

SCUOLA DI DOTTORATO  
Università degli Studi di Milano-Bicocca

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”  
Dottorato di Ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione



**SEQUENZE CONVERSAZIONALI TRA INSEGNANTI E BAMBINI  
IN UN CONTESTO MULTILINGUE DI SCUOLA DELL'INFANZIA**

Tutor: Prof.ssa Lilia Andrea TERUGGI

Coordinatore: Prof.ssa Laura FORMENTI

Tesi di dottorato di:

Emanuela IZZO

Matricola n° 706873

**ANNO ACCADEMICO 2015-2016**







# SEQUENZE CONVERSAZIONALI TRA INSEGNANTI E BAMBINI IN UN CONTESTO MULTILINGUE DI SCUOLA DELL'INFANZIA

## INDICE

Abstract	p. 9
Introduzione	p. 11

### PRIMA PARTE: LA RICERCA TEORICA

CAPITOLO 1. La scuola come contesto multiculturale e multilingue	p. 16
1.1. Una sfida: la gestione della diversità	p. 16
1.2. Il bambino plurilingue e multiculturale	p. 20
1.3. L'insuccesso scolastico dei bambini non italofoeni nella scuola italiana	p. 24
1.4. Esperienze educative in contesti scolastici multiculturali e multilingue	p. 33
CAPITOLO 2. L'acquisizione del linguaggio	p. 40
2.1. Teorie sull'acquisizione del linguaggio	p. 40
2.2. L'acquisizione della L1	p. 50
2.3. L'acquisizione della L2	p. 61
CAPITOLO 3. La comunicazione a scuola	p. 71
3.1. Gli studi sulla comunicazione	p. 73
3.2. Gli studi sulla comunicazione e sul discorso a scuola	p. 80
3.2.1. Gli studi classici sull'interazione in classe di matrice comportamentistica	p. 81
3.2.2. Gli studi etnografici e sociolinguistici	p. 84
3.2.3. Gli studi di matrice culturale e antropologica	p. 85

3.2.4. Gli studi socio-costruttivisti	p. 86
3.2.5. Gli studi di matrice sociologica	p. 88
3.3. Le ricerche sull'interazione a scuola	p. 90
3.4. La didattica della lingua orale	p. 107

## SECONDA PARTE: LA RICERCA EMPIRICA

CAPITOLO 4. Metodologia	p. 114
4.1. Presentazione del problema	p. 114
4.2. Descrizione della ricerca	p. 119
4.2.1. Le fasi della ricerca	p. 122
4.3. La scelta del contesto scolastico e del campione	p. 127
4.4. Strumenti d'indagine	p. 130
4.4.1. Il questionario per gli insegnanti	p. 130
4.4.2. Il questionario di valutazione dell'esposizione al bilinguismo nei bambini bilingue	p. 131
4.4.3. Osservazione di momenti di conversazione ed esplorazione di testi in piccolo gruppo	p. 132
4.4.3.1. La trascrizione delle osservazioni videoregistrate	p. 134
4.5. Procedure per l'analisi dei dati	p. 139
4.5.1. Il questionario per gli insegnanti	p. 139
4.5.2. Il questionario di valutazione dell'esposizione al bilinguismo nei bambini bilingue	p. 139
4.5.3. Osservazione di momenti di conversazione ed esplorazione di testi in piccolo gruppo	p. 140
4.5.3.1. Gli interventi dell'insegnante	p. 140
4.5.3.1.1. Procedure per l'analisi degli interventi dell'insegnante	p. 144
4.5.3.2. Gli interventi dei bambini	p. 145
4.5.3.2.1. Procedure per l'analisi degli interventi dei bambini	p. 147
4.5.3.3. La relazione tra gli interventi dell'insegnante e dei bambini	p. 147

4.5.3.3.1. Procedure per l'analisi incrociata degli interventi dell'insegnante e dei bambini	p. 148
4.5.3.4. Gli interventi dei bambini bi/plurilingue	p. 148
4.5.3.4.1. Procedure per l'analisi della partecipazione dei bambini bi/plurilingue all'interno delle sequenze di co-costruzione del discorso congiunto	p. 149
<b>CAPITOLO 5. Risultati</b>	p. 150
5.1. Il questionario per gli insegnanti	p. 150
5.1.1. Item 3	p. 150
5.1.2. Item 5b	p. 152
5.2. Il questionario di valutazione dell'esposizione al bilinguismo nei bambini bilingue	p. 153
5.3. Osservazione di momenti di conversazione ed esplorazione di testi in piccolo gruppo	p. 156
5.3.1. La co-costruzione del discorso da parte dei bambini	p. 156
5.3.2. Le sequenze di co-costruzione del discorso da parte dei bambini in relazione agli interventi delle insegnanti	p. 158
5.3.3. La rilevazione della partecipazione degli alunni italiani e bi/plurilingue all'interno delle sequenze di co-costruzione del discorso	p. 161
5.3.4. Riflessioni sulle trascrizioni	p. 164
5.3.4.1. Il ruolo delle domande chiuse	p. 164
5.3.4.2. Il caso dell'Insegnante 3	p. 169
5.3.4.2.1. Scarso feedback alle parole dei bambini	p. 169
5.3.4.2.2. La mancanza di un sostegno semantico	p. 170
5.3.4.2.3. Le domande "imbeccata"	p. 171
5.3.4.3. Il caso dell'insegnante 1	p. 172
5.3.4.3.1. Il rispecchiamento	p. 172
5.3.4.3.2. La riformulazione	p. 173
5.3.4.3.3. Il riepilogo	p. 175
5.3.4.3.4. Aldilà degli interventi: l'ascolto autentico	p. 175

5.3.4.3.5. La scelta dell'oggetto della conversazione	p. 176
5.3.4.3.5. La mediazione offerta dall'insegnante	p. 177
5.3.4.4. Prime considerazioni finali	p. 179
Conclusioni	p. 181
Bibliografia	p. 186
Allegati	p. 200



## Abstract

Different studies suggested that conversations between preschool teachers and small groups of children improve language development and cognitive growth. The current study investigated the interventions of preschool teachers to manage conversations with a small group of children in a multilingual context. Moreover, it also investigated the relationship between teachers' interventions and children's co-construction of reasoning, within sequences. Finally, it focused on bilingual children participations during the co-constructional sequences. Ten teachers were video recorded while conducting conversations with Italian and bilingual children aged 3 to 5 years old. All conversations were transcribed using Pontecorvo Fasulo's (1999) criteria. In order to understand better some dynamics, other collecting data instruments were used: questionnaire, field notes, and interviews. A first quantitative analysis was conducted on teacher's interventions in conversations, children's co-construction of reasoning within sequences, and Italian and bilingual children's participation during these sequences. Afterwards, starting from quantitative results, a qualitative analysis on conversations was computed .

The quantitative analysis indicated a relationship between teacher's interventions and the emergence of children-teacher co-constructional sequences . Furthermore, bilingual children were found to participate within these sequences less frequently than Italian children. Qualitative analyses suggested that teachers promoted children's participation by showing an authentic interest in their speech. This was related with a conscious choice of what and how to ask questions, and with teachers' responsiveness by doing things like mirror talk and revoicing. At last, it emerged the importance of supporting children's discourse by connecting their interventions and using their contributions to guide conversations.

Diversi studi condotti tra insegnanti di scuola dell'infanzia e bambini in piccolo gruppo, hanno mostrato l'utilità della conversazione per incentivare lo sviluppo del linguaggio e una miglior crescita cognitiva.

Questo studio si è occupato di investigare gli interventi a cui gli insegnanti di scuola dell'infanzia ricorrono per gestire momenti di conversazione con un piccolo gruppo di bambini, in un contesto scolastico multilingue. Inoltre si è considerata la relazione tra gli effetti degli interventi degli insegnanti e l'emergere di ragionamenti condivisi tra i

bambini all'interno di sequenze. Da ultimo, questo studio ha esaminato la partecipazione dei bambini bilingue all'interno delle sequenze di co-costruzione del discorso. Dieci insegnanti sono state videoregistrate mentre conversavano con bambini italiani e bilingue, con un'età compresa tra i 3 e i 5 anni. Tutte le conversazioni sono state trascritte ricorrendo ai criteri usati da Pontecorvo e Fasulo (1999). Con l'obiettivo di comprendere più a fondo alcune dinamiche, sono stati utilizzati altri strumenti per la raccolta dei dati: questionari, note di campo, interviste. Una prima analisi quantitativa è stata condotta sugli interventi delle insegnanti all'interno delle conversazioni, sull'emergere di sequenze di co-costruzione del ragionamento da parte dei bambini e sulla partecipazione dei bambini italiani e bilingue all'interno di queste sequenze. In seguito, a partire dai risultati dell'analisi quantitativa, è stata condotta un'analisi qualitativa sulle conversazioni. L'analisi quantitativa ha mostrato una relazione tra gli interventi degli insegnanti e l'emergere di sequenze di co-costruzione del discorso tra insegnante e bambini. Inoltre la partecipazione dei bambini bilingue all'interno di queste sequenze è risultata inferiore a quella degli italiani. L'analisi qualitativa ha fatto emergere che gli insegnanti promuovono la partecipazione dei bambini mostrando un interesse autentico per le loro parole. Questo aspetto è collegato a un'attenta e consapevole valutazione delle domande da rivolgere ai bambini e con la scelta di ricorrere a interventi a specchio. Infine è risultato importante supportare i ragionamenti dei bambini creando dei collegamenti tra i loro interventi e usando i loro contributi per guidare la conversazione.

## **Introduzione**

Si è soliti supporre che tutti i dottorandi e, in generale, i ricercatori abbiano la fortuna di lavorare su argomenti in linea con i loro interessi di ricerca ma, purtroppo, ciò non è sempre verosimile. In alcuni casi è necessario sostenere i filoni di ricerca del Dipartimento di cui si è parte, in altri casi vi sono tematiche emergenti dalla letteratura scientifica che hanno più rilievo e importanza rispetto ai propri interessi e tendenze.

Nel caso della presente ricerca, si può affermare che essa rappresenti l'incontro ponderato tra gli aspetti sopra menzionati - ovvero la congruenza con gli interessi di ricerca del mio Dipartimento e la rilevanza dell'argomento oggetto di studio nell'ambito della letteratura scientifica – unitamente alla possibilità di approfondire una tematica personale, per una serie di motivazioni strettamente autobiografiche.

La scelta di studiare la gestione della diversità linguistica e culturale da parte degli insegnanti in contesti scolastici multilingue e, in particolare, i fenomeni comunicativi che si verificano tra insegnanti e bambini, italofoeni e non, all'interno della scuola dell'infanzia, infatti, è frutto principalmente di un percorso individuale- durato anni - finalizzato alla comprensione delle dinamiche che investono tutte quelle situazioni in cui la diversità apporta dei cambiamenti strutturali alle situazioni e agli eventi.

In primis, ritengo doveroso fare un accenno al passato migratorio della mia famiglia che, da un piccolo paese in provincia di Caserta, agli inizi del secolo scorso, ha lasciato l'Italia alla ricerca di un posto migliore in cui vivere, giungendo così negli Stati Uniti e affrontando tutte le difficoltà che tuttora sperimentano i migranti: la diversità linguistica e culturale, la presenza di stereotipi e pregiudizi nei pensieri delle persone e, in generale, il timore di immaginare il proprio futuro in una terra con dimensioni politiche e sociali differenti dalla propria.

In seguito, anche i miei genitori hanno avuto la necessità di migrare: dal piccolo paese in provincia di Caserta, si sono spinti verso una città che desse loro più speranze lavorative, arrivando così a Milano, quando io avevo circa sei anni. Di questa storia familiare durata un secolo, ciò che più mi affascina è il percorso compiuto da Nicola, mio padre, che, nato a Rochester (U.S.A.), è tornato con la famiglia nel paese in provincia di Caserta quando era bambino, per poi stabilirsi a Milano, appena trentenne. Anche Anna, mia mamma, ha cambiato nel corso della sua vita varie città italiane dal nord al sud Italia, giungendo in maniera definitiva solo in età adulta nella città di Milano.

Posso affermare che nei racconti famigliari dei miei nonni e dei miei genitori non mancano rimandi costanti alle esperienze “interculturali” da loro vissute, e le loro narrazioni rappresentano un bagaglio che è stato in grado di modificare a fondo la mia *forma mentis* innanzitutto di persona umana e, successivamente, di insegnante.

Anche il percorso che ho compiuto per diventare insegnante di scuola primaria è stato ricco di esperienze “interculturali”: in primis, la scelta di partecipare al progetto Erasmus e, in seguito, la decisione di compiere un tirocinio di sei mesi all’interno di una scuola primaria situata in un quartiere-ghetto di Almería, chiamato El Puche, popolato quasi esclusivamente da gitani e marocchini. In questo contesto scolastico ho avuto modo di osservare l’agire didattico di un’insegnante che, nonostante le difficoltà legate, da un lato, alle diverse lingue dei bambini e ai loro differenti livelli di acquisizione e, dall’altro, a dinamiche socio-culturali complesse, è riuscita ad affrontare a queste problematiche mostrando una gestione della classe assolutamente inclusiva ed efficace in termini didattici. Benché la situazione scolastica fosse così complessa e diversificata, nella scuola andalusa ho trovato una nuova chiave di lettura della diversità: in questo istituto le differenze individuali dei bambini non erano viste come disturbanti, ma come delle vere e proprie risorse. Ho compreso l’importanza di andare a ricercare quali fossero le condizioni che favorissero il lavoro in contesti scolastici multilingue, in una prospettiva di reale inclusione e considerazione delle lingue e delle culture di tutti i bambini.

All’inizio del percorso di dottorato, il mio obiettivo, dunque, era di studiare come gli insegnanti che operano all’interno di scuole primarie multietniche, potessero gestire le diversità linguistiche e culturali degli alunni e fare in modo che l’eterogeneità fosse vista come una risorsa e non come un ostacolo. L’incontro con alcuni Testimoni Qualificati, ha fatto emergere la necessità di spostare l’attenzione dalla scuola primaria verso la scuola dell’infanzia, in quanto, da un lato, vi è una carenza di studi su questo primo periodo formativo, e dall’altro, il problema dell’insuccesso scolastico dei bambini e ragazzi con altre lingue di famiglia, ha radici già nella gestione maldestra del multilinguismo da parte degli insegnanti della scuola dell’infanzia. Attraverso una prima indagine effettuata sulla letteratura scientifica, si è infatti riscontrata la mancanza di una metodologia specifica, da parte di questi ultimi, volta a sostenere il bambino durante il processo di acquisizione della lingua e delle competenze comunicative.

Per quanto concerne la selezione del contesto presso cui condurre la ricerca sul campo, dopo aver preso in considerazione diverse scuole dell’infanzia del territorio milanese e

non, la scelta è ricaduta sulla scuola “Mille colori”, ubicata a Torino, per almeno due ragioni. La prima riguarda l’utenza: il 40% dei bambini che frequentavano questo istituto scolastico era bilingue o plurilingue, la seconda è la disponibilità offerta dalle insegnanti a prendere parte attivamente al percorso della ricerca. A proposito di questo ultimo punto, è stato chiesto alle insegnanti sia di essere osservate durante il loro agire didattico, sia di partecipare a un corso di formazione, della durata di sette incontri, sul tema della didattica della lingua orale.

La decisione di proporre un corso di formazione deriva, in linea con il pensiero deweyano, dall’idea che la ricerca in pedagogia e didattica deve essere utile alle pratiche dell’educazione: il punto di partenza è rappresentato dalle pratiche stesse -che forniscono i dati e gli argomenti dell’indagine- e l’obiettivo è che ci sia una ricaduta su di esse. Il corso di formazione ha coinvolto le insegnanti in un percorso di riflessione sulle loro pratiche nell’ambito della didattica della lingua orale: in ogni incontro, oltre ad approfondimenti teorici, era infatti previsto un momento pratico dedicato all’analisi dei protocolli osservativi prodotti dalle insegnanti.

Oltre al corso di formazione, di cui ci si occuperà solo marginalmente nel corso della seguente tesi, ho avuto accesso alle pratiche delle insegnanti anche attraverso la raccolta dei dati sul campo. Durante questa fase, le mie osservazioni erano guidate da alcuni interrogativi: in che modo le insegnanti riescono a gestire tutte le situazioni di diversità linguistica e culturale presenti nelle loro sezioni? Ci saranno condizioni che possono favorire lo sviluppo del linguaggio nei bambini che parlano altre lingue? Se sì, quali sono? Quali attività e proposte didattiche possono incidere positivamente sulla partecipazione di tutti i bambini, bilingue e non, nei momenti in cui è previsto l’uso della lingua orale con una funzione comunicativa? Qual è il contributo che può dare un insegnante –a livello di interventi e apporti – nello sviluppo delle competenze conversazionali dei bambini?

Per riuscire a rispondere adeguatamente a questi interrogativi, ho inizialmente condotto un approfondimento teorico con lo scopo di analizzare tre ambiti: il multilinguismo e il multiculturalismo nei contesti scolastici, il processo di acquisizione linguistica della L1 e della L2, e, infine, la comunicazione nei contesti scolastici. In un secondo momento, è iniziata la fase di raccolta dei dati sul campo e l’idea di proporre il suddetto corso di formazione alle insegnanti.

Nella prima parte di questa tesi è stato compiuto un tentativo di ricostruire tutti gli approfondimenti teorici condotti agli inizi della ricerca.

Il primo capitolo ha lo scopo di far luce sulla Scuola contemporanea e su chi la vive: da un lato, le sfide vissute dagli insegnanti che quotidianamente sono alla ricerca di strumenti didattici per far fronte alla diversità linguistica e culturale dei bambini con origini diverse da quella italiana, dall'altra le problematiche incontrate da questi ultimi, sia nelle prime fasi di accoglienza, che durante tutto il percorso scolastico. In merito a ciò, è risultato necessario approfondire la questione dell'insuccesso scolastico dei bambini che parlano altre lingue in famiglia. Si tratterà inoltre dell'opacità defnitoria del termine "straniero", a cui troppo spesso si ricorre per definire situazioni tra loro fortemente diversificate, e si concluderà ricordando alcune scuole del territorio milanese che già da anni sono impegnate nella sperimentazione di buone pratiche di accoglienza e integrazione di alunni portatori di altre lingue e culture.

Nel secondo capitolo, dopo una breve rassegna storica delle principali teorie riguardanti l'acquisizione del linguaggio, si passerà a una descrizione dei processi che guidano l'acquisizione linguistica della L1 e della L2.

Il terzo capitolo è dedicato alla comunicazione: attraverso lo sguardo offerto da vari approcci e discipline, si partirà dalle teorie più generali, giungendo agli studi sulla comunicazione a scuola. Da ultimo, verrà fatta menzione di alcune ricerche condotte nell'ambito dell'interazione nei contesti scolastici.

Rispetto alla parte empirica, nel quarto capitolo si esporranno i presupposti metodologici della ricerca e verrà fatta una descrizione strutturata di tutte le decisioni metodologiche e procedurali compiute, mentre nel quinto e ultimo capitolo, saranno presentati i risultati ottenuti attraverso strumenti di analisi sia qualitativi che quantitativi.

## PRIMA PARTE: LA RICERCA TEORICA

## CAPITOLO 1. La scuola come contesto multiculturale e multilingue

### 1.1. Una sfida: la gestione della diversità

Il tentativo di descrivere la scuola come contesto multiculturale e multilingue richiede senza dubbio un articolato lavoro di analisi su più fronti. Tale compito andrebbe affrontato considerando variabili storiche, politiche, economiche, geografiche, sociali e culturali, con il fine ultimo di offrire una rappresentazione il più possibile aderente di ciò che la è scuola oggi: un contesto in cui concorrono e coabitano lingue e culture diverse.

Il presente paragrafo non intende offrire un *excursus* storico su ciò che è avvenuto nel secolo scorso, ma lo scopo è di fare chiarezza su alcuni passaggi chiave riguardanti i mutamenti della società e di verificare come tali mutamenti si possano riscontrare nella scuola, in particolare negli approcci pedagogici e nelle pratiche didattiche degli insegnanti che operano in contesti scolastici multiculturati e multilingue.

Innanzitutto occorre precisare il riferimento alla società intesa come “società di massa”, nozione che si diffonde nel secolo scorso a seguito di mutamenti avvenuti nel XIX secolo. Al momento della ri-nascita degli stati nazionali in Europa (nel secondo dopoguerra), il concetto di “massa” era riferito alla <<condivisione di una data lingua, di un’organizzazione sociale, di un sistema di mass media. [...] Negli anni Ottanta questo concetto di “massa” legata ad una nazione inizia a scomparire [poiché] gli interessi intorno ai quali si radunano le nuove “masse” superano i confini interni all’Europa>><sup>1</sup>. In altre parole, ciascuna “massa” di persone che condividevano la stessa cultura, lingua, origine, ha iniziato a muoversi nella nuova realtà globalizzata concorrendo a creare nuove “masse” composte dal <<rimescolarsi delle antiche “masse”>><sup>2</sup>. Tale cambiamento non porta con sé una scomparsa del concetto di massanazione, ma essa <<viene tagliata trasversalmente da mille altre appartenenze>><sup>3</sup>, sia a seguito del legame di ciascun individuo a più “masse” contemporaneamente, sia come conseguenza del movimento degli individui nel mondo.

Tali cambiamenti, oltre ad aver attraversato la società e gli individui, hanno inevitabilmente coinvolto anche la scuola, portando con sé almeno tre grandi novità:

---

<sup>1</sup> Balboni P. E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Università,

<sup>2</sup> Id., *ibidem*, p. 8

<sup>3</sup> Id., *ibidem*, p. 9



<<l'irrompere nelle aule scolastiche di una popolazione studentesca sempre più numerosa e differenziata per estrazione sociale e culturale, [...] l'affermarsi di una sempre più acuta questione degli insegnanti [riguardo, ad esempio, contenuti e finalità della professione docente] [...], l'interazione sempre più profonda tra sistema scolastico e nuovi soggetti interessati al suo sviluppo o in grado di condizionare la sua vita: le famiglie, gli enti locali, il tessuto produttivo, le agenzie formative extrascolastiche, l'apparato formidabile delle comunicazioni di massa>><sup>4</sup>.

In aggiunta a tali cambiamenti, nella seconda metà degli anni '80 l'Italia ha dovuto affrontare l'inizio di un'epoca segnata da grandi flussi migratori che hanno portato a un ulteriore e parallelo tentativo di riassetto della società. Gli attori coinvolti in questo processo hanno dovuto necessariamente trovare nuovi strumenti per affacciarsi alla nascente realtà multiculturale e multilingue che si stava configurando, rivedendo i modelli politici, legislativi, normativi ed educativi in una nuova chiave operativa.

Nonostante i faticosi lavori degli ultimi anni condotti dalla scuola italiana per muoversi in una prospettiva interculturale intesa come <<promozione del dialogo e del confronto tra le culture>><sup>5</sup>, la situazione attuale nelle scuole risulta ancora fortemente ancorata ad un'ottica monolingua (Garcia, 2009)<sup>6</sup> e al multiculturalismo relativistico e lo dimostra il fatto che la scuola abbondi ancora di progetti ed interventi che scadono nelle cosiddette <<pedagogie del *cous cous*>><sup>7</sup>, ovvero nella folclorizzazione delle culture e nella creazione di stereotipi. Tuttora capita che la presenza di bambini stranieri in classe venga percepita come una variabile in grado di rallentare il quotidiano svolgersi delle attività (Ligorio, Rossi, 2010; Omodeo, 2002; Teruggi, 2013) e che all'interno dei libri di testo adottati dalle scuole la presenza di gaffe interculturali non sia così rara (Ligorio, Rossi, 2010). Inoltre, non tutte le forme di plurilinguismo assumono lo stesso valore per gli insegnanti: <<vi sono plurilinguismi "migliori" di altri>><sup>8</sup> e che vale la pena mantenere e altri plurilinguismi meno auspicabili poiché associati a bambini appartenenti a minoranze linguistiche. Emerge, in aggiunta, anche una certa sottostima

---

<sup>4</sup> Santamaita S., *Storia della scuola: dalla scuola al sistema formativo*, Milano, Edizioni Bruno Mondadori, 1999, p. 167

<sup>5</sup> *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*, MIUR, 2007, p. 7

<sup>6</sup> In Cummins J., "Bilingual education: the only option to teach all children in the 21st century in equitable ways" in *Linguistics and Education*, 21, 2010, pp. 77-79

<sup>7</sup> Farinelli F., "Intercultura a scuola: l'integrazione culturale nel sistema scolastico italiano" in Cacco B. (a cura di), *L'interculturale. Riflessioni e buone pratiche*, Milano, Franco Angeli, 2007, p. 17

<sup>8</sup> In: Pastori G., "Dal multilinguismo all'educazione plurilingue nella scuola: questioni didattiche ed educative", in Nigris E. (a cura di), *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*, Milano, Pearson, 2015

del ruolo che la lingua e la cultura d'origine giocano nel processo di acquisizione della Seconda Lingua (Santerini, 2010), in antitesi con ciò che emerge nella letteratura scientifica sul tema (Peal & Lambert, 1962; Cummins, 1979; Bonifacci, Cappello, Bellocchi, 2012).

Inoltre la scuola italiana, per far fronte alla pluralità di lingue e culture presenti nelle classi, ha sperimentato negli ultimi due decenni una varietà di approcci che tentavano da un lato di uniformare le differenze e le proposte educative in nome dell'uguaglianza e della riuscita scolastica, (misure compensative) (Santerini, 2010), dall'altro strumenti volti alla valorizzazione delle culture minoritarie attraverso la proposta di attività separate per gli alunni portatori di altre lingue e culture (misure isolazioniste) (Nigris, 2015). Infine, ulteriori approcci hanno portato ad un'esaltazione della differenza culturale in quanto tale, in un'ottica meramente esotizzante e relativistica (Santerini, 2010).

Tali atteggiamenti, riscontrabili in una grande varietà di pratiche adottate dagli insegnanti in maniera talvolta inconsapevole, denotano da un lato il complesso percorso compiuto dalla scuola per giungere, almeno nella teoria, a un approccio certamente più ragguardevole che veda <<la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola>><sup>9</sup> o l'esistenza di una "speciale normalità" (Ianes, 2006), dall'altro l'emergere di almeno due questioni connesse alla formazione degli insegnanti. La prima, è una mancata conoscenza delle culture di provenienza dei bambini da parte degli insegnanti da cui deriva o una mancata considerazione della dimensione culturale e degli aspetti ad essa connessi, o una eccessiva valutazione delle differenze culturali come forma di spiegazione e giustificazione dei comportamenti dei bambini (Caneva, 2012; Grimaldi, 2013; Rimano, 2013)<sup>10</sup>. La seconda, è la scarsa formazione degli insegnanti sul piano glottodidattico. Come sottolinea Balboni, il sistema scolastico italiano da anni affida all'insegnante di italiano L1 il compito di insegnare l'italiano come L2, senza che questi abbia una appropriata formazione in merito (Balboni, 2006). Infatti, l'insegnamento dell'italiano come L2 prevede che l'insegnante abbia conoscenze specifiche di linguistica acquisizionale, psicolinguistica e glottodidattica, oltre che un'accurata preparazione psicopedagogica e didattica volta a comprendere gli aspetti emotivi ed

---

<sup>9</sup> *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*, MIUR, 2007, p. 9

<sup>10</sup> In: Pastori G., "Alunni con una storia di migrazione: percorsi, relazioni, saperi", in Nigris E. (a cura di), *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*, op. cit., p. 164

affettivi che possono manifestarsi nella comunicazione in L2 e le ricadute di tali fattori sul processo di insegnamento-apprendimento.

Dallo studio di ricerche dedicate all'insegnamento dell'italiano come L2 in contesti scolastici multiculturali e multilingue, e dall'analisi di interviste effettuate a Testimoni Qualificati<sup>11</sup>, sono emerse varie problematiche che varrebbe la pena studiare ed affrontare con lo scopo di restituire agli insegnanti più strumenti per lavorare a contatto con la diversità di lingue e culture. Una di queste è la scarsa importanza attribuita dagli insegnanti ai momenti di conversazione (Massey, 2003), nonostante le ricerche sottolineino il valore della conversazione tra insegnanti e bambini per sostenere lo sviluppo del linguaggio nei bambini con altra lingua di famiglia (Favaro, 2014(a); Gibbons, 2015) e per incrementare le conoscenze degli insegnanti riguardo il processo di acquisizione linguistica dei bambini (Sheridan & Gjems, 2016). Inoltre varie ricerche evidenziano che i bambini che hanno la possibilità di sostenere ricche conversazioni durante il periodo prescolare, raggiungono migliori risultati nelle abilità di letto-scrittura (Smith & Dickinson, 1994; Dickinson, 2003; Dickinson & Tabors, 2001) e più alti livelli di successo accademico (Dickinson, 2003; Burchinal et al., 2010).

Oltre alla sottostima dell'importanza della conversazione come strumento per sviluppare il linguaggio nei bambini non italofoeni e italofoeni, appare anche una certa difficoltà da parte degli insegnanti nel valutare le competenze linguistiche e comunicative degli alunni la cui lingua di famiglia non è l'italiano, soprattutto in contesti di scuola dell'infanzia, poiché, usando le parole di Favaro, tali bambini inseriti nelle scuole dell'infanzia <<tendono ad essere considerati, in genere, competenti in italiano, dal momento che comprendono i messaggi, partecipano alle attività giornaliere senza grandi problemi, capiscono i messaggi di base>><sup>12</sup>. Risulta dunque che gli insegnanti non sempre riescono ad andare oltre la "facciata linguistica" di questi bambini poiché manca un'accurata valutazione dei comportamenti linguistici e comunicativi attraverso strumenti di analisi adeguati (Favaro, 2014a).

Il seguente paragrafo è dedicato interamente ai bambini la cui lingua materna non è l'italiano. Si cercherà di fare luce su questioni terminologiche, identitarie e didattiche, svelando l'opacità definitoria del termine "straniero" e la necessità di ripensare a nuovi modelli didattici realmente inclusivi e rispettosi della diversità linguistica e culturale di

---

<sup>11</sup> Nella fase preliminare della seguente ricerca, sono stati intervistati degli esperti, definiti come Testimoni Qualificati, che da anni operano in contesti multiculturali e multilingue o studiano tematiche inerenti alla diversità linguistica e culturale a scuola

<sup>12</sup> Favaro G. (a), "Incontri di infanzia. L'attenzione ai più piccoli e alla diversità linguistica" in AA.VV., *Prove di futuro. Cittadinanza e seconde generazioni*, Trento, Erickson, 2014

questi bambini.

## 1.2. Il bambino plurilingue e multiculturale

Il termine “alunno straniero” è tutt’oggi presente nel settore della legislazione scolastica (Decreti Legislativi e Ministeriali, Rapporti Nazionali, Circolari Ministeriali, Documenti d’indirizzo, Indicazioni Nazionali<sup>13</sup>), nel pensiero pedagogico così come nel mondo della scuola.

Oltre al termine “straniero”, si utilizza anche il termine “immigrato” per identificare quei soggetti di origini diverse da quella italiana, anche quando si parla di cittadini italiani a tutti gli effetti, e si fa spesso ricorso a “extracomunitari”, per riferirsi agli immigrati provenienti soltanto dai Paesi più svantaggiati (Nigris, 2015). Anche i mezzi di divulgazione più comuni come la televisione e i giornali spesso fanno un uso improprio di questi termini, utilizzandoli talvolta in maniera interscambiabile.

A questo proposito, Omodeo si domanda: <<Il bambino nato e vissuto nel suo paese d’origine fino a ieri, è straniero tanto quanto quello nato in Italia da genitori immigrati?>><sup>14</sup> È evidente che non è possibile inserire in un’unica categoria tanti individui e situazioni così diverse in quanto caratterizzate da un grande numero di variabili linguistiche, culturali e sociali.

Per orientarsi all’interno di questa categoria, con particolare riferimento all’infanzia, è necessario individuare situazioni specifiche che denotano come il termine “straniero” sia utilizzato in modo polivalente. Si considerano “stranieri” i bambini nati all’estero:

- giunti in Italia clandestinamente;
- affidati a familiari immigrati residenti in Italia;
- che si trovano in Italia per turismo, per cure mediche o per motivi di studio;
- figli di rifugiati o richiedenti asilo;
- adottati da famiglie italiane;
- giunti in Italia con doppia cittadinanza
- minori non accompagnati;

---

<sup>13</sup> Solo nel più recente rapporto nazionale del M.I.U.R. “Alunni con cittadinanza non italiana” dell’anno 2012/2013, risulta che <<quella di “alunno straniero” è una tipologia sempre meno indicativa della effettiva diversità a scuola>>, p. 99

<sup>14</sup> Omodeo M., *La scuola multiculturale*, Roma, Carocci, 2002, p. 57

Si considerano anche “stranieri” i bambini figli di coppia mista, sia che essi siano nati in Italia o all'estero, e i bambini nati in Italia da genitori non italiani.

È utile sottolineare che, a livello giuridico, tali situazioni vengono considerate nel rispetto delle norme in materia di cittadinanza<sup>15</sup>, per cui, ad esempio, alunni che sono nati in Italia con entrambi i genitori di nazionalità non italiana sono trattati applicando la normativa sui cittadini stranieri fino a quando otterranno la cittadinanza italiana al raggiungimento della maggiore età. Al contrario, i bambini figli di coppie miste ottengono immediatamente la cittadinanza italiana perché la acquisiscono dal genitore italiano<sup>16</sup>.

Analizzando la questione da una prospettiva relativa all'uso della lingua, questa varietà di situazioni appena descritte, si riflette inevitabilmente nel mondo della scuola, che è diventato uno scenario variegato in cui sono presenti lingue e culture di origini diverse, oltre alle quali è necessario aggiungere anche il “plurilinguismo” dei bambini italiani ed italofoeni. Questi ultimi, soprattutto in regioni in cui vi sia ancora un forte uso delle lingue dialettali, sono esposti ad almeno due lingue: la lingua italiana e il dialetto (Guasti, 2007, Bettinelli, 2013). Inoltre non sono rari i casi in cui i genitori dei bambini italiani ed italofoeni, decidano di esporre i loro figli alla lingua inglese. Da quanto appena esposto emerge come sia discutibile parlare di alunno monolingue italiano e sia, invece, necessario riconsiderare tutti i bambini che frequentano la scuola italiana come bi/plurilingui o potenziali tali. Ciò è riscontrabile anche a livello mondiale: si stima che metà della popolazione sia bilingue (Guasti, 2007; Abdelilah-Bauer, 2006; Grosjean, 2014) e che in tutti gli Stati del mondo ci siano situazioni di bilinguismo (Guasti, 2007). Inoltre ci sono più lingue (7000) (Gordon, 2005)<sup>17</sup> che Stati (206 nel 2016), e solo 24 di questi si possono considerare a tutti gli effetti monolingui (Abdelilah-Bauer, 2006).

A questo punto emerge la necessità di definire con più chiarezza che cosa si intenda per bi/plurilinguismo. Per diversi anni si è ritenuto che il bilinguismo fosse la padronanza di due lingue intesa come capacità di parlare ciascuna lingua altrettanto bene che un monolingue (Bloomfield, 1935)<sup>18</sup>. Come fa notare lo psicolinguista Grosjean, se si considerano bilingui solo coloro che risultano equamente competenti in entrambe le lingue, si rimarrebbe senza definizione per la maggioranza di persone che usano due o

---

<sup>15</sup> La cittadinanza italiana si acquisisce secondo il principio dello *ius sanguinis*, ovvero attraverso la nascita, il riconoscimento o l'adozione da parte di un genitore in possesso della stessa cittadinanza

<sup>16</sup> *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, MIUR, 2014

<sup>17</sup> Grosjean F., “Bicultural bilinguals” in *International Journal of Bilingualism*, 19(5), 2014, p. 576

<sup>18</sup> In: Abdelilah-Bauer B., *Il bambino bilingue. Crescere parlando più di una lingua*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2008

più lingue regolarmente, anche se a un livello di competenza diversa in ciascuna (Grosjean, 2014). L'autore offre una definizione di bilinguismo certamente più ampia: egli presenta i bilingui come coloro che usano due o più lingue (o dialetti<sup>19</sup>) nella loro vita di tutti i giorni (Grosjean, 2014) e sviluppa il principio di complementarità, secondo cui <<i bilingui acquisiscono e usano le loro lingue per finalità diverse, in diversi ambiti della vita, con persone diverse. Diversi aspetti della vita spesso richiedono lingue diverse>><sup>20</sup>. Riportando il principio di complementarità alla realtà scolastica, può accadere ad esempio che bambini bilingui sviluppino competenze linguistiche più profonde nella lingua usata a scuola e rimangano a un livello di conoscenza più superficiale e legato alla vita quotidiana nella lingua di famiglia. Ciò avviene perché ciascuna lingua viene utilizzata per scopi ben precisi, favorendo l'emergere di alcune competenze piuttosto che di altre, con tempistiche differenti. Il bilinguismo, infatti, <<è un fenomeno linguistico non stabile>><sup>21</sup>: molti bilingui iniziano la loro vita con una lingua dominante e, dopo un periodo di transizione, la sostituiscono con una nuova lingua (Grosjean, 2014). Uno dei fattori che determina questo gioco di dominanze è senza dubbio il grado di esposizione alle lingue a livello di durata, intensità e varietà del repertorio linguistico (Gilardoni, 2005), ma ciò che spinge davvero il bambino ad acquisire una nuova lingua è la motivazione sociale ad interagire e a comunicare (Grosjean, 2014).

Il bambino non italofono inserito nelle realtà scolastiche italiane si confronta non solo con una o più nuove lingue, ma anche con una o più culture. Il tema della cultura è cruciale quando si parla di plurilinguismo: nelle ricerche sull'argomento spesso si ritrovano i termini "bilingue" e "biculturale", ma esistono ben pochi lavori che tentino di ricondurli in una stessa realtà. Ciò avviene principalmente perché queste due dimensioni appartengono a due diversi settori accademici: il bilinguismo è studiato principalmente da linguisti, psicolinguisti, psicologi cognitivi e sociolinguisti; il biculturalismo è indagato da psicologi sociali e cross-culturali, sociolinguisti (Grosjean, 2014), sociologi e antropologi. È comunque errato stabilire una corrispondenza biunivoca tra i bambini bilingui e la loro doppia appartenenza culturale. Soffietti (1960),

---

<sup>19</sup> Si noti che <<il dialetto è a tutti gli effetti una lingua>> (Guasti, 2007, p. 249)

<sup>20</sup> Grosjean F., *Bilinguismo. Miti e realtà*, Milano, Mimesis, 2015, p. 45

<sup>21</sup> Zaninelli F. L., "Bilinguismo e multilinguismo nei contesti educativi per l'infanzia" in Nigris E. (a cura di), *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*, op. cit., p. 213

infatti, afferma che non esiste soltanto la categoria di individui bilingui e biculturali, ma anche di biculturali e monolingui, monoculturali e bilingui, come anche monoculturali e monolingui (Grosjean, 2014).

Errata è anche la convinzione che sta alla base dello sviluppo dell'identità biculturale nei bambini o adulti che provengono da altri Paesi, secondo la quale in questi soggetti avviene una sorta di passaggio da una "vecchia" identità monoculturale verso una "nuova" identità monoculturale. In altre parole questi soggetti vengono visti come non appartenenti più alla cultura A, ma allo stesso tempo non ancora appartenenti nemmeno alla cultura B (Grosjean, 2014). Ricerche più recenti ridimensionano il concetto di identità culturale, sottolineando l'incidenza della variabile tempo: non si diventa biculturali da un giorno all'altro, ma è un processo frutto di negoziazioni, mediazioni, reinterpretazioni delle proprie esperienze e vissuti verso la costruzione di una nuova identità. Inoltre, come per il bilinguismo, è difficile che con il tempo si raggiunga un biculturalismo equilibrato, poiché vi sarà sempre una cultura "dominante", frutto della diversa esposizione del bambino alle due culture. In merito a ciò, Abdelilah-Bauer evidenzia che i bambini biculturali <<non hanno né la cultura del padre, né quella della madre, né quella del paese in cui vivono, ma piuttosto una cultura specifica, quella di persone multiculturali. Il bambino multiculturale si trova a suo agio nell'una e nell'altra cultura, ma non è davvero riconosciuto dai "puristi" di ciascuna comunità come uno di loro. Sarà sempre un po' diverso, qua e altrove, perché avrà conosciuto un altrove>><sup>22</sup>. La diversità del bambino bilingue e biculturale non legittima però certe rappresentazioni, atteggiamenti e comportamenti che purtroppo si ritrovano ancora a scuola, dove si tende ad usare, anche inconsapevolmente, un linguaggio stereotipato e culturalista: <<si parla di bambini *marocchini, cinesi, senegalesi*, non *italo-marocchini, italo-cinesi, italo-senegalesi* [...], spesso gli insegnanti non sanno se il bambino sia nato in Italia o nel paese d'origine e quale sia precisamente il paese d'origine (i *latino-americani, gli arabi* o addirittura i *musulmani* sono categorie opache e imprecise molto utilizzate).>><sup>23</sup>

Un altro esempio degli stereotipi che permangono nella pratica didattica nei riguardi dei bambini bilingui e biculturali è la scelta di materiali didattici che abbiano ancora forti connotazioni culturali stereotipate, come ad esempio la rappresentazione dei cinesi con il cappellino da contadino, degli indiani d'America con il capo ricoperto di piume, ecc.

---

<sup>22</sup> Abdelilah-Bauer B., *Il bambino bilingue. Crescere parlando più di una lingua*, op. cit., p. 36

<sup>23</sup> Pastori G., "Alunni con una storia di migrazione: percorsi, relazioni, saperi", in Nigris E. (a cura di), *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*, op. cit., pp. 166-167

(Omodeo, 2002). Il linguista Holliday si posiziona contro l'uso di materiali afferenti ad una "cultura allargata" ("*large culture*") poiché questi producono una riduzione culturalistica degli alunni. Il linguista, infatti, afferma che risulta migliore <<*the adoption of materials which stress culture as small and local rather than large and national*>>. <sup>24</sup>

Un'altra misura che la scuola dovrebbe adottare è il ricorso, laddove possibile, alla presenza degli interpreti (o mediatori linguistici e culturali) che facilitino il passaggio di informazioni tra insegnanti e famiglie, sollevando i bambini a svolgere questo difficile compito che richiede un forte carico cognitivo ed emotivo. Ferreiro e Teruggi sottolineano l'importanza di questo tema di ricerca che però risulta ancora poco studiato (Ferreiro, Teruggi, 2013).

Da ultimo, una misconsiderazione dello sviluppo di competenze linguistiche e comunicative nella scuola di base, condiziona il successo scolastico negli ordini successivi. Infatti, uno dei compiti della scuola di base è condurre i bambini non ancora italofoeni all'acquisizione della lingua italiana finalizzata allo studio delle varie discipline, con lo scopo di apprendere i concetti e i linguaggi specifici di ciascuna di esse (Balboni, 2006). Spesso però si assiste a una disistima di questo processo, in quanto gli insegnanti tendono a considerare competente in italiano un bambino bilingue che abbia acquisito le abilità di base per la comunicazione interpersonale, trascurando l'importanza di quella che viene definita "lingua dello studio". Nel prossimo capitolo si affronterà questa e altre questioni relazionate al tema dell'insuccesso scolastico degli alunni non italofoeni.

### **1.3. L'insuccesso scolastico degli alunni non italofoeni nella scuola italiana**

Prima di affrontare il tema dell'insuccesso scolastico associato ad alunni portatori di altre lingue e culture, è necessario fare una premessa. Dall'analisi dei più recenti documenti nazionali in tema di intercultura ed integrazione di alunni con origini diverse <sup>25</sup>, emerge, come già anticipato, un forte uso dei termini "straniero" e

---

<sup>24</sup> Creese A., Wu C. J., Blackledge A., "Folk stories and social identification in multilingual classrooms", *Linguistics and Education*, 20, 2009, pp. 350-365, p. 351

<sup>25</sup> *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana*, MIUR, 2010; *Alunni con cittadinanza non italiana. Verso l'adolescenza*, Rapporto Nazionale ISMU-MIUR, 2010/2011; *Alunni con cittadinanza non italiana. Approfondimenti e analisi*, Rapporto Nazionale ISMU-MIUR, 2011/2012; *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici*, Rapporto



“immigrato”, per riferirsi sia a bambini che hanno vissuto la migrazione e sono giunti in Italia dopo la nascita e, talvolta, dopo aver già intrapreso una prima scolarizzazione nel paese d’origine (immigrati di prima generazione), che a bambini nati in Italia da genitori non italiani e inseriti fin dalla nascita nel sistema scolastico italiano (immigrati di seconda generazione). La ragione che sta alla base di tale “semplificazione” si può riscontrare nel fatto che nella legislazione scolastica si considera principalmente il possesso o meno della cittadinanza italiana e il luogo di nascita. Di conseguenza, le uniche distinzioni riscontrabili in tali documenti si operano tra alunni senza cittadinanza italiana nati all’estero, alunni senza cittadinanza italiana nati in Italia, alunni con cittadinanza italiana nati in Italia (ad esempio, figli di coppie miste, o studenti che hanno ottenuto la cittadinanza italiana al compimento del 18° anno di età) e, infine, alunni italiani. I bambini con cittadinanza italiana nati all’estero<sup>26</sup> non sono menzionati all’interno dei documenti analizzati, ed è probabile che, a livello statistico, essi siano inseriti o nella categoria degli alunni con cittadinanza italiana nati in Italia, o in quella degli alunni senza cittadinanza italiana nati all’estero, o è addirittura possibile che questi studenti siano esclusi dal campione selezionato sul totale della popolazione. Tuttavia, da una prospettiva glottodidattica e psicolinguistica, la cittadinanza e il Paese di nascita e di provenienza, non possono essere indicatori di una buona o di una scarsa conoscenza della lingua italiana.

Pertanto, operare un’analisi approfondita sul ritardo e sull’insuccesso scolastico dei bambini secondo la variabile “possesso della cittadinanza italiana” e “non possesso della cittadinanza italiana”, può non avere senso se si osserva il fenomeno solo a livello didattico, glottodidattico e psicolinguistico; invece, a livello sociologico può risultare interessante effettuare questo tipo di analisi sui documenti in questione poiché, a partire dalle rilevazioni quantitative effettuate sulla popolazione, si può avere un’idea certamente più chiara dei fenomeni che stanno interessando l’Italia e la scuola italiana negli ultimi anni. Tuttavia, come fanno notare i sociologi afferenti alla *new sociology of education*, «le usuali analisi sociologiche sulle disparità di fronte alla scuola e sui rapporti tra essa e i rimanenti ambiti della vita associata, sarebbero afflitte dal limite

---

Nazionale ISMU-MIUR, 2012/2013; *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi*, ISMU-MIUR, 2013/2014; *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri*, MIUR, 2014; *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*, ISMU-MIUR, 2014/2015; *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano*, MIUR, 2014/2015; *Integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni*, ISTAT, 2015; *Diversi da chi? Raccomandazioni per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’interculturale*, MIUR, 2015

<sup>26</sup> I bambini con cittadinanza italiana nati all’estero, sono figli di cittadini italiani (anche se nati all’estero e in possesso di un’altra cittadinanza oltre a quella italiana)

dell'astrattezza e da quello del carattere meramente descrittivo dei loro risultati>><sup>27</sup>. Inoltre gli stessi sociologi sottolineano la necessità di <<adottare prospettive analitiche e procedure di indagine che consentano di ricostruire in dettaglio le routine comportamentali e gli schemi interpretativi degli attori della vita quotidiana in classe>><sup>28</sup>, poiché a partire dall'analisi di tali attività e meccanismi, si riduce il rischio di trattare la scuola <<come una scatola nera di cui si ignora il meccanismo interno di funzionamento (Mehan, 1992; Coulon, 1993; Fele e Paoletti, 2003) >><sup>29</sup>.

Nonostante l'approccio critico verso i dati in questione, di seguito si cercherà di riflettere su di essi a partire da una prospettiva non solo sociologica, ma anche glottodidattica e psicolinguistica, per verificare come le ricerche svolte nell'ambito della sociologia possano servire in qualche modo ad estendere lo sguardo di altre discipline che si occupano di studiare la scuola e i fenomeni che la attraversano.

Il primo dato che emerge è la stabilizzazione nelle scuole italiane del numero degli studenti con cittadinanza non italiana, dopo anni di continua crescita: dall'anno scolastico 2013/14 all'anno successivo, si è verificato un incremento di soli 3000 studenti. Nell'anno scolastico 2014/15, gli alunni con cittadinanza non italiana rappresentano il 9,2% del totale degli studenti. Di questo 9,2%, il 51,7% è rappresentato da alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia, dunque si sta verificando un <<sorpasso delle seconde generazioni>><sup>30</sup>, anche se, leggendo i dati, tale sorpasso non riguarda ancora la scuola secondaria di secondo grado, in cui gli alunni senza cittadinanza italiana nati in Italia rappresentano solo l'18,7% sul totale degli studenti con cittadinanza non italiana.

Dopo questi primi dati di carattere generale, è necessario soffermarsi su un tema che emerge chiaramente dai dati presi in analisi: il ritardo e l'insuccesso scolastico dei bambini con cittadinanza non italiana<sup>31</sup>.

Innanzitutto occorre fare una precisazione terminologica. Un alunno può essere considerato in una condizione di "ritardo scolastico" quando vi è uno scarto tra la sua età anagrafica e l'età corrispondente alla sua classe di riferimento. Nella normativa vigente è esplicitato che al momento dell'inserimento dell'alunno con cittadinanza non

---

<sup>27</sup> Schizzerotto A., Barone C., *Sociologia dell'istruzione*, Bologna, Il Mulino, 2006, p. 201

<sup>28</sup> Id., *ibidem*

<sup>29</sup> Id., *ibidem*

<sup>30</sup> *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano*, MIUR, 2014/2015, p. 3

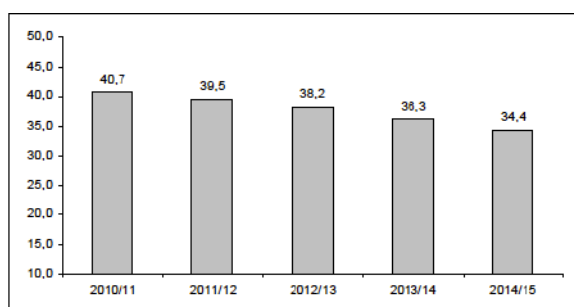
<sup>31</sup> Dai documenti presi in esame, risulta che finora gli studi si siano focalizzati "in negativo", considerando solo l'insuccesso scolastico, a discapito dell'eventuale successo scolastico dei bambini con cittadinanza non italiana

italiana nel sistema scolastico italiano, egli è inserito nella classe corrispondente all'età anagrafica, a meno che il Collegio dei Docenti stabilisca sulla base di specifici criteri (competenze, abilità e livello di conoscenza della lingua italiana) l'iscrizione a una classe diversa, di livello immediatamente inferiore o superiore rispetto all'età anagrafica dell'alunno<sup>32</sup>. Per avere una panoramica attuale sugli alunni con cittadinanza non italiana iscritti in anticipo e in ritardo per età, si veda la tabella 1.

Età	5 anni	6 anni	7 anni	8 anni	9 anni	10 anni	11 anni	12 anni	13 anni	14 anni	15 anni	16 anni	17 anni	18 anni	19 anni	20 anni	oltre 20 anni	Totale
% anticipi sul totale alunni con cittadinanza non italiana in età	100,0	5,1	4,7	4,3	4,1	3,7	3,4	3,0	2,7	1,8	1,3	1,2	0,4	-	-	-	-	3,4
% ritardi sul totale alunni con cittadinanza non italiana in età	-	-	7,2	10,6	13,9	17,6	21,0	31,5	38,9	49,6	62,7	66,1	68,9	72,6	100,0	100,0	100,0	34,4

**Tabella 1<sup>33</sup>: Alunni con cittadinanza non italiana iscritti in anticipo e in ritardo per età (valori percentuali) – Scuola Primaria e Secondarie di I e II grado – A.S. 2014/2015**

Nonostante vi sia una diminuzione dell'incidenza di alunni con cittadinanza non italiana con ritardo scolastico rispetto agli anni passati (tab. 2), permane una disuguaglianza strutturale tra le carriere degli studenti con cittadinanza non italiana e gli studenti italiani (tab. 3).



**Tabella 2<sup>34</sup>: Alunni con cittadinanza non italiana con ritardo scolastico dall'anno 2010/11 all'anno 2014/15**

<sup>32</sup> *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, MIUR, 2014

<sup>33</sup> *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano*, MIUR, 2014/2015

<sup>34</sup> Fonte: elaborazione ISMU su dati MIUR. *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*, ISMU-MIUR, 2014/15, p. 82

Anno scolastico	% alunni italiani in ritardo			% alunni stranieri in rit.	
	2010/11	2013/14	2014/15	2010/11	2013/14
Primaria	2,0	1,9	1,8	18,2	14,7
Secondaria di I grado	8,5	7,4	7,0	47,9	41,5
Secondaria di II grado	25,1	23,3	22,4	70,6	65,1
Totale	12,2	11,2	10,9	40,7	36,3

Tabella 3<sup>35</sup>: Alunni in ritardo scolastico per cittadinanza e ordine di scuola dall'anno 2010/11 all'anno 2014/15

Il fenomeno del ritardo scolastico non è solo un effetto dell'iscrizione degli alunni con cittadinanza non italiana a una classe di livello inferiore alla loro età anagrafica, ma può dipendere anche dalle ripetenze causate da bocciature che, leggendo i dati, aumentano con l'avanzare dei gradi scolastici (Santerini, 2010).

Per garantire a tutti i suoi studenti, sia italiani che non, pari opportunità formative, la scuola ha il compito di riflettere su una molteplicità di fenomeni correlati a ritardi, insuccessi ed abbandoni scolastici. L'abbandono scolastico è una scelta che spesso si può ricondurre ad esperienze passate di insuccessi e ritardi (Schizzerotto, Barone, 2006), dunque per prevenire l'abbandono scolastico è necessario anticipare, intervenire e conoscere le situazioni e le condizioni che possono causare insuccessi e ritardi scolastici.

Già a partire dalla scuola dell'infanzia è possibile riscontrare i primi fenomeni che possono rappresentare la causa di insuccessi scolastici futuri. Il primo dato che emerge è che nell'anno 2014/15 solo il 20,6% dei bambini con origini diverse da quella italiana frequenta la scuola dell'infanzia<sup>36</sup>. Alla base di tale dato vi può essere una sconsiderazione da parte delle famiglie dell'importanza della scuola dell'infanzia in quanto negli ordinamenti del MIUR, la sua frequenza non è considerata obbligatoria. Tuttavia, vi sono altre ragioni che possono incidere nel determinare la mancata partecipazione dei bambini a tale percorso formativo iniziale.

Innanzitutto, la prima ragione è di carattere economico: <<l'accesso alla scuola dell'infanzia [...], non è infatti sempre e dovunque del tutto gratuito, e alle fasce di popolazione economicamente più disagiate [...] non è sempre assicurata la possibilità di godere di esenzioni totali dalle spese per i servizi connessi con la frequenza>><sup>37</sup>.

Un altro fattore che emerge è la difficoltà incontrata da queste famiglie nel comprendere l'articolato sistema della scuola dell'infanzia, che in Italia è suddiviso in scuole statali,

<sup>35</sup> Fonte: elaborazione ISMU su dati MIUR. *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*, ISMU-MIUR, 2014/15, p. 83

<sup>36</sup> *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*, ISMU-MIUR, 2014/2015

<sup>37</sup> Id., ibidem, p. 165

comunali e paritarie. Infatti <<si tratta di scegliere tra offerte educative sensibilmente diversificate per tipologia di gestore, durata del tempo scolastico, servizi di mensa e trasporto, attività integrative, accoglienza degli alunni disabili, costi economici per l'utenza>><sup>38</sup>. Risulta dunque plausibile che la complessa articolazione della scuola dell'infanzia italiana possa avere un effetto disorientante sulle famiglie che hanno una conoscenza solo approssimativa della lingua italiana e che dispongono di poche relazioni sociali attraverso cui vengono veicolate le informazioni necessarie.

Ultimo elemento da considerare è che, per alcune culture, una scolarizzazione che inizia a tre anni può essere considerata come eccessivamente precoce e non percepita come essenziale per il futuro scolastico dei figli<sup>39</sup>.

Eppure, <<sono ormai numerosi gli studi, in Europa e in Italia, che mettono in evidenza gli effetti positivi della partecipazione ai servizi educativi per l'infanzia, nidi compresi, sullo sviluppo cognitivo e comportamentale dei bambini e sulla possibilità di misurarsi con successo con la scuola primaria e anche con i gradi successivi di istruzione>><sup>40</sup>.

Inoltre, la partecipazione dei bambini con origini non italiane alla scuola dell'infanzia riveste un ruolo essenziale per l'acquisizione della lingua italiana, visto che nelle loro famiglie l'italiano viene parlato in casa solo nel 30,9% dei casi nella fascia 0-5 anni<sup>41</sup>. Diverse ricerche sottolineano l'importanza dei momenti dedicati alla conversazione tra insegnanti e i bambini nella scuola dell'infanzia per facilitare lo sviluppo del linguaggio e una miglior crescita cognitiva (Chapman de Sousa, 2013).

Appurata dunque l'importanza della scuola dell'infanzia come tappa fondamentale per porre delle buone basi in vista della scolarizzazione futura, la direzione intrapresa dall'Europa per contrastare il fenomeno della scarsa partecipazione di questa tipologia di alunni è espressa dal “Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione” (conclusioni del Consiglio, maggio 2009) che fissa tra gli obiettivi da conseguire entro il 2020 la partecipazione all'istruzione pre-primaria di almeno il 95% dei bambini tra i 4 anni e l'inizio dell'istruzione primaria obbligatoria>><sup>42</sup>. Nello stesso documento emerge la necessità e l'urgenza di <<assicurare agli insegnanti del settore un'apposita formazione in pedagogia e didattica

---

<sup>38</sup> *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*, ISMU-MIUR, 2014/2015, pp. 165-166

<sup>39</sup> Id., *ibidem*

<sup>40</sup> Id., *ibidem*, p. 167

<sup>41</sup> Id., *ibidem*

<sup>42</sup> Id., *ibidem*, p. 167

della lingua parlata che tenga conto del multilinguismo presente nelle scuole e dell'importanza, anche per il Paese, di uno sviluppo del bilinguismo>><sup>43</sup>.

Già è emersa nei precedenti paragrafi l'importanza di garantire agli insegnanti un'adeguata formazione per far fronte ai molteplici e diversi casi di multilinguismo presenti nelle scuole italiane. La rilevanza di questo fattore assume una peculiare importanza quando il bambino non italofono o bilingue entra a far parte della scuola primaria. Se il bambino in questione ha avuto la possibilità di frequentare la scuola dell'infanzia con insegnanti attenti allo sviluppo delle competenze linguistiche e comunicative degli alunni, egli giungerà alla scuola primaria con un livello di italiano simile ai suoi compagni italofoni. Tuttavia, possono verificarsi dei casi avversi: può capitare ad esempio che il bambino abbia frequentato la scuola dell'infanzia per poco tempo e/o con insegnanti che non siano stati in grado di intervenire adeguatamente per favorire l'acquisizione della lingua italiana; oppure può succedere che il bambino non abbia avuto la possibilità di frequentare la scuola dell'infanzia oppure che il suo arrivo in Italia sia avvenuto all'inizio o durante la scuola primaria. In casi come questi è logico che agli insegnanti della scuola primaria siano richieste delle competenze glottodidattiche specifiche: il loro compito, infatti, è di insegnare la lingua italiana sia per la comunicazione interpersonale di base, che per lo studio delle varie discipline scolastiche, a bambini che sono giunti a scuola con una scarsa o addirittura assente conoscenza della lingua italiana.

In merito a ciò, per distinguere le varie fasi che accompagnano il processo volto all'acquisizione linguistica nelle persone multilingui, Cummins, nel 1979, teorizza l'esistenza di due livelli di conoscenza della L2: il primo è rappresentato dal BICS (Basic Interpersonal Communication Skills), ovvero dalle abilità di base per la comunicazione interpersonale, e il secondo è rappresentato dal CALP (Cognitive and Academic Language Proficiency), ovvero la competenza linguistica cognitivo-accademica che serve nello studio delle diverse discipline (Cummins, 1979). Le abilità di base per la comunicazione interpersonale (BICS) vengono acquisite spontaneamente entro due anni dalla prima esposizione alla L2. Tra queste abilità rientrano la capacità di salutare, di interagire con i compagni, il saper richiedere informazioni, ecc. <<È l'italiano concreto e contestualizzato per comunicare nel "qui e ora">><sup>44</sup>. Il livello CALP, invece, si riferisce all'acquisizione della lingua finalizzata allo studio delle varie

---

<sup>43</sup> Id., *ibidem*

<sup>44</sup> Favaro G., *A scuola nessuno è straniero*, Giunti Scuola, Firenze, 2011, p. 72

discipline, con lo scopo di apprendere i concetti e i linguaggi specifici di ciascuna di esse. È un traguardo più difficile e lungo da raggiungere poiché richiede all'alunno l'uso di una lingua astratta e decontestualizzata (Balboni, 2006) e all'insegnante di pianificare interventi didattici specifici, come ad esempio la facilitazione dei testi per favorirne la comprensione.

Spesso gli insegnanti sono erroneamente convinti che un alunno bilingue <<che ha raggiunto il livello BICS, che è in grado di sostenere conversazioni faccia a faccia, sia pronto per affrontare, senza ulteriori sostegni, compiti linguistici impegnativi, di tipo cognitivo-accademico>><sup>45</sup>. In realtà, il percorso per l'acquisizione dell'italiano inteso come lingua veicolare di studio per apprendere i contenuti disciplinari, richiede molti anni e, se la scuola non è in grado di sostenere questo processo, gli alunni che non abbiano raggiunto il livello CALP, sono <<a rischio di fallimento e conseguentemente di abbandono>><sup>46</sup>. Inoltre, al termine del primo ciclo di istruzione, si espongono con maggior probabilità al fenomeno della segregazione formativa o educativa. Con questo termine si fa riferimento a <<percorsi forzati o a scelte vincolate, assunte come tali da parte dei soggetti stessi o sviluppate dalla famiglia, o ancora a orientamenti costruiti all'interno della scuola in relazione soprattutto alla situazione sociale ed economica degli alunni>><sup>47</sup>. In altre parole, quando gli studenti con origini non italiane sono tenuti a scegliere se proseguire gli studi superiori verso istituti professionali, istituti tecnici o licei, emerge una sensibile tendenza degli studenti verso gli istituti professionali e tecnici (tab. 4), anche se, << in termini statistici, dal 2009/10 al 2014/15 si ha una diminuzione del rischio relativo che hanno gli studenti stranieri rispetto agli italiani di frequentare gli istituti professionali e un aumento (lieve, ma costante) della probabilità di frequentare i licei e gli istituti tecnici>><sup>48</sup>.

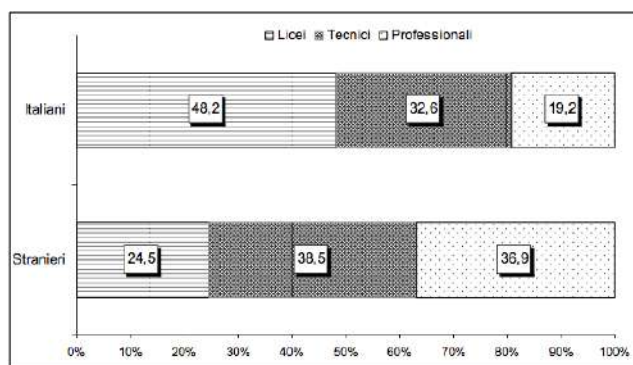
---

<sup>45</sup> Luise M. C., *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, Torino, UTET, 2006, p. 164

<sup>46</sup> Balboni P., *Italiano lingua materna*, Torino, Utet Università, 2006, p. 258

<sup>47</sup> Colombo M., "Differenze e disuguaglianze di genere nei percorsi di inclusione sociale dei giovani stranieri" in Besozzi E., Colombo M., Santagati M., *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, ISMU Iniziative e studi sulla multietnicità, Franco Angeli, Milano, 2009, p. 100

<sup>48</sup> *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*, ISMU-MIUR, 2014/2015, p. 90



**Tabella 4<sup>49</sup>: Alunni per cittadinanza negli indirizzi di scuola secondaria di secondo grado. Distribuzione percentuale. A.s. 2014/15**

Tuttavia, nel 2014/15 gli studenti stranieri hanno una probabilità relativa quasi due volte e mezzo superiore agli italiani di frequentare un istituto professionale, un 30% di probabilità in più degli italiani di scegliere un tecnico e un rischio relativo del 65% inferiore rispetto agli italiani di scegliere un percorso liceale<sup>50</sup>. È chiaro che dietro a queste scelte vi sono molti fattori, quali ad esempio l'estrazione sociale, le risorse economiche fruibili e dunque spendibili nell'istruzione, il capitale culturale e sociale, gli atteggiamenti, le aspettative e le preferenze familiari (Colombo, 2009); tuttavia questa varietà di situazioni non deve incidere su uno degli obiettivi più importanti per la scuola di oggi, ovvero ridurre il divario tra alunni italiani e non. Infatti, nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, si dichiara che è necessario «saper accettare la sfida che la diversità pone: innanzitutto nella classe, dove le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate, evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza; inoltre nel Paese, affinché le situazioni di svantaggio sociale, economiche, culturali non impediscano il raggiungimento degli essenziali obiettivi di qualità che è doveroso garantire»<sup>51</sup>.

In Italia sono ancora poche le ricerche che hanno cercato di monitorare gli esiti dei percorsi di transizione degli studenti non italiani verso l'università. Dall'analisi del documento «Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali» emerge che, allo stadio attuale, gli studenti non comunitari (ovvero provenienti da Paesi che non fanno parte dell'Unione Europea) immatricolati nell'a.a. 2014/15

<sup>49</sup> Fonte: elaborazione ISMU su dati MIUR. *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*, ISMU-MIUR, 2014/15, p. 89

<sup>50</sup> *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*, ISMU-MIUR, 2014/2015, p. 90

<sup>51</sup> Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, MIUR, 2012



risultano essere il 3,7% degli immatricolati totali (di cui fanno parte gli italiani che rappresentano il 95,2% e gli studenti comunitari, pari all'1,2%)<sup>52</sup>. Nello stesso documento appare anche che <<la maggiore incidenza di studenti non italiani negli indirizzi tecnici e professionali delle scuole secondarie di secondo grado si ripercuote sulla composizione degli immatricolati all'università; questo dato però è interessante perché mostra come questo tipo di scelte pregresse non precluda il proseguimento degli studi>><sup>53</sup> (tab. 5).

Diplomi	Studenti non comunitari		Studenti italiani		Studenti comunitari		Studenti totali v.a.
	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	
Maturità liceale	1.691	34,2	160.811	73,8	908	42,9	163.410
Maturità tecnica	1.618	32,7	42.993	19,7	627	29,6	45.238
Maturità professionale	661	13,4	8.780	4,0	135	6,4	9.576
Diploma estero	717	14,5	557	0,3	377	17,8	1.651
Non fornito	249	5,0	4.199	1,9	55	2,6	4.503
Altri	14	0,3	467	0,2	13	0,6	494
<b>Totale</b>	<b>4.950</b>	<b>100</b>	<b>217.807</b>	<b>100</b>	<b>2.117</b>	<b>100</b>	<b>224.874</b>

**Tabella 5<sup>54</sup>: Studenti con cittadinanza non comunitaria, comunitaria e italiana immatricolati nell'a.a. 2014/15, per tipo di diploma conseguito nel 2014**

Questo ultimo dato offre un margine di respiro perché dimostra come nella lunga storia formativa degli studenti, nessuna scelta può e deve essere definitiva, determinante e assoluta; a maggior ragione è necessario che la scuola offra occasioni formative polivalenti che vadano incontro ai cambiamenti sia individuali che della società.

#### **1.4. Esperienze educative in contesti scolastici multiculturali e multilingue**

Nel precedente paragrafo sono state illustrate le varie difficoltà incontrate dagli alunni che non condividono un background linguistico e culturale corrispondente a quello su cui si fonda la scuola italiana. Per questi studenti <<le difficoltà nell'usufruire del diritto all'istruzione sono molto superiori a quelle incontrate da un coetaneo nato e cresciuto in

<sup>52</sup> *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*, ISMU-MIUR, 2014/2015

<sup>53</sup> Id., *ibidem*, p. 101

<sup>54</sup> Fonte: elaborazione ISMU su dati MIUR. *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*, ISMU-MIUR, 2014/15, p. 101

Italia, in una famiglia autoctona, perché è per questa seconda tipologia di allievi che la scuola italiana ha cercato di strutturarsi nel tempo>><sup>55</sup>.

Tuttavia, ormai sono passati più di venti anni da quando si sono manifestati i primi fenomeni migratori su larga scala, condizionando fortemente la scuola, che è diventata sempre più multiculturale e plurilingue (Favaro, 2014b). Pertanto, soprattutto in certe zone d'Italia, in cui la presenza di alunni con provenienze geografiche diverse è molto alta, diventa complicato parlare ancora di "Scuola italiana": nelle scuole di oggi coabitano sempre più lingue e culture diverse e, col passare degli anni, sono state sperimentate moltissime pratiche di integrazione, con risultati più o meno trasferibili ad altri contesti. Ciò però non significa che tutti i traguardi siano già stati raggiunti: nel sistema educativo italiano permangono ancora divari importanti e dispositivi non uniformi da un contesto educativo all'altro (Favaro, 2014b). Come afferma Favaro, <<La normativa stessa, che descrive e regola il fenomeno – e che di fatto contribuisce a costruire le cornici pedagogiche e di senso del percorso di integrazione – propone rappresentazioni tra loro distanti. In essa si sottolinea infatti ora la "normale eterogeneità" delle classi e dei gruppi di apprendimento; ora il carattere "speciale" delle domande educative degli alunni con cittadinanza non italiana. Dalla lettura dei documenti ufficiali quale rappresentazione si può dunque cogliere della scuola italiana e dei bambini e dei ragazzi stranieri che la abitano? E quali scenari, scelte pedagogiche, mosse didattiche essi propongono e sollecitano?>><sup>56</sup>.

Questi interrogativi mostrano quante responsabilità e decisioni siano effettivamente riposte nelle mani degli insegnanti, che si trovano ad agire guidati da documenti e normative che talvolta svelano impliciti diversi. Fortunatamente non sono solo le normative a guidare il lavoro pratico e riflessivo degli insegnanti: nel racconto di pratiche ed esperienze positive di insegnamento in contesti scolastici multiculturali e multilingui si possono ritrovare indicazioni e strumenti validissimi.

Si è scelto intenzionalmente di parlare di "pratiche" ed "esperienze" senza intenderle come sinonimi; come sostiene Falcinelli, per pratica si intende <<il complesso delle azioni che si propongono la realizzazione di un fine educativo, dunque, diversamente dall'esperienza che può essere casuale, una pratica è un insieme di atti, routine, scelte,

---

<sup>55</sup> Omodeo M., *La scuola multiculturale*, op. cit., p. 11

<sup>56</sup> Favaro G., "Bambini stranieri a scuola: la situazione linguistica delle "seconde generazioni" in AA.VV., Patrocino D, Schindler A. (a cura di), *I disturbi della comunicazione nella popolazione multilingue e multiculture*, Milano, Franco Angeli, 2014, p. 245

effettuate in modo intenzionale, in relazione a un progetto>><sup>57</sup>. Non sempre è possibile verificare se dietro ciascuna scelta o decisione presa dagli insegnanti (soprattutto coloro che hanno operato in maniera pionieristica negli anni in cui si sono verificati i primi fenomeni migratori) ci sia effettivamente stata una pianificazione attenta e consapevole degli interventi educativi e didattici messi in atto; talvolta le esperienze, dopo essere state vissute dagli attori del processo educativo, si sono trasformate in pratiche vere e proprie, contribuendo a creare un ampio patrimonio di pratiche condivise.

Come afferma Laneve, analizzare le pratiche, <<non vuol dire [...] intervenire con parametri precostituiti, e perciò esprimere delle valutazioni, bensì sforzarsi di renderne espliciti gli elementi costitutivi, ravvisarne le dinamiche meno visibili, essere in grado di riferirne i riscontri empirici, insomma retroagire a partire dai dati rilevati sul campo per orientarne processi di comprensione>> (Laneve, 2006)<sup>58</sup>.

In altre parole, per descrivere una pratica, è necessario esplorare le rappresentazioni e le aspettative che tacitamente permeano e guidano le azioni educative, talvolta in contrasto con le convinzioni e gli obiettivi dichiarati esplicitamente dagli insegnanti, dai bambini, dalle famiglie, ecc. (Messetti, 2013). Effettuare un'analisi sulle rappresentazioni degli attori coinvolti nel processo educativo in contesti multiculturali e plurilingue risulta ancora più necessario in quanto <<è parte integrante di una pedagogia interculturale intesa come riflessione critica e prospettiva empirica rispetto alla pratica educativa (Bove, Mantovani, 2006)>><sup>59</sup>.

Per comprendere meglio cosa si intenda per rappresentazioni e come esse condizionino l'agire educativo, si è scelto di ricorrere a tre esempi tratti da una raccolta di progetti e buone pratiche d'interazione interculturale<sup>60</sup>.

Il primo "racconto" riguarda una pratica innovativa rivolta alle famiglie dei bambini di origine cinese frequentanti l'istituto scolastico di via Giusti, a Milano. Nella scuola

---

<sup>57</sup> Falcinelli F., "L'analisi delle pratiche come strumento di ricerca didattica e di formazione del professionista riflessivo" in Roig Vila R., Laneve C., *La pratica educativa nella società dell'informazione. L'innovazione attraverso la ricerca*, Brescia, La Scuola Editrice, 2011, pp. 109-115

<sup>58</sup> In: Falcinelli F., "L'analisi delle pratiche come strumento di ricerca didattica e di formazione del professionista riflessivo" in Roig Vila R., Laneve C., *La pratica educativa nella società dell'informazione. L'innovazione attraverso la ricerca*, op. cit., p. 110

<sup>59</sup> In: Messetti G., "Bambini e famiglie di altre culture: rappresentazioni e pratiche nei servizi dell'infanzia" in Portera A. (a cura di), *Intercultural Counselling and Education in the Global World*, Verona, QuiEdit, 2013, p. 466

<sup>60</sup> Il testo " Racconti di scuola. Idee, buone pratiche, strumenti nella scuola multiculturale" è uno dei prodotti del progetto "Figure d'Integrazione" (Fondo Europeo per l'Integrazione dei Cittadini dei Paesi Terzi - Azione 3 Annualità 2011), realizzato dal Comune di Milano (ente capofila), dal Centro Come, dalla Cooperativa Farsi Prossimo e dall'Associazione L'Impronta Onlus.

primaria, immersa nel quartiere “Chinatown”, gli iscritti nell’anno scolastico 2012/2013 erano 440, di cui 119 di origine non italiana e, di questi, 80 erano di origine cinese (86% nati in Italia).

Nel caso particolare degli alunni cinesi, il fatto che essi siano nati in Italia non significa che vi abbiano seguito tutto il percorso scolastico in quanto è abbastanza frequente che alternino periodi di soggiorno nei due Paesi. Questo fenomeno ha indotto la scuola di via Giusti a mettere in discussione l’attribuzione del termine NAI<sup>61</sup> agli alunni di origine cinese. Il problema di questi bambini non era soltanto l’eventuale non conoscenza della lingua italiana al momento del loro arrivo a scuola, ma anche la scarsa o nulla acquisizione della lingua italiana da parte delle loro famiglie. Ciò rendeva difficoltosa la comunicazione tra scuola e famiglia e rappresentava un blocco difficile da superare.

Dunque, la scuola innanzitutto si è rivolta a una mediatrice culturale cinese che fosse presente in maniera costante all’interno dell’istituto scolastico. L’esperta, dopo aver tradotto tutti i documenti scolastici in cinese, si è occupata di sensibilizzare gli insegnanti riguardo alcuni aspetti della cultura scolastica cinese, facendo emergere che per i genitori cinesi non è consuetudine partecipare attivamente alla vita della scuola ed essere presenti durante riunioni e colloqui: per loro, infatti, chiedere un colloquio agli insegnanti rappresenta quasi un’offesa, in quanto hanno delegato la funzione educativa alla scuola e intromettersi equivarrebbe a non fidarsi del lavoro pedagogico attuato dagli insegnanti.

La scuola, ora maggiormente consapevole delle differenze culturali che investono anche la sfera scolastica, ha iniziato così a programmare una serie di incontri con i genitori dei bambini cinesi e, quando le famiglie non offrivano la loro presenza, veniva data loro la possibilità di incontrarsi sul loro posto di lavoro o in altri contesti extrascolastici. Questa prassi innovativa ha fatto sì che le famiglie cinesi si avvicinassero maggiormente alla vita scolastica dei loro figli, aumentandone la partecipazione. Ciò si è realizzato anche per merito di un attivo passaggio di informazioni tra i genitori cinesi negli anni a venire. Un secondo aspetto su cui la scuola ha deciso di intervenire riguardava il fatto che la scelta dell’indirizzo della scuola secondaria di secondo grado da parte di questi alunni era condizionata dai progetti di vita familiare: i genitori tendevano a indirizzare i figli verso istituti professionali che, a differenza dei licei, permettevano di iniziare a lavorare in tempi più ristretti. Anche in questo caso l’intervento della mediatrice linguistica e

---

<sup>61</sup> Neo Arrivati in Italia

culturale, che ha operato in accordo con una psicologa, è stato proficuo e ha fatto emergere le rappresentazioni che le famiglie avevano del legame tra scuola/inserimento nel mondo del lavoro. Ciò ha permesso agli studenti cinesi di potersi dedicare alla scelta del loro percorso di studi con una maggior consapevolezza e partecipazione.

Sebbene le rappresentazioni culturali delle famiglie sul concetto di scuola permangano, in quanto radicate nel loro modo di vedere ed affrontare la vita, svelare tali rappresentazioni ha dimostrato quante e quali incomprensioni possono esserci tra scuola e famiglia, offrendo una possibilità di incontro per la comunicazione e il dialogo.

Le pratiche messe in atto attraverso la realizzazione di questo progetto, hanno ottenuto un duplice risultato: da un lato hanno evitato che si cristallizzasse la rappresentazione che spesso gli insegnanti nutrono in merito alla mancata partecipazione alla vita scolastica da parte dei genitori cinesi. Dall'altra, hanno permesso di intervenire anche sulle rappresentazioni delle famiglie nei confronti delle richieste da parte della scuola. In questo modo si è aperto uno spazio per la conoscenza e la comprensione, spazio in cui le culture si incontrano e dialogano per costruire nuovi modi autentici di intendere la scuola. È evidente che tale processo implica grandi dimostrazioni di empatia da entrambe le parti: da un lato, gli insegnanti “escono” dalla scuola per andare a incontrare le famiglie sul luogo di lavoro, dall'altro i genitori che “escono” dal lavoro per andare a incontrare gli insegnanti. È anche così che si favorisce l'intercultura intesa come riconoscimento e accettazione e dell'uno nel luogo dell'altro.

Il secondo “racconto” riguarda un progetto finalizzato alla valorizzazione delle diversità linguistiche e messo in atto dall'istituto scolastico “Casa del Sole” di Milano. La scuola è immersa in un parco di oltre 100.000 mq, il parco Trotter, che da anni è diventato un centro di attività culturali a cui prendono parte sia il quartiere che la città.

L'istituto, composto da una scuola primaria e da una scuola secondaria di primo grado, è frequentato da un totale di 850 alunni, dei quali il 53% hanno origini diverse da quella italiana: è infatti la scuola di Milano che conta il maggior numero di provenienze con la presenza di ben 30 nazionalità diverse.

La scuola è nota da anni per il suo progetto di accoglienza ad ampio raggio, che si svolge sia durante il tempo scolastico, che in quello extrascolastico, grazie al sostegno di associazioni come “Amici del parco Trotter”.

Riguardo la sfera scolastica, l'aspetto che forse si configura come sensibilmente innovativo, è la proposta di corsi in lingua cinese, arabo e russo, rivolti non solo ai bambini che usano tali lingue d'origine, ma anche ai loro compagni. La diversità

linguistica e culturale dei bambini con origini diverse, diventa così un'occasione per rimescolare le competenze di tutti i bambini generando una nuova dimensione in cui non esiste il bambino che "sa" e il bambino che "non sa" una lingua, poiché vengono valorizzate le competenze linguistiche e comunicative anche dei bambini che al momento del loro arrivo non conoscono ancora la lingua italiana.

Inoltre questa proposta può rappresentare un'occasione anche per gli insegnanti per riflettere sulle competenze dei loro alunni in un'ottica più inclusiva e accogliente.

Infine, estendere la partecipazione a questi corsi a tutti gli alunni della scuola, ha un effetto positivo sulla percezione che ciascun bambino non italofono ha sulla propria lingua d'origine, poiché viene ridimensionato lo status e il valore di tali lingue.

Anche in questo caso, il capovolgimento di una rappresentazione secondo cui le lingue altre vadano insegnate solo ai bambini parlanti tali lingue, produce effetti positivi su tutti i partecipanti alla vita della scuola, contribuendo a creare ricche occasioni di scambio e partecipazione, in un'ottica di reale valorizzazione interculturale. Questo racconto offre, infatti, un chiaro esempio di come la diversità linguistica e culturale possa diventare davvero una ricchezza per tutti, bambini e insegnanti compresi.

L'ultimo esempio di "buone pratiche" in contesti scolastici multiculturali e plurilingue, riguarda l'istituto scolastico "Rinnovata Pizzigoni" di Milano, che è composto da tre plessi: due di scuola primaria (Plesso "Rinnovata Pizzigoni" e Plesso "Dante Alighieri") e uno di scuola secondaria di primo grado (Plesso "Giancarlo Puecher").

La scuola primaria "Rinnovata" si rifà al metodo di Giuseppina Pizzigoni che più di un secolo fa progettò personalmente tutti gli spazi di questa scuola, a partire dalle aule, fino alla piscina, alle stalle e le serre, con l'obiettivo di permettere al bambino di vivere esperienze significative a contatto con una molteplicità di contesti e situazioni. A seguito della creazione dell'istituto comprensivo, anche la scuola primaria del plesso "Dante Alighieri" ha adottato il metodo Pizzigoni, e può usufruire di tutti gli spazi della scuola primaria "Rinnovata Pizzigoni". Nonostante i due plessi fossero posizionati uno di fronte all'altro e la loro offerta formativa fosse equivalente, le due sedi negli anni continuavano ad avere una forte discrepanza riguardo l'iscrizione degli alunni con origini diverse da quella italiana: nel plesso "Rinnovata Pizzigoni" essi rappresentavano il 17%, mentre nel plesso "Dante Alighieri" il 45%.

Il primo passo compiuto dalla Dirigente Scolastica è stato cercare di distribuire più equamente i bambini non italiani tra i due plessi, cercando di generare una nuova consapevolezza tra i genitori sull'effettiva uguaglianza delle possibilità formative.

L'istituto scolastico "Rinnovata Pizzigoni", oltre ad accompagnare con competenza e cura ogni tappa dell'inserimento, sta sperimentando negli ultimi anni il dispositivo del "compagno accogliente", che consiste nell'affiancare ciascun bambino neo arrivato con un pari della stessa nazionalità che funge da accompagnatore. Il "compagno accogliente" si offre come mediatore tra la scuola, la famiglia e il bambino neo arrivato: egli rappresenta un punto di riferimento importante per tutte queste figure in quanto, da un lato, riferisce alla scuola le eventuali criticità incontrate dalla famiglia e dal bambino, dall'altro supporta questi ultimi avvalendosi delle sue conoscenze linguistiche e culturali.

Questo racconto offre la possibilità di riflettere sul grande valore che possono assumere i bambini (con origini non italiane ma già inseriti nel sistema scolastico italiano) durante tutte le fasi dell'accoglienza. Oltre a rappresentare una risorsa nella mediazione della lingua e della cultura, essi dimostrano di possedere un'enorme competenza, cioè il saper "far sentire a casa" i compagni neoarrivati.

Gli insegnanti dell'istituto scolastico "Rinnovata Pizzigoni" sono stati in grado di valorizzare il percorso di inserimento già compiuto in precedenza dai bambini non italiani, rendendo la loro esperienza "spendibile" per aiutare i nuovi alunni che frequenteranno la scuola.

Tutte le pratiche descritte finora hanno avuto come protagonisti insegnanti, genitori e alunni che sono riusciti a trovare un "terreno" in comune per rivedere i propri impliciti e le proprie rappresentazioni culturali, generando così nuove occasioni di incontro e conoscenza autentici ed efficaci a livello educativo.

In contesti multiculturali, le rappresentazioni degli individui rischiano di essere molto distanti e di generare facilmente incomprensioni e blocchi. La scuola multiculturale non si può permettere di arrestarsi dinanzi a una diversità o un apparente distacco, ma ha il compito di smontare ogni convinzione superficiale e approssimativa, generando nuove visioni autentiche e fondate su incontri reali.

Solo in un'ottica del genere la diversità può essere considerata realmente una ricchezza e una risorsa per tutti gli utenti della scuola.

## **CAPITOLO 2. L'acquisizione del linguaggio**

Per giungere a una comprensione adeguata dei fenomeni comunicativi e conversazionali che investono le interazioni linguistiche tra bambini di scuola dell'infanzia e insegnanti, è opportuno innanzitutto approfondire *come* il bambino acquisisca il linguaggio.

Nella prima parte si passeranno in rassegna i principali modelli e le più importanti teorie sull'acquisizione del linguaggio, mentre nella seconda parte l'analisi riguarderà le varie fasi attraversate dal bambino per l'acquisizione della L1 e della L2.

### **2.1. Teorie sull'acquisizione del linguaggio**

La capacità dei bambini di acquisire la lingua o le lingue a cui sono esposti è un fenomeno con un grande rilievo scientifico. Tale capacità è propria della specie umana ed è un traguardo che si raggiunge in modo naturale e in tempi relativamente rapidi in tutte le lingue e le culture (Caselli, Volterra, 1999).

Il dibattito sull'acquisizione del linguaggio per diversi decenni ha visto molti studiosi confrontarsi su una questione in particolare: il linguaggio è una facoltà innata o un'abilità appresa?

Una delle prime teorie formulate per rispondere a tale interrogativo è quella elaborata da Skinner e pubblicata all'interno del libro *Il comportamento verbale* nel 1957. Lo studioso spiega l'acquisizione del linguaggio in un'ottica comportamentista: il linguaggio è, infatti, appreso per imitazione o per mezzo del rinforzo causale di stimolo e risposta (Guasti, 2007). Secondo l'autore i bambini acquisiscono il linguaggio mediante condizionamento operante poiché, già mentre pronunciano i primi suoni, ricevono rinforzi di approvazione e disapprovazione dai genitori. Per usare le parole dello stesso Skinner:

Il comportamento verbale e il suo controllo implicano tre importanti eventi tra loro connessi, ossia lo stimolo, la risposta e il rinforzo [...].

Un esempio della contingenza tra essi [...] si ha quando il bambino,



dicendo “bambola” di fronte a tale oggetto, ottiene frequentemente un qualche rinforzo generalizzato.<sup>62</sup>

Dunque, nella teoria di Skinner, il linguaggio si acquisisce come comportamento condizionato, ovvero creando associazioni tra stimolo e risposta (Guasti, 2007).

Un altro aspetto evidenziato dalla teoria comportamentista, è la possibilità per il bambino di apprendere il linguaggio attraverso l’imitazione, intesa come osservazione degli altri e che è a sua volta frutto di un rinforzo (Correll, Skinner, 1992).

Nel 1959, dopo appena due anni dall’uscita del libro di Skinner, Chomsky scrive un articolo dal titolo *A review of B. F. Skinner’s Verbal behaviour* in cui muove una serie di critiche agli studi di Skinner sul piano dei fenomeni empirici, della metodologia, della terminologia e sul livello di capacità predittiva. In particolare, la critica di Chomsky è rivolta a due questioni che la teoria comportamentista di Skinner non è in grado di spiegare:

- a) come sia possibile che il bambino possa pronunciare frasi che non ha mai sentito prima e per le quali non ha ricevuto alcun rinforzo;
- b) come il bambino possa imparare rapidamente e correttamente un linguaggio, nonostante gli input linguistici ricevuti nel suo ambiente di vita non siano sempre corretti.

Secondo Chomsky, Skinner ignora uno degli elementi più importanti del linguaggio, la creatività, ovvero la capacità di creare combinazioni infinite per infiniti messaggi, seguendo però un certo numero di regole ben precise. Inoltre ritiene errato considerare il rinforzo come il solo strumento valido per l’acquisizione del linguaggio, in quanto non sempre i genitori offrono rinforzi realmente conformi alle performance linguistiche dei loro figli. Si consideri il seguente esempio:

BAMBINO: Papà accompagni? (manca *mi*)

ADULTO: Dove vuoi andare?<sup>63</sup>

In questo scambio conversazionale, <<la risposta dell’adulto può essere interpretata come un rinforzo positivo: l’adulto ha capito cosa ha detto il bambino e lo dimostra rispondendo in modo appropriato. Tuttavia, la frase del bambino non è corretta a livello

---

<sup>62</sup> Skinner B. F., *Il comportamento verbale*, Roma, Armando, 2008, p. 81

<sup>63</sup> Guasti M. T., *L’acquisizione del linguaggio. Un’introduzione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2007, p. 51

grammaticale. Ma se il bambino interpretasse la risposta dell'adulto come un rinforzo positivo, potrebbe concludere che la sua frase sia corretta e quindi non correggersi mai. È evidente che il meccanismo dello stimolo-risposta non permette di spiegare come avviene l'acquisizione del linguaggio>><sup>64</sup>. Inoltre, nonostante gli esseri umani, rispetto agli animali, siano straordinariamente abili nell'imitare gli altri e nonostante l'imitazione vocale giochi un ruolo fondamentale per l'acquisizione del linguaggio, ci sono varie ragioni per concludere che l'imitazione non può essere considerata una risposta valida. Una di queste ragioni è che i bambini, soprattutto tra i due e i tre anni, producono frasi come "ho aperto la porta", inventano parole come *biciclettaio* e *vestitaio*, e creano variazioni morfologiche come *bevere*, *puliscere*, *facete*, *dicete*. Questi enunciati difficilmente sono pronunciati dagli adulti con queste forme errate; di conseguenza non è possibile che i bambini li abbiano prodotti per imitazione. Infatti, come emergerà con più chiarezza in seguito, tali enunciati sono <<l'espressione di regole che i bambini hanno acquisito>><sup>65</sup> (Guasti, 2007), e non di meccanismi imitativi. Chomsky, in contrasto con l'ipotesi comportamentista che considera il linguaggio come una facoltà che si può apprendere, elabora una teoria innatista sull'acquisizione del linguaggio. Secondo la prospettiva innatista, <<il linguaggio non è un fatto culturale, ma una capacità biologicamente determinata; gli esseri umani non sono solo predisposti ad acquisire il linguaggio, ma più specificatamente dispongono di una dotazione genetica che consente loro di acquisire il linguaggio. [...] L'ipotesi che ispira la teoria innatista è che gli esseri umani affrontino l'acquisizione del linguaggio dotati di una capacità specifica per apprendere il linguaggio>><sup>66</sup>. Chomsky definisce questa capacità con il termine Grammatica Universale (GU) intesa come <<un oggetto mentale, un sistema cognitivo che permette di acquisire il linguaggio, di produrre un numero infinito di enunciati a partire da un numero finito di elementi e di associare una certa forma a un certo significato>><sup>67</sup>. Nello specifico, la GU è formata da due componenti: i principi e i parametri. I primi rappresentano la componente universale comune a tutte le lingue: tutte le lingue, infatti, dispongono di categorie grammaticali (nomi, verbi, aggettivi, ecc.) (Baker, 2003)<sup>68</sup>, di elementi discreti (fonemi) e di principi organizzatori che permettono di combinare in modo infinito i fonemi in sillabe e parole; mentre i

---

<sup>64</sup> Id., ibidem

<sup>65</sup> Id., ibidem

<sup>66</sup> Id., ibidem, p. 54

<sup>67</sup> Id., ibidem

<sup>68</sup> In: Id., ibidem, p. 55

parametri servono per codificare tutte le variazioni possibili nelle lingue umane, che non vanno comunque intese come totale libertà, bensì come scelta tra un ristretto sistema di opzioni predeterminate (Guasti, 2007).

Un esempio di parametro è il fenomeno di omissione del soggetto, possibile in lingue come l'italiano e lo spagnolo e impossibile in lingue come il francese e l'inglese. Nella GU esiste, infatti, il parametro relativo all'opzionalità dell'espressione del soggetto e il bambino che sta acquisendo una lingua lo possiede già, per cui non dovrà fare altro che scoprire se, nella sua lingua, è possibile omettere il soggetto o meno (Pallotti, 1998). Dunque i parametri, intesi come <<gamma di opzioni, sono innati, mentre ciò che deve venire appreso è la selezione di un'opzione piuttosto che un'altra>><sup>69</sup>.

Sempre secondo Chomsky, la GU guida l'acquisizione della struttura del linguaggio attraverso un dispositivo di acquisizione denominato "Language Acquisition Device" (LAD). Esso <<è programmato per far riconoscere nella struttura di superficie di qualunque lingua naturale esistente, la sua struttura profonda (o grammatica universale) grazie alla affinità fra la grammatica universale innata e la grammatica di qualsiasi altra lingua naturale. Il LAD estrae le regole di realizzazione grammaticale della lingua specifica, permettendo così all'aspirante parlante di generare [o meglio, produrre] potenzialmente tutti gli enunciati ben formati possibili in quella lingua e nessuno non ben formato. Le categorie della grammatica universale che hanno programmato il LAD si trovano nella struttura innata della mente>><sup>70</sup>.

A sua volta Bruner sostiene che la presenza del LAD come dispositivo di supporto per l'acquisizione del linguaggio non sia però sufficiente per imparare a parlare in quanto, in assenza del contributo fornito da un adulto, tale dispositivo potrebbe non entrare in funzione. Per questa ragione, lo psicologo statunitense ipotizza l'esistenza di un nuovo dispositivo da affiancare al LAD: il Language Acquisition Support System (LASS), ovvero un "sistema di supporto per l'acquisizione del linguaggio" (Bruner, 2005). Attraverso l'interazione tra il LAD e il LASS, il bambino piccolo <<entra nel mondo della comunità linguistica e, al tempo stesso, nella cultura a cui il linguaggio dà accesso>><sup>71</sup>.

---

<sup>69</sup> Pallotti G., *La seconda lingua*, Milano, Bompiani, 1998, p. 94

<sup>70</sup> Bruner J. S., *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara a usare il linguaggio*, Roma, Armando, 2005, p. 29

<sup>71</sup> Id., *ibidem*, p. 19

Attualmente le teorie comportamentiste, che vedono i meccanismi del rinforzo e dell'imitazione come chiave per acquisire il linguaggio, sono ampiamente superate (Guasti, 2007). Gli studiosi sono concordi nell'affermare che vi sia «una predisposizione innata per il linguaggio, come suggerisce il fatto che i bambini nascono con una sofisticata abilità percettiva per analizzare gli stimoli linguistici»<sup>72</sup>. Rimane ancora aperto il dibattito tra gli innatisti, i cognitivo-funzionalisti e gli emergentisti (Guasti, 2007).

Secondo l'approccio cognitivo-funzionalista, non esiste alcuna conoscenza innata della struttura del linguaggio, ma solo una predisposizione verso la sua acquisizione. Tomasello, uno dei sostenitori di tale approccio, ritiene che alla base dell'acquisizione del linguaggio vi siano due capacità cognitive fondamentali che svolgono anche funzioni non linguistiche e che accomunano l'essere umano ad altre specie. Esse sono:

- a) la capacità di leggere le intenzioni e gli stati mentali altrui, ovvero la capacità intersoggettiva e di «lettura del pensiero», che rappresenta la dimensione funzionale;
- b) la capacità di individuare gli schemi ricorrenti (pattern), che rappresenta la dimensione grammaticale.

La prima capacità, permettendo la comprensione dell'altro e la sua imitazione, apre ad ogni forma di comunicazione. Riguardo l'acquisizione del lessico, il bambino, grazie all'attenzione condivisa con l'adulto, comprende dapprima il legame esistente tra il referente e l'etichetta lessicale, e successivamente riproduce, attraverso l'imitazione, la parola così appresa. Allo stesso modo «durante l'apprendimento degli enunciati, si avvale di tale capacità per capire la funzione linguistica di un'espressione (richiesta, comando, ecc.)»<sup>73</sup>.

La seconda capacità, invece, permette di analizzare le regolarità presenti nell'input linguistico, ossia di compiere analisi distribuzionali dei diversi elementi, di generalizzare la struttura di un enunciato specifico e di creare successivamente nuove combinazioni.

Secondo l'approccio cognitivo-funzionalista, l'acquisizione del linguaggio comporta primariamente l'acquisizione di espressioni specifiche separate l'una dall'altra, e

---

<sup>72</sup> Guasti M. T., *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*, op. cit., p. 52

<sup>73</sup> Id., *ibidem*

successivamente e in maniera graduale, l'estrazione di regolarità e di schemi che permettono la costruzione di conoscenze astratte (Guasti, 2007).

In contrasto con la teoria chomskiana, Tomasello sottolinea l'importanza del contesto sociale e della dimensione intersoggettiva per l'acquisizione del linguaggio:

<<Questa concezione della comunicazione e del linguaggio umano è dunque un sostanziale ribaltamento della teoria chomskiana, visto che gli aspetti più fondamentali della comunicazione umana vengono concepiti come adattamenti biologici alla cooperazione e all'interazione sociale in genere, mentre le dimensioni più puramente linguistiche del linguaggio, compresa quella grammaticale, sono costruite culturalmente e trasmesse "di bocca in bocca" dalle singole comunità linguistiche>><sup>74</sup>.

La teoria emergentista, interpreta il linguaggio come un processo evolutivo e culturale: secondo Bates e Goodman, il linguaggio sarebbe l'espressione del miglior risultato, sul piano filogenetico, di un adattamento dell'uomo alla necessità di comunicare con gli altri nel corso dell'evoluzione. Secondo gli autori, tale forma di adattamento si manifesta primariamente nella grammatica, che emerge come interazione tra un'infinita offerta di significati ed un numero limitato di elementi linguistici, di programmazione motoria del parlato e di capacità mnemoniche (Bates, Goodman, 1999)<sup>75</sup>. Dunque, sia la logica che la grammatica non esistono a priori nel mondo e nella genetica umana ma, al contrario, vengono elaborate dall'uomo come soluzioni a specifici problemi che altre specie non hanno, data la mancanza di un sistema cognitivo simile a quello dell'uomo (Dispaldro, 2009). L'approccio emergentista vede l'esistenza di abilità che predispongono alla comparsa del linguaggio e sono comuni al funzionamento generale del sistema cognitivo: l'organizzazione sociale, la condivisione, l'attenzione e la manipolazione di simboli. Inoltre lo sviluppo del linguaggio, oltre ad essere legato a tali elementi generali della cognizione umana, dipende anche da elementi interni al linguaggio stesso. Tali elementi, considerati come inseparabili, sono il lessico e la grammatica. Nello specifico, secondo la teoria emergentista, le abilità grammaticali

---

<sup>74</sup> Tomasello M., *Le origini della comunicazione umana*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2009, p. 22

<sup>75</sup> In: Dispaldro M., *L'acquisizione della grammatica come complesso sistema cognitivo-linguistico: studi sperimentali sulla produzione e comprensione della morfologia in bambini con sviluppo tipico del linguaggio*, Tesi di Dottorato non pubblicata, Università degli Studi di Padova, 2009

<<possono emergere solo da una precedente acquisizione lessicale (Bates, Bretherton e Snyder, 1998; Marchman et al., 1994)>><sup>76</sup>.

Dunque, secondo la teoria emergentista, le forme e le costruzioni grammaticali emergono dall'uso (*usage-based*): <<il cervello dei bambini è predisposto ad individuare nel linguaggio utilizzato dagli adulti gli indizi necessari per ricavare e/o costruire le strutture fonologiche, sintattiche e discorsive della lingua a cui sono esposti (Devescovi, D'Amico, 2005; Golberg, 2006; MacWhinney 1987; MacWhinney, Bates, 1989)>><sup>77</sup>.

Le teorie cognitivo-funzionalista ed emergentista, a differenza di quella chomskiana, mettono in luce l'importanza del contesto e dell'interazione con gli altri per l'acquisizione del linguaggio. Lo stesso Bruner, postulando la sua ipotesi del LASS, ha tentato di affiancare una dimensione sociale alla teoria del LAD di Chomsky, sottolineando il ruolo cruciale dell'interazione con gli adulti con il fine di sviluppare il linguaggio. Ma è innegabile che anche nella prospettiva chomskiana l'acquisizione del linguaggio si realizza attraverso un'interazione tra una componente innata e l'ambiente. Per approfondire il legame tra acquisizione del linguaggio e dimensione sociale, è necessario soffermarsi sulle teorie formulate dal noto psicologo russo Lev Semënovič Vygotskij, i cui scritti, dopo essere stati censurati a partire dagli anni '30, riappaiono nel panorama scientifico russo nel 1956 e in quello internazionale nel 1962 (in lingua inglese), seppur con molti tagli e manipolazioni rispetto al testo originale. Nonostante ciò, dagli scritti di Vygotskij emerge la grande importanza da lui attribuita al ruolo dei fattori sociali nello sviluppo e dell'interazione sociale nell'apprendimento (Pontecorvo, 2004). Infatti, il paradigma generale entro cui si collocano le sue teorie è di matrice interazionista, in quanto lo sviluppo si verifica attraverso l'interazione tra individuo e ambiente (Pontecorvo, 1999) secondo due dimensioni: quella dell'interazione sociale, costituita attraverso forme diverse di discorso, e quella storico-culturale, che consente di intendere la mediazione offerta dagli strumenti culturali (Pontecorvo, 2004). Per queste ragioni, l'autore ritiene che tutti i processi di sviluppo siano socio-culturalmente mediati da strumenti simbolici e culturali, di cui il linguaggio ricopre certamente il ruolo più importante (Selleri, 2016) poiché offre una mediazione per lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori (Pontecorvo, 2004). Secondo Vygotskij, l'evoluzione del

---

<sup>76</sup> In: Id., *ibidem*, p. 10

<sup>77</sup> D'Amico S., Devescovi A., "Teorie dello sviluppo del linguaggio" in D'Amico S., Devescovi A. (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Bologna, Il Mulino, 2013(a), p. 28

linguaggio infantile avviene attraverso l'interazione tra pensiero e linguaggio; nello specifico, quest'ultimo svolge l'importante funzione di regolazione del pensiero (Vianello, 2004). Tale processo evolutivo segue diverse tappe attraverso le quali si passa dal linguaggio "sociale" a quello "interno" per mezzo del linguaggio "privato" (Pontecorvo, 2004). In un primo momento, il linguaggio è sperimentato dai bambini su un piano intersoggettivo, in quanto l'adulto dirige l'attenzione e l'attività del bambino per mezzo del linguaggio (ad esempio, dicendogli cosa fare) (Pontecorvo, 2004; Vianello, 2004). Successivamente, il bambino inizia a servirsi del linguaggio per dirigere l'attenzione e le azioni dell'altro, dunque sperimenta l'uso del linguaggio per rivolgersi agli altri (Pontecorvo, 2004). In una fase seguente, nel bambino emerge una forma di "linguaggio privato" che si può definire come una manifestazione esterna dei suoi piani e delle sue intenzioni riguardo le attività che sta svolgendo (Pontecorvo, 2004). In altre parole il "linguaggio privato" si manifesta quando il bambino si rivolge a sé stesso a voce alta "dicendosi" cosa fare (ad esempio, dice "no" a sé stesso e si blocca nel momento in cui decide di prendere un vaso, poiché si ricorda che i genitori gli avevano vietato di farlo) (Vianello, 2004). L'emergere del "linguaggio privato" dimostra che il bambino sta iniziando a "parlare nella sua mente" per regolare il proprio comportamento e, soprattutto, per strutturare il proprio modo di pensare (Vianello, 2004). Questa forma di linguaggio <<rappresenta una fase di transizione verso un livello di funzionamento intrapsicologico che è tipico del "linguaggio interiore" (Vygotskij, 1994; 1990) che può essere anche considerato come pensiero verbalizzato>><sup>78</sup>. La base teorica sottostante, in grado di spiegare tale meccanismo di acquisizione linguistica, si può riscontrare nell'enunciazione del principio della <<genesi delle funzioni psichiche superiori>> (Vygotskij, 1960)<sup>79</sup>, secondo il quale ciò che avviene sul piano individuale è un <<aggregato di relazioni sociali interiorizzate>><sup>80</sup>. In altre parole, ogni funzione psichica superiore, sollecitata dall'interazione sociale e culturale, appare due volte nello sviluppo del bambino: prima a livello sociale e poi a livello psicologico, ovvero prima si manifesta sul piano interpsicologico, e successivamente sul piano intrapsicologico (Pontecorvo, 2004). Dunque, secondo Vygotskij, le relazioni con le persone sono necessarie per sviluppare tutte le funzioni psichiche superiori, come dimostrato ulteriormente dalla presenza,

---

<sup>78</sup> Pontecorvo C., "Il contributo della prospettiva vygotskiana", in Pontecorvo C., Ajello A. M., Zuccheromaglio C., *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*, Roma, Carocci Editore, 2004, p. 29

<sup>79</sup> In: Id., *ibidem*, p. 31

<sup>80</sup> Id., *ibidem*

postulata dall'autore, di una "zona di sviluppo prossimale", definita come <<quell'area di funzionamento psicologico che è possibile al soggetto se è sostenuto dall'aiuto di un altro, [...] che sostiene e attiva quelle funzioni che non operano ancora da sole, ma che hanno bisogno del supporto esterno>><sup>81</sup>. Dunque il bambino, attraverso l'interazione con un soggetto più esperto, che può essere un adulto, un insegnante o un pari più competente, impara a operare al di là del suo livello attuale, estendendo il suo livello potenziale verso una "nuova zona" (Pontecorvo, 2004). Inoltre, è possibile riscontrare l'importanza delle relazioni sociali anche nel processo di costruzione del significato delle parole messo in atto dal bambino; in tale processo si manifesta l'incontro tra il pensiero e il linguaggio: il bambino, infatti, deve operare una generalizzazione concettuale che può variare a seconda della modalità di funzionamento del suo pensiero e con il passare del tempo le parole iniziano a cambiare di significato in funzione del suo livello di sviluppo (Pontecorvo, 2004).

Le teorie di Vygotskij sono state un importante modello di riferimento nell'ambito della ricerca in psicologia cognitiva; il forte richiamo al pensiero vygotkiano è, infatti, evidente nelle teorie formulate da molti importanti autori del XX secolo, come ad esempio Bruner. Quest'ultimo, statunitense di origine, a seguito di un viaggio in Europa, entra in contatto con le teorie di Vygotskij, che lo convincono a tal punto da incoraggiare e favorire la traduzione in inglese della sua celebre opera *Pensiero e linguaggio*. Si deve, infatti, a Bruner la traduzione e la successiva pubblicazione in inglese nel 1962 di tale scritto, seppur nella versione diffusa dalla psicologia sovietica, che ne aveva alterato profondamente la struttura originale (Mecacci, 1990). Bruner, ispirandosi a Vygotskij, sottolinea il ruolo fondamentale della cultura, la cui trasmissione avviene attraverso strumenti materiali e realtà simboliche, ovvero presentazioni e narrazioni: dunque per lo psicologo statunitense la mente si può concepire solo se considerata all'interno di contesti di appartenenza culturale. Infatti, attraverso la storia dell'umanità e delle culture dei gruppi umani, è possibile comprendere i segni-significati che strutturano la mente dell'uomo (Di Carlo, 2004). Per usare le parole dello stesso Bruner:

<<... per comprendere l'uomo si deve comprendere il modo in cui le sue esperienze e le sue azioni vengono plasmate dai suoi stati intenzionali; [...] la forma di tali stati intenzionali si realizza solo attraverso la partecipazione

---

<sup>81</sup> Id., ibidem, p. 33



ai sistemi simbolici della cultura. In realtà, la vera e propria configurazione della nostra vita – la trama grezza e continuamente cangiante della nostra autobiografia, che ci portiamo dentro – risulta comprensibile a noi stessi e agli altri solo in virtù di tali sistemi culturali d’interpretazione. Ma la cultura concorre anche a formare la mente. Grazie a questa realizzazione nella cultura, il significato assume una forma che si rivela pubblica e sociale, piuttosto che privata ed autistica (Bruner, 1990)>><sup>82</sup>.

Secondo Bruner, tutti gli uomini di ogni cultura e di ogni tempo sono caratterizzati dal fatto che la loro mente è organizzata secondo una modalità narrativa, poiché tutte le culture nascono dall’incontro tra il narrarsi di ciascuno a sé stesso e le narrazioni altrui (Vecchini, 2004). Inoltre le storie e le narrazioni fanno parte in maniera pervasiva della vita di tutti gli uomini di tutte le culture fin dalla primissima infanzia, in quanto compaiono assai precocemente nell’esperienza comunicativa dei bambini (Baumgartner, Devescovi, 2001). Da questo presupposto sorge una delle più note ipotesi bruneriane secondo la quale vi è una <<predisposizione innata negli esseri umani a organizzare il pensiero in forma di narrazione>><sup>83</sup>. Attraverso il pensiero narrativo, ogni individuo è in grado di comprendere e spiegare il proprio comportamento e quello degli altri (Baumgartner, Devescovi, 2001): esso infatti scaturisce dall’interesse dell’uomo per la condizione umana e tutte le sue contraddizioni (Vecchini, 2004). Come già anticipato, anche i bambini entrano molto presto nel mondo della narrazione e ciò avviene grazie ad una spinta narrativa, ovvero un desiderio di narrare per narrarsi, per esprimere esperienze di realtà, rivissute attraverso la pratica del racconto (Vecchini, 2004). Bruner giunge perfino a identificare nel pensiero narrativo la spinta primaria che porta il bambino ad acquisire il linguaggio. Infatti, nel suo libro *La ricerca del significato*, si legge che <<ciò che determina l’ordine di priorità in cui le forme grammaticali vengono assimilate dal bambino in tenera età è proprio la “spinta” a costruire una narrazione>> (Bruner, 1992)<sup>84</sup>. In altre parole, per poter comunicare le proprie esperienze e comprendere quelle altrui, è

---

<sup>82</sup> In: Vecchini A., *La narrazione come funzione della mente e come esperienza psicopedagogica*, Perugia, Morlacchi Editore, 2004, p. 13

<sup>83</sup> Baumgartner E., Devescovi A., *I bambini raccontano. Lettura, interazione sociale e competenza narrativa*, Trento, Erickson, 2001, p. 17

<sup>84</sup> In: Vecchini A., *La narrazione come funzione della mente e come esperienza psicopedagogica*, op. cit., p. 29

necessario avere padronanza delle parole e della grammatica di una lingua, e l'ordine di acquisizione delle forme linguistiche è determinato proprio dalla spinta culturale a costruire narrazioni (Baumgartner, Devescovi, 2001). Infatti una delle componenti grammaticali della narrazione che i bambini imparano a padroneggiare per prima è l'*ordine sequenziale*, secondo cui <<eventi e stati devono essere resi lungo una sequenza lineare in modo canonico. Questo requisito della linearità della sequenza è insito nella struttura di tutte le grammatiche; infatti secondo Bruner, in gran parte delle grammatiche, per preservare l'ordine fenomenologico, la frase canonica di base viene espressa seguendo l'ordine delle parole soggetto-verbo-oggetto (qualcuno fa qualcosa), con il verbo all'indicativo, ed è proprio questo tipo di frasi a essere padroneggiato per primo dai bambini>><sup>85</sup>. Infine, l'importanza della narrazione emerge anche per quanto concerne l'espressione del Sé in tutti gli ambiti della vita del bambino: <<(egli) non impara semplicemente *che cosa* dire, ma anche come, dove, a chi e in quali circostanze>> (Bruner, 1992)<sup>86</sup>. Dunque, attraverso la narrazione, il bambino apprende l'uso contestuale della lingua come azione reale e concreta, ovvero la funzione pragmatica della comunicazione.

## 2.2. L'acquisizione della L1

Grazie alle teorie formulate nel 1960 da Chomsky, per il quale il neonato è dotato di un dispositivo per l'acquisizione del linguaggio, sono nati i primi studi psicologici per esaminare le abilità linguistiche presenti nei neonati (Guasti, 2007).

Tali studi mettono in luce alcune evidenze sul primo periodo di vita dei bambini: i neonati di 1-3 giorni preferiscono ascoltare la voce della madre piuttosto che quella di un'altra donna e preferiscono la voce umana al silenzio o ad altri stimoli uditivi. Intorno ai 2 giorni riescono a discriminare la lingua materna da una lingua straniera mai sentita prima e, mano a mano, riusciranno sempre più a segmentare il flusso continuo del parlato in unità discrete, raggiungendo così la capacità di estrarre le parole. Questo

---

<sup>85</sup> Baumgartner E., Devescovi A., *I bambini raccontano. Lettura, interazione sociale e competenza narrativa*, op. cit., p. 18

<sup>86</sup> In: Vecchini A., *La narrazione come funzione della mente e come esperienza psicopedagogica*, op. cit., p. 28

processo rappresenta una delle prime fasi volte alla costruzione del lessico (Guasti, 2007).

La prima tappa significativa per lo sviluppo del lessico avviene tra i 9 e i 12 mesi, periodo che si può considerare uno spartiacque tra la fase di comunicazione pre-intenzionale (ad esempio la produzione di lallazioni) e la comunicazione intenzionale (D'amico, Marano, 2013): <<in questo periodo infatti emerge la capacità di discriminare percettivamente pattern di suoni linguistici associati in modo sistematico a configurazioni di significati e la produzione di prime parole>><sup>87</sup>. Tale processo non è per nulla semplice e scontato: come sottolinea Waxman (2004)<sup>88</sup>, il bambino deve segmentare tutti i fenomeni che gli si presentano in sequenze, ovvero riconoscere nel flusso degli eventi sia gli oggetti che gli individui, e osservare quali relazioni intercorrono tra essi. Successivamente deve stabilire una relazione tra parole, oggetti ed eventi. In questa fase la complessità sta nel riconoscere il legame tra le parole e il loro significato. Ciò richiede al bambino capacità percettive, concettuali, linguistiche, cognitive e sociali poiché lo scopo di tale processo è di creare una relazione tra significante e significato, sfruttando nel miglior modo possibile tutti gli indizi sociali di cui dispone. Il bambino scopre il valore referenziale delle parole e intuisce che dietro l'uso di ogni parola vi è un'intenzionalità. Ad esempio, il bambino inizialmente dirà *papà* solo quando è in compagnia del padre; successivamente potrà utilizzare le parole come simboli reali per categorizzare il mondo in cui vive e imparerà ad usare la parola *papà* anche quando il padre non c'è. Dunque, mentre in un primo momento la comprensione è strettamente legata al contesto, successivamente la comprensione si sgancerà da tale contesto, mostrando una certa intenzionalità (D'Amico, Devescovi, 2013b).

Vista l'importanza dello stimolo fornito dall'ambiente di vita del bambino, risulta legittimo domandarsi che ruolo abbia l'adulto in questa prima fase di acquisizione lessicale e che tipo di input debba fornire al bambino per permettergli di cogliere i vari aspetti del significato delle parole.

A partire dagli anni '70 numerose ricerche si sono focalizzate sul modo in cui gli adulti, in particolare le madri, si rivolgono ai propri figli nel periodo che va dai 18 ai 36 mesi di età. I risultati di questi studi hanno evidenziato che vi è una forte discrepanza tra il linguaggio utilizzato dagli adulti quando parlano tra di loro e il linguaggio usato dagli

---

<sup>87</sup> D'amico S., Marano A., "Lo sviluppo del lessico" in D'Amico S., Devescovi A. (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Bologna, op. cit., pp. 153

<sup>88</sup> In: Guasti M. T., *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*, op. cit., p. 101

adulti per rivolgersi direttamente ai bambini. Riguardo questo ultimo caso è stata indentificata una modalità comunicativa esclusiva denominata *mammese*, *motherese*, *baby talk* o *child directed speech* (CDS) (Longobardi, 2013) secondo cui gli adulti, quando parlano direttamente ai bambini piccoli, utilizzano <<una versione semplificata della lingua materna caratterizzata prevalentemente da frasi brevi, numerose ripetizioni e da un tono (di voce) esageratamente alto (Pine, 1994)<sup>89</sup>. Inoltre viene posta una certa enfasi su alcune sillabe o sulla parte finale delle frasi (Guasti, 2007). Tale modalità comunicativa è utilizzata in numerose lingue e culture sia occidentali (americana ed europea) che non occidentali (i berberi del Nord Africa, i marathi dell'India Occidentale, ecc.) (Longobardi, 2013). Però, non tutte le culture adottano un registro particolare per rivolgersi ai bambini. Ad esempio, Heat (1983)<sup>90</sup> osserva che gli adulti di colore che fanno parte della classe operaia della Carolina, non vedono i bambini piccoli come possibili partner conversazionali. In questa comunità non vi è un uso di domande retoriche per rivolgersi ai bambini, poiché gli adulti non pongono quesiti di cui conoscono già la risposta (Rogoff, 2006). Al contrario, soprattutto nella cultura occidentale, vi è un forte uso di domande retoriche rivolte ai bambini (come ad esempio domandare al bambino “Di che colore è la palla?”, nonostante l'adulto conosca già la risposta). Tornando agli adulti di colore della classe operaia della Carolina osservati da Heat, di seguito è riportato il discorso di una donna appartenente a tale comunità, riguardo le sue aspettative su come il nipotino Teegie imparerà a parlare:

<<Deve imparare a conoscere il mondo, nessuno glielo può raccontare. Ora, quanto è difficile farlo? I bianchi ascoltano i loro bambini, chiedono di ripetere le cose ancora e ancora, come se pensassero che sono nati sapendo tutto. Pensi che sia io a dover dire a Teegie quello che deve conoscere per imparare a cavarsela? Deve solo essere sveglio, tenere gli occhi ben aperti, non avere paura. Deve imparare osservando gli altri. Non ha senso che io gli ripeta: “Impara questo, impara quello. Cos'è questo? Cos'è quello?” Deve semplicemente imparare, deve conoscere. Se vede qualcosa, in un momento e in un posto preciso, sa come funziona perché l'ha già visto e forse è la stessa

---

<sup>89</sup> In: Longobardi E., “Parlare ai bambini” In D'Amico S., Devescovi A. (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, op. cit., 2013

<sup>90</sup> In: Rogoff B., *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2006, p. 154

cosa, forse è diversa. Deve scoprirlo da solo. Se non è capace di farlo, avrà problemi [...]. Deve tenere gli occhi aperti, deve imparare a imparare>>.<sup>91</sup>

I bambini di questa comunità, anche se non considerati come partner conversazionali, sono in grado di imparare attraverso l'osservazione e la partecipazione totale alla vita sociale del gruppo. Essi compiono autonomamente il lavoro di socializzazione, partendo dall'osservazione delle persone più grandi e giungendo poco a poco a far parte della comunità (Rogoff, 2006). Nonostante tali bambini non siano considerati partner conversazionali dagli adulti, non significa che essi non parlino con gli adulti: gli scambi conversazionali tra bambini e adulti di questa comunità avvengono in situazioni in cui vi è una necessità comunicativa ben precisa, autentica e contestualizzata.

A questo punto è inevitabile chiedersi quale sia tipo di input sia necessario rivolgere ai bambini piccoli per facilitarne l'acquisizione del linguaggio.

Come sostiene D'Odorico (2005) il CDS, cioè una semplificazione quantitativa e qualitativa degli aspetti del linguaggio, è utile nelle prime fasi di sviluppo linguistico e diventa sempre meno utile in seguito<sup>92</sup>. Inoltre, <<per quanto beneficiare di un registro linguistico diretto al bambino possa facilitare l'acquisizione del linguaggio, il beneficiarne in modo limitato o il non beneficiarne affatto non sembra incidere sul carattere fondamentale dell'acquisizione del linguaggio: all'età di 4 o 6 anni i bambini, indipendentemente dalle variazioni nell'ambiente linguistico, possono esprimersi usando la maggior parte delle strutture della propria lingua>><sup>93</sup>.

Ciò dimostra che quello che conta realmente nel processo di acquisizione linguistica è la qualità dell'input, soprattutto nella fase di acquisizione del lessico, intorno ai 24 mesi (Hoff, Naigles, 2002)<sup>94</sup>. <<Un input ricco è un input in cui il bambino sente tante parole, in varie situazioni e in varie strutture linguistiche >><sup>95</sup>. L'input deve essere sintatticamente complesso e fornire più informazioni linguistiche di un input sintatticamente semplice (Guasti, 2007).

Inoltre, è importante che il bambino sia esposto a situazioni autentiche di comunicazione: ciò gli permette di costruire connessioni reali tra la sua realtà

---

<sup>91</sup> Id., ibidem

<sup>92</sup> In: Guasti M. T., *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*, op. cit., p 37

<sup>93</sup> Id., ibidem, pp. 37-38

<sup>94</sup> Id., ibidem, p. 109

<sup>95</sup> Id., ibidem, pp. 109-110

concettuale che va mano a mano formandosi, e quella sociale in cui sono inseriti i suoi scambi interazionali legati ai suoi bisogni comunicativi.

Durante il secondo anno di vita, il vocabolario del bambino è composto da circa 50 parole e in questo periodo l'espansione del vocabolario diventa più rapida; tale crescita è talmente incalzante che si tende a definire questo fenomeno con l'espressione "esplosione del vocabolario"; le parole apprese durante questo lasso di tempo iniziano a formare quello che viene definito "lessico mentale" (D'Amico, Devescovi, 2013b), ovvero <<un insieme di memorie riferite alle parole, alla loro forma fonologica, alla struttura morfologica, al significato, alla categoria grammaticale>><sup>96</sup>.

Rimane, tuttavia, un importante interrogativo a cui rispondere, cioè come fa il bambino ad imparare parole nuove? In altre parole, come fa il bambino ad attribuire un significato specifico ad una sequenza di suoni e giungere a una comprensione del significato che sia condivisa anche dalla comunità di parlanti la sua lingua?

Per rispondere a questo interrogativo Markman (1994)<sup>97</sup> postula l'esistenza di vincoli cognitivi, cioè di principi che guidano il bambino durante il processo di acquisizione linguistica.

Il primo vincolo è quello della *mutua esclusività*, secondo il quale, durante i primi stadi dell'acquisizione linguistica, per il bambino esiste soltanto un modo per definire gli oggetti. Egli infatti non contempla la possibile presenza di sinonimi o di altri termini equivalenti a livello di significato. Questo principio porterebbe il bambino che si trova in presenza di un oggetto noto e di uno non noto a concludere che la parola nuova si riferisca all'oggetto sconosciuto (Guasti, 2007). Ad esempio, un bambino che conosce il significato della parola "calorifero", ma non ancora quello del sinonimo "termosifone", in presenza di un calorifero e di un aspirapolvere, se gli si domanda "quale dei due oggetti è un termosifone?", è portato a concludere che il termosifone sia l'aspirapolvere e non il calorifero.

Il secondo meccanismo è quello del *vincolo dell'oggetto intero*, per cui un nome può essere associato a un oggetto nella sua totalità e non alle sue parti (D'Amico, Devescovi, 2013b). Ad esempio, in presenza dell'immagine di un coniglio, se si dovesse chiedere ad un bambino, che non conosce ancora il significato della parola "zampa", di indicarla nell'immagine, egli sarebbe portato ad indicare l'intero coniglio anziché la zampa.

---

<sup>96</sup> D'Amico S., Devescovi A.(b), *Comunicazione e linguaggio nei bambini*, Roma, Carocci Editore, 2013

<sup>97</sup> In: Guasti M. T., *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*, op. cit., p. 111

Il terzo ed ultimo, definito come *vincolo tassonomico*, permette al bambino di estendere le parole che ha imparato. È stato dimostrato che i bambini estendono le parole in base a relazioni tassonomiche e non tematiche (Markman Hutchinson, 1984)<sup>98</sup>; ad esempio, la parola *cane* sarebbe estesa ad altri animali della stessa categoria (relazione tassonomica) e non agli oggetti che hanno relazioni spaziali, temporali, causali con il cane, tipo la sua cuccia (relazione tematica). Dunque il bambino non estende la parola *cane* all'oggetto cuccia, ma alla categoria *animali*. Come prova dell'esistenza di questo meccanismo, <<se si presentano a un bambino tre oggetti [...]: un cane, una cuccia e un coniglio, e gli si dice puntando al cane: “Questo è un gajo, fammi vedere un altro gajo”, si osserva che il bambino tende a indicare il coniglio, cioè tende a estendere la nuova parola a un membro della categoria animale, piuttosto che a un oggetto tipicamente associato al cane, cioè la cuccia>><sup>99</sup>.

La teoria di Markman offre sicuramente spunti utili per comprendere come avvenga il processo di acquisizione linguistica. Tuttavia, non tutti i ricercatori condividono le sue assunzioni. Alcuni studiosi, infatti ritengono che i tre vincoli agiscano solo quando il bambino è ancora piccolo (fino a 4 anni) e che non è scontato che il bambino li abbia a disposizione fin dall'inizio o che essi seguano un percorso evolutivo (D'Amico, Devescovi, 2003b). Bloom (1994)<sup>100</sup> sostiene che tali vincoli non servono per apprendere il significato dei verbi, delle preposizioni e delle parole astratte; inoltre essi non permettono di chiarire come il bambino comprenda se una parola si riferisce a più oggetti o a uno solo (Guasti, 2007).

Ad ogni modo, l'interazione autentica con il contesto e con chi ne fa parte svolge un ruolo cruciale per l'acquisizione del lessico. Anche la capacità dell'adulto di capire verso cosa sia rivolta l'attenzione del bambino può essere di grande supporto per fornirgli input comprensibili e autentici (Tomasello, Farrar, 1986)

Quando il vocabolario del bambino inizia ad espandersi, il suo repertorio lessicale è composto principalmente da nomi; i verbi e gli aggettivi sono quasi del tutto assenti, almeno per la lingua inglese e italiana. Ciò si verifica perché la categoria “nome” è spesso abbinata a persone o oggetti concreti, facilmente percepibili dal bambino (D'Amico, Devescovi, 2013b). Invece gli aggettivi e i verbi sono <<parassiti dei

---

<sup>98</sup> In: Id., ibidem, p. 111

<sup>99</sup> In: Id., ibidem, p. 111

<sup>100</sup> In: Id., ibidem, p. 112

nomi>><sup>101</sup>, in quanto i primi modificano il nome e lo qualificano, e i secondi rivelano relazioni tra oggetti e individui.

Si stima che il bambino inizi a volgere la propria attenzione verso il significato dei verbi intorno ai 18 mesi. A differenza del nome, il verbo conferisce una dimensione temporale agli eventi e può creare uno sfasamento temporale tra quando un enunciato viene prodotto e il momento in cui il fenomeno avviene effettivamente. Questo scarto complica il processo di conferimento del significato (Guasti, 2007).

Secondo Gleitman<sup>102</sup>, per stabilire il significato dei verbi, i bambini si servono delle informazioni sintattiche e morfosintattiche unitamente al contesto extralinguistico. Tutto ciò si verifica quando il bambino ha la possibilità di confrontare le diverse strutture sintattiche in cui un verbo occorre. Emerge così, ancora una volta, l'importanza della ricchezza e della varietà dell'input per raggiungere più ricchezza nell'output, ovvero il linguaggio dei bambini. Questa è una delle ragioni per cui si ritiene fondamentale leggere ai bambini: attraverso la lettura si espone il bambino a una grande varietà di forme linguistiche differenti e si concorre alla formazione di un vocabolario ricco (Guasti, 2007).

Riguardo l'acquisizione dell'uso degli aggettivi, si osserva che i bambini di 14 mesi estendono gli aggettivi che fanno riferimento solo alla proprietà del "colore". Verso i 21 mesi estendono gli aggettivi verso altri oggetti, ma solo se gli oggetti in questione appartengono alla stessa categoria di base (ad esempio, estendono l'aggettivo *rosso* solo agli oggetti che sono per natura rossi, come le rose o il sangue, ma faticano ad abbinare l'aggettivo *rosso* ad oggetti che non lo sono necessariamente come le macchine o il divano) (Guasti, 2007).

Successivamente, verso i 36 mesi i bambini sono in grado di estendere gli aggettivi anche alle proprietà di oggetti che non sono della stessa categoria, ma ciò può avvenire solo se hanno <<la possibilità di confrontare oggetti della stessa categoria che differiscono per una proprietà>><sup>103</sup>. Ciò significa che le operazioni di confronto sono fondamentali per determinare il significato degli aggettivi.

Riguardo il tipo di input utile per raggiungere questo traguardo, l'adulto indirizza il bambino a confrontare sia oggetti uguali con proprietà diverse (ad esempio, una mela verde e una mela rossa), sia oggetti diversi con proprietà uguali (ad esempio, un camion grande e una pentola grande).

---

<sup>101</sup> Id., ibidem, p. 122

<sup>102</sup> In: Id., ibidem, p. 115

<sup>103</sup> Id., ibidem, p. 119



In senso più generale, il bambino deve avere la possibilità di sperimentare più volte il valore di nomi, verbi ed aggettivi perché, ripetendo più volte le parole, constata il potere che esse hanno e verifica gli effetti che generano negli interlocutori. In questo modo amplia l'uso dei vocaboli e ne riconosce la funzione informativa. Vari fenomeni riscontrabili nelle prime produzioni linguistiche dei bambini dimostrano i loro tentativi di comprendere tale funzione. Inizialmente le parole sono utilizzate in maniera polifunzionale e polisemantica: i bambini usano una stessa parola con scopi sia strumentali (richiedere qualcosa) che dichiarativi (indicare, commentare, ecc.) ed esprimono significati diversi ricorrendo ad uno stesso termine (ad esempio, il termine *acqua* viene usato sia per dire *ho sete* che per riferirsi al *biberon*) (D'amico, Devescovi, 2013b).

Vi sono altri due fenomeni che emergono osservando le prime parole prodotte dai bambini: l'ipogeneralizzazione e l'ipergeneralizzazione. Con la prima espressione si intende un uso dei vocaboli ristretto e specifico per un solo oggetto (ad esempio, con il termine *cane* si può definire solo il proprio cane o un cane conosciuto, e non tutti gli altri cani sia reali che immaginari); la seconda espressione, invece, si riferisce all'uso di un vocabolo estendendone il significato anche a tutti gli altri oggetti che condividono caratteristiche comuni (ad esempio, con il termine *cane* è possibile definire anche tutti gli altri animali che hanno la coda e quattro zampe) (D'amico, Devescovi, 2013b). Inoltre vi è un forte uso di olofrasi, per cui i bambini utilizzano una stessa parola isolata per esprimere un pensiero complesso (Guasti, 2007).

È solo nel periodo che va dai 18 ai 24 mesi che i bambini iniziano a sperimentare le possibilità combinatorie del linguaggio e a produrre enunciati.

Finora si è parlato esclusivamente di *enunciati* e non di *frasi*, poiché, in accordo con quanto dichiarato da D'Amico e Devescovi (2013b), in questa trattazione non sono considerati come sinonimi:

<<Le definizioni di *frase* oscillano tra due estremi: da una parte quelle concepite per lo più in termini formali (la presenza di un verbo), dall'altro quelle basate su criteri di significato (una sequenza di parole dotata di significato compiuto (Simone, 2005). Inoltre la presenza nel parlato adulto e infantile di numerose espressioni in cui non compare il verbo ha indotto molti studiosi a preferire il concetto di enunciato o enunciazione (Moneglia, Cresti, 1997).

L'*enunciato* viene definito come una sequenza di parole che, indipendentemente dal fatto che contenga una struttura grammaticale, sia preceduta o seguita dal silenzio (pausa) e da un turno conversazionale (Crystal, 1985). In molti studi sul parlato infantile, caratterizzato da scarsa fluidità e alta frammentarietà, si introduce anche un criterio quantitativo, relativo alla scansione temporale degli enunciati: nello stesso enunciato vengono inclusi elementi separati da pause inferiori a due secondi. Secondo Moneglia e Cresti (1997), un enunciato corrisponde a un atto linguistico prodotto con una precisa intenzione comunicativa (richiedere, informare, ordinare, ecc.), che viene espressa attraverso contorni intonazionali convenzionali<sup>104</sup>.

Inizialmente, nel periodo che va dai 18 ai 24 mesi, gli enunciati sono composti da 2 elementi, e via via diventeranno 3, poi 4, ecc.<sup>105</sup> La durata di tale periodo è un'indicazione generica, poiché possono esserci variazioni che sono da considerarsi nella norma. Tuttavia, Leonard e Sabbadini (1995)<sup>106</sup> evidenziano che, se la lunghezza media dell'enunciato del bambino all'età di 38 mesi è inferiore a 3 elementi, potrebbe esserci un disturbo del linguaggio.

Inoltre, diversi studi condotti su varie popolazioni di bambini con diverse condizioni linguistico-culturali e con uno sviluppo del linguaggio tipico, suggeriscono che la capacità di combinare due o più parole all'interno dello stesso enunciato emerge quando il vocabolario del bambino contiene almeno 100 parole e diventa sistematica quando ne contiene circa 300-400 (Bates, Goodman, 1997; Caselli, Casadio, 1995; Caselli, Pasqualetti, Stefanini, 2007)<sup>107</sup>

---

<sup>104</sup> D'Amico S., Devescovi A., *Comunicazione e linguaggio nei bambini*, op. cit., p. 65

<sup>105</sup> Nelle ricerche scientifiche sulle produzioni verbali dei bambini si utilizza una misura per valutare la lunghezza degli enunciati in termini assolutamente quantitativi. Tale misura è definita LME, ovvero "lunghezza media degli enunciati" ed è stata introdotta da Roger Brown nel 1973 a seguito di uno studio sullo sviluppo morfosintattico dei bambini (D'Amico, Devescovi, 2013b). Essa si calcola contando il numero di parole prodotte dal bambino in ciascun enunciato durante un'interazione, includendo anche articoli, preposizioni, copule e ausiliari, e poi facendo una media tra il numero di parole prodotte in ciascun enunciato (D'Amico, Devescovi, 2013a). La LME permette di osservare che il bambino sta iniziando la sua attività combinatoria, ma non dà indicazioni su *come* essa proceda (Guasti, 2007). Infatti, due enunciati della stessa lunghezza possono avere strutture frasali molto diverse e più o meno complesse dal punto di vista morfosintattico. A tal proposito, Nelli (1998) sottolinea che la LME può essere utile solo nella fase di esplosione morfologica, risultando sempre meno indicativa con l'avanzare dell'età (D'Amico, Devescovi, 2013b)

<sup>106</sup> In: Guasti M. T., *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*, op. cit., p. 112

<sup>107</sup> In: D'Amico S., Marano A., "Lo sviluppo della grammatica" in D'Amico S., Devescovi A. (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, op. cit., p. 186

Analizzando le produzioni dei bambini nella fascia d'età che va dai 18 ai 24 mesi, emergono vari aspetti che mettono in luce i loro molteplici tentativi di organizzare la lingua a cui sono esposti. Uno di questi è la sensibilità verso l'ordine dei costituenti; i bambini, infatti, <<combinano le parole secondo un ordine che è quello della lingua a cui sono esposti e, ben prima di saper combinare, sono sensibili all'ordine>><sup>108</sup>. In altre parole, nella lingua italiana la struttura frasale è di tipo VO, ovvero il complemento segue il verbo (come nell'esempio "mangio la mela"), mentre in altre lingue come il turco, la struttura è di tipo OV, cioè il verbo segue il complemento ("la mela mangio"). Dagli studi effettuati su questo argomento, emerge che i bambini all'età di 17 mesi sono già in grado di riconoscere l'ordine corretto dei costituenti della lingua a cui sono esposti e ciò è possibile perché i bambini, essendo molto sensibili alla prosodia, riescono a formulare ipotesi sulla struttura sintattica degli enunciati sfruttando gli input derivanti dall'intonazione e dal ritmo del parlato. In questo senso, un aspetto sintattico (ovvero l'ordine dei costituenti), viene acquisito dal bambino grazie ad indicatori provenienti da aspetti fonologici (ritmo e intonazione) (Guasti, 2007).

Dalle ricerche relative all'acquisizione della morfosintassi risulta che i bambini non fanno particolare fatica nel gestire l'accordo di genere. Riguardo al numero dei sostantivi, inizialmente la forma al singolare è quella più utilizzata: il plurale tende a manifestarsi più tardi, ma, nel momento in cui fa la sua comparsa, non si riscontra un grande numero di errori nel suo uso. In merito alla morfosintassi verbale, quando la LME è maggiore di 2,5, all'interno degli enunciati dei bambini si possono osservare degli errori di regolarizzazione della flessione verbale (ad esempio, *pulisceva*, *piangio*, ecc.), che rivelano il fatto che il bambino sta ricavando delle regole e le sta applicando (Guasti, 2007).

Un ultimo aspetto da sottolineare riguardo il linguaggio dei bambini dai 18 ai 24 mesi è il fenomeno delle omissioni: nelle prime frasi prodotte dai bambini è abbastanza comune riscontrare la mancanza del soggetto e delle parole funzionali (dette anche "parole vuote") (Guasti, 2007).

Per quanto concerne l'omissione del soggetto, bisogna premettere che l'italiano è una lingua "a soggetto nullo", ovvero che il parlante è libero di scegliere se esplicitare il soggetto o meno. In altre lingue, come il francese e l'inglese, ciò non è ammissibile e tali lingue sono definite "a soggetto non nullo". Da ciò si potrebbe dedurre che i bambini italiani omettano il soggetto perché la loro lingua lo prevede, ma dagli studi

---

<sup>108</sup> Guasti M. T., *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*, op. cit., p. 137

effettuati su bambini esposti anche ad altre lingue, emerge un dato ben diverso: il fenomeno dell'omissione del soggetto riguarda anche i bambini parlanti lingue a soggetto non nullo. Con il passare dei mesi tale fenomeno si regolarizza sia nei bambini parlanti lingue a soggetto nullo che a soggetto non nullo, e la loro produzione linguistica diventerà sempre più simile al modello adulto.

Rispetto all'omissione delle parole funzionali, non è detto che esso si verifichi necessariamente in tutti i casi e in tutti i bambini. In un primo periodo i bambini italiani producono delle protoforme, ovvero dei segmenti fonetici indifferenziati, come [a], [e], collocati al posto delle parole funzionali (Guasti, 2007). Anche in questo caso, l'uso di tali forme diminuisce con il tempo, dando spazio a quelle convenzionali. Tuttavia per un certo periodo si rileva la presenza simultanea sia di protoforme che di forme convenzionali (Bottari, Cipriani, Chilosi, 1993/1994)<sup>109</sup>.

Dagli studi psicolinguistici effettuati sul fenomeno delle omissioni, emerge in maniera abbastanza concorde che le omissioni dei bambini presentano una loro sintassi, ovvero avvengono secondo ordini e collegamenti ben precisi (ad esempio, il soggetto è omesso regolarmente all'inizio di un enunciato; gli articoli tendono ad essere maggiormente omessi quando si trovano nella posizione del soggetto, ecc.) (Guasti, 2007).

A questo punto della trattazione, risulta certamente di più facile comprensione il concetto chomskiano di Grammatica Universale: tutti i bambini parlanti tutte le diverse lingue, riescono, attraverso vari meccanismi, ad individuare una serie di regole valide per la loro lingua, giungendo così alla costruzione di frasi grammaticalmente corrette.

Infatti, durante il processo di acquisizione linguistica, il bambino sperimenta l'utilizzo del linguaggio inteso non solo come strumento comunicativo e di rappresentazione della realtà, ma anche come <<oggetto>>, di cui si studiano ed elaborano le caratteristiche intrinseche. Tali processi di elaborazione sulla lingua non si possono definire consapevoli, e dunque non è possibile definirli effettivamente come <<metalinguistici>>, ma rappresentano l'inizio di una conoscenza più esplicita del linguaggio (Orsolini, 1988). Da una ricerca condotta da Robinson (1981)<sup>110</sup> è emersa l'importanza di mostrare ai bambini usi metalinguistici del linguaggio. Egli ha analizzato un gran numero di interazioni verbali tra mamma e bambino nel loro ambiente familiare e in seguito ha sottoposto i bambini (di 6 anni) a compiti in cui veniva richiesto loro di valutare la comprensibilità di un messaggio. È emerso che

---

<sup>109</sup> In: Guasti M. T., *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*, op. cit., p. 149

<sup>110</sup> In: Orsolini M., *Guida al linguaggio orale. Per insegnanti della scuola elementare e dell'infanzia*, Roma, Editori Riuniti, 1988

riuscivano in questo compito soltanto quei bambini le cui madri segnalavano, abitualmente ed in modo esplicito, l'incomprensibilità di un loro messaggio, e lo facevano <<non affermando semplicemente “come?” o “non si capisce niente di quello che dici”, ma spiegando i motivi della scarsa comprensibilità (“mi hai detto di prenderlo <<li>>, ma <<li>> può essere l'armadio, o la scatola, ecc.”)>>. <sup>111</sup> Come emerge da questo esempio, l'input fornito dall'adulto durante l'interazione comunicativa ha dato la possibilità al bambino di incontrare usi <<metalinguistici>> del linguaggio (Orsolini, 1988).

La competenza metalinguistica, ovvero la capacità di riflettere sul linguaggio, è uno degli aspetti più importanti, e forse uno dei più complessi da raggiungere, tra quelli che caratterizzano l'acquisizione linguistica. Tale competenza si raggiunge solo se i bambini hanno avuto l'occasione di formulare ipotesi e valutazioni sulle varie componenti linguistiche, quali fonologia, morfologia, sintassi, semantica e pragmatica. Tutti questi fattori concorrono nel fondare un altro tipo di competenza, necessaria per utilizzare il linguaggio a scopi sociali: la competenza comunicativa, di cui ci si occuperà nel prossimo capitolo.

Però, prima di volgere lo sguardo verso questo interessante ambito del linguaggio, è necessario approfondire il processo di acquisizione linguistica anche dalla prospettiva dei bambini bilingue.

### **2.3. L'acquisizione della L2**

Nel corso della presente trattazione, più volte ci si è riferiti ai bambini plurilingue come soggetti parlanti due o più lingue, senza però approfondire di che tipo fossero tali lingue. In merito a ciò, per comprendere adeguatamente i processi di acquisizione del linguaggio e le eventuali ricadute glottodidattiche che investono il processo di insegnamento-apprendimento, risulta utile differenziare almeno tra lingua materna, seconda lingua e lingua straniera. Si prenda come esempio Kanza, una bambina nata in Marocco e trasferitasi all'età di 6 anni in Italia dove è attualmente iscritta alla scuola primaria.

---

<sup>111</sup> Orsolini M., *Guida al linguaggio orale. Per insegnanti della scuola elementare e dell'infanzia*, op. cit., 1988, p. 71

Partendo dal presupposto che per lingua materna<sup>112</sup> si intende la lingua che viene appresa per prima e usata per la socializzazione familiare e comunitaria (Pastori, 2015) per lo sviluppo del pensiero e per l'espressione profonda di sé (Balboni 1999; Vedovelli, 2010)<sup>113</sup>, la lingua materna di Kanza è l'arabo.

Se per seconda lingua (o L2) si intende la lingua acquisita nel Paese in cui essa è usata per la comunicazione, la L2 di Kanza è l'italiano.

Infine, poiché per lingua straniera si intende una lingua che è studiata in una zona in cui essa non è presente, la lingua straniera parlata da Kanza è l'inglese.

A questo punto risulta utile differenziare anche tra i processi di acquisizione ed apprendimento di una lingua. Questi termini, spesso usati come sinonimi, in realtà nascondono strategie e processi linguistici estremamente diversi. Il primo studioso a definirli è stato Krashen, il quale ha inserito questa distinzione all'interno delle sue cinque ipotesi sull'acquisizione linguistica. Secondo lo studioso, <<l'acquisizione è un processo inconscio che sfrutta le strategie globali dell'emisfero destro del cervello insieme a quelle analitiche dell'emisfero sinistro; quanto viene acquisito entra a far parte della competenza della persona, entra nella sua memoria a lungo termine>><sup>114</sup>. Al contrario, <<l'apprendimento è un processo razionale, governato dall'emisfero sinistro e basato sulla memoria a medio termine: la competenza "appresa", in altre parole, è una competenza provvisoria, non è definitiva. Inoltre, essa viene attivata molto più lentamente della competenza "acquisita">><sup>115</sup>. A tal proposito, appare evidente che le strategie messe in atto per imparare la lingua materna e la seconda lingua ne garantiscono l'acquisizione, mentre quelle adottate per imparare la lingua straniera ne assicurano l'apprendimento.

A questo punto, considerando che sia la lingua materna che la seconda lingua richiedono processi di acquisizione (seppur per certi versi differenti), risulta legittimo domandarsi che rapporto vi sia nella mente del bambino tra queste due lingue. Per

---

<sup>112</sup> Emilia Ferreiro (2013) preferisce evitare l'espressione "lingua materna" e sostituirla con "lingue della culla" o "lingue di nascita", per due ragioni importanti. In primo luogo, in un'epoca di femminismo militante, è necessario che anche gli uomini reclamino il loro diritto sulla prima lingua dei figli. In secondo luogo, tale espressione posta al singolare, trascura la complessità del multilinguismo.

<sup>113</sup> In: Pastori G., "Dal multilinguismo all'educazione plurilingue nella scuola: questioni didattiche ed educative", in Nigris E. (a cura di), *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*, Milano, Pearson, 2015

<sup>114</sup> Balboni P. E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Università, 2002, p. 29

<sup>115</sup> Id., ibidem

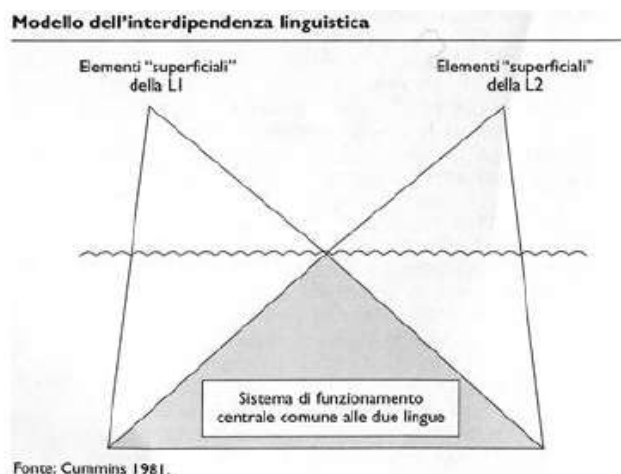
rispondere a questa domanda, Grosjean formula un esempio prendendo un'immagine dal mondo dello sport:

<<Un corridore dei 100 metri a ostacoli combina le competenze di un saltatore in alto e dello sprinter, sicché la sua è una competenza nuova. Allo stesso modo in cui non verrebbe in mente a chi conosca l'atletica di comparare le competenze del saltatore in alto e dello sprinter, non si può definire il bilingue come due "monolingui in una persona sola". Il bilinguismo non è semplicemente una giustapposizione di due competenze linguistiche, ma piuttosto uno stato particolare di competenza linguistica che non si può valutare nei termini della norma monolingue>><sup>116</sup>

Secondo Jim Cummins, la particolarità della competenza linguistica del bilingue/plurilingue sta nel fatto che le due o più lingue parlate dal bambino non sono scollegate tra loro, ma legate da un'interdipendenza linguistica. Secondo questa teoria, le competenze acquisite nella L1 possono essere trasferite alla L2: tali competenze linguistiche possono essere strumentali allo sviluppo delle abilità corrispondenti nella L2. Però vi è una condizione imprescindibile per far sì che ciò avvenga, ovvero che gli aspetti che potrebbero permettere la transizione tra le due lingue siano già stati acquisiti completamente nella L1. Per spiegare meglio questo concetto, Cummins ricorre alla celebre metafora dell'iceberg: questa montagna galleggiante di ghiaccio emerge solo per un settimo della sua massa, e ciò avviene grazie al restante volume sommerso. Se un iceberg ha due o tre picchi, essi possono emergere dalla superficie del mare come due o tre iceberg isolati e autonomi, ma in realtà è una gran massa comune subacquea che li regge: più ghiaccio si crea in questa zona subacquea e invisibile, più i picchi emergono. Allo stesso modo, ciò che compare "in superficie" nella comunicazione linguistica è solo una parte del processo di concettualizzazione e verbalizzazione che si compie nella mente. La capacità di elaborare una lingua cresce quando si studia una seconda lingua, in quanto, immettendo ghiaccio, cioè riflessione e nuovi processi di acquisizione linguistica, l'intero iceberg della competenza comunicativa si innalza, sollevando non solo la seconda lingua, ma anche la lingua materna.

---

<sup>116</sup> In: Abdelilah-Bauer B., *Il bambino bilingue. Crescere parlando più di una lingua*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2008, p. 13



**Fig. 1. Il principio dell'interdipendenza linguistica illustrato attraverso la metafora dell'iceberg**

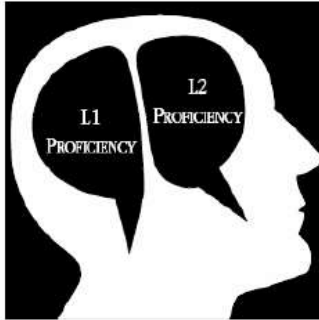
Per spiegare il fenomeno dell'interdipendenza linguistica, Cummins ricorre anche ad un'altra proposta, contrapponendo due diverse concezioni della competenza bilingue. La prima, definita come *modello della Competenza Sottostante Separata (CSS)*, dimostra che se non si produce alcun trasferimento tra le lingue e non esiste una competenza soggiacente che mette in relazione la L1 e la L2 (e L3, ecc.), le rappresentazioni linguistiche nel sistema cognitivo operativo di ciascun individuo saranno raggiunte separatamente (Cummins, 2005). Infatti, il modello della CSS implica che:

- la competenza nella L1 è separata dalla competenza nella L2;
- vi è una relazione diretta tra l'esposizione a una lingua (parlata a casa o a scuola) e il raggiungimento di un certo livello in tale lingua (*time-on-task/maximum exposure hypothesis*) (Cummins, 2005).

La seconda implicazione del modello della CSS deriva dalla prima: se si considerassero le competenze nella L1 e nella L2 come separate, i contenuti e le abilità apprese attraverso la L1 non si potrebbero trasferire alla L2, e viceversa (Cummins, 2005). Per spiegare meglio questo concetto, Cummins utilizza la metafora del palloncino: soffiando dentro il palloncino della L2, non si riuscirebbe a gonfiare anche quello della L1, e viceversa. Tali assunzioni nascono da errati presupposti sulla competenza bilingue riscontrabili nel "senso comune" (Cummins, 2005).



**THE SEPARATE  
UNDERLYING PROFICIENCY  
(SUP) MODEL OF  
BILINGUAL PROFICIENCY**



**Figure 1.**  
**The Separate Underlying Proficiency Model**

**Fig. 2. Il modello della Competenza Sottostante Separata (CSS) della competenza bilingue.**  
**(*Separate Underlying Proficiency Model of Bilingual Proficiency*)**

Nonostante il fascino intuitivo del modello della CSS, le evidenze empiriche portano a rifiutare chiaramente tale teoria, mostrando invece la presenza di un trasferimento significativo di conoscenze concettuali e di abilità tra le varie lingue. Cummins, perciò, postula un secondo modello, ovvero quello della *Competenza Sottostante Comune* (CSC), in cui vari aspetti della competenza bilingue in L1 e L2 sono visti come comuni o interdipendenti tra le varie lingue. In altre parole, quando ci si riferisce a contesti di educazione bilingue, la CSC riguarda la conoscenza cognitivo/accademica e le abilità che soggiacciono alle performance accademiche in entrambe le lingue.

THE COMMON  
UNDERLYING PROFICIENCY  
(CUP) MODEL OF  
BILINGUAL PROFICIENCY

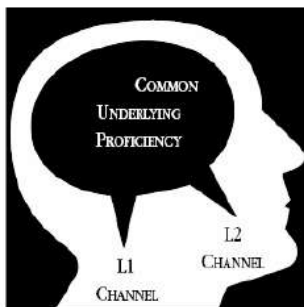


Figure 2.  
The Common Underlying  
Proficiency Model

Fig. 3. Il modello della Competenza Sottostante Comune (CSC) della competenza bilingue.  
(*Common Underlying Proficiency Model of Bilingual Proficiency*)

Dunque, secondo il modello della CSC, l'esperienza con entrambe le lingue può promuovere lo sviluppo di una competenza che soggiace a entrambe, sempre che vi siano un'esposizione adeguata ad entrambe le lingue e una buona motivazione da parte del parlante (Cummins, 2005).

Come già accennato, per raggiungere una competenza linguistica nelle due lingue, è necessario che il bambino abbia una competenza da parlante nativo in almeno una delle due lingue: se un bambino non ha abilità linguistiche in almeno uno dei due codici linguistici, nessuna delle due lingue potrà essergli utile per la sua crescita cognitiva. L'ipotesi dell'interdipendenza linguistica implica che nell'acquisizione della L2 è necessario sostenere i bambini con proposte didattiche che permettano il trasferimento tra le varie lingue (Cummins, 2005). Questo dato induce ad alcune riflessioni su quanto avviene in ambito pedagogico e didattico. La prima riguarda un atteggiamento talvolta riscontrabile tra gli insegnanti delle scuole italiane, che consigliano ai genitori non italofoni o poco italofoni, di parlare al loro figlio bilingue in italiano, per non confonderlo (Favaro, 2007)<sup>117</sup>. Questo consiglio ingenuo da parte degli insegnanti, in realtà non considera l'importanza che, per la crescita cognitiva del bambino bilingue,

---

<sup>117</sup> In *Osservare l'interlingua. Documentazione di percorsi attivati nella scuola dell'infanzia per conoscere la situazione linguistica dei bambini stranieri*, Multicentro Educativo Modena Sergio Neri (MEMO), 2007, p. 14

ha il fatto di continuare a concettualizzare la sua lingua materna. Provenendo entrambe le lingue dallo stesso motore centrale, è importante che entrambi i sistemi linguistici siano concettualizzati, poiché essere competenti in due o più lingue aiuta a far progredire l'intero sistema cognitivo.

La seconda considerazione riguarda un altro fenomeno riscontrabile sempre a scuola: spesso gli insegnanti insegnano le lingue separandole tra loro, senza considerare i vari collegamenti possibili che si possono creare tra le varie lingue. Per usare le parole di Balboni, <<un insegnamento scoordinato delle due lingue non rischia solo di creare degli “schizofrenici” sul piano delle strategie e metodologie di acquisizione, ma tradisce il principio di interdipendenza di Cummins>><sup>118</sup>.

La terza considerazione riguarda la possibilità di includere nel programma scolastico l'insegnamento delle L2 parlate dai bambini, ma ciò non sarà possibile fino a che si continuerà a considerare ciascuna lingua separata dalla/e altra/e (Cummins, 2005).

Dopo aver constatato che vi è un legame molto forte tra la L1 e la L2, a questo punto viene naturale porsi un'ulteriore domanda: il bambino bilingue vive un'esperienza che può generare confusione?

Come afferma Guasti, <<spesso si pensa che il bilinguismo, almeno sul breve periodo, possa ostacolare l'acquisizione del linguaggio, in quanto un bambino esposto a più lingue non riuscirebbe a distinguerle e farebbe confusione. Questo [...] si manifesta anche nel fatto che verso i due anni il bambino bilingue forma frasi che contengono parole di una o dell'altra lingua a cui è esposto>><sup>119</sup>.

Volterra e Taeschner (1978), nella loro teoria sullo sviluppo del linguaggio bilingue, ipotizzano che inizialmente il bambino bilingue sia confuso. A sostegno di tale ipotesi, vi è il fatto che effettivamente i bambini bilingue quando parlano tendono a passare da un codice all'altro, utilizzando i termini di una lingua e dell'altra come se appartenessero alla stessa lingua (Guasti, 2007), come illustrato nel seguente esempio:

- a) Lisa haben la penna (Haben = avere) (2;4)
- b) Cosa fa schwein? (Schwein= maiale) (2;8)
- c) Il wolf non c'è (Wolf= lupo) (2;8)
- d) Quello è vogel (Vogel= uccello) (2;8)<sup>120</sup>

---

<sup>118</sup> Balboni P. E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, op. cit., p. 179

<sup>119</sup> Guasti M. T., *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*, op. cit., p. 249

<sup>120</sup> Id., *ibidem*, p. 250

In merito a ciò, le due autrici ipotizzano che lo sviluppo linguistico dei bambini bilingue seguirebbe tre tappe:

- 1) un solo vocabolario
- 2) due lessici, ma una sola grammatica
- 3) due grammatiche<sup>121</sup>

Dunque, in una fase iniziale il bambino bilingue avrebbe un unico vocabolario che comprende i termini delle due lingue a cui è esposto. Questa supposizione si basa sul fatto che spesso i bambini bilingue conoscono le parole soltanto in una delle due lingue, oppure conoscono alcune parole di entrambe le lingue ma non le considerano come equivalenti.

Nella seconda fase, si avverte una separazione dei due vocabolari, ma la grammatica risulterebbe ancora unica; in altre parole, il bambino bilingue utilizzerebbe in particolare le norme grammaticali di una delle due lingue, sia per parlare nella lingua materna che nella seconda lingua. Solo in una fase finale che corrisponde all'incirca ai tre anni, i bambini separerebbero le due grammatiche e imparerebbero a usare regole ben distinte (Guasti, 2007).

Da varie ricerche condotte in ambito psicolinguistico emerge che in realtà i bambini bilingue non sono affatto confusi, ma possiedono le capacità di discriminare i sistemi linguistici a cui sono esposti. Inoltre, sono in grado di adattare l'uso della lingua all'interlocutore e di ricorrere all'uso dell'una o dell'altra lingua in funzione del contesto (Guasti, 2007). Il fenomeno di mescolamento dei codici non è indice di confusione tra le due lingue, ma è una caratteristica del parlato bilingue, che mano a mano, in base agli input linguistici che il bambino riceverà e alla possibilità che avrà di riflettere sulle caratteristiche specifiche di ciascuna lingua, diventerà sempre più ricco. Inoltre, molte ricerche mettono in luce che il mescolamento dei codici avviene secondo ricorrenze ben precise, e ciò conferma che dietro a tale fenomeno vi sono dei meccanismi per regolarizzare le lingue a cui il bambino è esposto e per farlo egli si serve delle conoscenze che già possiede in una o nell'altra lingua<sup>122</sup>.

---

<sup>121</sup> Id., *ibidem*

<sup>122</sup> Per approfondire, si veda Guasti, 2007

Il fenomeno del mescolamento dei codici può portare a pensare che il bambino bilingue si serva fin da subito delle due lingue per comunicare nell'ambiente in cui vive, e che tutto ciò avvenga con totale disinvoltura e senza alcun tipo di imbarazzo.

Tuttavia, molti pedagogisti affermano che nel processo di acquisizione linguistica del bambino bilingue si può assistere a varie manifestazioni di difficoltà da parte dei bambini. Una di queste è il "periodo del silenzio", in cui può capitare che il bambino, inserito in una realtà in cui si parla la L2, resti in silenzio per un periodo che può variare da alcuni giorni fino ad arrivare ad alcuni mesi. Il motivo di tale silenzio è da attribuire al fatto che il bambino sta tentando di elaborare e sistematizzare gli stimoli linguistici: prima di parlare, infatti, ha bisogno di capire e regolarizzare la lingua. Il silenzio iniziale ha dunque una propria funzione nell'acquisizione della seconda lingua. A questo punto, dopo aver verificato che l'interdipendenza tra le varie lingue può essere un fattore estremamente positivo per lo sviluppo cognitivo del bambino, e che il bambino stesso è in grado di sistematizzare i due o più sistemi linguistici a cui è esposto, emerge un'ultima domanda: si può parlare di vantaggio bilingue (o di *bilingual advantage*) inteso come <<possibili benefici in termini di competenze e funzionamento cognitivo, oltre che sociale e linguistico>><sup>123</sup>?

Come afferma Grosjean (2015), molte ricerche condotte nella prima metà del '900 sembravano voler confermare l'idea di uno svantaggio del bambino bilingue. <<I primi studi, che vertevano spesso sulla misurazione del quoziente di intelligenza e ne attribuivano uno inferiore ai bilingui, non tenevano conto a sufficienza delle differenze di genere, età, situazione socioeconomica e contesto pedagogico>><sup>124</sup>. Successivamente, nella seconda metà del secolo scorso, si assiste a un improvviso cambiamento di tendenza: <<gli studi successivi controllarono questi fattori con maggior cura, ma potrebbero essere stati influenzati da un atteggiamento poco neutrale, questa volta a favore del bilinguismo>><sup>125</sup>.

Sempre secondo lo stesso autore, <<attualmente, le conclusioni non sono più univoche come in passato, del tutto positive o negative, e le differenze tra soggetti bilingui e monolingui, sempre che ce ne siano, sembrano spesso circoscritte ad attività molto specifiche e talvolta risultano davvero sottili>><sup>126</sup>.

---

<sup>123</sup> Zaninelli F. L., "Bilinguismo e multilinguismo nei contesti educativi per l'infanzia" in Nigris E. (a cura di), *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*, op. cit., p. 211

<sup>124</sup> Grosjean F., *Bilinguismo. Miti e realtà*, Milano, Mimesis, 2015, p. 193

<sup>125</sup> Id., *ibidem*

<sup>126</sup> Id., *ibidem*, p. 194

Da alcuni studi effettuati dalla psicolinguista dello sviluppo Bialystok, emerge che il bilinguismo stimola la capacità di risolvere problemi: i bambini bilingue avrebbero <<un pensiero meno normato e un pensiero più creativo, flessibile, aperto>><sup>127</sup>; altri studi mettono in luce le migliori capacità metalinguistiche dei bambini bilingui (Bialystock, 2001; Goetz, 2003); ulteriori ricerche evidenziano aspetti positivi derivanti dalla possibile pluriappartenenza culturale dei bambini bilingue: essi avrebbero, infatti, <<atteggiamenti meno netti verso persone appartenenti a un'altra comunità>><sup>128</sup> e <<una consapevolezza delle differenze culturali che il monolingue non necessariamente possiede>><sup>129</sup>. Titone (1978) sottolinea la maggior “apertura mentale” dei bambini bi/plurilingue, intesa come capacità di comprendere nuove idee e differenti punti di vista e di saper tollerare opinioni contrastanti.

Per concludere, si può affermare che il processo di acquisizione linguistica del bambino bilingue non riguarda soltanto gli aspetti più linguistici quali il lessico, la morfologia, la sintassi, ecc., ma anche l'acquisizione di un insieme complesso di competenze socio-linguistiche, socio-culturali, discorsive e strategiche. Questi aspetti concorrono nel rendere il bambino competente sul piano comunicativo-linguistico e comunicativo-interculturale (Pastori, 2015).

---

<sup>127</sup> Abdelilah-Bauer B., *Il bambino bilingue. Crescere parlando più di una lingua*, op. cit., p. 24

<sup>128</sup> Id., *ibidem*, p. 37

<sup>129</sup> Id., *ibidem*, p. 34

### 3. La comunicazione a scuola

Lo scopo del seguente capitolo è di offrire una sintesi degli approcci di ricerca più rilevanti che si sono occupati di comunicazione in generale e di interazione verbale tra insegnanti e allievi nei contesti scolastici. Nella seconda parte saranno approfondite varie ricerche che hanno come oggetto di studio la comunicazione a scuola e, nell'ultima parte, verrà fatta luce su alcune tematiche riguardanti la didattica della lingua orale.

Si è scelto di approfondire tali questioni poiché dall'analisi della letteratura emerge che il dialogo tra insegnanti e bambini può facilitare lo sviluppo del linguaggio nei bambini (Goh et. al., 2012; Massey, 2004, Dickinson & Tabors, 2001, Dickinson, 2003, Kontos & Wilcox-Herzog, 1997; Ruston & Schwaneflugel, 2010, Chapman De Sousa, 2013); gli adulti, infatti, giocano un ruolo fondamentale nell'acquisizione del linguaggio orale da parte dei bambini (Massey, 2004) sia monolingue che bilingue (Ortega, 2009). Inoltre dalla letteratura si evince che bambini che hanno la possibilità di sostenere ricche conversazioni con adulti durante il periodo prescolare raggiungono più alti livelli di successo accademico (Dickinson, 2003; Burchinal et al., 2010), migliori risultati nelle abilità di letto-scrittura (Smith & Dickinson, 1994; Dickinson, 2003; Dickinson & Tabors, 2001). Appare altresì evidente la rilevanza della conversazione tra insegnanti e bambini per lo sviluppo sociale e cognitivo (Cazden, 1986). Infine altre ricerche mostrano che l'ingrediente chiave che permette di raggiungere una didattica di qualità in contesti prescolastici sia proprio l'interazione tra insegnante e bambino (Kontos, Wilcox-Herzog, 1997). Nonostante tali esiti, dalla letteratura riguardante i bambini in età prescolare emerge che la conversazione è una strategia poco usata; inoltre risulta sottostimata la sua utilità al fine di sviluppare il linguaggio (Massey, 2004).

Per sviluppo del linguaggio e delle competenze orali non s'intende l'acquisizione di competenze decontestualizzate, ma come l'acquisizione di conoscenze situate riguardo un uso appropriato delle varie forme di linguaggio all'interno di specifici gruppi ed attività sociali. Dato che i bambini socializzano per diventare membri di una cultura e di una comunità, essi imparano simultaneamente gli usi linguistici e pragmatici della lingua: in questo modo il linguaggio dei bambini diviene in modo progressivo socialmente e culturalmente organizzato (Ochs, 1888)<sup>130</sup>. I bambini, infatti, non

---

<sup>130</sup> In: Peterson S. M., French L., "Supporting young children's explanations through inquiry science in preschool" in *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 2008, pp. 395-408

imparano solo a padroneggiare aspetti linguistici come la sintassi e la semantica, ma familiarizzano con le forme del discorso che riguardano il *come* e il *quando* usare certe forme. Essi non acquisiscono semplicemente il linguaggio, ma acquisiscono un particolare tipo di linguaggio o, per usare le parole di Bakhtin, di “genere del discorso” (*speech genre*), appropriato a ciascun contesto sociale (Peterson, French, 2008).

La scuola è un ambiente in cui i bambini sperimentano quotidianamente diverse funzioni del linguaggio poiché diverse e molteplici sono le attività che si svolgono quotidianamente in ciascuna sezione o classe scolastica. Inoltre a scuola i bambini, oltre a relazionarsi con gli insegnanti e i compagni, hanno l’occasione di interfacciarsi con altre figure come i famigliari degli altri bambini, il Dirigente Scolastico, il personale Tecnico-Amministrativo, instaurando relazioni che li porteranno a sperimentare le diverse e molteplici funzioni del linguaggio. Per queste ragioni, la scuola si offre come ambiente privilegiato per lo studio delle interazioni verbali, con lo scopo da un lato di comprendere <<i>rapporti tra gli individui e i rapporti tra gli individui e il mondo sociale<<><sup>131</sup>, dall’altro approfondire il <<ruolo del linguaggio nello sviluppo umano>><sup>132</sup>. In una prospettiva vygotskiana, il linguaggio è, infatti, lo strumento principale che media lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori come il pensiero, la memoria, ecc. Si devono proprio a Vygotskij i primi studi più rilevanti sul ruolo di mediazione svolto dal linguaggio nell’interazione sociale. Da essi è emerso come le asimmetrie nella comunicazione tra adulto e bambino siano in realtà finalizzate alla costruzione di conoscenze e competenze (Rossi, 2008).

Inoltre, si considerano la comunicazione e le interazioni verbali come un <<processo indispensabile per la costruzione della vita in società, come meccanismo attivatore del dialogo e della convivenza tra soggetti. Infatti, la società e la cultura debbono la loro esistenza alla comunicazione, è proprio nell’interazione comunicativa tra persone dove primariamente si manifesta la cultura come principio organizzatore dell’esperienza umana (Rizo García, 2007)>><sup>133</sup>.

Da questa breve introduzione emerge lo stretto legame tra linguaggio, comunicazione, relazioni sociali, pensiero, apprendimento, contesto e cultura. Nelle prossime pagine, attraverso l’analisi delle principali teorie riguardanti la comunicazione e l’interazione

---

<sup>131</sup> Rossi F., “Apprendimento e discorsi a scuola” in Costabile A. (a cura di), *La relazione educativa: prospettive interdisciplinari*, Soveria Mannelli, Rubbettino Editore, 2008, p. 107

<sup>132</sup> Id., *ibidem*

<sup>133</sup> In: Teruggi L., “La comunicazione in classe” in Nigris E., Teruggi L., Zuccoli F. (a cura di), *Didattica generale*, Milano, Pearson, 2016, pp. 155-156



sociale sia in contesti scolastici che non, si cercherà di far luce su ciascuno di questi aspetti attraverso lo sguardo offerto da vari ambiti disciplinari e prospettive di ricerca.

### 3.1. Gli studi sulla comunicazione

Una delle prime ricerche sulla comunicazione è stata condotta in ambito matematico ed ingegneristico da **Shannon** e **Weaver** nel 1949. I due autori sviluppano una teoria matematica della comunicazione perché mossi dall'ambizione di risolvere uno specifico problema tecnico: migliorare l'efficienza della trasmissione di segnali attraverso apparati tecnici di trasmissione, tentando di eliminare i disturbi dai collegamenti telefonici. Benché l'interesse dei loro studi fosse inizialmente rivolto alla risoluzione di tale malfunzionamento, l'influenza della teoria da loro sviluppata è andata ben oltre il problema specifico per cui era nata; infatti tale lavoro è considerato una delle ricerche che hanno contribuito alla nascita della moderna teoria dell'informazione. Il modello da loro descritto è definito come lineare: un emittente (o fonte) produce un messaggio (o segnale) che viene codificato e inviato a un trasmittente. Tra il trasmittente e il ricevitore vi è un canale, ovvero il mezzo attraverso il quale transita il messaggio. Successivamente il ricevitore riceve il messaggio, lo decodifica e lo invia a un destinatario. Se vi sono dei rumori o disturbi lungo il canale, il messaggio può subire dei danneggiamenti e giungerà "modificato" al destinatario.

La teoria della comunicazione sviluppata da Shannon e Weaver ha avuto una grande diffusione tra le varie discipline che si sono occupate a vario titolo di comunicazione nella seconda metà del secolo scorso. Tuttavia non sono mancate le critiche, rivolte principalmente alla natura "ingegneristica" del modello, che non permette di rappresentare in maniera approfondita i processi comunicativi in cui è coinvolto l'essere umano. Una delle critiche più note, a tale modello, è quella mossa durante una conferenza nel 1956 dal linguista russo **Jakobson**, che tenta di integrare la teoria lineare della comunicazione con le prospettive offerte dalla linguistica, proponendo una rielaborazione dello schema comunicativo (Codeluppi, 2011). Poiché Jakobson si pone come obiettivo di descrivere la complessità della comunicazione umana, soprattutto quella linguistica, egli interviene eliminando <<la distinzione tra fonte e trasmittente, da

un lato, e ricettore e destinatario dall'altro, nonché i concetti di segnale e rumore>><sup>134</sup>. Il suo modello "semplificato" infatti prevede semplicemente <<un *mittente* che invia un *messaggio* a un *destinatario* dopo aver cercato di stabilire un *contatto*>><sup>135</sup>. Jakobson però inserisce due nuovi concetti che nel modello precedente non esistono: il *codice* e il *contesto*: <<il primo in realtà nel modello di Shannon e Weaver era implicitamente presente, ma non veniva indicato perché si trattava semplicemente di un sistema di organizzazione interna finalizzato ad assicurare una efficace trasmissione dei segnali. Dunque la decodifica non era altro che lo stesso processo di codifica attivato all'inizio del processo, ma svolto al contrario e in maniera praticamente automatica. Per Jakobson invece il codice si configura come un insieme di regole che il mittente e il destinatario hanno la necessità di condividere affinché possa svilupparsi tra loro un processo di reciproca comprensione. Ma Jakobson ha anche sostenuto che per comunicare con un altro soggetto non è sufficiente avere in comune un codice, è necessario anche condividere una realtà sociale e culturale: il *contesto*>><sup>136</sup>. Sostanzialmente la teoria di Jakobson, per usare le sue stesse parole, si può riassumere così:

<< l'emittente (o mittente) invia un messaggio al destinatario. Per essere operante, il messaggio richiede prima di tutto un contesto al quale si rinvia (si tratta di ciò che con una terminologia un po' ambigua si è soliti chiamare anche il "referente"), contesto afferrabile dal destinatario, e che è sia verbale sia suscettibile di essere verbalizzato; poi, il messaggio richiede un codice comune, integralmente o almeno in parte, all'emittente e al destinatario (o, in altri termini, al codificatore e al decodificatore del messaggio); infine, il messaggio richiede un contatto, un canale fisico e una connessione psicologica tra l'emittente e il destinatario, contatto che consente loro di stabilire e di mantenere la comunicazione>> (Jakobson, 1958, pp. 213-214)<sup>137</sup>

Jakobson, infine, intuisce che ciascuno di questi sei fattori (mittente, contesto, messaggio, contatto, codice e destinatario) dà avvio a una funzione linguistica

---

<sup>134</sup> Codeluppi V., *Il ritorno del medium. Teorie e strumenti della comunicazione*, Milano, Franco Angeli, 2011, p. 75

<sup>135</sup> Id., *ibidem*

<sup>136</sup> Id., *ibidem*

<sup>137</sup> In: Grassi C., *Sociologia della comunicazione*, Milano, Paravia Bruno Mondadori Editori, 2002, p. 120

differenti: in ordine, abbinata a ciascun fattore, si trovano la funzione emotiva, referenziale, poetica, fàtica, metalinguistica e conativa. L'autore ritiene che sia difficile produrre atti linguistici che corrispondano a una sola delle funzioni del linguaggio: la specificità di un enunciato non risiede tanto nel "monopolio" di una o dell'altra funzione, ma nella preminenza esercitata dalla funzione in esso saliente. Le funzioni principali del linguaggio sono quelle abbinata al mittente, al contesto e al destinatario (ovvero la funzione emotiva, referenziale e conativa).

Il modello di Jakobson sulla comunicazione umana, a differenza di quello lineare, permette di comprendere come e perché l'essere umano è in grado di parlare di qualcosa e di comprendere ciò che gli viene detto, poiché tenta di rappresentare, entro certi limiti, gli aspetti cognitivi e pragmatici della comunicazione e non si limita a considerarla come mero transito di informazione. Egli, inoltre, considera l'importanza del contesto in quanto elemento determinante per il successo comunicativo, e non in quanto semplice ambiente fisico che può ostacolare il passaggio dei dati. Infine nel suo modello si assiste a un cambiamento rispetto alla prospettiva tradizionale in quanto l'autore russo introduce la teoria delle funzioni linguistiche. Quella di Jakobson è, infatti <<una classificazione che mira ad individuare le proprietà dei diversi atti illocutivi, in modo da fornire un principio esplicativo per i vari tipi di uso linguistico; si tratta [...] di una classificazione che assume integralmente il pacchetto di concetti proprio del *modello informazionale* della comunicazione (codice, messaggio, emittente, ricevente, ecc.) e che ne rispecchia, pertanto, ugualmente i limiti (quelli di una concezione veicolare della comunicazione come mera trasmissione-ricezione di messaggi). Ciò di cui si sente la mancanza in classificazioni come quella di Jakobson è proprio l'attenzione alla relazione interlocutiva come momento di co-produzione e di messa in comune del senso>><sup>138</sup>. A tal proposito, il linguista M.A.K. **Halliday** integra la teoria delle funzioni linguistiche di Jakobson considerando l'uso sociale del linguaggio. Egli parte dall'osservazione del comportamento linguistico dei bambini prescolarizzati e individua sette modelli (o funzioni, o usi) del linguaggio.

---

<sup>138</sup> Di Biase G., *Comunicare bene: per un'etica dell'attenzione*, Milano, Vita e Pensiero, 2008, p. 32

	<b>FUNZIONI</b>	<b>AZIONI</b>	<b>ESEMPI</b>
1	Funzione strumentale	Agisce sul mondo circostante	“Voglio una caramella”
2	Funzione regolativa	Controlla e determina il comportamento degli altri	“Vai a casa, porta la borsa”
3	Funzione interazionale	Indica l’interazione del parlante con il mondo circostante	“Buongiorno”, “Arrivederci”
4	Funzione personale	Indica la presa di coscienza della propria individualità	“Questo non mi piace”
5	Funzione euristica	Indica un’esplorazione del mondo circostante	“Questo oggetto è verde”
6	Funzione immaginativa	Crea mondi immaginari	“Fingiamo di essere dei cavalieri”
7	Funzione informativa	Trasmette informazioni sul mondo circostante	“Oggi piove”

**Tabella 1. Le funzioni del linguaggio secondo Halliday**

Secondo Halliday, il bambino, sperimentando l’uso del linguaggio secondo queste funzioni, costruisce un potenziale di significato per ciascuna di esse. Il linguista individua molte più funzioni per l’adulto, ma le raggruppa in un modello ridotto a tre macro-funzioni: interpersonale, per stabilire e mantenere rapporti sociali, ideativa, che esprime l’esperienza che il parlante ha del mondo reale e, infine, testuale, che permette all’adulto di costruire testi e discorsi pertinenti e coerenti con le diverse situazioni.

Circa dieci anni dopo la formulazione del modello jakobsoniano, alcuni autori appartenenti alla Scuola di Palo Alto in California intraprendono vari studi per individuare alcune proprietà della comunicazione all’interno del Mental Research Institute. Paul **Watzlawick**, uno dei più noti esponenti della scuola di Palo Alto, formula una teoria che mette totalmente in crisi l’idea di linearità della comunicazione. Egli utilizza un approccio pragmatico con lo scopo di identificare gli effetti della comunicazione sul comportamento (Selleri, 2016). Per comprendere ed apprezzare appieno la teoria di Watzlawick è necessario segnalare che i suoi studi hanno origine dalla sua attività di psicoterapeuta e, dunque, dal lavoro a stretto contatto con i problemi della psicopatologia del comportamento. L’analisi del comportamento disturbato lo inducono a non limitarsi ad indagare solo sulla natura della mente umana e delle diverse

patologie, ma ad allargare l'indagine anche agli effetti dei comportamenti anomali sugli altri, alle reazioni che essi suscitano e al contesto in cui si sviluppano, si manifestano e si esprimono. Questo ampliamento di prospettiva, lo porta, conseguentemente, a spostare l'interesse dall'uomo inteso come singola entità alla relazione tra gli individui che fanno parte di vari sistemi più ampi come la famiglia, gli amici, l'ambiente di lavoro, la società, ecc. (Pettigiani, Sica, 2003). Il concetto principale su cui si basa la teoria di Watzlawick è che la comunicazione <<non è un fenomeno unidirezionale – da chi parla a chi ascolta –, ma un processo di interazione tra le diverse persone che stanno comunicando (Watzlawick, 1971). Ciò significa che non è tanto il messaggio in sé per sé, o i singoli elementi del processo comunicativo, che interessano all'autore, quanto l'influenza che questi hanno sui soggetti in comunicazione>><sup>139</sup>. Inoltre l'autore dà molta importanza agli aspetti non verbali della comunicazione, tanto da dichiarare che <<tutto il comportamento è comunicazione e tutta la comunicazione influenza il comportamento>> (Watzlawick, 1971)<sup>140</sup>. Da questa affermazione si può dedurre che comunicazione e comportamento possono essere considerati come sinonimi poiché, in una situazione di interazione, il comportamento assume un valore di messaggio. Tale affermazione rimanda al primo dei cinque assiomi della pragmatica della comunicazione formulati dal gruppo di Watzlawick, ovvero che *“Non si può non comunicare”* Infatti, <<se il comportamento è una comunicazione e se è impossibile che esista qualcosa che sia un non-comportamento, analogamente è impossibile che esista un qualcosa che sia una non-comunicazione>><sup>141</sup>. Gli altri quattro assiomi sono:

- *“Ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e uno di relazione”*, ovvero che la comunicazione non trasmette solo dei dati, ma anche il modo in cui si devono “intendere” tali informazioni (Teruggi, 2016);
- *“La natura di una relazione dipende dalla punteggiatura delle sequenze di comunicazione tra i comunicanti”*, secondo cui la comunicazione tra gli esseri umani è composta da flussi comunicativi che si alternano e si muovono da una direzione all'altra scanditi da una sorta di punteggiatura che permette di identificare chi parla e chi risponde (Teruggi, 2016);
- *“Nella comunicazione umana si hanno due possibilità di fare riferimento agli oggetti: in modo analogico e in modo numerico”*: la prima modalità riguarda la

---

<sup>139</sup> In: Pettigiani M. G., Sica S., *La comunicazione interumana*, Milano, Franco Angeli, 1993, p. 47

<sup>140</sup> In: Selleri P., *La comunicazione in classe*, Roma, Carocci Editore, 2016, p. 13

<sup>141</sup> Pettigiani M. G., Sica S., *La comunicazione interumana*, op. cit., p. 48

sfera del non-verbale (immagini, gesti, ecc.), mentre la seconda si riferisce al linguaggio verbale (Teruggi, 2016);

- “*Tutti gli scambi di comunicazione sono simmetrici e complementari, a seconda che siano basati sull’uguaglianza o sulla differenza*”. Ciò significa che nelle relazioni comunicative instaurate dall’uomo, egli può decidere di adottare un modello comportamentale che tende a minimizzare le differenze, oppure che tende a massimizzarle. Ciò determina due posizioni che l’autore definisce come *one-up* e *one down* per indicare la posizione adottata dall’uomo di superiorità e inferiorità. Tali dinamiche hanno inevitabilmente effetti sul ricevente e ciò genera una circolarità nella comunicazione anche attraverso la funzione del *feedback* (Pettigiani, Sica, 2003).

La teoria proposta da Watzlawick e dai suoi colleghi offre un cambiamento sostanziale di prospettiva rispetto alla teoria di Shannon e Weaver e a quella di Jakobson, poiché egli situa l’attività comunicativa in un contesto relazionale collocato sia nel tempo che nello spazio (Selleri, 2016).

John Langshaw **Austin** nel 1974 riprende e approfondisce alcuni aspetti della pragmatica della comunicazione, formulando la Teoria degli atti linguistici nell’ambito della filosofia del linguaggio. Egli si occupa di studiare il rapporto tra linguaggio e azione, tentando di approfondire non solo cosa “dice” un soggetto mentre pronuncia un enunciato in una data situazione, ma anche quale sia il suo intento riguardo il “fare” qualcosa attraverso l’uso di quelle specifiche parole (Selleri, 2016). Secondo Austin, ogni espressione linguistica è un atto e all’interno di ciascun atto è possibile distinguere tre aspetti o azioni. Si prenda come esempio un insegnante che dice a un suo alunno “Devi esercitarti di più in algebra”. Tale affermazione produce un atto linguistico composto da tre azioni: la prima è riferita all’azione stessa del parlare (*atto locutorio*, ovvero l’emissione di suoni), la seconda riguarda l’intenzione comunicativa di indicare all’altro ciò che deve fare per intervenire su una situazione (*atto illocutorio*), la terza azione è rivolta al produrre effetti nell’ascoltatore, evocando eventuali conseguenze, come un’insufficienza in pagella, con lo scopo di indurre l’alunno a migliorare (*atto prelocutorio*) (Selleri, 2016).

Gli studi sul rapporto tra linguaggio e azione danno il via ad altri studi di matrice sociolinguistica, innanzitutto attraverso la figura di Ervin **Goffmann**. Tali studi mettono in luce come il linguaggio sia organizzato in base alle abitudini comunicative e all’organizzazione della cultura in cui viene prodotto (Selleri, 2016). Ci si interessa così

alle <<interazioni verbali come *pratiche* comunicative che servono per costruire e salvaguardare l'identità dei soggetti di una comunità>><sup>142</sup>. L'autore concentra infatti la sua attenzione sulla nozione di *contesto comunicativo*, studiando la vita quotidiana degli individui a contatto con le regole di diverse organizzazioni sociali (scuola, famiglia, ecc.), e riscontra che ogni scambio comunicativo avviene all'interno di una cornice, o *frame*, che designa le regole specifiche (la comunicazione in famiglia è diversa dalla comunicazione a scuola) e allo stesso tempo permette di avere un controllo costante sull'andamento della conversazione. I *frame*, infatti, <<sono riconoscibili e ripetibili nel tempo, tanto che alcuni di essi possono diventare dei veri e propri rituali (l'insegnante che entra in classe tutte le mattine e dice "Buongiorno, bambini" e i bambini che in coro rispondono "Buongiorno")>><sup>143</sup>. Goffmann, inoltre, ritiene che le pratiche discorsive sono sempre inserite all'interno di un contesto di interazione e di conseguenza è possibile comprendere gli atti linguistici solo se esaminati come "flussi" sociali (Teruggi, 2016).

Il tema del contesto comunicativo è approfondito, sempre nell'ambito della sociolinguistica, da altri due filoni di ricerca: l'etnografia della comunicazione e l'etnometodologia (Selleri, 2016).

Nell'ambito dell'etnografia della comunicazione, Dell **Hymes** si sofferma sull'uso della lingua all'interno di un contesto sociale, studiando <<il rapporto tra il codice linguistico e i codici socioculturali in quanto rapporto interdipendente: senza l'apporto di questi ultimi, il primo, non avrebbe valore e/o efficacia comunicativa>><sup>144</sup>. Infatti, l'autore ritiene che per analizzare i materiali linguistici secondo una prospettiva etnografica, sia necessario considerare le caratteristiche dei contesti istituzionali in cui sorgono (Selleri, 2016) Inoltre, secondo l'autore, per parlare correttamente una lingua, non c'è bisogno di conoscere solo il lessico e la grammatica, ma anche le caratteristiche del contesto in cui si utilizzano i termini (Teruggi, 2016). Dal modello di Hymes prende forma il concetto di competenza comunicativa, intesa come un insieme di conoscenze che un parlante deve avere per essere considerato membro a pieno titolo di un gruppo sociale (Duranti, 2005).

Nel campo dell'etnometodologia ci si sofferma sullo studio del rapporto tra linguaggio, interazione e regole sociali con lo scopo di generare un metodo da utilizzare per l'analisi

---

<sup>142</sup> Rossi F., "Apprendimento e discorsi a scuola" in Costabile A. (a cura di), *La relazione educativa: prospettive interdisciplinari*, op. cit., p. 108

<sup>143</sup> Selleri P., *La comunicazione in classe*, op. cit., p. 14

<sup>144</sup> Teruggi L., "La comunicazione in classe" in Nigris E., Teruggi L., Zuccoli F. (a cura di), *Didattica generale*, op. cit., p. 160

degli atti comunicativi dei gruppi sociali. Questa prospettiva sottolinea la pregnanza della componente etnica nella comunicazione, ovvero dell'insieme delle caratteristiche che costituiscono ciascuna cultura e che ciascun individuo possiede (Selleri, 2016). Harold **Garfinkel**, in linea con quanto appena esposto, chiarisce che <<in quest'ottica l'oggetto di studio non può che essere la conversazione, unitamente alle pratiche discorsive messe in atto dai partecipanti nel corso di un'interazione, poiché si tratta di attività pratiche, il cui significato è costruito e condiviso nel contesto comunicativo>><sup>145</sup>.

### **3.2. Gli studi sulla comunicazione e sul discorso a scuola**

Lo studio del discorso occupa una posizione centrale nell'analisi dei processi di insegnamento-apprendimento poiché il parlato è lo strumento prevalente di qualsiasi comunicazione educativa (Pontecorvo, 1999). Inoltre il discorso rappresenta l'attività che genera mediazione semiotica, in quanto esso <<entra in classe sotto forma di una vasta gamma di strumenti simbolici, come testi scritti, narrazioni, libri, immagini, sussidi didattici, tutti artefatti culturali che sono portatori di dimensioni socioculturali>><sup>146</sup>. Come dimostrano gli studi pragmatici di linguistica contemporanea portati avanti da Voloshinov e Bajtin, vi è, infatti, un'identificazione tra il discorso e le attività socialmente organizzate. Voloshinov (1976) sostiene che il discorso è un'entità materiale e oggettiva generata dallo scambio sociale, che per esistere necessita dell'esistenza di un'organizzazione sociale che raggruppi gli individui che interagiscono nel discorso e che condividono un contesto in cui ha luogo lo scambio verbale (Sánchez Rodríguez, 2008).

Mettere sotto i riflettori l'attività discorsiva che ha luogo nei contesti scolastici consente, da un lato, di comprendere e individuare la natura e le dinamiche cognitive che si verificano nelle aule scolastiche, e di conoscerne la funzione nei processi di apprendimento (Rossi, 2008), dall'altro, di considerare anche le dimensioni socioculturali dell'apprendimento (Pontecorvo, 1999). Ciò permette di rendere tutti i parlanti che partecipano alla vita scolastica, in particolare gli insegnanti, più

---

<sup>145</sup> Selleri P., *La comunicazione in classe*, op. cit., 2016, p. 16

<sup>146</sup> Pontecorvo C., "Discorso e istruzione" in Pontecorvo C. (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino, 1999, p. 67



consapevoli di ciò che avviene durante le molteplici interazioni discorsive che hanno come scopo l'insegnamento e l'apprendimento (Pontecorvo, 1999).

Le prospettive e gli approcci che si sono occupati di studiare il discorso in classe sono molteplici. In un primo momento <<la ricerca in campo educativo relativa alla vita nelle aule oscillava tra approcci sociologici, interessati a capire il modo in cui la scuola trasmette ideologie e valori, e approcci psicologici, impegnati nello studio dei processi cognitivi implicati nell'acquisizione di apprendimenti. Infatti, mentre la sociologia critica insisteva sullo studio dei modi in cui la scuola contribuisce alla selezione e alla trasmissione di determinati saperi, credenze e modi di interpretare il mondo, la psicologia si interessava alle strategie messe in atto dai bambini per appropriarsi delle conoscenze insegnate a scuola in modo da poter suggerire orientamenti didattici utili ai processi di insegnamento-apprendimento>><sup>147</sup>.

Attualmente, invece, il mondo della ricerca in campo educativo pone l'attenzione principalmente su ciò che le persone fanno e dicono nelle aule, ovvero sui discorsi dei partecipanti coinvolti nel processo di insegnamento-apprendimento (Teruggi, 2016). Infatti, a partire dagli anni '70, diverse discipline come la sociologia, la psicologia, la filosofia del linguaggio, la psicolinguistica, gli studi socioculturali e socio-storici, gli approcci etnografici ed etnometodologici hanno iniziato a considerare sempre di più l'importanza di studiare l'interazione verbale. Ciascuna disciplina si è focalizzata su aspetti differenti dell'interazione verbale, dimostrando così anche quanto siano complesse le <<variabili implicate nell'interazione stessa e la pluralità delle sue funzioni nello sviluppo degli individui>><sup>148</sup>.

### **3.2.1. Gli studi classici sull'interazione in classe di matrice comportamentistica**

I primi lavori sulla comunicazione in classe hanno origine in campo didattico e psicologico e vengono chiamati <<processo/prodotto>> poiché cercano di individuare <<il nesso tra insegnamento e apprendimento guardando ai modi di comunicare

---

<sup>147</sup> Teruggi L., "La comunicazione in classe" in Nigris E., Teruggi L., Zuccoli F. (a cura di), *Didattica generale*, op. cit., p. 166

<sup>148</sup> Rossi F., "Apprendimento e discorsi a scuola" in Costabile A. (a cura di), *La relazione educativa: prospettive interdisciplinari*, op. cit., p. 108

utilizzati dall'insegnante e al rendimento degli allievi>><sup>149</sup>. Infatti secondo questi studi l'efficacia della comunicazione si valuta in relazione alle prestazioni degli allievi. In particolare, il lavoro di **Flanders** [1960] rappresenta una delle prime ricerche che ha condotto alla formulazione di un sistema di categorie per lo studio dell'interazione e della comunicazione in classe, con uno sguardo volto soprattutto al comportamento linguistico dell'insegnante (Rossi, 2008). All'interno delle categorie da lui proposte, Flanders distingue tra <<l'influenza diretta dell'insegnante (insegnare, giustificare l'autorità, criticare l'autorità, dare indicazioni) e indiretta (lodare, accettare le idee e i sentimenti degli allievi, porre domande)>><sup>150</sup>. Flanders definisce quest'ultima area come quella che aumenta l'autonomia, l'indipendenza e l'iniziativa degli studenti (Pontecorvo, 1999).

Successivamente, **Amidon** e **Hunter** [1971] propongono un nuovo sistema di analisi ispirandosi al precedente lavoro di Flanders. Il modello proposto dai due ricercatori è definito come SCIV (Sistema di Categorie di Interazione Verbale): esso è composto da dodici categorie in cui vengono differenziati gli interventi introduttivi e gli interventi di risposta da parte sia dell'insegnante che degli allievi. Inoltre il sistema, nella categoria delle domande, introduce la differenziazione tra domande aperte e domande chiuse in quanto si parte dal presupposto che esse producono risposte diverse. Il motivo di tale decisione sta nel fatto che <<la ricerca ha mostrato che il domandare di per sé non è una variabile che [...] permette di distinguere tra tipi di insegnanti in quanto tutti formulano molte domande>><sup>151</sup>. Da questi studi emerge che gli insegnanti utilizzano prevalentemente le domande come strategia di comunicazione e che queste occupano circa il 70% delle interazioni verbali in contrapposizione a un 30% da parte degli alunni (Rossi, 2008).

Inoltre, una ricerca condotta attraverso lo strumento di analisi SCIV in una scuola con metodologia Freinet, ha prodotto risultati differenti dimostrando la relazione tra l'approccio metodologico usato dall'insegnante e il livello di partecipazione degli alunni (Pontecorvo, 1999).

---

<sup>149</sup> Id., ibidem, p. 115

<sup>150</sup> Id., ibidem

<sup>151</sup> Id., ibidem, p. 117

## IL SISTEMA SCIV DI AMIDON E HUNTER

### *Insegnante: interventi introduttivi*

- 1) Dà informazioni o riferisce opinioni: illustra un argomento, spiega, orienta, pone domande retoriche. Brevi affermazioni o anche interventi piuttosto lunghi;
- 2) Dà istruzioni: dice all'allievo di fare una determinata cosa; impartisce ordini;
- 3) Pone domande circoscritte: pone domande che servono a far ripassare un argomento o a far esercitare gli allievi, che richiedono risposte brevi, sì o no;
- 4) Pone domande aperte, di cui non è possibile prevedere la risposta e che sollecitano risposte più lunghe rispetto a 3.

### *Insegnante: interventi di risposta*

- 5) Accetta (dell'allievo):
  - a. le idee
  - b. il comportamento
  - c. i sentimenti
- 6) Rifiuta (dell'allievo):
  - a. le idee
  - b. il comportamento
  - c. i sentimenti

### *Allievi: risposte*

- 7) All'insegnante:
  - a. risposte prevedibili, di solito brevi (seguono alle categorie 2 o 3)
  - b. risposte non prevedibili, più elaborate (seguono alla categoria 4)
- 8) A un compagno: scambio tra allievi

### *Allievi: interventi introduttivi*

- 9) Rivolge la parola all'insegnante, non sollecitato
- 10) Rivolge la parola a un compagno, non sollecitato

### *Varie*

- 11) Silenzio
- 12) Confusione

**Riquadro 1. Sistema di categorizzazione di interazioni verbali (SCIV) di Amidon e Unter<sup>152</sup>**

Questi primi studi, seppur con vari limiti, rappresentano le prime formulazioni teoriche che permettono di riflettere sulla relazione tra gli interventi dell'insegnante e le azioni degli alunni (Teruggi, 2016).

<sup>152</sup> Fonte: Id., ibidem., pp. 117-118

### 3.2.2. Gli studi etnografici e sociolinguistici

Parallelamente alla conduzione degli studi comportamentistici sull'interazione in classe, dal campo della sociolinguistica e dell'etnografia della comunicazione giungono nuovi studi. Il contributo di **Gumperz** e **Hymes** [1972] costituisce una svolta in questa direzione in quanto i due autori iniziano a considerare la classe scolastica e i discorsi che si tengono al suo interno come <<una situazione particolarmente utile per lo studio dell'effetto dei fattori socioculturali sulle pratiche e i risultati dell'istruzione (Cazden *et al.* 1972)>><sup>153</sup>. I loro studi danno origine all'introduzione di nuovi concetti come autorità, controllo e potere, in relazione all'analisi del fenomeno comunicativo (Teruggi, 2016). Infatti questi studi considerano scuola come un'istituzione sociale significativa all'interno della quale le pratiche discorsive degli insegnanti sono mirate ad assegnare potere e a incentivare o disincentivare l'autonomia e l'iniziativa degli allievi (Pontecorvo, 1999).

Uno dei contributi più noti provenienti dall'ambito sociolinguistico nei confronti dell'interpretazione delle pratiche scolastiche è quello di aver identificato la struttura tipica del discorso in classe. Nel panorama inglese, **Sinclair** e **Coulthard** [1975] riprendono la teoria degli atti linguistici proposta da Austin nel 1962 e identificano uno schema ripetuto nel discorso scolastico che definiscono come IRF poiché si articola in tre atti comunicativi: Inizio dell'insegnante, Risposta dell'allievo, Follow up (seguito) dell'insegnante. Questo schema viene utilizzato per l'analisi di lezioni in cui l'insegnante detiene il controllo nello sviluppo di un argomento e guida la presa di turno decidendo chi e quando può parlare (Pontecorvo, 1999)<sup>154</sup>. La teoria formulata dagli autori rientra nell'approccio noto come *Discourse Analysis* (analisi del discorso, o AD), in cui è centrale la funzione dello scambio, caratterizzato almeno dalla presenza di due ruoli: quello di chi inizia il discorso e quello di chi risponde. Tuttavia, come sottolinea Orsolini, <<la nozione di scambio rischia di essere poco esplicitiva e di non cogliere che la funzione interattiva del discorso è determinata anche dal suo contesto semantico>><sup>155</sup>. Continua l'autrice <<se per "meccanismo conversazionale" intendiamo

---

<sup>153</sup> Pontecorvo C., "Discorso e istruzione" in Pontecorvo C. (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, op. cit., p. 71

<sup>154</sup> Tale fenomeno ha riguardato principalmente la cultura scolastica del panorama inglese e americano (Pontecorvo, 1999)

<sup>155</sup> Orsolini M., "La costruzione del discorso nelle discussioni in classe" in Pontecorvo C., Ajello A. M., Zuccheromaglio C., *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*, Roma, Carocci Editore, 2004, p. 136

le aspettative di discorso create dagli enunciati all'interno di un'interazione verbale, dobbiamo prendere in considerazione funzioni più specifiche di quelle di "iniziare" uno scambio e "rispondere">><sup>156</sup>. Nelle prossime pagine, quando si introdurrà l'argomento dell'Analisi della Conversazione (AC) (Schegloff, Jefferson, Sacks, 1977), emergerà come attraverso questo approccio vi siano maggiori opportunità di analisi, in quanto viene considerata sia la dimensione interattiva che quella socioculturale (Orsolini, 2004).

In seguito, nel panorama americano, altri ricercatori ritrovano lo stesso pattern interattivo indicato da Sinclair e Coulthard. Nello specifico, **Mehan** [1979] definisce la stessa tripletta come IRE, ovvero: Inizio dell'insegnante, Risposta dell'allievo, Valutazione (*evaluation*) dell'insegnante. Inoltre lo stesso autore ritiene che la struttura IRE è inserita in unità più ampie che egli definisce TRS (*Topically Related Sets*), che a loro volta sono inserite nella struttura della lezione (Pontecorvo, 1999). Questa teorizzazione evidenzia che <<la sequenzialità degli interventi deve essere analizzata non solo in funzione dell'enunciato immediatamente precedente, ma soprattutto in considerazione degli obiettivi della situazione didattica>><sup>157</sup>

### 3.2.3. Gli studi di matrice culturale e antropologica

Un ulteriore filone di ricerca si concentra sulla variabilità culturale nell'interazione in classe partendo dal presupposto che le classi scolastiche dell'epoca attuale sono composte da alunni di diversa provenienza culturale e geografica. Tali differenze incidono notevolmente sulle pratiche discorsive attuate dagli insegnanti e su ciò che viene richiesto ai bambini (Pontecorvo, 1999). **Philips** [1972], antropologo, a tal proposito individua una <<struttura di partecipazione>>, ovvero una struttura implicita e non dichiarata che regola le interazioni quotidiane tra insegnante e alunni. Ad esempio, gli insegnanti delle scuole italiane a contatto con bambini provenienti dall'Estremo Oriente, possono trovare inconsueto l'atteggiamento di questi ultimi di rimanere in silenzio e abbassare lo sguardo dinanzi ad adulti e anziani. Si tratta, infatti, di una norma implicita di comunicazione che spesso gli insegnanti non conoscono e che

---

<sup>156</sup> Id., ibidem, p. 137

<sup>157</sup> Teruggi L., "La comunicazione in classe" in Nigris E., Teruggi L., Zuccoli F. (a cura di), *Didattica generale*, op. cit., p. 169

dipende dall'espressione di valori completamente diversi da quelli della cultura dominante (Pontecorvo, 1999).

Un'ulteriore ricerca condotta da **Duranti** e **Ochs** [1984] ha evidenziato la forte connotazione culturale delle pratiche d'insegnamento, studiando il processo di alfabetizzazione portato avanti da insegnanti statunitensi all'interno di un villaggio samoano. Ne emerge che, alcuni gesti degli insegnanti –come ad esempio chiedere ai bambini la loro opinione- risultano completamente in contrasto con la cultura samoana che non prevede un'educazione centrata sul bambino, ma piuttosto richiede ai bambini di adattarsi alle esigenze degli adulti (Pontecorvo, 1999).

Da queste ricerche emerge la forte influenza delle differenze culturali sulla comunicazione e, di conseguenza, anche sul processo di insegnamento-apprendimento in quanto quest'ultimo è mediato dalla comunicazione (Teruggi, 2016).

### 3.2.4. Gli studi socio-costruttivisti

In questo ambito risultano rilevanti gli studi condotti principalmente da due autrici italiane, Lumbelli e Pontecorvo, che in un'ottica socio-costruttivista studiano il fenomeno dell'interazione in classe.

In particolare **Lumbelli**, attraverso uno studio delle teorie formulate da Rogers, evidenzia le condizioni ottimali di interazione verbale tra insegnante e allievi. La studiosa <<analizza i modi in cui l'insegnante, attraverso l'utilizzo di strategie interattive di rispecchiamento o riformulazione, ed evitando la valutazione, possa favorire la comprensione da parte di allievi linguisticamente sfavoriti>><sup>158</sup>. Necessaria risulta, infatti, la formulazione da parte dell'insegnante di domande contingenti, ovvero semanticamente correlate a ciò che hanno esposto i bambini nei turni precedenti. Dai lavori di Lumbelli emerge come l'assenza della valutazione da parte dell'insegnante favorisce <<il discorso esplicativo, conflittuale e argomentativo degli allievi>><sup>159</sup>. Inoltre il rispecchiamento, che consiste nella ripetizione fedele da parte dell'insegnante di ciò che il bambino ha detto, svolge due funzioni all'interno del discorso: la prima è che rinforza nel bambino l'idea che l'adulto presta davvero attenzione a ciò che egli

---

<sup>158</sup> Teruggi L., "La comunicazione in classe" in Nigris E., Teruggi L., Zuccoli F. (a cura di), *Didattica generale*, op. cit., pp. 170-171

<sup>159</sup> Pontecorvo C., "Discorso e istruzione" in Pontecorvo C. (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, op. cit., p. 79

dice, la seconda è che <<permette al bambino di analizzare e guardare come ad un oggetto al proprio pensiero concretizzato nelle parole ripetute da altri>><sup>160</sup>.

La riformulazione dell'intervento dell'allievo da parte dell'insegnante, consiste invece nel riprendere gli interventi poco chiari degli alunni e riformularli rendendoli più fruibili. Rispecchiamento e riformulazione fanno parte di quegli interventi definiti da Lumbelli "a specchio". Raramente si trovano interventi a specchio "puri" da parte degli insegnanti. Spesso, infatti, la ripetizione delle parole dei bambini è seguita da una richiesta di accordo o di spiegazione o di chiarificazione, ecc. da parte dell'insegnante. Dalle ricerche condotte da Lumbelli con bambini svantaggiati sul piano delle competenze comunicative emerge l'efficacia dei comportamenti di rispecchiamento e riformulazione da parte degli insegnanti per favorire la partecipazione dei bambini nell'interazione linguistica (Rossi, 2008).

Gli studi di **Pontecorvo**, invece, indagano la relazione tra il tipo di intervento dell'insegnante e i discorsi dei bambini, dunque la verifica dell'efficacia delle modalità di interazione nei processi di apprendimento. Pontecorvo *et al.* (2004) all'interno del libro "Discutendo si impara" approfondisce il tema della discussione in classe, che si configura come ragionamento collettivo con una particolare <<funzione socializzante e di introduzione alle pratiche discorsive dei diversi ambiti del sapere umano>><sup>161</sup>. La discussione si articola in sequenze conflittuali che si concretizzano attraverso mosse linguistiche di opposizione e contro-opposizione, che conducono l'alunno ad argomentare, negoziare, condividere i significati con il gruppo (Rossi, 2008). Infatti, le discussioni vanno considerate come <<dibattiti, come situazioni in cui l'opposizione è produttiva perché spinge ad articolare il ragionamento. E nei bambini "la discussione precede il ragionamento" (Piaget, 1923; Vygotskij, 1960/1974) nel senso che è attraverso la pratica della discussione che si articola e si manifesta il ragionare>><sup>162</sup>. L'autrice, inoltre, dichiara che anche la stessa funzione del *pensare* ha una <<dimensione e una genesi argomentativa>><sup>163</sup>.

Si può considerare l'opposizione come la dimensione più caratterizzante della discussione poiché è grazie ad essa che il discorso-ragionamento viene spinto "avanti" e

---

<sup>160</sup> Rossi F., "Apprendimento e discorsi a scuola" in Costabile A. (a cura di), *La relazione educativa: prospettive interdisciplinari*, op. cit., p. 121

<sup>161</sup> Rossi F., "Apprendimento e discorsi a scuola" in Costabile A. (a cura di), *La relazione educativa: prospettive interdisciplinari*, op. cit., p. 119

<sup>162</sup> In: Pontecorvo C., "Discutere, argomentare e pensare a scuola. L'adulto come regolatore dell'apprendimento" in Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C., *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*, op. cit., p. 79

<sup>163</sup> Id., *ibidem*, p. 83

condotto verso nuovi sviluppi e approfondimenti (Pontecorvo, 2004). Quando vi è la presenza di almeno un'opposizione e una contro-opposizione da parte di due o più bambini, le sequenze sono definite di “disputa” e il bambino è nelle condizioni di dover agire a un livello cognitivo complesso per poter fornire una *spiegazione* - che rientra all'interno del contesto pragmatico della *giustificazione*- che <<ha luogo tipicamente quando si riceve una obiezione o si anticipa una possibile obiezione dell'altro>><sup>164</sup>. Per spiegazione si intende un'attività argomentativa con cui - attraverso l'uso di <<cause, ragioni, esempi, analogie, definizioni, categorizzazioni, modelli - si riporta l'oscuro al chiaro, l'ignoto al noto, il nuovo al familiare, il caso particolare al generale>><sup>165</sup>. Quel che secondo l'autrice è certo è che l'opposizione provoca un argomentare più approfondito e genera analisi più precise del problema (Pontecorvo, 2004).

### 3.2.5. Gli studi di matrice sociologica

All'inizio degli anni '70 **Schegloff, Jefferson e Sacks** sviluppano un approccio che definiscono come Analisi della Conversazione (AC). In un primo periodo, gli autori si occupano di studiare interazioni informali, cercando di descrivere i meccanismi conversazionali messi in atto dai partecipanti in situazioni quotidiane. Da questi studi emerge che anche nelle situazioni informali, come ad esempio le “quattro chiacchiere” con gli amici, è riscontrabile una grammatica discorsiva; ne deriva che <<anche nelle conversazioni spontanee e naturali nulla è casuale, anche se un approccio superficiale potrebbe lasciarlo pensare (Anolli, 2000)>><sup>166</sup>.

Uno dei meriti principali riconosciuti ai tre conversazionalisti, è di aver individuato la presenza di *adjacency pairs* (coppie adiacenti), ovvero ipotizzano che <<le frasi siano costituite da coppie nelle quali la prima parte pone un'aspettativa circa cosa verrà dopo e influenza il modo in cui ciò che verrà detto dopo è ascoltato>><sup>167</sup>. Gli autori <<non utilizzano una nozione psicologica di “aspettativa”. La loro nozione di *expectation* si riferisce piuttosto a una norma conversazionale che ha origini interattive e socioculturali. Tuttavia questa nozione può essere interpretata anche in senso

---

<sup>164</sup> Id., ibidem, p. 86

<sup>165</sup> Id., ibidem, p. 87

<sup>166</sup> In: Rossi F., “Apprendimento e discorsi a scuola” in Costabile A. (a cura di), *La relazione educativa: prospettive interdisciplinari*, op. cit., p. 111

<sup>167</sup> Preece J., Rogers Y., Sharp H., *Interaction design*, Milano, Apogeo, 2004, p. 120



psicologico, per riferirsi alla conoscenza che i parlanti costruiscono sulle sequenze conversazionali più probabili e con maggior successo interattivo. In altri termini, le caratteristiche sequenziali della conversazione, il suo essere strutturata secondo certe regolarità temporali ( $x$  tende ad essere seguito da  $y$ ), permettono ai parlanti di costruire una rappresentazione “locale” della conversazione. Dato un certo atto comunicativo, in una certa sequenza conversazionale, il partecipante all’interazione è in grado di anticipare in parte il successivo sviluppo del discorso. Se qualcuno dice “Sei impegnato stasera?”, l’interlocutore anticiperà che si tratta dell’inizio di una proposta e costruirà la propria replica in funzione di questa anticipazione>><sup>168</sup>. Si parla di prevedibilità “locale”, ovvero del fatto che è possibile formulare attese precise su ciò che seguirà solo all’interno di uno specifico contesto di discorso (Orsolini, 2004). Inoltre gli autori riconoscono un forte ruolo alla sequenza interattiva in quanto contribuisce in modo determinante alla costruzione del significato degli enunciati; in altre parole, la sequenza interattiva influisce sull’attribuzione di significato al discorso (e all’eventuale silenzio) che seguirà (Orsolini, 2004).

Il tema delle coppie adiacenti rimanda a un ulteriore concetto esposto dai conversationalisti: il *turn taking*, ovvero il sistema della presa di turno di parola. Questo è un aspetto fondamentale da considerare nelle conversazioni poiché le modalità con cui i partecipanti a una conversazione organizzano e gestiscono reciprocamente i loro turni di parola, circoscrivono ciò che essi stanno *facendo*, quale *significato* stanno attribuendo a quello specifico pezzo di interazione (Rossi, 2008). Il fine dell’analisi conversazionale è proprio questo: <<ciò che vogliamo acquisire è: che cosa stanno facendo i partecipanti nei loro discorsi?>> (Edwards, 1994)<sup>169</sup>.

Le modalità per la presa di parola possono essere di due tipi:

1. il turno successivo è assegnato da colui che sta parlando, per esempio ponendo una domanda (*eteroselezione*);
2. il parlante prende il turno di parola senza attendere che gli sia espressamente dato (*autoselezione*).

Il motivo per cui risulta utile riconoscere le modalità di scambio del turno tra i partecipanti ad una conversazione in classe è che il sistema di assegnazione del turno da parte dell’insegnante apporta modifiche salienti alla struttura della conversazione.

---

<sup>168</sup> Orsolini M., “La costruzione del discorso nelle discussioni in classe” in Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C., *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*, op. cit., p. 137

<sup>169</sup> Rossi F., “Apprendimento e discorsi a scuola” in Costabile A. (a cura di), *La relazione educativa: prospettive interdisciplinari*, op. cit., p. 115

Infatti, nelle situazioni scolastiche, è spesso l'insegnante ad assegnare i turni di parola e a proporre i passaggi da un focus tematico all'altro (Rossi, 2008).

Un ulteriore aspetto importante per l'AC, è la trascrizione fedele delle conversazioni audio e/o video registrate. La trascrizione ha il grande vantaggio di dare la possibilità al ricercatore di ritornare più volte sulla conversazione e di analizzare non solo gli aspetti relativi al parlato, ma anche le pause, gli aspetti prosodici e tutti gli aspetti utili per ricostruire la situazione di quella specifica conversazione. Il limite della trascrizione è che non è in grado di riprodurre la situazione interattiva reale che avviene tra due persone fisicamente coinvolte in uno scambio conversazionale diretto e situato nel presente (Rossi, 2008). Inoltre «la trascrizione di una conversazione è considerata già un lavoro di *analisi*, in cui vengono selezionati alcuni aspetti e, in parte, già *trasformati*; [...] (si pensi) soltanto al fatto che nella trascrizione si trasformano, per esempio, degli elementi verbali orali in righe di testo scritto»<sup>170</sup>. Tuttavia, per cercare di considerare il più possibile sia il contenuto che la forma di ciò che viene detto, Jefferson ha ideato un sistema di trascrizione per mezzo del quale è possibile riportare in forma scritta, attraverso dei segni, anche i cambiamenti di intonazione e di volume della voce, le pause la velocità di produzione, ecc.

Dopo aver descritto, seppur brevemente, i vari approcci e discipline che hanno affrontato il tema dell'interazione e della comunicazione nei contesti scolastici, ora si passeranno in rassegna le principali ricerche sullo stesso tema.

### **3.3. Le ricerche sull'interazione a scuola**

Nel panorama italiano, la maggior parte dei lavori nell'ambito della comunicazione in contesti sia scolastici che non, sono stati condotti da Pontecorvo e dal suo gruppo di ricerca. In un'importante ricerca contenuta all'interno del libro "Discutendo si impara" (Orsolini, Pontecorvo, 1992; Pontecorvo, 2004) le autrici studiano le conversazioni tra bambini di 5/6 anni durante momenti di discussione. Lo scopo della ricerca è di mettere in luce come il parlato dei bambini e delle insegnanti si influenzano reciprocamente nel momento in cui vengono modificati alcuni meccanismi interattivi. Il paradigma teorico

---

<sup>170</sup> Rossi F., "Apprendimento e discorsi a scuola" in Costabile A. (a cura di), *La relazione educativa: prospettive interdisciplinari*, op. cit., p. 111

entro cui collocano il loro lavoro di ricerca è di tipo vygotskiano, poiché si prende in considerazione il ruolo dell'adulto che, attraverso il proprio contributo, può promuovere il processo di insegnamento-apprendimento. Secondo le autrici è necessario analizzare il parlato come dinamica interattiva: il parlato dell'adulto ha delle funzioni specifiche che possono essere reinterpretate dai bambini. Allo stesso tempo, attraverso lo scambio di turni, gli atti comunicativi dei bambini possono modificare il modo in cui l'adulto concorre al raggiungimento degli obiettivi didattici.

Le ipotesi di partenza sono due: la prima è che il bambino nei momenti di conversazione riesca a estendere il topic soprattutto nei casi in cui ci sia *semantic contingency* (Snow, 1986)<sup>171</sup>, o contingenza semantica, ovvero quando l'adulto produce enunciati in cui ripete, riformula e/o espande gli enunciati del bambino. L'idea di partenza è che la contingenza semantica nel parlato dell'insegnante in una situazione di gruppo faciliti la comprensione da parte dei bambini del contenuto semantico degli enunciati e la condivisione tra i bambini del focus del discorso.

La seconda ipotesi è che l'organizzazione sequenziale del parlato porti con sé aspettative sull'andamento della conversazione, che possono condurre il bambino a nuovi atti comunicativi. In particolare, quando un adulto richiede spiegazioni ai bambini, il discorso può prendere la piega di una disputa, in cui l'argomentazione e la giustificazione sono considerate le mosse interattive attese.

Le autrici si soffermano sullo studio di un particolare tipo di conversazione, la discussione, che si differenzia dalla tradizionale conversazione in classe perché ha come obiettivo la promozione di prese di posizione da parte dei bambini e incoraggia il ragionamento. All'interno della discussione le regole per la presa di turno cambiano: l'insegnante non decide chi è il prossimo parlante e non produce commenti valutativi sulle risposte dei bambini, ma si limita a ripetere e rielaborare i contributi dei bambini per promuoverne il ragionamento.

Per entrare nello specifico degli obiettivi della ricerca, le due autrici si pongono le seguenti domande:

1. In quale posizione all'interno della sequenza conversazionale i bambini sono più portati ad estendere il discorso precedente?

---

<sup>171</sup> In: M., Pontecorvo C., "Children's Talk in Classroom Discussions" in Cognition and Instruction, Vol. 9, n. 2, 1992, pp. 113-136

2. Si può confermare, in linea con gli studi di Lumbelli, che le ripetizioni e le formulazioni prodotte dagli insegnanti siano effettivamente strategie che promuovono il parlato dei bambini su un argomento?
3. Quali meccanismi interattivi si possono ritrovare nelle spiegazioni fornite dai bambini? È possibile confermare che i bambini siano incoraggiati a produrre spiegazioni durante le dispute?

Le due autrici predispongono due contesti per stimolare l'avvio di una discussione: uno "scientifico", in cui i bambini devono utilizzare in piccoli gruppi vari strumenti come bilance e altri oggetti, e formulare in seguito ipotesi in grande gruppo sugli esperimenti effettuati, e uno "narrativo" in cui i bambini devono fare delle predizioni su come finisce una storia di cui è raccontato solo l'inizio, prima in piccolo gruppo e infine in grande gruppo.

Le conversazioni sono state analizzate secondo un'analisi statistica di tipo sequenziale (Bakeman, Gottmann, 1986).<sup>172</sup>

Come unità di analisi si è scelto di considerare gli enunciati inseriti in turni collegati ai precedenti; non sono stati, infatti, tenuti in conto i turni isolati e gli interventi organizzativo-procedurali offerti dagli insegnanti, come ad esempio "Francesco, siediti per favore". Successivamente gli enunciati collegati ai turni precedenti sono categorizzati secondo diverse categorie che sono state create *ad hoc* tenendo in conto due dimensioni: la prima è la continuità del discorso, in cui i turni che generano una risposta all'intervento precedente sono stati divisi in "repliche minime" (ad esempio, semplici risposte) e "repliche elaborate" (ad esempio, aggiunta di informazioni pertinenti rispetto al turno precedente), la seconda è la distinzione tra accordo e disaccordo.

---

<sup>172</sup> Orsolini M., "La costruzione del discorso nelle discussioni in classe" in Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C., *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*, op. cit., p. 144

## LISTA DELLE CATEGORIE DI ANALISI DEL DISCORSO DEI BAMBINI E DELL'INSEGNANTE

### DISCORSO DEI BAMBINI

#### *Accordo*

*Repliche elaborate:* l'informazione introdotta da un precedente parlante è continuata ed elaborata con aggiunte di informazioni. Per esempio:

- a. Un enunciato incompleto è completato
- b. La narrazione di un episodio o il resoconto di eventi vengono continuati
- c. La risposta a una richiesta di chiarificazione o di spiegazione dell'insegnante viene elaborata con un'aggiunta di informazioni

*Repliche minime:* semplici risposte. L'informazione richiesta dal parlante precedente viene fornita ma non elaborata

#### *Disaccordo*

*Repliche elaborate:*

- a. *Opposizione giustificata:* l'informazione introdotta da un precedente parlante viene negata, con giustificazioni
- b. *Contro-opposizione giustificata:* una precedente opposizione viene respinta, offrendo giustificazioni

*Repliche minime:*

- a. *Opposizione semplice:* l'asserzione di un precedente parlante è negata, senza giustificazioni

### DISCORSO DELL'INSEGNANTE

*Rispecchiamenti:* l'informazione introdotta da un bambino è ripetuta, riformulata o continuata

*Richieste di informazione contingenti al contributo del precedente parlante:*

- a. Richieste di chiarificazione
- b. Richieste di spiegazione

#### **Riquadro 2: Le categorie di analisi della ricerca di Orsolini e Pontecorvo<sup>173</sup>**

I risultati della ricerca mostrano che le richieste di chiarificazione da parte dell'insegnante tendono ad essere seguite da risposte semplici, mentre le richieste di spiegazione producono repliche elaborate. Nello specifico, risulta che le richieste di chiarificazione attivano nel bambino l'aspettativa che l'insegnante prenderà il turno appena avrà ottenuto l'informazione richiesta. Ciò si rifà anche all'aspettativa degli alunni riguardo alla pratica dell'insegnante di gestire i turni di parola in molte delle situazioni scolastiche tradizionali. Invece, le richieste di spiegazione sembra che attivino

<sup>173</sup> Fonte: Id., ibidem, p.145

aspettative non del tutto omogenee: nel 50% dei casi esse producono risposte elaborate, mentre nel 16% risposte semplici. Dall'esame di queste sequenze conversazionali emerge che le risposte elaborate si verificano successivamente a una valutazione o presa di posizione da parte di un compagno. In questi casi, infatti, è possibile che la richiesta di spiegazione venga vissuta dal bambino come la richiesta di giustificare la propria posizione, e ciò genera risposte elaborate.

Riguardo il tema delle opposizioni, dall'analisi sequenziale emerge che le opposizioni sono seguite con un'alta probabilità da contro-opposizioni giustificate, a loro volta sono seguite da un'altra contro-opposizione giustificata.

Inoltre dall'analisi emergono tre principali sequenze conversazionali: le continuazioni reciproche, i cicli di richiesta di informazione-risposta e le dispute. Nel primo caso i bambini interagiscono secondo una modalità "narrativa" e prestano maggiormente attenzione agli argomenti "rispecchiati" dagli insegnanti. Infatti, in questo caso, le risposte elaborate dei bambini emergono soltanto in relazione ai rispecchiamenti degli insegnanti. Nel secondo caso, è meno frequente trovare risposte elaborate da parte dei bambini, ed esse si verificano soltanto quando l'insegnante formula richieste di spiegazione. Nell'ultimo caso, il disaccordo porta i bambini a formulare giustificazioni che si configurano come spiegazioni causali.

Le parole di Orsolini risultano davvero utili per comprendere il contributo di questa ricerca nell'ambito delle dinamiche interattive all'interno dei contesti scolastici: <<Quando l'insegnante utilizza interventi contingenti semanticamente al discorso dei bambini, le informazioni scelte dall'insegnante continuano ad essere elaborate dall'intero gruppo. Quando l'insegnante avanza una richiesta di spiegazione dopo una "presa di posizione" da parte di un bambino, la successiva risposta tende ad essere una "replica elaborata". Quando i bambini esprimono un disaccordo per una precedente posizione, tendono a giustificare la loro mossa con un discorso esplicativo. Questi tipi di discorsi hanno una certa probabilità di produrre cambiamenti in quelle conoscenze dei bambini che sono accessibili al codice verbale. Le continuazioni reciproche permettono forse di condividere le categorie utilizzate per descrivere l'esperienza o per ridefinire gli eventi di una storia. Il discorso esplicativo, prodotto in risposta alle richieste dell'insegnante, oppure con la funzione di giustificare un disaccordo, attiva forse quel processo di "presa di coscienza" che è coinvolto nella costruzione di nuove conoscenze, in una prospettiva sia vygotskiana che piagetiana>><sup>174</sup>.

---

<sup>174</sup> Id., ibidem, p.155

Un'ulteriore ricerca nell'ambito dell'interazione a scuola, proveniente stavolta dal panorama statunitense, è quella condotta da Chapman de Sousa (2013) che si occupa di studiare i comportamenti messi in atto dagli insegnanti per promuovere la partecipazione dei bambini di età prescolare nei momenti di *Instructional Conversation* (Conversazione Didattica). Il *corpus* di dati è composto dalle videoregistrazioni di 9 insegnanti mentre conducono una conversazione con bambini, sia bilingue che non, dai 2 ai 5 anni, più interviste rivolte agli stessi insegnanti.

La Conversazione Didattica è una strategia che rientra nel paradigma socioculturale vygotkiano. Il termine è sviluppato da Tharp e Gallimore (1988) riprendendo da Vygotskij l'importanza di conversare con i bambini per promuovere lo sviluppo del loro pensiero.

La ragione per cui nasce questa ricerca è il presupposto che gli insegnanti che sanno usare la strategia della Conversazione Didattica trovano ugualmente difficile promuovere la partecipazione dei bambini alle conversazioni, soprattutto per quanto riguarda l'espressione dei loro punti di vista, dei giudizi e dei ragionamenti (Yamauchi *et al.*, 2012).

La ricerca si prefigge di rispondere alle seguenti domande:

1. Che tipo di strategie usano gli insegnanti per coinvolgere i bambini in età prescolare nelle Conversazioni Didattiche? Come rispondono i bambini?
2. Gli insegnanti che lavorano con bambini in età prescolare utilizzano queste strategie per coinvolgere bambini che stanno acquisendo una seconda lingua?
3. Come rispondono i bambini bilingue all'utilizzo di queste strategie?

Chapman De Sousa, per rispondere a questi interrogativi, individua delle categorie formulate appositamente per identificare le azioni degli insegnanti.

*Description of Key Words Used to Identify Teacher Actions*

Action	Description
Questioning	Using open and closed ended questions (Lee and Kinzie; 2012).
Topic-continuing	Saying something that has a semantic link to what the child previously said (de Rivera et al., 2005).
Recipient Design	Communicating an orientation to the children as coparticipants (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974).
Multimodal Resources	Using resources such as gestures, material objects, or children's home languages to support communication (Jurrow & Creighton, 2005).
Expansions/ Recasts	Repeating what the child said while making subtle changes to model target language (Rice & Hadley, 1995).
Teaching Participation	Direct instruction related to taking turns and how to talk with other children.
Tone	Using a higher-pitched or song-like tone.
Narrative	Telling stories about things that happened in the past.
Playful language	Using playful words. Using rhyming words.

**Riquadro 3: Le categorie di analisi della ricerca di Chapman De Sousa<sup>175</sup>**

L'analisi rivela diverse strategie utilizzate dagli insegnanti per incoraggiare i bambini a partecipare alle Conversazioni Didattiche. L'autrice individua quattro situazioni che promuovono la partecipazione dei bambini:

1. *Creare un contesto che promuova la conversazione*: le condizioni migliori si hanno con un piccolo gruppo, con posti a sedere ravvicinati, in cui è contemplata la possibilità da parte dell'insegnante di decidere il disegno dell'attività e di co-partecipare allo svolgimento. Dai risultati emerge che quando il gruppo è al di sopra dei 5 bambini, l'insegnante si rivolge con un rapporto 1:1 ai bambini e gestisce le prese di turno. Inoltre, i bambini partecipano di più quando sono di fianco all'insegnante.

I dati dimostrano inoltre che il fatto di avere un'attività fisica da svolgere durante le conversazioni, promuove una partecipazione maggiore. Nei casi

---

<sup>175</sup> Fonte: Chapman De Sousa B. E., *Instructional conversations with preschool children*, Tesi di Dottorato non pubblicata, University of Hawai'i at Mānoa, 2013, p. 44



in cui siano presenti bambini bilingue, questi hanno la possibilità di inserirsi nell'interazione anche attraverso interventi non verbali. Questo ultimo dato ha una grande valenza perché dimostra che attraverso attività fisiche si possono incoraggiare i bambini a parlare.

Un altro aspetto saliente è l'atteggiamento di non dominanza da parte dell'insegnante che tenta, dunque, di instaurare una relazione simmetrica con gli alunni. Per usare le parole di Scollon e Scollon's (1981), <<If the relationship between two people is one of dominance and submission, that is, if one is in a more powerful position than the other, the way one speaks will depend very much on which position he is in>>(p. 16)<sup>176</sup>.

2. *Responsiveness*: rimanda all'importanza di osservare e rispondere ai bambini con lo scopo di promuovere la loro partecipazione alle conversazioni. Ciò si verifica riconoscendo, valorizzando ed elaborando ciò che i bambini fanno o dicono. Importante è che l'insegnante, nei suoi commenti, riepiloghi le idee dei bambini, permettendo e incoraggiando l'uso di un linguaggio per loro più familiare. Emerge come il *revoicing*, o rispecchiamento, favorisca la partecipazione dei bambini anche nella gestione dei turni.

Risulta una buona pratica anche l'*improvisation acting*, che si verifica quando gli insegnanti prestano attenzione alle parole dei bambini e utilizzano il turno precedente al loro come guida e indicazione per proseguire. Dai dati emerge che gli insegnanti che seguono un copione prestabilito, che ignorano o deviano gli interventi dei bambini, fanno calare la partecipazione alla conversazione.

3. *Usare risorse multimodali*: condizioni migliori si hanno quando gli insegnanti e i bambini utilizzano gesti non verbali, soprattutto in presenza di bambini plurilingue. Dai dati emerge che i bambini danno molta importanza al linguaggio non verbale, tanto da aumentare la loro partecipazione nel turno successivo. Inoltre emerge che gli insegnanti che mostrano di conoscere il background dei bambini (linguistico e culturale, magari pronunciando qualche espressione nelle lingue parlate dai bambini) e di essere orientati verso le loro preferenze comunicative, ne favoriscono il coinvolgimento e le opportunità di apprendimento.

---

<sup>176</sup> Id., *ibidem*, p. 106

4. *Fare domande*: rappresenta un'azione spesso riscontrabile negli interventi degli insegnanti all'interno di situazioni di conversazione con i bambini, anche se non sempre le domande poste dall'adulto si possono considerare valide ed efficaci. Dai dati emerge che se le domande sono troppo astratte o risultano irrilevanti all'interno del contesto dell'interazione, esse possono soffocare il bambino e creargli disagio. Le domande, sottolinea la ricercatrice, devono essere appropriate e su misura se si vuole raggiungere l'obiettivo di far ragionare il bambino sui concetti in una forma più complessa. Dai dati risulta anche che le domande che portano avanti l'argomento del discorso e che sono collegate con ciò che i bambini hanno appena detto o fatto, promuovono in maniera consistente la partecipazione. Inoltre, nel caso dei bambini bilingue e dei bambini di 3 anni, il ricorso a domande chiuse è molto più frequente. Se i bambini non rispondono alle domande aperte, l'insegnante continua proponendo una domanda chiusa per supportarne la partecipazione. Chiedere "perché" induce i bambini a partecipare poiché questo tipo di domanda proietta e iscrive l'insegnante come co-partecipante nel gruppo e dimostra il suo ruolo non valutante rispetto a ciò che dicono i bambini. Infatti, giudizi valutativi bloccano il flusso della conversazione. Chiedere "perché" porta i bambini a formulare risposte elaborate solo se hanno raggiunto un buon livello linguistico tale da permettere loro di formulare una spiegazione; nei casi contrari questo tipo di domanda può portare il bambino a manifestazioni di timidezza e alla chiusura. In aggiunta, appare che l'abuso di domande scoraggia la partecipazione da parte dei bambini e che, come già emerso, le domande devono essere commisurate al livello di sviluppo del bambino. Infine, per incoraggiare i bambini a sentirsi a loro agio nell'esprimere i loro pensieri, gli insegnanti dovrebbero riformulare alcune delle domande appartenenti alla categoria del "perché" in una nuova forma come ad esempio "Hai appena detto qualcosa di davvero interessante, puoi raccontarci qualcosa in più su questo?". Questo tipo di commenti invitano i bambini a prendere parte al discorso e li incoraggiano a condividere le loro idee senza sentirsi giudicati e senza pensare che vi sia una risposta necessariamente "corretta". Infatti, l'obiettivo principale della Conversazione Didattica è proprio di incoraggiare i bambini ad esplorare apertamente le loro idee all'interno di un gruppo. Per concludere, l'autrice sottolinea l'importanza delle domande all'interno della Conversazione Didattica, ma aggiunge anche che queste vanno

usate con parsimonia, solo quando si inseriscono coerentemente e appropriatamente nel flusso della conversazione.

La prossima ricerca giunge, invece, dal panorama norvegese. L'autrice, Liv Gjems, focalizza il suo sguardo sullo sviluppo della capacità di spiegazione da parte dei bambini dai 3 ai 5 anni in relazione agli interventi comunicativi degli insegnanti, ponendosi la seguente domanda: "In che modo gli insegnanti invitano i bambini a partecipare nella costruzione di spiegazioni all'interno delle conversazioni quotidiane e cosa imparano i bambini da questo?". A differenza delle due ricerche presentate precedentemente, in cui lo studio delle dinamiche conversazionali avviene in situazioni più strutturate, predisposte dai ricercatori, in questo caso la ricercatrice sceglie di video-registrare le insegnanti mentre conversano con i bambini in situazioni quotidiane spontanee e informali (ad esempio, durante il momento del pranzo e del tempo libero oppure durante lo svolgimento di un'attività). In accordo con quanto dichiarato da Hasan (2002)<sup>177</sup>, la ricercatrice considera le conversazioni quotidiane in questo modo: <<Everyday conversations and activities are one of the most extensive arenas for language learning and gaining knowledge of the local culture>><sup>178</sup>. Tuttavia, non è così scontato che nelle conversazioni quotidiane a scuola gli insegnanti parlino con riflessività e intenzionalità comunicativa. Un ulteriore punto di partenza teorico del seguente lavoro di ricerca è la differenza tra *scaffolding* e co-costruzione. Come afferma Jordan (2009)<sup>179</sup>, la co-costruzione è diversa dallo scaffolding perché durante lo scaffolding l'insegnante detiene il controllo della conversazione e il pensiero espresso dal bambino viene considerato solo in base a quanto è ritenuto interessante e utile dall'insegnante. Nella co-costruzione, invece, sia l'insegnante che i bambini sono considerati come esperti: ciascun partecipante ascolta le idee altrui e dà il proprio contributo nuove conoscenze costruendo sulle idee proposte dagli altri. In questo modo si creano significati condivisi. L'autrice ritiene fondamentale lo studio dei processi di co-costruzione di spiegazioni tra insegnanti e bambini perché, dalle ricerche provenienti dal panorama inglese e americano, risulta che le conversazioni a scuola con bambini in età prescolare troppo spesso consistono nell'uso da parte dell'insegnante di domande chiuse e *controlling questions*, che raramente coinvolgono i bambini a partecipare nelle

---

<sup>177</sup> In: Gjems L., "Why explanations matter: a study of co-construction of explanations between teachers and children in everyday conversations in kindergarten", in *European Early Childhood Research Journal*, Vol. 19, n. 4, December 2011, pp- 501-513

<sup>178</sup> Id., *ibidem*, p. 502

<sup>179</sup> Id., *ibidem*, p. 503

conversazioni o nel ricorrere al linguaggio per condividere idee, per parlare di eventi e sviluppare conoscenza condivisa con gli adulti.

Gli studi sulla spiegazione nell'interazione sociale a scuola condotti prima del 1990, hanno come obiettivo lo studio delle connessioni causali, come l'uso del "perché" da parte dei bambini. Dai risultati delle ricerche effettuate emerge che questo tipo di spiegazione è offerta dal bambino in una relazione 1:1 con l'insegnante e si risolve in sequenze composte da un enunciato dell'insegnante seguito da uno del bambino (Peterson, French, 2008)<sup>180</sup>. Inoltre la richiesta di tali spiegazioni non incoraggia una sufficiente elaborazione del pensiero del bambino dei fenomeni logici complessi ed esclude la possibilità di sperimentare l'uso del linguaggio tra più persone con lo scopo di rendere chiare le connessioni tra i concetti, siano esse causali, deduttive, procedurali, di definizione o logiche. Infatti, le spiegazioni causali sono spesso brevi: ad esempio, una bambina di quattro anni, spiega rispondendo al suo insegnante che le chiede se ha una cameretta per sé, "Io dormo con mia mamma e mio papà perché abbiamo solo una stanza". Le ricerche condotte dopo il 1990, invece, studiano le spiegazioni da una prospettiva più interazionale. Beals (1993) definisce così le spiegazioni: <<... an interactional exchange in which there is an indication by one party that there is something he or she does not understand or an assumption on the part of the speaker that she or he knows something that the addressee need to know; this request or assumption is followed by the speaker explicitly expressing the logical relationship between objects, intentions, events and/or concepts>><sup>181</sup>. In linea con questa definizione, l'autrice considera le spiegazioni come attività sociali e non in termini di semplici connessioni causali. Spiegazioni di questo tipo tendono a coinvolgere i bambini e gli insegnanti in periodi più lunghi di conversazione e discussione, che generano un maggior scambio di turni tra i parlanti. Inoltre, nelle conversazioni quotidiane il processo di co-costruzione delle spiegazioni dovrebbe essere strutturato sugli interessi dei bambini e su argomenti che generano la formulazione di diversi tipi di spiegazioni. Secondo una prospettiva interazionista, attraverso la partecipazione alle conversazioni con i genitori e gli insegnanti, i bambini acquisiscono il linguaggio e possono vivere esperienze su come costruire conoscenze attraverso le spiegazioni. Le spiegazioni generate dall'interazione spesso iniziano con la necessità da parte di uno degli interlocutori di comprendere meglio una situazione o un evento, o di trovare una

---

<sup>180</sup> Id., ibidem

<sup>181</sup> Id., ibidem, p. 504

connessione logica che non è in grado di riscontrare da solo. Questa necessità sorge quando più persone cooperano per creare connessioni tra eventi o oggetti: in queste situazioni le spiegazioni offerte dai partecipanti spesso sono molto più complesse di semplici connessioni causali formulate da una sola persona.

La ricercatrice ha optato per la videoregistrazione di situazioni di interazione quotidiana tra bambini e insegnanti. Per l'analisi delle conversazioni si rifà a queste due categorie:

1. L'insegnante invita i bambini a spiegare qualcosa riguardo le loro idee;
2. I bambini invitano l'insegnante ad aiutarli nel chiarire qualcosa.

Dai risultati emerge che le insegnanti hanno prodotto 799 enunciati e i bambini 1264, molti di questi composti da una sola parola. Gli enunciati prodotti dagli insegnanti comprendono 234 domande, di cui 29 sono domande aperte e, di queste, 14 conducono alla formulazione di spiegazioni. I bambini non hanno mai chiesto alle insegnanti di spiegare loro qualcosa, però le hanno indotte cinque volte a cooperare per costruire delle spiegazioni attraverso la dichiarazione di qualcosa.

All'interno della categoria 1, le spiegazioni più frequenti sono quelle causali: 7 di queste 14 spiegazioni riguarda il perché qualcosa succede, 4 sono di definizione, 2 riguardano le intenzioni e una è di carattere procedurale.

Tutte le spiegazioni iniziano con uno dei partecipanti che dichiara che lui o lei sa qualcosa che gli altri non sanno, oppure con un partecipante che indica di non aver capito qualcosa che gli altri probabilmente sanno.

Nella categoria 2, i bambini invitano l'insegnante a produrre cinque spiegazioni attraverso una loro dichiarazione. Dall'analisi dei dati emerge anche che il tono interrogativo, il linguaggio del corpo da parte dell'insegnante (lo sguardo, il fare sì con la testa, i sorrisi, ecc.) e la mancanza di un giudizio valutativo, promuovono la co-costruzione e l'elaborazione dell'oggetto della conversazione. La parola *forse* sembra invitare i bambini a riflettere di più, a formulare ipotesi alternative. Riguardo i bambini, i fattori e le condizioni che favoriscono la loro partecipazione alla co-costruzione di conoscenza sono l'età, un gruppo poco numeroso e la loro conoscenza dell'oggetto della conversazione: ciò determina infatti la durata del tempo in cui i bambini rimangono coinvolti nella situazione conversazionale.

Tuttavia, gli insegnanti coinvolti in questo studio sembrano soddisfatti di qualunque risposta prodotta dai bambini e raramente utilizzano tali risposte per approfondire ed elaborare l'oggetto del discorso. Spesso risulta anche che gli insegnanti non integrano il discorso con le conoscenze che probabilmente possiedono, né invitano i bambini ad

approfondire servendosi di internet o dei dizionari. Un ulteriore risultato interessante è che nessuno dei bambini ha chiesto al suo insegnante di spiegargli esplicitamente qualcosa e raramente essi si sono rivolti all'insegnante per trovare risposte e sviluppare ulteriormente le loro conoscenze. Inoltre emerge che l'atteggiamento dell'insegnante spesso sorridente, accondiscendente e concorde con ciò che dicono i bambini può aver generato in loro la convinzione che gli insegnanti siano soddisfatti di qualunque risposta essi diano.

Tali risultati dimostrano che per condurre momenti che abbiano come obiettivo la co-costruzione di conoscenze, è necessario che l'insegnante possieda delle grandi competenze nel gestire il dialogo con i bambini. Ad esempio, come dichiara Bruner (1983)<sup>182</sup> il ricorso ripetuto alla struttura domanda-risposta del tipo "Cosa è successo?", "Cosa pensi che succederà?", genera una struttura linguistica prevedibile che promuove la costruzione di spiegazioni da parte dei bambini. Secondo l'autrice, questo approccio potrebbe essere uno dei tanti utili per stimolare la riflessione degli insegnanti su come coinvolgere i bambini nelle conversazioni quotidiane.

L'ultima ricerca, condotta da Susana Sánchez Rodríguez in Spagna, si pone come obiettivo lo studio del valore dell'Assemblea in classe come spazio per la didattica della lingua orale nella Scuola dell'Infanzia. Nella cornice teorica della ricerca, l'Assemblea costituisce lo spazio principale per la socializzazione formale del gruppo classe, in cui si rompe l'unidirezionalità abituale della comunicazione in aula: essa è infatti considerata come un momento di comunicazione e una pratica utile per lo sviluppo della competenza comunicativa dei bambini.

Uno dei presupposti che l'autrice evidenzia per giustificare la scelta di approfondire tale ambito, è di tipo sociologico: la società è passata da una situazione di omogeneità linguistica a una condizione evidente di società linguisticamente e culturalmente differenziata e ciò si manifesta sempre più chiaramente all'interno delle aule scolastiche. Questo fenomeno di *métissage* linguistico e culturale fa sì che l'analisi del mezzo utilizzato per l'interazione educativa, la parola, diventi più necessaria e rilevante. Inoltre ciò provoca il riconoscimento dell'importanza della formazione docente poiché spetta proprio ai docenti la funzione valutativa delle abilità linguistiche dei bambini. Infatti, le ricerche condotte nell'ambito della Didattica della Lingua Orale si pongono come obiettivo lo studio della natura della lingua, intesa come strumento di mediazione

---

<sup>182</sup> Id., *ibidem*, p. 511

didattica, e riconoscono la necessità di un'adeguata formazione docente per costruire modelli educativi autenticamente inclusivi, soprattutto in contesti di multilinguismo. In altre parole, secondo l'autrice, vi è una necessità di comprendere profondamente cosa avviene realmente nelle aule, quali pratiche mettono in atto i docenti durante i loro momenti di interazione con i bambini con il fine di sviluppare le abilità linguistiche. Tuttavia le ricerche analizzate dalla ricercatrice (Dolz e Schneuwly, 1998; Vilà, 2002)<sup>183</sup> evidenziano che gli insegnanti non considerano necessario pianificare con attenzione i loro interventi didattici finalizzati allo sviluppo del linguaggio, alludendo al fatto che la comunicazione orale è naturalmente spontanea. Ciò fa sì che la didattica della lingua orale sia caratterizzata da una certa "invisibilità" rispetto alla didattica della lingua scritta. Altre ricerche (Wells, 1988; Florin, 1991; Roulet, 1991; Borzone, Rosemberg, 1994; Florin, 1995, 1996; Viana, 2001)<sup>184</sup> sottolineano che l'aula in sé non rappresenta necessariamente uno spazio sufficiente per compiere la funzione specifica di insegnare a parlare; pertanto è necessario che i docenti acquisiscano alcune strategie per coinvolgere i bambini in esperienze di comunicazione che incentivino lo sviluppo di competenze comunicative orali, di modo che possano poi prendere parte ai processi comunicativi di insegnamento-apprendimento, propri dei contesti educativi.

Infine, la ricercatrice giustifica la scelta di ricorrere all'analisi dei momenti di Assemblea in classe per studiare le pratiche didattiche messe in atto dai docenti. Questi sono momenti in cui il gruppo classe si riunisce in cerchio per trattare questioni che riguardano aspetti organizzativi della vita quotidiana nell'aula, le attività e la vita personale dei partecipanti all'esterno della scuola. In questo modo tale momento diventa uno spazio in cui la comunicazione acquisisce un valore fondamentale ai fini della socializzazione e dell'apprendimento attraverso la comunicazione in gruppo e si conforma come un'attività educativa a tutti gli effetti.

Le domande di ricerca che la studiosa si pone sono: "Che caratteristiche acquisisce l'Assemblea alla scuola dell'infanzia nelle aule in cui si lavora per progetti? Che ruolo hanno questi momenti per la didattica della lingua orale?"

Per rispondere a tali domande, Sánchez Rodríguez seleziona tre classi inserite all'interno di altrettante scuole dell'infanzia diverse tra loro (scuola pubblica urbana, scuola privata urbana, scuola pubblica inserita in un contesto rurale) e conduce tre

---

<sup>183</sup> Sánchez Rodríguez Susana, *La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de educación infantil: estudio de casos*, Tesi di Dottorato non pubblicata, Universidad de Cantabria, 2008, p. 11

<sup>184</sup> Id., *ibidem*, pp. 12-13

studi di caso, uno per ciascuna classe. Gli strumenti utilizzati sono note di campo durante tutto il tempo di permanenza nelle scuole, interviste agli insegnanti e la videoregistrazione dei momenti di assemblea in classe. I dati sono stati analizzati secondo metodologie qualitative e attraverso l’approccio etnografico. Nello specifico, dopo aver trascritto tutti i momenti videoregistrati secondo specifici parametri, la ricercatrice ha suddiviso in sequenze ciascuna sessione, secondo la coerenza semantica e/o pragmatica e in base al valore funzionale e tematico. A loro volta, ciascuna sessione è stata divisa in scambi (*intercambios*), stabiliti in base all’organizzazione interattiva puntuale dei partecipanti. Lo scambio è il “luogo” attraverso il quale si può accedere al livello strategico locale dell’interazione, per poter giungere posteriormente alle strategie globali. In questo modo, si è potuta condurre un’analisi senza correre il rischio di semplificare la complessità dell’interazione. Ciascuno degli scambi comunicativi è stato analizzato secondo i punti descritti nella seguente tabella. Ciò ha permesso di considerare tre dimensioni di analisi per ciascun intervento del bambino e della maestra:

Texto transcrito de cada intercambio	Características Intervención (Wells, 2001)			Desempeño comunicativo: Consecución de la eficacia y la adecuación comunicativas	Función didáctica: valor de la intervención para el desarrollo de la actividad en curso
	Intercambio	Movimiento	Prospectividad		

**Riquadro 4: Categorie di analisi degli scambi comunicativi tra insegnante e bambini nella ricerca di Sánchez Rodríguez<sup>185</sup>**

Partendo dall’applicazione delle tre dimensioni di analisi a ciascun intervento dei bambini e dell’insegnante, è seguito un ulteriore lavoro mirato agli interventi di questi ultimi secondo tre parametri: l’organizzazione dell’interazione nel gruppo, l’oggettivazione della comunicazione, le loro strategie di intervento.

Riguardo al primo punto, si sono considerati gli aspetti relativi alla gestione della partecipazione dei bambini nei momenti di Assemblea. In particolare, è emerso che la

<sup>185</sup> Fonte: Id., ibidem, p. 157



gestione da parte dell'insegnante può essere di due tipi: radiale, in cui la maestra induce la partecipazione di ciascun bambino, concependola come uno scambio in cui bambino e insegnante acquisiscono maggior protagonismo rispetto al resto del gruppo, o congiunta, in cui ciascun intervento dei bambini si integra con il discorso in cui tutti sono protagonisti, sia come parlanti che come ascoltatori. Inoltre è stato considerato se la maestra impone esplicitamente il controllo del gruppo o se si inserisce come partecipante all'interazione stessa. Dunque è stato valutato se è stata concessa autonomia ai bambini per gestire l'Assemblea o se vi è la presenza costante dell'insegnante come gestore del discorso congiunto.

In merito al secondo punto, è stato considerato se l'insegnante considera la lingua orale come oggetto di insegnamento-apprendimento o no; in altre parole si considera se l'insegnante ha coscienza delle caratteristiche dei propri interventi. Inoltre assume importanza per l'analisi se la maestra impone un modello per gli interventi dei bambini, o se il modello emerge dall'interazione generata dall'Assemblea.

Per quanto concerne il terzo punto, è stato tenuto in conto se la maestra promuove con frequenza l'ascolto e l'integrazione di modelli di discorso o no, se la maestra pone ai bambini sfide per approfittare del potenziale didattico dell'Assemblea per lo sviluppo delle competenze legate all'oralità o no, e infine, se la maestra si pone come mera ricevente di informazioni o come ascoltatrice qualificata che modella gli interventi dei bambini attraverso riformulazioni e rielaborazioni.

Le conclusioni di questo lavoro di ricerca derivano sia dall'analisi comparativa dei tre casi studiati, che da un'analisi globale.

Riguardo la gestione del discorso nell'Assemblea, la ricercatrice riscontra che vi sono differenze nel modo di gestire il discorso da parte delle tre maestre coinvolte nello studio. Tali differenze emergono perché è diversa la loro concezione di controllo e autonomia. Questa differenza genera importanti conseguenze sulla partecipazione dei bambini, come ad esempio la perdita di significato dell'attività congiunta, dal momento che la partecipazione dei bambini viene vista dalle maestre come obbligatoria e scandita da turni ben precisi, talvolta stabiliti in base alla posizione fisica dei bambini nell'aula. Un altro aspetto rilevante è la mancanza di attenzione da parte delle maestre per la promozione dell'interazione tra pari senza il controllo costante dell'insegnante.

Riguardo l'Assemblea come occasione per la didattica della lingua orale, emerge che le tre insegnanti accettano gli apporti dei bambini al discorso congiunto senza esigere che siano efficaci e adeguati. Ciò impedisce ai bambini di ottimizzare le opportunità di

sviluppo delle loro capacità di espressione. Inoltre appare chiaro che le maestre coinvolte nello studio dimostrano di avere aspettative diverse nei confronti dei loro alunni: tendono, infatti, a esigere performances migliori dai bambini che considerano più maturi.

Risulta in tutti e tre i casi che nessuna delle maestre promuove una riflessione esplicita degli aspetti legati alla lingua orale, ma la loro pratica comunicativa rimane dipendente al contesto immediato. Quindi, seppur riconoscendo negli interventi degli insegnanti l'intenzione di promuovere una pratica finalizzata allo sviluppo delle capacità di comunicazione dei bambini, non si riscontra un riconoscimento cosciente e riflessivo da parte degli stessi in merito alla ricchezza della competenza comunicativa infantile. Appare dunque necessario che le maestre esplicitino ai bambini la funzione e il senso del discorso congiunto che si genera nell'Assemblea, per far sì che questi momenti siano significativi per entrambe le parti. Gli insegnanti, dal canto loro, sono tenuti a un ascolto autentico dei discorsi infantili, anziché limitarsi a una gestione controllata delle interazioni. Per concludere, risulta che questo spazio di "pratica" linguistica non sempre porta alla costruzione di un contesto che valorizzi una didattica riflessiva della lingua orale poiché la semplice creazione di routine discorsive non garantisce un arricchimento delle competenze comunicative orali dei bambini. Infatti dai dati emerge che la pratica dell'Assemblea spesso si limita a funzionare come uno spazio di osservazione delle capacità infantili di comunicazione, in cui gli apporti dei bambini al discorso congiunto si valutano come un prodotto dipendente dalla loro maturità e che progressivamente le loro produzioni andranno a conformarsi con il modello adulto.

Sánchez Rodríguez indica, infine, su quali aspetti della formazione docente bisogna intervenire per fornire più strumenti operativi agli insegnanti con il fine di sostenere lo sviluppo delle competenze orali nei bambini. La ricercatrice indica 4 punti fondamentali:

- Conoscenza da parte degli insegnanti dei generi discorsivi propri del contesto scolastico o pubblici;
- Conoscenza dell'Assemblea come pratica concreta per la didattica della lingua orale;
- Conoscenza delle diverse dimensioni di sviluppo della competenza comunicativa infantile;
- Conoscenza delle implicazioni che derivano dagli interventi degli insegnanti durante lo svolgimento di momenti di Assemblea.

Per concludere, se i momenti di Assemblea sono gestiti in maniera cosciente e riflessiva da parte del docente nella scuola dell'infanzia, essa si configura come uno spazio privilegiato per l'espressione orale e per l'ascolto.

### 3.3. La didattica della lingua orale

Riguardo lo sviluppo di competenze legate all'oralità, è frequente riscontrare nei discorsi degli insegnanti la convinzione che imparare a parlare sia una questione <<naturale>> e che, attraverso l'ascolto, il bambino possa acquisire gradualmente una lingua (Orsolini, 1988). Talvolta, ciò è confermato anche dalla mancanza di una metodologia specifica per sostenere il bambino durante il processo di acquisizione linguistica. Tuttavia, non esistono modi di dialogare con i bambini che garantiscono a priori una buona situazione comunicativa: <<lo "stile conversazionale" dell'adulto può influenzare positivamente o negativamente lo sviluppo linguistico e la motivazione a comunicare (Lumbelli, 1982)>><sup>186</sup>. Dunque, il ruolo dell'adulto, inteso non solo come modello più competente ma anche come partner interattivo consapevole, risulta fondamentale per sostenere i bambini nell'acquisizione del linguaggio e delle sue funzioni.

Da alcune ricerche (Wells, 1985; Tizard, 1985)<sup>187</sup> emerge che il bambino ha un ruolo comunicativo molto più attivo nell'ambiente familiare piuttosto che a scuola: egli dà inizio al 70% delle interazioni che avvengono con i familiari, pone circa 26 domande ogni ora e nelle sue produzioni si riscontra un maggiore numero di domande a discapito delle risposte (Orsolini, 1988)

A scuola, invece, i bambini spesso ricoprono solo il ruolo di *dare risposte*: esse rappresentano il 70-90% degli interventi degli alunni durante le interazioni con l'insegnante. Come già emerso, ciò deriva dal fatto che gli insegnanti preferiscono porre domande ai bambini piuttosto che dare risposte e la maggior parte delle domande da loro poste sono retoriche, ovvero ne conoscono già la risposta. È interessante notare che a scuola l'uso di domande retoriche da parte dell'adulto è sette volte più frequente rispetto a quanto avviene nell'ambiente familiare (Orsolini, 1988).

---

<sup>186</sup> Orsolini M., *Guida al linguaggio orale. Per insegnanti della scuola elementare e dell'infanzia*, Roma, Editori Riuniti, 1988, p. 83

<sup>187</sup> In: Id., *ibidem*

Queste considerazioni permettono di operare delle riflessioni sulla qualità del linguaggio utilizzato dai bambini: a scuola il loro linguaggio è <<sintatticamente più elementare di quello usato a casa (Wells, 1986) [e] a scuola i bambini hanno minori occasioni di modificare convinzioni e conoscenze errate (Tizard, 1985)>><sup>188</sup>. Ne deriva che la prevalenza di domande, soprattutto retoriche, da parte dell'insegnante nell'ambiente scolastico non sia perciò positiva per sostenere lo sviluppo delle competenze comunicative e conversazionali dei bambini. Un'altra tipologia di domande frequenti nel parlato dell'insegnante sono quelle "imbeccata", o domande di completamento, che consistono nel suggerire ai bambini parte della risposta. Anche queste, come le domande retoriche, sono delle false domande perché l'insegnante conosce già la risposta e, allo stesso tempo, il suggerimento offerto nell'imbeccata influenza la risposta dell'alunno (Teruggi, 2016).

Per comprendere il motivo di tale sovrabbondanza di domande nei contesti scolastici, è necessario considerare che funzione esse rivestono per gli insegnanti; Orsolini (1988) ne individua due:

- *funzione <<regolatrice>>*, secondo cui le domande dell'insegnante rivestono la funzione di regolare la partecipazione dei bambini ai discorsi, dunque evitare che si verifichino sovrapposizioni tra gli interventi, distribuire in maniera equa il <<diritto>> di parola. Attraverso la selezione di chi prenderà la parola, l'insegnante regola e controlla la partecipazione dei bambini alle interazioni. La struttura conversazionale a "tripletta" formulata da Sinclair e Coulthard rappresenta lo schema interattivo classico riscontrabile nei contesti scolastici;
- *funzione <<cognitiva>>*, riscontrabile in tutte le situazioni in cui l'insegnante, anziché fornire direttamente la risposta, pone ai bambini domande del tipo: <<C'erano i sassi o la sabbia al mare?>>, come per offrire ai bambini un sostegno cognitivo per la scelta di informazioni coerenti con l'argomento del discorso. Il motivo per il quale l'insegnante preferisce rivolgere domande ai bambini piuttosto che esporre direttamente i concetti che ritiene rilevanti, risiede nella convinzione didattica che i bambini devono avere un ruolo attivo nella costruzione delle conoscenze: fornire loro informazioni nuove in maniera esplicita e diretta può rappresentare una negazione della natura attiva dell'apprendimento. In quest'ottica, le domande <<evitano al bambino la

---

<sup>188</sup> Id., ibidem, p. 84

passività implicata nel semplice ascolto, mentre rispondono allo scopo di far convergere il discorso proprio su quelle conoscenze e quelle informazioni che l'adulto ritiene rilevanti>><sup>189</sup>.

Con questo, non s'intende che tutte le domande poste dall'insegnante abbiano un effetto negativo, ma che è necessario che gli insegnanti sviluppino una certa consapevolezza riguardo le condizioni e gli strumenti atti a sostenere e favorire lo sviluppo di competenze orali nei bambini. Ciò risulta indispensabile soprattutto perché la lingua a scuola è sia mezzo che oggetto di apprendimento (Sánchez Rodríguez, 2008). Infatti, nella didattica della lingua orale ci si occupa di studiare la lingua secondo due aspetti:

- espliciti, considerando la lingua stessa come oggetto di studio e pianificando momenti per fare pratica sulla lingua;
- impliciti, considerando la lingua come veicolo per la costruzione di conoscenze specifiche per ciascun ambito e disciplina.

A tal proposito Teberosky (2005)<sup>190</sup>, riprendendo gli studi condotti da Halliday sulle diverse funzioni del linguaggio, propone una classificazione di quattro tipi di apprendimento riguardo la lingua orale nei contesti scolastici:

- a) *L'apprendimento della lingua*, inteso come lo sviluppo della capacità di comunicare e di appropriarsi dei diversi generi discorsivi legati alla lingua;
- b) *L'apprendimento attraverso la lingua*, concepito come l'appropriazione dei generi discorsivi delle differenti discipline curricolari;
- c) *L'apprendimento sulla lingua*, riferito allo sviluppo della capacità di fare riferimento al proprio sistema linguistico in termini metalinguistici;
- d) *L'apprendimento per mezzo della lingua*, considerato come lo sviluppo della capacità di utilizzare la lingua con una funzione euristica, finalizzata alla trasformazione delle conoscenze.

Anche nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (2012) emerge chiaramente questo aspetto. Nel testo, infatti, si legge che: <<la pratica delle abilità linguistiche orali nella comunità scolastica passa attraverso l'esperienza dei diversi usi della lingua (comunicativi, euristici, cognitivi, espressivi, argomentativi) e la predisposizione di ambienti sociali di apprendimento idonei al dialogo, all'interazione, alla ricerca e alla costruzione di significati, alla

---

<sup>189</sup> Id., ibidem, p. 85

<sup>190</sup> In: Sánchez Rodríguez Susana, *La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de educación infantil: estudio de casos*, op. cit., p. 75

condivisione di conoscenze, al riconoscimento di punti di vista e alla loro negoziazione>><sup>191</sup>.

Per predisporre ambienti sociali per la conversazione a scuola, vi sono alcune condizioni che gli insegnanti devono considerare per poter attivare processi di insegnamento-apprendimento che hanno come oggetto lo sviluppo di competenze legate all'oralità.

Innanzitutto è fondamentale entrare in relazione con gli alunni, disponendosi <<come persona e non solo come ruolo, e accettare l'allievo come persona e non solo come allievo, promuovendo un clima relazionale piacevole e produttivo. [...] Comunicare non vuol dire solo trasmettere contenuti attraverso linguaggi condivisibili, ma anche stabilire e modulare relazioni, giocare con i bisogni e le emozioni>><sup>192</sup>.

Secondariamente, è importante che l'insegnante nutra un autentico interesse per il pensiero dei bambini, considerando che per costruire conoscenze è necessario partire proprio dalle teorie già esistenti nei ragionamenti degli alunni. In quest'ottica, l'intervento dell'insegnante consiste nel modificare e riorganizzare le idee dei bambini piuttosto che aggiungere semplicemente informazioni nuove (Orsolini, 1988). Infatti, <<perché il dialogo sia un'occasione effettiva di scambio di informazioni è allora importante usare strategie comunicative che permettano di costruire un "comune universo di esperienza": i significati introdotti dal bambino e dall'insegnante vanno "negoziati", contrattati, reciprocamente chiariti>><sup>193</sup>. Ciò significa costruire un oggetto di attenzione condivisa tra insegnante e alunni e giungere a una negoziazione tra le informazioni introdotte da entrambe le parti (Orsolini, 1988).

Riguardo le strategie comunicative e gli atteggiamenti pedagogici degli insegnanti, una strategia essenziale è quella del <<rispecchiamento>> o della <<riformulazione>> delle produzioni verbali dei bambini. In linea con quanto affermato da Lumbelli (1981; 1985)<sup>194</sup>, l'insegnante, ripetendo e riformulando, dimostra un interesse autentico per ciò che dicono i bambini, offre a questi ultimi un'occasione per riflettere sul loro pensiero e, infine, diventa un modello di comportamento comunicativo che spingerà probabilmente

---

<sup>191</sup> *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, MIUR, 2012, p. 28

<sup>192</sup> Teruggi L., "La comunicazione in classe" in Nigris E., Teruggi L., Zucconi F. (a cura di), *Didattica generale*, op. cit., p. 172

<sup>193</sup> Orsolini M., *Guida al linguaggio orale. Per insegnanti della scuola elementare e dell'infanzia*, op. cit., p. 86

<sup>194</sup> Id., *ibidem*, p. 88

i bambini <<ad ascoltarsi reciprocamente e a condividere quindi un “oggetto di attenzione”>><sup>195</sup>.

Una seconda strategia comunicativa da parte dell'insegnante e che si ritiene produttiva, è quella di aggiungere informazioni che tengano conto del contenuto dell'intervento precedente prodotto dal bambino. Per usare le parole di Orsolini, <<la novità di questi comportamenti conversazionali è che l'insegnante non [...] (si) collega soltanto ai suoi obiettivi didattici, ma anche e soprattutto ai contenuti introdotti dai bambini>><sup>196</sup>. Ciò può consistere in dichiarazioni, obiezioni giustificate, richieste di spiegazione da parte dell'insegnante e rivolte agli alunni (Orsolini, 1988).

Un'ulteriore strategia è che l'insegnante si ponga come interlocutore <<alla pari>>. Può essere, infatti, di grande importanza per i bambini <<avere l'occasione di interagire con un conversatore “esperto” che, mantenendo la preoccupazione di capire e di farsi capire, offra dei modelli di intervento verbale appropriato>><sup>197</sup>. Tali interventi si considerano come paritari sia perché si auspica che siano collegati con le informazioni introdotte da chi ha parlato in precedenza, sia perché l'insegnante non mira a interrompere la continuità del dialogo ma a rafforzarla (Orsolini, 1988).

Inoltre, è importante favorire lo scambio dei punti di vista dando rilievo alle diverse opinioni che sono emerse nel discorso attraverso interventi del tipo <<Avete sentito che A diceva che..., mentre B diceva che,...>>. Solo dopo un attento ascolto degli interventi reciproci si potranno avanzare ai bambini richieste di accordo e disaccordo per attuare un autentico confronto tra punti di vista differenti (Orsolini, 1988). Emerge così l'importanza di promuovere momenti di discussione in cui i bambini si sentano legittimati a esplicitare contrasti e contraddizioni (Sánchez Rodríguez, 2008; Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 2004). Oltre a favorire momenti di discussione, in generale l'insegnante dovrebbe approfittare di una serie di situazioni abituali che si verificano nell'aula e far sì che proprio in questi momenti venga promosso un uso effettivo della lingua orale, considerando anche il contesto specifico in cui si verifica l'interazione. La qualità dell'intervento dell'insegnante è determinata dalla sua capacità di organizzare l'aula come contesto ideale per favorire interazioni ricche, che permettano una pratica dell'oralità volta a migliorare la competenza comunicativa dei bambini. Ciò è possibile solo se l'insegnante è consapevole del suo lavoro didattico

---

<sup>195</sup> Id., ibidem

<sup>196</sup> Id., ibidem

<sup>197</sup> Id., ibidem, p. 89

finalizzato allo sviluppo delle competenze comunicative nei bambini (Sánchez Rodríguez, 2008) anche con il fine di valutare i traguardi raggiunti e pianificare quelli da raggiungere. Questo aspetto emerge con maggior forza quando si tratta di contesti scolastici multiculturali e multilingue: è necessario che l'insegnante abbia strumenti didattici adeguati che, da un lato, promuovano il dialogo e l'interazione e dunque lo sviluppo di competenze orali nei bambini e, dall'altro, permettano di tracciare e valutare il percorso compiuto da ciascun bambino nell'acquisizione della L2, per non cadere nell'errore di valutarne solo la "facciata linguistica", come già esposto in precedenza.

Tutte queste questioni rimandano alla necessità di riconoscere la didattica della lingua orale come un ambito di conoscenza e intervento indispensabile per la professionalità docente; per raggiungere questo obiettivo è opportuno che gli insegnanti si discostino dall'idea ingenua e imprudente che per insegnare ai bambini a parlare basti semplicemente interagire con loro. Uno degli scopi della presente tesi è proprio quello di mettere in luce se esiste una relazione tra gli interventi dell'insegnante e l'emergere di situazioni in cui i bambini dimostrano un tentativo di costruzione condivisa del ragionamento e del discorso. Ciò permette di collocare questo lavoro nell'ambito della didattica della lingua orale, con il fine, da un lato, di offrire un contributo scientifico rispetto a quanto già pubblicato in precedenza, dall'altro di concedere un riconoscimento a questa disciplina così necessaria e trasversale per il raggiungimento di tutti gli obiettivi didattici che la scuola si pone.



## SECONDA PARTE: LA RICERCA EMPIRICA

## 4. Metodologia

### 4.1 Presentazione del problema

“La soggettività che all’inizio avevo preso come un’afflizione, qualcosa da sopportare perché non potevo sfuggirla, potrebbe al contrario essere considerata “virtuosa”. La mia soggettività è la base del racconto che sono in grado di elaborare, è una forza su cui posso costruire la mia comprensione. Mi rende la persona che sono e, come ricercatore, mi fornisce le prospettive e le intuizioni che configurano cosa faccio, dalla selezione degli argomenti sino a ciò che metto in evidenza nei miei scritti. Vista come virtuosa, la soggettività è qualcosa da capitalizzare anziché da esorcizzare”.

A. Peshkin

L’affermazione di Peshkin mette in luce diversi aspetti metodologici legati alla ricerca che ho condotto, aspetti che sono emersi costantemente e ciclicamente durante tutte le fasi che ho attraversato, dalla scelta dell’argomento sino all’articolato lavoro di raccolta e analisi dei dati.

Innanzitutto è doveroso menzionare nuovamente il mio coinvolgimento personale con la tematica che ho scelto di approfondire: il vissuto migratorio della mia famiglia, caratterizzato dalla ricerca di un luogo migliore in cui vivere, le esperienze vissute all’estero durante il mio percorso universitario, e infine il percorso compiuto all’interno della scuola primaria di Almería, hanno contribuito a sviluppare in me una marcata sensibilità verso la diversità. Se si osserva la parola “diverso”, che etimologicamente dal latino significa “volto altrove, voltato in altra parte”, ci si rende immediatamente conto che per essere considerati diversi, è necessario differire da qualcosa che il resto degli individui considera come normale. Attraverso le mie esperienze personali, il mio sguardo si è sempre spinto oltre il confine della normalità, esplorando sin dalla prima infanzia tutti quei territori psicologici e fisici in cui l’incontro con l’altro genera cambiamenti di prospettiva e, talvolta, anche turbamenti.

Tale premessa mette inesorabilmente in luce un interrogativo che riguarda tutti coloro che svolgono ricerche in ambiti prossimi con il proprio vissuto: la soggettività del

ricercatore è un aspetto di cui tenere conto, va valorizzata o, al contrario rappresenta un limite? Secondo Piazza, separare le ricerche dalle esperienze e dalle scienze della propria vita vuol dire tagliare fuori una fonte consistente di idee, di comprensioni, di immagini e riflessioni (Piazza, 2008). Considerare la soggettività del ricercatore significa, inoltre, tenere in conto che, <<in quanto “strumento umano”, egli avrà dei momenti in cui la sua condizione umana sarà altamente vantaggiosa, permettendogli di reagire immediatamente, di fare correzioni, di scoprire nuovi orizzonti; ma allo stesso modo, egli può commettere errori, perdere opportunità, coinvolgersi maggiormente in certe situazioni o con certe persone>><sup>198</sup>. Ne deriva che due ricercatori inseriti nel medesimo setting, possono studiare la stessa tematica pur selezionando differenti tipi di dati e ottenendo risultati diversi, ma ciò non significa che entrambi gli studi non siano stati condotti con cura. Ciò che conta è quella che Mortari definisce <<trasparenza epistemologica>><sup>199</sup>, ovvero l’esplicitazione chiara e dettagliata di tutte le fasi del processo di ricerca, a partire dalla scelta dei soggetti, fino a giungere ai criteri di rilevazione e interpretazione dei dati.

Un secondo aspetto che considero necessario premettere è che il mio coinvolgimento con l’oggetto di studio non riguarda soltanto il bagaglio di esperienze personali già previamente menzionate, ma anche il campo professionale in cui attualmente opero. Essendo un’insegnante da alcuni anni, ho avuto il privilegio di poter partire dall’individuazione di <<problemi viventi>> (Mortari, 2007), riscontrati innanzitutto da me stessa all’interno delle aule scolastiche, e successivamente analizzati e sviscerati durante tutte le fasi della ricerca. La tematica principale verso cui inizialmente nutrivo un particolare interesse riguardava come gli insegnanti che lavorano all’interno di contesti scolastici plurilingue potessero gestire la molteplicità di lingue e culture di provenienza dei loro alunni, per far sì che questa eterogeneità fosse considerata davvero come una risorsa e non come un ostacolo per l’intera classe. Dall’analisi della letteratura e dall’incontro con i Testimoni Qualificati, è emerso un più specifico problema connesso al precedente, ovvero la difficoltà da parte degli insegnanti, soprattutto di scuola dell’infanzia, nel lavorare sullo sviluppo delle competenze linguistiche dei bambini plurilingue. Tale problematica è stata confermata anche dagli stessi insegnanti coinvolti nella ricerca, i quali hanno mostrato fin da subito una spiccata sensibilità

---

<sup>198</sup> Piazza S., *Scuola, famiglia, comunità: confronto tra culture. Sinergie locali verso una scuola partecipata e comunitaria*, Tesi di Dottorato, Università degli Studi di Padova, 2008, p. 84

<sup>199</sup> Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci, 2007, p. 61

riguardo questo tema che li toccava da vicino. Attraverso l'osservazione sistematica degli insegnanti durante i momenti di routine conversazionali con i bambini in due momenti particolari (conversazioni libere e conversazioni a partire dall'esplorazione di un testo) e attraverso un percorso di formazione rivolto agli stessi, in cui i dati di osservazione diventavano oggetto di riflessione per riconcettualizzare costantemente il problema negli incontri successivi, si è innescato un meccanismo circolare che ha permesso di connotare questa ricerca come educativo-didattica per tre ragioni.

La prima è la scelta di osservare e studiare da vicino i momenti di conversazione tra insegnanti e bambini proprio nel contesto naturale in cui tali scambi avvengono, ovvero la classe. «L'aula scolastica e in quanto essa accade diventano l'ambiente e l'obiettivo privilegiati della ricerca. Di fatto, in campo educativo, la ricerca empirica nasce come ricerca didattica»<sup>200</sup>. Ciò permette di produrre dei dati che interrogano realmente le pratiche didattiche così come esse si verificano nella scuola; sta al ricercatore il complesso compito di trovare all'interno delle pratiche osservate la giusta chiave di lettura per rispondere agli interrogativi che si è posto.

La seconda ragione per cui si può sostenere la valenza educativo-didattica della seguente ricerca è che gli insegnanti coinvolti hanno avuto la possibilità di prendere parte a un percorso di formazione strutturato *ad hoc* sulle questioni emerse dall'osservazione delle loro pratiche, e ciò ha contribuito a generare in loro una maggior consapevolezza sull'argomento oggetto di studio, fino all'incontro conclusivo dedicato alla restituzione dei risultati della ricerca.

La terza e ultima ragione, di carattere certamente più generale e ambizioso, riguarda la divulgazione dei risultati di questa ricerca, che potrà concorrere a generare più consapevolezza nella professione docente riguardo il lavoro educativo-didattico in contesti scolastici plurilingue rispetto allo sviluppo delle competenze comunicative dei bambini.

La ricerca qui descritta si concentra sullo studio di ciò che è avvenuto all'interno di un micro-mondo, una scuola dell'infanzia i cui insegnanti hanno risposto positivamente alla richiesta di essere coinvolti attivamente in un percorso. Secondo Leoncini, il racconto di ciò avviene all'interno di "micro-mondi" può servire anche a migliorare il futuro della società intera, «ed è per questo che i ricercatori devono [...] entrare nella

---

<sup>200</sup> Grassilli B., "La ricerca in campo didattico", in Nigris E. (a cura di), *Didattica generale*, Milano, Guerini, 2003, p. 99

scuola, nel vero senso della parola, cercando non solo di incidere sulla didattica, ma cercando di descrivere ciò che avviene, comunicando con essa e con chi ne fa parte (non solo studenti e insegnanti ma anche le altre figure presenti) per creare per quanto possibile un modello di scuola sostenibile, di qualità, che rispetti i diritti umani, che porti avanti l'idea di benessere e di serenità>><sup>201</sup>.

Nell'ambito delle scienze sociali, l'etnografia risulta un metodo in grado di descrivere quelle "micro-pratiche" (Simonica, 1997) che sfuggono alla ricerca quantitativa. Di fatto, l'obiettivo di questo metodo è quello di <<descrivere in modo estensivo i contesti naturali in cui si svolge l'azione, di interpretare i significati delle interazioni e degli eventi sociali, di comprendere la prospettiva dell'attore, la soggettività dell'altro e di narrare una storia coerente della vita sociale (Corsaro; Molinari, 2003)>><sup>202</sup>.

Nonostante le interpretazioni antropologiche dei contesti e dei problemi scolastici continuano ad essere poco conosciute nel mondo educativo italiano, <<la ricerca etnografica offre strumenti rilevatisi particolarmente efficaci per lo studio delle realtà scolastiche, con i quali risulta possibile svelare processi, interazioni, significati presenti nelle pratiche quotidiane, di grande importanza per una approfondita e ricca comprensione dell'universo scuola e del contesto educativo (Gobbo, 2003)>><sup>203</sup>.

Infatti, il punto di forza dell'etnografia è proprio il dare spazio e valore all'interno della ricerca a <<la diversità, la realtà, la complessità. Gli etnografi giungono ad un data base descrittivo ben voluminoso, e forniscono mezzi per comprendere la diversità e la ricchezza delle dimensioni di significato utilizzate dai vari partecipanti [...]. La flessibilità propria dell'etnografia nel prendere in considerazione durante la raccolta dati nuove questioni, domande, e problemi relativi al disegno di ricerca, ne aumenta la validità, attraverso la verifica di fattori di contesto che possono influire e sollecitando i diversi punti di vista dei partecipanti. Da ciò risultano alcuni vantaggi dell'etnografia come una contestualizzazione più precisa dei fenomeni oggetto di studio, una spiegazione più completa dei concetti e dei fenomeni stessi, e la possibilità di apprezzare i processi presenti all'interno dei fenomeni e le interazioni delle varie parti con il tutto (Ogbu, Sato, Kim, 1994)>><sup>204</sup>.

---

<sup>201</sup> Leoncini S., "Etnografia in contesti scolastici. Prospettiva di ricerca tra antropologia e pedagogia. Focus sulla metodologia", in *Formazione & Insegnamento*", IX, 3, 2011, p. 232

<sup>202</sup> Zantedeschi F., *Capitale sociale e vitalità scolastica. Una ricerca etnografica in contesti educativi*, Tesi di Dottorato, Università degli Studi di Verona, Ciclo XXII, p. 38

<sup>203</sup> Id., ibidem

<sup>204</sup> Piazza S., *Scuola, famiglia, comunità: confronto tra culture. Sinergie locali verso una scuola partecipata e comunitaria*, op. cit., p. 76

Per rispondere a tali obiettivi, la ricerca etnografica prevede una forma di osservazione definita *partecipante* perché <<al ricercatore non viene solo chiesto di “vedere” quanto accade ma di abbattere la barriera che lo separa dai soggetti osservati>><sup>205</sup>. Come dichiara Corsaro, <<l’etnografia si fonda sull’immersione del ricercatore nelle vite dei soggetti che intende studiare, e ricava forza e potere interpretativo dalla capacità di trasformare in dati le forme, le funzioni, i contesti dell’azione di quello specifico gruppo sociale che è oggetto delle osservazioni (Corsaro, 1999)>><sup>206</sup>. L’osservazione partecipante è uno strumento necessario per poter adottare un modello interpretativo emico, ovvero che tenga in conto la prospettiva degli attori sociali a discapito di quella del ricercatore<sup>207</sup>.

Il presente lavoro di ricerca, che come vedremo in seguito, intende studiare le dinamiche conversazionali tra insegnanti e bambini per poter meglio comprendere quali interventi dell’insegnante favoriscono una maggior partecipazione dei bambini al discorso congiunto, può essere ben condotto attraverso l’adozione di un metodo etnografico. Come afferma Pallotti, <<il legame tra metodi etnografici e questo tipo di ricerca è praticamente indissolubile: non è possibile studiare le relazioni tra linguaggio, contesto e socializzazione, se non attraverso un’osservazione dettagliata, [...] (ed) emica del contesto stesso e delle interazioni che in esso hanno luogo>><sup>208</sup>. La ricaduta didattica di un lavoro di questo tipo è che permette di ipotizzare quali contesti, situazioni e interventi siano maggiormente favorevoli allo sviluppo linguistico del bambino.

Anche la domanda di ricerca è stata costruita secondo una prospettiva emica: partendo da un interrogativo generale riguardante la gestione della diversità linguistica e culturale in contesti scolastici multilingue, grazie all’osservazione, all’interazione con gli insegnanti e i bambini, e alla partecipazione alle loro routine quotidiane, la domanda di ricerca è andata sempre più modificandosi nella direzione della prospettiva dei soggetti coinvolti, diventando sempre più specifica e connotata da aspetti situati e contestualizzati. Al termine di questo percorso di riformulazione costante, la domanda di ricerca ha assunto un taglio molto più delineato e preciso: quali interventi degli

---

<sup>205</sup> Zantedeschi F., *Capitale sociale e vitalità scolastica. Una ricerca etnografica in contesti educativi*, op. cit., p. 39

<sup>206</sup> In: Piazza S., *Scuola, famiglia, comunità: confronto tra culture. Sinergie locali verso una scuola partecipata e comunitaria*, op. cit., p. 98

<sup>207</sup> In antropologia, il termine *emico* è contrapposto al termine *etico*. Nel primo caso viene considerato il punto di vista degli attori sociali, nel secondo caso la prospettiva del ricercatore.

<sup>208</sup> Pallotti G., “Socializzazione e apprendimento di una seconda lingua” in Gobbo F., Gomes A. M., (a cura di), *Etnografia nei contesti educativi*. Etnosistemi, 1999, p. 76

insegnanti in situazioni di piccolo gruppo favoriscono una maggior co-costruzione del discorso congiunto tra i bambini? Esiste una relazione tra l'emergere delle sequenze di co-costruzione del discorso da parte dei bambini e gli interventi delle insegnanti? I bambini bi/plurilingue in che misura partecipano a tali sequenze?

Per rispondere adeguatamente a questi interrogativi, per le ragioni sopra esplicitate, si è ritenuto ragionevole ricorrere al metodo etnografico. Ciò non significa che quest'ultimo fosse l'unica strada percorribile per giungere a un'analisi accurata del fenomeno, ma che si è reputato più consono utilizzare le tecniche e le strategie di ricerca selezionate, nell'ottica suggerita dal metodo etnografico. Infatti esistono strategie comuni a tutti i metodi: sono tali somiglianze che permettono di parlare di "metodi qualitativi". <<Ma le tecniche e le strategie assumono un particolare senso metodologico solo nel contesto di particolari metodi ed è il metodo che indica come le tecniche e le strategie devono essere usate>><sup>209</sup>.

#### 4.2. Descrizione della ricerca

"Il naufrago è colui che arriva su una terra sconosciuta privo di tutto, non avendo nulla con sé, e senza gli strumenti abituali; per vivere deve costruire quegli strumenti che il posto suggerisce essere utili per la vita. La postura del ricercatore è come quella del naufrago, nel senso che egli è chiamato ad entrare nella realtà nuova in cui si avventura senza gli strumenti ordinari e poi mettersi ad ascoltare le cose per capire come vogliono essere conosciute".

L. Mortari

A differenza di un progetto di ricerca quantitativo, in cui prima si raccolgono i dati e poi, nell'ordine si codificano e si analizzano, il disegno di una ricerca qualitativa <<è piuttosto simile a un viaggio in cui ciascuna tappa è costruita sulle esperienze precedenti>><sup>210</sup>. La metafora del naufrago offre vari spunti per riflettere su come il ricercatore qualitativo si costruisce il suo bagaglio di strumenti attraverso l'ascolto e l'osservazione attenta della realtà in cui si è inserito e, in base ai suoi tentativi volti a

---

<sup>209</sup> Richards L., Morse J. M., *Fare ricerca qualitativa. Prima guida. Edizione italiana a cura di Fabiana Gatti e Guendalina Graffigna*, Milano, Franco Angeli, 2009

<sup>210</sup> Id., *ibidem*, p. 119

una comprensione migliore del nuovo contesto, si delineerà con sempre più chiarezza la giusta direzione da intraprendere. Tuttavia questo tipo di avventura non dispensa dalla possibilità di inoltrarsi in percorsi inadeguati al proprio scopo: per questo motivo il ricercatore qualitativo deve “girare intorno” e <<tornare più volte sul dato fino a quando questo sembra rivelarsi col minor grado possibile di opacità, ossia fino a quando la mente trova quelle parole che il fenomeno stesso userebbe se potesse parlare da sé>><sup>211</sup>. Dunque, l’obiettivo che una ricerca qualitativa si deve porre è quello di cercare <<conoscenze chiare ed evidenti>><sup>212</sup>, attraverso la costruzione di un progetto valido. Il concetto di validità può essere comunemente definito come un’asserzione <<ben fondata e applicabile, accurata e puntuale, contro la quale non possono essere riportate onestamente obiezioni (*Oxford English Dictionary*, citato in Richards, 2005, p. 139)>><sup>213</sup>. Tradurre euristicamente tale definizione vuol dire condurre una ricerca che presti costantemente attenzione alla coerenza tra domanda di ricerca, dati e metodo. Ciò <<assicura che i dati siano appropriati e gestiti in modo adeguato e che si risponda alle domande in modo esaustivo e responsabile. Da questo principio ne discende un altro, cioè che bisognerebbe mettersi nelle condizioni di valutare se i dati e il metodo “funzionano”>><sup>214</sup>.

Mortari evidenzia una terza regola generale per riconoscere progetti qualitativi validi, ovvero la necessità di giustificare appropriatamente ogni fase del processo ricerca, esplicitandone dettagliatamente i vari aspetti (Mortari, 2007). Tuttavia, come la studiosa stessa evidenzia, vi sono dei limiti derivanti dall’impossibilità di elaborare affermazioni inconfutabili:

<<Il principio della descrizione fedele della cosa così come si manifesta rappresenta un ideale epistemico irrinunciabile della scienza, ma rimane un obiettivo limite, cioè mai completamente realizzabile, poiché la visione della cosa, conquistata attraverso un’osservazione dettagliata, difficilmente consente di elaborare un’affermazione dotata di indubitabile certezza. Anche quando a lungo si tiene il pensiero concentrato su un oggetto, è facile avere la percezione di trovarsi di fronte a qualcosa di

---

<sup>211</sup> Mortari L., “Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata” in *Education Sciences & Society*, 2010, 1, pp. 143-156, p. 149

<sup>212</sup> Id., ibidem, p. 145

<sup>213</sup> In: Richards L., Morse J. M., *Fare ricerca qualitativa. Prima guida. Edizione italiana a cura di Fabiana Gatti e Guendalina Graffigna*, op. cit., p. 118

<sup>214</sup> Id., ibidem



confuso, dove l'opacità si mescola alla chiarezza; e quando l'indagine produce dati con un "basso grado di chiarezza" allora diventa impossibile cogliere l'essenza delle cose.

Il compito della ricerca scientifica consiste nel "portare a piena chiarezza" i modi di datità di un fenomeno; il vedere in perfetta chiarezza richiede al soggetto cosciente di mettere in atto quell'azione rischiarante che consiste nel "girare intorno" al fenomeno fino a rendere la datità offerente con cui si pone il più possibile evidente>><sup>215</sup>.

Partendo dalle mie domande di ricerca, è andato delineandosi un disegno di ricerca prettamente qualitativo, per varie ragioni.

La prima è l'impossibilità di ottenere una comprensione adeguata dei fenomeni comunicativi complessi che investono le interazioni tra insegnante e bambini attraverso la sola scelta di strumenti quantitativi standardizzati. L'osservazione in una cornice etnografica dei momenti di conversazione tra insegnante e bambini costituisce, nel disegno della presente ricerca, il passaggio cruciale attraverso cui è stato possibile giungere a una comprensione adeguata del fenomeno. Infatti, essendo lo scopo della ricerca quello di dare un senso a situazioni complesse, a fenomeni che cambiano o si modificano, è risultato necessario ricorrere a modalità che gestissero i dati senza distruggerne la complessità. I metodi qualitativi risultano <<altamente appropriati nei casi in cui la riduzione preventiva dei dati impedirebbe di rispondere alle domande di ricerca>><sup>216</sup>.

Secondariamente, dovendo costruire una cornice teorica che riflettesse la realtà (piuttosto che la prospettiva del ricercatore o i risultati di precedenti ricerche), si è rivelato utile ricorrere a metodi che portassero alla scoperta della teoria partendo dai dati. Da qui, la scelta di un percorso di ricerca "induttivo", in cui la costruzione delle categorie è sorta dai "dati" stessi, integrando le osservazioni dei momenti di conversazione tra insegnante e bambini con note di campo ed altri strumenti la cui utilità e necessità è emersa durante il percorso di ricerca.

Infine, la ricerca qualitativa risulta <<particolarmente versatile nella valorizzazione delle molteplicità e delle differenze, perché utilizza strumenti flessibili di raccolta dati, e

---

<sup>215</sup> Mortari L., "Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata", op. cit., p. 148

<sup>216</sup> Richards L., Morse J. M., *Fare ricerca qualitativa. Prima guida. Edizione italiana a cura di Fabiana Gatti e Guendalina Graffigna*, op. cit., p. 49

lo sviluppo della riflessione teorica e di nuova conoscenza all'interno della ricerca stessa avviene secondo un *progetto condiviso*: secondo Guba e Lincoln (1989) è il dialogo tra tutti i soggetti attivi dell'indagine (i partecipanti e il ricercatore) a produrre una conoscenza articolata e pluralista>><sup>217</sup>.

Tuttavia, è emersa la necessità di ricorrere anche a misurazioni quantitative, sia per la raccolta di ulteriori dati, sia per il conteggio della frequenza di alcuni fenomeni all'interno dei dati raccolti attraverso l'osservazione etnografica. <<L'etnografia spesso ricorre anche alla conduzione di ricerche quantitative in una fase preliminare dello studio per raccogliere informazioni di base circa il setting, o in uno stadio avanzato del lavoro sul campo quando è necessario identificare e descrivere un fenomeno particolare o quando si vuole conoscere come questo fenomeno sia distribuito all'interno dei gruppi oggetto di studio>><sup>218</sup>. Il supporto offerto dagli strumenti matematici ha permesso di generare un'ulteriore prospettiva da cui osservare il fenomeno, il che ha donato una maggior tridimensionalità ai risultati ottenuti e ha permesso di ragionare ulteriormente sugli stessi.

#### **4.2.1. Le fasi della ricerca**

All'inizio del percorso di dottorato, ovvero nel mese di gennaio 2014, la mia domanda di partenza era: “Come può un insegnante gestire la diversità linguistica e culturale presente nella classe? In che modo la diversità può diventare una risorsa e non un ostacolo per l'acquisizione di una lingua?”. Dopo un accurato lavoro di ricerca bibliografica, in cui ho focalizzato la mia attenzione soprattutto sullo studio di ricerche psicolinguistiche, nonché su ricerche in ambito pedagogico-didattico e su sperimentazioni e progetti didattici realizzati maggiormente in Italia, ho realizzato che la domanda di ricerca era troppo ampia. È sorta, dunque, la necessità di “restringere il campo”. Per decidere su quale aspetto di questa domanda focalizzare la mia attenzione, per giungere a una prima analisi del contesto e per chiarire quali sarebbero potuti essere i temi chiave da indagare, ho deciso di porgere delle interviste a dei testimoni qualificati, che nel mio caso erano rappresentati da Dirigenti Scolastici, Ricercatori,

---

<sup>217</sup> Piazza S., *Scuola, famiglia, comunità: confronto tra culture. Sinergie locali verso una scuola partecipata e comunitaria*, op. cit., p. 89

<sup>218</sup> Richards L., Morse J. M., *Fare ricerca qualitativa. Prima guida. Edizione italiana a cura di Fabiana Gatti e Guendalina Graffigna*, op. cit., p. 221

Docenti Universitari e Insegnanti accomunati dalla caratteristica di conoscere bene la tematica della gestione della diversità in contesti scolastici multilingue.

Uno dei primi intervistati è stato Elio Gilberto Bettinelli<sup>219</sup>, il cui contributo è risultato valido per il restringimento dell'oggetto di studio:

*<<Come temi di carattere generale, trasversale, c'è un tema che riguarda la scuola dell'infanzia. Nella scuola dell'infanzia i bambini stranieri nella maggior parte dei casi entrano a tre anni come se provenissero dal paese d'origine, i cosiddetti neo-arrivati, e creano tanti problemi agli insegnanti [...]. In realtà sono bambini spesso nati in Italia che per la prima volta incontrano una nuova lingua all'ingresso della scuola dell'infanzia. Pochi di loro hanno potuto frequentare il nido per il costo elevato che ha. E quindi nella scuola dell'infanzia questi bambini diventano quello che Graziella Favaro chiama "presenze silenziose": questi bambini rischiano di passare dai 3 ai 5 anni con una scarsa acquisizione dell'italiano aldilà di quello usato per la comunicazione di base. In altre parole questi bambini imparano prima o poi a comunicare per imitazione dei compagni, delle insegnanti, perché le routine nella scuola dell'infanzia sono strutturate in maniera tale che i bambini apprendano delle cose, ma quello che è il linguaggio narrativo, il linguaggio attraverso cui esprimere la narrazione di sé e delle storie, nella scuola dell'infanzia al giorno d'oggi è drammaticamente carente, non solo per gli stranieri ma anche per gli italiani. Quella che una volta veniva chiamata educazione linguistica, nella scuola dell'infanzia [...], è veramente carente. Non è data importanza al narrare e al far narrare, quindi alla lingua come narrazione e dunque, se vogliamo essere propedeutici, alla lingua dello studio. Difatti la lingua dello studio richiede la capacità di esposizione e, se non si inizia a fare questo lavoro sulle fiabe nella prima infanzia, non sarà possibile farlo neanche sui testi di studio. Questa è una dimensione gravissima perché sempre di più si constata che nella scuola primaria arrivano bambini nati in Italia, che però sembrano transitati -soprattutto i cinesi, soprattutto alcune comunità linguistiche- dalla scuola dell'infanzia senza acquisire questa competenza linguistica vera, il che li fa*

---

<sup>219</sup> Elio Gilberto Bettinelli ha insegnato italiano a giovani e adulti immigrati. È stato Dirigente di scuole ad alta concentrazione di alunni stranieri a Milano e Docente all'interno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università di Milano Bicocca. Si occupa attualmente in particolare della valorizzazione delle lingue materne e di origine nei curricula scolastici, dell'apprendimento dell'italiano da parte dei bambini della scuola dell'infanzia figli di genitori stranieri, della progettazione e valutazione di percorsi di apprendimento degli alunni neo arrivati. (Fonte: <http://www.giuntiscuola.it/sesamo/autore?authorId=2140857>)

*assomigliare un po' ai bambini italiani provenienti da classi sociali culturalmente deprivate. Stiamo parlando cioè di bambini che se la cavano sul piano linguistico e sul piano comunicativo ecc., ma nel momento in cui debbono gestire un discorso in prima persona, riferire una storia che hanno visto o che hanno sentito, o un filmato, non sono assolutamente in grado se non con continue domande da parte dell'insegnante o dell'adulto. [...] Quindi la domanda è: che cosa si deve fare nella scuola dell'infanzia per sostenere una competenza linguistica che vada aldilà della pura comunicazione di base? [...] Tutto questo richiede una strutturazione del gruppo classe. Nella scuola dell'infanzia è diffusa l'abitudine della gestione collettiva del gruppo. Per fare questo tipo di lavoro è necessario il piccolo gruppo, perché un bambino con queste caratteristiche non parla nel grande gruppo>> .*

(Tratto dall'intervista rivolta il 24 luglio 2014 a Elio Gilberto Bettinelli, scelto come uno dei Testimoni Qualificati).

L'intervista a Elio Gilberto Bettinelli, ha costituito un punto di svolta considerevole nel restringimento del campo d'indagine rispetto alla domanda di ricerca iniziale. Inoltre ho verificato la validità di questo campo di indagine anche durante una seconda fase di ricerca bibliografica, volta proprio a riscontrare nella letteratura scientifica la necessità di esplorare questo ambito.

Una volta terminate tutte le interviste ai Testimoni Qualificati, nel mese di settembre 2014 la mia domanda di ricerca aveva assunto questa nuova forma più contestualizzata: Come può un insegnante di scuola dell'infanzia gestire sul piano didattico la diversità linguistica presente nella classe in modo da favorire in tutti i bambini lo sviluppo delle competenze conversazionali?

Lo step successivo è stato, dunque, selezionare una scuola dell'infanzia con insegnanti che offrissero la loro disponibilità a partecipare attivamente al percorso della mia ricerca. Inoltre, come emergerà in seguito, si è rivelato necessario anche scegliere una scuola con un'elevata percentuale di alunni con una lingua di famiglia diversa dall'italiano.

Dopo aver selezionato la scuola dell'infanzia e verificata la disponibilità di tutte le insegnanti della scuola, nel mese di novembre 2014, si è tenuto il primo incontro di presentazione della ricerca alle stesse insegnanti. In quell'occasione ho anticipato l'idea di offrire loro un vero e proprio corso di formazione di sette incontri da due ore ciascuno e ho distribuito un questionario alle stesse. Questo aveva lo scopo di indagare,

da un lato, le preconoscenze delle insegnanti riguardo lo sviluppo linguistico dei bambini bilingue e non, e, dall'altro, le loro strategie didattiche.

Tale questionario ha messo in evidenza due aspetti fondamentali. Il primo, in linea con quanto affermato da Bettinelli, è la poca consapevolezza da parte delle insegnanti riguardo le strategie didattiche da mettere in atto per sostenere i bambini, soprattutto bilingue, nell'acquisizione del linguaggio. Questa rilevazione, essendo in linea con quanto riscontrato durante l'analisi della letteratura e con quanto dichiarato da Bettinelli, ha dato maggior spessore e attendibilità alla nuova e più contestualizzata domanda di ricerca.

Secondariamente, un item inserito nel questionario rivolto alle insegnanti ha permesso di far emergere due situazioni didattiche che le stesse consideravano come efficaci per lavorare adeguatamente sullo sviluppo delle competenze linguistiche e comunicative dei bambini: i momenti di conversazione libera su argomenti che riguardano da vicino la vita dei bambini e i momenti di conversazioni a proposito dell'esplorazione di testi. Queste due situazioni evidenziate dalle insegnanti hanno trovato riscontro anche nella letteratura scientifica passata in rassegna.

A questo punto, nel mese di ottobre 2014, è iniziato il vero e proprio lavoro di ricerca sul campo. Prima di tutto ho cercato di stabilire rapporti collaborativi con le insegnanti partecipanti alla ricerca con lo scopo di <<facilitare l'accesso a dati validi ed affidabili>><sup>220</sup>. Infatti, gran parte della ricerca dipende da come si instaurano i contatti iniziali del ricercatore, dal suo modo di entrare nel campo, dalla sua accettazione o meno, dalla sua interazione con i partecipanti (Andrè, 2000, p. 60)<sup>221</sup>. Come afferma Piazza, se c'è un clima di confidenza, le informazioni fluiscono in maniera più naturale e allo stesso tempo il ricercatore si sente più a suo agio per andare a fondo su un determinato aspetto, per toccare questioni più delicate ed esplorare punti di vista controversi (Piazza, 2008).

Dopo una prima fase di familiarizzazione con il contesto, ho iniziato a selezionare un campione di bambini, bilingue e non, confrontandomi sistematicamente con le insegnanti di riferimento.

Nel giro di quattro mesi ho raggiunto un certo grado di confidenza con tutte le insegnanti, e i bambini hanno iniziato a considerarmi come parte del contesto.

---

<sup>220</sup> Piazza S., *Scuola, famiglia, comunità: confronto tra culture. Sinergie locali verso una scuola partecipata e comunitaria*, Tesi di Dottorato, Università degli Studi di Padova, 2008, p. 99

<sup>221</sup> In: Id., *ibidem*

<<Noto che i bambini mi chiamano “maestra”. Sono contenta di essere chiamata così, inizio a sentirmi parte integrante di questa scuola; penso che mi piacerebbe lavorarci come insegnante. [...] Le insegnanti sono estremamente disponibili ad aprirmi le porte del loro piccolo mondo, a volte cerco di dare loro una mano in sezione per ridurre la distanza tra “come mi vedono” e “ciò che io sono”. D’altra parte anche io sono un’insegnante. [...] Sto facendo di tutto per non far vivere la mia presenza come “esterna” e “giudicante”, soprattutto in vista della prossima fase di raccolta dei dati, in cui le insegnanti dovranno mettersi in gioco ancora di più. Oggi ho anticipato di cosa si tratta a una di loro. Appena ho parlato di videocamera ha cambiato espressione>>.

(Giovedì 29 gennaio 2015; note dal diario di ricerca)

La fase successiva, durata un anno, è consistita infatti nell’osservazione videoregistrata di ciascuna insegnante con un piccolo gruppo di bambini del campione e non, durante i due momenti segnalati dalle insegnanti stesse come proficui per lo sviluppo delle competenze linguistiche dei bambini: la conversazione libera e la conversazione relativa all’esplorazione di testi. L’accurata trascrizione di ciascuna videoregistrazione rappresenta il *corpus* di dati principale della seguente ricerca. Come emergerà con più chiarezza in seguito, tali trascrizioni si sono prestate sia per analisi qualitative che per approfondimenti quantitativi dei fenomeni osservati.

Un’ulteriore *corpus* di dati giunge da un questionario rivolto a tutti i genitori dei bambini del campione, volto a verificare l’esposizione al bilinguismo dei loro figli nel tempo extrascolastico. Ho scelto di ricorrere a questo strumento per due ragioni.

La prima è perché, in linea con quanto afferma Corsaro, lo studio etnografico si deve svolgere su vari livelli, ovvero <<non si concentra su un unico contesto di osservazione (ad esempio, la scuola), ma considera le relazioni con gli altri ambienti significativi, come la famiglia o la comunità sociale (Corsaro, 1999)>><sup>222</sup>.

La seconda è per avere più informazioni sui bambini coinvolti riguardo l’esposizione alle lingue nel tempo extrascolastico e altre informazioni sulle loro routine familiari.

Nella seguente tabella sono riportate nel dettaglio tutte le fasi della ricerca.

---

<sup>222</sup> In: Id., *ibidem*, p. 102

<b>Fasi della ricerca</b>	<b>Periodo di svolgimento</b>
Inizio della ricerca	Gennaio 2014
Interviste ai Testimoni Qualificati	Luglio 2014- Ottobre 2014
Corso di formazione rivolto alle insegnanti	Novembre 2014- Novembre 2016
Questionario rivolto alle insegnanti	Novembre 2014
Questionario rivolto ai genitori	Febbraio 2015- Aprile 2015
Osservazioni videoregistrate delle insegnanti	Marzo 2015- Febbraio 2016
Periodo totale trascorso sul campo	Ottobre 2014- Febbraio 2016

**Tabella 1. Le fasi della ricerca**

### **4.3. La scelta del contesto scolastico e del campione**

La scelta del contesto scolastico presso cui condurre la ricerca risale al mese di ottobre 2014. I tre requisiti principali che ho tenuto in conto per operare tale scelta sono:

- la presenza nella scuola di un'elevata percentuale di alunni portatori di lingue e culture diverse da quella italiana;
- la disponibilità da parte degli insegnanti di riflettere sulle loro pratiche all'interno di un corso di formazione;
- la disponibilità da parte degli insegnanti di essere osservati durante il loro agire didattico.

Dopo aver preso in considerazione vari contesti scolastici, la scelta è ricaduta sulla scuola dell'infanzia comunale "Mille colori", situata in Via Gioberti 33 a Torino<sup>223</sup>, con una percentuale del 40% di alunni con una lingua di famiglia diversa dall'italiano. In questa scuola, oltre ad aver individuato tutti e tre i requisiti sopra descritti, ho riscontrato un ulteriore dato interessante, ovvero che tutte le insegnanti avevano già partecipato in passato a un corso di formazione sulla didattica della lettura e della scrittura tenuto dalla Professoressa Lilia Andrea Teruggi -nonché mia Tutor di dottorato- partecipando con forte motivazione e interesse. Questo aspetto ha garantito, da un lato, il poter osservare insegnanti già abituate a riflettere sul loro agire didattico,

---

<sup>223</sup> La scuola è situata nel quartiere Borgo Crocetta della Prima Circoscrizione del Comune di Torino. Borgo Crocetta è un quartiere storico residenziale di Torino che vede la presenza di una popolazione eterogenea di livello sociale e culturale medio.

dall'altro la loro effettiva disponibilità, basandomi sulle testimonianze della Professoressa Teruggi.

Nel mese di novembre ho avuto la conferma che tutte le insegnanti della scuola dell'infanzia avrebbero partecipato attivamente al corso di formazione (tot. 12 insegnanti). Le stesse insegnanti si sono mostrate disponibili anche ad essere osservate da me durante il loro lavoro quotidiano.

Grazie all'intercessione del Dirigente Scolastico della scuola "Mille colori", Antonella Cattaneo, è stato possibile inserire nel corso di formazione anche gli insegnanti di altre cinque scuole dell'infanzia del Comune di Torino.

Il corso ha avuto la durata di sette incontri teorico-pratici di due ore ciascuno; ogni incontro si basava su un'area tematica diversa, ma sempre inerente con lo sviluppo del linguaggio e delle competenze comunicative dei bambini. Al termine di ciascun incontro veniva accordata una attività che le insegnanti avrebbero dovuto svolgere con i propri alunni, il cui protocollo osservativo andava inoltrato a me in forma digitale prima dell'incontro successivo. Tali protocolli sono stati analizzati da me e dalla Professoressa Teruggi e, nell'incontro seguente, veniva offerta una restituzione sia individuale a ciascuna insegnante, che una ripresa collettiva di alcune tematiche cruciali emerse dai protocolli stessi. Ciò ha permesso alle insegnanti partecipanti di riflettere sulle loro pratiche e, allo stesso tempo, attraverso un percorso formativo fondato realmente sulle necessità conoscitive del gruppo, garantendo una maggior significatività alle proposte.

Durante il primo incontro del corso di formazione è stato distribuito un questionario a tutte le insegnanti presenti che, come già esplicitato, provenivano da sei diverse scuole dell'infanzia del Comune di Torino ("Mille colori" compresa).

Inoltre, nella fase iniziale di raccolta dei dati sul campo, ciascuna insegnante della scuola dell'infanzia "Mille colori" si è resa disponibile anche per un colloquio individuale finalizzato all'individuazione del campione di bambini.

Ho deciso di coinvolgere le insegnanti della scuola "Mille colori" nella fase di individuazione del campione di bambini perché consideravo innanzitutto fondamentale ascoltare i loro vissuti nei riguardi della gestione delle loro sezioni plurilingue. Infatti, nel momento dei colloqui ho cercato di dimostrare il mio autentico interesse verso le loro parole, manifestando la mia apertura nei loro confronti.

Secondariamente, in questa fase della ricerca ho reputato fondamentale confrontarmi con le insegnanti in quanto ritenevo che il loro contributo nella scelta del campione fosse indispensabile, essendo loro le figure che all'interno della scuola avevano una



conoscenza migliore dei bambini. Ho chiesto loro, infatti, di segnalarmi i bambini -con una lingua di famiglia diversa dall'italiano- verso cui nutrivano un maggior interesse rispetto al percorso di acquisizione dell'italiano che stavano attraversando.

Successivamente, per selezionare il campione di bambini con una lingua diversa dall'italiano ho, innanzitutto, fatto un'analisi di tutte le situazioni di plurilinguismo presenti nella scuola, giungendo all'individuazione di questi tre casi:

- a) L1 a casa                      → L2 a scuola
- b) L1 + L2 a casa                → L2 a scuola
- c) L1 + L2 a casa                → L3 a scuola

Il mio obiettivo era di ottenere un campione di bambini che fosse realmente rappresentativo di tutte le situazioni di plurilinguismo; dunque, unendo i suggerimenti offerti dalle insegnanti con la necessità di rispettare il parametro di rappresentatività, sono giunta alla selezione del campione di bambini bi/plurilingue.

Una volta selezionato il campione, a ciascuno dei bambini bi/plurilingue è stato accoppiato un bambino italiano e italofone, secondo il fattore età (+/- un mese) e, se possibile, appartenenza alla stessa sezione. I bambini monolingue italofofoni, costituivano dunque un quarto caso da dover rappresentare:

- d) L1 a casa                      → L1 a scuola

Nella seguente tabella sono riportati i bambini del campione (in totale, 26<sup>224</sup>) accoppiati secondo il fattore età.

<b>Bambini bi/plurilingue</b>	<b>Bambini italiani</b>
B.1	B.14
B.2	B.15
B.3	B.16
B.4	B.17
B.5	B.18
B.6	B.19
B.7	B.20
B.8	B.21
B.9	B.22
B.10	B.23

---

<sup>224</sup> All'inizio dell'anno scolastico 2015/16, tre bambini del campione hanno cambiato scuola e ciò mi ha impedito di continuare il lavoro di raccolta dei dati con loro.

B.11	B.24
B.12	B.25
B.13	B.26

**Tabella 2. Il campione dei bambini bi/plurilingue e italiani, accoppiati secondo il fattore età**

#### **4.4. Strumenti d'indagine**

##### **4.4.1. Il questionario per gli insegnanti (ALLEGATO 1)**

Come ho già previamente esposto, il questionario rivolto alle insegnanti è stato somministrato in occasione della presentazione del corso di formazione a tutte le insegnanti delle sei scuole partecipanti. In totale sono stati raccolti 35 questionari.

Esso è composto da sei domande aperte e si pone l'obiettivo di indagare le conoscenze e le esperienze pregresse delle insegnanti riguardo la tematica dello sviluppo del linguaggio nei bambini bi/plurilingue, nonché le strategie didattiche a cui ricorrerebbero in situazioni brevemente descritte negli items. Nello specifico, osservando la struttura del questionario, si può notare come ciascuna domanda miri a esplorare un particolare aspetto dell'argomento:

##### **QUESITO OBIETTIVO**

- |           |   |
|-----------|---|
| 1         | Le strategie conversazionali delle insegnanti   |
| 2         | La concettualizzazione delle competenze linguistiche dei bambini  |
| 3         | Individuazione di attività e contesti idonei allo sviluppo del linguaggio   |
| 4         | Traguardi in uscita dalla scuola dell'infanzia riguardo l'uso del linguaggio                                      |
| 5 (a-b-c) | Contestualizzazione delle esperienze delle insegnanti rispetto alla gestione linguistica delle classi multilingue |
| 6         | Segnalazione di tematiche che le insegnanti desiderano approfondire   |

**Tabella 3. Gli items del questionario rispetto agli aspetti che si intende esplorare**

##### **4.4.2. Questionario di valutazione dell'esposizione al bilinguismo nei bambini bilingue (ALLEGATO 2)**

Il questionario rappresenta una versione italiana dell'Utrecht Bilingual Language Exposure Calculator (UBiLEC) (Unsworth et al., 2012).

Il modello in allegato mostra il questionario somministrato ai genitori dei bambini bi/plurilingue del campione. Ho redatto altresì una versione alleggerita dello stesso questionario -eliminando gli items inadatti- rivolto ai genitori dei bambini italiani e italofoeni del campione.

L'obiettivo del questionario è ottenere informazioni dettagliate sull'esposizione dei bambini del campione ad altre lingue nel tempo extrascolastico. Nel caso dei bambini italiani e italofoeni lo scopo è indagarne l'eventuale esposizione ad altre lingue e ottenere altre informazioni relative al loro tempo extrascolastico.

Il questionario per i bambini bi/plurilingue è composto da 18 domande (chiuso o compilazione di tabelle). Nello specifico, attraverso questo strumento, è possibile ottenere informazioni su:

- l'età in cui è avvenuta l'esposizione del bambino alla L1 e alla L2, ed eventualmente a una L3, L4, ecc.;
- le lingue parlate dal/al bambino in casa;
- le persone con cui il bambino trascorre il tempo durante la settimana e durante i fine settimana, e per quante ore;
- le altre eventuali fonti di esposizione all'italiano (amici, televisione, libri, computer, ecc);
- l'esposizione alla lingua italiana nella prima infanzia.

Riguardo la procedura di somministrazione del questionario, ho scelto di offrire il mio sostegno durante la compilazione dello stesso ai genitori dei bambini bi/plurilingue del campione, in quanto, soprattutto in alcune parti, risultava di difficile lettura per i soggetti che hanno una conoscenza di base della lingua italiana.

Al contrario, i genitori dei bambini italiani e italofoeni del campione hanno compilato autonomamente il questionario.

#### **4.4.3. Osservazione di piccoli gruppi durante momenti di conversazione libera e momenti di conversazione relativi all'esplorazione di testi**

Il questionario rivolto alle insegnanti ha permesso di far emergere due situazioni conversazionali che le stesse considerano come efficaci per lavorare adeguatamente sullo sviluppo delle competenze linguistiche e comunicative dei bambini: i momenti di conversazione libera su argomenti che riguardano da vicino la vita dei bambini e i momenti di conversazione a proposito dell'esplorazione di testi. Questa ultima situazione, prevedendo il supporto di un testo, favorisce la conversazione su qualcosa che sia realmente tangibile per i bambini. Inoltre, <<consente ai bambini di attribuire un significato ad immagini e parole e di creare un susseguirsi di livelli di approssimazione alla lingua scritta convenzionale, senza estenuanti esercizi di decodificazione>><sup>225</sup>. Questo tipo di lavoro è altresì stimolante perché <<fare anticipazioni sul contenuto di un racconto permette ai bambini di crearsi delle aspettative, di mantenere un livello di attenzione superiore e quindi di comprendere meglio ciò che verrà narrato>><sup>226</sup>.

Durante la prima fase di familiarizzazione con il contesto scolastico, ho avuto la possibilità di riscontrare che effettivamente le insegnanti della scuola "Mille colori" hanno l'abitudine quotidiana di conversare con i bambini e di usare spesso libri e testi come supporto nella conversazione. Dunque emerge, da un lato, la forte incidenza del contesto nella scelta di *cosa* osservare, dall'altro, l'utilità del questionario che, unitamente alle prime osservazioni da me condotte, ha permesso di avere una conferma sulla strada intrapresa.

Nella fase successiva, ho videoregistrato ciascuna insegnante<sup>227</sup> durante un momento di conversazione e un momento di esplorazione di un testo, con un piccolo gruppo di bambini. In totale, dunque, essendo dieci le insegnanti coinvolte, ho condotto 20 osservazioni videoregistrate, per un totale di 406 minuti di video.

Le insegnanti hanno osservato questi criteri per selezionare quali bambini coinvolgere nelle conversazioni e nei momenti di esplorazione di un testo: il gruppo doveva essere composto da 6-8 bambini di cui almeno 3 o 4 del campione, più qualche altro bambino della loro sezione che consideravano come "trainante" per il gruppo, ovvero in grado di offrire stimoli e spunti efficaci per la co-costruzione di un discorso congiunto.

---

<sup>225</sup> Negri R., "Leggendo e scrivendo nella Scuola dell'Infanzia" in Teruggi L. (a cura di), *Una scuola, due lingue. L'esperienza di bilinguismo della scuola dell'Infanzia ed Elementare di Cossato* Milano, Franco Angeli, 2003, p. 145

<sup>226</sup> Id., *ibidem*, p. 148

<sup>227</sup> All'inizio della mia ricerca le insegnanti coinvolte erano 12, ovvero tutte quelle della scuola "Mille colori". Due di loro hanno cambiato scuola nei mesi successivi e sono state sostituite da due nuove insegnanti. Ho reputato non necessario osservare i momenti di conversazione ed esplorazione di testi delle due insegnanti subentrate nel corso della mia ricerca, in quanto sarebbe stato difficile ricostruire con loro tutta la cornice di senso del presente lavoro. Tuttavia è stata data loro la possibilità di partecipare attivamente alle restanti lezioni corso di formazione.

Nella seguente tabella riporto la distribuzione dei bambini del campione nelle due situazioni osservate:

	<b>Conversazione</b>	<b>Esplorazione di un testo</b>
B.1	3	2
B.2	3	2
B.3		
B.4		1
B.5	2	3
B.6	1	1
B.7	1	
B.8	2	2
B.9		1
B.10	2	1
B.11	2	1
B.12	2	1
B.13	2	2
B.14	2	2
B.15	1	
B.16	2	2
B.17	2	1
B.18	2	3
B.19	1	
B.20	1	
B.21		2
B.22		2
B.23	1	1
B.24	2	2
B.25	2	1
B.26	2	1

**Tabella 4. Distribuzione dei bambini del campione nelle due situazioni osservate (conversazione libera e conversazione a partire dall'esplorazione di un testo)**

Avendo lasciato la possibilità alle insegnanti di decidere liberamente quali bambini coinvolgere nelle due situazioni osservate, la distribuzione dei bambini risulta disomogenea. Inoltre, come ho già segnalato, tre bambini del campione hanno cambiato

scuola all'inizio dell'anno 2015/16, e ciò ha impedito di proseguire questo tipo di lavoro con loro.

#### 4.4.3.1 La trascrizione delle osservazioni videoregistrate

La trascrizione delle osservazioni videoregistrate rappresenta, per il mio lavoro di ricerca, il *corpus* di dati fondamentale da cui è stato possibile giungere a delle riflessioni coerenti con la domanda di ricerca. Per questa ragione, è risultato necessario scegliere dei criteri per la trascrizione che fossero adatti a mantenere la complessità delle dinamiche conversazionali tra insegnanti e bambini, per poter operare in un secondo momento un'analisi sulle stesse.

Dopo un primo approfondimento all'interno della letteratura scientifica sui criteri esistenti utilizzati per la trascrizione, si è ritenuto che i più idonei per condurre un'analisi sulle conversazioni fossero le convenzioni sulla trascrizione adottati da Fasulo e Pontecorvo<sup>228</sup>. Qui di seguito esporrò nel dettaglio di cosa si tratta.

Innanzitutto è necessario sostituire i nomi e cognomi reali dei partecipanti con altri nomi o con l'iniziale puntata del nome. All'inizio della trascrizione si descrive l'ambiente e la posizione dei diversi partecipanti, indicando poi via via gli eventuali cambiamenti.

Per la parte verbale si utilizza un carattere tipografico come il Courier, mentre per le indicazioni relative all'azione o alla comunicazione non verbale si utilizza un carattere più ristretto.

B.27:                    i cartelli a pubblicità che stanno messi fuori ((e fa un gesto con la mano come per indicare il fuori))

Ins.1:                    e a cosa servono?

Il parlato simultaneo, o *sovrapposizione*, è stato indicato con parentesi quadra.

---

<sup>228</sup> Fasulo A., Pontecorvo C., *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*, Roma, Carocci Editore, 1999

Ins.6:                sono simili... ma io non la vedo la esse, voi la vedete [la esse qua?]  
B.16:                [io sì]

Le *pause* sono state rappresentate inserendo in una parentesi tonda il numero di secondi di silenzio:

Ins.3:                sì ma stavamo parlando tutti insieme B.36  
                              ((Isabel ha la mano alzata))  
                              (5.0)  
Ins.3:                abbiamo detto tutto?

L'*interruzione* secca del parlato è stata indicata con un trattino:

Ins.4:                che vuol dire quello che ha detto B.24?  
B.26:                vuol dire che- che tutti quanti vogliono bene a gesù  
                              bambino che anche lui era amico di babbo natale

Le parole, o parti di esse, pronunciate in *modo accentuato* sono state indicate attraverso una sottolineatura:

Ins.6:                Allora guardate un attimino. Io adesso vi faccio vedere una cosa e voi poi mi dite che cos'è

Il *prolungamento del suono* di una vocale o di una consonante è stato indicato con due punti, che possono anche ripetersi se il prolungamento è marcato:

Ins.4:                state dicendo ta:n:te cose

L'*intonazione lievemente ascendente*, cioè con un tono sospeso, è stata indicata con la virgola dopo la parte di turno interessata:

B.7: io parlo spagnolo, io capisco  
Ins.1: avete capito cosa ha detto B.7? che se lui è a casa di B.30 e qualcuno parla spagnolo e loro non lo capiscono, lui glielo può spiegare. Anche secondo voi è così?

L'*intonazione discendente*, cioè con un tono conclusivo/affermativo, è stata indicata con il punto:

Ins.1: per favore un attimo. Hai sentito cosa ha detto B.27?

Per marcare *tonalità nettamente ascendenti*, come la domanda, si è usato il punto interrogativo:

Ins.1: ma la pubblicità dove la trovate quindi?  
B.31: nella tivù

Per esprimere *tono enfatico* si è usato il punto esclamativo, in modo simile alla convenzione abituale:

Ins.6: ma questa scatola secondo voi cosa potrà contenere?  
B.16: dei numeri  
B.1: il caffè!

*Innalzamenti o abbassamenti di tonalità* sono stati rappresentati mediante delle freccette:



Ins.1: allora B.7 vuole parlare  
S.: la pubblicità è una cosa che fa fare pausa ai  
cartoni così, così, puoi andare a mangiare, fale  
cacca, fale la pipì↑

Un *volume di voce marcatamente più alto* del resto è stato indicato con le lettere  
maiuscole:

Ins.1: SE PARLATE TUTTI INSIEME PERÒ NON VI STATE  
ASCOLTANDO, B.31! se voi dite che è importante  
ascoltare, ma se si parla tutti insieme ci si riesce  
ad ascoltare?

Le parole pronunciate *sottovoce* sono state indicate inserendole all'interno di due segni  
di "centigrado":

Ins.1: ma sai parlare tu rumeno?  
B.30: no, B.29 °sa parlare rumeno°

I turni o le parti di turno difficili da decifrare sono state indicate con parentesi vuote se  
non si riesce a capire nulla di ciò che è stato pronunciato:

Ins.6: e voi conoscete qua qualche lettera?  
B.49: sì  
B.16: sì io ( )

oppure si è messa tra parentesi l'ipotesi più plausibile:

B.16: forse ci ciarà (cencinaia) i numeri  
Ins.6: secondo B.16 ci sono dei numeri. e secondo te B.2  
cosa ci sarà dentro questa scatola?

Le doppie parentesi sono state utilizzate inserendo al loro interno informazioni su *gesti*,  
*azioni ed eventi* (es. a) che accadono nel contesto. Inoltre si è ricorso al loro uso anche

per esprimere *intonazioni particolari* (es. *b*) non riproducibili attraverso i simboli, come ironia, lamento, imitazione di voci, ecc.:

*a)*

B.16: ((*muove la scatola*)) qui dentro non c'è niente

*b)*

Ins.6: e se c'è un bambino?

B.18: no: ((*ride*)) è troppo grande!

Il *ritmo del parlato* è stato reso attraverso le virgolette angolari, che incorniciano le parti di turno pronunciate più rapidamente (>...<) o più lentamente (<...>) del resto:

B.31: perché deve andare a casa?

Ins.1: >perché deve andare a fare una visita medica<

Per le emissioni vocali non verbali (cioè che non sono codificate nel lessico) si è cercato di aderire il più possibile al suono pronunciato:

Ins.7: cosa potrebbe esserci scritto?

B.51: ((*fa una pernacchia*)) popopopopo

Infine, interiezioni e vocalizzi sono stati trascritti cercando di distinguerli da preposizioni e congiunzioni (*eh*, e non *e*, *oh* e non *o*):

B.7: eh io voglio parlare

Ins.1: allora B.7 vuole parlare

#### 4.5. Procedure per l'analisi dei dati

#### **4.5.1 Il questionario per gli insegnanti**

Come ho già più volte dichiarato, il questionario per gli insegnanti è stato somministrato in occasione dell'incontro di apertura del corso di formazione ed è stato compilato da tutte e 35 le partecipanti.

Essendo un questionario composto interamente da domande aperte, ho scelto di classificare le risposte secondo un criterio di congruenza semantica e, successivamente, ho individuato la frequenza delle risposte appartenenti alle stesse categorie.

Ad esempio, ho classificato le risposte ottenute nel quesito 3 (*Descrivi una breve attività che ti piace proporre ai bambini e che consideri efficace per sviluppare un qualche uso del linguaggio orale*) secondo le seguenti categorie:

- 1) Momenti di conversazione
  - ✓ assemblea (non narrativa)
  - ✓ racconto di esperienze, immagini
- 2) Invenzione di storie/narrazioni
- 3) Lettura ed esplorazione di testi
- 4) Drammatizzazione (teatro, burattini)
- 5) Giochi con la lingua (rime, indovinelli e canzoni);
- 6) Attività manipolative (pittura, argilla)
- 7) Giochi

Una volta individuate le categorie, ho calcolato la distribuzione di frequenza di ciascuna di queste.

#### **4.5.2. Il questionario di valutazione dell'esposizione al bilinguismo nei bambini bilingue**

Riguardo l'elaborazione e l'analisi dei dati del questionario, ho selezionato degli aspetti, successivamente operativizzati in variabili, che consideravo meritevoli di essere rilevati. La descrizione di tali aspetti è stata realizzata con l'ausilio della statistica. Inoltre, ho verificato se vi fossero delle relazioni tra le variabili rilevate.

### **4.5.3. Osservazione di momenti di conversazione ed esplorazione di testi in piccolo gruppo**

Dalla trascrizione dei momenti di conversazione ed esplorazione di testi in piccolo gruppo, è emerso un esteso *corpus* di dati che potevano essere esaminati da svariate prospettive. Il *corpus* di dati è rappresentato dal totale delle interazioni verbali che si sviluppano tra insegnanti e gruppi di bambini nelle due situazioni descritte in precedenza: un momento di conversazione libera e un momento di conversazione che ha come oggetto l'esplorazione di un testo.

#### **4.5.3.1. Gli interventi dell'insegnante**

Ponendo al centro dell'analisi l'insegnante, è possibile ricavare informazioni sulla tipologia di interventi verbali da essa pronunciati. Per la classificazione categoriale degli interventi delle insegnanti, si è fatto riferimento, da un lato, alle classificazioni descritte in alcune ricerche o pubblicazioni (Pascucci, Rossi, 2001; Orsolini, 1988; Orsolini, Pontecorvo, 1992; Orsolini, 2004; Teruggi, 2016), mentre ulteriori categorie sono state formulate *ad hoc*, in quanto emerse dalla lettura delle trascrizioni.

Qui di seguito sono presentati i diversi tipi di interventi verbali delle insegnanti individuati e distinti. Tra parentesi quadre è riportata anche l'abbreviazione del nome di tali interventi, che risulterà utile successivamente per la lettura dell'analisi dei dati.

#### **Interventi generali**

- a. organizzativo procedurali [ORG]**, che intendono esplicitare la consegna e precisare le modalità di lavoro (Pascucci, Rossi, 2001)

Ins.1: infatti, B.29, passalo anche agli altri bimbi

- b. richiesta di accordo e di disaccordo [DAC]**

Ins.1: anche secondo voi è così?

**c. rispecchiamento [RIS]**, consiste nella ripetizione fedele di quanto espresso dal bambino ed è scevra di intenti valutativi (Pascucci, Rossi, 2001)

Ins.1: e poi che cosa si vede?

B.35: si vede- si vede anche due scritte

Ins.1: due scritte

**d. riformulazione [RIF]**, consiste nel riformulare la produzione verbale del bambino (Pascucci, Rossi, 2001)

Ins.1: eh ma come mai hanno deciso secondo voi di fare queste scritte?

B.34: qua c'è più spazio e qua invece c'è meno

Ins.1: ah secondo te hanno fatto queste lettere più grandi perché c'è più spazio e queste più piccole perché c'è meno spazio

**e. riepilogo per continuare [RIE]**, prevede il riassunto delle verbalizzazioni dell'interlocutore attraverso il consolidamento e la sintesi di varie informazioni

Ins.1: quindi secondo voi qua potrebbero esserci scritte o la ricetta o gli ingredienti?

**f. richiesta di chiarificazione [CHIA]**, consiste nel chiedere al bambino di specificare uno dei referenti dell'enunciato (Orsolini, Pontecorvo, 1992; Orsolini, 2004)

B.34: ci sono dei dadi forse per fare la minestra

Ins.1: ah! ci sono dei dadi, e cosa sono i dadi?

**g. richiesta di spiegazione [SPIE]**, sono introdotte da una domanda di "perché" o di "come", chiedono di elaborare ulteriormente il contenuto semantico del discorso (Orsolini, Pontecorvo, 1992; Orsolini, 2004)

B.35: questo è un calendario

Ins.1: perché ti dà l'idea di un calendario quello?

**h. introduzione o reintroduzione di un topic [TOP]**, l'introduzione di un argomento (1) si verifica in un turno di apertura della conversazione, spesso espresso come indicazione o richiesta oppure come narrazione di un evento considerato <<paradigmatico>> per i bambini. La reintroduzione (2) si verifica quando i bambini spostano l'argomento del discorso in una direzione diversa dall'interpretazione dell'insegnante (Orsolini, 1988)

(1) Ins.1: Vediamo un attimino se voi avete già visto, se conoscete questa scatola qua

(2) Ins.1: Infatti B.35 aveva detto prima un'altra cosa. mentre voi parlavate dei disegni, lui aveva detto che c'erano anche, che cosa B.35?

**i. interventi mirati al rafforzamento dell'autostima/autoefficacia [AUTO]**, consiste nel rimandare feedback positivi all'interlocutore con lo scopo di rafforzarne l'autostima e di sottolineare la rilevanza di un intervento

Ins.1: È importante quello che dice B.33

**j. domanda retorica [RET]**, consiste nel fare una domanda che non rappresenta una vera richiesta di informazione, ma implica invece una risposta predeterminata

B.29: io dico che è una cosa che fa vedere le altre persone in tivù

Ins.1: quali altre persone?

B.29: l e persone che sono a casa

Ins.1: davvero?

**k. domanda chiusa generica [CHIU]**

Ins.1: Fa rumore?



Ins.1: prova un po' a leggere?

### **Esplorazione delle proprietà testuali su aspetti:**

#### **q. Quantitativi [ESPQT]**

Ins.1: ce ne sono tante o ce ne sono poche (di scritte)?

#### **r. Qualitativi [ESPQL]**

Ins.4: fammi capire secondo la tua idea cosa vorranno dire queste scritte

#### **s. Esplorazione del paratesto [ESPPT]**

Ins.7: c'è la mucca che legge il giornale e poi in queste pagine che cosa notate?

### **4.5.3.1.1. Procedure per l'analisi degli interventi dell'insegnante**

Per prima cosa, ho calcolato la frequenza degli interventi delle insegnanti all'interno nei due momenti di conversazione, esprimendo tale valore in percentuale sul totale degli interventi prodotti nelle attività.

In seguito, ho considerato gli interventi che, secondo quanto emerge dalla letteratura scientifica, favoriscono l'elaborazione di risposte contingenti, elaborate e incoraggiano il tentativo da parte dei bambini di co-costruire il discorso.

Gli interventi rilevanti delle insegnanti, dunque, sono stati raggruppati secondo due macro-categorie: i rispecchiamenti e le domande aperte.



<b>Rispecchiamenti</b>	<b>Domande aperte</b>
RIS	CHIA
RIF	SPIE
RIE	ANTG
	ANTL
	LOC
	LETT
	ESPQT
	ESPQL
	ESPPT

**Tabella 5. I raggruppamenti degli interventi delle insegnanti secondo due macro-categorie: i Rispecchiamenti e le Domande aperte**

Inoltre ho raggruppato i seguenti interventi in un'unica categoria denominata "domande chiuse":

#### **Domande chiuse**

RET  
 CHIU  
 IMB

**Tabella 6. I raggruppamenti degli interventi delle insegnanti nella categoria delle Domande chiuse**

Un'ultima tipologia di interventi degli insegnanti considerati per l'analisi sono gli interventi mirati al rafforzamento dell'autostima/autoefficacia [AUTO].

#### **4.5.3.2. Gli interventi dei bambini**

Dall'analisi compiuta sulle trascrizioni delle osservazioni, sono emerse delle sequenze in cui era evidente un tentativo di co-costruzione del ragionamento (Pontecorvo, 2004) da parte dei bambini. Le sequenze di co-costruzione mettono in evidenza il fatto che ciascun partecipante ascolta le idee degli altri e dà il proprio contributo costruendo sulle idee proposte dagli altri. Questo processo porta alla co-costruzione di significati

condivisi (Gjems, 2011). Per comprendere meglio cosa si intenda per interventi di co-costruzione, qui di seguito sono riportate le due principali tipologie di contributi che i bambini possono dare al discorso congiunto:

- **“sentential cooperation”**, ovvero “cooperazione nel completamento dell’asserzione” (Pontecorvo, 2004), in cui un interlocutore si appoggia al resto del gruppo per costruire una preposizione completa;
- **ripresa di un intervento con lo scopo di apportarvi variazioni**, si verifica quando viene ripreso più o meno esplicitamente un tema introdotto da un altro interlocutore, con lo scopo di apportarvi delle piccole aggiunte, variazioni, elaborazioni e integrazioni (Pontecorvo, 2004)

Ins: ma la pubblicità dove la trovate quindi? [...]  
B.1: nei ca- *((e fa dei gesti con le mani perché non le viene in mente la parola))* anche  
B.2: nei cartoni! **(a)**  
B.3: serve solo per fare pausa ai cartoni **(b)**

Nell’esempio appena riportato, è possibile riscontrare la tipologia (a) e la tipologia (b) di co-costruzione del ragionamento da parte dei bambini.

Attraverso un affondo nella letteratura scientifica e nei testi riguardanti gli studi sull’interazione a scuola, è emersa la significatività di osservare i fenomeni di costruzione sociale del pensiero e del ragionamento in quanto, nell’ambito della conversazione e del discorso in gruppo, il ragionamento si costruisce spesso attraverso il contributo di più interlocutori. A partire da questa premessa, si è scelto di condurre un’analisi sequenziale sul materiale raccolto, di individuare ovvero quali turni all’interno degli scambi conversazionali tra insegnante e bambini fossero concatenati tra loro e portassero alla co-costruzione di un discorso in forma congiunta. In un’analisi di questo tipo non si valuta la completezza e l’esaustività degli interventi offerti dai singoli bambini, al contrario si considera il fenomeno di condivisione del pensiero: <<Ciascuno può pensare e dire anche solo un pezzo del discorso, che può essere utilizzato per la costruzione di un altro ed essergli poi ridato nell’enunciato altrui in una forma più

elaborata, più trattabile e nuovamente riutilizzabile in un secondo momento a un livello di maggiore complessità (Pontecorvo, 1985).>><sup>229</sup>.

Dunque, l'unità di analisi prescelta è rappresentata dalle sequenze in cui si verificano interventi di co-costruzione del discorso tra insegnante e bambini.

#### **4.5.3.2.1. Procedure per l'analisi degli interventi dei bambini**

In ciascuna trascrizione ho individuato le sequenze di eventi comunicativi in cui ciascun bambino esplicita il proprio pensiero, il proprio punto di vista e i propri valori in una forma collegata con gli altri turni conversazionali, sia dell'insegnante che degli altri bambini. Nel caso in cui all'interno di una sequenza si fossero verificati degli scambi radiali (uno a uno) tra insegnante e un bambino, tali turni non sono stati considerati nel conteggio finale degli interventi di co-costruzione del discorso congiunto.

Per riassumere, in ciascuna trascrizione ho conteggiato il numero di sequenze in cui si sono verificati interventi di co-costruzione del discorso e, successivamente, ho contato tali interventi, calcolandone anche la frequenza in percentuale sul totale degli interventi dei bambini.

#### **4.5.3.3. La relazione tra gli interventi dell'insegnante e dei bambini**

Si è ipotizzata l'esistenza di una correlazione tra l'emergere di sequenze di co-costruzione del discorso da parte dei bambini in relazione agli interventi delle insegnanti durante i due momenti osservati. Tale ipotesi deriva dal presupposto che ciascun intervento dell'insegnante svolga una funzione ben precisa e, in quanto tale, tenda a concorrere nello strutturarsi di diverse situazioni comunicative con i bambini. Dunque, lo scopo di questo lavoro di analisi è mettere in luce se possa esistere una correlazione tra questi due aspetti, in che misura e, soprattutto, secondo quali modalità si manifesta.

---

<sup>229</sup> In: Pontecorvo C., "Discutere, argomentare e pensare a scuola. L'adulto come regolatore dell'apprendimento" in Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C., *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*, op. cit., pp. 82-83

#### **4.5.3.3.1. Procedure per l'analisi incrociata degli interventi dell'insegnante e dei bambini**

Dopo aver previamente conteggiato e categorizzato gli interventi di ciascuna per funzione, come già esplicitato, ho considerato gli interventi che, secondo quanto emerge dalla letteratura scientifica, favoriscono l'elaborazione di risposte contingenti, elaborate e incoraggiano il tentativo da parte dei bambini di co-costruire il discorso (rispecchiamenti, domande aperte).

Nella fase successiva, ho messo in relazione la frequenza degli interventi afferenti alle due macro-categorie con la frequenza di interventi di co-costruzione del discorso da parte dei bambini, per verificare l'esistenza di una correlazione tra i due aspetti.

Parallelamente, per giungere a una comprensione più profonda e analitica della questione, ho condotto un'analisi più prettamente qualitativa, ricercando all'interno delle trascrizioni alcuni passaggi chiave che hanno offerto nuovi spunti interpretativi.

#### **4.5.3.4. Gli interventi dei bambini bi/plurilingue**

Come già emerso durante la trattazione teorica del presente lavoro, la partecipazione dei bambini con origini non italiane alla scuola dell'infanzia riveste un ruolo essenziale per l'acquisizione della lingua italiana, dato che nelle loro famiglie l'italiano viene parlato in casa solo nel 30,9% dei casi nella fascia 0-5 anni<sup>230</sup>. Ciò mette in luce l'importante ruolo degli insegnanti della scuola dell'infanzia nell'offrire a questi bambini occasioni e situazioni comunicative favorevoli allo sviluppo del linguaggio. In linea con quanto appena dichiarato, diverse ricerche sottolineano inoltre l'importanza dei momenti dedicati alla conversazione tra insegnanti e i bambini nella scuola dell'infanzia per facilitare lo sviluppo del linguaggio e una miglior crescita cognitiva (Chapman de Sousa, 2013). Per queste ragioni, ho ritenuto necessario osservare il fenomeno della partecipazione degli alunni bi/plurilingue durante i momenti di conversazione e di esplorazione di testi in piccolo gruppo.

---

<sup>230</sup> *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*, ISMU-MIUR, 2014/2015

#### **4.5.3.4.1. Procedure per l'analisi della partecipazione dei bambini bi/plurilingue all'interno delle sequenze di co-costruzione del discorso congiunto**

Dopo aver già previamente conteggiato il numero di sequenze in cui si sono verificati interventi di co-costruzione del discorso da parte dei bambini nei momenti di conversazione e di lettura esplorativa di un testo, ho reputato interessante andare a verificare in quante sequenze di co-costruzione fossero presenti degli interventi dei bambini bi/plurilingue; questo dato è stato poi reso in percentuale.

Successivamente è stata calcolata la frequenza media della partecipazione di bambini bi/plurilingue sul totale delle frequenze rilevate in ciascuna insegnante.

Lo stesso tipo di conteggio è stato effettuato sugli interventi dei bambini italiani all'interno delle sequenze di co-costruzione del discorso.

Da ultimo, è stata compiuta un'analisi più approfondita a livello di interventi dei bambini italiani e bi/plurilingue all'interno di ciascuna sequenza, andando a verificare con quale frequenza si siano verificati gli interventi degli uni e degli altri.

## CAPITOLO 5. Risultati

### 5.1. Il questionario per gli insegnanti

Qui di seguito sono riportati i risultati dell'analisi di due items del questionario, ovvero quelli risultati più significativi al fine di approfondire altre tematiche connesse strettamente con il focus della seguente ricerca.

#### 5.1.1. Item 3

Il quesito 3 (*Descrivi una breve attività che ti piace proporre ai bambini e che consideri efficace per sviluppare un qualche uso del linguaggio orale*), è stato posto con lo scopo di individuare quali attività e situazioni vengono repute come idonee allo sviluppo del linguaggio dei bambini, da parte degli insegnanti.

Le risposte delle insegnanti, dopo essere state categorizzate, hanno dato i seguenti risultati in termini di frequenza. In corsivo, inoltre, sono riportate le risposte di alcune di loro.

#### a. Conversazione (51,4%= 18)

- Assemblea (non narrativa) (28,6% = 10)  
*«Al mattino, all'inizio della giornata scolastica, il ritrovarsi in cerchio, il momento delle presenze, osservazioni meteo, il giorno... ognuno a turno racconta ai compagni»*
- Racconto di esperienze, immagini (22,8% = 8)  
*«Leggere una storia e successivamente chiedere ai bambini se si sono trovati a vivere situazioni simili»*

#### b. Lettura di libri (22,8%= 8)

*«Lettura di una storia, rielaborazione verbale, raccolta di opinioni dei bambini riguardo le situazioni che hanno ascoltato»*

**c. Drammatizzazione (teatro/burattini) (20% = 7)**

*«Le marionette utilizzate dai bambini per raccontare brevi storie ai compagni»*

**d. Giochi con la lingua (rime, indovinelli e canzoni) (17,1% = 6)**

*«Filastrocche, rime, storie mimate»*

*«Giochi di indovinelli, giochi di ricerca del termine di una storia»*

*«Giocare con il loro nome nel ricercare delle rime. Canzoni»*

**e. Attività manipolative (pittura, argilla) (14,2% = 5)**

*«Uso dell'argilla in piccolo gruppo, con confronto verbale tra i bambini per la realizzazione di un manufatto»*

**f. Invenzione di storie/narrazione (11,4% = 4)**

*«Durante i giochi di luci ed ombre alcuni bambini preparano una storia da presentare al resto della classe. Registrano la storia che raccontano per poi capire le fragilità. Dopo la storia chiediamo agli spettatori cosa ne pensano»*

**g. Giochi (5,7% = 2)**

*«Provare a descrivere le regole di un gioco»*

I risultati dell'analisi dell'item 3 mostrano le due situazioni didattiche che le insegnanti considerano come più efficaci (in termini percentuali) per lavorare adeguatamente sullo sviluppo delle competenze linguistiche e comunicative dei bambini. Queste due attività sono i momenti di conversazione libera su argomenti che riguardano da vicino la vita dei bambini e i momenti di lettura ed esplorazione di testi.

Attraverso questo item è stato possibile far emergere quali situazioni le insegnanti considerano come più proficue e, proprio a partire da questo dato, è stato possibile strutturare la seconda parte della seguente ricerca, che si è focalizzata proprio sull'osservazione delle insegnanti durante i momenti di conversazione e di lettura esplorativa di testi.

### 5.1.2. Item 5b

Il quesito 5b (*Quali attività didattiche e/o quali interventi didattici ritieni più efficaci per il superamento delle difficoltà proprie dei bambini che parlano altre lingue in famiglia?*) è stato presentato con lo scopo di contestualizzare le esperienze delle insegnanti rispetto alla gestione linguistica delle classi multilingue.

Come per l'item precedente, anche in questo si è proceduto categorizzando le risposte delle insegnanti e calcolandone la frequenza. Le risposte sono state inserite all'interno di due macrocategorie: le condizioni trasversali e le attività didattiche.

Le condizioni trasversali rilevate dalle insegnanti come necessarie per sostenere i bambini nel superare le difficoltà linguistiche sono le seguenti:

- a. Situazioni in piccolo gruppo (con/senza insegnante) (45,7% = 16)
- b. Rispettare il loro tempo, non forzare (5,71 = 2)
- c. Parlare la lingua italiana anche a casa (2,8% = 1)
- d. Frequenza regolare a scuola (2,8% = 1)

Le attività didattiche rilevate come proficue per supportare i bambini con una diversa lingua di famiglia sono:

- e. Ascolto di storie (libri) (17,1% = 6)
- f. Attività linguistiche inclusive (11,4% = 4)
- g. Attività di routine (canzoni, filastrocche, ecc...) (17,1% = 6)
- h. Attività lessicali (11,4% = 4)
- i. Attività concrete con il supporto delle immagini (14,3% = 5)
- j. Giochi di gruppo/di ruolo (8,8% = 3)

Da questo item emerge che il 45,7% delle insegnanti considera come condizione trasversale per lavorare con bambini bi/plurilingue la possibilità di poter disporre di un piccolo gruppo. Ciò è in linea da quanto rilevato dagli studi di Chapman De Sousa (2013) e con quanto dichiarato da Bettinelli durante l'intervista a lui rivolta.

Emerge anche l'importanza di concedere ai bambini il tempo di cui hanno bisogno per la concettualizzazione del linguaggio e la necessità di una frequenza regolare a scuola.



Un insegnante in particolare, mette in luce l'importanza per i bambini bi/plurilingue di parlare la lingua italiana anche a casa. Questa erronea e talvolta diffusa convinzione, segnalata anche all'interno di un contributo di Favaro (2007)<sup>231</sup>, non considera quanto sia invece importante per la crescita cognitiva del bambino bilingue, il poter continuare a formulare concettualizzazioni sulla sua lingua materna. Questa risposta ha messo anche in evidenza la necessità di affrontare queste tematiche all'interno degli incontri del corso di formazione destinato alle stesse insegnanti.

## **5.2. Il questionario di valutazione dell'esposizione al bilinguismo nei bambini bilingue**

Si è scelto di discutere i risultati del quesito 17 (*Altre fonti di esposizione all'italiano*) ottenuti dalla somministrazione del questionario ai genitori dei bambini bi/plurilingue e italofoeni del campione.

Nelle seguenti tabelle (1 e 2) è possibile notare le lingue di famiglia dei bambini, il loro Paese di provenienza e le ore dedicate settimanalmente alla lettura e alla fruizione di libri, alla televisione e all'utilizzo del computer.

---

<sup>231</sup> In: *Osservare l'interlingua. Documentazione di percorsi attivati nella scuola dell'infanzia per conoscere la situazione linguistica dei bambini stranieri*, Multicentro Educativo Modena Sergio Neri (MEMO), 2007, p. 14

NOME	Lingua madre	Lingua padre	Paese	Lettura		Televisione		Computer	
				(ore settimanali)	% di utilizzo della lingua italiana	(ore settimanali)	% di utilizzo della lingua italiana	(ore settimanali)	% di utilizzo della lingua italiana
B.1	Arabo	Arabo	Marocco	4	10% It.	3	4%	8	15%
B.2	Filippino	Filippino	Filippine	0	0	21	100%	0	0
B.3	Spagnolo	Spagn.	Perù	1	50% It.	7	100%	7	90%
B.4	Spagnolo	Italiano	Spagna	4	0% It.	0	0	1	0%
B.5	Arabo	Arabo	Marocco	0	0	16	50%	10	100%
B.6	Filippino	Filippino	Filippine	5	20% It.	15	100%	20	30%
B.7	Russa	Italiano	Russia	5	40% It.	8	100%	5	40%
B.8	Filippino	Filippino	Filippine	1	90% It.	0	0	10	100%
B.9	Filippino	Portoghese	Filippine	0	0	8	90%	4	60%
B.10	Rumeno	Rumeno	Romania	1	80% It.	3	70%	1	100%
B.11	Arabo	Arabo	Marocco	1	100% It.	10	100%	0	0
B.12	Spagnolo	Spagnolo	Perù	5	100%It.	28	90%	0	0
B.13	Inglese	Inglese	U.S.A.	1	10% It.	4	50%	0	0

**Tabella 1: Esposizione alla lettura, alla televisione e all'utilizzo del computer nei bambini bi/plurilingue**

NOME	Lingua madre	Lingua padre	Paese	Lettura	%	Televisione	%	Computer	%
B.14	Italiano	Italiano	Italia	3	100%	15	100%	0	0%
B.15	Italiano	Italiano	Italia	5	90%	18	90%	0	0%
B.16	Italiano	Italiano	Italia	7	100%	10	100%	0	0%
B.17	Italiano	Italiano	Italia	2	100%	2	100%	0	0%
B.18	Italiano	Italiano	Italia	2	100%	4	80%	0	0%
B.19	Italiano	Italiano	Italia	4	100%	4	90%	3	90%
B.20	Italiano	Italiano	Italia	6	100%	2	100%	0	0%
B.21	Italiano	Italiano	Italia	5	50%	5	80%	3	50%
B.22	Italiano	Italiano	Italia	5	100%	8	90%	0	0%
B.23	Italiano	Italiano	Italia	10	100%	6	100%	3	70%
B.24	Italiano	Italiano	Italia	7	100%	7	100%	2	50%

**Tabella 2: Esposizione alla lettura, alla televisione e all'utilizzo del computer nei bambini italiani**

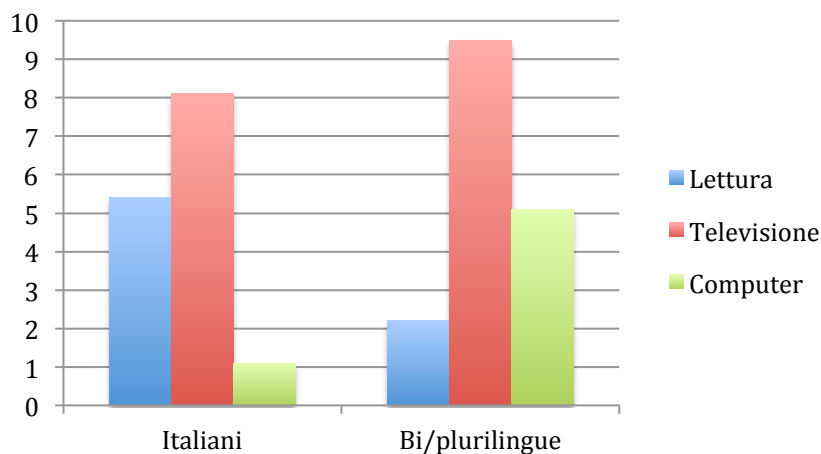
**Lettura**

**Televisione**

**Computer**

Italiani	Bi/plurilingue	Italiani	Bi/plurilingue	Italiani	Bi/plurilingue
5,4	2,2	8,1	9,5	1,1	5,10
ore/settimana	ore/settimana		ore/settimana	ore/settimana	ore/settimana

**Tabella 3: Ore settimanali medie trascorse leggendo libri, guardando la televisione e utilizzando il computer nei bambini italiani e bi/plurilingue del campione.**



**Grafico 1: Ore settimanali medie trascorse leggendo libri, guardando la televisione e utilizzando il computer nei bambini italiani e bi/plurilingue del campione.**

Come appare evidente, i bambini bi/plurilingue del campione durante il tempo extrascolastico trascorrono più tempo rispetto ai compagni italiani guardando la televisione e utilizzando il computer, e molto meno tempo leggendo libri.

Leggere ai bambini (in L1 o L2, nei casi dei bilingue) è un'attività fondamentale in quanto attraverso la lettura si espone il bambino a una grande varietà di forme linguistiche differenti e si concorre alla formazione di un vocabolario ricco (Guasti, 2007).

La carenza di questa attività nel tempo extrascolastico, riscontrata attraverso il questionario, mette ancora una volta in risalto lo sfidante compito destinato alla scuola di far fronte a un'eventuale povertà di stimoli presente nell'ambiente familiare.

### **5.3. Osservazione di momenti di conversazione ed esplorazione di testi in piccolo gruppo**

### 5.3.1. La co-costruzione del discorso da parte dei bambini

All'interno di ciascuna delle venti trascrizioni - dieci momenti di conversazione [C] e dieci momenti di lettura ed esplorazione di testi [L] tra insegnante e un piccolo gruppo di bambini - sono state individuate delle sequenze in cui era evidente il tentativo di co-costruzione del discorso da parte dei bambini.

Nella seguente tabella è riportato il numero totale di interventi dei bambini all'interno di ciascuna conversazione, il numero di sequenze identificate e il numero totale di interventi di co-costruzione. Questo ultimo dato si è ottenuto sommando il numero di tutti gli interventi di co-costruzione all'interno di ciascuna sequenza. Infine, nelle ultime due colonne, è esplicitata la frequenza degli interventi di co-costruzione dei bambini sul totale degli interventi, e la media della frequenza con cui si verificano interventi di co-costruzione per insegnante.

Insegnante	Momento	Totale interventi dei bambini	Numero di sequenze	Interventi di co- costruzione	Frequenza (%) degli interventi di	Media della frequenza
------------	---------	-------------------------------------	-----------------------	-------------------------------------	---	-----------------------------

					co- costruzione	per insegnante
Ins. 1	C	305	18	192	63	
Ins. 1	L	304	22	222	73	<b>68</b>
Ins. 2	C	143	11	76	53,1	
Ins. 2	L	44	/	/	/	26,7
Ins. 3	C	344	15	88	26,3	
Ins. 3	L	236	4	17	7,2	16,8
Ins. 4	C	98	9	40	40,8	
Ins. 4	L	152	15	77	50,7	<b>45,8</b>
Ins. 5	C	40	1	5	12,5	
Ins. 5	L	175	19	97	55,4	34
Ins. 6	C	253	11	72	28,5	
Ins. 6	L	346	27	197	56,9	<b>42,7</b>
Ins. 7	C	136	11	72	52,9	
Ins. 7	L	229	24	114	49,8	<b>51,4</b>
Ins. 8	C	155	11	39	25,2	
Ins. 8	L	242	14	87	36	30,6
Ins. 9	C	240	11	84	35	
Ins. 9	L	351	29	210	59,8	<b>47,5</b>
Ins. 10	C	25	2	9	36	
Ins. 10	L	187	11	97	51,9	<b>44</b>

**Tabella 4: Gli interventi di co-costruzione del discorso rilevati per ciascuna insegnante**

Questa prima analisi ha permesso di rilevare quali insegnanti, durante i momenti di conversazione e di lettura ed esplorazione di testi, hanno favorito l'emergere di situazioni di co-costruzione del discorso da parte dei bambini. Gli insegnanti che mostrano una frequenza maggiore di interventi di co-costruzione all'interno dei due momenti osservati sono sei (Ins. 1, Ins. 4, Ins. 6, Ins. 7, Ins. 9 e Ins. 10) e sono stati messi in evidenza con il grassetto.

Emerge altresì che un'insegnante in particolare (Ins. 1) mostra una media della frequenza di interventi di co-costruzione considerevolmente maggiore rispetto alle altre.

### 5.3.2. Le sequenze di co-costruzione del discorso da parte dei bambini in relazione agli interventi delle insegnanti

I dati emersi da questa fase di analisi sono numerosi e si prestano per una molteplicità di interpretazioni e riflessioni.

Si è scelto di iniziare operando un'analisi quantitativa per verificare l'esistenza eventuale di una correlazione tra la frequenza degli interventi delle insegnanti (nell'ambito delle due categorie di "rispecchiamento" e delle "domande aperte") con la frequenza di interventi di co-costruzione del discorso da parte dei bambini.

Nella seguente tabella è possibile rilevare in primo luogo il totale degli interventi di ciascuna insegnante durante i due momenti di conversazione e di lettura ed esplorazione di testi, i dati relativi alla frequenza di media di co-costruzioni (ripreso dalla tabella precedente), la frequenza con cui si verificano rispecchiamenti e domande aperte, il totale di rispecchiamenti e domande aperte e, infine, la loro frequenza media per insegnante. Nella terzultima e nella quartultima colonna, relative alle domande chiuse, si può osservare la frequenza con cui queste si sono riscontrate sul totale degli interventi delle insegnanti e la frequenza media sul totale delle domande chiuse per ciascuna insegnante. Infine, nelle ultime due colonne, sono riportate la frequenza degli interventi delle insegnanti mirati al rafforzamento dell'efficacia e dell'autostima dei bambini e la loro frequenza media per insegnante.

	Momento	Tot. interventi	Co-costruzioni (frequenza media)	Frequenza di Rispecchiamenti	Frequenza di domande aperte	Totale di rispecchiamenti e domande aperte	Frequenza media sul totale	Frequenza di domande chiuse	Frequenza media sul totale	Frequenza interventi di autoefficacia	Frequenza media [AUTO] sul totale
Ins. 1	C	181		24,3	42,5	66,8		6,7		5,5	
Ins. 1	L	313	<b>68</b>	26,9	45,6	72,5	<b>69,7</b>	9,6	8,2	5,1	5,3
Ins. 2	C	94		21,4	32,9	54,3		8,5		2,1	

Ins. 2	L	36	26,7	22,2	33,3	55,5	54,9	0	4,3		1,1
Ins. 3	C	336		38,9	26,5	65,4		10,1		5,1	
Ins. 3	L	216	16,8	19,5	15,2	34,7	50	20,4	15,3	4,1	4,6
Ins. 4	C	123		29,2	21,2	50,4		7,3		8,1	
Ins. 4	L	101	45,8	3	21,7	24,7	37,5	2	4,7	12,9	10,5
Ins. 5	C	34		2,9	32,3	35,2		23,6			
Ins. 5	L	78	34	15,3	19,2	34,5	34,9	1,3	12,5	1,3	0,7
Ins. 6	C	102		11,8	38,2	50		9,8		9,8	
Ins. 6	L	266	42,7	33,9	29,7	63,6	56,8	8,3	9,1	7,1	8,5
Ins. 7	C	112		27,7	28,5	56,2		17		0,9	
Ins. 7	L	216	51,4	33,3	37,5	70,8	63,5	4,2	10,6	0,9	0,9
Ins. 8	C	58		22,4	22,4	44,8		8,6			
Ins. 8	L	166	30,6	27,1	36,7	63,8	54,3	11,4	10	1,8	0,9
Ins. 9	C	186		23,7	38,5	62,2		12,8		9,6	
Ins. 9	L	238	47,5	18,1	43,7	61,8	62	12,6	12,7	5,9	7,8
Ins.10	C	27		48,2	14,8	63		11,1		7,4	
Ins. 10	L	55	44	21,8	45,5	67,3	65,2	0	5,6	1,8	4,6

**Tabella 5: La frequenza media di co-costruzioni dei bambini rispetto alla tipologia e alla frequenza degli interventi delle insegnanti**

Attraverso quest'ultima tabella, che permette di mettere in relazione i due aspetti previamente menzionati, emerge una correlazione tra la frequenza media di co-costruzioni da parte dei bambini e il ricorso da parte dell'insegnante –in quantità maggiore in termini percentuali - a interventi quali rispecchiamenti e domande aperte, in cinque casi su sei (evidenziati in grassetto, nella colonna azzurra). Ciò permetterebbe di mettere in evidenza che esiste una relazione tra la tipologia di interventi dell'insegnante e l'emergere di situazioni di co-costruzione del discorso da parte dei bambini.

Esaminando alcuni casi specifici, l'Insegnante 1 mostra nuovamente la percentuale maggiore, rispetto alle colleghe, riguardo la frequenza media di rispecchiamenti e domande aperte. Tale dato permette dunque di far emergere, in una forma più specifica e situata, l'esistenza di una correlazione tra questo aspetto e la frequenza maggiore di interventi di co-costruzione del discorso da parte dei bambini.

Un altro caso interessante è rappresentato dall'Insegnante 3, che seppur risulti con una frequenza di interventi di rispecchiamento e domande aperte abbastanza buona (50%),

gli interventi di co-costruzione del discorso da parte dei bambini appaiono con una percentuale nettamente più bassa (16,8%). L'ipotesi che potrebbe permettere di spiegare questo fenomeno è riscontrabile nel forte uso da parte dell'Insegnante 3 di domande chiuse (15,3%, è l'insegnante che ne fa un uso maggiore in termini percentuali), che si presume possano bloccare il processo di co-costruzione del discorso congiunto.

Al contrario, il caso dell'Insegnante 4 mostra una frequenza di interventi di co-costruzione del discorso da parte dei bambini del 45,8%, nonostante la stessa non abbia fatto ricorso in misura considerevole a rispecchiamenti e a domande aperte (37,5%). In questo caso, avendo l'insegnante 4 totalizzato la frequenza maggiore (rispetto alle colleghe) di interventi mirati al rafforzamento dell'autostima e dell'autoefficacia (10,5%), si potrebbe supporre che questo genere di interventi supporti e sostenga i bambini durante il processo di co-costruzione del discorso congiunto.

Nonostante gli esiti generali - più strettamente quantitativi - di questa ricerca permettano di affermare l'esistenza di una correlazione tra la tipologia di interventi dell'insegnante e il manifestarsi di sequenze di co-costruzione del discorso da parte dei bambini, si ritiene altresì necessario esaminare questo fenomeno andando a ricercare nuove possibili interpretazioni nelle parole delle insegnanti e dei bambini coinvolti in questo studio. Il paragrafo relativo alle riflessioni sulle trascrizioni è dedicato interamente a questo tipo di analisi.

### **5.3.3. La rilevazione della partecipazione degli alunni italiani e bi/plurilingue all'interno delle sequenze di co-costruzione del discorso**

La seguente tabella ha lo scopo di illustrare i risultati in merito alla partecipazione dei bambini italiani e bi/plurilingue alle sequenze di co-costruzione del discorso congiunto.

		<b>N° di sequenze di co-costruzione</b>	<b>Partecipazione bambini bi/plurilingue</b>	<b>%</b>	<b>Partecipazione dei bambini italiani</b>	<b>%</b>
Ins. 1	C	18	17	<b>94,4</b>	17	<b>94,4</b>



Ins. 1	L	22	18	<b>81.8</b>	22	<b>100</b>
Ins. 2	C	11	8	<b>72.7</b>	11	<b>100</b>
Ins. 2	L	/	/			
Ins. 3	C	15	9	<b>60</b>	14	<b>93,3</b>
Ins. 3	L	4	4	<b>100</b>	4	<b>100</b>
Ins. 4	C	9	6	<b>66.7</b>	8	<b>88,9</b>
Ins. 4	L	15	15	<b>100</b>	15	<b>100</b>
Ins. 5	C	1	/	/	1	<b>100</b>
Ins. 5	L	19	19	<b>100</b>	17	<b>89,5</b>
Ins. 6	C	11	9	<b>81.8</b>	11	<b>100</b>
Ins. 6	L	27	24	<b>88.9</b>	27	<b>100</b>
Ins. 7	C	11	9	<b>81.8</b>	10	<b>90,9</b>
Ins. 7	L	24	15	<b>62.5</b>	24	<b>100</b>
Ins. 8	C	11	9	<b>81.8</b>	11	<b>100</b>
Ins. 8	L	14	14	<b>100</b>	13	<b>92,9</b>
Ins. 9	C	11	5	<b>45.5</b>	11	<b>100</b>
Ins. 9	L	29	29	<b>100</b>	21	<b>72,4</b>
Ins.10	C	2	2	<b>100</b>	2	<b>100</b>
Ins. 10	L	11	10	<b>90.9</b>	11	<b>100</b>
<b>Totale</b>		265	222	<b>79,4%</b>		<b>95,90%</b>

**Tabella 6: La partecipazione dei bambini italiani e bi/plurilingue alle sequenze di co-costruzione del discorso congiunto**

Nella prima colonna evidenziata in giallo da sinistra, è mostrata la frequenza relativa alla partecipazione dei bambini bi/plurilingue nelle due situazioni osservate (conversazione e lettura esplorativa di un testo) per insegnante. Calcolando la media delle frequenze riscontrate in ciascuna insegnante, è stato possibile verificare che i bambini bi/plurilingue hanno preso parte al 79,4% delle sequenze di co-costruzione totali. Lo stesso tipo di calcolo è stato effettuato per verificare la partecipazione dei bambini italiani all'interno delle stesse sequenze, ottenendo una percentuale del 95,90% (ultima colonna in giallo).

Per verificare più in profondità in che misura i bambini italiani e bi/plurilingue hanno partecipato nelle sequenze di co-costruzione del discorso, sono stati conteggiati anche i loro interventi all'interno delle sequenze. Come mostrato nell'ultima riga della Tabella

7, la frequenza totale degli interventi dei bambini italiani è pari al 62%, mentre quella dei loro compagni bi/plurilingue è del 38%.

Insegnante	Momento	Totale interventi dei bambini	Numero di sequenze	Interventi di co-costruzione	N° di interventi bambini italiani nelle sequenze	%	N° di interventi bambini bi/plurilingue	%
Ins. 1	C	305	18	192	117	<b>64,1</b>	75	<b>35,9</b>
Ins. 1	L	304	22	222	159	<b>71,6</b>	63	<b>28,4</b>
Ins. 2	C	143	11	76	57	<b>75</b>	19	<b>25</b>
Ins. 2	L	44	/	/	/	/	/	/
Ins. 3	C	344	15	88	64	<b>72,7</b>	24	<b>27,3</b>
Ins. 3	L	236	4	17	7	<b>41,2</b>	10	<b>68,8</b>
Ins. 4	C	98	9	40	24	<b>60</b>	16	<b>40</b>
Ins. 4	L	152	15	77	40	<b>52</b>	37	<b>48</b>
Ins. 5	C	40	1	5	5	<b>100</b>	0	<b>0</b>
Ins. 5	L	175	19	97	27	<b>27,8</b>	70	<b>72,2</b>
Ins. 6	C	253	11	72	50	<b>69,4</b>	22	<b>30,6</b>
Ins. 6	L	346	27	197	122	<b>61,9</b>	75	<b>38,1</b>
Ins. 7	C	136	11	72	48	<b>66,7</b>	24	<b>33,3</b>
Ins. 7	L	229	24	114	98	<b>86</b>	16	<b>14</b>
Ins. 8	C	155	11	39	24	<b>61,5</b>	15	<b>38,5</b>
Ins. 8	L	242	14	87	49	<b>56,3</b>	38	<b>43,7</b>
Ins. 9	C	240	11	84	58	<b>69</b>	26	<b>31</b>
Ins. 9	L	351	29	210	54	<b>25,7</b>	156	<b>74,3</b>
Ins. 10	C	25	2	9	6	<b>66,7</b>	3	<b>33,3</b>
Ins. 10	L	187	11	97	56	<b>57,7</b>	41	<b>42,3</b>
Totale						<b>62</b>		<b>38</b>

**Tabella 7. La frequenza media degli interventi dei bambini italiani e bi/plurilingue all'interno delle sequenze di co-costruzione del discorso**

Nonostante la partecipazione dei bambini italiani nelle sequenze di co-costruzione si sia verificata con una frequenza maggiore rispetto a quella dei bambini bi/plurilingue, ciò non significa che queste conversazioni non siano state altrettanto efficaci per sviluppare

qualche uso del linguaggio anche nei bambini bi/plurilingue. Infatti, soprattutto durante la fase di interlingua, il bambino bilingue necessita di un'esposizione alla L2 tale da permettergli di regolarizzare alcuni aspetti specifici della lingua (lessico, fonologia, morfologia, sintassi, ecc.). Il fenomeno della partecipazione si può verificare soltanto se è avvenuto quello della comprensione, e se non si offrono occasioni al bambino bilingue finalizzate alla comprensione e alla regolarizzazione della L2, ciò potrebbe avere ripercussioni anche sulla partecipazione di questi bambini all'interno dei momenti in cui vi sia bisogno di ricorrere alla lingua orale come strumento comunicativo.

Nell'esempio che segue, è riportato uno scambio avvenuto tra due bambini bilingue mentre conversano esplorando una pagina di un libro proposto dall'insegnante:

- [1] B.46:                e poi arrivati pe- pe- pe per guardare i dolfini  
[2] B.42:                de:lfini!  
[3] B.46:                do:lfini!  
[4] B.42:                hai detto dolfini. delfini!

In questo breve estratto, è possibile riscontrare come il Bambino 42 offra il suo sostegno al Bambino 46 nel comunicargli il modo convenzionale con cui si pronuncia la parola "delfini". Ai fini dell'acquisizione del linguaggio, è fondamentale presentare ai bambini, soprattutto bi/plurilingue, varie occasioni per mettere in discussione e riformulare costantemente le loro concettualizzazioni sulla lingua orale. Anche se non tutti i bambini prendono parte al discorso congiunto, la sola esposizione alla lingua ha, infatti, dei benefici considerevoli nel sostenere i bambini durante il complesso processo di acquisizione linguistica.

#### **5.3.4 Riflessioni sulle trascrizioni**

Il numeroso *corpus* di dati della presente ricerca, come già indicato, si presta a una molteplicità di analisi, sia sul fronte qualitativo che quantitativo. Dopo aver effettuato l'analisi quantitativa descritta nelle scorse pagine, si è scelto di corredare tali risultati con considerazioni di natura più qualitativa. Nei paragrafi che seguono si affronteranno alcune questioni emerse da una lettura riflessiva e analitica delle trascrizioni; innanzitutto si affronterà il tema delle domande chiuse, dimostrando la loro varietà di usi e funzioni riscontrate nelle trascrizioni, e successivamente si cercherà di comprendere gli esiti riguardanti l'Insegnante 3 e l'Insegnante 1, andando a ricercare possibili spiegazioni e interpretazioni all'interno delle loro parole e di quelle dei bambini.

### 5.3.4.1. Il ruolo delle domande chiuse

Da un'analisi qualitativa effettuata sugli interventi delle insegnanti e dei bambini coinvolti nella ricerca, è emerso che non è possibile generalizzare e aborrire a priori qualsiasi tipo di domanda chiusa. In molti casi si è riscontrato che esse blocchino il flusso del discorso, ma in altri casi ciò non si è verificato, anzi, hanno influito positivamente sulla partecipazione di alcuni bambini, soprattutto nel caso dei bi/plurilingue. Di seguito, attraverso alcuni esempi, si cercherà di far luce sulla categoria delle domande chiuse, dimostrando come esse possano assolvere a funzioni ben diverse tra loro.

Nell'esempio che segue verrà presa in analisi una domanda chiusa generica, consistente nella scelta tra due alternative poste dall'insegnante.

L'Insegnante 7 è intenta a conversare con i bambini riguardo il tema del blackout.

- [1] Ins.7:                    sì e quando spegni la televisione non c'è più luce  
                                  però? o ci sono altre luci?
- [2] B.13:                    ci sono altre luci  
                                  (6.0)
- [3] Ins.7:                    e cosa si prova quando c'è il blackout? B.12 ha  
                                  detto che ha avuto paura. voi avete spiegato bene  
                                  che cos'è, [però non mi avete-]

Dopo aver posto una domanda chiusa [1], e aver ottenuto una risposta dalla bambina [2], la conversazione si arresta per qualche secondo, rendendo necessario un ulteriore intervento da parte dell'insegnante per risollevarla la partecipazione dei bambini [3]. Nell'esempio appena presentato, la domanda chiusa posta dall'insegnante aveva il solo scopo di ottenere un'informazione precisa dalla bambina coinvolta, e una volta che questa ha fornito la risposta desiderata, il flusso della conversazione si è arrestato. Emerge così che le domande chiuse poste secondo questa modalità tendono a non avere alcun beneficio riguardo l'ottenimento di risposte particolarmente elaborate da parte dei bambini – in quanto la risposta spesso consiste in una scelta tra due alternative – oltre a non favorire la partecipazione di altri bambini al discorso congiunto.

Nel prossimo esempio, ci si soffermerà su un altro tipo di domanda chiusa, la domanda “imbeccata”, o di completamento.

L’insegnante 3 sta conducendo un lavoro di lettura ed esplorazione del libro “L’ultimo albero” insieme a un gruppo di sei bambini.

- [1] Ins.3: [nessuno ci faceva caso] e nessuno trovava il tempo per pensare a piantare altre?  
(2.0)
- [2] Ins.3: piante
- [3] B.23: nte
- [4] B.10: perchè-
- [5] Ins.3: la terra diventò tu:tta: secca e tutta rovinata. i ruscelli avevano poca acqua perchè ormai pioveva:. pochissimo.
- [6] B.23: pecchè?
- [7] Ins. 3: ma quanto più il bosco diventava vuoto, tanto più le case delle persone si riempivano di gioielli
- [8] B.10: pecchè?
- [9] Ins.3: e di pietre preziose [perchè questi signori]
- [10] B.23: [e di gioielli]
- [11] Ins.3: continuavano a prendere gli alberi
- [12] B.10: pecchè-
- [13] Ins.3: in cambio delle- dei gioielli
- [14] B.10: perchè hanno fame e vuole mangiare però non c’è necciuna [(...)]
- [15] Ins.3: [e i denti] dei bambini, pensate un po’, erano diventati di tanti colori perchè avevano mangiato?
- [16] B.10: la-e-
- [17] Ins.3: troppe?
- [18] B.40: [caramelle]
- [19] Ins.3: [caramelle]

Lo stralcio della trascrizione inizia con un intervento di lettura di un pezzo del libro da parte dell’insegnante [1]. Durante la lettura del testo l’insegnante porge una domanda “imbeccata” ai bambini [1], probabilmente con lo scopo di verificare se i bambini siano in grado o meno di completare le frasi del libro, valutandone così la loro comprensione. Nessun bambino risponde alla domanda, dunque l’insegnante legge la parola in questione, che corrisponde alla risposta che desidera ottenere [2]. Il Bambino 10

prosegue facendo una sorta di rispecchiamento dell'intervento insegnante [3], probabilmente per esprimere il suo coinvolgimento nella lettura della storia. Subito dopo il Bambino 23 cerca di intervenire [4], ma l'insegnante prosegue con la lettura della storia [5]. Sempre all'interno dell'intervento 5, è possibile riscontrare una domanda imbeccata non del tutto esplicita, in quanto l'insegnante lascia un frammento di tempo ai bambini per dire qualcosa dopo la parola "pioveva", ma subito dopo completa la frase. A questo punto il Bambino 23, che probabilmente non comprende qualche aspetto della storia letta dall'insegnante, chiede "pecché?" [6], ma l'insegnante continua nella lettura del testo [7]. Il Bambino 10 prova a porgere la stessa domanda all'insegnante [8] che, inizialmente prosegue con la lettura del libro, finché si interrompe e inizia rispondere alla domanda del bambino ("perché questi signori") [9]. Il Bambino 23 rispecchia nuovamente le parole dell'insegnante nel turno 7, probabilmente perché desideroso di intervenire e di dimostrare il suo coinvolgimento [10]. Nel turno successivo l'insegnante continua la spiegazione [11] ma viene interrotta dal Bambino 10 che cerca di iniziare egli stesso a formulare una risposta [12], che esplicherà poi nel turno 14, dopo che l'insegnante ha terminato la sua spiegazione nel turno 13. A questo punto l'insegnante continua con la lettura della storia e al termine della frase porge una nuova una domanda imbeccata ai bambini [15]. Il bambino 10 tenta di intervenire [16], ma l'insegnante prende la parola con un'ulteriore domanda imbeccata, probabilmente per dare un aiuto ai bambini nel formulare la risposta corretta [17]. Nei turni 18 e 19, la Bambina 40 e l'insegnante pronunciano la risposta simultaneamente.

All'interno di questo frammento, è possibile riscontrare l'inefficacia delle domande imbeccate rispetto alla possibilità da parte del bambino di esplicitare le proprie idee e il proprio punto di vista, in quanto hanno il solo scopo di ottenere una risposta precisa e in cui non sono ammessi errori. Inoltre questo meccanismo pare essere fortemente connesso con il desiderio da parte dell'insegnante di valutare gli apprendimenti dei bambini e ciò, in casi come quello appena descritto, può generare una mancanza di partecipazione da parte dei bambini al discorso, poiché potrebbero percepire la situazione valutativa in cui sono inseriti. Allo stesso tempo, lo stralcio appena presentato si presta a un'ulteriore analisi rispetto alla gestione della conversazione da parte dell'insegnante, che parrebbe più concentrata sulla lettura del testo ai bambini, piuttosto che nel supportare i bambini verso la realizzazione di un discorso congiunto attraverso un'accoglienza autentica dei loro interventi. Infine, in questo esempio è

interessante rilevare il notevole desiderio di partecipazione da parte bambini, che cercano di inserirsi in tutti i modi tra le parole dell'insegnante, come per far sentire che le loro voci ci sono e sono disponibili per la realizzazione di qualcosa di condiviso.

Nel prossimo esempio, verrà fatta luce su un'altra modalità osservata riguardo l'uso delle domande chiuse: la domanda aperta seguita da una domanda chiusa.

L'Insegnante 1, dopo aver esplorato insieme ai bambini le scritte e i disegni contenuti su una confezione di dadi da cucina, invita i bambini ad aprire i dadi e a toccarli. Un bambino in un turno precedente, avendo verificato la consistenza malleabile del dado, se riscaldato tra le mani, ipotizza che possa trattarsi di pongo.

- [1] Ins.1:                questo cosa sarà? potrà mai essere pongo?  
[2] B.29:                [no:]  
[3] B.34:                [no:]  
[4] Ins.1:                potrà essere fatto come è fatto il pongo?  
[5] B.34:                no perchè non si mangia il pongo

Questo breve estratto inizia con la formulazione di una domanda aperta di chiarificazione (“questo cosa sarà?”) riferendosi al dado da cucina che è stato scartato e tenuto tra le mani. Immediatamente dopo, nello stesso turno, l'insegnante porge una nuova domanda chiusa ai bambini, probabilmente per aiutarli a restringere il campo sulle possibili “identità” del dado [1]. Nei due turni successivi, due bambini simultaneamente rispondono alla domanda chiusa posta dall'insegnante con un “no” [2; 3]. In seguito l'insegnante porge nuovamente una domanda chiusa simile alla precedente [4], ottenendo però stavolta una risposta elaborata da parte della Bambina 34 [5].

Dall'esempio sopra riportato è possibile notare come la domanda chiusa non solo abbia incoraggiato la partecipazione dei bambini, ma abbia anche assecondato la formulazione di una risposta elaborata da parte della Bambina 34. Probabilmente l'atteggiamento non giudicante dell'insegnante, interessata a esplorare le idee e i punti di vista dei bambini, ha fatto sì che i bambini non sentissero il peso “valutante” delle domande chiuse (come nei due esempi precedenti), lasciando loro la libertà di esprimere opinioni e idee.

La formulazione di domande aperte seguite da domande chiuse, è risultata una modalità proficua anche per incentivare la partecipazione dei bambini bi/plurilingue al discorso congiunto, soprattutto nelle situazioni di interlingua o di difficoltà comunicativa.

Nell'esempio che segue, che coinvolge una bambina bilingue ancora in fase di interlingua, è possibile riscontrare nuovamente l'efficacia di questa modalità.

L'insegnante 2 sta conversando con i bambini sulla figura di Babbo Natale.

[1] Ins.2: innanzitutto sentiamo B.8, chi è babbo natale?

[2] ((B.8 sta in silenzio per 5 secondi con le mani davanti alla bocca))

[3] Ins.2: lo conosci B.8 babbo natale?

[4] ((B.8 accenna un sì con la testa e continua a tenere le mani sulla bocca))

[5] Ins.2: e chi è secondo te?

[6] B.8: è la con la balba

L'estratto inizia con la formulazione di una domanda aperta di chiarificazione da parte dell'insegnante e rivolta direttamente alla Bambina 8 [1], che non risponde e risulta imbarazzata [2]. L'insegnante prosegue stavolta porgendo alla stessa bambina una domanda chiusa [3], da cui ottiene una risposta "non verbale" (un "sì" con la testa) [4]. L'insegnante, dunque, dopo aver ricevuto un feedback dalla bambina, prosegue porgendole nuovamente la domanda aperta di chiarificazione del turno 1 [5], e infine ottiene una risposta dalla bambina [6].

In questo breve esempio, risulta come anche in questo caso la domanda chiusa abbia favorito l'espressione del proprio punto di vista da parte di una bambina con qualche difficoltà comunicativa legata alla fase di interlingua che sta attraversando. In linea con quanto rilevato da Chapman De Sousa (2013), il ricorso a una domanda chiusa subito dopo aver posto una domanda aperta, può essere utile per supportare la partecipazione dei bambini soprattutto bi/plurilingue nei momenti di conversazione.

Attraverso questo breve affondo sulla funzione delle domande chiuse, emerge che non sempre queste tendono ad avere effetti negativi sulla partecipazione dei bambini; al contrario, si rileva che talvolta l'uso di queste domande favorisca l'intervento di alcuni bambini che, altrimenti, non prenderebbero parte alla co-costruzione del discorso congiunto per motivi quali interlingua, età inferiore ai compagni o indole caratteriale piuttosto introversa.

#### **5.3.4.2. Il caso dell'insegnante 3**



Come previamente menzionato, l'analisi quantitativa dei dati ha messo in risalto l'Insegnante 3 come quella con una frequenza media minore di sequenze di co-costruzione del discorso da parte dei bambini, rispetto al resto delle insegnanti coinvolte nello studio. Da una prima interpretazione dei dati si era ipotizzato che ciò potesse essere collegato al fatto che l'insegnante facesse un forte uso di domande chiuse. L'obiettivo del seguente paragrafo è di andare a ricercare nelle parole dei bambini e dell'Insegnante 3 la causa di questo risultato. Verrà fatta luce su alcune situazioni identificate all'interno delle trascrizioni che si presume possano inibire i bambini nella co-costruzione di un discorso.

#### 5.3.4.2.1. Scarso feedback alle parole dei bambini

Nel seguente estratto, l'Insegnante porge ai bambini una domanda relativa a un'illustrazione del libro su cui stanno svolgendo un lavoro di lettura esplorativa.

- [1] Ins.3:               qua secondo voi cosa fanno loro?  
[2] B.23:               niente  
[3] B.22:               vanno a raccogliere da mangiare  
[4] B.10:               e qua- e qua-  
[5] Ins.3:               vediamo cosa c'è scritto. [gli abitanti]  
[6] B.10:               [qua c'è la cala nel buio]  
[7] Ins.3:               cominciarono a chiedersi come facciamo a fuggire- a sfuggire a tutto questa sa- a tutta questa sabbia? e said e lea dissero, dovete ripiantare delle altre

A seguito della domanda posta dall'insegnante [1], i bambini 23, 22 e 10 iniziano a formulare le loro spiegazioni [2, 3, 4]. L'insegnante non fornisce alcun tipo di commento alle risposte dei bambini, ma riferisce soltanto di voler leggere cosa ci sia scritto sul libro, riprendendone subito la lettura [5]. Nel turno 6 il Bambino 10 prosegue con la formulazione del suo pensiero, che però non è nuovamente ascoltato in quanto l'insegnante procede leggendo il libro [7].

La prima domanda posta dall'insegnante [1], mira a incentivare i bambini nell'esplorazione del paratesto; è una domanda interessante in quanto dovrebbe stimolare i bambini nel formulare delle supposizioni su ciò che è contenuto su

un'immagine, un'illustrazione, ecc. Nonostante la qualità della domanda, l'Insegnante 3 nei turni successivi dimostra di non essere particolarmente interessata alle risposte fornite dai bambini, in quanto poco dopo riprende la lettura ad alta voce del libro.

In questo caso, dunque, sebbene la domanda sia ben formulata e mirata al lavoro di lettura esplorativa dei testi, ciò non contribuisce nel dare il via a processi di co-costruzione del discorso da parte dei bambini.

#### 5.3.4.2.2. La mancanza di un sostegno semantico

- [1] Ins.3:            il guardaboschi disse "già però non è sempre stato così"
- [2]                    ((B.23 saltella e si allontana))
- [3] Ins.3:            B.3?
- [4] B.40:            cos'è il guardiaboschi?
- [5] Ins.3:            riempì con cura la sua pipa, l'accese con un ramoscello secco e cominciò a raccontare.

Il primo turno del frammento appena riportato, vede l'Insegnante 3 impegnata nella lettura del libro [1]. Il Bambino 23 si allontana dal gruppo [2] e nel turno successivo viene chiamato dall'insegnante [3]. Appena dopo la Bambina 40 (bilingue) chiede all'insegnante il significato della parola "guardaboschi", ma l'insegnante prosegue nella lettura del libro [5].

La mancanza di supporto semantico da parte dell'Insegnante 3, rende più difficile la costruzione di significati condivisi da parte dei bambini. Soprattutto in contesti multilingue, è necessario che l'insegnante si presti maggiormente anche alla spiegazione del significato di concetti e fenomeni, in quanto ciò avrebbe un'influenza positiva anche per l'arricchimento lessicale.

#### 5.3.4.2.3. Le domande "imbeccata"

- [1] Ins.3:            però il bi- il bosco è ancora piccolo. sapete perchè si mantiene sempre così grande e bello? i bambini

non lo sapevano. il sindaco sorrise perchè chiunque  
abbatte un albero, deve sempre piantarne?  
[2] B.10: dei fio-!  
[3] Ins.3: un a:ltro:

In questo esempio l'Insegnante 3, con lo scopo di verificare se i bambini stiano comprendendo la storia che è intenta a leggere, porge al gruppo una domanda imbeccata [1]. Il Bambino 10 accenna una risposta diversa dalle aspettative dell'insegnante [2] e l'insegnante ribatte con la risposta corretta [3].

Si è riscontrato che questo genere di domande può inibire fortemente la partecipazione dei bambini in quanto generano un clima valutativo in cui non è contemplata la possibilità di sbagliare. Spesso, l'obiettivo delle domande imbeccate è di valutare il livello di comprensione da parte dei bambini, e ciò limita molto la possibilità di esprimere qualcosa di diverso dalle aspettative dell'insegnante.

#### **5.3.4.3. Il caso dell'Insegnante 1**

Dai risultati dell'analisi quantitativa sulle trascrizioni dei momenti di conversazione e lettura esplorativa di testi tra insegnante e un gruppo di bambini, è apparso immediatamente evidente che nelle trascrizioni di un'insegnante in particolare si fossero riscontrati il maggior numero (a livello di frequenza) di sequenze di co-costruzione e di utilizzo di domande aperte e rispecchiamenti.

Lo scopo del seguente paragrafo è di riflettere in maniera più qualitativa sugli interventi dell'insegnante in questione, in quanto l'idea di fondo è che non basti usare solo una certa tipologia di domande per favorire i processi di co-costruzione del ragionamento nei bambini, ma che sia necessario anche conoscere gli scopi con cui le domande vengono poste.

### 5.3.4.3.1. Il rispecchiamento

- [1] Ins.1: [qualcuno (dice) ancora] qualcos'altro che si può vedere?
- [2] B.35: [que:sto- que:sto]
- [3] B.34: quella è una scritta
- [4] B.35: no questo è un calendario *((indica la tabella))*
- [5] Ins.1: questo è un calendario, dice. qual è il calendario?
- [6] *((B.35 indica la tabella))*
- [7] Ins.1: perchè ti da l'idea di un calendario quello?
- [8] B.35: perchè è così *((scorre il dito sulle righe della tabella))*
- [9] Ins.1: perchè è fatto come?
- [10] B.34: ma non ci sono solo quadrati nei calendari
- [11] Ins.1: guarda un po'. lui dice che questo potrebbe essere un calendario perchè è fatto così. cosa vuol dire che è fatto così?
- [12] B.35: eh vuol dire che-che ci sono tutti dei numeri

Nell'estratto sopra riportato, l'Insegnante 1 ha invitato i bambini a osservare il retro di una confezione di dadi da cucina. Il Bambino 35 ha individuato una tabella su cui sono riportati i valori nutrizionali dei dadi e ha ipotizzato che potesse trattarsi di un calendario [4]. In questo caso, il rispecchiamento dell'insegnante [5] è stato subito seguito da richiesta di localizzazione del calendario ("qual è il calendario?" [5]), una richiesta di spiegazione [7] e due richieste di chiarificazione [9; 12], con lo scopo di comprendere realmente il punto di vista del bambino. Le domande che seguono il rispecchiamento, infatti, dimostrano l'apertura totale dell'insegnante verso le supposizioni del bambino.

L'uso che l'Insegnante 1 fa del rispecchiamento è particolare in quanto è spesso accompagnato da altre domande. L'idea di base è che non basti semplicemente rispecchiare le parole dei bambini per dimostrare il proprio interesse e coinvolgimento, ma che sia necessario anche concorrere con altri strumenti che accrescano la consapevolezza nei bambini di essere realmente ascoltati.

### 5.3.4.3.2. La riformulazione

Nell'esempio che segue, i bambini e l'Insegnante 1 sono intenti a conversare sull'utilità della pubblicità.

- [1] B.7: fanno vedere sempre la pubblicità uguale così qualcuno può comprale,
- [2] Ins.1: ((annuisce)) oh
- [3] B.7: fanno i cartello:ni
- [4] Ins.1: °mh°
- [5] B.7: sempre qualcuno vede
- [6] Ins.1: sì
- [7] B.7: e c'è scritto per malzo di aprile questo latte lo vende
- [8] Ins.1: eh ((e sorride))
- [9] B.7: e un vecchietto che non vede poi va a comprarlo e vede che non c'è poi.
- [10] Ins.1: allora, avete capito cosa ha detto B.7? Lui ha detto che nella pubblicità. voi avete capito, l'avete capito tutti o ve lo spiego? (1.0) L'avete capito?
- [11] B.29: sì  
*((B.20 fa sì con la testa))*
- [12] Ins.1: cos'ha detto B.28 secondo voi?
- [13] B.28: che la pubblicità serve per mangiare
- [14] Ins.1: per mangiare oppure cosa (avev)
- [15] B.7: no non avevo detto così
- [16] Ins.1: non aveva detto così. hai voglia di spiegarcelo?
- [17] B.7: che in televisione c'è anche pubblicità se qualcuno un vecchietto che che (dovevedeva) dei dei ehm non vede bene
- [18] B.31: non vede bene
- [19] B.7: dopo,
- [20] Ins.1: non vede bene
- [21] B.2: dopo, che non vede bene: invece non ce l'ha: poi
- [22] B.31: guarda la pubblicità]
- [23] B.7: [POI] poi c'è il cartellone per strada per marciapiede viene scontato e dopo ehm quel vecchietto lo legge e va nel mercato, non lo legge non va nel mercato e no non lo trova.
- [24] Ins.1: allora avete capito cosa ha detto B.7? Lui ha detto che se un vecchietto ascolta la televisione e non ha gli occhiali perché non vede bene però sente che nel periodo di marzo, giusto B.7?, c'è il latte che è scontato può andare a comprarlo
- [25] B.7: (pemarkiapiede)

[26]Ins.1:                    entro marzo e aprile. Ma cosa vuol dire scontato?

La riformulazione da parte dell'insegnante [8] del ragionamento espresso dal Bambino 7, mette in luce quanto sia realmente autentico l'ascolto offerto dall'insegnante.

Inoltre la riformulazione in questo esempio ha avuto una triplice valenza: da un lato ha dimostrato al Bambino 7 l'utilità del suo ragionamento e dei suoi interventi per il discorso congiunto, dall'altro ha permesso di rimandare al gruppo il pensiero del Bambino 7 in una forma più comprensibile e fruibile e, infine, ha fatto sì che la conversazione proseguisse sui pensieri stessi espressi dai bambini.

È evidente che l'insegnante non si è arresa dinanzi alla sfida di ricostruire e riformulare il pensiero del Bambino 7. Il contributo che può offrire un adulto all'interno di un discorso con e tra i bambini è anche quello di fungere da esempio e da modello di parlante che non si tira indietro dinanzi alle sfide offerte dalla poca comprensione di messaggi e dall'interpretazione degli stessi. Allo stesso tempo, questo processo permette al Bambino 7 di riascoltare il proprio pensiero in una forma più chiara e lineare.

#### **5.3.4.3.3. Il riepilogo**

Ins.1:                    allora, voi avete detto che la pubblicità in televisione serve per far pausa, per far riposare gli occhi ha detto B.27, per andare in bagno, diceva B.7, giusto? mentre vedete un cartone. e la pubblicità che B.27 dice che vede sui cartelloni, a cosa ci serve?

In questo esempio, il riepilogo offerto dall'Insegnante 1 dimostra nuovamente ai bambini l'importanza dei loro interventi ai fini della costruzione del discorso congiunto. Il mettere in relazione il punto di vista dei bambini in un unico intervento ha anche lo scopo di permettere ai bambini di riconoscere il proprio pensiero rispetto a quello dei

compagni. Ciò li induce a tornare a riflettere sulle proprie idee, considerandole in una cornice più ampia in cui sono contemplati anche punti di vista differenti.

Infine, il riepilogo offerto dall’Insegnante 1 può fungere da “riassunto” per mettere in ordine i pensieri dei bambini e ciò dimostra agli stessi che la pratica della conversazione non è fine a se stessa, ma mira ad un’evoluzione costante del discorso congiunto.

#### 5.3.4.3.4. Aldilà degli interventi: l’ascolto autentico

Ins.1:                                quindi per voi qual è, qual è bene la funzione della  
   pubblicità? io ancora non ho capito tantissimo

Questo intervento da parte dell’Insegnante 1, è avvenuto dopo 46 turni durante i quali i bambini e l’insegnante hanno conversato sugli scopi e le funzioni della pubblicità. L’Insegnante 1 con questo intervento ha dimostrato di voler approfondire ancor più a fondo il punto di vista dei bambini, nonostante ci fossero già stati dei tentativi da parte dei bambini di costruire un discorso sull’argomento.

Gjems (2011), nella sua ricerca sulla formulazione delle spiegazioni da parte dei bambini, ha messo in evidenza che gli insegnanti coinvolti nello studio hanno dimostrato in molti casi di essere soddisfatti di qualunque risposta prodotta dai bambini. Al contrario, l’Insegnante 1 si è mostrata autenticamente desiderosa di conoscere più in profondità il pensiero dei bambini, e ciò ha una ricaduta certamente positiva sullo sviluppo delle competenze argomentative.

Si è riscontrato altresì che l’Insegnante 1 dimostri attenzione e ascolto alle parole dei bambini attraverso il rimando di feedback rispetto agli interventi che hanno prodotto:

[1] B.28:                                se no se parla uno in italiano, uno in francese e  
   uno in rumeno poi non si capisce n:ie:n:te

[...]

[2] Ins.1:                                allora, è interessante quello che dice lui, perché  
   lui sta dicendo se uno parla italiano, rumeno

*((interruzione brevissima perché rientra B.7 e gli chiedo di chiudere la porta della classe))*

[3] Ins.1:                                se parlano in [italiano, rumeno e in francese  
   insieme] non si capiscono

Nell’esempio appena riportato, l’insegnante 1 mette in risalto il contributo di un bambino (“È interessante quello che dice lui”) [2], e prosegue riformulando il suo intervento [3], dimostrando così di aver effettivamente compreso il suo punto di vista.

Ciò mostra a tutti i bambini che l'insegnante presta costantemente attenzione alle loro parole, in quanto è in grado di discernere gli interventi più salienti ai fini della strutturazione del discorso congiunto.

#### 5.3.4.3.5. La scelta dell'oggetto della conversazione

L'esempio sotto riportato rappresenta la trascrizione dei primi secondi della videoregistrazione della conversazione tenuta dall'Insegnante 1.

[1] intervento di un bambino che nota la presenza della videocamera  
[2] Ins.1: una macchina fotografica?  
[3] B.29: sì  
[4] Ins.1: cos'è secondo voi quella [(macchina) lì?((*indicando me che riprendo*))]  
[5] B.31: [una telecamera]  
[6] Ins.1: una telecamera. A cosa serve?  
[7] B.27: [a farci... (!)]  
[8] B.28: [per farci] vedere i video!  
[9] B.30: e poi li guardo in televisione  
[10] Ins.1: [al telegiornale?] ((*e ride*))  
[11] B.30: [poi...]  
[12] B.30: no  
[13] B.28: in televisione e poi lo faccio vedere alle mamme  
[14] Ins.1: ok  
[15] B.31: secondo voi su che canale li fa vedere?  
Ins.1: ah non so, chiedilo a loro se lo sanno, io non lo so

Già a partire dal primo turno della conversazione [2] – ovvero il momento iniziale delle riprese – l'insegnante ha rispecchiato un intervento di un bambino (che non è stato possibile trascrivere in quanto non presente nei primi secondi di videoregistrazione) che con stupore ha notato la presenza della videocamera che li stava riprendendo [1]. A partire dall'intervento di questo bambino, la conversazione si è sviluppata costantemente sui temi presentati dai bambini.

Considerare e accogliere gli argomenti più vicini alla vita dei bambini si è rivelata una buona strategia per la co-costruzione del discorso congiunto, in quanto promuove una maggiore motivazione, interesse e partecipazione da parte dei bambini.



### 5.3.4.3.6. La mediazione offerta dall'insegnante

- [1] B.30:               però- però qua nessuno parla spagnolo perché siamo  
                                  in Italia
- [2] Ins.1:               tu dici allora, B.30 ha detto un'altra cosa, che qui  
                                  in Italia nessuno parla spagnolo, è così [anche per  
                                  voi?]
- [3] B.27:               [mamma e papà] sì che parla spagnoli
- [4] Ins.1:               Hai sentito cosa ha detto B.27?
- [5] B.27:               il mio pa-pà par:la in Italia spagnolo
- [6] Ins.1:               hai capito, B.30, suo papà in Italia parla spagnolo

Nell'esempio sopra riportato un bambino ha affermato che in Italia nessuno parla in spagnolo [1]. Una bambina italo-messicana, però, ha subito dopo segnalato che i suoi genitori parlano spagnolo [3], offrendo una contro-argomentazione a quanto dichiarato dal Bambino 30. A questo punto l'Insegnante 1, consapevole che una bambina della sua sezione fosse italo-messicana, avrebbe potuto intervenire apportando questa informazione. Al contrario, l'insegnante ha rilanciato a tutti i bambini l'affermazione del Bambino 30, lasciando la libertà alla bambina in questione e agli altri bambini di argomentare quanto affermato dal Bambino 30. Ciò ha una buona ricaduta in termini di co-costruzione del discorso in quanto l'insegnante si è dedicata soltanto al cercare di mettere in relazione tra loro due punti di vista opposti, senza intervenire con giudizi di valore o con nuove argomentazioni. Attraverso il rilancio dell'insegnante si è potuto così avviare un autentico confronto dei punti di vista.

Per favorire l'espressione dei punti di vista dei bambini e per dare il via a un confronto a più voci, l'Insegnante 1 ha talvolta fatto uso di domande chiuse. Attraverso l'esempio che segue, si cercherà di far emergere in che modo anche il ricorso a domande chiuse possa sostenere e incoraggiare i bambini ad esprimere idee e opinioni.

- [1] Ins.1:               ma le pubblicità che fanno nei canali degli altri  
                                  paesi sono uguali o sono diverse?
- [2] B.7:                 sono diverse
- [3] Ins.1:               in che cosa secondo voi sono diverse [e se per voi]  
                                  sono diverse
- [4] B.7:                 [della lingua]
- [5] Ins.1:               allora, B.7 dice che sono diverse nella lingua. B.27  
                                  tu come la pensi [invece?]
- [6] B.31:               veramente

- [7] Ins.1: le pubblicità che fanno in tutti i paesi sono uguali  
o sono diverse?  
[...]  
[8] B.27: sono diverse perché parlano in modo diverso

Nell'esempio in alto, l'Insegnante porge una domanda chiusa consistente nella scelta tra due alternative [1] e il Bambino 7 esprime il proprio pensiero [2]. Nel turno 3 l'insegnante ripropone il pensiero del bambino attraverso una domanda di chiarificazione e il bambino risponde nel turno successivo [4]. Nel turno 5, l'insegnante rispecchia l'intervento del Bambino 7 e chiede alla Bambina 27 quale sia il suo parere in merito. Il Bambino 31 interrompe l'insegnante [6], che prosegue nel turno seguente proponendo più o meno la stessa domanda chiusa del turno 1 alla bambina 27 [7]. Nell'ultimo turno, la Bambina 27 esprime il suo punto di vista.

Questo estratto è stato proposto con lo scopo di mettere in luce come l'Insegnante 1, anche attraverso l'uso delle domande chiuse, riesca a far emergere i punti di vista dei bambini e a metterli in relazione tra loro. Anche in questo caso, l'insegnante offre il suo sostegno come mediatrice interessata a conoscere il punto di vista dei bambini e non esprime giudizi di valore sulle loro considerazioni; al contrario usa un tono dubitativo ("In che cosa secondo voi sono diverse *e se per voi* sono diverse"), che evidenzia ancor di più la sua apertura verso le loro considerazioni.

Dall'esempio emerge inoltre che le domande chiuse poste dall'insegnante non sono fini a se stesse ma sono finalizzate all'esplorazione dei pensieri dei bambini; infatti, una volta ottenuta la risposta dal bambino, l'insegnante è pronta a rilanciare con nuove domande di approfondimento.

#### **5.3.4.4. Prime considerazioni finali**

Dall'analisi appena compiuta su tutto il *corpus* di trascrizioni, emerge che gli interventi delle insegnanti, seppur categorizzati all'interno di medesime categorie funzionali, non sempre conducono agli stessi risultati. In alcuni casi i rispecchiamenti hanno davvero dimostrato ai bambini l'ascolto autentico da parte dell'insegnante delle loro parole, in altri casi si sono verificati rispecchiamenti fini a se stessi, che non hanno portato a interventi in cui il bambino potesse seguire esprimendo il proprio punto di vista.

Allo stesso modo, si è riscontrato che richiedere al bambino di spiegare o di chiarire qualcosa senza però considerare la sua risposta ai fini della co-costruzione di significati

condivisi, limita il confronto di punti di vista, e ciò non conduce alla strutturazione di un discorso congiunto.

Per conversare efficacemente con i bambini, dunque, pare che non basti formulare solo certi tipi di domande a discapito di altre (ad es., domande aperte vs. domande chiuse) o fare esclusivamente alcuni tipi di interventi, ma che ci sia bisogno anche di altre condizioni.

La più importante, forse, è nutrire un interesse genuino per le idee e i ragionamenti dei bambini. La mancanza di questo aspetto, infatti, inibisce fortemente la loro partecipazione.

La seconda, è il mettersi in gioco nel supportare i bambini nel tentativo di mettere in relazione i loro punti di vista. Anche se ciò può apparire faticoso, è proprio da questo tipo di interventi da parte dell'insegnante che possono svilupparsi le competenze conversazionali dei bambini.

Inoltre, prestare realmente attenzione alle parole dei bambini e dimostrarlo attraverso l'uso di rispecchiamenti, riformulazioni e riepiloghi che davvero dimostrino il tentativo da parte dell'insegnante di voler comprendere il punto di vista dei bambini, può realmente giocare un ruolo fondamentale rispetto alla partecipazione dei bambini ai momenti di conversazione e alla co-costruzione di discorsi condivisi.

Infine, l'atteggiamento non giudicante e non totalizzante dell'insegnante permette ai bambini di sentirsi più liberi di esprimere il proprio parere in un clima di accoglienza e di rispetto.

Per concludere, una suggestione finale: le sequenze di co-costruzione del discorso tra i bambini sono emerse soltanto in quei casi in cui i bambini hanno prestato realmente ascolto alle idee espresse dai loro compagni. Che possa esserci una ricaduta tra l'ascolto dimostrato dall'insegnante e il conseguente ascolto manifestato dai bambini?

Con questo interrogativo, emerso dalle risposte della presente ricerca, si auspica a un interesse sempre maggiore da parte dei ricercatori che si occupano del mondo della scuola, di andare sempre più a fondo nella ricerca di strumenti e buone pratiche per favorire lo sviluppo delle competenze orali nei bambini. Come ormai più volte dichiarato, iniziare un lavoro mirato di questo tipo già a partire dall'infanzia, ha delle ricadute longitudinali notevoli in termini di raggiungimento di successi scolastici nei gradi successivi. Al contrario, una misconsiderazione dell'importanza di un lavoro mirato sulle competenze comunicative dei bambini, soprattutto bi/plurilingue, può condurre a insuccessi e fallimenti scolastici. E sarebbe opportuno smettere di ritrovare

la causa di questi fallimenti nei bambini e nei ragazzi, in quanto la vera sconfitta, probabilmente, va rintracciata all'interno delle scuole, nelle scelte metodologiche e didattiche degli insegnanti.

## **Conclusioni**

La premessa principale su cui questo lavoro si è fondato è che non è così scontato che gli insegnanti siano consapevoli della necessità di progettare e attuare situazioni didattiche finalizzate allo sviluppo delle competenze linguistiche e comunicative degli alunni. Ciò ha reso importante indagare le rappresentazioni degli insegnanti rispetto alle modalità con cui i bambini si appropriano di suddette competenze, sia osservare, documentare e analizzare i processi di co-costruzione dei ragionamenti che si verificano tra insegnante e bambini in due situazioni identificate: la conversazione libera e la conversazione a partire dall'esplorazione di un testo.

Dunque, il paradigma teorico entro cui si colloca questo lavoro è di tipo vygostkiano, poiché si considera il ruolo dell'adulto che, attraverso il proprio contributo, promuove il processo di co-costruzione del ragionamento e del discorso con e tra i bambini.

Considerando ciò che è emerso dalla letteratura scientifica presa in analisi nei primi tre capitoli del presente lavoro di ricerca, risulta che è frequente riscontrare nei discorsi degli insegnanti che imparare a parlare sia una questione <<naturale>> e che, attraverso

l'ascolto, il bambino possa acquisire gradualmente una lingua (Orsolini, 1988). Ciò mette in risalto la mancanza di una metodologia specifica per sostenere il bambino durante il processo di acquisizione linguistica. Questo aspetto si palesa attraverso alcune peculiarità riscontrate nell'agire degli insegnanti, quali la difficoltà a valutare le competenze linguistiche e comunicative degli alunni, soprattutto bi/plurilingue (Favaro, 2004a), la mancata pianificazione dei loro interventi didattici finalizzati allo sviluppo del linguaggio (Sánchez Rodríguez, 2008), lo scarso riconoscimento cosciente e riflessivo della ricchezza della competenza comunicativa infantile (Sánchez Rodríguez, 2008) e, infine, la sottostima della conversazione come strategia utile per sviluppare il linguaggio (Massey, 2004). Vi è dunque la necessità di sensibilizzare e rendere più consapevoli gli insegnanti riguardo le condizioni e gli strumenti che possono sostenere e favorire lo sviluppo di competenze orali nei bambini (Sánchez Rodríguez, 2008), soprattutto perché sono molti gli studi che sottolineano l'importanza della conversazione tra insegnanti e bambini nella scuola dell'infanzia al fine di facilitare lo sviluppo del linguaggio e una miglior crescita cognitiva (Goh et. al., 2012; Massey, 2004, Dickinson & Tabors, 2001, Dickinson, 2003, Kontos & Wilcox-Herzog, 1997; Ruston & Schwaneflugel, 2010, Chapman De Sousa, 2013). In particolare, lo studio di Kontos e Wilcox- Herzog, evidenzia che l'ingrediente chiave che permetterebbe il riconoscimento di una didattica di qualità in contesti prescolastici sia proprio l'interazione efficace tra insegnante e bambini (Kontos & Wilcox-Herzog, 1997).

Alla luce di queste premesse, il presente studio si è occupato di indagare gli interventi degli insegnanti in relazione ai processi di co-costruzione del discorso tra i bambini, poiché, in accordo con quanto affermato da Gjems, si ritiene che per condurre momenti che hanno come obiettivo la co-costruzione di conoscenze, è necessario che l'insegnante abbia delle competenze nel gestire il dialogo con i bambini (Gjems, 2011). L'aver considerato questi due aspetti in maniera congiunta e complementare, ha permesso di osservare e studiare la complessità dell'azione didattica da varie prospettive: quella dell'insegnante, quella dei bambini e, infine, la relazione tra gli interventi dei primi, rispetto alla co-costruzione del discorso da parte dei secondi.

L'analisi quantitativa ha permesso di mettere in luce che sembra esserci una correlazione tra il ricorso da parte delle insegnanti a interventi quali rispecchiamenti e domande aperte, e l'emergere di sequenze in cui i bambini dimostrano un tentativo di co-costruire il discorso in forma congiunta.

Un'analisi secondaria, condotta con lo scopo di verificare questo esito attraverso un approfondimento qualitativo, ha consentito di individuare quali situazioni, interventi e condizioni possono incidere positivamente o negativamente sull'emergere di sequenze di co-costruzione del discorso da parte dei bambini.

In linea con gli studi condotti da Lumbelli e con quanto emerso da altri studi (Orsolini, Pontecorvo, 1992; Pontecorvo, 2004; Sánchez Rodríguez, 2008; Gjems, 2011; Chapman de Sousa, 2013) un fattore importante che si ritiene possa favorire la partecipazione dei bambini a un discorso congiunto, sia la formulazione di frasi da parte dell'insegnante che siano semanticamente contingenti con quanto dichiarato dai bambini. Ciò si può riscontrare nell'utilizzo da parte dell'insegnante di interventi a specchio, di richieste di chiarificazione e di spiegazione che tengano conto del punto di vista dei bambini.

Inoltre, in accordo con quanto affermato da Orsolini, per la strutturazione di un discorso congiunto, risultano validi quegli interventi da parte dell'insegnante che non mirino a interrompere la continuità del parlato, ma a rafforzarla (Orsolini, 1988). Sempre in linea con quanto espresso dalla stessa autrice, appaiono altresì validi i tentativi dell'insegnante volti a favorire lo scambio di punti di vista dando rilievo alle diverse opinioni dei bambini.

In aggiunta, il desiderio da parte delle insegnanti di approfondire maggiormente il punto di vista dei bambini, senza accontentarsi di qualunque risposta ottengano da loro - come invece è emerso dalla ricerca di Gjems (2008) - pare che abbia delle ricadute positive sullo sviluppo della competenza argomentativa da parte dei bambini.

Riguardo l'uso delle domande chiuse da parte delle insegnanti coinvolte nello studio, si rileva che in alcuni casi esse abbiano delle ricadute sfavorevoli in merito alla strutturazione di discorsi congiunti tra i bambini (come ad esempio, l'uso delle domande "imbeccata"); in altri casi, invece, si è notato che attraverso le domande chiuse si riesca a far emergere i punti di vista dei bambini e a relazionarli tra loro. Inoltre, in linea con quanto emerso nello studio condotto da Champan De Sousa (2013), l'utilizzo della domanda chiusa a seguito di una aperta, risulta essere una modalità proficua sia per incoraggiare la partecipazione dei bambini che non rispondono alle domande aperte, sia per incentivare la partecipazione dei bambini bi/plurilingue al discorso congiunto, soprattutto nelle situazioni di interlingua o di difficoltà comunicativa.

A proposito delle situazioni di bilinguismo, appare importante che le insegnanti durante le conversazioni offrano un adeguato sostegno semantico ai bambini che parlano altre lingue in famiglia. Ciò, infatti, concorrerebbe all'accrescimento del lessico.

In base a quanto esposto finora, ciò che risulterebbe più logico supporre, è che la buona riuscita di una situazione conversazionale tra insegnante e bambini dipenda strettamente dal tipo di intervento e di supporto offerto dall'adulto. L'analisi compiuta sui dati raccolti ha permesso di mettere in luce che, tuttavia, oltre a questi aspetti, vi siano anche altri fattori che incidono positivamente sulla co-costruzione del discorso da parte dei bambini.

Il primo, è l'intenzionalità comunicativa dell'insegnante, che pianifica i suoi interventi in base a ciò che intende realmente comunicare e/o domandare ai bambini. Per questo motivo, il semplice ricorso a una categoria di interventi a discapito di altri (ad esempio, domande aperte vs. domande chiuse) non garantisce l'efficacia di una conversazione.

Il secondo fattore, oltre ad essere forse il più determinante, pare essere anche trasversale a tutti gli interventi e situazioni proficue finora descritte: si tratta dell'ascolto autentico offerto dall'insegnante ai bambini. Risulta, infatti, che il denominatore comune che stia alla base di tutte le situazioni in cui si è riscontrata una certa efficacia comunicativa tra insegnante e bambini, sia la dimostrazione di un interesse autentico da parte dell'insegnante, che si manifesta attraverso l'ascolto. Per giungere a questa formulazione, è stato necessario compiere una lettura dei dati che permettesse di cogliere la complessità delle azioni didattiche che si verificano tra insegnante e bambini: solo attraverso uno sguardo mirato alla comprensione profonda delle dinamiche conversazionali a livello di obiettivi, modalità e relazioni, è stato possibile andare oltre alla semplice spiegazione del fenomeno in termini di interventi "più proficui" e interventi "meno proficui" da parte dell'insegnante, ipotizzando che vi fosse dietro qualcosa di più significativo, ovvero la disponibilità reale dell'insegnante a entrare in relazione autenticamente con i bambini attraverso l'ascolto.

Un'ultima considerazione necessaria riguarda in che direzione deve muoversi la scuola per fare in modo che i bambini, bilingue e non, abbiano l'occasione di sperimentare situazioni realmente efficaci ai fini dello sviluppo delle competenze linguistiche e conversazionali nella scuola dell'infanzia.

A un livello più macro, nel caso dei bambini che in famiglia parlano altre lingue, è fondamentale che le istituzioni compiano un lavoro di sensibilizzazione sociale rispetto all'importanza della scuola dell'infanzia come tappa essenziale per lo sviluppo delle competenze linguistiche. Infatti, sono ormai numerosi gli studi condotti sia in Europa che in Italia, che evidenziano gli effetti positivi della partecipazione ai servizi educativi

per l'infanzia, sia sullo sviluppo delle competenze linguistiche, che sul raggiungimento di obiettivi scolastici a lungo termine.<sup>232</sup>

A un livello micro, si ritiene importante intervenire sulla formazione degli insegnanti riguardo tre aspetti.

Il primo, in linea con quanto rilevato da Sánchez Rodríguez, è una conoscenza più approfondita delle dimensioni e dei processi che conducono allo sviluppo della competenza comunicativa infantile. Nel caso dei bambini bilingue, ciò si traduce nella capacità di andare oltre la loro “facciata linguistica” e di compiere un'accurata valutazione dei loro comportamenti linguistici e comunicativi attraverso strumenti di analisi adeguati (Favaro, 2014a).

Il secondo, è il riconoscimento della parte degli insegnanti del valore della conversazione intesa come momento di pratica concreta per la didattica della lingua orale. Senza questa effettiva presa di coscienza, è difficile che si strutturino situazioni finalizzate realmente e intenzionalmente a sviluppare gli usi del linguaggio orale nei bambini.

Il terzo e ultimo aspetto, riguarda il riuscire a considerare la diversità e l'eterogeneità come due caratteristiche proprie della Scuola italiana del secolo corrente. I bambini della scuola dell'infanzia “Mille colori” hanno ben chiaro che esistono lingue e culture diverse, oltre a quella italiana:

Ins.1:                    e perché in ogni paese si parla una lingua diversa?  
[...]  
B.30:                    [°se fosse tutto uguale ci sarebbe solo l'Italia°]  
[...]  
Ins.1:                    non ho capito B.30, ripeti un attimino  
B.30:                    se-se qualcuno non parla di-di di cose diverse da  
noi, ci sarebbe solo l'Italia

Si auspica che anche gli adulti, un giorno, possano imparare dai bambini a non frenarsi dinanzi alla diversità e che riescano a considerarla davvero come una ricchezza. Nelle parole dei bambini si può trovare la giusta angolazione da cui osservare la questione delle differenze linguistiche e culturali: visto che nella Scuola di oggi non esiste *solo l'Italia*, è necessario che gli insegnanti si rendano disponibili a mettere in discussione la loro didattica in termini di modelli teorici, metodologie, procedure, azioni e interventi.

---

<sup>232</sup> *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*, ISMU-MIUR, 2014/2015;



Senza questo tentativo, la Scuola italiana potrebbe risultare come un luogo poco attento alle necessità e ai bisogni dei bambini e ciò, a livello professionale e deontologico, rappresenta, purtroppo, una vera e propria sconfitta.

## **Bibliografia**

### **Libri**

AA.VV., Patrocino D, Schindler A. (a cura di), *I disturbi della comunicazione nella popolazione multilingue e multiculturali*, Milano, Franco Angeli, 2014

Abdelilah-Bauer B., *Il bambino bilingue. Crescere parlando più di una lingua*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2008

Balboni P. E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Università, 2002

Balboni P., *Italiano lingua materna*, Torino, Utet Università, 2006

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

Bates E., Goodman J. C., “On the emergence of grammar from the lexicon” in MacWhinney B., *The emergence of language*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum, 1999

Baumgartner E., Devescovi A., *I bambini raccontano. Lettura, interazione sociale e competenza narrativa*, Trento, Erickson, 2001

Besozzi E., Colombo M., Santagati M., *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, ISMU Iniziative e studi sulla multietnicità, Franco Angeli, Milano, 2009

Bialystok, E., *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*, New York, Cambridge University Press, 2001

Bruner J. S., *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara a usare il linguaggio*, Roma, Armando, 2005, p. 29

Cacco B. (a cura di), *L'intercultura. Riflessioni e buone pratiche*, Milano, Franco Angeli, 2007

Caselli M. C., Volterra V., “Acquisire il linguaggio: competenze di base e differenze individuali” in Pontecorvo C. (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino, 1999

Codeluppi V., *Il ritorno del medium. Teorie e strumenti della comunicazione*, Milano, Franco Angeli, 2011

Colombo M., “Differenze e disuguaglianze di genere nei percorsi di inclusione sociale dei giovani stranieri “ in Besozzi E., Colombo M., Santagati M., *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, ISMU Iniziative e studi sulla multietnicità, Franco Angeli, Milano, 2009, 100

- Correll W, Skinner B. F., *Pensare ed apprendere*, Roma, Armando Editore, 1992
- Costabile A. (a cura di), *La relazione educativa: prospettive interdisciplinari*, Soveria Mannelli, Rubbettino Editore, 2008
- Cummins J, “La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe”, in Lasagabaster D., Sierra J. M. (a cura di), *Multilinguismo y multiculturalismo en la escuela*, Barcelona, Horsori Editorial, 2005
- D’Amico S., Devescovi A., *Comunicazione e linguaggio nei bambini*, Roma, Carocci Editore, 2013b
- D’Amico S., Devescovi A. (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Bologna, Il Mulino, 2013a
- D’Amico S., Devescovi A., “Teorie dello sviluppo del linguaggio” in D’Amico S., Devescovi A. (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Bologna, Il Mulino, 2013°
- D’amico S., Marano A., “Lo sviluppo della grammatica” in D’Amico S., Devescovi A. (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Bologna, Il Mulino, 2013°
- Di Biase G., *Comunicare bene: per un’etica dell’attenzione*, Milano, Vita e Pensiero, 2008, p. 32
- Di Carlo S., “Prefazione”, In Vecchini A., *La narrazione come funzione della mente e come esperienza psicopedagogica*, Perugia, Morlacchi Editore, 2004
- Dickinson D. K., Tabors P. O., *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*, Baltimore, Brookes Publishing, 2001
- Duranti A., *Antropologia del linguaggio*, Roma, Meltemi Editore, 2005

Farinelli F., “Intercultura a scuola: l’integrazione culturale nel sistema scolastico italiano” in Cacco B. (a cura di), *L’intercultura. Riflessioni e buone pratiche*, Milano, Franco Angeli, 2007

Fasulo A., Pontecorvo C., *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*, Roma, Carocci Editore, 1999

Favaro G., *A scuola nessuno è straniero*, Giunti Scuola, Firenze, 2011

Favaro G. (b), “Bambini stranieri a scuola: la situazione linguistica delle “seconde generazioni” in AA.VV., Patrocino D, Schindler A. (a cura di), *I disturbi della comunicazione nella popolazione multilingue e multiculture*, Milano, Franco Angeli, 2014

Favaro G.(a), “Incontri di infanzie. L’attenzione ai più piccoli e alla diversità linguistica” in Ongini V., Rondanini L. (a cura di), *Prove di futuro. Cittadinanza e seconde generazioni*, Trento, Erickson, 2014

Ferreiro, E., *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*, Mexico, Siglo Veintiuno Editores, 2013

Ferreiro E., Teruggi L. A, “La diversidad de lenguas y de escrituras. Un desafío pedagógico para la alfabetización inicial”, in Ferreiro E., *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*, Mexico, Siglo Veintiuno Editores, 2013

Grosjean F., *Bilinguismo. Miti e realtà*, Milano, Mimesis, 2015

Gibbons P., *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*, Portsmouth, Heinemann, 2015

Gobbo F., Gomes A. M., (a cura di), *Etnografia nei contesti educativi. Etnosistemi*, 1999

Grassi C., *Sociologia della comunicazione*, Milano, Paravia Bruno Mondadori Editori, 2002, p. 120

Grassilli B., “La ricerca in campo didattico”, in Nigris E. (a cura di), *Didattica generale*, Milano, Guerini, 2003

Guasti M. T., *L’acquisizione del linguaggio. Un’introduzione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2007

Ianes D., *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson, 2006

Lasagabaster D., Sierra J. M. (a cura di), *Multilinguismo y multiculturalismo en la escuela*, Barcelona, Horsori Editorial, 2005

Ligorio M. B., Pontecorvo C., *La scuola come contesto. Prospettive psicologico culturali*, Roma, Carocci, 2010

Ligorio M. B., Rossi F., “La gestione della multiculturalità”, In Ligorio M. B., Pontecorvo C., *La scuola come contesto. Prospettive psicologico culturali*, Roma, Carocci, 2010

Longobardi E., “Parlare ai bambini” In D’Amico S., Devescovi A. (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Bologna, Il Mulino, 2013

Luise M. C., *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, Torino, UTET, 2006

MacWhinney B., *The emergence of language*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum, 1999

Mecacci L., *Introduzione a L. S. Vygotskij (1934-1990). Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza, 1990

Messetti G., “Bambini e famiglie di altre culture: rappresentazioni e pratiche nei servizi dell’infanzia” in Portera A. (a cura di), *Intercultural Counselling and Education in the Global World*, Verona, QuiEdit, 2013

Mortari L., *Un metodo a-metodico: la pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Napoli, Liguori Editore, 2006

Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci, 2007

Negri R., “Leggendo e scrivendo nella Scuola dell’Infanzia” in Teruggi L. (a cura di), *Una scuola, due lingue. L’esperienza di bilinguismo della scuola dell’Infanzia ed Elementare di Cossato* Milano, Franco Angeli, 2003

Nigris E. (a cura di), *Didattica generale*, Milano, Guerini, 2003

Nigris E. (a cura di), *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*, Milano, Pearson, 2015

Nigris E. “Le parole dell’intercultura”, in Nigris E. (a cura di), *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*, Milano, Pearson, 2015

Nigris E., Teruggi L., Zuccoli F. (a cura di), *Didattica generale*, Milano, Pearson, 2016

Omodeo M., *La scuola multiculturale*, Roma, Carocci, 2002

Ongini V., Rondanini L. (a cura di), *Prove di futuro. Cittadinanza e seconde generazioni*, Trento, Erickson, 2014

Orsolini M., *Guida al linguaggio orale. Per insegnanti della scuola elementare e dell’infanzia*, Roma, Editori Riuniti, 1988

Orsolini M., “La costruzione del discorso nelle discussioni in classe” in Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C., *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*, Roma, Carocci Editore, 2004

Ortega, L., *Understanding second language acquisition*, London, Hodder Education, 2009

Pallotti G., *La seconda lingua*, Milano, Bompiani, 1998

Pallotti G., “Socializzazione e apprendimento di una seconda lingua” in Gobbo F., Gomes A. M., (a cura di), *Etnografia nei contesti educativi*. Etnosistemi, 1999

Pastori G., “Alunni con una storia di migrazione: percorsi, relazioni, saperi”, in Nigris E. (a cura di), *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*, Milano, Pearson, 2015

Pastori G., “Dal multilinguismo all’educazione plurilingue nella scuola: questioni didattiche ed educative”, in Nigris E. (a cura di), *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*, Milano, Pearson, 2015

Pettigiani M. G., Sica S., *La comunicazione interumana*, Milano, Franco Angeli, 1993

Pontecorvo C. (a cura di), *Manuale di psicologia dell’educazione*, Bologna, Il Mulino, 1999

Pontecorvo C., “Discorso e istruzione” in Pontecorvo C. (a cura di), *Manuale di psicologia dell’educazione*, Bologna, Il Mulino, 1999

Pontecorvo C., “La psicologia dell’educazione oggi. Una nuova concezione dell’apprendimento e dell’insegnamento” in Pontecorvo C. (a cura di), *Manuale di psicologia dell’educazione*, Bologna, Il Mulino, 1999

Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C., *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*, Roma, Carocci Editore, 2004

Pontecorvo C., “Il contributo della prospettiva vygotkiana”, in Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C., *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*, Roma, Carocci Editore, 2004

- Pontecorvo C., “Discutere, argomentare e pensare a scuola. L’adulto come regolatore dell’apprendimento” in Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C., *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*, Roma, Carocci Editore, 2004
- Portera A. (a cura di), *Intercultural Counselling and Education in the Global World*, Verona, QuiEdit, 2013
- Preece J., Rogers Y., Sharp H., *Interaction design*, Milano, Apogeo, 2004
- Richards L., Morse J. M., *Fare ricerca qualitativa. Prima guida. Edizione italiana a cura di Fabiana Gatti e Guendalina Graffigna*, Milano, Franco Angeli, 2009
- Rogoff B., *Imparando a pensare. L’apprendimento guidato nei contesti culturali*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2006
- Rossi F., “Apprendimento e discorsi a scuola” in Costabile A. (a cura di), *La relazione educativa: prospettive interdisciplinari*, Soveria Mannelli, Rubbettino Editore, 2008
- Santamaita S., *Storia della scuola: dalla scuola al sistema formativo*, Milano, Edizioni Bruno Mondadori, 1999
- Santerini M., (a cura di), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l’integrazione*, Trento, Erikson, 2010
- Santerini M., “L’intercultura di <<seconda generazione>>”. In Santerini M., (a cura di), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l’integrazione*, Trento, Erikson, 2010
- Schizzerotto A., Barone C., *Sociologia dell’istruzione*, Bologna, Il Mulino, 2006
- Selleri P., *La comunicazione in classe*, Roma, Carocci Editore, 2016
- Simonica A., *Antropologia del turismo: Strategie di ricerca e contesti etnografici*, Roma, La Nuova Italia, 1997



Skinner B. F., *Il comportamento verbale*, Roma, Armando, 2008

Teruggi L. (a cura di), *Una scuola, due lingue. L'esperienza di bilinguismo della scuola dell'Infanzia ed Elementare di Cossato* Milano, Franco Angeli, 2003

Teruggi L., "La comunicazione in classe" in Nigris E., Teruggi L., Zucchi F. (a cura di), *Didattica generale*, Milano, Pearson, 2016

Tomasello M., *Le origini della comunicazione umana*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2009

Vecchini A., *La narrazione come funzione della mente e come esperienza psicopedagogica*, Perugia, Morlacchi Editore, 2004

Vianello R., *Psicologia dello sviluppo: infanzia, adolescenza, età adulta, età senile*, Bergamo, Edizioni Junior, 2004

Voloshinov V. N., *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1976

Zaninelli F. L., "Bilinguismo e multilinguismo nei contesti educativi per l'infanzia" in Nigris E. (a cura di), *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*, Milano, Pearson, 2015

## **Documenti**

*Alunni con cittadinanza non italiana*, MIUR, 2012/13

*La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*, MIUR, 2007

*Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana*, MIUR, 2010;

*Alunni con cittadinanza non italiana. Verso l'adolescenza*, Rapporto Nazionale ISMU-MIUR, 2010/2011;

*Alunni con cittadinanza non italiana. Approfondimenti e analisi*, Rapporto Nazionale ISMU-MIUR, 2011/2012;

*Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, MIUR, 2012

*Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici*, Rapporto Nazionale ISMU-MIUR, 2012/2013;

*Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi*, ISMU-MIUR, 2013/2014;

*Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, MIUR, 2014;

*Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*, ISMU-MIUR, 2014/2015;

*Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano*, MIUR, 2014/2015;

*Integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni*, ISTAT, 2015;

*Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*, MIUR, 2015

*Osservare l'interlingua. Documentazione di percorsi attivati nella scuola dell'infanzia per conoscere la situazione linguistica dei bambini stranieri*, Multicentro Educativo Modena Sergio Neri (MEMO), 2007

## Articoli

Bettinelli E. G., “Il plurilinguismo. Ragioni e modi per non disperdere, in tempi di crisi, risorse per il futuro”, in Educazione interculturale, 2, 2013, pp. 173-179

Bonifacci P., Cappello G., Bellocchi S., “Linguaggio e cognizione, implicazioni dal bilinguismo” in Rivista italiana di filosofia del linguaggio, 5, 2012, pp. 7-21

Burchinal M., Vandergrift N., Pianta R., Mashburn A., “Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs” in Early Childhood Research Quarterly”, 25, 2010, pp. 166-176

Chomsky N., “Review of Skinner's *Verbal Behavior*”. in Language, 35, 1959; pp. 26–58

Creese A., Wu C. J., Blackledge A., “Folk stories and social identification in multilingual classrooms”, Linguistics and Education, 20, 2009, pp. 350–365

Cummins J., “Bilingualism and the development of metalinguistic awareness” in Journal of Cross-Cultural Psychology, 9, 1978, pp. 131-149

Cummins J., “Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and some other matters” in Working Papers on Bilingualism, 19, 1979, pp. 197-205

Cummins J., “Bilingual education: the only option to teach all children in the 21st century in equitable ways” in Linguistics and Education, 21, 2010, pp. 77-79

Dickinson D. K., “Why we must improve teacher-child conversation in preschools and the promise of professional development” in Enhancing caregiver language facilitation in childcare settings, 2003, pp. 41-48

Falcinelli F., “L’analisi delle pratiche come strumento di ricerca didattica e di formazione del professionista riflessivo” in Roig Vila R., Laneve C., *La pratica educativa nella società dell’informazione. L’innovazione attraverso la ricerca*, Brescia, La Scuola Editrice, 2011, pp. 109-115

Gilardoni S., “L’uso veicolare delle lingue: un approccio educativo per la scuola dell’infanzia” in Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, 1/05, 2005, pp. 237-256

Gjems L., “Why explanations matter: a study of co-construction of explanations between teachers and children in everyday conversations in kindergarten”, in European Early Childhood Research Journal, Vol. 19, n. 4, December 2011, pp- 501-513

Goetz P. J., “The effects of Bilingualism on Theory of Mind Development”, in Bilingualism, 6(01), 2003, pp. 1-15

Goh S. S., Yamauchi L. A., Ratliffe K. T., “Educators Perspectives on Instructional Conversations in Preschool Settings” in Early Childhood Education, 40, 2012, pp. 305-314

Grosjean F., “Bicultural bilinguals” in International Journal of Bilingualism, 19(5), 2014, pp. 572-586

Kontos S., Wilcox-Herzog A., “Teachers’ interactions with children: why are they so important?” in Young Children, 52, 1997, pp. 4-12

Leoncini S., “Etnografia in contesti scolastici. Prospettiva di ricerca tra antropologia e pedagogia. Focus sulla metodologia”, in Formazione & Insegnamento”, IX, 3, 2011, pp. 231-237

Massey, S., “Teacher–child conversation in the preschool classroom”, in Early Childhood Education Journal, 31(4), 2004, pp. 227-231

Mortari L., “Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata” in Education Sciences & Society, 2010, 1, pp. 143-156

Orsolini M., “Information exchange in classroom conversation: negotiation and extension of the focus”, European journal of psychology of education, 1988, vol. 3, fasc. 3, pp. 341-355

Orsolini M., Pontecorvo C., “Children’s Talk in Classroom Discussions” in Cognition and Instruction, Vol. 9, n. 2, 1992, pp. 113-136

Pascucci M., Rossi F., “<<Non solo scriba>>. Il ruolo dell’insegnante nella costruzione di testi con bambini della Scuola dell’Infanzia” in Rassegna di Psicologia, 3, vol. XVIII, 2001, pp. 29-40

Peal E., Lambert W. E., “The relation of bilingualism to intelligence” in Psychological Monographs, 76, 1962, pp. 1-23

Peterson S. M., French L., “Supporting young explanations through inquiry science in preschool” in Early Childhood Research Quarterly, 23, 2008, pp. 395-408

Ruston, H., Schwanenflugel, P., “Effects of a conversation intervention on the expressive vocabulary development of prekindergarten children” in Language, Speech and Hearing Services in Schools, 41, 2010, pp. 303-313.

Schegloff E. A., Jefferson G., Sacks H., “The Preference of Self-correction in the Organization of Repair in Conversation, in Language, 53, 1977, pp. 361-82

Sheridan S., Gjems L., “Preschool as an Arena for developing teacher knowledge concerning children’s Language Learning” in Early Childhood Education Journal, 2016, (doi:10.1007/s10643-015-0756-8)

Smith M. W., Dickinson D. K., “Describing oral language opportunities and environment in Head Start and other preschool classrooms, in Early Childhood Research Quarterly, 9, 1994, pp. 345-366

Teruggi L. A., “Exploring Written Systems in Early Childhood Education” in Bookbird,

2013, 51(3), pp. 36-46

Titone R., “Some Psychological aspects of multilingual education” in International Review of Education, 1978, 24 (3), pp. 283-293

Tharp, R., & Gallimore, R., *Rousing minds to life*. New York, Cambridge University Press, 1988

Tomasello M., Farrar M. J., “Joint Attention and Early Language”, in Child Development, 1986, 57 (6), pp. 1454-1463

Unsworth S., Argyri F., Cornips L., Hulk A., Sorace A., Tsimpli I., (2012), “The role of age of onset and input in early child bilingualism in Greek and Dutch” in Applied Psycholinguistics, 2012, 33, pp. 1-41

Yamauchi, L., Im, S., Schonleber, N., Lin, C, (2012). “The influence of professional development on changes in educators’ facilitation of complex thinking in preschool classrooms” in Early child development and care, 2012, pp. 1-18

### **Tesi di dottorato**

Chapman De Sousa B. E., *Instructional conversations with preschool children*, Tesi di Dottorato non pubblicata, University of Hawai’i at Mānoa, 2013

Dispaldro M., *L'acquisizione della grammatica come complesso sistema cognitivo-linguistico: studi sperimentali sulla produzione e comprensione della morfologia in bambini con sviluppo tipico del linguaggio*, Tesi di Dottorato non pubblicata, Università degli Studi di Padova, 2009

Piazza S., *Scuola, famiglia, comunità: confronto tra culture. Sinergie locali verso una scuola partecipata e comunitaria*, Tesi di Dottorato, Università degli Studi di Padova, 2008

Sánchez Rodríguez Susana, *La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de educación infantil: estudio de casos*, Tesi di Dottorato non pubblicata, Universidad de Cantabria, 2008

Zantedeschi F., *Capitale sociale e vitalità scolastica. Una ricerca etnografica in contesti educativi*, Tesi di Dottorato, Università degli Studi di Verona, Ciclo XXII

### Sitografia

<http://www.giuntiscuola.it/sesamo/autore?authorId=2140857>

### ALLEGATO 1



***Percorso di ricerca-formazione  
Scuola dell'Infanzia di via Gioberti  
Comune di Torino***

***“Lo sviluppo linguistico dei bambini nella scuola dell'Infanzia”  
Formatori Lilia Teruggi e Emanuela Izzo***

Scuola dell'Infanzia	
Sezione (specificando età dei bambini)	
Ruolo	Data:

### Questionario iniziale

**1. La sequenza che segue è una interazione tra bambini e insegnante. Se fossi stata tu l'insegnante, che cosa avresti detto ai bambini dopo il turno 12?**

1. **Ins:** che cos'è il temporale?

2. Federico: e quell'aria e quei fulmini e con tanto freddo e con tanto buio. E poi ci possono essere anche alla notte i temporali! Una nebbia...ho trovato...ho guardato fuori dalla finestra che sentivo un rumore... che la mattina c'era un più bel tempo, invece quell'altra notte era così brutto che c'era venuto anche i fulmini!
3. **Ins:** e secondo te che cos'è (rivolta ad Alessandro)
4. Alessandro: il temporale è... che a me mi fanno paura
5. **Ins:** perché ti fanno paura?
6. Alessandro: perché a me...io...mi...mi quando sono da solo con i temporali mi ficco nei letti dei miei fratelli e anche del mio padre e della mia madre
- ...
7. **Ins:** ma da dove viene?
8. Alessandro: non lo so
9. Ilaria: dal vulcano
10. Gerardo: dal cielo
11. Federico: dal sole, no dalla pioggia e poi taglia le nuvole quello lì.
12. Gerardo: perché quando viene...allora... la pioggia allora viene il temporale e i fulmini
- 13.INS:.....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

**2. Subito dopo il riassunto vi è la storia raccontata da un bambino (romano) mentre sfoglia le pagine di un libro illustrato (cfr. immagini e riassunto). Prova ad elencare le qualità e le fragilità del testo raccontato dal bambino.**

IMMAGINI E RIASSUNTO DELLA STORIA CONTENUTA NELL'ALBO ILLUSTRATO



RIASSUNTO DELLA STORIA: Un piccolo cocodrillo dal nome epico, Achille, non vuole mangiare le banane come propongono mamma e papà, ma ha deciso che mangerà soltanto un bambino. I genitori provano con un grosso wurstel che il papà si è legato sulla schiena, provano con una deliziosa torta al cioccolato, ma Achille, inquieto, non mangia. I genitori disperati piangono lacrime di cocodrillo mentre Achille, imbronciato, si avvia verso il fiume dove incontra la bambina che vorrebbe mangiare. Ma lei, dopo averlo deriso perché è piccolo e magro, lo prende per la coda, gli fa il solletico e lo butta in acqua. Achille torna da mamma e papà con la coda tra le gambe: "Mamma!



Papà! Delle banane presto! Devo diventare grande. Per mangiare un bambino!” Nel finale Achille si siede su un enorme mucchio di banane: le sbuccia e le mangia.

*Il piccolo sta a piangere, è arrabbiato perché la mamma era arrabbiata con lui e gli ha dato la banana e poi sta a piangere la mamma poi il coccodrillo sta da solo ancora offeso e poi è arrabbiato di nuovo. Stanno a piangere perché il figliolo se n'è andato guarda perché non vuole più mamma e papà. La barca. Gli ha fatto paura, gli ha fatto paura alla bimba (...) e il bimbo mo è felice.*

QUALITA'	FRAGILITA'
.	.
.	.
.	.
.	.
.	.
.	.
.	.
.	.
.	.
.	.

**3. Descrivi una breve attività che ti piace proporre ai bambini e che consideri efficace per sviluppare un qualche uso del linguaggio orale.**

-----  
 -----  
 -----  
 -----  
 -----  
 -----  
 -----

**4. Indica 3 abilità dell'area linguistiche che un bambino dovrebbe padroneggiare in uscita dalla scuola dell'Infanzia.**

1 \_\_\_\_\_  
 2 \_\_\_\_\_  
 3 \_\_\_\_\_

**5. Sicuramente avrai incontrato bambini che parlano lingue altre in famiglia.**

**a) Secondo la tua esperienza professionale quali sono le maggiori difficoltà che incontrano nell'apprendimento del linguaggio?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**b) Quali attività didattiche e/o quali interventi didattici ritieni più efficaci per il superamento delle difficoltà?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**c) Quali caratteristiche del contesto familiare e sociale possono favorire oppure ostacolare lo sviluppo del linguaggio nei bambini stranieri?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**6. Indica una tematica dell'area linguistica che ti interessa approfondire e/o poni una domanda**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## ALLEGATO 2

### QUESTIONARIO DI VALUTAZIONE DELL'ESPOSIZIONE AL BILINGUISMO NEI BAMBINI BILINGUI

---

Cari genitori,  
vi chiediamo la cortesia di compilare il questionario con l'obiettivo di valutare l'esposizione al bilinguismo dei bambini bilingui. I dati raccolti saranno utilizzati per il Progetto di Ricerca dottorale che si sta svolgendo nella scuola dei vostri figli.

Grazie per la collaborazione,

Dr.ssa Emanuela Izzo – Università degli Studi di Milano-Bicocca

---

1. **Nome del bambino/a:** \_\_\_\_\_
2. **Sesso :**        M / F
3. **Luogo di nascita (Comune, Stato) :** \_\_\_\_\_
4. **Data di nascita:**    \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_
5. **Data di arrivo in Italia (Se è nato/a in Italia, indicare la data di nascita):**    \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_
6. **Fratelli o sorelle (Se non ci sono altri figli, passare alla domanda 7)**
  1. Età (in anni): \_\_\_\_\_
  2. Età (in anni): \_\_\_\_\_
  3. Età (in anni): \_\_\_\_\_
  4. Età (in anni): \_\_\_\_\_
7. **Genitori**

**Madre: Livello di istruzione** (barrare una voce): Primaria - secondaria – Università  
**Padre: Livello di istruzione** (barrare una voce): Primaria - secondaria – Università

Madre: Occupazione \_\_\_\_\_  
Padre: Occupazione \_\_\_\_\_
8. **Com'è venuto in contatto con l'ITALIANO? (Selezionare fino a 3 risposte)**

- a) La madre parla Italiano con Lui/lei
- b) Il padre parla Italiano con Lui/Lei
- c) Entrambi i genitori parlano Italiano con Lui/Lei
- d) I fratelli maggiori parlano Italiano con Lui/Lei
- e) All'asilo nido (0-3 anni)
- f) Alla scuola dell'infanzia (3-5 anni)
- g) Con la babysitter
- h) Fuori casa (negozi, televisione, vita di comunità)
- i) Altro: specificare \_\_\_\_\_

**Quando ha iniziato a sentire l'Italiano?** (es. data di nascita, data arrivo in Italia, data inizio asilo)

\_\_\_\_\_

**Da 0 a 5 come PARLA Suo figlio in Italiano?** \_\_\_\_\_

**Da 0 a 5 come COMPRENDE di Suo figlio in Italiano?** \_\_\_\_\_

**9. Com'è venuto in contatto Suo figlio con l'ARABO? (Selezionare fino a 3 risposte):**

- a) La madre parla Arabo con lui/lei
- b) Il padre parla Arabo con lui/lei
- c) Entrambi i genitori parlano Arabo con lui/lei
- d) I fratelli maggiori parlano Arabo con lui/lei
- e) All'asilo nido (0-3 anni)
- f) Alla scuola dell'infanzia (3-5 anni)
- g) Con la babysitter
- h) Fuori casa (negozi, televisione, vita di comunità)
- i) Altro: specificare \_\_\_\_\_

**Quando Suo figlio ha iniziato ad essere esposto all'Arabo?**

(es. data di nascita, data arrivo in Italia, data inizio dell'asilo ecc.) \_\_\_\_\_

**Da 0 a 5 come PARLA Suo figlio in Arabo?** \_\_\_\_\_

**Da 0 a 5 come COMPRENDE Suo figlio in Arabo?** \_\_\_\_\_

**10. EVENTUALI ALTRE LINGUE PARLATE DAL BAMBINO** (indicare la lingua \_\_\_\_\_).

(Se il bambino non parla altre lingue oltre all'italiano e all'arabo, passare alla domanda 11)

**Com'è venuto in contatto Suo figlio con la lingua? (Selezionare fino a 3 risposte)**

- a) La madre parla l'altra lingua con Lui/lei
- b) Il padre parla l'altra lingua con Lui/Lei
- c) Entrambi i genitori parlano l'altra lingua con Lui/Lei
- d) I fratelli maggiori parlano l'altra lingua con Lui/Lei
- e) All'asilo nido (0-3 anni)
- f) Alla scuola dell'infanzia (3-5 anni)
- g) Con la babysitter
- h) Fuori casa (negozi, televisione, vita di comunità)
- i) Altro: specificare \_\_\_\_\_

**Quando Suo figlio ha iniziato ad essere esposto alla lingua?**

(es. data di nascita, data arrivo in Italia, data inizio dell'asilo ecc.)

**Da 0 a 5 come PARLA Suo figlio l'altra lingua?** \_\_\_\_\_

**Da 0 a 5 come COMPRENDERE Suo figlio l'altra lingua?** \_\_\_\_\_

**11. LINGUE PARLATE AL BAMBINO IN CASA**

Completare le voci riguardo alla conoscenza dell'italiano e dell'arabo delle persone, fra quelle indicate, che si occupano del bambino. Lasciare vuote le colonne di persone con cui il bambino non ha regolari contatti.

MADR E	PADRE	FRATELL O 1	FRATELL O 2	FRATELL O 3	FRATELL O 4	ALTRI FAMILIARI *	ALTRI FAMILIARI *	BABY- SITTER
-----------	-------	----------------	----------------	----------------	----------------	-------------------------	-------------------------	-----------------

% Italiano col  
bambino da 0 a 100%  
Età alla prima

esposizione  
all'**italiano**  
Capacità di **Parlare**  
**Italiano** da 0 a 5  
Capacità di **Capire**  
**Italiano** da 0 a 5  
Età alla prima  
esposizione al **Arabo**  
Capacità di **Parlare**  
**Arabo** da 0 a 5  
Capacità di **Capire**  
**Arabo** da 0 a 5

\*altri familiari = familiari che si prendono **regolarmente** cura del bambino, come nonni, zii o cugini

## 12. LINGUE PARLATE DAL BAMBINO IN CASA

Indicare in che percentuale il bambino parla italiano a casa con le persone indicate nella tabella, se presenti.

	MADR E	PADRE	FRATELL O 1	FRATELL O 2	FRATELL O 3	FRATELL O 4	ALTRI FAMILIARI *	ALTRI FAMILIARI*	BABY- SITTE R
--	-----------	-------	----------------	----------------	----------------	----------------	-------------------------	---------------------	---------------------

% **Italiano** del  
bambino da 0 a 100%  
% utilizzo **altra lingua**  
**oltre a italiano e**  
**arabo** da parte del  
bambino da 0 a 100%.  
Se non presente, non  
compilare.

## 13. SCUOLA DELL'INFANZIA (da completare a cura delle insegnanti)

In che percentuale gli insegnanti parlano Italiano al bambino (da 0 a 100%)? \_\_\_\_\_

In che percentuale i bambini parlano Italiano fra di loro (da 0 a 100%)? \_\_\_\_\_

Come stima la capacità di parlare Italiano delle insegnanti (da 0 a 5)? \_\_\_\_\_

Come stima la capacità di parlare Italiano degli altri bambini (da 0 a 5)? \_\_\_\_\_

Come stima la capacità di Comprendere l'italiano degli altri bambini (da 0 a 5)? \_\_\_\_\_

## 14. VACANZE

Quanto durano le vacanze? \_\_\_\_\_

Durante le vacanze, quanto contatto ha suo figlio con l'Italiano? Indicare una percentuale da 0 a 100%:  
\_\_\_\_\_ %

Durante le vacanze, quanto Italiano parlato al bambino proviene da parlanti nativi da 0 a 5? \_\_\_\_\_

Quanto Arabo parlato al bambino proviene da parlanti nativi da 0 a 5? \_\_\_\_\_

Altra lingua (se non presente, passare alla domanda successiva)

Quanto dell'altra lingua parlata al bambino proviene da parlanti nativi da 0 a 5? \_\_\_\_\_

## 15. CHI PASSA IL TEMPO CON IL BAMBINO DURANTE LA SETTIMANA (da lunedì a venerdì)

Indicare con una crocetta chi si occupa del bambino. Non indicare gli orari in cui il bambino dorme

	MAD RE	PADR E	FRATE LLO 1	FRATELL O 2	FRATELL O 3	FRATELL O 4	ALTRI FAMILIA RI*	ALTRI FAMILIARI *	BABY- SITTER	SCUOLA DELL' INFANZIA
--	-----------	-----------	----------------	----------------	----------------	----------------	-------------------------	-------------------------	-----------------	-----------------------------

5-5.30  
5.30-6  
6-6.30  
6.30-7  
7-7.30  
7.30-8  
8-8.30  
8.30-9  
9-9.30  
9.30-10

10-10.30  
 10.30-11  
 11-11.30  
 11.30-12  
 12-12.30  
 12.30-13  
 13-13.30  
 13.30-14  
 14-14.30  
 14.30-15  
 15-15.30  
 15.30-16  
 16-16.30  
 16.30-17  
 17-17.30  
 17.30-18  
 18-18.30  
 18.30-19  
 19-19.30  
 19.30-20  
 20-20.30  
 20.30-21  
 21-21.30  
 21.30-22  
 22-22.30  
 22.30-23

**16. CHI PASSA IL TEMPO CON IL BAMBINO DURANTE IL FINE SETTIMANA (sabato e domenica)**

Indicare con una crocetta chi si occupa del bambino. Non indicare gli orari in cui il bambino dorme.

	MADRE	PADRE	FRATELLO 1	FRATELLO 2	FRATELLO 3	FRATELLO 4	ALTRI FAMILIARI*	ALTRI FAMILIARI*	BABY- SITTER
5-6									
6-7									
7-8									
8-9									
9-10									
10-11									
11-12									
12-13									
13-14									
14-15									
15-16									
16-17									
17-18									
18-19									
19-20									
20-21									
21-22									
22-23									

**17. ALTRE FONTI DI ESPOSIZIONE ALL'ITALIANO**

*Associazioni sportive/ricreative/culturali*

Quante ore alla settimana il bambino partecipa ad associazioni sportive/ricreative/culturali? \_\_\_\_\_  
 (numero di ore)  
 In che percentuale, da 0% a 100%, è utilizzato l'Italiano in queste ore? \_\_\_\_\_ %  
 Quale è la conoscenza dell'Italiano utilizzato durante la sport (da 0 a 5)? \_\_\_\_\_

Amici

Quante ore alla settimana il bambino frequenta gli amici, fuori dalla scuola d'infanzia? \_\_\_\_\_ (numero di ore)  
 In che percentuale, da 0% a 100%, è utilizzato l'italiano? \_\_\_\_\_ %  
 Quale è la conoscenza dell'Italiano utilizzato dagli amici (da 0 a 5)? \_\_\_\_\_

Televisione

Quante ore in settimana il bambino guarda la televisione? \_\_\_\_\_ (numero di ore)  
 In che percentuale, da 0% a 100%, è utilizzato l'italiano? \_\_\_\_\_ %  
 Quale è la conoscenza dell'Italiano utilizzato nei programmi televisivi che guarda (da 0 a 5)? \_\_\_\_\_

Leggere/ascoltare storie

Per quante ore alla settimana il bambino legge o ascolta storie lette da altri? \_\_\_\_\_ (numero di ore)  
 In che percentuale, da 0% a 100%, è utilizzato l'Italiano? \_\_\_\_\_ %  
 Quale è la conoscenza dell'Italiano nei libri che legge/gli vengono letti (da 0 a 5)? \_\_\_\_\_

Computer

Quante ore in settimana il bambino usa il computer? \_\_\_\_\_ (numero di ore)  
 In che percentuale, da 0% a 100%, è utilizzato l'italiano? \_\_\_\_\_ %  
 Quale ritiene che sia il livello di italiano dei programmi utilizzati dal bambino (da 0 a 5)? \_\_\_\_\_

Altro

Ci sono altre attività legate alla lingua cui il bambino partecipa? Se sì, indicare quali \_\_\_\_\_  
 Quante ore in settimana il bambino partecipa a questa attività? \_\_\_\_\_ (numero di ore)  
 In che percentuale, da 0% a 100%, è utilizzato l'italiano? \_\_\_\_\_ %  
 Quale ritiene che sia il livello di italiano utilizzato in queste attività (da 0 a 5)? \_\_\_\_\_

**18. ESPOSIZIONE ALLA LINGUA nella Prima Infanzia**

Suo figlio ha frequentato l'asilo nido? \_\_\_\_\_  
 Se sì, quanti giorni alla settimana ha passato all'asilo nido? \_\_\_\_\_  
 Per quanti anni? Indicare l'intervallo di età (es. da 1 a 3 anni) \_\_\_\_\_  
 In che percentuale da 0% a 100% era parlato l'Italiano all'asilo nido? \_\_\_\_\_ %

INDICARE la percentuale di Italiano parlata al bambino dalle persone, fra quelle indicate, con cui ha avuto regolarmente contatti

%	MADRE	PADRE	FRATELLO 1	FRATELLO 2	FRATELLO 3	FRATELLO 4	ALTRI FAMILIARI *	ALTRI FAMILIARI *	BABY - SITTER	SCUOLA DELL'INFANZIA
---	-------	-------	------------	------------	------------	------------	-------------------	-------------------	---------------	----------------------

0-1 anni  
 1-2 anni  
 2-3 anni  
 3-4 anni  
 4-5 anni

Indicare la percentuale di Italiano, da 0% a 100%, utilizzata durante le vacanze nei seguenti intervalli di anni:

1 - 2 anni: \_\_\_\_\_ %  
2 - 3 anni: \_\_\_\_\_ %  
3 - 4 anni: \_\_\_\_\_ %  
4 - 5 anni: \_\_\_\_\_ %



### ALLEGATO 3

Torino, 26/03/2015

#### 1) CONVERSAZIONE LIBERA

##### Insegnante 1

##### Bambini presenti:

DEL CAMPIONE	NON DEL CAMPIONE
B.6	B.27
B.7	B.28
B.20	B.29
	B.30
	B.31

Nell'aula di religione i bambini sono disposti a cerchio seduti sulle sedie secondo quest'ordine:  
Ins.1, B.7, B.29, B.27, B.30, B.20, B.6, B.31, B.28

I bambini si accorgono che sto per riprenderli. Un bambino, probabilmente B.29, dice che si tratta di una macchina fotografica (il primo turno non è stato ripreso)

Ins.1: una macchina fotografica?  
B.29: sì  
Ins.1: cos'è secondo voi quella [(macchina) lì? ((indicando me che riprendo))]  
((rumori e suoni))  
B.31: [una telecamera]  
Ins.1: una telecamera. A cosa serve?  
B.27: [a farci... (!)]  
B.28: [per farci] vedere i video!  
B.30: e poi li guardo in televisione  
Ins.1: [al telegiornale?] ((e ride))  
B.30: [poi...]  
B.30: no  
B.28: in tevelisione e poi lo faccio vedere alle mamme  
Ins.1: ok  
B.31: secondo voi su che canale li fa vedere?  
Ins.1: ah non so, chiedilo a loro se lo sanno, io non lo so  
((borbottamenti))

Ins.1: voi lo sapete?  
 B.27: NO! *((e intanto fa un po' di smorfie con la faccia e muove le mani. C'è rumore di sottofondo))*  
 B.31: su (cartonico) [ecco a voi-]  
 Ins.1: [su?]  
 B.31: su >(cartonico)< ecco a voi i bimbi arcobaleno  
 Ins.1: wow! che presentano? che cosa?  
 B.27: °un libro°  
 B.30: un filmato  
 Ins.1: un filmato. e che filmato?  
 B.28: allora [() ]  
 B.27: [di quelli] di quel libro che leggono *((e con le mani disegna una forma quadrata come per rappresentare la forma di un libro))*  
 B.28: ditelo dop:o per farlo vedere alle mamme dopo dovevate dirlo a chi è [() guardarlo]  
 B.30: [ma non c'è sempre la pu:bicità]  
 Ins.1: non c'è sempre?  
 B.30: non ci sono sempre stesse pu:bicità  
 Ins.1: dove?  
 B.30: in televisione  
 Ins.1: ma dove sono le pubblicità?  
 B.30: *((borbotta))*  
 B.31: le pubblicità ↓ *((borbotta))*  
 B.27: quelle che quelle che noi [() ]  
 B.31: [i cartellone con la pubblicità () ]  
 B.27: i cartelli a pubblicità che stanno messi fuori *((e fa un gesto con la mano come per indicare il fuori))*  
 Ins.1: e a cosa servono?  
 B.30: pe-  
 B.7: [e anche pubblicità () ] *((Ins.1 ferma B.7 con la mano per ascoltare cosa sta dicendo B.27))*  
 B.27: [servono a far vedere] la pubblicità [che non esiste]  
 B.31: [così se uno] vuole comprare una cosa lo dici "oh mi serve il latte" ecco vado () quello che dice nel cartellone  
 Ins.1: e lo trovo nel cartellone?  
 B.31: si lo [vede]  
 B.29: [(PERCHÈ PERCHÌ)]  
 B.30: di notte non vedo cosa c'è ()  
 Ins.1: e allora a cosa serve la pubblicità visto che stavate parlando [di pubblicità]



cartoni e far aspettare un po': la: ((B.31 si inserisce in ciò che stava dicendo B.27))

- B.31: PUBBLICITÀ ↓  
B.27: i cartoni di nuovo [o il telegiornali]  
Ins.1: [B.29, cosa ci dici] tu sulla pubblicità?  
Tu sai che cos'è?  
B.30: sì  
Ins.1: che cos'è?  
B.30: la pubblicità fa vedere i cartoni e poi, ff,  
e dopo, dopo comincia unno, o: cominciano  
dei cartoni, prima (bisogna) aspettare che  
prima devono cominciare e dopo e dopo  
comincia il cartone  
Ins.1: allora voi siete d'accordo con quello che  
ha detto B.29?  
B.27: sì  
Ins.1: quindi per voi qual è, qual è bene la  
funzione della pubblicità? io ancora non  
ho capito tantissimo  
B.7: eh io voglio parlare  
Ins.1: allora B.7 vuole parlare  
B.7: la pubblicità è una cosa che fa fare pausa  
ai cartoni così, così, puoi andare a  
mangiare, fare cacca, fare la pipì↑  
Ins.1: mmh  
B.7: poi quando finisce la, la pubblicità: ↑  
B.27: TÀÀÀ  
((B.7 alza gradualmente il tono della voce mentre inizia a guardare B.27 come per dirle di non  
essere interrotto))  
B.7: [puoi vedere di nuovo] i CALTONI↑  
B.27: [vai di nuovo:]  
B.7: e andare nel divano a vedere i caltoni  
Ins.1: ho capito. ma quindi voi dite che la  
pubblicità si trova solo in televisione  
allora?  
B.31: PERCHÉ SE NO(IETTO)  
((Ins.1 guarda fisso B.31 mentre sta parlando come per fargli capire di pensare a quello che  
deve dire))  
Ins.1: si trova sol:-  
B.27: (anche) nei cartelloni de-, fuori perché a  
volte io li, la vedo nei cartelloni vicino  
casa mia o sotto  
Ins.1: allora, voi avete detto che la pubblicità  
in televisione serve per far pausa, per

far riposare gli occhi ha detto B.27, per andare in bagno, diceva B.7, giusto? mentre vedete un cartone. e la pubblicità che B.27 dice che vede sui cartelloni, a cosa ci serve?

B.27: [ci se:-]

B.30: [ci se:-]

Ins.1: se serve a qualcosa

B.30: ((balbetta qualcosa))

Ins.1: [facciamo un giro]

B.30: () [serve per mangiare] e po-

Ins.1: serve? scusa B.30?

B.30: serve per mangiare e c'è la pubblicità e: spegni e così puoi andare a mangiare

Ins.1: eh ma io stavo chiedendo, però quella sui cartelloni, B.27 mi ha detto che vede anche per strada giusto, hai detto così B.27?

((B.27 fa sì con la testa))

B.31: tipo se la pubblicità è nella strada e tu non conosci, tipo:, quel listolante ((e indica fuori dalla finestra)) quel listolante là dove c'è scritto, si, "panificio per comprare il pane" panificio (David) e se lo vedi:, in:,

B.27: [es: es:]

B.31: [nei cartelloni]

Ins.1: eh a cosa serve il cartellone?

B.27: [A INDICARE DOV'È E A FAR VEDERE COSA TI SERVE E NON TI SERVE]

B.31: [della pubblicità forse c'è scritto "andate in quel panificio] che c'è tanto buon pane e allora:

Ins.1: e allora come facciamo noi?

B.31: (vagno)

Ins.1: (vagno). e invece B.27 cosa stava dicendo?

B.27: stavo :cendo che tutti i cartelloni che vedi nel: nella strada sono pubblicità, no:n sono altre cose.

((B.20 e B.6 stanno giocando con la tenda della finestra alle loro spalle))

Ins.1: [B.20 tu cos- cosa ci dici (amore)?]

[((B.20 si gira))]

Ins.1: (volevi) dirci qualcosa sulla pubblicità? tu lo sai che cos'è?

((B.20 fa sì con la testa))

Ins.1: °eh° ce lo spieghi anche a noi?  
 B.28: E POI:!  
 Ins.1: aspetta °facciamo parlare qualcun altro  
 (che non ha ancora parlato°)  
 B.20: la- la pubblicità: si vede anche: in  
 telegiornale  
 Ins.1: e di che cosa- di cosa parla la  
 pubblicità? Perché fanno la pubblicità?  
 Allora loro hanno detto. hai sentito cosa  
 hanno [detto i tuoi compagni?]  
*(((B.20 fa sì con la testa)))*  
 B.28: [DI TUTTI, DI] (GIOCHI: DI ANDI:)]  
 Ins.1: [tu con chi sei d'accordo?]  
 B.29: di ogni- di onni ↓ palazzo, onni onni:  
 B.27: palazzo ha- ha la tivù che fa vedere la  
 pubblicità, [i cartoni] se sei un bimbo  
 B.29: [ONNI!]  
 B.7 [IN TUTTO IL MONDO!]  
 B.27: [o se sei (soli uppo)]  
 B.29: OGNI CARTONE:  
 B.7: in-  
*((B.29 fa un verso che interrompe B.7))*  
 B.7: tut-to  
 Ins.1: °tutto°  
 B.7: il mondo fanno vedere la pubblicità nel  
 mondo stesso  
 Ins.1: °mh°  
 B.7: fanno vedere sempre la pubblicità uguale  
 così qualcuno può comprare,  
 Ins.1: *((annuisce))* oh  
 B.7: fanno i cartello:ni  
 Ins.1: °mh°  
 B.7: sempre qualcuno vede  
 Ins.1: sì  
 B.7: e c'è scitto per malzo di aplile questo  
 latte lo vende  
 Ins.1: eh *((e sorride))*  
 B.7: e un vecchietto che non vede poi va a  
 complallo e vede che non c'è poi.  
 Ins.1: allora, avete capito cosa ha detto B.7?  
 Lui ha detto che nella pubblicità. voi  
 avete capito, l'avete capito tutti o ve lo  
 rispiego? (1) L'avete capito?  
 B.29: sì  
*((B.20 fa sì con la testa))*

Ins.1: cos'ha detto B.7 secondo voi?  
 B.28: che la pubblicità serve per mangiare  
 Ins.1: per mangiare oppure cosa (avev)  
 B.7: no non avevo detto così  
 Ins.1: non aveva detto così. hai voglia di  
 rispiegarcelo?  
 B.7: che in televisione c'è anche pubblicità se  
 qualcuno un vecchietto che che  
 (doveaveledent) dei dei ehm  
 B.31: [non vede bene]  
 B.7: *(((non capisco cosa dice)))*  
 B.7: dopo,  
 Ins.1: non vede bene  
 B.7: dopo, che non vede bene: invece non ce  
 l'ha: poi  
 B.31: guarda la pubbl[icità]  
 B.7: [POI] poi c'è il cartellone per strada per  
 marciodaprile viene scontato e dopo ehm  
 quel vecchietto lo legge e va nel mercato,  
 non lo legge non va nel melcato e no non  
 lo tlova.  
 Ins.1: allora avete capito cosa ha detto B.7? Lui  
 ha detto che se un vecchietto ascolta la  
 televisione e non ha gli occhiali perché  
 non vede bene però sente che nel periodo  
 di marzo, giusto B.7?, c'è il latte che è  
 scontato può andare a comprarlo  
 B.7: (pelmarciodiaplile)  
 Ins.1: entro marzo e aprile. Ma cosa vuol dire  
 scontato?  
 B.7: scontato vuol dire di scorta  
 Ins.1: di scorta: anche per voi è così?  
*((si sente un si))*  
 B.31: si ma no ha detto scontato, scortato  
*((borbottamenti))*  
 Ins.1: che differenza c'è tra scontato e scortato  
 B.31?  
 B.31: è che scorta  
 Ins.1: sono uguali o sono diversi?  
 B.31: perché scorta è con la elle e non è con la  
 emme se no sarebbe scontato  
 Ins.1: cosa vuol dire scontato e cosa vuol dire  
 scortato se lo sai?  
 B.31: °scontat:°  
 B.29: [(iani)]

Ins.1: [lui ha] detto che il latte è scontato  
 B.29: (iani- ianimuro diogni) casa ho un-  
 B.27: una pubblicità  
 Ins.1: si ma ascoltate un attimo, volevamo capire  
 un attimino cosa diceva B.31 perché lui ha  
 detto che sco:nta:to e scor:ta:to sono  
 diversi, sono due parole diverse, volevi  
 dire questo o no B.31?  
 B.31: sì [perché]  
 B.28: [e poi:]  
 B.31: scontato è con la enne e e sco- scortato è  
 con la e↓  
 Ins.1: ma vogliono dire la stessa cosa?  
 B.28: no:  
 ((un altro bambino dice no))  
 Ins.1: e cosa vuol dire sco:nta:to e scor:ta:to  
 lo sapete?  
 B.7: io no  
 ((B.28 fa no con la testa))  
 Ins.1: e come facciamo? (2.50) cosa vuol dire  
 quando lui parla e dice televione >c'è la  
 pubblicità del latte< sco:nta:to? (3.0)  
 B.28: forse lo sanno gli altri  
 Bambino: io no  
 Ins.1: chi pensi possa saperlo?  
 B.28: (quelli che sono) negli altri posti  
 Ins.1: allora >dobbiamo chiederglielo<.  
 ((B.28 annuisce))  
 Ins.1: a chi ti riferisci quando parli di quelli  
 negli altri posti?  
 B.28: qualcuno che sa il rumeno  
 Ins.1: davvero?  
 B.31: [SCONTATO]  
 (((alcuni bambini iniziano a dire qualcosa)))  
 Ins.1: [perché scontato è] [una parola rumena?]  
 B.31: [mi sa che] scontato vuol dire sen:za  
 sen:za conti, che non ha i conti  
 B.30: [(per me non c'entra niente)]  
 Ins.1: [scontato vuol dire...]  
 B.31: che non ha i conti  
 Ins.1: no ma infatti B.28 dice magari lo sanno le  
 persone che vivono in un altro posto hai  
 detto. tipo?  
 B.31: [(macché non sanno l'italiano)]  
 B.28: [(quelli che sanno il rumeno)]



B.30: ma allora per chiederglielo (dove) in un altro posto?

Ins.1: ma perché dici così? perché scontato [ti sembra]

B.31: [B.27!]

Ins.1: [una parola]

B.31: [B.27!]

Ins.1: di un altro posto?

B.31: B.27 È RUMENA E NON LO SA

B.27: non è vero non sono rumena ((e intanto fa "no" con la testa))

B.31: SÌ (L'HAI DETTO TU) hai detto che parli lo spagnolo devi saperlo (2.0) vuol dire

B.27: ma no io non lo so ((e intanto guarda Ins.1))

Ins.1: perché voi pensate che scontato sia, non sia una parola italiana? no, è di un altro paese secondo voi?

B.27: sì ma non, no non è di messico

Ins.1: non è del messico dice B.27. e quindi?

B.28: allora è di un altro posto

Ins.1: di che posto sarà?

((qualcuno apre improvvisamente la porta per chiamare B.20. una voce di bambino dice: "deve prendere B.20". Ins.1 si gira e guarda ma non dice nulla))

Ins.1: e di che posto sarà allora?

B.28: un posto (nisane)

((B.20 si alza per andarsene. B.31 e B.29 si alzano in piedi))

B.31: NO B.20! (3.0) ci deve fare il lavoro:

Ins.1: ((voltata verso la porta)) eh lo so ma deve andare a casa. ciao, ciao (B.28)

B.31: perché deve andare a casa?

Ins.1: ((ancora voltata verso la porta)) °ciao°.

Ins.1: ((Ins.1 si rivolge a me)) è andato tutto e non hai stoppato?

Emanuela: sì no ma va bene. non è un problema, non ti preoccupare

[[B.29 si gira verso di me per salutare la telecamera]]

B.31: [perché deve andare a casa?]

Ins.1: >perché deve andare a fare una visita medica<

B.28: [allora (possodanposo)]

Ins.1: ((rivolgendosi a me)) [è andato tutto da un'altra parte il discorso]

Emanuela: [(va benissimo)]

B.27: [io l'ho fatta prima] di venire a scuola la visita medica



SEMPRE TELEGIORNALI UGUALI, UNO È DIVERSO  
E L'ALTRO È: ANCORA PIÙ DIVERSO

- Ins.1: cosa vuol dire?  
B.31: [PERÒ!]  
Ins.1: [in che senso] è diverso e l'altro è più  
diverso? ((fa segno con la mano a B.31 di aspettare))  
B.29: perché- perchè non tutti i telegiornali  
sono diversi, uno è-è parla di un altro  
modo per far capire cosa-cosa:  
B.28: in rumeno  
Ins.1: ah parla in un altro modo cosa intendi?  
B.29: [quand]  
Ins.1: [come parla?]  
B.31: veramente quando  
B.29: PARLA-[PARLA]  
B.7: [rume:no]  
B.29: può parlare anche delle altre lingue  
B.28: lo sai che  
Ins.1: allora, [sentite un attimo]  
B.28: [può parlare]  
Ins.1: [lui sta dicendo]  
B.28: [in rumeno]  
Ins.1: esatto. sta dicendo che i telegiornali non  
parlano tutti uguali ma possono parlare,  
come hai detto B.29?  
B.28: o in rumeno:  
B.29: NELLE ALTRE LINGUE  
Ins.1: nelle altre lingue. Ma dove?  
B.29: nelle altre lingue [degli altri mondi]  
B.30: [degli altri paesi]  
Ins.1: negli altri paesi. e perché in ogni paese  
si parla una lingua diversa?  
B.28: [perché è così]  
B.27: [perché] se: se: fossi tutti uguale le  
lin:gue [non saprebbe se questo fosse in  
Italia]  
B.30: [°se fosse tutto uguale ci sarebbe solo  
l'Italia°]  
Ins.1: uno alla volta  
B.27: o in Messico o la Spagna  
Ins.1: B.30 cosa dici?  
B.7: SI [MA VA BENE (MA ANZICHÉ METTONO NEL-SON  
DI COLORE SCURO)]  
B.30: [se se se se se-tu tti parlano in lingue  
diverse ci sarebbe]

Ins.1: state parlando insieme  
 B.7: solo l'Italia  
 Ins.1: non ho capito B.30, ripeti un attimino  
 B.30: se-se qualcuno non parla di-di di cose  
 diverse da noi, ci sarebbe solo l'Italia  
 B.31: [eh veramente però]  
 Ins.1: ok, [è vero bravissimo]  
 B.30: [non c'era] [altri paesi]  
 Ins.1: [e B.7?] cosa stava dicendo invece?  
 B.31: QUANDO  
 B.7: eh perché solo che fanno le pubblicità  
 uguali ma dico u:uguali non delle lingue ma  
 uguali di cielegiornali  
 Ins.1: ma le pubblicità che fanno nei canali  
 degli altri paesi sono uguali o sono  
 diverse?  
 B.7: sono diverse  
 Ins.1: in che cosa secondo voi sono diverse [e se  
 per voi] sono diverse  
 B.7: [della lingua]  
 Ins.1: allora, B.7 dice che sono diverse nella  
 lingua. B.27 tu come la pensi [invece?]  
 B.7: [solo che]  
 Ins.1: le pubblicità che fanno in tutti i paesi  
 sono uguali o sono diverse?  
 B.31: veramente  
 B.27: sono diverse perché parlano in modo  
 diverso  
 B.28: e poi ehm-  
 B.27: gli al:tri mo:n:di (opai:)  
 Ins.1: e perché parlano in modo [diverso]  
 B.31: [verament-]  
 Ins.1: negli [altri mondi]?  
 B.27: [perché] perché se no- perché se no non si  
 capisce qual è l'altro paese de-della  
 terra e-e si capisce solo l'italiano se  
 sono italiano  
 Ins.1: quindi a cosa serve parlare [diverse  
 lingue]?  
 B.31: [eh ma:] in Italia no, i telegiornali sono  
 tutti uguali ma se negli altri paesi tipo  
 nelle Ande c'è una cosa diversa non lo  
 fanno [uguale]  
 B.7: [no ma] [io stavo dicendo]  
 B.31: [al paese]

Ins.1: (sentiamo cosa) dice B.7  
 B.7: io sto dicendo solo che sono uguali del  
 telegiornale ma di un'altra lingua  
 B.28: [si però]  
 Ins.1: [hai capito] cosa ti ha detto, Feder[ico],  
 B.28: [per-]  
 Ins.1: lui sta dicendo che i telegiornali sono  
 uguali ma è la lingua che è diversa così  
 volevi [dire] [B.7]?  
 B.28: [però]  
 B.31: [no ma]  
 Ins.1: e perché la lingua è diversa?  
 B.31: non è-  
 B.7: eh se no, se no si (parla) solo l'Italia e  
 gli altri non capiscono niente  
 B.30: °perché-°  
 Ins.1: allora, B.28, sentiamo anche B.28, perché  
 le lingue non sono uguali?  
 B.28: perché-s- è così ((*brusii*)) però in ogni casa,  
 in ogni posto fanno la pubblicità uguale  
 perché così. e anche il telegiornale fanno  
 uguale e ti dicono cos'è successo le un  
 posto  
 Ins.1: ma con la stessa lingua in tutti i posti  
 del mondo  
 B.28: [no:]  
 B.27: [no:]  
 B.7: [no:]  
 B.31: [[[fa "no" con la testa]]]  
 B.28: in italiano e rumeno  
 Ins.1: solo in italiano e rumeno  
 B.7: [OPPULE]  
 B.30: [°(secondo)] guardo il telegiornale  
 (nonon) in italiano e non capiscono niente  
 Ins.1: ok [avete sentito] B.30  
 B.7: [OPPULE- OPPULE]  
 Ins.1: ascolta, B.7, B.30 ha detto che se ad  
 esempio in Francia dicessero il  
 telegiornale in italiano, le persone  
 francesi non lo capirebbero. e se qui in  
 Italia lo dicessero in francese, voi lo  
 capireste?  
 B.30: no  
 B.27: no: però se c'è Marta lo capisci  
 Ins.1: perché?

B.7: [°perché°]  
 B.27: [perché] lei è- perché lei sa il francese  
 perché gliel'ha insegnato la [mamma]  
 B.31: [MA SE] FANNO PAROLE STRANE CHE CAPISCE?  
 B.7: poi se- [se]  
 B.30: [e se] (ci sono) delle parole che non  
 capisce [che non gli ha insegnato?]  
 B.7: [POI- POI SE B.30:]  
 Ins.1: come si può fare se ci sono delle [parole]  
 B.31: [SE DI-]  
 Ins.1: che non capisce o che non capiamo?  
 B.31: se diranno "un rinoceronte è scappato  
 dallo zoo" in francese che capisce? sa  
 solo dire "buon appetito"  
 B.27: non è vero  
 B.31: si sa [°dire qualche parola°]  
 B.27: [sa dire] altre cose, non solo ["buon  
 appetito"  
 B.31: [sì] ho detto buon appetito e altre cose  
 B.27: altre cose?! ((e fa dei gesti con le mani)) mica solo  
 "buon appetito" e dopo sa tutto l'italiano  
 Ins.1: [ok] quindi per voi è importante che ci  
 sono diverse lingue? sì o no?  
 B.31: [sì]  
 B.28: (se no) mentre che sono in [giro-]  
 B.31: [È IMPORTANTE] COSÌ IMPARI  
 B.30: e se vai [negli altri paesi]  
 B.31: [NEGLI ALTRI PAESI] SAI GIÀ PARLARE LE  
 LINGUE GIUSTE  
 B.7: POI:  
 B.30: in Francia e qualcuno parla Francese  
 impari anche [e poi]  
 Ins.1: [qui-]  
 B.30: la [(mananigia)]  
 Ins.1: [quindi] secondo voi è importante imparare  
 un'altra lingua?  
 B.27: sì perché se no se no stai solo con la  
 lingua italiana o negli altri paesi e non  
 sai nean- un'altra lingua, [solo  
 l'italiano e basta]  
 B.30: [e poi se qualcuno] ti chiede una cosa  
 un'altra lingua tu non capisci niente  
 Ins.1: bravissimi. Volete ancora aggiungere  
 qualcosa o [va bene così?]

B.7: [sì io volevo aggiungere] qualcosa  
[perché]

B.28: [anch'io:]

B.7: io-

B.27: io devo fare la pipì *((e corre verso l'uscita dell'aula per andare in bagno))*

B.7: perché se in casa di B.30 parlano spagnolo

Ins.1: B.31 *((riprende B.31 perché è distratto))*

B.7: e c'ero io in casa di B.30

Ins.1: ah

B.7: io parlo spagnolo, io capisco

Ins.1: avete capito cosa ha detto B.7? che se lui è a casa di B.30 e qualcuno parla spagnolo e loro non lo capiscono, lui glielo può spiegare. Anche secondo voi è così?

B.28: sì

B.30: [°però a casa mia non parla nessuno spagnolo°]

B.31: [ma se tutti in quella casa non lo sanno] [come]

B.28: [sì]

B.31: glielo facciamo a spiegare?

Nicoals: sì però-

Ins.1: ripeti un attimo B.31 [scusa]

B.31: [se tutti] in quella casa non lo sanno come lo facciamo a spiegare?

Ins.1: allora, se tutti in quella casa non lo sanno come lo facciamo a spiegare, chiede B.31?

B.30: però bisogna dirlo tante volte la stessa parola perché poi il giorno dopo non ti ricordi più come- [come]

B.31: [E SE]

B.30: si dice [(e cosa vuol dire)]

B.31: [SE- SE LA MAMMA]

Ins.1: quindi tu dici che per imparare una parola bisogna ripeterla tante volte?

B.31: [SE LA MAMMA E IL PAPÀ (LIVANNOVA-S-TIP-)]

B.30: [si perché il giorno dopo non ti ricordi niente], te la richiedono e non-non sai cosa rispondere

Ins.1: ho capito

B.31: tipo se la mamma e il papà di B.30 fanno una sorpresa a B.30 e gli dicono "ecco puoi andare a casa di B.28

B.27: [ci sono i gialli] ((dice rientrando nella nostra aula.  
Ins.1 si gira a guardare B.27))

B.31: [e il papà di B.28] ha una sorella che  
parla spagnolo e

B.7: posso andare a fare la pipì? ((va verso Ins.1 ed  
esce per andare in bagno))

B.31: non l'ha imparato come fanno a parlare?

Ins.1: come fanno a parlare?  
((B.27 torna a sedersi al suo posto))

B.28: e poi

Ins.1: ce l'avete una risposta?

B.30: però- però qua nessuno parla spagnolo  
perché siamo in Italia

Ins.1: tu dici allora, B.30 ha detto un'altra  
cosa, che qui in Italia nessuno parla  
spagnolo, è così [anche per voi?]

B.27: [mamma e papà] sì che parla spagnoli

B.31: INVECE

Ins.1: hai sentito B.30

B.31: IO QUANDO

Ins.1: per favore un attimo B.31. Hai sentito  
cosa ha detto B.27?

B.27: il mio pa-pà parla in Italia spagnolo

Ins.1: hai capito, B.30, suo papà in Italia parla  
spagnolo

B.31: e se lui ha invitato un amico spagnolo a  
casa sua e: deve che voleva fare invitarlo  
alla sua festa e: non tu sai parlare in  
spagnolo come gli dici "ciao" se tu non lo  
sai?

Ins.1: e come si può fare quando, ↑ come si può  
fare quando tu non conosci la lingua [far  
capire [all'altra persona] cosa vuoi dire?

B.30: [(se)]

B.30: se [l'altro chiede] delle cose che (fa)

B.29: [dobbiamo ve-]

Ins.1: B.30 un attimino. Come si può fare, B.29?

B.29: devi andare a chiedere a qualcuno che  
capisse l'italiano e sa capire anche de-in  
spagnolo di tutte [le lingue]

B.28: [ma è meglio- è meglio] [stare in Italia  
e parlare]

Ins.1: [(hai visto), B.31, cosa ti ha risposto?]  
((fa segno a B.28 di fermarsi, con la mano)) ha detto che di



andare a chiedere a qualcuno che sa parlare due lingue

Ins.1: [così te lo spiega]

B.31: [e se nella casa di adulti] non c'è

Ins.1: e se non c'è nessuno di adulti?

B.30: però una volta chiedere () a un [amico (l'amico non si capisce niente)]

B.29: [dovremmo- dovremmo cercare un altro modo]

Ins.1: dobbiamo cercare un altro modo [ok?]

B.28: [e poi] dobbiamo parlare sempre

B.31: però non gli puoi dire ["ciao" e lui si] dispiace

B.28: [in italiano]

Ins.1: però lui dice che non gli puoi dire "ciao" e si dispiace, come glielo puoi dire "ciao"?

B.30: in rumeno

Ins.1: ma sai parlare tu rumeno?

B.30: no, B.29 °sa parlare rumeno°

B.29: non so parlare, non ho ancora imparato

Ins.1: ah lui dice che non ha ancora imparato

B.31: se devi dirlo- mi sa se che se lo dici [al suo papà o alla sua mamma]

B.27: [la mia (mamma) lo sa il rumeno]

B.31: gli dici "ciao" che loro lo sanno [(e invece loro. °allora°)]

B.28: [però è meglio parlare] in italiano

Ins.1: perché?

B.28: se no non capiamo niente

B.30: e se (una volta) chiedono una cosa spagnola a B.28, B.28 non capisce e poi facciamo ((e fa un gesto con le mani))

B.28: perché B.28 [è italiano]

B.30: perché B.28 [è italiano]

B.31: [DICE: BO]

Ins.1: e come-

B.28: E POI PARLIAMO

Ins.1: e come può fare

B.31: dice dice [(ennaipogopo)] ((rivolto solo a B.28))

Ins.1: [Marta per farsi capire?]

B.30: gli dice cosa vuol dire

Ins.1: glielo spiega?

B.30: sì cosa vuol dire

B.27: [cià gli può dire che la ho un'altra cosa vuol dire una cosa dell'italiano]

(((B.31 e B.28 intanto parlano tra loro)))

Ins.1: Fede ((per invitare i bambini a fare silenzio))  
 B.27: o di un'altra lingua  
 Ins.1: ok?  
 B.28: se no se parla uno in italiano, uno in  
 francese e uno in rumeno poi non si  
 capisce n:ie:n:te  
 B.30: [(si perché parla)]  
 B.27: [uno parla italiano]  
 Ins.1: [ma tu dici, aspetta,] non parlate tutti  
 insieme  
 B.28: e poi se parlano tutti e tre e-e si dicono  
 "ooooh"  
 Ins.1: allora, è interessante quello che dice  
 lui, perché lui sta dicendo se uno parla  
 italiano, rumeno  
 ((interruzione brevissima perché rientra B.7 e gli chiedo di chiudere la porta della classe))  
 Ins.1: se parlano in [italiano, rumeno e un  
 francese insieme] non si capiscono  
 B.29: [posso andare a fare la pipì?] ((rivolto a Ins.1))  
 B.30: [si perché ( ) ]  
 Ins.1: [e come fanno a parlare-]  
 B.30: [in italiano]  
 Ins.1: [e come fanno]  
 B.30: e non capisce niente in italiano e invece  
 il francese non capisce [cosa dice  
 l'italiano]  
 ((B.29 chiede nuovamente a Ins.1 di andare in bagno e lei dice "un attimo"))  
 B.28: [se no poi si arrabbiano]  
 Ins.1: [e come fanno a capirsi? e come fanno a  
 capirsi allora??]  
 [[[rumori e versi di sottofondo]]]  
 Ins.1: allora, B.7 tu non c'eri. B.28 stava  
 dicendo che se una persona italiana parla  
 con una persona rumena e con una persona  
 francese, loro non si capiscono  
 B.28: e poi, e poi si arrabbiano e si fanno la  
 lotta  
 B.7: è come volevo dire io  
 Ins.1: come fanno a capirsi bimbi se parlano tre  
 lingue diverse  
 B.30: e però se sono come Marta che sa un po'  
 francese e un po' italiano eh parlo  
 francese eh  
 Ins.1: bravo  
 B.30: [e può può]

B.31: [deve (andare a chiamare un bambino)]  
B.30: può anche capire [l'italiano]  
Ins.1: [bravo B.30]. infatti lui sta dicendo che  
se almeno uno conosce due lingue può  
aiutare anche gli altri che non le  
conoscono. quindi è importante, come  
dicevate prima, sapere le lingue giusto?  
B.7: sì perché io ()  
Emanuela: va bene!  
Ins.1: bravi! grazie

Torino, 03/12/2015

## 2) CONVERSAZIONE A PARTIRE DALL'ESPLORAZIONE DI UN TESTO

### Insegnante 1

#### Bambini presenti:

DEL CAMPIONE	NON DEL CAMPIONE
B.6	B.29 B.32 B.33 B.34 B.35

Nell'aula di religione i bambini sono disposti secondo quest'ordine: B.32, B.34, B.6, B.29, B.35, (Ins.1), B.33.

- B.32: macchina fotografica  
Ins.1: tu dici che è una macchina fotografica. invece secondo voi che cos'è?  
B.35: io non lo so  
B.29: io dico che è una cosa che fa vedere le altre persone in tivù  
Ins.1: quali altre persone?  
B.29: le persone che sono a casa  
Ins.1: davvero?  
B.29: che ci guardano  
Ins.1: allora, tu dici che è una macchina che fa vedere le altre persone che sono a casa  
B.29: sì  
Ins.1: B.6 tu hai idea di cosa possa essere quella macchinetta lì che ha in mano Emanuela?  
B.6: ehm: sembra: una foto  
Ins.1: sembra una foto ((ride)). e B.33 tu cosa pensi? l'hai già vista?  
((B.33 fa no con la testa))  
Ins.1: guardala un po'. se non la guardi! l'hai già vista quella macchinetta lì?  
((B.33 fa no con la testa))  
Ins.1: no. quindi non puoi- non pensi- non sai cosa possa essere?  
((B.33 fa no con la testa))

Ins.1: no. B.34?  
*((B.34 fa no con la testa))*

Ins.1: no. e avete voglia di scoprire che cos'è o la lasciamo lì che ci guarda?

B.35: un compressore

Ins.1: un compre:sso:re?

B.35: un rullocompressore

Ins.1: un rullocompressore. cosa sarà questo rullo compressore? eh?  
*((B.35 alza le spalle come per dire "non lo so"))*

B.6: io sono andato a casa di B.35

Ins.1: eh ascolta *((si avvicina con il busto verso B.6))* ma B.35 sta parlando del rullocompressore

B.6: ah

Ins.1: che cos'è questo rullocompressore?

B.6: io non lo so *((e apre le braccia))*

Ins.1: è una parola difficile il rullocompressore

B.29: (logor[rotoperss])

Ins.1: [ma fa le foto-] fai le foto col rullocompressore B.35?

B.35: no:  
*((B.29 fa dei versi in sottofondo))*

Ins.1: no. lo lasciamo lì allora quella cosa lì che ci riprende e poi vediamo se ci viene in mente cosa possa essere. allora ascoltate. volevo proporvi un gioco.speciale eh?

Bambino/a: sì

Ins.1: vediamo un attimino se voi avete già visto, se conoscete questa scatola qua

B.33: io sì

B.34: anch'io

Ins.1: e che cos'è? potete toccarla eh, potete anche prenderla, potete guardarla  
*((i bambini si avvicinano e toccano la scatola in silenzio))*

B.29: uh:!  
fo:rte:!

B.6: ma cos'è?

B.32: serve per fare la minestra?

Ins.1: allora infatti, cosa si vede su [questa scatola?]

B.32: [una minestra] con le verdure

Ins.1: una minestra con le verdure. poi? cosa c'è ancora?  
*((B.29 ha in mano la scatola))*

B.34: [una persona]

B.35: [non è solo di] B.29  
 Ins.1: una persona. infatti B.29 passalo anche  
 agli altri bimbi  
 ((B.29 passa la scatola a B.35))  
 Ins.1: una persona, e poi che cosa si vede?  
 B.35: si vede- si vede anche due scritte  
 Ins.1: due scritte  
 B.35: no non due. u:na- [due-]  
 Ins.1: [due]  
 B.35: tre. [tre]  
 Ins.1: [tre]

Ins.1: allora B.35 dice che si vedono al- ancora  
 tre scritte. e voi cosa dite? cosa vedete  
 ancora?

B.34: vedo- io vedo le verdu:re  
 Ins.1: le verdure, e poi?  
 B.6: io vedo solo le carote  
 B.32: quello l'ho detto io  
 Ins.1: ma cosa fa questa signora?  
 B.32: cucina!  
 B.34: cucina!  
 B.32: cucina la- la minestra con le verdu:re  
 Ins.1: come mai secondo voi hanno messo questa  
 signora qua su questa scatola?

B.32: perchè forse- [perchè forse]  
 B.34: [perchè forse] è una- forse  
 è qualcosa per fare la minestra con le  
 verdure

B.32: hanno disegnato, l'hanno disegnato  
 Ins.1: ok ma secondo te perchè hanno scelto di  
 disegnare proprio questo piatto con questa  
 signora su questa scatola?

B.29: [ah perchè adesso ho capito!]  
 B.34: [per far capire che si può] fare la  
 minestra con le verdure

Ins.1: ok. B.29 tu cosa pensi invece? secondo te  
 perchè hanno disegnato questa signora con  
 [questo piatto]?

B.29: [che manza] ((mangia))  
 Ins.1: e perchè l'hanno disegnato? è importante  
 che l'abbiano disegnata?

B.29: non è tanto tanto importante  
 Ins.1: perchè?

B.29:           perchè tanto- perchè tanto: sta sta manzando

Ins.1:           eh se non ci fosse stata disegnata questa signora cosa avreste capito voi?

B.29:           che nessuno la manza

Ins.1:           che nessuno?

B.29:           non la manza

Ins.1:           non la mangia. quindi B.29 dice che per lui non è importante [che ci sia disegnata la signora]

B.32:           [alcuni bambini non] piacciono la minestra alle verdure

B.35:           a me non mi piace

Ins.1:           a voi non piace

B.34:           anch'io

B.32:           anche a me non mi piace

B.34:           anche a me

*((B.29 prende la scatola dalle mani di B.35 e inizia a scuoterla))*

Ins.1:           oh!

B.29:           cosa c'è dentro?

Ins.1:           fa rumore?

B.34:           [sì:]

Bambino/a:      [sì]

B.29:           cosa c'è dentro?

B.34:           ci sono dei dadi forse per fare [le ve- la minestra]

Ins.1:           [ah! ci sono dei dadi] e cosa sono i dadi?

*((B.29 inizia a saltellare muovendo la scatola che fa rumore))*

Ins.1:           B.29?

B.32:           quadrati

Ins.1:           quadrati. volete vederli?

B.34:           [sì]

B.32:           [sì]

B.6:           [sì]

Ins.1:           provate ad aprirla va. la apre B.32 così non ci affanniamo tutti insieme

*((B.32 prende la scatola per aprirla))*

B.29:           spi- apri forte forte forte

*((B.32 tenta di aprirla))*

B.35:           (...) aprito

B.29:           ci mette tre ore

B.6:           è vero

B.29:           io ci riesco

Ins.1:           dai B.32 ce la fai? o vuoi essere aiutata da qualcuno?

B.29: io voglio farlo  
 Ins.1: oh: ce l'ha fatta. vediamo un po'?  
 ((B.32 rovescia i dadi sul tavolo. i bambini fanno dei versi di stupure))  
 Ins.1: cosa sono [queste cose quadrate?]  
 B.32: [(sontreitutto!)]  
 B.33: forse del formaggio  
 B.32: burro!  
 Ins.1: allora, burro! B.32 dice del burro  
 B.33: o forse formaggio  
 Ins.1: o forse formaggio  
 B.29: apriamoli?  
 Ins.1: aspetta, prima guardiamo un attimino bene.  
 che forma hanno questi- [questi:]  
 B.34: [quadrato]  
 Ins.1: quadrato.  
 Bambino/a: quadrato  
 B.6: è un- qua-drato  
 Ins.1: allora siccome B.32 dice che è burro,  
 secondo voi, guardate un po' questa  
 scatola  
 B.34: non c'è del bu:rro:  
 Ins.1: non c'è del burro. infatti B.35 aveva  
 detto prima un'altra cosa. mentre voi  
 parlavate dei disegni, lui aveva detto che  
 c'erano anche, che cosa B.35?  
 B.35: delle scritte  
 Ins.1: delle scritte. guardate un po'. le vedete  
 queste scritte?  
 B.34: sì  
 B.6: sì  
 Ins.1: e [quante ne vedete?]  
 B.29: [è cioccolato!]  
 Ins.1: quante ne vedete di scritte? possiamo un  
 attimo i dadi che ha detto prima B.34 e  
 vediamo cosa sono queste scritte  
 B.6: mh:  
 Ins.1: un secondo  
 B.34: secondo me c'è- c'è scritto la scade:nza  
 Ins.1: dove B.34? dove c'è scritta la scadenza?  
 ((B.34 indica "vegetale"))  
 Ins.1: qui secondo te c'è scritto la scadenza.  
 hai voglia di leggerlo? mi fai vedere come  
 lo leggi? ((rivolta a B.34))  
 B.35: no  
 Ins.1: B.34



B.29: io non lo so leggere  
 Ins.1: tu dici di no  
 B.6: solo Eduardo  
 Ins.1: solo Edoardo sa leggere. s-si ma anche voi sape-sapete leggere. noi ci proviamo ugualmente, va bene uguale, giusto?  
 ((breve momento di confusione in cui i bambini parlano insieme))  
 Ins.1: allora secondo te-  
 B.34: forse qua c'è scritto il nome del carfur ((indica "star"))  
 Ins.1: allora, B.34 dice che qua. mi fai vedere bene dove B.34? guarda un po' B.35 cosa sta dicendo B.34 ((rivolta ad B.35))  
 B.34: qui ((B.34 indica "star"))  
 Ins.1: lì c'è scritto?  
 B.32: carfur?  
 B.34: il nome del carfur  
 Ins.1: e cos'è il carfur?  
 B.34: è il negozio dove [vendono queste cose]  
 B.29: [(paizenza) il cioccolato]  
 Ins.1: ok  
 B.33: un supermercato gigante:  
 B.29: per me è cioccolato  
 Ins.1: allora, ascolta un po' ((rivolta a B.29)). sta dicendo B.34 che secondo lei qui c'è scritto- dove B.34 scusami? ((indica "star")) qui c'è scritto carfur. invece secondo voi che cosa c'è scritto qui?  
 B.29: verdura per me  
 Ins.1: dove?  
 B.29: [qua] ((indica "star"))  
 B.35: [ma però] B.29 ne ha presi due ((si riferisce ai dadi))  
 Ins.1: [fammi vedere B.29]  
 B.32: [proviamo!]  
 Ins.1: prova a leggere dove c'è scritto [verdura?]  
 B.32: [proviamo] ad aprire e vediamo cosa viene  
 Ins.1: fammi vedere amore  
 ((B.29 indica "star"))  
 B.32: [e vediamo cosa c'è]  
 Ins.1: [prova a leggerlo dai]  
 B.35: anche da- [anche B.29 (ha uno di quelli)]  
 Ins.1: [dove c'è scritto verdure?]  
 leggilo, leggilo pure

B.29: io non so leggere  
 Ins.1: tu non sai leggere. B.6 lo vuoi aiutare?  
 dai cosa c'è scritto lì secondo te?

(4.0)

B.6: aspe:tta: (3.0) io non so leggere come  
 B.29

B.33: ma le lettere  
 Ins.1: ecco, B.33 dice di' le lettere. le lettere  
 le conosci?

B.6: no  
 Ins.1: no. ma secondo te, prova a pensarci  
 B.29: allola, questa che lettera è? *((indica una lettera  
 ma non capisco quale))*

B.35: (questa non susta)  
 B.6: T-O-U  
 B.29: no: questa è la S  
 Ins.1: la S, poi?  
 B.29: non lo so  
 Ins.1: ascoltate. ascoltate un secondo. B.34?  
 siccome B.29 e B.6 [erano un po' in  
 difficoltà]

B.35: [poi c'è la-] qua c'è la A:  
 Ins.1: mh:  
 B.33: S-T-A-R  
 Ins.1: S-T-A-R. quindi tu avevi detto che qui  
 c'era scritto? *((rivolta a B.34))*

B.34: il nome del carfur  
 Ins.1: carfur. e invece B.33 sta dicendo, che  
 lettere ci sono lì?

B.33: c'è la S-T-[A-R]  
 B.29: [io dico che] c'è il cioccolato *((riferendosi ai  
 dadi, che ha in mano))*

B.32: ha for- ha la forma di letto?  
 Ins.1: la forma?  
 B.34: ma no nella verdura non c'è il cioccolato  
 Ins.1: esatto. quindi che cosa potrà esserci  
 scritto secondo voi? allora lei ha detto  
 carfur, tu dici verdura giusto?

B.35: e io dico:  
 Ins.1: tu B.35 cosa dici?  
 B.35: eh:m: pollo  
 Ins.1: pollo? dove ci sarà scritto pollo secondo  
 te?

B.35: qua fo:rse *((indica una scritta ma non vedo quale))*

Ins.1: pr-prova un po' a leggere? fammi vedere?  
po:-

(7.0)

B.35: pollo

Ins.1: c'è scritto pollo?

Bambino/a: dov'è il pollo vedi?

Bambino/a: io non lo vedo il pollo

Ins.1: no

Bambino/a: nemmeno io

Ins.1: e allora? cosa pensi? no aspettate un secondo. sono uguali queste scritte?

B.34: no:

Bambino/a: no:

Ins.1: che cos'hanno di diverso?

B.33: le lettere

Ins.1: le lettere quali sono? me le fai vedere?  
*((B.33 indica la scritta "star"))*

Ins.1: quella:, ce ne sono altre di lettere?

B.33: sì, queste sono in corsivo *((indica "vegetale"))*

Ins.1: queste sono in corsivo

B.32: queste! *((indica ma non vedo cosa))*

Ins.1: cosa vuol dire in corsivo? quali sono quelle in corsivo? faccele vedere a noi  
*((B.33 indica "vegetale"))*

Ins.1: voi lo sapete quali sono quelle in corsivo?

B.35: no:

B.32: queste! *((indica ma non vedo cosa))*

B.34: [queste!] *((indica ma non vedo cosa))*

Ins.1: [no. quindi] è importante quello che dice B.33. già quelle. perchè queste sono in corsivo?

B.34: perchè non sono uguali

Ins.1: che cos'hanno di diverso queste da queste?  
*((penso si riferisca alla scritta "star" che è in stampatello, rispetto alle altre in corsivo))*

Bambino/a: le lettere

B.34: che queste qua hanno questa forma, e invece queste hanno delle altre

Ins.1: e ci sono delle altre le-lettere in corsivo?

B.29: sì perchè questa è una lettera diversa e questa è una lettera- un'altra diversa

B.32: provamo a leggere!

Ins.1: quindi avete ragione che queste scritte-

B.32: Ins.1?

Ins.1: aspetta un secondo B.32. sono diverse perchè hanno delle lettere diverse. e le scritte? ci sono scritte su questa scatola?

B.34: sì

Ins.1: le scritte quali sono invece?

B.33: anche qua ci sono

Ins.1: dove?  
*((B.33 indica il lato dove c'è il codice a barre))*

B.32: Ins.1?

Ins.1: e come sono queste scritte?

Bambino/a: picc[olissime]

B.34: [minu:scole]

Ins.1: minuscole. e come mai secondo voi

B.32: Ins.1?

Ins.1: le hanno fatte così minuscole?

B.32: Ins.1?

B.6: sono piccoline

Ins.1: sono piccoline. perchè sono piccoline?

B.34: forse perchè

B.35: piccole come queste *((indica qualcosa sulla scatola))*

B.32: perchè hanno disegnato piccolino

Ins.1: eh ma come mai hanno deciso secondo voi-

B.34: perchè!

Ins.1: di fare queste scritte

B.34: qua c'è più spazio e qua invece c'è meno  
*((riferendosi alla parte grande e al lato fine della scatola))*

Ins.1: ah secondo te hanno fatto queste lettere più grandi perchè c'è più spazio e queste più piccole perchè c'è meno spazio. e poi? qua dietro invece? *((indica la parte dietro della scatola))*

B.33: a:altre *((°borbotta qualcosa sottovoce e non capisco°))*

Ins.1: e cosa ci sarà scritto in queste lettere così piccole?

B.34: ci B.34nno scritte l-la scade:nza, po:i

Ins.1: la scadenza cosa vuol dire?

B.34: vuol dire quando scade una cosa e non la puoi più usare

Ins.1: ok

B.35: non la puoi più mangiare

Ins.1: non la puoi più mangiare. poi? B.6 tu cosa dici? secondo te cosa ci sarà scritto in tutte queste scritte? ce ne sono tante o ce ne sono poche B.6?

B.6: ce ne sono tante  
 Ins.1: e cosa ci sarà scritto secondo te?  
 B.35: pollo?  
 ((B.34 ride))  
 Ins.1: prova a pensarci  
 B.6: mh: cioccolato?  
 ((alcuni bambini ridono))  
 Ins.1: cioccolato? come mai cioccolato  
 B.34: ma non c'è nella [minestra]  
 Ins.1: [ci sarà] il cioccolato qui dentro?  
 B.6: no  
 Bambino/a: no  
 B.6: pollo?  
 B.29: proviamo a aprire quello  
 Ins.1: proviamo a dire cosa c'è scritto qui  
 secondo voi  
 B.32: zucchine!  
 Ins.1: zucchine tu dici? dove B.32? dove c'è  
 scritto zucchine?  
 B.32: qui ((indica qualcosa ma non vedo))  
 Ins.1: dove?  
 ((B.32 indica ancora ma non vedo))  
 Ins.1: ah ok. ma questa è una scritta? ((indica il piatto  
 nella parte dietro della scatola))  
 B.34: no:  
 Ins.1: questa è una scritta?  
 B.34: è un disegno  
 Ins.1: ah ok. è un disegno. quindi in quale  
 scritta ci sarà scritto "zucchine"?  
 ((B.32 indica qualcosa ma non vedo))  
 B.34: ci potrebbe es-  
 B.32: questa ((indica qualcosa ma non vedo))  
 Ins.1: questa qua grande? ((si riferisce a "star"))  
 B.32: sì  
 Ins.1: ma secondo voi queste scritte grandi  
 perchè le hanno fatte grandi?  
 B.34: perchè era molto più largo qua di qua ((fa dei  
 gesti con le mani)) perchè qua le hanno fatte- qua  
 le hanno fatte grandi perchè: perchè  
 Bambino/a: c'era più spazio  
 B.34: c'era più spazio  
 Ins.1: e perchè qui non le hanno fatte grandi  
 uguali? qui e qui c'è lo stesso spazio?  
 ((indica la parte frontale e quella dietro della scatola))

B.29: ((fa "no" con la testa)) (le due facce) non sono  
[tanto tanto uguali]

B.34: [sì::]

Ins.1: sì? perchè forse non sono tanto tanto uguali?

B.29: perchè tanto quelle pi:ccole: forse non-  
non sono tanto tanto tanto: importanti  
perchè perchè tanto quelle là mi sa che  
solo dove dove c'è il supermercato dove  
l'hai comprato e anche la via

Ins.1: ok quindi- avete sentito B.29? lui dice  
che secondo lui hanno fatto queste scritte  
grandi perchè erano più importanti, e  
quelle dietro forse erano me:no importanti

B.34: forse qui dietro c'è scritto la ricetta

Ins.1: oh ok cos'è la ricetta?

B.33: e:

B.29: io lo so che cos'è!

Ins.1: dimmi cos'è? ((rivolta ad B.33))

B.29: metti [gli ingredienti]

B.33: [come si fa]

Ins.1: come si fa. gli ingredienti. ma gli  
ingredienti che cosa sono?

B.34: sono cose che si usano per fare delle cose

Ins.1: quindi secondo voi qua potrebbero esserci  
scritte o la ricetta o gli ingredienti?  
((B.33 fa "sì" con la testa))

Ins.1: sì? ma voi siete d'accordo con B.29 che  
queste scritte più piccole sono meno  
importanti di queste davanti?

B.34: sì

B.32: sì

Ins.1: e oltre le scritte c'è ancora  
qualcos'altro?

B.34: questo? ((B.34 indica qualcosa ma non vedo))

B.33: ma quella è una scritta

Ins.1: infatti. quella è una scritta. [qualcuno  
(dice) ancora] qualcos'altro che si può  
vedere?

B.35: [que:sto- que:sto]

B.34: quella è una scritta

B.35: no questo è un calendario ((indica la tabella))

Ins.1: questo è un calendario, dice. qual è il  
calendario?  
((B.29 indica la tabella))

Ins.1: perchè ti da l'idea di un calendario quello?

B.29: perchè è così *((scorre il dito sulle righe della tabella))*

Ins.1: perchè è fatto come?

B.34: ma non ci sono solo quadrati nei calendari

Ins.1: guarda un po'. lui dice che questo potrebbe essere un calendario perchè è fatto così. cosa vuol dire che è fatto così?

B.35: eh vuol dire che-che ci sono tutti dei numeri

Ins.1: oh esatto, ha detto B.35 che (...issimo) che qua in effetti, guardate anche un po' voi, li vedete anche voi i numeri?

Bambino/a; sì

B.34: sì

Ins.1: e li hanno fatti grandi o piccolini?

B.34: piccolini

B.6: piccolini

Ins.1: e cosa B.34nno quei numeri lì?

B.33: quanto costa?

Ins.1: quanto costa. oppure B.6, cosa B.34nno questi numeri? tu li vedi [i numeri] B.6?

B.34: [la scadenza!]

Ins.1: la scadenza

B.6: sono picculi

Ins.1: ma quali sono i numeri B.6? tu li vedi?

B.6: questi e questi *((indica qualcosa ma non vedo))*

B.35: no:

B.34: [no:]

Ins.1: [no:]

B.35: sono questi *((indica i numeri nella tabella))*

Ins.1: e come li hanno scritti questi numeri?

B.6: piccolini  
*((B.29 alza la mano ma l'abbassa subito))*

Ins.1: piccoli piccoli. hai capito quali sono B.6. faglieli un po' vedere B.35 a B.6?  
*((B.34 e B.35 indicano i numeri))*

Ins.1: o:k: e cosa B.34nno quei numerini lì?  
piccoli piccoli piccoli

B.6: sì- piccoli

Ins.1: perchè sono così piccoli piccoli?

B.29: [io dico:-]

B.34: [forse perchè] non sono tanto importanti

Ins.1: mh

B.29: io dico- io dico che è la scadenza  
 Ins.1: tu dici che è la scadenza  
 B.34: ma l'ho detto io  
 B.29: io sono d'accordo con B.34  
 Ins.1: ah guarda un po', B.33 ne ha trovati degli  
 altri numeri. guarda un po' B.32, guarda  
 anche tu  
 ((B.33 indica il codice a barre))  
 B.34: questo qua è il prezzo:  
 Ins.1: oh questo qua dice B.32- scusami dice B.34  
 che è il prezzo  
 B.29: quanto costa  
 Ins.1: quanto costa. il prezzo è importante che  
 ci sia su una scatola  
 B.34: sì: perchè se no uno non sa quanto costa e  
 non possono pagare  
 Ins.1: ok perfettissimo. ci sono altre cose che  
 vi colpiscono su questa scatolina?  
 guardate un po'  
 B.33: altri numeri  
 Ins.1: altri numeri. dove li hai trovati altri  
 numeri?  
 B.33: qui ((indica 9 verdure)) e qui ((indica 10 dadi))  
 Ins.1: ah guardate un po' questi numeri. è vero.  
 e questi numeri sono vicini a che cosa  
 B.32?  
 B.29: alle lettere  
 Ins.1: allora, senti un po' B.29, dice che questi  
 numeri che ha indicato B.33, ce li fai  
 rivedere B.33 un secondo?  
 ((B.33 indica))  
 Ins.1: ok quello e poi quello, sono vicini?  
 B.29: alle lettere  
 Ins.1: alle lettere. come mai hanno messo questi  
 numeri vicini a queste lettere? cosa ci  
 sarà scritto vicino?  
 B.29: mi sa che gli euro!  
 B.32: forse perchè-  
 Ins.1: che numero è questo? lo conoscete?  
 B.29: dieci  
 B.32: for-forse perchè-  
 Ins.1: dieci. [e cosa ci sarà scritto di fianco a  
 dieci?]  
 B.34: ((rivolta a B.32)) [non urlare nell'orecchio!]  
 Ins.1: dieci cosa?



B.32: forse perchè fogliono-  
 Ins.1: cosa sarà?  
 B.32: forse perchè vogliono fare leggere di più  
 Ins.1: vogliono far leggere di più. quindi qui  
 dieci *((indica))* con una scritta ha detto  
 B.29. vero? e qui *((indica 9 verdure))* B.29 anche?  
 o no?  
 B.33: no:ve  
 Ins.1: nove, brava B.33. e vicino cosa c'è?  
 B.33: [una scritta]  
 B.34: [una scritta]  
 Ins.1: e cosa ci sarà scritto? nove cosa secondo  
 voi?  
 B.34: forse-  
 B.33: nove patate  
 Ins.1: nove patate  
 B.34: forse nove- forse dicono quante cose devi  
 usare per la ricetta  
 Ins.1: benissimo  
 B.34: perchè se no se uno prende una carota-  
 B.32: bro:ccoli:  
 B.34: una patata e un- sempre uno, e non sa come  
 deve fare e non viene la ricetta  
 Ins.1: mh: benissimo  
 B.34: invece si può dire, lì forse ti dice  
 quante cose devi prendere. [quante carote  
 devi prendere, quante patate] devi  
 prendere  
 Ins.1: [benissimo, avete sentito che cosa dice  
 B.34?]  
*((B.32 fa un verso))*  
 Ins.1: anche secondo voi è così? che quei numeri  
 indicano quante cose bisogna prendere?  
*((brevissimo momento di caos))*  
 Ins.1: allora, proviamo ad aprire questo *((si riferisce  
 al dado))*. provate ad aprirlo se avete  
 voglia, vediamo un attimino se scopriamo  
 cosa c'è dentro, visto che:  
 B.29: io dico burro  
*((i bambini iniziano a scartare i dadi))*  
 Ins.1: tu dici burro. guardiamo-  
 Bambino/a: cos'è?  
 B.34: ma che cos'è=  
 Ins.1: ha il colore del burro?  
 B.34: no:

((a cui segue un no di gruppo))

Ins.1: no.

B.6: cos'è:?

Ins.1: e il profumo?  
 ((i bambini annusano il dado))

B.29: di cioccolato

B.34: di buono

Ins.1: di buono. che profumo ha questa cosa qua?  
 che forma ha?

B.34: quadrata

Ins.1: quadrata. ma voi l'avete già vista questa  
 cosa qui?

B.34: io sì

B.33: io no

Bambino/a: io no

Ins.1: ma a cosa potrà servire quindi?

B.34: per fare la minestra!

Ins.1: come lo usiamo per fare la minestra?

B.34: lo mettiamo dentro- dentro la pentola e  
 mescoliamo e poi si fa la minestra

Ins.1: allora quindi ques- guardate un po' qua  
 bimbi, quindi questo disegno a cosa  
 serviva?

B.34: per fare capire che era un dado per la  
 minestra

Ins.1: ok bravissimi, volete dire ancora  
 qualcosa?

B.34: è morbido!

Ins.1: è morbido, che colore ha?

B.33: eh: mar[roncino]

B.34: [marronc]ino

Ins.1: e di cosa sarà fatto?

B.6: ma puzza!

Ins.1: domanda difficile. lascialo qua se non  
 vuoi tenerlo in mano ((rivolta a B.6)). di cosa  
 sarà fatto questa cosa qua?

B.33: di cioccolatino ((e appena finisce di dirlo inizia a fare "no"  
 col dito))

Ins.1: no di cioccolato direi di no, infatti

B.32: proviamo a mettere tutto insieme

Ins.1: provate a metterli tutti inieme

B.29: proviamoli a mischiare e vediamo se si  
 appizzica ((prova a unire due dadi)) oh: si è  
 appizzicato:!

Ins.1: ma di cosa sarà fatto B.29? secondo te?

B.35:                   così sembra un dado  
 Ins.1:                   così sembra un dado. avete mai sentito  
                           questa parola "dado"?

B.34:                   io sì  
 Bambino/a:             anch'io  
 Ins.1:                   ma i dadi questi qua- questi qua o i dadi  
                           quelli che girano? quali dadi conoscete  
                           voi?

B.33:                   io quelli che girano  
 Ins.1:                   quelli che girano, che abbiamo avuto in  
                           classe vero?

B.29:                   io conosco quelli che non girano  
 Ins.1:                   ma mi spieghi secondo te perchè si attacca  
                           così? *((rivolta a B.29))*

B.29:                   perchè mi sa che sono mollicci e le  
                           briziole (cade) non si appizzicano  
 Ins.1:                   ma di cosa B.34n fatti se sono mollicci?  
 B.29:                   mi sa che sono fatti de:-  
 B.34:                   per me ha un buon profumo  
 Ins.1:                   di cosa sono fatti?  
 B.29:                   per me hanno odore però  
 Ins.1:                   hanno odore. ma di cosa B.34nno fatti? vi  
                           viene in mente oppure-la teniamo- la  
                           [lasciamo:]

B.32:                   [di cioccolato!]  
 B.33:                   no:  
 Ins.1:                   ma no!  
 B.29:                   il cioccolato è nero  
 Ins.1:                   hanno profumo il di cioccolato B.32?  
 B.34:                   no:  
 Ins.1:                   [quindi vi viene in mente?]  
 B.34:                   [hanno il profumo] di minestra  
 Ins.1:                   hanno il profumo di minestra. cosa vuol  
                           dire il profumo di minestra? [che profumo  
                           ha la minestra?]

Bambino/a:             [a me non piace la minestra]  
 B.6:                   anch'io  
 Ins.1:                   non ti piace a te B.6?  
 B.33:                   neanche a me  
*((i bambini giocano per pochi secondi con il dado. B.29 si avvicina a B.6 con il dado in mano))*  
 Ins.1:                   *((rivolta a B.29))* a B.6 da fastidio questo odore  
 Bambino/a:             anche a me  
                           *((B.34 fa vedere a Ins.1 il dado che si è ammorbido tenendolo in mano))*

Ins.1: ah guardate un po', a forza di tenerlo in  
 mano. come mai a forza di tenerlo in mano  
 è diventato così?  
 Bambino/a: perchè è sciolto  
 Ins.1: perchè si scioglie con che cosa?  
 B.29: oh l'ho schiazzata!  
 B.33: col caldo  
 Ins.1: col caldo, benissimo B.33. si scioglie con  
 il caldo. perchè le nostre mani come sono,  
 B.6 vieni pure qui ((B.6 si è allontanato verso l'angolo  
 delle costruzioni con B.35 e Ins.1 gli dice di tornare nel gruppo. B.6  
 torna))  
 B.34: ca:[lde!]  
 B.32: [ca:]lde!  
 Ins.1: calde. quindi abbiamo anche scoperto che  
 questo coso si scioglie con il caldo,  
 giusto?  
 ((5.0 secondi di silenzio))  
 B.29: ma il mio era inte:ro:!  
 B.33: me lo fai toccare? ((rivolta a B.34 che le fa toccare il  
 dado))  
 B.29: oh! è come pongo! pongo!  
 ((B.32 tocca anche lei il dado di B.34))  
 B.34: ((rivolta a B.32)) non lo spezzare però!  
 B.6: forte! ((toccando una palla di dadi creata unendone di più))  
 Ins.1: hai visto cos'è successo B.6?  
 B.29: è pongo!  
 Ins.1: cos'è successo?  
 B.34: sembra pongo!  
 Ins.1: sembra pongo in effetti.  
 B.33: anche il mio sembra pongo  
 Ins.1: scusate ma voi avete mai messo del pongo  
 nella minestra?  
 B.34: [no:]  
 B.33: [no:]  
 Ins.1: no? e quindi-  
 B.32: da:i: ((scocciata, rivolta a B.6 che si è avvicinato a lei prendendo  
 il suo dado))  
 Ins.1: questo cosa sarà? potrà mai essere pongo?  
 B.29: [no:]  
 B.34: [no:]  
 Ins.1: potrà essere fatto come è fatto il pongo?  
 B.34: no perchè non si mangia il pongo

Ins.1:           infatti. quindi cosa avranno messo dentro  
per fare questa cosa che prima è dura e  
poi [diventa morbida? mh?]

B.6:            [anch'io: lo voglio fare] come voi ((penso si  
riferisca al fatto che è l'unico che non maneggia il dado perchè non gli  
piace l'odore però vorrebbe))

Ins.1:           secondo te B.34 cosa potranno aver messo  
dentro?

B.6:            anch'io voglio farlo

Ins.1:           B.34?

B.6:            maestra io voglio farlo!

B.34:           delle cose che lo fanno diventare morbido

Ins.1:           e cosa possono essere?

B.32:           delle cose che esc- da:i! ((rivolta a B.6 che prova a  
prendere il suo dado))

Ins.1:           B.32 cosa possono essere queste cose che  
lo fanno diventare morbido?

B.32:           m: non lo so

Ins.1:           non lo sai, B.33? tu lo sai? secondo te?  
                  ((B.33 scuote la testa))

Ins.1:           io chiuderei qui. siete stati bravissimi,  
molto molto bravi!

Torino, 03/12/2015

### 3) CONVERSAZIONE LIBERA

#### Insegnante 2

#### Bambini presenti:

DEL CAMPIONE	NON DEL CAMPIONE
B.8	B.36
B.10	B.37
B.23	

I bambini sono seduti in aula di religione secondo quest'ordine in senso orario: B.10, B.37, B.23, B.36 e B.8. La maestra Ins.2 è seduta tra B.37 e B.10.

- Ins.2: allora, stamattina abbiamo preparato  
insieme, abbiamo scritto una lettera
- B.23: sì
- Ins.2: a chi l'abbiamo scritta questa lettera?
- B.23: [A BABBO NATALE!]
- B.36: [a babbo natale]
- B.37: [a babbo natale]
- B.10: A TUTTI!
- Ins.2: senza urlare però *((rivolta verso B.10))*
- B.37: a babbo natale
- Ins.2: ma chi è babbo natale?
- B.37: [è un pe-]
- B.23: [BABBO NATALE] È UNA PERSONA, importante  
*((e sorride))*
- B.37: ba-ba-babbo natale è una persona che porta  
i regali a tutti i bambi- a [tutti i  
bambini]
- B.23: [pf pf pf pf] *((e intanto muove un pezzo di lego che ha in  
mano))*
- B.36: no ma non a tutti i bambini  
*((Ins.2 fa un cenno con la testa a B.36 come per invitarla a proseguire))*
- B.36: non a tutti i bambini, solo a quelli che  
si comportano bene  
*((c'è confusione perchè B.23 continua a fare dei versi di sottofondo))*
- B.37: [que-]
- Ins.2: [B.36] dice che so-

B.37:               quelli che si comportano male, babbo  
natale non consegna i regali *((e intanto fa "no" con  
il dito))*, perchè fanno troppo i monelli

B.10:               a me mi (segna) babbo natale che () e mi  
danno i giochi  
                      *((Ins.2 fa sì con la testa))*  
*((intanto continuano ad esserci versi e suoni di sottofondo prodotti da B.23))*

Ins.2:               a-scoltatevi un attimo, ma babbo natale  
[come fa-]

B.10:               [perchè ce l'hai] il (fazzoletto) là?  
*((indicando B.36 che si guarda il petto))*

Ins.2:               ascoltami B.10. innanzitutto sentiamo B.8,  
chi è babbo natale?  
*((B.8 sta in silenzio per 5 secondi con le mani davanti alla bocca))*

Ins.2:               lo conosci B.8 babbo natale?  
*((B.8 accenna un sì con la testa e continua a tenere le mani sulla bocca))*

Ins.2:               e chi è secondo te?

B.8:                è-

B.10:               non ciucciare le mani!

B.23:               (zico!)

*((Ins.2 tocca B.23 come per farlo stare in silenzio))*

Ins.2:               ascoltiamo B.8

B.10:               e ciuccia la mano [(ce l'ha ancora  
giovane)]

Ins.2:               [falla parlare B.10] *((e gli prende la mano))*

B.8:                è la con la balba

Ins.2:               ah. B.8 dice che babbo natale è con la  
barba, siete d'accordo?

B.36:               sì

B.37:               sì

B.10:               sì è con la barbara

B.37:               eh-

B.36:               barba!

B.37:               con la barba!

B.36:               [() la barbara] *((rivolta verso B.10))*

B.37:               [perchè la sua barba] è bia:nca

Ins.2:               quindi secondo voi babbo natale ha la  
barba, e poi com'è fatto questo babbo  
natale *((e fa un gesto con le braccia aperte come per indicare la  
forma "rotonda" di babbo natale))*  
*((B.10 e B.36 alzano la mano. in particolare B.10 fa un verso aspirato mentre alza la mano,  
come per esprimere la sua voglia di parlare))*

Ins.2:               senza alzare la mano, uno alla volta *((e  
abbassa la mano di B.10))*

B.10:               e io

Ins.2:           sentiamo, ascolt- parla con loro B.10  
                   *((indicando le due bambine di fronte))*  
 B.36:            () è tutto vestito di rosso  
 Ins.2:           ha la barba, è vestito di rosso  
 B.36:            [sì ma-]  
 B.37:            [e anche] [di nero]  
 B.36:            [ma no- ma no-]  
 B.8:             [e ha anche il cappello] *((e si tocca i capelli con le  
                   mani e le braccia))*  
 B.36:            [si sa- se sa-]  
 B.10:            A ME:!! (...) *((urla qualcosa indicando B.36))*  
                   *((Ins.2 blocca la mano di B.10 con la sua come per invitarlo a fermarsi e continua a tenere la  
                   mano sulla sua))*  
 B.36:            ma se sappiamo queste cose non è perchè  
                   l'abbiamo visto in generale  
                   *((B.10 alza l'altra mano che è libera e Ins.2 gliela porta giù))*  
 B.36:            perchè babbo natale *((alza la mano un secondo))* se  
                   lo vedi si nasconde, perchè () agli altri  
                   bambini, se lo racconti agli altri  
                   bambini, gli altri bambini non ci credono  
 Ins.2:            ok ma- *((e guarda B.10 che ha alzato la mano))* dimmi B.10  
 B.10:            e: no: (...) *((dice qualcosa rivolto a Ins.2 e indicando B.8))*  
 Ins.2:            (e tu non guardare)  
 B.10:            B.37! *((indicando B.37))*  
 Ins.2:            B.10, aspetta *((con un tono di voce abbastanza basso e  
                   rivolta a lui))*  
 Ins.2:            B.36 ha detto una cosa interessante, che  
                   lei non l'ha visto babbo natale. e allora,  
                   se voi non l'avete mai visto come sapete  
                   che è fatto così?  
 B.36:            [perchè ci-]  
 B.10:            [IO HO VISTO, IO HO VISTO]  
 B.37:            [perchè] io non l'ho visto mai, lui si  
                   nasconde *((aprendo le braccia))* per non fa- per-  
                   perchè lu:i si nasconde  
 B.10:            è là:!! eccolo! *((indicando un angolo della stanza))*  
 Ins.2:            ma. se non l'avete mai visto *((e intanto gira un po'  
                   il corpo di B.10))* come sapete che è fatto *((B.10 alza  
                   la mano e lei gliela abbassa))* con la barba bianca,  
                   tuto rosso?  
 B.36:            io lo so! *((alzando la mano))*  
 B.10:            a me!  
 Ins.2:            calma B.10  
 B.10:            io-io ho visto Masha Orso babbo natale



Ins.2: nella televisione  
 B.36: perchè alcuni lo guardano sulla televisione, lo raccontano agli altri, gli altri lo raccontano agli altri, così sappiamo tutti che babbo natale è di quest'è vestito così e ha la barba  
 Ins.2: siete d'accordo con quello che ha detto B.36?  
 B.37: sì *((e intanto fa "sì" con la testa))*  
 B.10: sì  
 B.8: sì  
 Ins.2: anche tu B.8?  
*((B.8 fa "sì" con la testa portandosi le mani alla bocca))*  
 Ins.2: ok. quindi. è fatto così, tutto rosso e questo- questo signore porta questi regali. però-  
 B.37: porta i regali alle bambi:ne, ai bambi:ni:, solo chi fa il monello non li porta *((e scuote la testa))*  
 Ins.2: e chi l'ha decisa questa- questa diciamo  
 B.10: BABBO NATALE!  
 B.37: babbo natale  
 Ins.2: e come fa a sapere  
 B.10: perchè  
 Ins.2: se un bambino  
 B.36: io lo so *((e intanto alza la mano))*  
 B.10: perchè ha visto quaccuno che-che  
 B.36: no:  
 B.10: (ufide che ha detto uff)  
 B.36: no:  
 B.10: e sì *((e fa "sì" con la testa))* l'ho visto a Masha e Orso. che non vuole dire a nessuno  
 B.36: [no:]  
 Ins.2: [B.36] non è d'accordo per-con B.10, [perchè B.36]?  
 B.10: [a me]  
 Ins.2: [perchè non sei] d'accordo con B.10?  
 B.10: [a me]  
 B.36: perchè lu-ha dei folletti che li danno i regali sono magichi e quindi possono dire qual è il- qual è monello e quello che non è monello  
 Ins.2: e su che base si de-decidono che un bambino è monello e un altro bambino non è monello?

B.10: [eh!] *((verso sospirato mentre alza la mano))*

B.37: [perchè] io lo dico a Federico, anche lui fa il monello e babbo natale non li porta nessun regalo se fa il monello

B.10: per favore *((e intanto alza la mano))*

Ins.2: dimmi B.10

B.10: (...) *((dice qualcosa sottovoce, secondo me qualcosa del tipo che non si ricorda più quel che voleva dire))*

Ins.2: °e allora° *((rivolta a B.10))*

Ins.2: ma secondo voi, ci sono- avete detto che bimbi bravi ricevono i regali e bimbi meno bravi ricevo- non ricevono regali. e chi non riceve regali?

B.37: eh: perchè ha fatto il monello forse

B.36: e quindi ci deve pensare, la prossima volta che è Natale fa il bravo quindi-

Ins.2: e secondo voi, questo bimbo *((e intanto toglie i lego a B.23 che sta continuando ininterrottamente a giocare))* questi bimbi che non ricevono i regali come B.37nno?

B.37: B.37nno senza regali

Ins.2: ma B.37nno. B.37nno contenti?

B.37: [no] *((e scuote la testa))* [non B.37nno] contenti

B.8: [tristi]  
*((Ins.2 guarda B.8 come per invitarla a parlare))*

B.8: tristi

B.37: B.37nno molto tristi

Ins.2: B.37nno mo- B.37nno- anche B.37 dice che B.37nno tristi e anche B.8, come mai?

B.37: perchè se- se loro fanno i monelli babbo natale non li porta nessun regalo

Ins.2: e questo l'abbiamo capito. ma perchè secondo B.8 questi bimbi B.37nno tristi?

B.10: a me: *((alzando la mano))*

Ins.2: sentiamo B.8  
*((B.8 si mette la mano davanti agli occhi e ruota la testa dietro di lei))*

B.10: non si ride quando parla signori

Ins.2: ci vuoi pensare un attimo B.8?  
*((B.8 fa "sì" con la testa))*

Ins.2: ci vuoi pensare un attimo?

B.10: io *((e alza la mano))*

Ins.2: lo puoi dire come vuoi, se non lo sai dire in italiano, lo puoi dire anche in rumeno, non ti preoccupare B.8, come preferisci tu

B.8: [va be:ne]

Ins.2: [va bene?] ci vuoi pensare un attimo?  
*((B.8 è visibilmente imbarazzata))*

Ins.2: ma allora  
*((B.10 alza la mano))*

Ins.2: tutti quanti scriviamo questa lettera,  
 °B.10 calmati° *((rivolta a B.10 che abbassa la mano))*.  
 quindi tutti i bimbi scrivono questa  
 lettera e questa lettera come-cosa ci deve  
 essere in questa lettera per babbo natale?

B.36: scritto cosa vuoi

B.37: scritto cosa vuoi, [anche in rumeno o in  
 italia:no]

B.10: [no: è scritto- è scritto]

B.37: tanto babbo natale capisse tutto

B.10: e tanto-  
*((Ins.2 tocca il braccio di B.10 come per fermarlo))*

Ins.2: e come fa a capire tutto babbo natale?

B.10: tanto si scri-

B.37: pecchè perchè se lui forse parla in  
 rumeno, capisse

Ins.2: B.37 ha detto che babbo natale quindi  
 parla tutte le lingue

B.36: ma no:

B.37: sì

B.36: non parla in tutte le lingue

B.10: non ti ho detto-

Ins.2: fai finire *((rivolta a B.10))*

B.36: in tutti i paesi c'è un babbo natale

Ins.2: ah

B.10: a me:

Ins.2: siete d'accordo con quello che ha detto

B.10: a me:

Ins.2: B.10 ascolta prima. B.36 ha detto che in  
 tutti i paesi c'è un babbo natale, mentre  
 B.37 ha detto che invece babbo natale  
 parla tutte le lingue

B.10: permesso *((con la mano alzata))*  
*((Ins.2 abbassa la mano di B.10))*

Ins.2: cosa ne pensate? dimmi B.10, adesso puoi  
 parlare

B.10: (0,7) perchè sulla scritta c'è c'è  
 scritto (...)

Ins.2: (°...°) *((rivolta sottovoce a B.10))*

Ins.2: B.36 ci spieghi come come funziona questo  
 babbo natale? quindi in ogni paese c'è

ogni babbo natale? è com'è per esempio- e sono tutti uguali questi babbo natali?

B.36: [no, no] *((e intanto scuote la testa))*

B.37: [so- so-] no: sono un po' diversi

B.36: sono vettiti non uguali

Ins.2: e spiegaci, spiegaci secondo te come sono questi babbo natali, come sono vestiti. per esempio babbo natale che vive in italia com'è fatto?

B.36: rosso

Ins.2: tutto rosso. e bab-

B.23: in calabria-

B.37: quello- quello in italiano è fatto di rosso

B.23: quello di calabria è blu

B.36: e quello di roma è fatto di mh: verde

Ins.2: ma vediamo un attimo, in romania, [dove da do-do-]

B.10: [possiamo disegnarlo?]

Ins.2: dopo lo disegniamo *((rivolta a B.10))*

Ins.2: da dove viene B.8 com'è fatto questo babbo natale?

B.36: di tanti colori

B.10: non si ride a persone! *((rivolto a B.8))*

B.37: di ta-di tanti colo:ri, uno diverso dall'altro

Ins.2: B.8 sei d'accordo?

*((B.8 fa "si" con la testa e con le mani davanti alla bocca))*

Ins.2: dicono che che è fatto di tutti- di tanti colori

*((B.8 fa "si" con la testa e con le mani davanti alla bocca))*

B.10: io diso (dico) no, che non è fatto di tanti colori

Ins.2: perchè dici di no, che non sei d'accordo, B.10, ce lo spieghi?

B.10: perchè io ho visto solo babbo natale tutto rosso

Ins.2: quindi lui, B.10 non è d'accordo perchè l'ha visto sempre tutto rosso

B.37: io l'ho visto ve:rde. io l'ho visto di tu:tti i colori *((aprendo le braccia))*

B.36: ma

B.23: io- io- quello nel mare è giallo

B.36: quello di masha e orso in realtà è sempre di quel colore perchè è un (attore) che

non cambia mai, ma se- come fa a sapere se  
 l:u: quello vero è davvero rosso?

B.37: [io- io ho visto]

B.36: [se non], se non si fa vedere come fa a  
 sapello?

Ins.2: e come facciamo a saperlo se non l'abbiamo  
 mai visto?

B.37: io- io ho visto in tivù babbo natale

Ins.2: e l'abbiamo visto. ma noi che non  
 l'abbiamo mai visto dal vero come fate a  
 sapere

B.37: perchè in tivù ti fa- in tivù ti fanno  
 vedere il (verobà) non il vero quel-  
 quello che c'è in tivù  
 ((B.10 ridacchia in silenzio))

Ins.2: °smettila° ((rivolta a B.10))  
 ((B.23 intanto è andato a giocare a terra))

Ins.2: B.23 puoi sederti accanto a noi  
 gentilmente?  
 ((Ins.2 si alza per prendere B.23 e farlo sedere))

Ins.2: secondo B.23, hai sentito cosa hanno detto  
 i tuoi compagni? hanno detto che ((intanto lo fa  
 sedere sulla sedia e trascina la sedia dove era prima)) il vero  
 babbo natale noi non l'abbiamo visto, però  
 sanno

B.23: sì

Ins.2: che è fatto di rosso.

B.23: sì

Ins.2: sei d'accordo con loro?

B.23: e pure di giallo

Ins.2: tu l'hai mai visto babbo natale?

B.23: sì

Ins.2: e com'è fatto?

B.10: °rosso°

Ins.2: tutto rosso però-

B.23: e c'ha la barba

Ins.2: e c'ha la barba. B.36 ha detto prima  
 un'altra cosa, ha detto che-

B.23: e c'ha (...)

Ins.2: B.36 ha detto prima che in ogni paese c'è  
 un babbo natale. quello in italia è rosso  
 mentre negli altri paesi è fatto diverso.  
 come mai- ci spieghi meglio B.36 questa-  
 quello che hai detto?

B.36:           perchè se babbo natale va in un posto e  
deve con la sua slitta andare in un altro  
deve fare un viaggio lunghissimo e diventa  
giorno e quindi

Ins.2:           ascoltiamo B.36 *((rivolta a B.37 che era girata))*

B.36:           e quindi non può andare perchè se no i  
bambini lo vedono e non è iusto, non va  
bene se lo vedono babbo natale

Ins.2:           e questo qua. mi spieghi meglio, non lo  
vedono, cosa, ehm: come come come- cambia  
anche il suo colore?

B.37:           no: io non l'ho mai visto

B.10:           signora! signora! *((con la mano alzata, rivolto verso  
Ins.2))*

B.37:           non so se cambia [colore]

B.10:           [signora!] *((con la mano alzata))*

B.36:           no non cambia colore

B.10:           signora!

Ins.2:           quindi è sempre un unico babbo natale?

B.37:           sì è sempre un unico

B.10:           posso (cambiare il biglietto?)

Ins.2:           °B.10, di cosa stiamo parlando°? *((rivolta verso  
B.10))*

B.10:           °stiamo parlando di babbo natale°

Ins.2:           ah ok

B.10:           ma però (°...°)

Ins.2:           dimmi, cosa mi vuoi dire?  
*((B.10 indica B.8, è un po' in imbarazzo))*

Ins.2:           ascoltiamo (...). questo babbo natale quindi  
è sempre da solo, abbiamo capito, quindi  
non ce ne sono tanti  
*((B.36 alza la mano))*

Ins.2:           sei d'accordo adesso B.36?  
*((B.36 fa "sì" con la testa))*

Ins.2:           però invece B.37 diceva che parla tante  
lingue

B.37:           tante li:ngue, in ru:me:no, in italia:no,  
in france:se, anche in italiano può par-  
può parlare

Ins.2:           ah sì? e come fa a parlare tutte queste  
lingue secondo voi?

B.10:           io lo so

B.37:           o- allora ogni babbo natale va, ogni babbo  
natale

Ins.2:           sì

B.37: parla in una lingua di un paese. poi gli altri non è che parlano proprio dello- uguale

Ins.2: quindi, quindi sei d'accordo con B.36 che ci sono tanti babbo natali?

B.37: no *((e scuote la testa))*

Ins.2: e dove vivono tutti questi babbi natali

B.37: allora

B.36: io lo so! io lo so! nell'iglug

Ins.2: nel?

B.36: nel glug

Ins.2: e che cos'è l'iglug?

B.36: dove stanno i pinguini

Ins.2: ah quindi vive con i pinguini?

B.36: ma no: se lo (produce), se lo se lo è fatto lui insieme ai pinguini, (i pinguini) l'hanno lasciato lì

Ins.2: mhmh *((come per dire "ok"))*

B.36: (...) *((non capisco neanche una parola))*

Ins.2: ah ok

*((B.10 fa un suono e intanto alza la mano. Ins.2 lo fissa insistentemente e B.10 ride. B.23 continua a giocare con le costruzioni ed è seduto in braccio a Ins.2))*

Ins.2: B.23 la smetti grazie? ci siamo stancati? ci siamo stancati? *((rivolta a B.23))*  
*((B.23 fa "sì" con la testa))*

Ins.2: va bene. io direi guarda basta così, ce ne andiamo di là. hai finito? *((sempre rivolta a B.23 che va a sedersi))* grazie. io direi basta così.

Torino, 30/04/2015

#### 4) CONVERSAZIONE A PARTIRE DALL'ESPLORAZIONE DI UN TESTO

##### Insegnante 2

##### Bambini presenti:

DEL CAMPIONE	NON DEL CAMPIONE
B.10 B.8 B.22 B.9 B.21	B.37

I bambini sono seduti per terra in cerchio nell'aula di religione secondo quest'ordine: B.9, B.22, B.8, B.10, B.21 e Anna. Ins.2 è seduta tra B.9 e Anna

Ins.2: allora, adesso ho portato con me questo libro molto speciale, è un libro su:per speciale. lo conoscete?

B.22: sì mister pidocchio

Ins.2: che libro è questo?

B.22: quello di mister pidocchio

Ins.2: toglì le manine perché non sentiamo:

*((l'insegnante si riferisce al fatto che B.22 teneva le mani davanti alla bocca mentre parlava))*

B.22: quello di mister pidocchio

Ins.2: e chi è mister pidocchio?

B.9: un pidocchio

B.10: un pidocchio!

Ins.2: e me lo indicate? dov'è questo pidocchio?

*((B.37 indica il pidocchio nella copertina))*

Ins.2: oh! *((con tono soddisfatto))*

B.9: lo leggo io *((e prende in mano il libricino))*

Ins.2: lo leggiamo insieme adesso *((e lo prende dalle mani di B.9 che oppone resistenza))* allora questo è il libro di mister pidocchio

B.9: e lo leggo io *((e cerca di riprenderlo dalle mani della maestra))*

Ins.2: e lo legge- allora mettilo qua B.9, così lo leggiamo tutti insieme *((e mette il libro al centro del cerchio))* allora questo è il libro di mister- *((B.9 cerca di riprendere il libricino, ma Ins.2 gli*



*blocca la mano e ferma il libro al centro del cerchio con la sua mano))*  
allora questo è mister pidocchio. ma solo  
qui è mister pidocchio? lo riusciamo a  
capire solo da qua?

B.10: no

B.9: no *((e porta il libro davanti a sé e lo prende in mano))* non  
riesco a parlare- bisogna aprirlo prima

Ins.2: eh ma fallo vedere anche ai tuoi amici.  
mettilo qui al centro e lo leggiamo  
insieme *((gli toglie il libro dalle mani e lo mette al centro))*  
mettilo qua. così tutti [lo possono  
leggere]

B.9: [aspettate]  
*((B.21 avvicina la mano per prendere il libro))*

B.9: >no no no no no< e: NO NO NO NO NO *((e si  
avvicina con tutto il corpo al libro))*

Ins.2: leggiamolo insieme. questo è mister  
pidocchio

B.9: *((B.9 avvicina il libro a sé))* allora: un giorno un  
pidocchino  
*((B.10 ride fragorosamente))*

B.9: viaggiava senza ca:sa,  
*((B.10 ride ancora))*

Ins.2: cosa c'è da ridere?  
*((B.10 continua a ridere))*

Ins.2: ti piace la storia B.10?

B.9: e la sua facciana di patata  
*((B.10 ride ancora e anche B.21 inizia a ridere))*

Ins.2: ok quindi un giorno c'era questo pidocchio  
che viaggiava senza casa, dice B.9.  
siete d'accordo?

B.9: era una patata

Ins.2: er- cos'era una patata?

B.9: una patata di pinocchio  
*((B.10 ride))*

Ins.2: ma siete d'accor-

B.9: come pi- come pinocchio che ho visto in  
tibù:

Ins.2: ma siete d'accordo con quello che sta  
dicendo:? anche per voi?

B.21: sì

B.8: no

B.22: sì

Ins.2: no B.8?  
*((B.8 fa "no" con la testa))*



B.37: ha trovato un'altra casa e i bambini  
abitavano nella sua casa  
(B.9 inizia a piangere)

Ins.2: allora. calmiamoci ((e prende il libro in mano e lo alza))

Torino, 04/02/2016

## 5) CONVERSAZIONE LIBERA

### Insegnante 3

#### Bambini presenti:

DEL CAMPIONE	NON DEL CAMPIONE
B.8	B.36
B.10	B.38
B.19	B.39

I bambini sono seduti in aula di religione secondo quest'ordine in senso orario: B.36, B.8, B.10, B.39, B.19 e B.38. La maestra Ins.3 è seduta tra B.36 e B.8.



Ins.3: allora, vi faccio vedere una foto ((con il cellulare in mano)). chissà se vi ricordate ieri pomeriggio. che è successo ieri pomeriggio? ieri pomeriggio mentre aspettavamo che arrivassero le mamme vi ricordate cos'è successo? se vi faccio vedere questa foto? ((e mostra la foto ai bambini))

B.39: sì è quella!

Ins.3: che è successo ieri pomeriggio?

B.19: fa vedere?

Ins.3: che vi siete meravigliati?

B.39: sì

B.19: fa vedere Ins.3-

B.39: è vero

Ins.3:           *((intanto mostra la foto a B.19))* cosa c'era nella  
 nostra sezione?  
 B.39:           e-era la luce  
 Ins.3:           la luce. perchè c'era quella luce  
 B.19:           perchè c'era-  
 B.39:           *((alzando la mano))* perchè era azzurra  
 Ins.3:           [uno per volta]  
 B.19:           [perchè perchè c'era] il vento  
 Ins.3:           c'era il vento. uno per volta. B.19?  
 B.19:           e, ma è-  
 Ins.3:           di'  
 B.19:           è questo *((indicando la foto))*  
 Ins.3:           io ho fatto la foto  
 B.38:           ma perchè l'hai fatta?  
 Ins.3:           perchè mi piaceva. eh. e tu mi avevi detto  
 una cosa ieri, B.38. cos'era secondo te  
 quella luce lì?  
 B.38:           [perchè:]  
 Ins.3:           [da dove] arrivava?  
 B.38:           arrivava sulla finestra?  
 Ins.3:           arrivava sulla finestra.  
 B.38:           è vero  
 Ins.3:           e poi da dove arrivava però?  
 B.36:           *((alza la mano))* il vento soffiava sopra quello  
 che faceva girare *((e con la mano alzata gira le dita))* e  
 quello lì rifletteva sul muro  
 Ins.3:           ok, giusto B.36. [che cos'è] che girava?  
 B.10:           [(etù)]  
 B.36:           [il pezzo:] *((fa una forma quadrata con le mani))*  
 B.19:           [le luce]  
 Ins.3:           il pezzo  
 B.36:           il pezzo di:  
 B.10:           di un cartellone [che gira]!  
 B.36:           [di carta]  
 Ins.3:           un cartellone, ci sei quasi vicino  
 B.36:           di carta  
 Ins.3:           un pezzo di carta, che colore era quel  
 pezzo di carta?  
 B.36:           [verde]  
 B.39:           *((alzando la mano))* [verde!]  
 B.10:           [verde]  
 B.19:           azzurro  
 Ins.3:           è azzurro, B.19 dice che sembrava anche  
 [azzurro]  
 B.10:           [no è verde]

Ins.3: [perchè?] *((rivolta ad B.19))*  
 B.19: perchè c'è la carta azzurra  
 Ins.3: tu dici che c'è anche la carta azzurra?  
 B.36: no non c'è la carta azzurra, era il muro  
 che c-aveva che aveva la cosa azzurra  
 Ins.3: giusto, il muro. il muro è colorato di  
 azzurro, mentre la carta  
 B.19: è un po' azzurra  
 Ins.3: è un po'? è un po' verde, non azzurra.  
 allora, B.36 ha detto che era il vento  
 B.10: (i)  
 Ins.3: qualcun altro ha [un'altra] idea?  
 B.10: [io] *((alzando la mano))*  
 Ins.3: dimmi B.10  
*((B.10 sta in silenzio per 4 secondi finchè Ins.3 interrompe il silenzio dicendo:))*  
 Ins.3: hai alzato la mano, non devi avere paura  
 di dire quello che pensi. quale idea  
 avevi?  
 B.10: (dia) *((scuotendo la testa))*  
 Ins.3: allora, Ale? *((invitandolo a parlare))*  
 B.39: avev- ehm:  
 Ins.3: era il vento?  
 B.10: sì  
 Ins.3: e cosa faceva il vento?  
 B.10: perchè perchè faceva [aprire la finestra]  
 B.39: [la faceva girare] *((e gira il dito indice per sottolineare il movimento))*  
 Ins.3: la faceva girare. e invece il vento ha  
 fatto cosa? *((inclinando B.10))*  
 B.10: il vento ha fatto venire  
 Ins.3: cosa?  
 B.10: ha [fatto venire]  
 Ins.3: [hai detto] giusto, ripeti quello che hai  
 detto  
 B.10: ha fatto venire, per-perchè tu hai-hai  
 aperto la finestra  
 Ins.3: giusto, bravissimo, io ho aperto la  
 finestra, siete d'accordo?  
 B.36: [sì]  
 B.10: [sì]  
 Ins.3: e poi, ah già B.8 che tu non hai ancora  
 detto niente *((rivolta a B.8)).*

*((B.8 fa un sospiro come per iniziare a dire qualcosa))*

Ins.3: tu ieri hai detto una cosa carina di quella:, di quello che stava succedendo in classe  
 B.8: ah, ho detto  
 Ins.3: eh  
 B.8: che è una pescie di luce  
 Ins.3: è una specie di luce, bravissima. allora abbiamo detto che il vento, attraversava la finestra, e faceva?  
 B.10: il vento  
 Ins.3: girare  
 B.36: la carta  
 Ins.3: la carta. allora  
 B.38: poi la faceva andare là ((indica da un lato))  
 Ins.3: in là  
 B.38: in là ((e indica dall'altro lato)) (...) luce  
 Ins.3: bravissimo B.38 e la luce si, cosa faceva la luce?  
 B.10: la luce- la luce si si vedeva perchè girare  
 Ins.3: ok  
 B.19: ma non entrava da-  
 Ins.3: da dove entrava?  
 B.10: [entrava nelle case]  
 B.19: [da sotto] da sotto  
 Ins.3: da sotto, e poi cosa faceva?  
 B.36: da sotto dove?  
 B.19: da sotto, da sotto la finestra ma poi poi faceva la luce  
 Ins.3: mh  
 B.19: e- e faceva anche vento  
 Ins.3: e faceva anche vento  
 B.10: posso parlare?  
 Ins.3: sì. cosa volevi dire ancora?  
 B.10: no tu cosa volevi dire  
 Ins.3: io? no hai detto tu che vuoi dire una cosa. cosa volevi dire? cosa volevi dire B.10?  
 B.10: niente ((e scuote la testa))  
 Ins.3: prima dici voglio parlare e poi ti fermi ((B.10 è imbarazzato))  
 Ins.3: qualcun altro ha qualche altra idea di questa luce magica che diceva B.8?  
 B.10: sì ((e alza la mano))  
 ((B.36 alza la mano))

Ins.3: eh  
 B.10: no  
 Ins.3: sì e poi no. B.36? *((invitandola a parlare))*  
 B.10: [è magica]  
 B.36: [il vento] veniva da fuori e faceva girare  
*((gira le dita della mano))* tutte quelle quelle lì  
 quella piu luminosa  
 Ins.3: [più luminosa, ok]  
 B.36: [e quindi faceva] più luce  
 Ins.3: faceva più luce. perchè da noi quante cose  
 ci sono appese?  
 B.36: tante  
 B.10: e perchè si sono mischiati  
 Ins.3: e si sono mischiati  
 B.10: perchè arriva il vento  
 Ins.3: arriva il vento. ma, il vento, cos'è?  
 B.36: il vent-  
 Ins.3: cos'è il vento secondo voi?  
*((B.36 alza la mano))*  
 B.19: il vento è quello che sciè pe:  
 B.10: che- che- che-  
 Ins.3: aspetta c'è B.19 che sta parlando  
 B.19: il vento è una cosa che soffia  
 Ins.3: che soffia. B.8 cos'è il vento?  
 B.8: ehm:  
 Ins.3: B.19 ha detto che è una cosa che soffia.  
 tu cosa dici?  
 B.8: ehm: sembra come come la pescie  
 Ins.3: di cosa? una specie di?  
 B.10: di pesce!  
 Ins.3: *((rivolta a B.10))* sta parlando B.8  
 B.8: una pescie: come la come il sole *((usa le mani  
 con i palmi aperti come per rappresentare il sole luminoso))* che  
 fa una lusce come come come si chiama  
 quello come:  
 Ins.3: pensaci  
 B.10: pensaci  
 B.8: il sole  
 Ins.3: tu dici che il vento è come il sole  
 B.19: io non son d'accordo  
 Ins.3: tu non sei d'accordo  
 B.10: io non sono d'accordo  
 Ins.3: tu non sei d'accordo  
 B.38: io sì



Ins.3: B.38 dice di sì. B.38 cos'è il vento per te?  
 B.10: (viene da fori)  
 Ins.3: tu dici che è il sole?  
 ((B.38 fa "sì" con la testa e Ins.3 fa una faccia perplessa))  
 B.38: no  
 B.19: [sono le nuvole che] soffiano  
 B.38: [il sole (vene fo-)]  
 Ins.3: allora, B.19 dice che sono le nuvole che soffiano il vento  
 B.36: ((con la mano alzata)) io non sono d'accordo  
 Ins.3: B.36 cosa dici tu?  
 B.36: il vento è quando le nuvole si riempiono di aria  
 Ins.3: sì  
 B.36: e poi il vento che il sol- il vento va via [è troppo e va via]  
 B.38: [questa è una cosa (accesa)]  
 Ins.3: e va via  
 B.36: (e si vede troppo poi)  
 Ins.3: e ieri che è arrivato qua a Torino il vento, da dove è arrivato [secondo voi]?  
 B.10: [a: a:] allivato allivato da-  
 B.36: da Cornio ((Cogne?))  
 Ins.3: tu dici da Cornio ((Cogne?))  
 B.10: anch'io  
 Ins.3: Ale? da dove arriva il vento secondo te Ale?  
 B.39: mh:  
 ((B.10 alza la mano))  
 B.39: non lo so  
 Ins.3: tu non lo sai. B.8?  
 B.8: ehm:  
 Ins.3: da dove arriva il vento? ((rivolta a B.8))  
 B.38: arriva da giù giù giù  
 Ins.3: allora, B.38 dice che arriva da giù giù da basso  
 ((B.8 col dito indica giù))  
 B.19: io non son d'accordo  
 B.10: io non sono d'accordo  
 Ins.3: aspetta che c'è B.19- B.8 che sta pensando  
 B.8: mh- mh-  
 Ins.3: da dove arriva il vento?  
 B.8: arriva di: mh:  
 B.10: da fo:ri

Ins.3: B.10 ha detto da fuori, tu?  
 B.8: arriva di:  
       *((B.8 sta in silenzio per 5 secondi))*  
 B.10: dai: stiamo aspettando te!  
 Ins.3: B.10 lasciala pe- che ci pensi! non  
       abbiamo fretta  
 B.38: (ma secondo me è una cosa di fretta!)  
 Ins.3: allora, B.38 ha detto che arriva da giù,  
       B.10 da fuori, tu cosa dici?  
 B.10: stiamo aspettando (...)  
       *((ci sono borbottamenti))*  
 Ins.3: si sta concentrando. da dove arriva il  
       vento?  
 B.8: arriva di: *((5 secondi di silenzio))*  
 Ins.3: da dove arriva?  
 B.8: di Romania  
 Ins.3: dalla Romania. lei ha detto dal suo paese,  
       dalla Romania. B.19?  
       *((B.10 alza la mano))*  
 Ins.3: da dove arriva il vento secondo te?  
       *((B.10 con la mano alzata fa dei versi))*  
 Ins.3: *((rivolta a B.10))* tu hai già parlato. stiamo  
       parlando uno per volta  
 B.19: arriva  
 Ins.3: da dove arriva il vento?  
 B.19: eh:  
 Ins.3: ieri è arrivato il vento qui a Torino, da  
       dove è arrivato?  
 B.19: da Torì  
 Ins.3: da dove è arrivato?  
 B.19: da Gerbole è arrivato  
 Ins.3: da Gerbole, tu dici Gerbole. B.36 ha detto  
       Cogne che è in?  
 B.36: montagna  
 Ins.3: in montagna. B.38 ti viene in mente  
       qualche altro posto? da dove è arrivato il  
       vento di ieri?  
 B.38: dalla montagna e-e alivato mh:  
 Ins.3: di', di' [quello che pensi]  
 B.38: [dalla montagna]  
 Ins.3: dalla montagna ok  
 B.38: [o da un'altra parte]  
 Ins.3: [Ale,] tu cosa pensi?  
 B.10: *((con il dito alzato))* ma ha già parlato B.39

Ins.3: e vabè magari ha ripensato a qualcos'altro  
 intanto  
 B.10: va bene  
 Ins.3: gli è venuta in mente qualche altra idea  
 ((B.8 fa un verso sospirato))  
 Ins.3: B.8?  
 B.8: ehm:  
 B.39: ((alzando la mano)) che il vento fa cambiare le  
 nuvole  
 ((B.10 alza la mano))  
 Ins.3: il vento fa cambiare le nuvole, cosa  
 succede alle nuvole?  
 ((B.10 abbassa la mano))  
 B.39: diventano nere  
 Ins.3: eh?  
 B.39: diventano nere  
 Ins.3: diventano nere. siete d'accordo [che le  
 nuvole cambiano colore e diventano nere]?  
 B.10: [io no]  
 B.36: [io no]  
 ((forse qualche altro bambino dice "no" ma non capisco))  
 B.10: ((con la mano alzata)) posso?  
 Ins.3: dimmi  
 B.10: il vento arriva da da sopra e da giù  
 Ins.3: da sopra e da giù, quindi tu dici che  
 arriva sia da sopra che da sotto ((facendo dei  
 gesti con le mani)), cosa succede?  
 B.10: succede che il sol-il sol- si si fa vedere  
 quando quando quando sono mischiati  
 Ins.3: ah dici che si mischiano, il sole e il  
 vento  
 ((B.10 fa "sì" con la testa))  
 Ins.3: ok. questa è anche un'idea. B.8 cosa ti  
 era venuto in mente?  
 ((B.8 che era girata si volta verso la maestra))  
 B.8: ehm: che il vento: ((intanto sventola un braccio))  
 Ins.3: cosa fa il vento?  
 B.8: il vento fa: ((continua a sventolare il braccio)) fa:  
 Ins.3: cosa fa?  
 B.8: freddo  
 Ins.3: fa freddo. siete d'accordo che il vento fa  
 freddo?  
 B.10: no no no no no non sono d'accordo  
 B.39: neanche io  
 B.38: ((alzando la mano)) io sì

Ins.3: tu sì. B.19?  
 B.19: sì  
 Ins.3: Alex perchè dici di no?  
 B.10: ma B.8 mi ha fatto la faccia!  
 Ins.3: B.8 ha detto che il vento fa freddo. tu  
 cosa dici?  
 B.36: *((con la mano alzata))* io sono d'accordo con B.8  
 Ins.3: tu sei d'accordo  
 B.36: però non sono d'accordo con B.38  
 B.10: anche io non sono d'accordo con B.38  
 Ins.3: tu non sei d'accordo con B.38. beh se sei  
 d'accordo con B.8 non puoi essere  
 d'accordo con B.38  
 B.38: (però) il vento c'è stato il giorno  
 Ins.3: ieri c'è stato tutto il giorno?  
*((B.38 fa "sì" con la testa))*  
 B.10: io-io sono andato (tutti)  
 B.19: è fortissimo  
 Ins.3: è fortissimo  
 B.38: cosa?  
 Ins.3: è sempre forte il vento?  
*((B.19 fa "no" con la testa))*  
 Ins.3: non sempre  
 B.38: qualche volta  
 B.10: io- io  
 Ins.3: qualche volta  
 B.10: io- io  
 Ins.3: B.8 ha detto che faceva freddo ieri  
 B.19: ma ieri era forte  
 Ins.3: ieri era molto forte sì  
 B.38: ma io non ho sentito  
 Ins.3: ed è durato quanto secondo voi?  
 B.38: io non ho [sentito niente]  
 B.10: [MA DAI: B.8!]  
 B.19: [tantissimo]  
 Ins.3: tantissimo. [non ti distrarre!] *((rivolta a B.10))*  
 B.10: [io non ho sentito] niente di folte  
 B.19: fino alla sera  
 Ins.3: fino alla sera  
 B.38: io non ho sentito niente  
 Ins.3: quando sei andata a dormire lo sentivi  
 ancora?  
 B.19: sì  
 Ins.3: ok

B.38: ma io quando quando stavo dormendo avevo sentito il temporale  
*((B.10 e B.36 hanno la mano alzata))*

Ins.3: hai sentito il temporale?

B.19: no: no: era il vento che faceva fsh:

Ins.3: era il vento che faceva cosa?

B.19: [soffiava]

B.38: [soffiava]

Ins.3: soffiava, quindi?

B.19: non è il temporale!

Ins.3: non era il temporale B.38. B.19 ti sta spiegando

B.38: lo so però a me sembrava (...)

Ins.3: a te sembrava il temporale, è giusto!

B.19: no c'è c'è c'è

Ins.3: cosa faceva? soffiava fortissimo e quindi?

B.19: faceva rumore *((e muove le mani))*  
*((B.36 e B.10 hanno ancora la mano alzata))*

B.38: ma non era la pioggia

Ins.3: non c'era la pioggia

B.38: no non è pioggia

Ins.3: B.36 cosa volevi aggiungere?

B.38: era il temporale  
*((B.36 inizia a parlare con voce bassa, c'è brusio e non si capisce niente))*

Ins.3: sh: ascoltate B.36

B.36: c'è un po- c'è un posto

Ins.3: mh

B.36: che c'è il vento fotte fotte e se c- quando c'è il vento così forte e c'è tutti i giorni ci ci sono pure delle corde che ti devi tenere, se ti lasci voli via

Ins.3: lo sapete voi? l'avete già sentito questo posto?  
*((B.10 alza la mano))*

B.19: (movà) *((alzando la mano))*

Ins.3: B.36 tu ti ricordi il nome di quel posto?  
*((B.36 fa "no" con la testa))*

B.38: MA PERÒ È-

Ins.3: l'avete mai sentito?

B.38: non è il vento che faceva:

Ins.3: cosa faceva il vento?

B.38: non fac- non c'era il vento, c'era il temporale

Ins.3: tu dici che ieri sera c'era il temporale

B.38: vicino a casa mia

Ins.3: vicino a casa tua. *((rivolta a B.38))* magari da  
 lui c'era il temporale e a casa tua no  
*((rivolta a B.19))*, B.19 non abitate vicino eh  
 B.19: no perchè era- non sono i tuoni quel-  
 Ins.3: ah, cosa sono allora?  
 B.19: [il vento che soffiava fortissimo] *((muovendo  
 le mani))*  
 B.10: [(...)]  
 Ins.3: il vento che soffiava fortissimo  
 B.36: ma forse B.38 aveva so- aveva sognato  
 Ins.3: ah vedi B.36 ti sta dicendo che hai fatto  
 un sogno  
 B.38: no  
 Ins.3: no, lui dice di no  
 B.36: o forse- o forse stava pes-  
 Ins.3: pensavi  
 B.36: pensando  
 Ins.3: B.36 dice che pensavi al temporale. ti sei  
 talmente concentrato che hai immaginato  
 che fosse un temporale *((rivolta ad B.38))*  
 B.38: infatti  
 Ins.3: ecco. Ale tu hai detto che il vento non è  
 freddo. cosa volevi dire?  
 B.10: posso? *((alzando la mano))*  
 Ins.3: ho chiesto una cosa ad B.39 *((rivolta a B.10))*  
*((B.10 abbassa la mano))*  
 B.38: però però il temporale-  
*((qualcuno striscia la sedia per terra e fa un fischio forte))*  
 Ins.3: sh: mamma mia. cosa volevi dire? *((rivolta ad  
 B.39))*  
 B.39: non c'ho pensato  
 Ins.3: non c'hai pensato. B.8 hai qualche altra  
 idea sul vento?  
 B.8: eh:  
 Ins.3: no?  
*((B.8 fa "no" con la testa))*  
 Ins.3: hai detto tutto?  
*((B.8 fa "si" con la testa))*  
 Ins.3: B.10 cosa volevi aggiungere?  
 B.10: volevo aggiungere:. qualcosa  
 Ins.3: eh, che cosa? stiamo aspettando che ci  
 dici quello che stai pensando  
 B.10: mh:  
 Ins.3: avevi alzato la mano

B.38: sta sta pensando a qualcosa, ho sentito delle gocchine di pioggia

Ins.3: allora, abbiamo detto, che il vento arriva un po' da sopra e un po' da sotto, a volte è forte a volte

B.10: piano

Ins.3: piano. poi cosa abbiamo ancora detto, del vento?

B.38: [ma-]

B.10: [mi sono] ricordato! *((alza la mano))*

B.38: ma (poi)

Ins.3: tu hai detto che fa dei rumori? *((indicando B.19))*

B.19: forti

Bambino/a: strani

Ins.3: dei rumori strani

B.10: e forti

Ins.3: ognuno ha detto che arriva a volte da un posto diverso, e poi?

B.38: [però la piogg-io ho sentito]

B.36: [c'è un (...)]

Ins.3: aspetta B.38

B.36: che faceva muovere

B.10: [posso andare a bere]

B.36: [(...)]

Ins.3: ecco B.36 dice

B.10: posso andare a bere

Ins.3: *((ferma con la mano B.10))* [ascoltate B.36]

B.36: [(...)] il piccolino che non era tanto resistente e il vento che veniva da questa parte lo faceva a-scendere *((e fa un gesto tipo "discesa" con la mano))*

Ins.3: scendere giù

B.10: posso andare a bere?

Bambino/a: no  
*((Ins.3 fissa B.10 in silenzio. B.19 alza la mano))*

Ins.3: addirittura la macchina anche, B.36, si muoveva? *((rivolta a B.36))*  
*((B.36 accenna un "sì" con la testa))*

B.38: ma però-  
*((Ins.3 guarda B.19 con la mano alzata e le fa cenno di parlare))*

B.38: [anche (...)]

B.19: [ma si muovono] anche gli alberi!

Ins.3: o:k infatti B.36 l'ha detto che si muovono gli alberi

B.38:           però avevo sentito [delle gocce di pioggia]

B.19:           [ma quelli grandi]

Ins.3:          B.38 ha detto che ha sentito [delle gocce di pioggia]

B.19:           [quelli grandi!]

B.38:           [(...)]

Ins.3:          quelli grandi. B.38 ha detto anche quelli piccoli però  
                   *((B.19 fa "si" con la testa))*

B.36:           no quelli grandi no perchè

B.19:           sì

B.36:           hanno l'alb- il tronco più robusto *((e intanto muove le mani))*

Ins.3:          più robusto

B.19:           ma a casa mia sì:

Ins.3:          si sono mossi?

B.19:           sì

Ins.3:          son caduti?

B.19:           no si muovevano

Ins.3:          si muovevano. anche ieri avete guardato fuori. cosa succedeva agli alberi vicino alla nostra classe?

B.19:           ma: io: io lavoravo fuori

Ins.3:          sì tu eri uscita

B.36:           che si muovevano

Ins.3:          cosa succedeva ieri agli alberi vicino a noi?  
                   *((B.10 alza il dito))*

B.10:           ah sì vero. si muomono

Ins.3:          si muovono  
                   *((B.10 alza la mano))*

Ins.3:          abbiamo detto tutto sul vento? [volete aggiungere qualcosa?]

B.10:           [no no no no] *((intanto ha la manoalzata))* posso aggiungere io?

Ins.3:          dai

B.10:           quan quando quando mi s-svegliato quando mi sono svegliato

Ins.3:          quando ci siamo si sono svegliati gli altri cosa è successo?

B.10:           apriti la porta e viene il vento

Ins.3:          abbiamo aperto le finestre

B.10:           sì

Ins.3:          e quindi? cosa succedeva?



B.10: arriva il vento fino alla casa  
 Ins.3: ah viene a casa  
 B.10: sì  
 Ins.3: ah  
 B.10: anche nella scuola  
 Ins.3: anche a scuola. altre cose da aggiungere o  
 abbiamo detto tutto?  
 B.10: tutto  
 Ins.3: abbiamo detto tutto?  
 B.10: [sì], andiamo in classe  
 B.38: [no]  
 Ins.3: cosa volevi dire ancora B.38?  
 B.38: però (quando sono andato) con mia madre  
 via  
 Ins.3: mh  
 B.38: co- con mio fratello grande e e con mio  
 fratello come me e anche con mia mamma  
 Ins.3: cosa è successo?  
 B.38: e c'era anche mia sorella  
 Ins.3: e ma cosa è successo [quando sei uscito di  
 qua?]  
 B.38: [c'è-c'è era la pioggia]  
 B.36: [(...)]  
 Ins.3: ce l'ha con la pioggia B.38. B.38 ce l'ha  
 con la pioggia  
 B.10: e poi-poi-qua qua [quando (...scuola)]  
 B.19: [stavo parlando io:]  
 B.38: [e c'era anche il temporale] e c'era anche  
 il temporale  
 Ins.3: B.38 ce l'ha col temporale  
 B.10: tutto il tempolale vuoi dille?  
 Ins.3: ma quando c'è il temporale, B.38, c'è  
 anche il vento?  
 B.10: [sì] sì sì sì sì  
 B.36: [sì]  
 B.38: [sì] ((e fa "sì" con la testa))  
 Ins.3: sempre?  
 B.36: no:  
 Ins.3: non è detto che ci sia il vento  
 B.10: ho alzato la mano ((con la mano alzata))  
 Ins.3: sì ma stavamo parlando tutti insieme B.10  
 ((B.19 ha la mano alzata))  
 (5.0)  
 Ins.3: abbiamo detto tutto?  
 B.10: sci:

((B.19 fa "no" con la mano alzata))

Ins.3: cosa volevi aggiungere?

B.19: io- ehm non entra nella casa il vento

Ins.3: non entra nella casa secondo te il vento?

B.19: ((fa "no" con la testa)) solo se apri le porte, se apri le finestre

Ins.3: beh certo, se noi teniamo le porte chiuse

B.19: non entra

Ins.3: non entra

B.19: [ma: entra anche da sotto]

B.10: [(tutto quando ...iamo)]

Ins.3: B.19 dice che il vento entra anche da sotto, siete d'accordo? da dove passa?

((B.19, B.38, B.36 parlano uno sopra l'altro per 6 secondi e non capisco cosa dicano))

Ins.3: tu non sei d'accordo, perchè? ((rivolta a B.36))

B.36: perchè se il vento- il vento a volte quando: a volte è così forte che apre le finestre se tu non vuoi, le- le hai appena chiuse e il vento le spalanca ((e apre le braccia))

Ins.3: le spalanca

B.19: [(...) a casa mia!]

B.38: [no:!]

Ins.3: ah a casa tua, [si vede che le tue] finestre sono [più resistenti] non lo so!

B.38: [maestra!] [maestra!] maestra però!

Ins.3: dimmi B.38

B.38: se chiudiamo la-la finestra viene da sotto il vento

Ins.3: B.38 dice che passa da sotto il vento

B.10: posso dire? ((alzando la mano))

Ins.3: di'

((B.10 non risponde e si muove))

B.10: quando- quando-

B.38: ma però non si sentiva da sotto a casa mia

Ins.3: si vede che ieri non era così forte allora

((B.38 fa "no" con la testa))

B.19: sì, a casa mia sì

Ins.3: a casa tua sì

B.38: a me, a casa mia no

Ins.3: Ale a casa tua si sentiva?

B.39: mh: ma. faceva caldo

Ins.3: faceva caldo per te ieri

B.19: anche a casa mia

B.36: eh non può fare caldo e anche freddo

B.39: ((alza la mano)) e la notte

Ins.3: eh  
 B.39: e la notte  
 Ins.3: cosa è successo?  
 B.39: dive: mh: mh: mh: diventa più forte il vento  
 Ins.3: ah tu dici che di notte il vento è più forte  
 B.19: non son d'accordo  
 B.10: a me-  
 B.36: neanche'io  
 Ins.3: neanche B.36  
 B.38: io sì  
 Ins.3: B.38 dice di sì  
 B.36: perchè il vento viene di notte ma anche di giorno, se c'è il vento [però di giorno non può fare caldo]  
*[[rumori di sottofondo perchè qualche bambino parla sopra di lei]]*  
 Ins.3: non può fare caldo  
 B.10: da:i voglio parlare, posso?  
*((Ins.3 fa la faccia da "prego"))*  
 B.38: maestra!  
 Ins.3: dimmi B.38  
 B.38: però da sotto viene il vento perchè non si chiude  
 Ins.3: non si chiude [cosa?]  
 B.38: [sotto]  
 Ins.3: sotto  
*((B.10 alza la mano))*  
 B.19: alcune porte non tengono tanto  
 Ins.3: alcune porte non tengono tanto  
 B.10: non mi fate parlare voi due  
 B.19: non sono resistenti  
 Ins.3: non sono resistenti. allora abbiamo detto  
 B.10: [no: manca solo me per dire] *((con il dito alzato))*  
 Ins.3: [cosa devi dire?]  
 B.38: [però però però (...)[soffia più forte] il vento apre la finestra  
 Ins.3: l'ha detto anche B.19 prima  
 B.39: (oppure) è più resistente delle porte  
 Ins.3: delle porte  
 B.19: infatti perchè [(...) sono più resistenti]  
 B.10: [non mi fate parlare!]  
 Ins.3: alcune porte sono più resistenti  
 B.38: infatti  
 B.19: alcune no

Ins.3: alcune no  
 B.10: alcune SÌ:  
 B.36: le case le case- tipo le case  
 B.10: ALCUNE SÌ:  
 Ins.3: B.10, sta parlando B.36  
 B.38: però però  
 B.36: alcune case che facevano quando non  
 c'eravamo ancora noi  
 Ins.3: mh  
 B.36: e c'erano gli uomini primitivi non erano  
 come queste. facevano delle delle tende  
 Ins.3: eh. appunto, quindi? [com'erano fatte le  
 case? non erano come quelle nostre]  
 B.38: [ma se fa la pioggia, il temporale (...)]  
 B.36: [no: (...)]  
 B.38: [il freddo (...)]  
 Ins.3: quindi se arrivava il vento, se arrivava  
 il vento forte cosa succedeva alle case,  
 quelle tende?  
 ((B.19 alza la mano))  
 B.36: potevano cadere  
 Ins.3: potevano cadere  
 B.19: Ins.3:  
 B.38: si-da a- ma c'era tanto vento, perchè  
 apriva tutte-tutte tutte le finestre della  
 mia casa  
 Ins.3: sì ma B.36 sta dicendo che tanto tempo fa  
 non c'erano le case come sono [fatte  
 adesso,]  
 B.38: [lo so! lo so!]  
 Ins.3: cosa succedeva B.38 secondo te a quelle  
 case piccoline che facevano  
 B.38: cosa?  
 Ins.3: tanti anni fa non c'erano le finestre come  
 adesso. cosa succedeva se arrivava il  
 vento?  
 B.38: su- su-sucedeva che tutte le finestre si  
 aprivano e avevo freddo  
 Ins.3: giusto  
 B.36: ma non si- non facevano le finestre non -  
 non-  
 B.38: non si aprivano  
 B.36: a quei tempi non esistevano  
 Ins.3: non esistevano. [B.36 ti sta dicendo che  
 non mettevano le finestre]

B.36: [esiste-facev-] con le pietre prendevano delle pietre e co:n le altre pietre facevano le cose ((e muove le mani))

Ins.3: B.19? ((che aveva la mano alzata))

B.19: ma il vento

Ins.3: sì

B.19: può portare anche via le cose, più i-i-

Ins.3: infatti- giusto, [cosa c'era ieri per strada?]

B.38: [può portare via le case]

Ins.3: per strada cosa c'era ieri?

B.10: c'era c'era c'era- per strada c'era [(...)] per strada

B.39: [(...)]

Ins.3: no io ho chiesto. il vento. B.19 ha detto che il vento porta via delle cose  
*((c'è molto rumore di sottofondo perchè i bambini si stanno parlando sopra quindi trascrivo solo quello che capisco))*

Ins.3: allora, c'erano le foglie, poi cosa c'era?

B.36: un sacchetto

Ins.3: sacchetto

B.38: tanto tempo: tutta la casa viene (...) dal vento

Ins.3: sì, però B.19 dice che col vento ci sono tante cose che volano via, allora abbiamo detto

B.38: i giochi:

Ins.3: a parte i giochi, (le statue)

B.19: a parte

Ins.3: i giochi son volati via?

B.38: no

Ins.3: ah. per strada c'erano i giochi?

B.19: ma-

B.38: no

B.19: ma- e: eh: alcune case rimangono senza quasi niente col tetto

Ins.3: ah dici che il vento può portare via il tetto

B.36: no

B.19: no: dico le cose sul tetto

Ins.3: ah: le cose sul tetto

B.19: più resistenti

Ins.3: cosa c'è sul tetto?

B.19: [quelle cose: che] [m:] ((“m.” sbuffa perchè è stata interrotta da B.38))

B.38: [però il tetto che si può rompere]  
 [perchè: perchè: è troppo attaccato]

Ins.3: B.38 dice che il tetto- ma B.19 ha detto  
 che le cose sul tetto possono volare via

B.19: no dico l'antenna *((e fa dei gesti con le mani))*

Ins.3: l'antenna, bravissima. poi cosa c'era per  
 strada ieri dopo il vento?

B.38: però-

Ins.3: cosa avete visto per strada?

B.36: i sacchetti

Ins.3: i sacchetti:

B.38: io ho visto un sacchetto che che che era  
 un po' lungo

Ins.3: cosa c'era Ale per strada secondo te?

B.38: MA CHE NON C'ERA NIENTE DENTRO

B.39: non c'era niente ma-

Ins.3: tu non hai visto niente per strada?

B.38: E UN SIGNORE LO STAVA PRENDENDO!

B.39: ma io l:e finestre le tengo sempre chiuse

Ins.3: mh:

B.38: anche io

B.19: anche io

Ins.3: B.8 tu hai visto [qualcosa per strada]?

B.38: [io non le tengo mai] aperte, le tengo  
 sempre chiuse  
*((Ins.3 fa con la mano "fermo" ad B.38))*

B.38: le tengo sempre chiuse  
*((Ins.3 rifà con la mano "fermo" ad B.38))*

B.38: ma però (...) *((continua a parlare))*

Ins.3: c'era qualcosa?  
*((B.39, B.38 e B.19 parlano per conto loro e non capisco cosa dica Ins.3 a B.8 e viceversa))*

Ins.3: B.8 ha visto anche lei le fo:glie. B.38,  
 calmo, stava parlando B.8. allora, B.8 ha  
 visto delle foglie

B.36: dappertutto ci sono le foglie, se era  
 estate non volavano

Ins.3: non volavano. allora, abbiamo detto tutto?

B.38: no!

Ins.3: e cosa vuoi dire ancora B.38?

B.38: il temporale fa eh-

Ins.3: allora, oggi, cioè, stiamo parlando del  
 vento B.38, abbiamo detto che quando c'è  
 il temporale a volte c'è anche il vento

B.38: sì ma:

Ins.3:           però ieri abbiamo visto il vento qua, non  
                   c'era la pioggia  
 B.19:           però  
 B.38:           lo so ma però ieri sera quando andati via:  
 Ins.3:           eh tu l'hai visto, ma io sto parlando del  
                   vento  
 B.19:           non della pioggia  
 Ins.3:           di tutte le cose che sapete del vento, ok?  
                   ok  
 B.38:           ma il vento fa venire il temporale!  
 Ins.3:           bravo, questo è giusto. è una cosa molto  
                   giusta [che hai detto]  
 B.10:           [ma dai B.8!]  
 Ins.3:           il vento a volte porta il temporale. è  
                   giusto  
 B.10:           *((rivolto ad B.39))* ma dai:  
 Ins.3:           B.10?  
 B.10:           (chiudo) io  
 Ins.3:           abbiamo detto tutto?  
 Bambino/a:     io sì  
 B.19:           io sì  
 Ins.3:           allora, il vento porta il temporale, il  
                   vento porta via le cose, il vento apre le  
                   finestre, il vento arriva da sopra, arriva  
                   da sotto  
 B.38:           arriva da sopra  
 Ins.3:           arriva dalla montagna, arriva dalla città  
 B.36:           arriva dalla: Romania  
 Ins.3:           dalla Romania  
                   *((i bambini si parlano sopra))*  
 Bambino/a:     dalla Francia!  
 Ins.3:           dalla Francia  
 B.19:           dalla Cina!  
                   *((confusione))*  
 B.38:           no dalla Francia non viene  
 Ins.3:           dici che non [viene dalla Cina?]  
 B.10:           [dal cinema!] dal cinema!  
 Ins.3:           dalla Cina?  
 B.10:           dal cinema!  
 B.39:           posso andare in bagno?  
                   *((c'è confusione. B.36 dice qualcosa a Ins.3 che non capisco))*  
 Ins.3:           B.36 ha detto che dove parlano francese  
                   c'era il vento. abbiamo detto tutto?  
                   abbiamo detto tutto?  
 B.36:           sì

Ins.3: ok. siete stati molto bravi, avete detto  
un sacco, [un sacco, un sacco di cose]  
B.38: [al cinema, al cinema (...) non manzato (...)]  
Ins.3: adesso il cinema non c'entra. siete stati  
veramente bravi. grazie



Torino, 24/04/2015

## 6) CONVERSAZIONE A PARTIRE DALL'ESPLORAZIONE DI UN TESTO

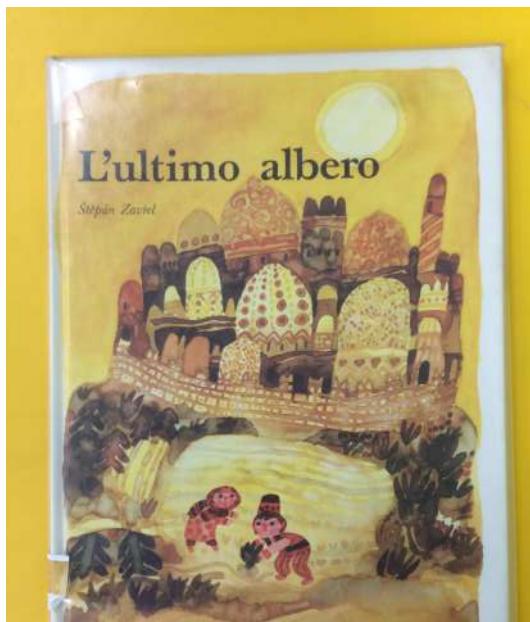
### Insegnante 3

#### Bambini presenti:

DEL CAMPIONE	NON DEL CAMPIONE
B.8 B.10 B.22 B.23	B.40

I bambini sono in biblioteca seduti sul tappeto verde secondo quest'ordine: B.23, B.10, B.8, B.22 e B.40. La maestra Ins.3 è seduta su una sedia di fronte a loro sulla destra. Il lavoro di anticipazione viene svolto sul libro "L'ultimo albero".

B.40:                   dobbiamo parare?  
Ins.3:                   sì. io adesso vi chiedo delle cose:  
B.23:                   e poi?  
B.40:                   lo diciamo noi  
Ins.3:                   [e poi voi dite]  
B.10:                   [togliti le scarpe!] *((rivolto a B.23))*  
                              *((B.23 si toglie le scarpe))*  
Ins.3:                   ognuno dice quello che pensa. allora  
                              bimbi. secondo voi, cosa c'è scritto?  
B.23:                   [eh:]  
B.10:                   e[h:]  
Ins.3:                   cosa c'è scritto?



- B.10: c'è scritto: STO! ((e ride))  
((anche B.23 ride))
- Ins.3: [pensa B.10, cosa ci può essere scritto?]
- B.40: [quel- quelli del castello] che raccolgono tante cose da mangiare
- Ins.3: allora, un castello che raccoglie tante cose da mangiare
- B.22: dei bambini che cercavano di mangiare
- Ins.3: dei bambini che cercavano da mangiare
- B.40: perchè [non avevano (...)]
- Ins.3: [B.8, secondo te] di cosa parla questo libro?
- B.8: che- che un caza ((casa)) ,manza e: e ha fatto ana-as
- Ins.3: mh. B.10?
- B.10: eh: non lo so
- Ins.3: prova a pensare, secondo te. [cosa c'è scritto]
- B.23: [anch'io non ci-]
- Ins.3: su questa- sulla copertina di questo libro?
- ((3.0))
- Ins.3: cosa c'è scritto?
- B.10: mh: bambino bambino mette vicino alla porta fiori
- Ins.3: mh. B.23?

B.23: ehm:: raccoglie-  
 Ins.3: raccoglie?  
 B.10: fio:ri  
 B.23: eh:  
 Ins.3: <con la tua>  
 B.10: testa  
 Ins.3: testa, lo sai. di' quello che pensi.  
 liberamente. secondo te questo libro di  
 che cosa parla?  
 B.23: [(...) una cosa da mangiare]  
 B.10: [de- de dei fiori parla]  
 Ins.3: allora, tu dici che parla dei fiori. ve lo  
 faccio vedere da vicino ((*avvicina la copertina ai  
 bambini*)). vediamo se vedendolo da vicino  
 riuscite a trovare [altre cose]  
 B.23: [e sotto?]  
 B.10: sì si vede il fiore! con bambino  
 B.40: non vedo niente io!  
 Ins.3: allora, è vero, c'è un bimbo che mette?  
 B.10: fiore  
 Ins.3: un fiore  
 B.23: e questo cosa fa? ((*indica l'altro bambino*))  
 Ins.3: questo secondo te chi è? [che personaggio  
 è?]  
 B.10: [è cappuccetto rosso]  
 B.40: no  
 ((*B.23 ride*))  
 B.10: una bambina  
 Ins.3: tu dici che è un'altra bambina  
 B.40: che-che l'aiuta a racco- a raccogliere  
 tutti i fio:ri  
 Ins.3: va bene. secondo voi allora parla di un  
 castello e di un bimbo e una bimba che-  
 ma non vedo B.8!  
 Ins.3: °B.8 non metterti davanti°  
 B.23: che mettono i fiori  
 Ins.3: che mettono i fiori  
 B.10: e quetta- quetta parla con lui perchè  
 perchè è sono fratelli e lei  
 Ins.3: dici che sono fidanzati  
 ((*B.23 ride e poi inizia anche B.10 a ridere*))  
 Ins.3: provate un po', secondo voi invece, cosa  
 c'è:, qual è il titolo secondo voi?  
 [provate un po']  
 B.23: [c'è scritto]

Ins.3: a capire se riuscite a leggere  
 B.23: c'è scritto che-che le cose ehm: se  
 (nuncia)  
 B.40: leggete la storia  
 Ins.3: eh? c'è scritto?  
 B.40: leggete la storia  
 Ins.3: c'è scritto leggete la storia secondo B.40  
 B.10: eh:  
 Ins.3: B.22 secondo te cosa c'è scritto? tu che  
 sei già un po' più:  
 ((B.22 cerca di leggere sottovoce))  
 B.23: poi-  
 Ins.3: aspetta che B.22 si sta concentrando. qui  
 ((e indica penso il titolo della copertina))  
 B.22: qui no  
 B.10: quino! ha detto quino  
 Ins.3: quino  
 ((qualcuno ride))  
 B.10: e io-  
 Ins.3: prova a leggere che tu sei già un po' più,  
 esperto. adesso poi lo leggiamo e vediamo  
 se avete indovinato la storia eh. vediamo  
 se B.22 [riesce a finire di leggere]  
 B.23: [cosa c'è (nel)?]  
 Ins.3: quante parole ci sono bimbi?  
 B.10: s-s  
 B.23: due!  
 Ins.3: due ((fa due con la mano)) ok. B.23 dice che sono  
 due  
 B.10: qua tre  
 Ins.3: B.10 dice tre  
 B.23: quetta è piccola ((indica l'autore)) e quetta [è  
 grande] ((indica il titolo))  
 Ins.3: [questa è] un po' più grande  
 B.40: io-[tr-tante!]  
 B.10: [qua c'è] scritto calcuno calcuno eh  
 Ins.3: qualcuno?  
 B.10: alza fio:ri  
 Ins.3: alza i fiori  
 B.23: guarda i ponte (dei fiori)  
 B.10: e quaccuno  
 Ins.3: allora io provo a le- la leggo  
 B.10: sì

Ins.3:           poi vi faccio vedere anche le figure e vediamo se avete indovinato che cosa c'è scritto

B.10:           c'è scri-

B.23:           cosa c'è-?

*((Ins.3 apre il libro))*

Ins.3:           adesso leggo un pezzetto e poi vi faccio vedere le figure, come facciamo anche in classe. "Alla periferia della città vivevano due bambini, un fanciullo

B.10:           *((si alza in piedi per guardare le figure))* non vedo

Ins.3:           <stai giù> *((e gli abbassa la testa per invitarlo a sedersi))*

B.10? poi faccio vedere le figure, lo sai *((abbassa anche B.23))*. un fanciullo e una fanciulla. il guardaboschi andava a trovare i bambini tutte le volte che poteva. e ogni volta portava loro un qualcosa dal bosco.

*((Ins.3 fa vedere le prime due pagine))*



**Figura 1**

B.23:           cosa?

B.10: è giusto?

B.23: cosa sono [quelle impronte?]

Ins.3: [è giusto che cosa?] che avete parlato di due? ba-?

B.10: di-di

B.40: bambini

B.10: [due bambi:ni:]

Ins.3: [bambini] [due bambini]

B.10: [che mettono]

Ins.3: in questa storia

B.10: io! io!

Ins.3: ci sono

B.10: (io sono giutto pecchè)

B.23: quette [quette non c'erano] ((indica qualcosa ma non vedo))

B.10: [bambini: bambini:] metto i fio:li

Ins.3: ok. fino a qua abbiamo indovinato qualcosa. vediamo come va avanti e le zampe?

B.23:



Figura 2

Ins.3: i due bambini lo accompagnavano spesso nel suo giro. raccoglievano foglie, rametti, pigne e a casa li disegnavano sulla parete

- della loro camera. il vecchio guardaboschi raccontava ai bambini tante cose
- B.40: [tante cosse e col col che ha fatto (zucche velenose)]
- Ins.3: [e ben presto essi impararono che l'abete] cresce bene su un terreno asciutto, mentre il pino preferisce il terreno sabbioso. appresero anche che un'altra pianta soffre il gelo invernale, ma la betulla cresce solo al nord, dove c'è il polo. e i cedri amano il mare. la quercia può durare tantissimi anni, fino a mille, disse il guardaboschi mentre camminavano nella foresta. B.8? ((riprende B.8 che si è messa a giocare con un pezzo di stoffa appeso alla parete))
- B.23: qui c'è (...)
- Ins.3: per i popoli antichi era un albero sacro, ma il cedro può durare anche di più. il re salomone fece costruire il suo tempio con legno di cedro che era considerato indistruttibile.
- B.23: queste: fiori ((indica i fiori))
- Ins.3: i bambini osservarono un cedro gigantesco la cui cima svettava [molto più in alto nel bosco.]  
 (((B.10 borbotta qualcosa sottovoce°)))
- Ins.3: forse dipende: dalla resina ((tutti i bambini tranne B.8 si sono avvicinati al libro per guardare le figure e stanno lì mentre la maestra legge)) proseguì il guardaboschi. rende il legno resistente
- B.23: e cosa fa?  
 ((anche B.8 si avvicina alla maestra e in questo momento tutti i bambini sono raccolti intorno alla maestra))
- Ins.3: poi disse, un tempo i cedri crescevano tutt'attorno nel mare. l'arabia e tutta l'africa del nord ((B.40 si gira verso di me che sto riprendendo e saluta con la mano, Ins.3 se ne accorge e la tocca per farla girare)) erano ricoperte dai cedri, ma gli uomini li tagliarono tutti. un giorno il capo fece visita ai bambini, osservò tutti i disegni che avevano fatto e che quasi riempivano le pareti della casa. questo è il modo migliore per imparare a conoscere i boschi, disse il signore che era venuto a trovarli. poi disse al

guardaboschi in città dobbiamo costruire un altro ponte. come siamo messi con gli- con gli alberi e con il legno? il guardaboschi scosse la testa. le nuove piante sono ancora troppo giovani per poter essere tagliate, dobbiamo aspettare quando sono tagliate?

B.23:

Ins.3: eh (vediamo)

B.23: potre-potremmo vederle

Ins.3: il sindaco era d'accordo. ai bambini disse "il bosco ci da tante cose utili per vivere. abbiamo bisogno della legna"

((B.10 si butta a terra, Ins.3 si ferma e lo guarda))

Ins.3: però il bi- il bosco è ancora piccolo. sapete perchè si mantiene sempre così grande e bello? i bambini non lo sapevano. il sindaco sorrise perchè chiunque abbatte un albero, deve sempre piantarne?

B.10: dei fio-!

Ins.3: un a:ltro:

B.10: un altro [(possiamo ...)]

Ins.3: [così abbiamo] sempre fatto

B.10: possiamo vedere il resto?

Ins.3: il guardaboschi disse "già però non è sempre stato così"

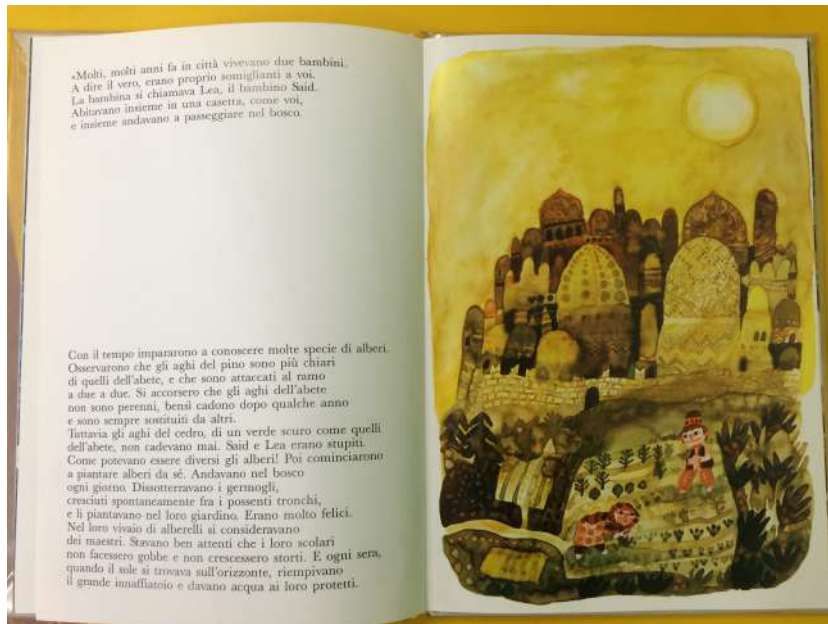
((B.23 saltella e si allontana))

Ins.3: B.23?

B.40: cos'è il guardiaboschi?

Ins.3: riempì con cura la sua pipa, l'accese con un ramoscello secco e cominciò a raccontare.





**Figura 3**

- B.10: vediamo se è giusto?
- Ins.3: wow! questo cos'è? ((indica il disegno. B.23 che era per conto suo a giocare con lo stesso coso appeso al muro con cui giocava B.8, accorre improvvisamente)) il disegno che c'è sulla? ((fa vedere la copertina))
- B.10: io lo so! ((e alza la mano))
- Bambino/a: copertina
- Ins.3: copertina
- B.10: [perchè? è giu:sto!]
- Ins.3: [molti molti anni] finora è giusto. molti molti anni fa, in questa città vivevano due bambini, che assomigliavano a voi. la bambina si chiamava lea e il bambino said. abitavano insieme in una casetta come voi e andavano anche loro sempre ((B.10 si allontana e va a frugare tra i libri della biblioteca)) vieni qua per favore B.10 ((B.10 si avvicina al gruppo)) dobbiamo vedere se è come pensi tu! poi andavano a passeggiare nel bosco. piano piano impararono a riconoscere tanti alberi, video che gli aghi dei pini erano più chiari di quelli dell'abete e che erano attaccati al ramo a due a due. poi gli aghi del cedro erano di verde scuro, come quelli degli abete, ma non cadevano mai
- B.23: mai

B.40: mai  
 Ins.3: said e lea erano stupiti, come erano diversi gli alberi del bosco. ((B.23 si allontana e torna dove era prima a giocare)) poi cominciarono a piantare alberi da sè. ((B.22 raggiunge B.23)) andavano nel bosco ogni giorno. ((anche B.8 raggiunge B.22 e B.23)). prendevano germogli ((Ins.3 si accorge che sono rimasti solo B.40 e B.10 a seguire la storia perchè gli altri tre bambini si sono allontanati)). B.22?

B.40: ma loro sono amici di quelli lì?  
 Ins.3: venite qua  
 B.40: ma quelli sono amici degli altri?  
 ((i bambini tornano intorno alla maestra))  
 Ins.3: questi sono lea e said,  
 ((B.10 dice qualcosa ma non capisco))

Ins.3: no said e lea  
 B.40: said e lea  
 B.10: (qui ci sono ancora delle [foglie perchè ...])

Ins.3: [prendevano] prendevano i germogli cresciuti da soli vicino ai tronchi e li piantavano nel giardino ed erano molto felici

B.23: e poi andavano a casa ((alzando la mano))  
 B.10: [e-... vicino... pecchè...]  
 Ins.3: [e così facevano nascere]  
 B.23: un po' [di fiori]  
 B.10: [(.....)]  
 Ins.3: [altri alberi] e ogni sera quando il sole scendeva giù all'orizzonte, riempivano l'innaffiatoio e davano l'acqua alle nuove piante

B.10: e qua c'è un- ((alza un braccio))



Figura 4

- Ins.3: un gio:rno:. vediamo cosa è successo B.10 ((e gli mette il braccio giù)) un giorno verso l'imbrunire, i bambini videro tre uomini camminare sul ponte. questi forestieri andavano verso la piazza del mercato e si sedevano
- B.23: (quantanio)
- Ins.3: c'erano dentro tante collane d'oro, tanti gioielli preziosi. la gente era tutta in agitazione. cosa volevano questi mercanti con questi tesori?
- B.10: pecchè- ((e indica qualcosa))
- Ins.3: niente di speciale, vogliamo solo della legna, chiesero i forestieri, ma ta:nta, tutta quella che ci potete dare. quando sarà abbastanza vi daremo altri gioielli. abbiamo pensato anche ai bambini. ecco qui:!! biscotti, bastoncini di cioccolato, caramelle e zucchero candito! la gente guardava questi gioielli ed era tutta felice. festeggiavano con tanta gioia i forestieri e quella notte danzarono e cantarono a lungo. quini sono arrivati questi tre signori, portando dei gioielli e dei dolciumi per comprare-

figura 5

((borbottamenti))

Ins.3: la legna del bosco.



Figura 5

- Ins.3: la mattina seguente tutti cominciarono a:-  
B.23: (annopuntata) ((e indica qualcosa))  
Ins.3: tagliare?  
B.23: l'elba ((erba))  
Ins.3: gli alberi. uno dopo [l'altro  
precipitarono a terra]  
[[B.10 dice qualcosa]]  
Ins.3: guarda. con tanto-  
B.23: e questo cos'è? ((indica qualcosa ma non vedo))  
Ins.3: adesso poi guardiamo anche l'altra  
copertina. i forestieri erano contenti,  
così alla [fine della giornata]  
B.10: [prende foglie]  
Ins.3: distribuirono tutti i gioielli e le  
caramelle e si portarono via- si portarono  
via tutto i-  
B.10: il bastone  
Ins.3: il bastone ((facendo sì con la testa)) hanno usato i-  
B.10: il bastone per tagliare quetto e poi è  
venuto bene

B.40: hanno tagliato gli alberi  
 Ins.3: hanno tagliato gli alberi del bosco.



Figura 6

Ins.3: passò una settimana e poi un'altra e un'altra ancora. il bosco era praticamente:  
 B.23: dittutto ((distrutto))  
 Ins.3: vuoto.  
 B.10: vuoto  
 Ins.3: distrutto, bravo B.23. [hanno tagliato]  
 B.10: [pecchè (...)]  
 Ins.3: tutte le: piante  
 B.23: nte  
 B.10: perchè:  
 B.40: [(anche) tutti gli alberi]  
 Ins.3: [nessuno ci faceva caso] e nessuno trovava il tempo per pensare a piantare altre? (0.2) piante  
 B.23: nte  
 B.10: perchè-  
 Ins.3: la terra diventò tutta: secca e tutta rovinata. i ruscelli avevano poca acqua perchè ormai pioveva: pochissimo.

B.23: pecchè?

Ins.3: ma quanto più il bosco diventava vuoto,  
tanto più le case delle persone si  
riempivano di gioielli

B.10: pecchè?

Ins.3: e di pietre preziose [perchè questi  
signori]

B.23: [e di gioielli]

Ins.3: continuavano a prendere gli alberi

B.10: pecchè-

Ins.3: in cambio delle- dei gioielli

B.10: perchè hanno fame e vuole mangiare però  
non c'è necciuna [...]

Ins.3: [e i denti] dei bambini, pensate un po',  
erano diventati di tanti colori perchè  
avevano mangiato?

B.10: la-e-

Ins.3: troppe?

B.40: [caramelle]

Ins.3: [caramelle]

B.23: queste cosa sono? monete?

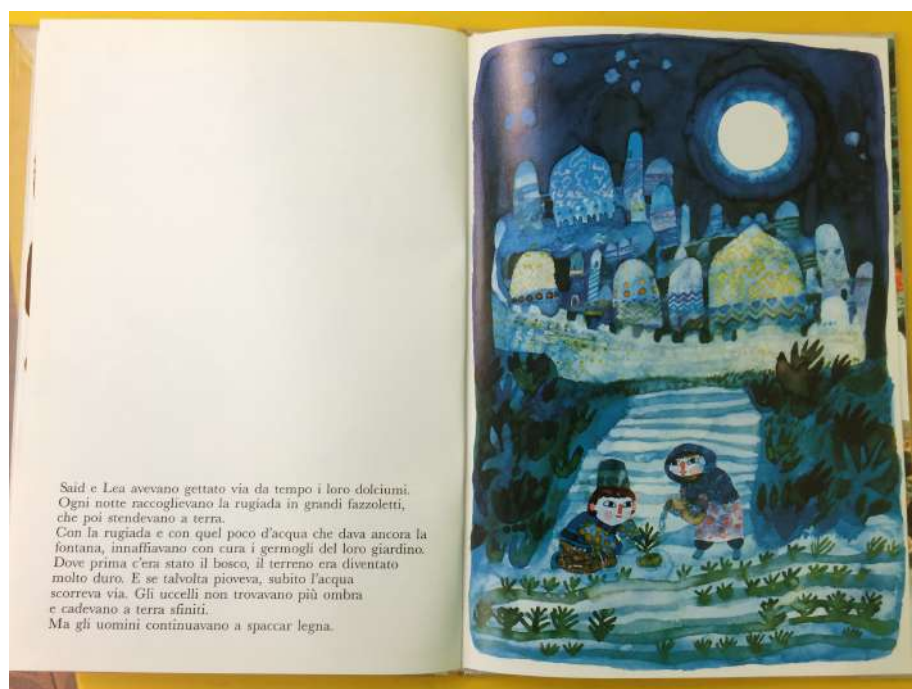


Figura 7

Ins.3: said e lea però avevano gettato via i loro dolci. ogni notte andavano a raccogliere la rugiada con dei fazzoletti e la stendevano a terra.

B.23: perchè?

Ins.3: con la rugiada e la poca acqua dei ruscelli innaffiavano i germogli che loro di nascosto

B.10: e-e-e

Ins.3: piantavano. [nel giardino]

B.10: [piantavano]

Ins.3: nel giardino

B.10: nel giardino

Ins.3: dove prima c'era stato il bosco, [il terreno]

B.10: [il bosco è qua] dentlo ((dentro))

Ins.3: il bosco e:ra. qui dentro ((indica il castello)) e loro invece?

B.10: era qua ((indica i bambini))

Ins.3: erano qua

B.10: perchè vuole piantale le foglie

B.23: e quette sono le foglie che vogliono piantale

B.10: poi qua c'è il [bosco]

Ins.3: [gli uccelli], pensate, non trovavano più l'ombra perchè non c'era più una?

B.40: luce

B.23: luce

Ins.3: no c'era la luce ma non c'erano più le?

B.23: [conchiglie]

Ins.3: [le piante] mh.

B.10: le piante

Ins.3: però tutti gli uomini del-

B.10: del [bosco]

Ins.3: [della città] continuavano a rompere e a prendere. ((gira pagina)) vedete?

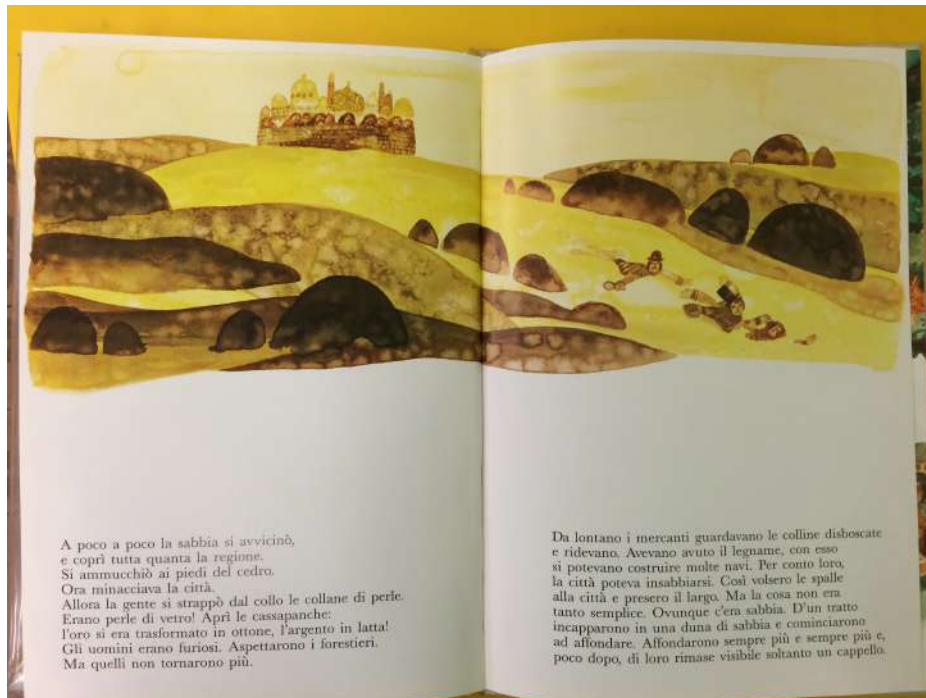


**Figura 8**

- B.10: e qua il bastone  
 Ins.3: tanti:  
 B.10: il bastone vuole lompele il bastone pecchè  
 pecchè vogliono buttare [sul male] ((mare))  
 B.23: [quetti sono] i frutti quetti rossi ((indica i  
 frutti sull'albero))  
 Ins.3: questo qua secondo te è un albero grande?  
 B.10: e quetto è un bastone che vuole tagliallo-  
 [pecchè (...) sul male]  
 B.23: [quette sono le flagole] quette son le  
 fagole  
 Ins.3: tu dici che ci sono le fragole. [vediamo  
 cosa succede alla fine]  
 B.10: [pecchè un pezzo- un pezzo] si è lotto  
 ((rotto))  
 Ins.3: un bel giorno si trovavano, si trovarono  
 di fronte a un albero veramente grande  
 B.23: è quetto ((e indica l'albero nella figura))  
 Ins.3: e erano già lì pronti con le s- con le:  
 mh:  
 B.10: ascie  
 B.22: con le ascie, bravo B.22  
 B.23: e tagliavano [gli albeli]



Ins.3: [quando] si accorsero che  
 era? un bellissimo cedro. [il cedro era  
 l'ultimo albero che era rimasto]  
 B.10: [oh-oh tanno pe venile] *((indica fuori dalla biblioteca))*  
 Ins.3: tu non ti preoccupare *((rivolta a B.10))*. che era  
 rimasto nel bosco. e tutti si resero conto  
 che avevano distrutto:,  
 B.10: le:  
 Ins.3: tutto: il? bosco  
 B.10: il bosco  
 Ins.3: era rimasto so:lo: *((fa uno con l'indice))* [questo  
 grande albero]  
 B.10: [un pezzo]  
 Ins.3: un pezzo  
 B.23: [solo uno]  
 B.10: [pecchè il] bastone (tagliato) [(...)]  
 Ins.3: [beh però poi si sono] ferma:ti:. cosa  
 facciamo adesso? ma nessuno aveva una?  
 rispo:sta:  
 B.23: perchè lui ama- abbasa il mattello?  
 B.40: sono sono stati loro a-a- *((fa con le mani come se  
 fosse un gatto))*  
 Ins.3: a distruggerlo *((fa sì con la testa))*  
 B.40: e-e-  
 Ins.3: e si sono resi conto che era rimasta solo  
 una?  
 B.40: fo- *((fa uno con l'indice))*  
 Ins.3: pianta



**Figura 9**

- B.10: [e qua c'è]  
 Ins.3: [intanto il] vento cominciò a portare tantissima sabbia
- B.10: e qua c'è  
 Ins.3: e la sabbia, cosa fa la sabbia?
- B.40: [vola]  
 B.10: [e poi qua] c'è il [vento-il vento]  
 Ins.3: [vola e copre?]
- B.10: il vento-  
 Ins.3: tu:tto:  
 B.10: il vento che c'è un lupo perchè vole-vole  
 Ins.3: dov'è il lupo?
- B.10: bambini: ((*indica il castello*))  
 Ins.3: finiamo di seguì- vediamo come finisce  
 B.10, [poi se c'è il lupo,]  
 B.10: [bambini perchè] vuole entlale con la casa. vuole mangiale tutto, poi poi li altle vuole andare sulla casa [e non c'è più niente da mangiale]
- B.40: [quelle non sono, sono sassi]  
 Ins.3: sono sassi. quindi la sabbia ha coperto [tutta la ci-?]
- B.23: [semblano taltalughe]  
 Ins.3: città

B.10: allora scappiamo che vale- vole plendele  
la pasta

Bambino/a: no:

Ins.3: la sabbia minacciava la città. la gente  
cominciò a togliersi da dosso

B.23: i-

Ins.3: le colla:ne:, i gioie:lli che i forestieri  
gli avevano, donato in cambio degli  
[alberi]

B.23: [il vento] l'ha pinto ((*spinto*)) fuori

Ins.3: gli uomini si resero conto che non c'era  
più?

Bambino/a: un albero

Ins.3: un albero. che erano?

B.23: di tutti

Ins.3: [che erano] di tutti

B.10: [di tutti] perchè le foglie so-

Ins.3: e si resero conto che i forestieri, erano?

B.10: i-

Ins.3: sca-?

B.10: pati

Ins.3: dove sono? li vedete?

B.10: sì

Ins.3: sono scappati.

B.10: e qua se ((*c'è*)) la casa ((*indica la casa*))

Ins.3: i tre forestieri da lonta:no: scappando s-  
si pensavano abbiamo preso il legname per  
fare: tante: navi: e-

B.40: questo cosa sta dicendo?

B.10: che quetto [(...)]

Ins.3: [continuando il loro viaggio] per tornare  
nel lo:ro:

B.10: e-

Ins.3: pae:se:

B.10: paese perchè perchè loro [vole prendere da  
mangiare]

Ins.3: [ovunque c'era]

B.23: (ma di chi è quetta mano?) ((*si riferisce alla mano  
staccata nel disegno*))

Ins.3: è di uno dei forestieri

B.22: è di questo ((*indica il forestiero più vicino alla mano*))

Ins.3: era rimasta soltanto

B.10: un pezzo

Ins.3: sabbia

B.10: sabia

Ins.3:                   mentre camminavano affondarono sempre di  
più nella? [sabbia]  
B.22:                   [sabbia]



Figura 10

B.10:                   e qua qua vuole mangiare i-li-li- le  
mangiale ((indica il disegno in alto alla prima pagina))  
B.40:                   no quelli-  
Ins.3:                   quelli secondo te chi sono? ((indica i quattro della  
prima pagina))  
B.10:                   co-così  
B.23:                   sono ma:mme  
Ins.3:                   mh.  
B.40:                   sono quelli [(...)]  
Ins.3:                   [questi] chi sono? ((indica i bambini))  
B.23:                   bambini  
B.10:                   bambini che vo-  
Ins.3:                   no sono?  
B.22:                   sono i bambini di prima  
Ins.3:                   che si chiamano lea? e said.  
B.23:                   e sono arrivati qua  
B.10:                   e qua- e qua-  
Ins.3:                   allora, gli abita:nti  
B.10:                   e qua vuole cu-(cucitale) un fiore  
glandissimo  
Ins.3:                   qua secondo voi cosa fanno loro?

B.23: niente  
 B.22: vanno a raccogliere da mangiare  
 B.10: e qua- e qua-  
 Ins.3: vediamo cosa c'è scritto. [gli abitanti]  
 B.10: [qua c'è la cala nel buio]  
 Ins.3: cominciarono a chiedersi come facciamo a  
 fuggire- a sfuggire a tutto questa sa- a  
 tutta questa sabbia? e said e lea dissero,  
 dovete ripiantare delle altre  
 B.10: piante e fiori  
 Ins.3: pia:nte. noi nel nostro giardino abbiamo  
 tenuto degli alberelli  
 B.10: alberelli  
 Ins.3: del bo:sco  
 B.10: del bosco perchè - perchè li vole  
 (entlale) sula casa vole [mettello sulla  
 casa]  
 B.40: [li hanno tenuti] perchè-  
 Ins.3: li hanno tenuti e quindi [cosa fanno  
 (nella casa)?]  
 B.40: [perchè- perchè] non volevano-  
 B.10: fan:no- volevano- [(... i fiolli)]  
 B.40: [posso parlare anch'io?]  
 Ins.3: fanno, said e lea infatti  
 B.40: la-a-a- ((*tocca la spalla della maestra come per farsi notare*))  
 Ins.3: dicono vi piantiamo queste piante:  
 B.10: e poi vi piantiamo [quette (...)]  
 B.40: [maestra] ho detto che-che la-l'hanno  
 tenuto perchè non vogliono che- che li  
 prendono tutti tutti quanti

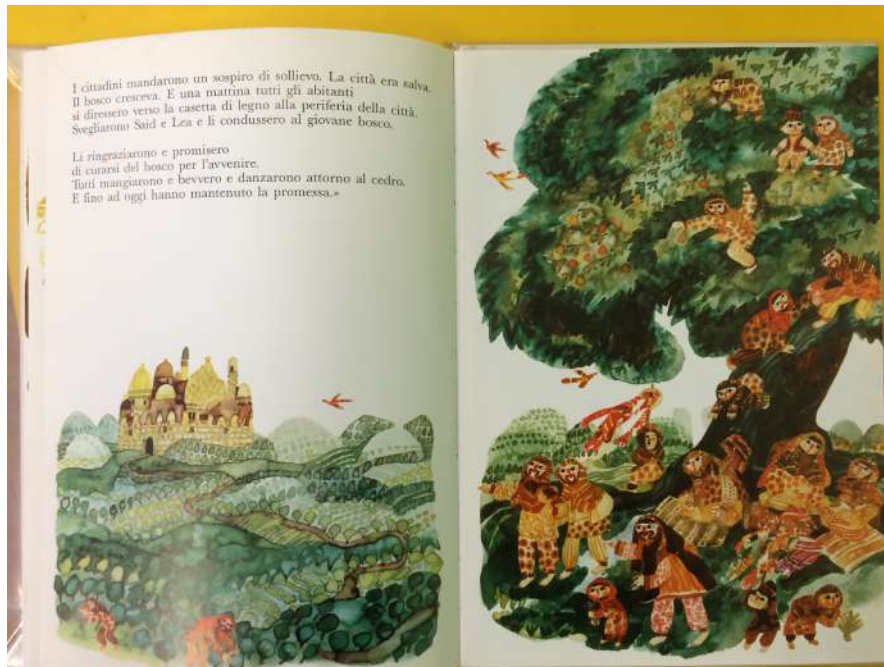


Figura 11

- B.10: e qua qua cecade de- del- del- buio  
 pecchè- pecchè vole-voleva [(...)]
- Ins.3: [no] [il buio non credo]
- B.23: [raccogliono le pere!]
- B.40: no vogliono abitare sopra all'albero
- Ins.3: vogliono abitare-, allora
- B.10: e qua- ((sbircia nelle pagine successive))
- Ins.3: ((torna a leggere dalla pagina precedente: figura 10)) ci sarà  
 di nuovo il bosco. dobbiamo innaffiare le  
 no- le nuove pianticelle tutte le notti  
 finchè ci sarà acqua nella fontana. la  
 gente rimase sopresa. seguì i consigli di  
 said e lea, tutti si misero a lavorare  
 insieme. piovve di nuovo e dopo molti mesi  
 ((gira alla pagina 11)) il boschetto si-
- B.10: ah e fiole e fiole [e vuole buttale]-
- Ins.3: [rina:sce]
- B.10: vuole buttale la mela così [diventa-]
- Ins.3: [la cit-]
- B.10: diventa più grande e bona
- Ins.3: adesso sentiamo come finisce. la città era  
 salva, il bosco cresceva e una mattina  
 tutti gli abitanti
- B.23: [il pupasso di neve]
- Ins.3: ((fa sì con la testa)) [si diressero] verso la  
 casetta di legno alla periferia della  
 città

B.40: [e finisce (...)]  
 Ins.3: ((fa sì con la testa)) [svegliarono] said e lea e li  
 condussero nel nuovo bosco. li  
 ringraziarono, promisero di curarsi del  
 bosco  
 B.23: con cura  
 Ins.3: con cura. tutti mangiarono e bevvero e  
 danzarono intorno al cedro. e fino ad oggi  
 hanno mantenuto la- pro-?  
 B.23: [messa]  
 B.40: [messa]  
 Ins.3: me:ssa:. quindi bimbi. ah aspettate  
 B.10: qua  
 Ins.3: c'è ancora una pagina  
 B.10: qua s'è



Figura 12

B.10: e qua c'è una- un foglio pechè un foglio-  
 ((indica il disegno della pagina corrente))  
 Ins.3: qua dice che la storia chi  
 B.10: la storia  
 Ins.3: l'ha raccontata B.10? chi l'ha raccontata  
 questa storia ai bimbi?  
 B.23: giudi  
 Ins.3: il guarda?

B.22: [boschi]  
 Ins.3: [boschi]  
 B.10: l'ha raccontata [l'ha contata (igiudi) quetta toria:]  
 Ins.3: [sentiamo cosa dice.] il vecchio guardaboschi pulì la pipa ormai fredda  
 B.10: l'ha contata giudi:  
 Ins.3: il sindaco della città guardava il fuoco pensieroso. i due bambini avevano ascoltato  
 B.10: la foglia *((indica il disegno))*  
 Ins.3: in silenzio. dopo un po' chiesero, chi erano said e lea? tu li hai conosciuti?  
 B.10: sì! [pecchè said e lea:]  
 Ins.3: [e il guardaboschi disse] sì erano i miei?  
 B.10: misci *((amici))*  
 Ins.3: <no:nni:>  
 Bambino/a: nonni  
 B.40: nonni  
 Ins.3: nonni:, mh, quindi quello che voi avete detto all'inizio:  
 B.23: è fini:to:  
*((Ins.3 chiude il libro e va alla copertina))*  
 Ins.3: voi avete detto che c'erano questi due bambini  
 B.10: (...) i fio:li pecchè vuole mette su nella casa (astacciona)  
 Ins.3: quindi avete  
 B.23: sotto c'è [(una...)] *((indica la quarta pagina di copertina che vede di sbieco))*  
 Ins.3: [indovina:to] una parte della storia, perchè la storia raccontava, che cosa B.23?  
 B.23: eh: eh:  
 Ins.3: di due bambini che hanno?  
 B.23: e quetto cos'è? *((indica la quarta pagina di copertina))*  
 Ins.3: che cosa hanno fatto questi due bambini?  
 B.23: hanno fatto u-  
 Ins.3: cosa hanno fatto?  
 B.23: [annaffiare le piante]  
 B.40: [volevano fare la città] più- *((apre le braccia))*  
 Bambino/a: più grande  
 B.40: volevano lo vo- volevano fare la città tutta com'era prima



Ins.3:           brava. sono riu- sono riusciti? sono  
                  riusciti a fare cosa questi due bambini in  
                  questa storia?

B.23:           hanno annaffiato le piante e (hanno preso  
                  il mangiare)

Torino, 04/02/2016

7) CONVERSAZIONE LIBERA

**Insegnante 4**

**Bambini presenti:**

DEL CAMPIONE	NON DEL CAMPIONE
B.11	
B.12	
B.13	
B.24	
B.25	
B.26	

I bambini sono seduti in aula di religione secondo quest'ordine in senso orario: B.25, B.13, B.26, B.12, B.24, B.11. L'Ins.4 è seduta tra B.24 e B.11.

Ins.4: ehm: io vi avevo chiesto già nell'altra volta se sapevate o se: arriva in visita il vescovo e quindi vi chiedo adesso se sapete cosa sia un vescovo e cosa sia un prete. eh?

B.26: un prete?

Ins.4: sì

B.24: un prete io lo so ((accennando un'alzata di mano))

Ins.4: e dimmi

B.24: è quello che- che parla con gesù

Ins.4: parla con gesù?

B.24: sì, parla-

B.26: cot-

Ins.4: dimmi B.26

B.26: eh: è un signore che- che parla con gesù bambino emh e veramente eh:

B.12: eh:

Ins.4: dimmi B.12

B.12: che- che fa, che pre:ga

Ins.4: sì

B.12: che- che- che si prega su-sulla chiesa

Ins.4: sulla chiesa

B.24: poi- e-e- poi prega quelli che sono morti con gesù

Ins.4: ah! che vuol dire?

B.24: vuol dire che li mettono in una casa e poi  
li-li-li lasciano là  
*((B.26 alza la mano))*

Ins.4: dimmi B.26

B.26: ehm: ehm: è una persona femmina che che  
che la mamma di gesù bambino che si chiama  
maria

Ins.4: bravissimo

B.12: ma- eh- si-si sta in silenzio a-

Ins.4: dove?

B.12: alla chiesa

Ins.4: si sta in silenzio in chiesa

B.24: e poi- e poi il prete dice m- m- che da  
quelli che sono morti con gesù *((B.26 alza la  
mano mentre sta parlando B.24))*

Ins.4: mh. siete d'accordo con quello che ha  
detto B.24? Dimmi B.26

B.26: ehm-

Ins.4: che vuol dire quello che ha detto B.24?

B.26: vuol dire che- che tutti quanti vogliono  
bene a gesù bambino che anche lui era  
amico di babbo natale

Ins.4: mh, interessante!  
*((B.11 alza improvvisamente la mano))*

Ins.4: dimmi B.11

B.11: gesù non è una femmina, è un maschio solo  
che è una persona grande

Ins.4: °una persona grande°  
*((B.13 alza la mano))*

Ins.4: dimmi *((rivolta a B.13))*

B.13: ma- anche (...) vuol dire che sono di una  
(capra) quella dell'estinto che li mettono  
a terra

Ins.4: quello dell'estinto che li mettono a terra  
*((B.25, B.26, B.24 ed B.12 alzano la mano))*

Ins.4: chi ancora non ha parlato? dimmi *((rivolta ad  
B.25))*

B.25: Gesù è morto perchè un ca- un cattivo che  
lo voleva che lui era bravo l'aveva ucciso  
*((Ins.4 fa "si" con la testa))*

B.24: maestra *((alzando la mano))*  
*((Ins.4 guarda B.24 e fa "si" con la testa))*

B.24: e poi- e poi- [lui (...) è morto]  
*[[B.26 sbatte i piedi per terra e non riesco a sentire tutto ciò che dice B.24]]*  
*((B.26 ha la mano alzata))*

Ins.4: dimmi B.26. parlate tra di voi. non battere i piedini

B.26: eh: visto che- che la mamma e il papà di gesù bambino non avevano una stanza per dormire con il le- con due letti per dormire con gesù bambino, ehm glielo mettevano in un nido in un nido e: e: e: avevano e: e visto che- che non potevano addormentarlo hanno- hanno il bue e l'asinello lo lo lo facevano addormentare con i loro versi

Ins.4: con i loro versi? mh!  
*((B.13 e B.11 alzano la mano))*

Ins.4: dimmi B.11. è vero quello che ha detto B.26?  
*((B.11 fa "no" con la testa))*

Ins.4: dimmi un po', sei d'accordo? dimmi il tuo pensiero

B.11: gesù è una persona grande, prima è morto e poi è andato nel cielo e ora è con suo papà su

Ins.4: è con suo papà  
*((B.12, B.13, B.24 e B.26 hanno la mano alzata. Ins.4 si gira verso i quattro bambini con la mano alzata))*

Ins.4: sei d'accordo B.12? dimmi

B.12: gesù. ma- ma la chiesa ma gesù parla in pilipine e- e si può cantare in chiesa

Ins.4: si può cantare in chiesa e parla in filippino. B.26?

B.26: eh:-  
*((B.12 lo interrompe. Ins.4 fa segno a B.26 con la mano di fermarsi un attimo, così B.12 può proseguire))*

B.12: e dopo lui cantare in pilipine

Ins.4: in filippino. voi in chiesa cantate in filippino?

B.12: sì  
*((Ins.4 si volta e fa un cenno con la testa a B.26 di parlare))*

B.26: gesù- gesù bambino è nato in chiesa perchè perchè la mamma e il suo papà gli hanno fatto bagnare la testa in un lavandino e- questo anche perchè bagnare la testa è il miracolo della nascita  
*((B.25 e B.13 hanno la mano alzata))*

Ins.4: il miracolo della nascita. state dicendo ta:n:te cose. dimmi B.13

B.13: ma ma gesù bambino però è solo un lenzuolo  
 Ins.4: un lenzuolo, anche il lenzuolo. allora lui  
 mi ha detto che canta in filippino ((*indicando B.12*)), tu mi hai detto che si bagna con  
 l'acqua ((*indicando B.26*)), tu mi hai detto che  
 c'è un lenzuolo ((*indicando B.13*)), B.25 dimmi?  
 quante co:se

B.25: che gesù bambino è povero  
 Ins.4: perchè è un bambino povero  
 ((*B.24 alza la mano*))

B.24: maestra è povero perchè- perchè lui non ha  
 niente  
 Ins.4: non ha niente  
 ((*B.11 ed B.25 alzano la mano*))

B.12: (...) i piedi  
 ((*Ins.4 guarda B.12 e si gira verso B.11*))

B.11: (...) si è fatto nascere prima (...) in cielo  
 e poi si è fatto no, e poi ha costruito le  
 case ((*non riesco a capire bene le parole perchè c'è molto rumore  
 di sottofondo proveniente dal salone della scuola*))

Ins.4: quindi ha fatto tante cose. dimmi ((*rivolta a  
 B.13*))

B.13: e poi è morto  
 Ins.4: e poi è morto ((*ripete probabilmente per far sentire ai  
 compagni, visto che c'è rumore di sottofondo*))

B.13: poi è morto e è andato in chiesa  
 Ins.4: è morto e è andato in chiesa. dimmi B.11  
 B.11: perchè la chiesa fa vivere  
 Ins.4: perchè la chiesa fa vivere  
 ((*B.24 alza la mano per attirare l'attenzione di Ins.4, che la guarda e le fa un cenno con la  
 testa come per invitarla a parlare*))

B.24: maestra la- la chiesa è bella perchè si  
 prega e- e la musica della chiesa è bella  
 ((*B.26 alza improvvisamente la mano. anche B.13 alza la mano*))

Ins.4: e la musica della chiesa è bella. sei  
 d'accordo B.26?

B.26: no  
 Ins.4: perchè?  
 B.26: perchè: perchè perchè perchè il papà di  
 gesù si chiamava Giuseppe  
 Ins.4: sì ma lei ha detto un'altra cosa. dimmi  
 B.13

B.13: e tutti in chiesa poi si può ritrovare una  
 foto di no- del nonno quello morto che  
 l'avevano sparato, con la foto

*((B.11 alza improvvisamente la mano))*

Ins.4: la foto? non ho capito molto bene. dimmi  
B.11

B.11: che-

Ins.4: che voleva dire B.13?

B.11: B.13 non so, non l'ho capito nemmeno io

Ins.4: chi è che l'ha capito? B.13 hai voglia di spiegarti meglio cosa mh: volevi dire

B.13: (...) una foto che ricordavano de: i nonni e le nonne

Ins.4: perchè dove sono andati i nonni?

B.13: in ce- in (chiesa) di una catola

B.13: una scatola, e tu hai detto in cielo. che vuol dire andare in cielo?

B.24: vuol dire- vuol dire morire (nella parte) del cielo, nelle nuvole

*((B.11 alza improvvisamente la mano, e subito dopo la alza anche B.26))*

Ins.4: nelle nuvole, siete d'accordo?

B.13: sì

Ins.4: dimmi B.11 che (vuoi/vuol) dire?

B.11: suo papà era già era già morto e poi è andato in cielo e poi era vivo. e-e-e io, lui lo stava aspettando tanto suo papà e quindi voglio tornarci

*((B.25, B.13, B.26 e B.12 hanno la mano alzata))*

Ins.4: bene, mh: in tanti volete parlare, dimmi B.25, cosa vuoi aggiungere?

B.25: però dio prima non c'era niente e c'era solo lui, poi lui ha creato il cie:lo, l'e:lba, i fio:ri:

B.12: io

B.24: maestra, e poi

B.12: io *((alzando la mano))*

B.24: e poi *((alzando il dito))* gesù ha preso (...) suo papà e nel momento giusto ma in verità è tornato nel momento sbagliato

Ins.4: perchè è tornato nel momento sbagliato? ascoltate lei che dice- che una cosa. perchè è tornato nel momento sbagliato?

B.24: perchè- perchè lui perchè perchè gesù era morto prima che il papà ritornasse

Ins.4: mh! tu pensi che sia quello il motivo perchè è successo tutto quello che è successo?

*((B.24 fa "sì" con la testa))*

Ins.4: sì? *((rivolta ancora a B.24))*. dimmi B.13 *((rivolta a B.13))*  
 B.13: però prima delle persone erano con gesù e poi era andato in cielo ma poi l'hanno portato in chiesa  
*((B.26, B.11 ed B.12 hanno la mano alzata))*  
 Ins.4: B.26 *((per invitarlo a parlare))*  
 B.13: e hanno messo la foto di gesù  
 Ins.4: e hanno messo la foto di gesù. in chiesa abbiamo solo le foto di gesù?  
 B.13: [no]  
 B.11: [no]  
 B.24: [no] c'abbiamo anche del nonno e della nonna  
 Ins.4: in chiesa sono quelle del nonno e della nonna? le troviamo in chiesa le foto dei nonni?  
 Ins.4: dimmi *((rivolta a B.26))*  
 B.24: al cimi[tero]  
 B.12: [ma ci] sono  
 Ins.4: al cimitero le troviamo. dimmi B.12  
 B.12: ma ci sono delle foto di amici di dio  
 Ins.4: e chi sono gli amici di dio?  
 B.12: ehm  
 Ins.4: come si chiamano?  
 B.12: e: *((solleva le spalle come per dire "non lo so"))*  
 Ins.4: chi sono gli amici di dio?  
 B.12: o:  
 Ins.4: B.26 cosa mi volevi dire?  
 B.26: e-e- che i nonni di gesù bambino sono erano-erano morti e poi sono sono finiti in una scatola che era che era stata spedita in una chiesa (volante) solo che era bruttissima che li ha pro- che li ha portati, che superato il cielo e li ha por- e li ha portati sulla luna e nello spazio  
 Ins.4: quindi adesso sono?  
 B.26: morti  
 Ins.4: morti  
 B.24: maestra *((e alza il dito))*  
*((B.24, B.13 e B.11 alzano la mano. Ins.4 fa cenno a B.11 di parlare))*  
 B.11: (eccome se) sono morti perchè dio ci sono tutte le parti ma cioè non ci sono altri dio, c'è solo uno che (ma lo la lui che) è





Ins.4: è un po':  
 B.26: ma era- ma era un sogno, erano ancora  
 morti nello spazio  
 Ins.4: ah. e comunque era tutto un sogno  
 ((B.11 e B.13 hanno la mano alzata))  
 Ins.4: dimmi B.13  
 B.13: prima di nascere gesù era morto il papà e  
 poi gesù andava sempre in chiesa e poi  
 dopo una battaglia gesù era morto  
 Ins.4: un po', un po' articolato. facciamo  
 parlare chi non- dimmi B.12, hai il dito,  
 hai alzato il dito? cosa vuoi aggiungere a  
 quello che hanno detto B.13 e B.26?  
 B.12: ma- ma- ma-  
 Ins.4: tu hai detto una cosa molto, molto  
 interessante. hai detto che in chiesa  
 canti in filippino  
 B.12: ma-  
 Ins.4: tu in che modo canti B.13 in chiesa?  
 B.13: in ru- in russo  
 Ins.4: in russo. e tu B.11 in che modo canti in  
 chiesa?  
 B.11: in italiano  
 Ins.4: in italiano  
 B.24: io invece-  
 B.12: anche la mia par- ma in chiesa si parla in  
 due voci. in inglese, no, in pilipine e e  
 in- e in- italia:no:  
 Ins.4: bene. dimmi ((rivolta a B.24))  
 B.24: io invece sono andata in un'altra chiesa-  
 Ins.4: e come si parlava in questa chiesa?  
 B.24: in rumeno e mia e la mia tata mi ha  
 insegnato come si canta in rumeno  
 Ins.4: bello. quindi lui canta in filippino  
 ((indicando B.12)), tu canti in rumeno ((indicando  
 B.24)), lei canta in russo ((indicando B.13))  
 B.26: e io in italiano  
 Ins.4: tu in italiano ((rivolta a B.26)). e tu? un po' in  
 spagnolo ((rivolta a B.11))  
 B.11: sì  
 Ins.4: eh si tu quando sei tornata [parlavi lo  
 spagnolo]  
 B.13: [B.25?]  
 Ins.4: B.25 tu come canti in chiesa?  
 B.25: in italiano

*((B.26 canticchia qualcosa a voce alta))*

Ins.4: e si can- *((mentre sta parlando si interrompe e guarda B.26 che canticchia. dopo due secondi B.26 smette di cantare))*. chi è che ha voglia di cantare un pezzettino nella sua lingua?

B.26: io io *((e alza la mano))*

Ins.4: tu in che modo canti?

B.26: i:n italiano

Ins.4: ti ricordi una canzone della chiesa in italiano?

B.26: ehm: sì

Ins.4: e dimmi

B.26: fa così, solo che cantavano quella della luna

Ins.4: la canzone della luna in chiesa?  
*((alcuni bambini ridono))*

Ins.4: fammi sentire

B.26: faceva così. *((cantato))* "un giorno all'improvviso la luna si stancò, di guardare il mondo di lassù"

Ins.4: basta?

B.26: *((cantando))* "prese una cometa, il volto si velò, e fino in fondo al cielo camminò. e sorpresa fu, che la bianca distesa non fosse neve"

Ins.4: bravo B.26, bravo, molto bravo, bravissimo. un pezzettino in filippino *((guardando B.12))* di canzoncina che ti ricordi  
*((B.12 si porta le mani davanti alla bocca))*

B.12: eh

Ins.4: quella più facile, quella più semplice

B.12: eh: io (non lo so)

Ins.4: non te la ricordi? ci pensi poi nel caso. B.13, un pezzettino in russo? dimmi

B.13: non me la ricordo più

Ins.4: neanche una parolina?  
*((B.13 fa "no" con la testa))*

Ins.4: niente. va bene. eh: abbiamo concluso? non volete aggiungere [più niente]?

B.13: [una parolina sì]

Ins.4: dimmi! che parolina ti ricordi?

B.13: però in italiano. me la ricordo

Ins.4: la sai tradurre in italiano la canzone? la canzone? dimmi. come faceva?

B.13: ((cantando)) "un lupo era belvo, co- era una  
bambina e poi lo paventava lo paventava"  
Ins.4: questa è una canzone della chiesa B.13?  
B.13: sì  
Ins.4: ah!  
B.26: e anche- e anche quella della luna  
Ins.4: della luna. è una canzone della chiesa  
quella della luna?  
B.26: ahm: sì  
Ins.4: ah, io non le ho mai sentite queste però  
va bene, va bene così. ok. volete  
[aggiungere qualcos'altro?]  
B.26: [e poi e poi] l'altra canzone della chiesa  
era quella del gatto e la volpe  
Ins.4: no, l'altra canzone della chiesa era  
quella del gatto e la volpe. ((ridendo)) bom.

Torino, 26/11/2015

## 8) CONVERSAZIONE A PARTIRE DALL'ESPLORAZIONE DI UN TESTO

**Insegnante 4**

**Bambini presenti:**

DEL CAMPIONE	NON DEL CAMPIONE
B.13 B.12 B.11 B.25 B.26 B.24	

I bambini sono seduti in aula di religione secondo quest'ordine in senso orario: B.12, B.11, B.25, B.13, B.26, B.24. La maestra Ins.4 è seduta tra B.26 e B.24.

Lavorano su un libro che si chiama "I primi libri per imparare" Edizione Piccoli.



*((I bambini iniziano a lavorare su una pagina di cui non ho la foto))*

B.11: questi erano cinque, ma l'ha mangiato lei e loro sono tre

Ins.4: dimmi B.26

*((B.25 alza la mano))*

- B.26: o forse perché- perché lui ne ha prese poche e lei ne ha prese tante. si è dimenticato di prenderne così. così non ce n'è- così ce n'erano cinque come queste  
*((Ins.4 fa sì con la testa))*
- B.25: che forse la bambina le ha mangiate  
*((Ins.4 fa sì con la testa))*
- Ins.4: B.25 ha detto una cosa molto importante, siete d'accordo?
- Bambino/a: sì
- B.11: io sì
- Ins.4: cioè cos'è successo?
- B.11: è la mia migliore amica *((e abbraccia B.24))*
- Ins.4: dimmi B.24 secondo te cosa è successo?  
*((B.24 prende il libro che era in mezzo a tutti i bambini e se lo porta davanti a sé, inizia a borbottare qualcosa e cerca di cambiare pagina. la maestra la interrompe))*
- Ins.4: allora Giulietta gioia, stavamo tutti insieme per guardare il libro, guardiamolo ancora tutti insieme, va bene? ok? *((e riposiziona il libro nel mezzo del gruppo))*
- B.26: giriamo la pagina?
- Ins.4: come volete. se avete voglia continuate a spiegarmi  
*((B.24 penso dica a Ins.4 che non ci vede))*
- Ins.4: *((rivolta a B.24))* vai nell'altro lato allora. vai nell'altro lato  
*((B.24 si posiziona. i bambini borbottano dopo aver girato pagina))*



Figura 1

((B.26 alza la mano))

Ins.4: dimmi B.26, cosa succede?

B.26: qua parla che loro non volevano lanciare solo le mele, ma volevano mischiare la torta di mele con le pere così aggiungevano il sacchetto ancora più buono  
((B.11 alza la mano))

Ins.4: dimmi

B.11: perché forse si sono stancati di mangiare solo una frutta e per quello vogliono un'altra frutta, le pere

Ins.4: certo  
((B.25 alza la mano))

Ins.4: dimmi B.25  
((B.11 torna alla pagina precedente))

B.25: questa l'avevamo già vista  
((Ins.4 cambia pagina e torna a quella corrente))

B.25: forse loro (vanno all'albero) delle mele per prenderle  
((Ins.4 fa sì con la testa))

Ins.4: dimmi B.24, sei d'accordo?

B.24: forse qua ci sono due mel- forse ci sono tre me- for- c'è qua qua ci sono qua qua lui voleva prendere tante mele e invece lei [ha preso]

B.11: [pere] pere volevi dire sì

B.24: pere. e qua ce ne sono due che le voleva mettere in questo cestino invece che in questo

Ins.4: e qualcuno-

B.24: e vuole metterlo in questo e l'altra no

Ins.4: ma qualcuno mi sa dire cosa significano questi simboli, cosa sono?  
((B.11 fa un verso sospirato come per dire "io" e alza la mano. anche B.25 alza la mano))

Ins.4: dimmi B.11, perché ci sono quelle scritte?

B.11: pe:r- questi? ((indicando il + e l'=))

Ins.4: sì cosa sono? spiegami tu, non li conosco io  
((B.26 alza la mano e guarda Ins.4))

B.11: [pe:r]

Ins.4: [aspetta prima] B.11 ((rivolta a B.26))

B.11: per:ché: forse spiegano che le mele sono tre e queste sono cinque

B.24: o forse-

B.11: e queste sono due

- B.24: o forse cinque in più, due e: qua non so che vuol dire  
*((B.26 ha ancora la mano alzata))*
- Ins.4: dimmi B.26
- B.26: oppu- oppure queste sono le indicazioni che hanno scritto. (...) le indicazioni di quando ci sono in più le mele più delle pere, perché- perché loro forse volevano volevano mangiare la torta di- la torta di pere e di mele così la mangiavano con il sapore ancora più buono dell'altro solo con le mele
- Ins.4: bene, siete d'accordo con quello che ha detto B.26?
- B.24: io no
- Ins.4: perché? secondo te?
- B.24: perché: perché poi qua forse- forse qua la bambina voleva- [voleva prendere, voleva prendere, voleva prendere]
- B.11: [io sono d'accordo, (tutti sono d'accordo, tranne B.24)]
- B.24: le mele e le pere e allora non le ha messe nel cestino dove ci sono tre-tre mele e le voleva mettere nel cestino delle altre tre mele  
*((B.26 fa dei versi canticchiati))*
- Ins.4: adesso scegliete voi se continuare  
*((i bambini camb.12o pagina, B.25 alza la mano))*



Figura 2

- Ins.4: be:ne. B.25 dimmi gioia

B.25: che: stanno mangiando le pere e le mele  
insieme ai suoi amici  
(*Ins.4 fa sì con la testa*)

B.24: (*alza la mano*) e pos- pos-?

B.11: hanno raccolto forse per i suoi amici che  
non avevano la frutta, che hanno finito la  
frutta. l'hanno raccolto per i suoi amici  
(*Ins.4 fa sì con la testa*)

B.11: [e l'hanno mangiato]

Ins.4: [dimmi B.24]

B.24: che- che portandolo a casa ci sono °uno-  
due-tre-quattro-cinque° cinque m-ci-cinque  
[me:] (*conta le cinque mele nel cesto*)

B.11: [ma devi vedere qua:]

B.24: eh: qui (...) e ho letto! (*rivolta a B.11 con tono  
scocciato e infastidito*) qua ci sono, qua ci sono  
due pere e tre mele fanno cinque-du, fanno  
cinque  
(*Ins.4 fa sì con la testa, B.26 alza la mano*)

Ins.4: parla B.26, secondo te invece?

B.26: eh: secondo me: secondo me loro le mele le  
hanno portate a casa perché- per mangiarle  
insieme a tutti gli amici e forse perché-  
e forse perché: perché avevano tutti una  
gran fame. quindi hanno: c- quindi sono  
andati a raccogliere la frutta per: per  
per mangiarla insieme agli amici dentro  
casa  
(*Ins.4 fa sì con la testa. B.24 alza la mano*)

Ins.4: va bene

B.11: dentro fuori volevi dire, non dentro casa

B.26: anche [dentro casa invece]

B.24: [maes- maestra]

B.11: è fuori [perché ci sono gli alberi]

B.24: [mi fai parlare?] (*rivolta a B.11*)

B.11: e l'erba

B.24: che qua: che: che tornando a casa poi- poi  
poi avevano una gran fame, si mangiando le  
mele tutti insieme, [forse sono a scuola  
con gli amici]

B.11: [sì ma questo è il mio posto] (*rivolta a B.24, si  
scansa con la spalla come per spostare B.24 che è un po' addosso a  
lei*)

B.24: e con gli amici, e con gli amici volevano  
mangiarle



- B.11: le mele fuori  
 B.24: le mele dentro, c'è la porta ((*indicando la porta*))  
 Ins.4: secondo voi come finisce questa storia?  
 proviamo?



Figura 3

- B.24: e poi, forse-forse poi la dividono tre-tre  
 B.11: no:  
 B.24: sì, cioè °uno-due-tre-quattro° quattro  
 pezzi di mela, due più due mele intere e  
 due pezzi tagliati  
 Ins.4: vai B.26, secondo te? intervieni anche tu,  
 ha ragione B.24? cosa sono quelle  
 immagini? cosa succede adesso?  
 B.26: succede che dividono la mela in due per-  
 per- per. [succede che]  
 ((B.25 alza la mano))  
 Ins.4: [di' B.25]  
 B.26: che:  
 Ins.4: vediamo cosa ha da dirci B.25, di' B.25,  
 puoi intervenire  
 B.25: che i due bambini ridanno un pezzo di mela  
 al bambino  
 ((B.11 alza la mano))  
 B.26: posso continuare?  
 Ins.4: certo che puoi  
 B.26: ehm: oppure- oppure qua hanno- hanno  
 diviso la la la mela solo con con i con  
 gli amici della loro età solo che hanno

visto un un bambino più più sfortunato di di loro che erano più grandi di lui e l'hanno e l'hanno data un po' anche a lui, che aveva fame

- B.24: ((alzando la mano)) oppure- oppure vole-  
B.11: oppure che le hanno divise perché vogliono prendere un albero, perché i semini che ci sono dentro raccol- lo lo metto- scavano un buchino, lo mettono lì e cresce cresce cresce un albero di mele  
((Ins.4 fa sì con la testa))  
B.11: così vicino alla casa: trova già le mele  
((Ins.4 fa sì con la testa))  
Ins.4: sei d'accordo Giuli?  
B.24: sì e ma poi- o forse qua c'è un bambino sfortunato non come questi ((indicando i bambini della figura 2)), di più sfortunato allora gli danno due pezzi di mela così- così poi è più contento e poi ques- e poi loro- e poi loro e poi loro vanno a casa  
B.26: dentro casa a mangiare:  
((B.11 alza la mano))



Figura 4

- Ins.4: dimmi B.11  
B.11: la mamma- la mamma ha preparato una torta di cioccolato e l'ha divisi tutti insieme con tutti i suoi amici e: e: l'hanno mangiata

B.24: oppure io- oppure *((con la mano alzata))*  
*((B.26 alza la mano))*

Ins.4: B.26 dimmi

B.26: oppure

B.11: cinque torte le hanno divise

Ins.4: esatto. spiegatemi qui, io non capisco  
tanto bene, vedo tanti simboli:

B.11: perché qua c'è- qua non c'è nie:

B.24: tu hai già parlato: *((rivolta a B.11))*

Ins.4: uno per volta, parlerete tutti bimbi, non  
c'è bisogno di arrabbiarsi

B.11: qua non c'è niente, qua c'è solo una  
fetta, qua ci sono due, qua ci sono tre e  
qua ci sono m: quattro

Ins.4: perché cosa succede?  
*((B.26 alza la mano, B.24 ha ancora la mano alzata))*

Ins.4: dimmi B.26, spiega un po' tu

B.26: oppure oppure perché perché quando hanno  
finito le pere e le mele come dessert  
hanno mangiato la torta al cioccolato che  
ha preparato la mamma. perché perché  
secondo me la torta al cioccolato era era  
la loro torta al gusto preferita  
*((B.25 ha la mano alzata))*

Ins.4: dimmi B.25

B.25: per me gli è venuta fame e hanno mangiato  
la torta

Ins.4: B.24?

B.24: che qua qua forse qua ce n'è uno più ze-  
qua ce n'è zero più uno più uno, qua la  
mangia questo, e qua più due più uno più  
uno più la mangia lei che che che è uno-  
qua invece c'è tre più uno più due, qua ci  
sono due, invece più tre più uno più  
quattro, qua ce ne sono tre, no quattro,  
no sì, quattro

B.11: no queste sono quattro

B.24: sì è vero. e cinque più qua:- cioè cinque  
più uno più quattro, quattro

Ins.4: siete d'accordo con quello che ha detto  
B.24?

B.11: sì:

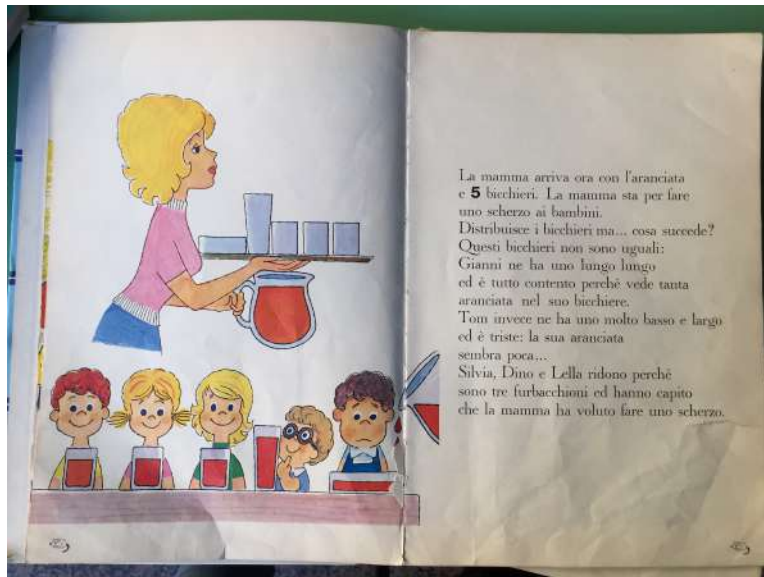


Figura 5

- B.24: e poi qua- e poi qua-  
 B.11: dopo della torta gli hanno dato un bicchiere di succo di arancia, se è succo di arancia, perché un vaso grande per lui e quattro piccolini per loro e uno per lui che è triste
- B.24: e poi e poi  
 ((B.24 si tira il libro verso di sé, B.11 lo riporta verso di lei, che effettivamente è più centrale rispetto a B.24))
- B.24: non devono stare tutti qui vicino a te:  
 ((rivolta a B.11))
- Ins.4: allora è di tutti que:sto: ((riportando il libro nel centro)) dai
- B.24: quan- poi quan-  
 Ins.4: allora, siete d'accordo tutti con la conclusione della storia che ha fatto B.11?
- B.24: no  
 B.13: sì:  
 Ins.4: B.25 cosa ne pensi tu?  
 B.24: io no  
 Ins.4: dimmi B.26  
 B.24: maestra forse forse  
 Ins.4: di'  
 B.24: forse poi-  
 Ins.4: facciamo finire ((tocca B.26))  
 B.24: forse qua uno ce n'ha così, e ce n'ha metà, questo metà, questo metà, questo è grande e questo piccolo perché forse non ce n'è più poi

Ins.4: B.26 dimmi tu, perché è così?  
 B.26: perché-  
 B.11: lui è triste  
 B.26: perché perché: perchè forse lui mentre  
 beveva il succo- mentre beveva il succo ha  
 ro- ha ha ha rovesciato il bicchiè- il  
 bicchiere e e e l'ha spaccato anche, e lui  
 e e e tutti e e e tutti loro e tutti i  
 loro e tutti i suoi amici non l'hanno  
 rovesciato, e nemmeno spaccato lo hanno  
 B.11: e: *((alzando la mano))*  
*((Ins.4 fa un cenno con la testa come per autorizzare B.11 a parlare))*  
 B.11: e forse la mamma non aveva tutti questi,  
 aveva solo questi, uno grande, per quello  
 non aveva sempre questi. perché alcune  
 mamme non hanno tu- sempre questi, hanno  
 anche divisi da: come si chiama:  
 B.24: maestra? *((alzando la mano))*  
 Ins.4: dimmi B.24  
 B.24: e poi qua- e poi qua forse forse loro  
 forse loro sono sono tre medi e lui è  
 stato il più bravo quindi quindi ha  
 ricevuto quello più grande e lui era più  
 piccolo forse perché ha rovesciato il  
 bicchiere e si è rotto a pezzi e poi e poi  
 non c'avevano- e poi la mamma non c'aveva  
 più bicchieri e allora gli ha dato la  
 ciotola  
 Ins.4: è possibile, è una sol- potrebbe essere.  
 B.25 sei d'accordo con questa ipotesi?  
 B.25: sì  
 B.11: io no  
 B.13: io sì  
 Ins.4: B.13 anche tu sei d'acc-  
*((girano pagina))*



Figura 6

- Ins.4: ah ok!
- B.11: dopo la mamma ha lavato i bicchieri li hanno- e dopo erano uguali, lo hanno rovesciato nei bicchiere, perché forse la mamma ha comprato i bicchieri uguali e ora l'hanno rovesciato di qua, forse non ce li aveva prima
- Ins.4: possibile, tutto è possibile
- B.24: poi- poi  
 ((B.26 aveva la mano alzata e guardava Ins.4 come per dirle che voleva parlare. B.24 interviene prima di lui e lui appoggia la testa sulle braccia con espressione sconfortata))
- Ins.4: intervieni B.26
- B.24: qua c'-c'era un medio, qua c'era un medio, qua c'era un medio, qua c'era un medio. forse- forse qua lo ha comprato la mamma, lo hanno rovesciato qua dentro e poi e poi anche il bambino era contento per mettere qua dentro, no?
- B.11: [quello che ho detto io]
- B.24: [e poi qua- e poi qua] ci sono delle- due bottigliette, questa- questa è metà e questo qua è intero
- B.11: no, quasi intero volevi dire
- B.24: °quasi°
- Ins.4: B.26 volevi intervenire?
- B.11: che intero è tutto qua, fino il bicchiere
- B.26: oppure, oppure perché perché: perché la mamma ha comprato dei bicchieri nuovi

- B.11: quello che ha detto B.24, ha comprato i bicchieri nuovi
- B.26: oppure perché perché la mamma ha- ha consolato il bambino perché aveva- perché aveva perché lui aveva visto che i suoi compagni av-avevano già avevano tutti il bicchiere non spaccato e non rovesciato, così la mamma è andata a: al supermercato e ha comprato dei bicchieri, e ha comprato dei dei bicch- un altro bicchiere: e dei bicchieri nuovi così anche il bambino era felice
- B.24: ((alzando la mano)) e forse-
- B.11: che l'ha comprato lei, l'ha promesso al bambino che ora vado a comprare, ora vado a comprare: de- dei bicchieri come tutti i compagni e ora è felice, l'ha rovesciato nel bicchiere
- Ins.4: B.12 sei d'accordo gioia?  
((B.12 fa sì con la testa))
- Ins.4: su quello che hanno detto loro sei d'accordo?  
((B.12 fa sì con la testa))

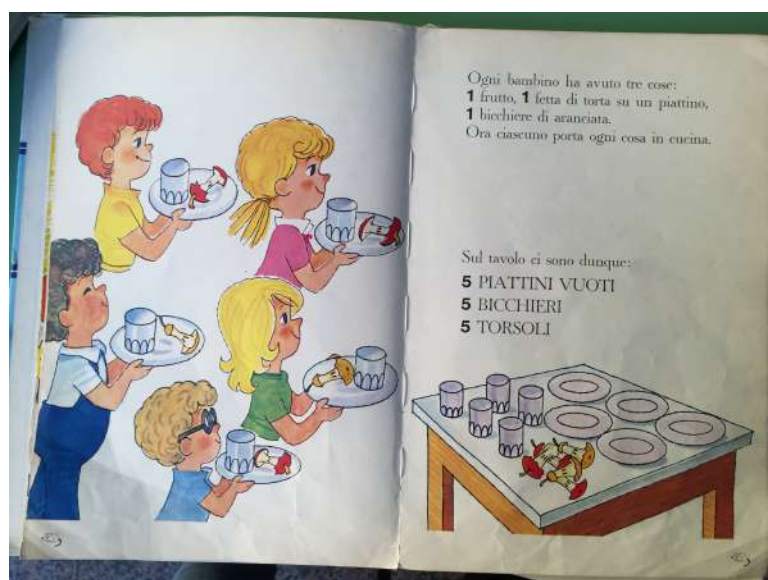


Figura 7

- B.11: ora li hanno bevuto- ora li hanno bevuto:  
ora lo hanno bevuto il la- tutti i succo  
che erano qua. hanno finito alcuni le mele  
alcuni due pere e tre mele
- B.24: e ade- e poi-

((B.24 alza la mano))

B.11: e hanno messo nel tavolo  
B.24: maestra?

((Ins.4 fa sì con la testa))

B.24: forse se no loro loro hanno finito la  
mela, e il succo e la pera, e il succo e  
la mela e la pera e la- e l'hanno  
trasportata qua e- e tutti i piatti qua e  
poi e poi i bicchieri qua e le pere qua  
((indicando sull'immagine)) cinque, cinque, cinque  
fanno in tutti cinque

Ins.4: mh: sicuro che cinque, cinque, cinque  
fanno in tutto cinque?

B.11: sÌ

Bambino/a: sÌ

Ins.4: siete d'accordo?

B.11: uno, due, tre, quattro, cin:que, uno, due,  
tre, quattro, cin:que, uno, due, tre,  
quattro, cin:que ((conta piatti, bicchieri e torsoli))

Ins.4: li lasciamo tutti soli lì quei cinque?



Figura 8

B.12: e po:i

Ins.4: ok

B.11: [dopo, dopo la mamma la, dopo la mamma  
erano pieni],



B.12: [uno, uno, uno, uno, uno, uno, uno, uno, uno] *((conta tutti i numeri 1 nel testo sopra alle figure della pagina di destra))*

B.11: e la mamma ha detto "andate a giocare bambini" ora possete andare a giocare  
*((Ins.4 fa sì con la testa))*

B.11: e dice lui, un bambino e tu dicevi che era una femmina

B.24: ma che dici

Ins.4: vai B.26

B.24: *((alza la mano))* e poi

Ins.4: di'

B.24: e poi poi questa si aiuta la mamma e e e la sorella e il fratello per per per per fare per per accompagnare loro anche loro e poi qua c'è la torta, qua tre torte che hanno mangiato e hanno conservato. qua due mele- du due pere e una- e una mela che hanno conservato per portarle a casa. qua ci sono il succo per portare a casa, che ha detto la mamma

B.11: i bicchieri volevi dire, niente  
*((B.12 alza la mano))*

Ins.4: di' B.12, dai, cosa volevi dire?

B.12: mh: [uno, uno, uno, uno, uno, uno, uno, uno, uno, uno] *((riconta tutti i numeri 1 nel testo sopra alle figure della pagina di destra))*

B.11: [forse loro, forse loro] sono grandi e li hanno- quelli più grandi li hanno accompagnato a casa sua, quelli più grandi sono andati a casa sua e hanno salutato i suoi amici

Ins.4: mh, va bene

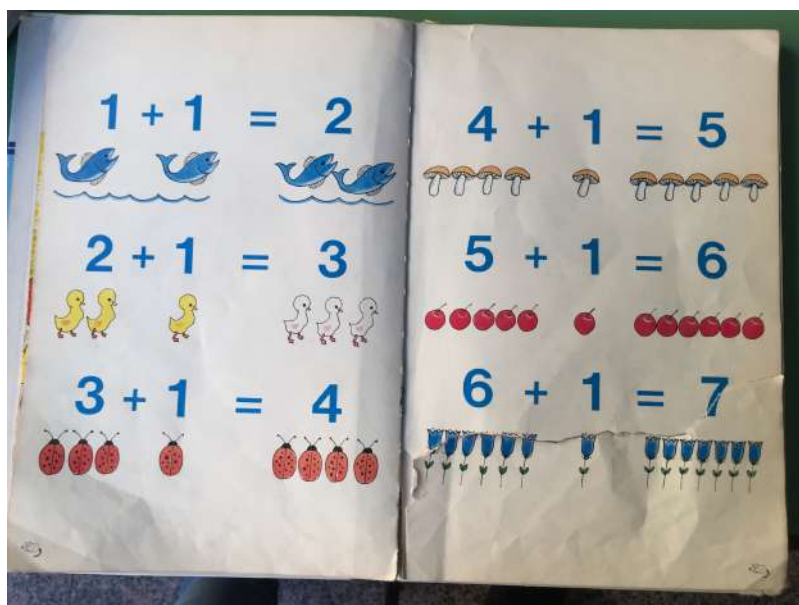


Figura 9

- B.24: ((alzando la mano)) e poi e poi qua due, due fa due, non importa, qua ci sono-
- Ins.4: chi mi sa spiegare cosa sono questi segni?  
 ((B.11 fa un sospiro come per dire "io" e alza la mano))
- Ins.4: dimmi B.11
- B.11: perchè vedi che ci sono due, ma non sono due, sono un-
- Ins.4: quindi?
- B.11: qui::ndi: mettono la fleccina, così non si sbagliB.12o che così sono così e fanno due così, per quello lo mettono, lo mettono così uno e uno: lo mettono così
- B.24: oppure- oppure qua- e poi qua ci sono due pessi ((pesci)) vedi? uno più uno fa croce e e e fa due
- Ins.4: mh. bene. sei d'accordo B.26 [con quello che ha detto B.24?]
- B.24: [due e due fa due]
- B.26: [no]
- Ins.4: perché cosa fa secondo te? facciamoglielo vedere ((avvicina il libro davanti a B.26))
- B.11: io sono d'accordo
- Ins.4: tu sei d'accordo. B.26 secondo te allora cosa sono se non sei d'accordo?
- B.11: io sono d'accordo
- B.26: allora secondo me questi sono sono sono sono sono sono pesci, uno e uno, mentre qua ce ne sono du:e più più di uno: più

cos più più di due, fa così, più di più di  
due: fa, così più di due fa mh::: più di-  
così più di due fa tre

Ins.4: mh. B.25 cosa volevi dire?

B.25: che se ci sono due papere c'è il tre di  
numero

Ins.4: bene

B.24: poi  
*((Ins.4 le fa cenno di parlare))*

B.24: e poi qua ci sono. qua ci sono

B.11: aspetta:

B.24: MH! *((verso di fastidio verso B.11))*

B.11: ci sono quattro. ci sono quattro  
coccinelle e deve essere quattro con cin-  
quattro  
*((Ins.4 fa sì con la testa))*

B.24: oppure. aspetta! °uno, due, tre, quattro,  
cinque° *((conta i funghi in totale))* questo vuol dire  
cinque e uno uno, e quattro

B.11: ok non ci stai spiegando bene

Bambino/a: io non sono d'accordo

B.11: perché qua ci sono- perché qua ci sono ci  
sono tre cocc- ci sono tre coccinelle, e  
ci deve essere anche qua tre coccinelle.  
c'è solo una coccinella, anche qua ci deve  
essere una. se qua ci sono quattro, ci  
deve essere quattro, se qua ci sono due,  
ci devono essere due, se qua c'è uno deve  
essere uno

Ins.4: va bene, va bene

B.24: e poi qua se c'è il numero cinque sono  
cinque, se c'è il numero uno fa uno, e poi  
sei più sei fa sei

Ins.4: ok siete stati molto chiari, ho capito,  
bene, [ognuno ha]

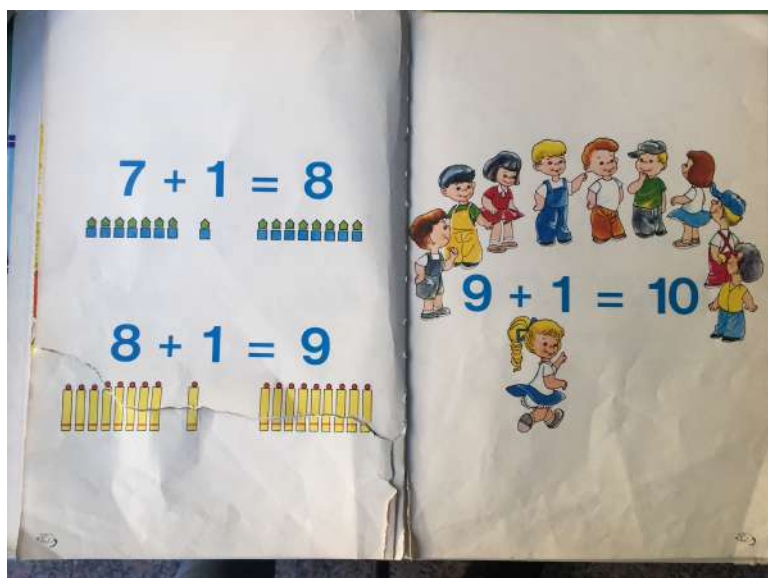


figura 10

- B.26: [oppure]  
 Ins.4: espresso la propria idea  
 B.26: oppure  
 ((B.12 borbotta qualcosa che non capisco))  
 Ins.4: ((rivolta a B.12)) vuoi spiegare anche tu B.12? secondo te mh? o va bene così? sei d'accordo con loro o vuoi spiegare anche tu? dai fammi capire. fammi capire secondo la tua idea cosa vorranno dire queste scritte  
 B.12: c'è anche dieci qua ((indica il 10))  
 Ins.4: ah! quello è un dieci?  
 B.11: ((alzando la mano e facendo il verso aspirato come per dire "io")) perché prchè forse  
 B.25: perchè ci sono dieci bambini  
 Ins.4: ((facendo sì con la testa)) perché ci so-  
 B.11: perché for: perché fo:rse forse qua hanno diviso se:-  
 Ins.4: spiegami, io ti ascolto  
 B.11: se:i  
 Ins.4: fa-facciamo dire a chi adesso ce l'ha in mente. dimmi B.12. hai in mente cosa vuol dire qui?  
 B.12: c'è uno, (...) ((rumore forte perché la porta dell'aula di religione è aperta e inizia l'intervallo improvvisamente, quindi non capisco niente di quello che ha detto B.12)).  
 ((i bambini iniz. B.12o ad alzarsi e la maestra mi fa cenno come dire "basta"))

Torino, 06/11/2015

## 9) CONVERSAZIONE LIBERA

### Insegnante 5

#### Bambini presenti:

DEL CAMPIONE	NON DEL CAMPIONE
B.16	B.41
B.1	B.42
B.15	

Dopo un iniziale momento di assestamento, i bambini si siedono sul tappeto verde della biblioteca in questo modo: B.16, B.42, B.41 in fila, dietro di loro c'è Cristian; B.1 è seduto al di fuori del tappeto verde di fronte ai bambini. La maestra Ornella è seduta per terra di fianco ad B.41.

Ins.5: mi: vi ricordate il lavoro che abbiamo fatto ieri in classe?

B.15: ((è girato di spalle ai compagni e guarda verso il muro)) io l'ho fatto già (e quindi non lo faccio più quetto)  
((B.16 ha un libro in mano e lo apre))

Ins.5: cosa?

B.15: il lavoro

Ins.5: B.16! B.16! puoi venire a parlare un attimo qua, con noi, [parliamo tutti insieme, eh? vi ricordate il lavoro che abbiamo fatto ieri in classe?]

B.15: ((per conto suo, maneggiando un cuscino)) [oh che bello cuscino morbito (...)]

Ins.5: sì- Ne: B.15 ti- ((secondo me vuole riprendere B.15, inizialmente sta per sbagliare nome e dice "Ne", come per dire B.16, poi dice B.15 ma viene interrotta da B.16))

B.16: ((alzando la mano)) gli acquarelli sì: gli acquarelli dici?

Ins.5: no- ehs: erano le tempere sì

B.16: le tempere

Ins.5: sì, vi ricordate?

B.16: sì

Ins.5: cosa::: vi::: ricordate del lavoro che abbiamo fatto?

B.16: eh-

Ins.5: avete raccontato qualcosa ai genitori o no?

B.16: no: lo vogliamo portare a casa e farglielo vedere

Ins.5: s`i?

B.16: s`i

Ins.5: mh. ma cos'`e che vi `e piaciuto di pi`u? h: B.15? B.15 vuoi partecipare tu o no? *((lo riprende perch`e si `e messo a dormire))* vuoi partecipare? vuoi venire qui con noi o no?

B.15: s`i, voglio- (ma dopo dopo) *((e sdraiato abbraccia i cuscini))*

Ins.5: B.15? sto parlando con te. vuoi venire qua con noi eh o no?

B.15: va bene *((si alza e va a sedersi tra B.16 e B.42 e trova il libro che aveva in mano B.16 all'inizio))*

Ins.5: metti via quel libro B.15

B.15: s`i dopo lo vedo io

Ins.5: poi lo: lo leggiamo semmai

B.15: *((alzandosi e andando a sistemare il libro nella libreria))* no io prima lo vedo: e lo: leggo

Ins.5: ecco, mettilo via un attimo. vieni qua. ti ricordi cosa abbiamo fatto ieri in classe?

no: lo [raccontiamo a B.1?]

B.15: [s`i s`i s`i]

Ins.5: perch`e lui non c'era

B.15: io elo:, l'ho- ho giocato tutta vita con lui

Ins.5: cosa hai fatto scusa?

B.15: >niente< *((mettendosi le mani davanti alla bocca))*

Ins.5: B.15, che cosa hai [fatto con lui?]

B.16: [ha detto:] che ha giocato per tutta la vita con lui

Ins.5: s`i? *((e ride))*  
*((B.15 fa un verso e si butta indietro con la schiena))*

Ins.5: s`i ma ier-

B.15: era uno scherzo: *((buttandosi ancora indietro con la schiena))*

Ins.5: B.15 scusa ti puoi alzare un attimo?

B.16: era uno schelzo *((con tono divertito))*  
*((B.16 e B.15 dicono qualcosa tra loro con una voce camuffata e facendo dei versi e non capisco cosa dicono))*

Ins.5: B.16 racconta tu qualcosa di quello che abbiamo fatto ieri

B.16: eh: allora ieli abbiamo: fatto gli  
acquarelli [e poi abbiamo abbiamo  
disegnato una pianta e poi-]

B.15: [e poi (...)]

Ins.5: perchè parli sopra B.16, Cristian. prima  
ti ho chiesto di parlarne e non ne hai  
voluto parlare. perchè ora parli sopra a  
B.16?

B.15: da:i: *((ce l'ha con B.16 che si avvicina a lui e lo tocca, ma non  
capisco bene cosa stia facendo))*

B.16: ecco. tu parli sopra di me e io: ti  
restituisco quello che fai. a me  
*((B.15 allunga i piedi come per toccare B.16 e dargli fastidio))*

B.15: anch'io ti i:isco

Ins.5: [mh:]

B.15: [cosa c'è?]

Ins.5: allora B.16?

B.16: e poi: abbiamo disegnato una pianta

Ins.5: sì

B.16: e poi abbiamo scritto il nome il nome sul  
foglio

Ins.5: ah sì?

B.16: e poi l'abbiamo messo ad asciugare e-al  
so:le:

Ins.5: ho capito. Cristian?  
*((B.15 è sdraiato con la testa su due cuscini))*

B.16: B.15:? sei solo ti: ti ti prendo una  
poltrona eh se vuoi dormire

B.15: *((si mette seduto))* qua non c'è una poltrona  
*((muovendo le braccia in modo circolare))*

*((Ins.5 si rivolge a me perchè è in difficoltà, probabilmente è imbarazzata. io le dico di fare  
come se io non ci fossi, lei ride))*

Ins.5: ehm: B.42, ti ricordi cosa abbiamo fatto  
ieri?  
*((B.42 fa "si" con la testa))*

Ins.5: che cosa abbiamo fatto?

B.42: abbiamo (...) gli acquarelli. abbiamo  
disegnato una pianta:

Ins.5: ah, ah,

B.42o: poi è asciugato *((porta timidamente la mano alla bocca  
come per tapparla))*  
*((B.15 è sdraiato e fa dei versi, B.16 si avvicina a lui))*

Ins.5: B.16, secondo te B.15 sta: avendo un  
atteggiamento giusto in questo momento?

B.16: no

Ins.5:           perchè lo segui?  
 B.16:           perchè: è: fuso  
 Ins.5:           mi sembra che tu adesso voglia fare come  
                   lui  
 B.16:           no  
 Ins.5:           ti sembra giusto il suo atteggiamento?  
                   *((B.15 gioca con i cuscini e fa un verso))*  
 Ins.5:           siamo qui tutti insieme, stiamo cercando  
                   di parlare di una cosa che abbiamo fatto  
                   ieri, *((B.15 fa un verso))* lui si sta facendo gli  
                   affari suoi, tu lo vuoi seguire?  
 B.16:           no. gli volevo chiedere solo se vuole una  
                   poltrona, per dormire:  
 Ins.5:           ah sì?  
 B.16:           sì  
                   *((B.16 borbotta qualcosa a bassa voce))*  
 Ins.5:           *((rivolta a me))* sono: un po' impa-impacciata  
                   *((ride))*  
 Emanuela:       no ma tu non ti preoccupare. come se non  
                   ci fossi, veramente  
 Ins.5:           ma::: se vogliono prendere un libro?  
 Emanuela:       mah puoi prenderlo tu, far vedere come:  
 Ins.5:           aiaiai  
 Emanuela:       o farlo prendere a loro  
 Ins.5:           B.16 vuoi prendere un libro? leggiamo un  
                   libro?  
 B.15:           >sì sì sì< *((si alza in piedi e corre verso la libreria))*  
 B.16:           voglio giocare col computer io  
                   *((dopo pochi secondi, B.16, B.15 e B.1 hanno preso un libro))*  
 Ins.5:           preferite prendere ognuno un libro o  
                   preferite che ve lo legga?  
 B.16:           io preferisco inventarmelo

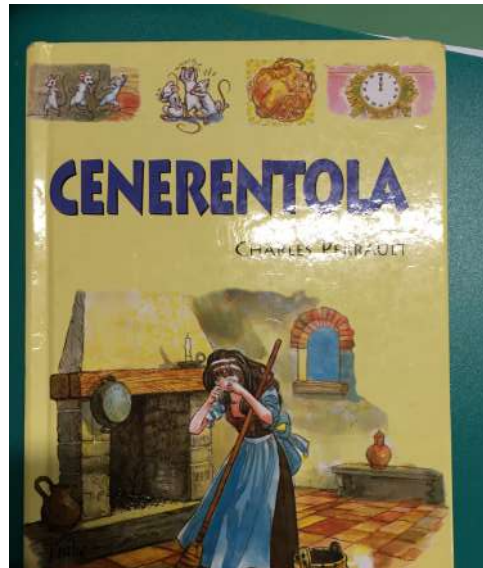


Ins.5:

ok

allora

inventa



copertina

B.16:

CE:-NE:-RE:

Ins.5:

B.42 tu cosa preferisci fare?  
((Cristian si alza e in silenzio va verso la libreria))

B.16:

CHE:

Ins.5:

prendi un- ((rivolta a B.42))

B.16:

NE:

((Cristian prende un libro))

Ins.5:

eh: ((come per dire "bravo"))

B.16:

RE:N- TO:LA:

Ins.5:

cenerentola, bravo B.16, proprio quello  
c'è scritto

B.16:

so leggere io, eh. è in stampatello.  
(figurati) in corsivo  
((Ins.5 ride))

B.16:

(cedobiam-)

Ins.5:

scusa B.16 cos'è che hai detto? sai  
leggere?

B.16:

solo in corsi:- solo in stampatello

Ins.5:

ah ecco

((B.41 va per conto suo nell'altra parte della biblioteca e si mette a usare un computer  
giocattolo. B.16, B.42, B.15 e B.1 sono seduti e ognuno ha un libro  
diverso in mano))

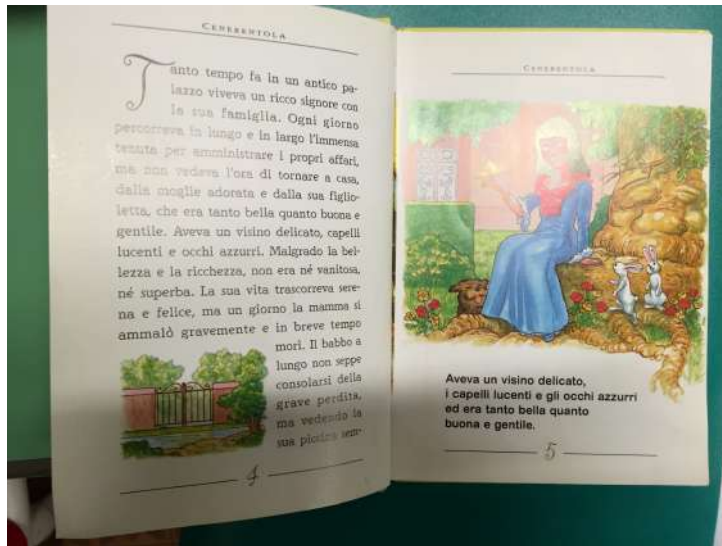


figura 1

- B.16: cenerentola. c'era una volta una bambina che aveva due coniglietti e che era seduta su una panchina che stava che si stava rilassando e- e poi incontrò un cane che (ovviamente) è il suo cane
- Ins.5: poi? cosa dice ancora la storia? Gira pagina, se no?
- B.16: e poi incontra un uccellino e vediamo cosa succede all'altra pagina+
- ((gira pagina))

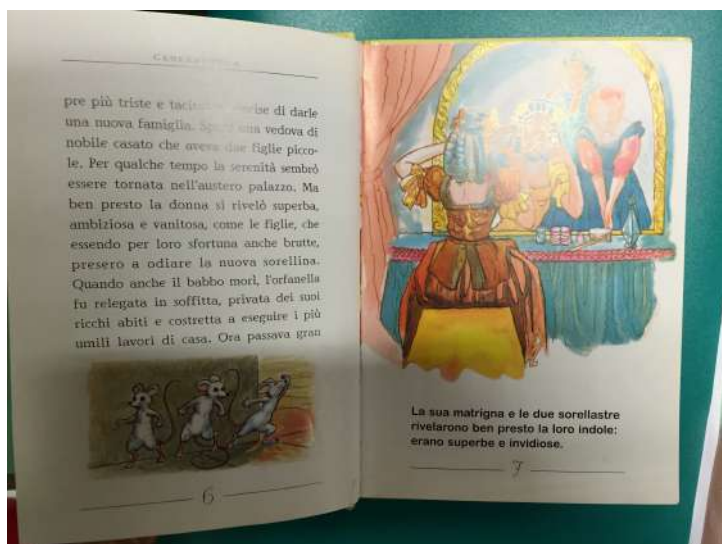


figura 2

- B.16: e poi i-i all'altra pagina incontrò dei topolini che stava- che- e- e poi e la seg- e la portarono al castello de- dei-

che c'erano dentro dei le ((re)) che stavano facendo colazione. e vediamo cosa succede dopo



figura 3

B.16: incontrò e- e poi pel tella a: fuori vedò una scopa, una spazzola e uno straccio e un secchio pieno d'acqua. e poi i: vedò una porta e-e bussò e c'era una vecchietta dentro che poi era era e- e se ne è andà- e poi: ed era andata ad aprire la porta che aveva un cane ed era scalza ovviamente, che stava pulendo pel tella. lei entrò e disse "ciao vecchietta, io mi chiamo cenerentola, tu?" lei rispose "vecchietta"

((Ins.5 ride))

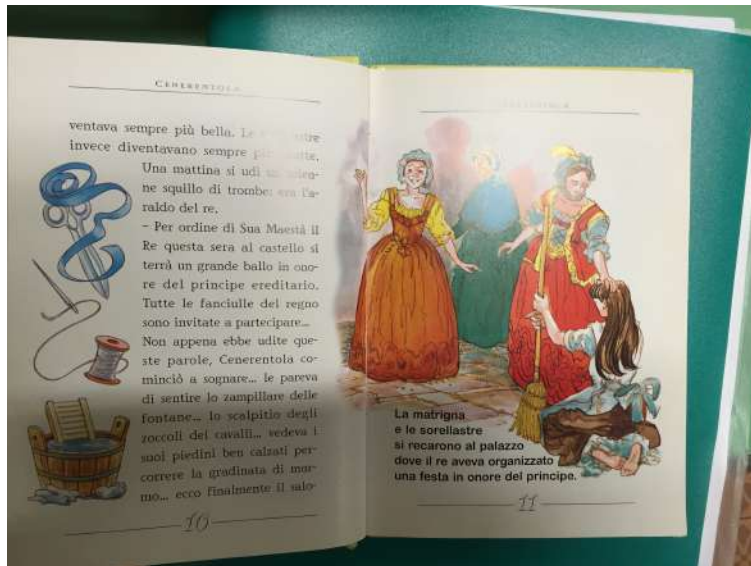


figura 4

B.16:                    è una strega ovviamente!

Ins.5:                    ah sì?

*((Ins.5 ride))*

*((B.15 arriva in modo irruente. inizia a tirare verso di sé il libro che sta leggendo B.16. B.16 oppone resistenza per non dargli il libro))*

B.15:                    >no no no no no<

Ins.5:                    B.15 lascialo leggere in pace dai

*((intanto B.15 va via))*

B.16:                    no: dai è uno schelzo, non è una strega

Ins.5:                    poi?

B.16:                    poi avanti avanti avanti, nella sua casa vedò un filo e una forbice e un ago e un filo e: un secchio e una scala dentro al secchio pieno d'acqua. e poi i:nco- la vecchietta che abitava con dei le *((re))* e co:m- la: l'aliutaivano- a pulì, gli l'aiutavano a pulire per spazzare via tutto per tella. e poi dopo continue vediamo cosa succede dopo:

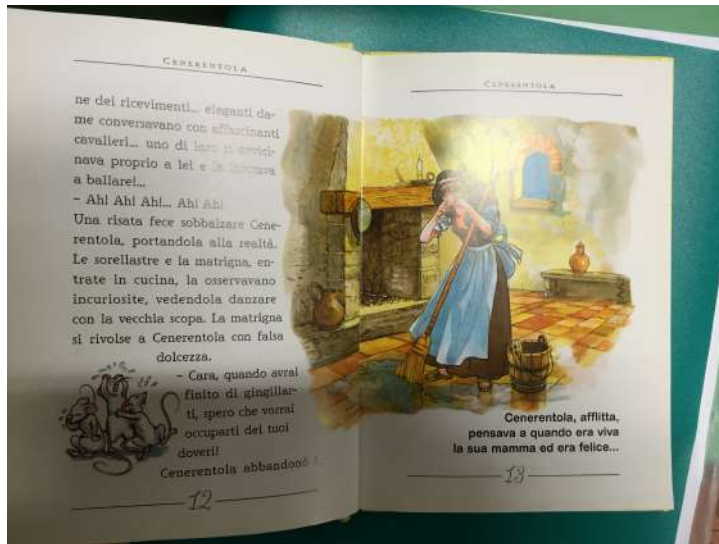


figura 5

B.16:                   poi lei si mise a piangere perchè non aveva più acqua per pulire e anche i topolini

*((B.15 si avvicina e B.16 si appoggia il libro sul petto come per non far vedere a B.15 cosa sta leggendo))*

B.16:                   tu non sei interessato B.15, ma gli altri sù. infatti adesso vi faccio vedere le figure che ho letto per adesso

*((B.16 gira il libro e fa vedere le figure ad Ins.5 e B.42. c'è anche B.15 seduto vicino a B.42))*

B.16:                   allora, qui è Cenerentola

Ins.5:                  ah

B.16:                   B.15 non è intelessa:to, B.42 sù. B.1 sei intelessato te? *((B.1 è seduto poco distante con un altro libro))*

*((B.1 non risponde ma lo guarda. probabilmente non ha capito))*

Ins.5:                  ma l'hai letta tutta B.16?

B.16:                  no

Ins.5:                  non la finisci?

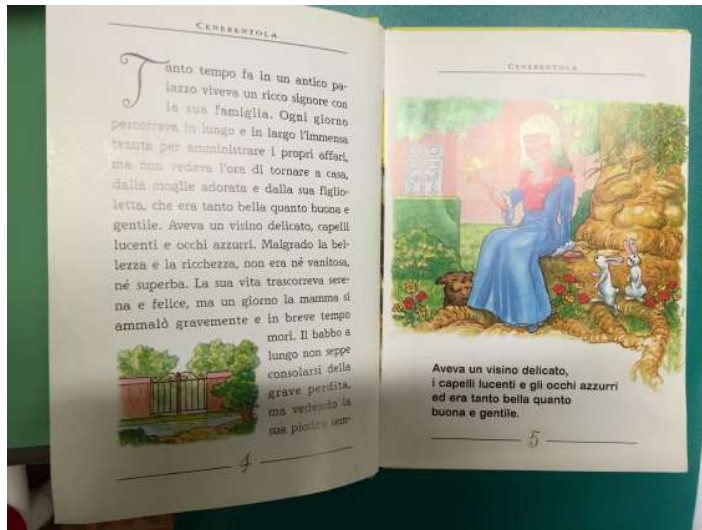


figura 1

- ((B.16 va alla prima pagina della storia del libro))
- B.16: qui è cenerentola fuo:ri:. B.15 non è in- B.42 e B.15 non sono intelessa::ti. sei intelessato a vedere le figure te? ((rivolto a B.1, gira il libro verso di lui per fargli vedere le figure. B.1, come prima, non risponde e non fa cenni con la testa))
- B.16: qui incontra i topolini ((fa vedere la figura 2)), la vecchietta ((fa vedere la figura 4)) qui i: ci sono i le ((re)) della vecchie:tta e qui lei piange perchè non ha più acqua ((fa vedere la figura 5)). aspetta perchè non abbiamo finite questo pezzo. allo:ra la vecchietta stava piangendo perchè non aveva più acqua per pulire per terra e anche i topolini stavano piangendo perchè erano disperati per la vecchie:tta
- Ins.5: che topolini compassionevoli ((e ride))
- B.16: B.42 e B.15 non sono intelessa:ti ((i due bambini stanno guardando un libro insieme))
- Ins.5: guardo solo io, mi sa B.16 ((e ride))  
((B.16 guarda B.42 e B.15 che parlano sottovoce mentre sfogliano il loro libro))
- Ins.5: è finita la storia:?
- B.16: no no c'è ancora un po' di pagine
- Ins.5: vuoi continuare?
- B.16: sì. al- B.42 e B.15 siete interessati voi due o:?
- B.15: no ((facendo una voce strana))
- B.16: se non siete interessati le figure le faccio leggere solo a Ins.5 e B.1





figura 7

Ins.5:

eh sì infatti

B.16:

poi la vecchie:tta m: la fata pinga andasse e di nuovo dalla vecchietta e gli di- e la vecchietta gli disse di nuovo "io ti ho già detto che non sei interessata a quello che ti dico:" continuò la vecchietta e poi arrivarono i topolini e la viderono e caderono tutti perchè avevano fatto una torre e poi i: vediamo cosa ciuccede all'altra pagina

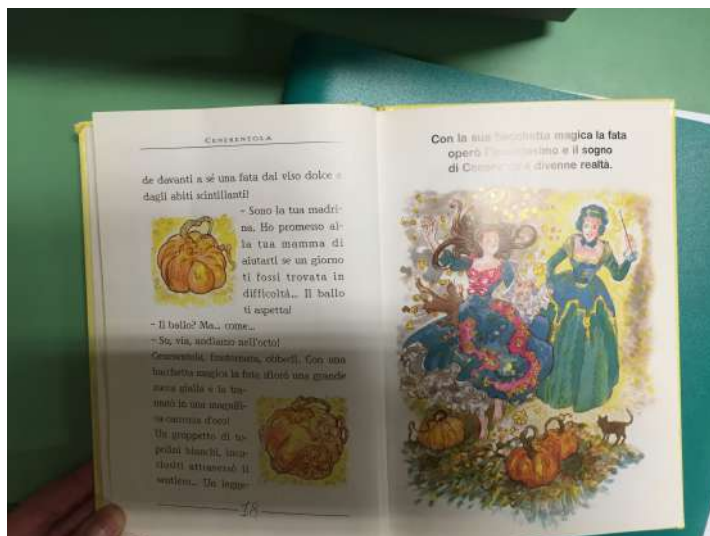


figura 8

B.16:

poi i-la fata che non era veramente la sua amica pinga ha- fece l'incantesimo che la fece diventare brutta. ha quei capelli che



sventolavano e zucche brutte. guardà-  
guarda qua:?

- Ins.5: apri bene, se no non vedo B.16  
B.16: aspetta, fammi andare andare alla pagina  
dove ero prima ((cerca di tornare alla pagina corrente perchè  
girando il libro ha perso il segno))  
((trova il segno))  
B.16: guarda ((rivolto ad Ins.5))  
Ins.5: mh: mh:  
B.16: hai visto?  
Ins.5: sì  
B.16: che brutte le zucche vero? perchè  
ovviamente non era la fa- pinga, era la  
fata cattiva  
Ins.5: ah ecco



figura 9

- B.16: la vecchietta che aveva la scarpe di: cri-  
chi: ovviamente. Cenerentola andasse alla  
sua carrozza e poi il suo- quello che era  
seduto davanti la facesse andare piano  
piano piano più- e poi finchè non  
allivò ((arrivò)) a casa

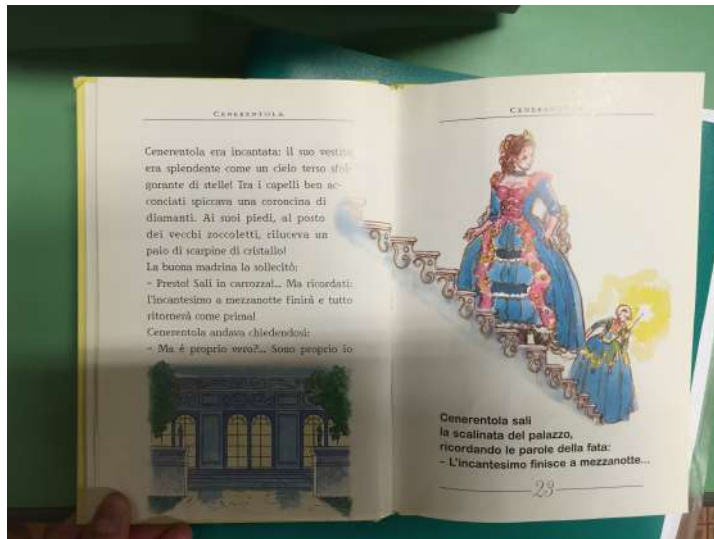


figura 10

- B.16: ma questa sembrerebbe che è contenta che l'ha fatta così brutta?  
 ((Ins.5 ride))
- Ins.5: ((sempre ridendo)) non so B.16, la storia la stai leggendo tu
- B.16: me la invento le pagine
- Ins.5: ((sempre ridendo)) ah te la invè-?
- B.16: (...) ahì che si era lei. faces-fecero delle scale che la portarono a casa: di: a (chica) e la stessa lei per le nove, ecco e poi la portasse a casa a casa su:a



figura 11

B.16: a guardare tra l'altro con i suoi- con le-  
con le principesse- la principessa  
cattiva. guarda- guarda  
*((B.42 e Cristian si alzano un attimo per andare verso la libreria e B.16 interrompe la lettura))*

B.16: B.41 tu sei interessata alla storia?  
*((B.41 sorride))*

B.16: allora voi due, allora solo B.1 e te siete  
interessati *((rivolto a Ins.5))*

B.15: *((rivolto ad Ins.5, con un libro in mano))* questo è un libro  
di halloween quando fa halloween?

Ins.5: sì

B.16: io fa-

B.15: io l'avevo detto che e::ra un libro di  
halloween *((e si allontana))*

B.16: *((con il libro aperto rivolto verso i compagni))* B.1 sei  
interessato te o no? B.1 sei interessato?  
*((B.1 fa "sì" con la testa))*

B.16: *((rivolto a me e mostrandomi il libro aperto))* sei  
interessata te?

Emanuela: sì molto

B.16: andasse da un principe e la vecchietta  
*((B.16 dice qualcos'altro che non capisco perchè c'è un momento di  
confusione in classe))*  
*((Ins.5 si avvicina a B.16 come per guardare il libro che sta leggendo e lui appoggia il libro sul  
petto come per non far vedere alla maestra))*

B.16: indovinate un po' (...)  
*((Ins.5 si alza per far uscire B.41 e B.42 da una casetta di stoffa che è nella biblioteca))*

B.16: era un principe molto carino e la  
vecchietta lo guardava e se lui voleva un  
(...)  
*((un bambino del gruppo sta facendo dei versi insistenti e non riesco più a capire cosa dica  
B.16))*  
*((B.16 chiude il libro e si alza per rimetterlo nella libreria))*

Ins.5: finito B.16?

B.16: no ma non ne leggo più. mi prendo un'altra  
storia.

Torino, 14/12/2015

## 10) CONVERSAZIONE A PARTIRE DALL'ESPLORAZIONE DI UN TESTO

### Insegnante 5

#### Bambini presenti:

DEL CAMPIONE	NON DEL CAMPIONE
B.16	B.43 B.44 B.45 B.46 B.42

Nella biblioteca i bambini sono seduti per terra in cerchio secondo quest'ordine: B.16, B.43, B.44, B.45, B.46, B.42. La maestra Ins.5 è seduta su una sedia tra B.16 e B.42.

Onella: vi faccio vedere la copertina che è bellissima vero?



(0.3)

Ins.5: che titolo avrà questo libro?  
B.16: è in corsivo. io non riesco a leggere  
Ins.5: non riesci a leggere il corsivo?  
B.16: no. [in stampatello sì]  
B.44: [no neanche io]  
B.45: io so leggere ((*indicando il libro*)) il viaggio degli animali  
Ins.5: il viaggio degli animali, però! bel titolo. ma allora m:::, è un bel titolo

comunque. B.42 secondo te cosa c'è scritto?

- B.42: °il titolo degli animali°  
Ins.5: il titolo degli animali. B.46?  
B.46: i-i titolo degli animali  
Ins.5: B.44? B.45 l'ha già detto  
B.43: mi è già venuto in mente. che la giraffa andava con suo amico in macchina  
Ins.5: che la giraffa andava con?  
B.43: suo amico in macchina  
Ins.5: un suo amico in macchina, oh!  
B.43: in gita  
Ins.5: potrebbe, adesso-  
B.16: *((alzando la mano))* io lo so di cosa parlerà!  
Ins.5: lo sai?  
B.16: e: de: [di:]  
Ins.5: [secondo te?]  
B.16: degli animali che vanno a scuola  
Ins.5: degli animali che vanno a scuola? proviamo. intanto e: vi posso leggere il titolo, quello:, il. palloncino. rosso. si intitola. mh?

*((la maestra Ins.5 apre il libro. la prima pagina che si presenta dopo la copertina è tutta verde))*

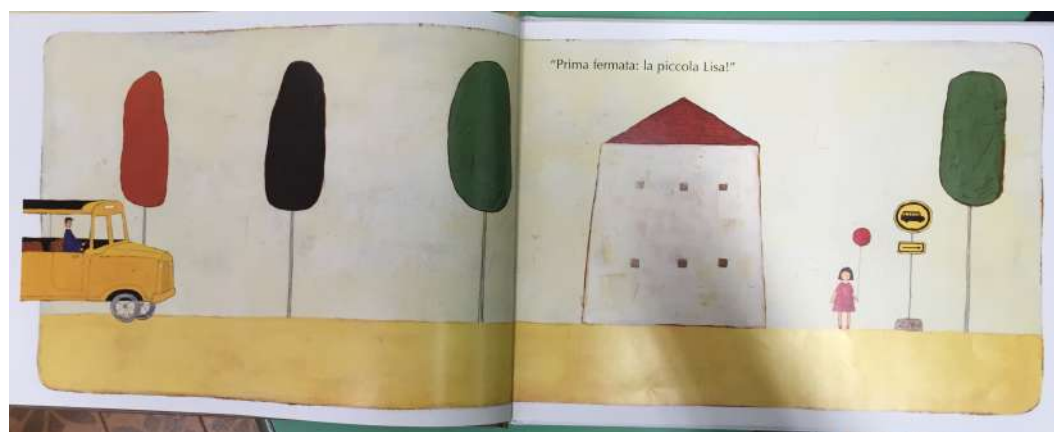
- Ins.5: vediamo qua, non succede niente (qua), vediamo cosa succede qua

*((la maestra Ins.5 sfoglia nuovamente una pagina))*



- Ins.5: qui cosa succede?  
B.46: [una macchina!]

B.42: [una bambi-]  
 Ins.5: eh?  
 B.16: <un palloncino rosso>  
 B.46: e quella è una macchina  
 Ins.5: sì palloncino rosso  
 B.46: e poi- e-  
 Ins.5: è ancora il titolo qua  
 B.44: la bambina sta aspettando il pullmann  
 Ins.5: la bambina sta aspettando il pullman. può essere. potrebbe  
 B.43: o se no sta aspettando un treno  
 Ins.5: potrebbe  
 B.46: o se no aspetta il [quattro]  
 B.16: [qui c'è] il pullman *((e si avvicina a indicare sul libro il pullman))*  
 Ins.5: *((ridendo))* il quattro? è quello che pre- è quello che [prendi tu di solito?]  
 B.16: [lo prendo io] il quattro per andare in spagna  
 Ins.5: in spagna vai col quattro?  
 B.46: no:: prende i genitori e vai sola *((facendo con la mano l'imitazione di un aereo che prende quota))*  
 Ins.5: sì?  
 B.46: sì  
 Ins.5: vado avanti. vediamo un po' qua cosa succede *((sfoglia la pagina))*



B.46: casa!  
*((i bambini parlano tutti insieme ed è impossibile ricostruire i loro interventi separatamente))*  
 Ins.5: allora facciamo una cosa *((e intanto chiude il libro))*  
 prima di tutto parliamo uno alla volta *((e riapre il libro))* dimmi B.45

B.45: e- e- in fondo arriva alla fermata dove c'è la bambina con il pa- con il palloncino e poi- e poi va a prendere gli altri che sta aspettando il pullman

B.16: e po- io lo so! *((alzando la mano))*

Ins.5: dimmi

B.16: quando arriva il pullman sfugge il palloncino alla bimba

Ins.5: eh

B.16: e poi il pullm:an e po:i: piange

Ins.5: potrebbe essere, non lo sappiamo, poi lo leggiamo. [dimmi marghe]

B.46: [e- e-]

Ins.5: aspetta uno alla volta

B.43: e po- e po- e arriva il pullman dopo la porta a casa e ne va a comprare un altro di palloncino

*((Ins.5 ride))*

B.46: e po- e poi quando arriva alla fermata gli disse bambina a sedere e apriva il pullman

Ins.5: secondo te B.42?

B.42: sta arrivando il pullman e po- e po- (deve fare il) pullman

Ins.5: vediamo. per adesso la raccontate voi *((e cambia pagina))*



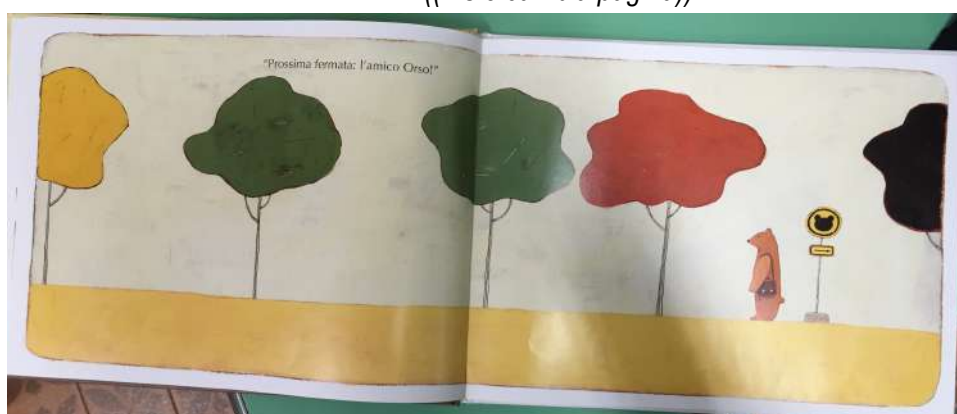
B.16: e poi lì c'è la bambina- aspetta fammi vedere, fammi vedere: *((si avvicina al libro))* gli sta sfuggendo il palloncino

*((B.42, B.46 e B.16 si avvicinano al libro per guardare meglio, mentre le tre bambine rimangono sedute al loro posto))*

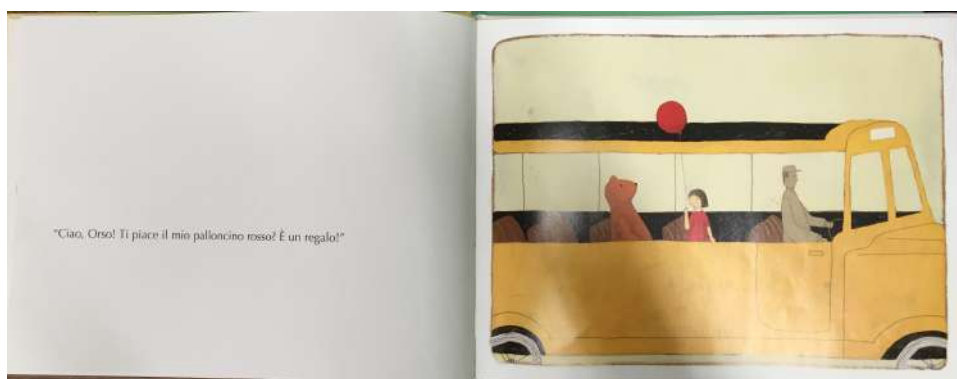
Ins.5: anche gli altri devono poter guardare, per favore dai

- B.44: si ma - io- loro stanno là e io non ve:do:  
 B.43: e dopo- e dopo-  
 Ins.5: avvicinatevi solo un pochino di più magari  
*((i bambini si avvicinano, in particolare B.43, mentre B.45 rimane dove era))*  
 B.43: ia -ia- ia- ia- la la- sua mamma gli aveva  
 comprato un altro palloncino e stavano  
 tornando a casa  
 B.46: eb- eb- e poi an-andavano in asco- in  
 (itoli) e poi è andato in cina  
 Ins.5: B.45 puoi venire con gli altri? se no vai  
 di là, è inutile che stai qua *((B.45 raggiunge il  
 gruppo di bambini più vicino))*  
 B.46: e poi è arrivata in ca:sa  
 Ins.5: lì mettiti tra B.44 e B.43 e se hai  
 qualcosa da dire lo dici?  
 (0.4)

*((Ins.5 cambia pagina))*



- B.46: guarda un signore *((indicando l'orso))*  
 B.16: l'orso che deve stare libero alla fermata  
 degli orsi



- B.46: e po:i seduto che (ti) na porta



Ins.5:                   siediti ((si riferisce a B.16 che si è sollevato sulle ginocchia per guardare meglio il libro))

B.46:                   è chiuso

((i bambini parlano tutti insieme ed è impossibile ricostruire i loro interventi separatamente. intanto Ins.5 gira pagina))



B.45:                   poi dice che il signore- la bambina dice che dice il palloncino e- e- poi il signore diceva tanto tanto tanto tua nonna te lo va a comprare un altro

Ins.5:                   secondo te invece che cosa dice? ((non capisco a quale bambino si stia riferendo))

B.16:                   che il palloncino è volato via e non lo rivedrà mai più

B.42:                   e signo-

B.46:                   e-

Ins.5:                   aspetta che B.42 voleva dire qualcosa ((rivolta ad B.46))

B.42:                   la signora ha visto il palloncino

Ins.5:                   lo ha visto il palloncino?

B.46:                   e poi il signore ha guardato quando ha aprito la porta e l'ha vista, e poi- se s:e s:e se svuncia

Ins.5:                   sì?

B.46:                   sì

Ins.5:                   non ho capito. e poi sì?

B.46:                   sì svuncia. col buco e poi fa pu:ff

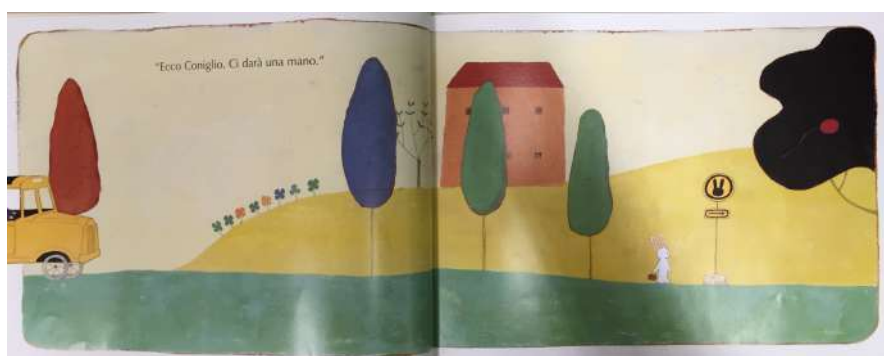
Emanuela:            ah: si buca!

Ins.5:                   ah: boh. va bè

((Ins.5 cambia pagina))

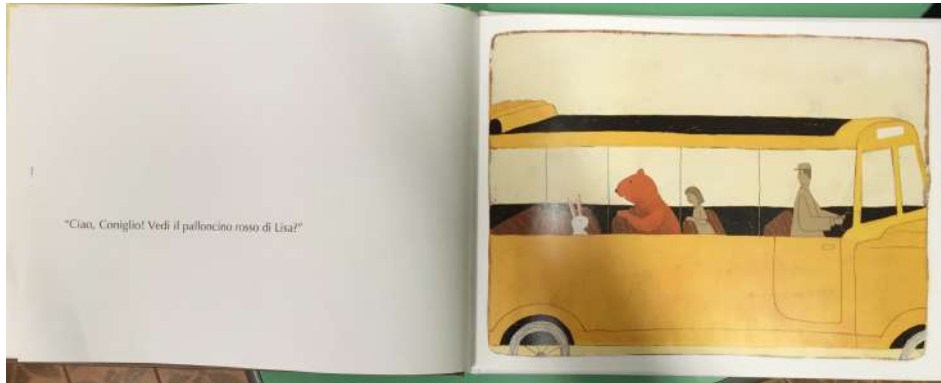


- B.46: eccolo! *((indicando il palloncino))*  
 B.42: e poi (noparate)  
 B.16: è diventato piccolo piccolo. ormai nessuno lo prende  
 B.42: è già passato (la la la) *((e intanto traccia il percorso immaginario del palloncino con il dito sul libro))*  
*((Ins.5 cambia pagina))*



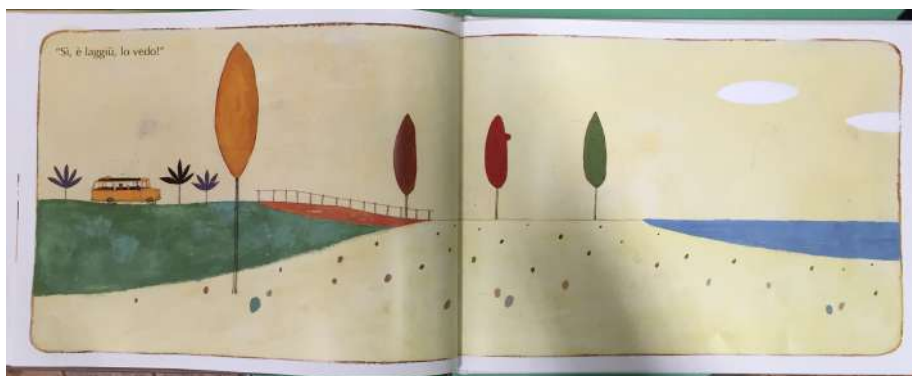
- B.46: guarda il cuore! *((penso si riferisca alle foglie di un albero che hanno una forma simile a un cuore))*  
 Ins.5: B.16 gli altri bambini non vedono *((e gli poggia una mano sulla spalla come per invitarlo a sedersi senza coprire il libro))*  
*((i bambini parlano tutti insieme ed è impossibile ricostruire i loro interventi separatamente. intanto Ins.5 gira pagina))*  
 B.16: è la fermata dei conigli quella  
 B.46: e poi-  
 Ins.5: aspetta °aspetta, facciamo una cosa, uno alla volta° *((e intanto fa segno con il palmo aperto come per rafforzare quanto sta dicendo))* dimmi B.42  
*((B.42 dice qualcosa ma non sento perchè altri bambini stanno parlando))*  
 B.16: e poi più avanti c'è la fermata della scuola

B.46: e poi arrivati della fermata di conigli e-  
 Ins.5: siediti bene *((rivolta a B.42))*  
 B.46: e poi arrivati alla fermata di conigli e  
 poi a- a-  
*((Ins.5 cambia pagina))*



*((B.42 e B.16 parlano insieme e Ins.5 fa segno con il palmo della mano aperta come per fermarli))*

B.45: e poi si è girato e dopo ha visto il  
 coniglio e poi c'è la bambina che sta  
 guardando il coniglio  
 B.46: e poi - e poi quando passato il pullman e-  
 e- ha visto quccuno che c'era nella  
 fermata  
 B.42: e poi qual è l'animale?  
 B.43: e poi però pure il signore si gira:va e  
 dice ma siamo arrivati fra un po'  
 B.16: e: ci sarà: dopo una (gioranata)  
*((Ins.5 cambia pagina))*



B.16: il ma:re  
 B.42: il mare!

B.46: il mare!

B.45: dopo sono arrivati al mare, vuol dire che-  
[vuol dire che dopo]

B.46: [MA GUA:RDA:!] ]

Ins.5: B.46 sta parlato B.45, se urli, urli non  
sentiamo. dimmi B.45

B.45: che il pullman li portava fino al mare per  
fare la va:ca:n:za:

B.42: sta arrivando vicino al mare

B.46: e poi e poi- arrivati::

Ins.5: aspetta: *((rivolta a B.16 che si è messo davanti al libro  
coprendo la visuale agli altri bambini))*

B.46: e poi arrivati pe- pe- pe per guardare i  
dolfini

B.42: de:lfini!

B.46: do:lfini!

*((Ins.5 si appresta a cambiare pagina ma ritorna sulla pagina corrente))*

B.16: ho visto qualcosa dietro *((si riferisce al fatto che è  
riuscito a intravedere qualcosa nella pagina seguente))*

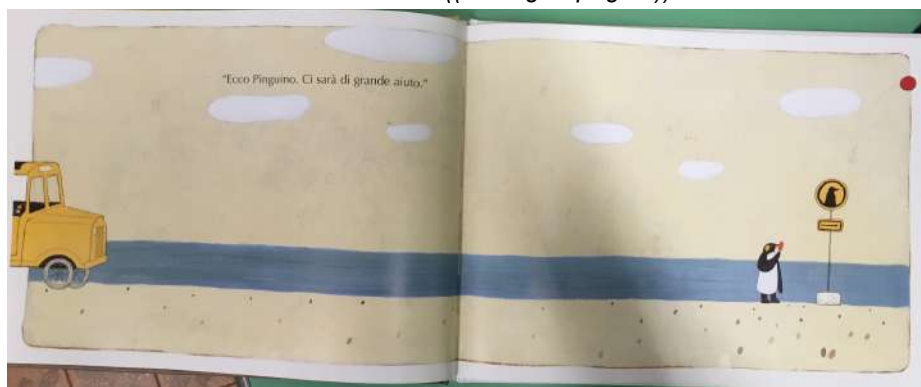
Ins.5: B.44 tu non vuoi dire- non dici nulla? non  
ti ispira niente questa:

B.42: [hai detto dolfini. delfini!]

B.44: [arrivano al mare (e poi vedere)] dei  
palloncini

Ins.5: arrivano al mare, scusa?

B.44: e vedono i palloncini  
*((Ins.5 gira pagina))*



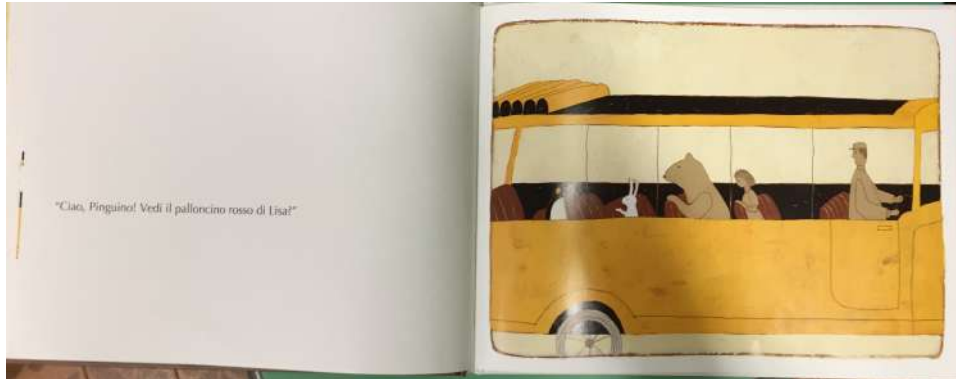
B.46: lo sapevo

B.45: [qua- qua sono arrivati alla fermata del  
pinguino]  
*(((alcuni bambini parlano)))*

B.45: e allora il pullman è arrivato fino alla  
fermata del pinguino e quindi- e poi  
prende degli altri passeggeri:

*((alcuni bambini parlano uno sopra l'altro per 6 secondi e non riesco a sentire cosa dicono))*

B.46: e po- e poi è arrivato il pullmann più  
viloce e che va dritto  
*((Ins.5 gira pagina))*



B.45: po-poi il coniglio se- poi [il coniglio  
s'è girato]

B.16: [() andando indie:tro]

*((alcuni bambini parlano uno sopra l'altro e nel frattempo B.46 si alza sulle ginocchia impedendo ai compagni di vedere il libro poichè con il corpo lo copre. Ins.5 chiude il libro))*

Ins.5: scusami B.46 siediti perchè anche gli  
altri devono parlare. gra:zie *((e riapre il libro))*

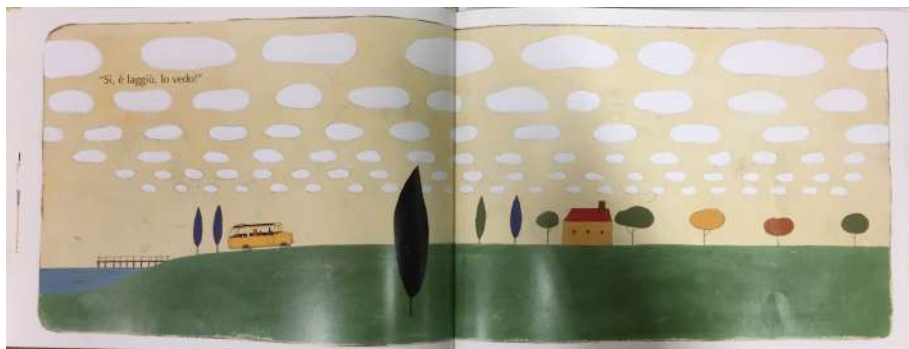
B.45: poi hai visto si è girato (abalia) si è  
girato e- l'orso si è girato, il coniglio  
si è girato e hanno guardato il pinguino.

B.46: e-e poi e poi c'è un'altra sedia per  
arrivare cuccuno per sedere

Ins.5: dimmi B.42

B.42: io devo vedere un altro animale

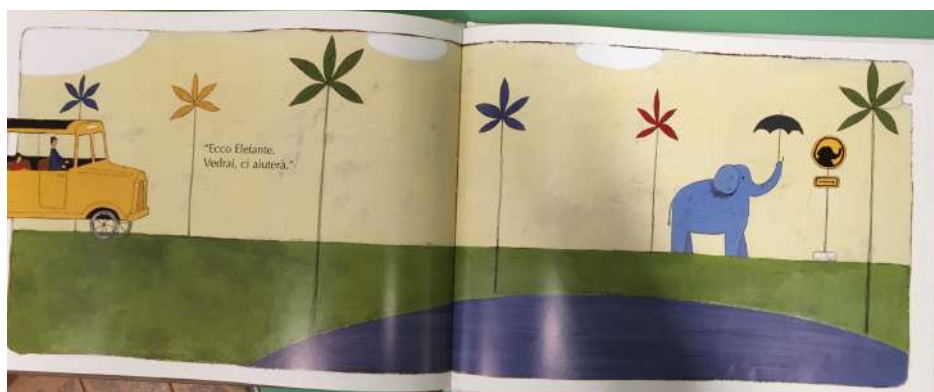
*((Ins.5 gira il libro verso B.42, poi lo rigira verso i compagni e infine gira pagina))*



B.45: poi auiva *((arriva))* fino alle case dei  
passeggeri e poi- e poi li fanno scendere

e poi dopo li fa scendere, e dopo va, dopo  
va a fare scendere anche gli altri  
passegge:ri

*((Ins.5 gira pagina))*



B.45: [e poi arriva alla fermata-]

B.42: [GUARDA:!! l'elefante!]

*((B.46 e B.45 parlano per 4 secondi uno sopra l'altro e non capisco cosa dicano))*

B.45: e l'elefante si prendeva l'ombrello perchè  
stava quasi per piovere

B.42: wo:w

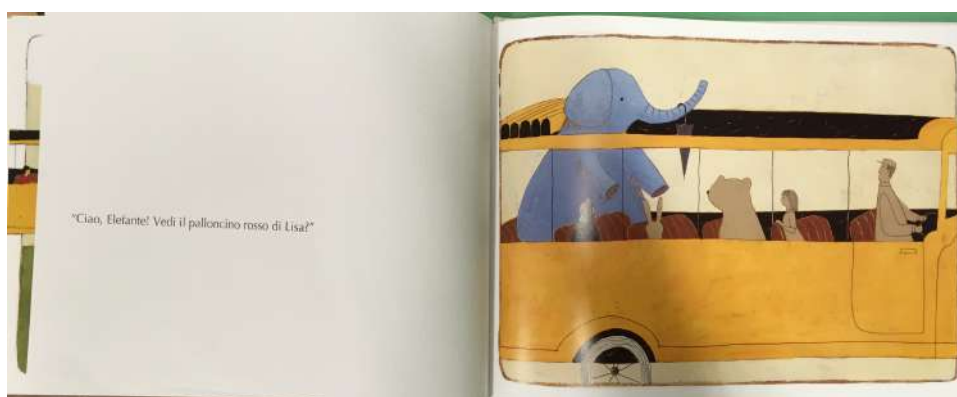
Ins.5: posso girare?

B.45: sì

B.16: da lì entra l'acqua perché ho visto che ci  
sono dei buchini

B.42: e: po:i: *((come per generare suspense))*

*((Ins.5 cambia pagina))*



*(((B.42 parla ma non capisco cosa dica)))*

B.45: [e poi- poi- poi hanno visto] e poi hanno  
visto il passeggero vedere che tutti hanno

visto che c'era- che c'era l'elefante, era grossissimo, e hanno detto, come ci sta lì dentro se poi spacca tutto?

Ins.5: aspetta un attimo, che anche B.43. dimmi marghe?

B.43: e dopo però l'elefante si alza in piedi e spacca tutto e il signore si arrabbia e lo manda via

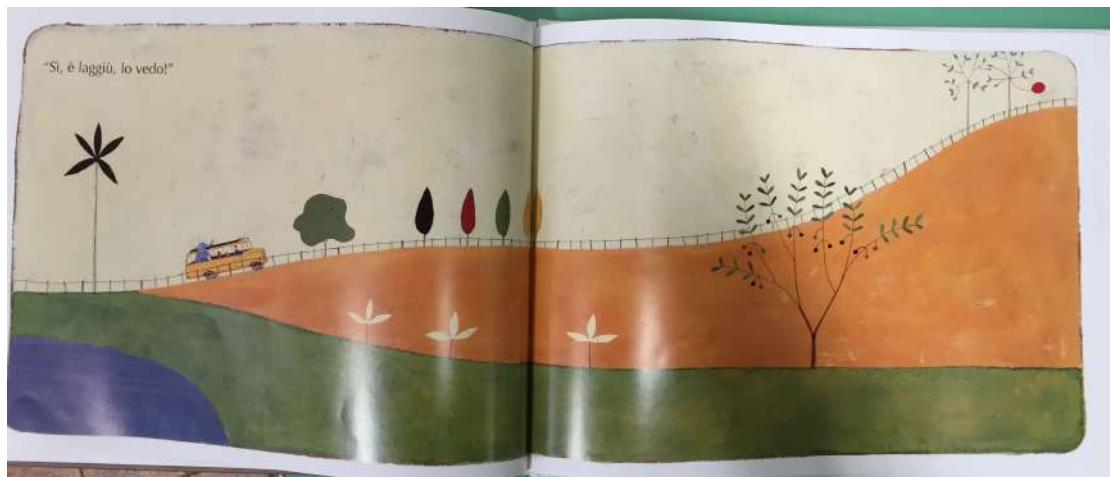
B.46: e poi quando chiude la porta, e poi quando c'è la piove e poi si spacca la testa

Ins.5: mh.

*((Ins.5 fa segno con la mano a B.46 e B.42 di sedersi))*

Ins.5: B.42 mettiti là *((e fa segno a B.42 di sedersi tra B.44 e B.46))*

*((Ins.5 gira pagina))*



B.45: po:i l'elefante [ () () ]

B.42: [il palloncino!]

B.46: [il palloncino!]

B.45: po:i hanno visto il palloncino, lo inseguono ma il palloncino era più veloce de- de la mosca, ma però dopo riuscivano a prenderlo

B.46: e poi andato più viloce e poi- e poi è andato più viloce e poi l'ha preso

*((B.43 si rivolge con tono arrabbiato verso B.45, ma non capisco cosa le dica))*

Ins.5: dimmi B.43, anche tu?

B.43: e dopo però non riuscivano più a raggiungerlo

Ins.5: che cosa?

B.43: il palloncino  
 Ins.5: ah  
 B.43: e dopo tavano arrivando alla casa e lo  
 tavano raggiungendo e la bambina l'ha  
 pre:so dopo  
 B.42: il palloncino è molto lontano  
 B.16: adesso viene forte e lo-[glielo buca]  
 ((Ins.5 cambia pagina))



B.45: [poi-] [poi c'era la fe-]  
 B.42: [la gira:ffa:]  
 B.45: -sta delle giraffe e po- e poi- la giraffa  
 ha detto, ho visto un palloncino, di chi  
 era? e poi il pullman ha- ha preso la  
 giraffa, poi e se- e poi- e poi- seguono  
 di nuovo i- il palloncino e poi poi dopo  
 se lo- se lo prende la bambi:na  
 B.46: e po:i e po:i è arrivato più veloce e poi  
 ha siduto la giraffa e seguito la presa  
 ((B.43 alza la mano e Ins.5 fa "si" con la testa come per dirle che può parlare))  
 B.16: e la giraffa:  
 ((Ins.5 fa segno con la mano a B.16 di fermarsi, ma poi credo cambi idea perché lo lascia  
 parlare))  
 B.16: che adesso, che dopo glielo prenderà il  
 palloncino  
 ((Ins.5 fa segno a B.43 di parlare))  
 B.43: e dopo non riuscivano più a raggiungerlo,  
 chiedevano alla giraffa se se scendeva un  
 attimo e andalla, e andalla a prendere  
 B.42: la giraffa ha il collo lungo  
 B.44: e ce:rto, è fatta così!  
 B.45: poi-



Ins.5: non hai ancora visto niente B.45, guarda attentamente prima  
*((Ins.5 gira pagina))*



B.46: è lunghissima  
*((B.43 alza la mano))*

B.45: poi

Ins.5: aspetta B.45, di marghe

B.43: e poi però la giraffa e l'elefante si sono ritrovati lì e lo paccano tutto (ipuma) e il signore si gira e li manda via  
*((Ins.5 fa segno con la testa a B.45 che può parlare))*

B.46: e po:i-  
*((Ins.5 fa segno a B.46 con la mano di fermarsi e subito dopo fa cenno con la testa a B.45 che può parlare))*

B.45: poi la giraffa ha- poi diceva, tutti i passegge- il macchinista, la bambina e l'orso e l'elefante e il coniglio e poi- [il coniglio]

B.46: [la giraffa]

B.45: e poi la giraffa e po- e poi guardavano la gira:ffa:

Ins.5: B.46

B.46: e poi che l'andavano vi:a: e andato a casa e po- e poi ha preso il palloncino ch'era- ch'era andato i sinistra e poi andato a casa pe palloncino  
*((B.43 alza la mano))*

B.16: io lo so dopo cosa succe:de:. scoppia il palloncino e poi la bambina si mette a piangere

Ins.5: dopo alla fine della storia?

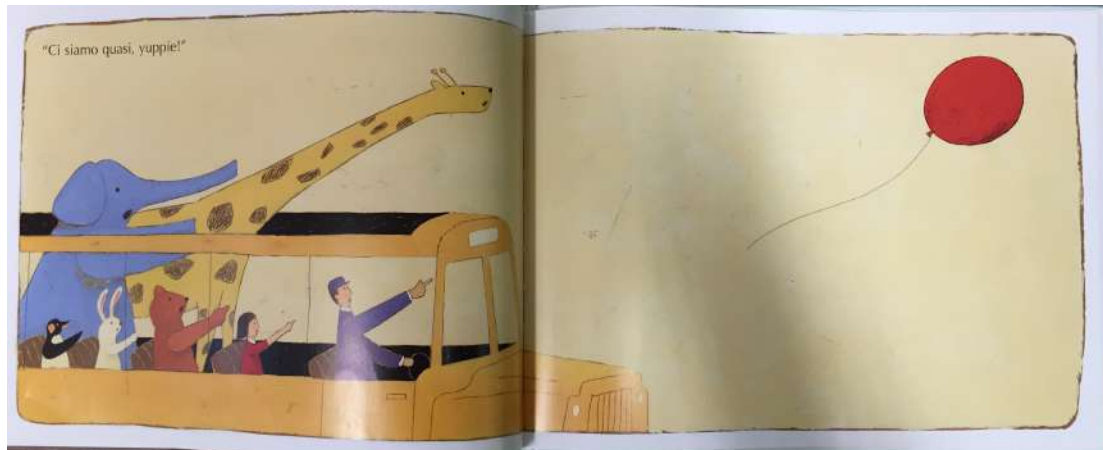
B.16: no dopo la pagina

Ins.5: dopo la pagina?

*((Ins.5 gira pagina e c'è un breve momento di 5 secondi in cui i bambini parlano insieme))*



- B.45:                   poi- poi hanno girato girato dove ci sono  
le strisce, poi inseguono ancora il  
palloncino ma era più lontano il  
palloncino  
*((B.44 alza la mano e subito dopo anche B.43))*
- B.46:                   e poi che era andato più veloce che era  
andato e poi c- ch'era- ch'era andato a  
casa s'es- s'e: se ne andato via e  
piangiuto e non importa e poi l'ha preso  
il palloncino l'altro
- B.42:                   ma-
- Ins.5:                  B.44
- B.42:                   cos'è quello? *((indica il libro ma non capisco quale parte))*
- Ins.5:                  aspetta B.42. B.44 di
- B.44:                   e poi non ci e poi non ci nera tanto  
lontano e poi non riuscivano a prenderlo
- Ins.5:                  marghe
- B.43:                   e dopo però dopo (etolanda) e lo tavano  
cercando dappertutto e lo avevano visto e  
lo avevano preso e non lo avevano lasciato  
più andare
- B.42:                   ma che cos'è quello
- B.16:                   e vediamo cosa succede  
*((Ins.5 gira pagina))*



*((i bambini reagiscono con entusiasmo alla vista della seguente pagina e parlano insieme))*

*((B.44 alza la mano))*

- B.45: po- poi la giraffa aveva aveva quasi preso il palloncino quasi, ma era molto ronta:no, un po' lontanissimo però po- poi la giraffa dice puoi andare un po' più veloce così prendo il palloncino? e poi andava veloce e l'aveva preso
- B.46: e po-
- Ins.5: aspetta c'è B.44, vedi che B.44 gentilme- ha: alzato la mano
- B.44: il palloncino era vicino alla giraffa e lo stava per prendere ma poi non è riuscita a prenderlo
- B.43: e dopo però la giraffa gli chiede all'elefante, ehi tu che hai altri amici, mi salite sopra così uno viene sulla mia faccia, uno sulla mia chiena e uno sulla mia faccia e saluta e lo prende
- ((Ins.5 ride))*
- B.46: e po:i e poi ch'era anda- ch'erano vicino a casa ch'- ch'era andato vi:a e po- e po- che l'ha preso, e po- che è andato più viloce e ha preso la bambina
- Ins.5: mh *((e gira pagina))*



- B.16: e sco:ppia!
- B.45: ma poi [dopo la cornacchia, poi la  
cornacchia l'ha scoppiato]  
[[*(mentre B.45 parla, gli altri bambini parlano)*]]
- B.45: poi la bambina si mise a piangere
- Ins.5: si mise a piangere?
- B.42: è scoppiato!
- Ins.5: °è scoppiato° *((facendo "sì" con la testa))*
- B.16: lo sape:vo  
*((Ins.5 gira pagina))*



- B.46: [e poi la bambina stava-]
- B.43: [e po- e po- e poi] erano scesi tutti,  
perché la bambina stava piangendo
- B.46: e poi-  
*((momento di caos di 3 secondi))*
- B.46: e poi si avvicinò a casa e poi era  
piangiuta e tutti i genitori a guardare  
lei piangiuta
- Ins.5: B.44?
- B.44: stavano scendendo e poi la bambina ha  
visto che è scoppiato e poi adesso stava

piangendo e poi diceva non piangere che  
poi mamma te ne compra un a:ltro:

*((c'è confusione, i bambini si sono avvicinati molto alla maestra, B.42 e B.46 sono seduti sulle  
loro ginocchia))*

Ins.5: c'è sempre di meglio vero?

B.46: e po- e poi

Ins.5: *((chiude il libro))* allora B.46, facciamo una cosa,  
sediamoci per favore. se venite tutti a  
guardare da vicino quelli che sono dietro  
non vedono

B.46: e po:i:

Ins.5: un attimo grazie *((e fa segno ad B.46 con la mano di  
fermarsi))* allora rimaniamo seduti eh. adesso  
giro la pagina

B.42: la bambina sta piangendo

Ins.5: la bambina sta piangendo. se restiamo  
tutti dove siamo, anche gli altri possono  
esprimere le loro

B.46: e po:i

Ins.5: versioni del libro *((e ride))*

B.16: (io mi ricordo) un libro

B.42: puoi girare pagina

*((Ins.5 gira pagina))*



B.46: e po:i

*((B.45 inizia a parlare a voce alta ma non capisco e sue parole))*

Ins.5: scusa B.45 chi sta parlando?

B.46: e poi e il palloncino che è andato sotto  
che- che l'ha pleso signore che- che l'ha-  
ha- l'ha preso l'ha preso giraffa e poi  
l'ha- l'ha messo alla bambina con la mano  
e poi- e poi non vola- non vola più

Ins.5: B.45?

B.45: o che- il signora gli (mancava) la mano e diceva non toglietelo più o se no- o se no- o se no va via capi:to:?  
*((Ins.5 fa "si" con la testa))*

Ins.5: B.16?

B.16: e poi quando non c'è più ve:nto: il palloncino va a terra  
*((B.43 alza la mano))*

Ins.5: dimmi marghe

B.43: e però dopo il signore l'ha preso e lo ridà alla bambina e lo ridà al posso così se c'è vento non gli cappa più perché lo mette al posso

B.42: il signore dice guadda:!  
*((Ins.5 cambia pagina))*



Ins.5: B.42?

B.16: ques-

Ins.5: aspetta *((rivolta a B.16))*, sie:diti per favo:re *((rivolta a B.46 che si è alzato sulle ginocchia))*, B.42?

B.42: (itod) gua:dda:::

B.44: l'elefante e avevano visto una cosa rossa e credevano che era il palloncino della bambina

B.45: ma era una lu:na:

B.43: una luna rossa  
*((Ins.5 ha lo sguardo compiaciuto, fa "si" con la testa e sorride))*

B.44: guarda che sta tramontando!

B.46: perché? perché l'elefante ha un pancione?

B.45: e visso che loro- che loro erano era- era era il suo palloncino e infatti- e infatti quello era era sempre avuto che scendeva

Ins.5: B.16 volevi dire tu qualcosa?  
*((B.16 non risponde))*

Ins.5: no  
 B.46: e poi che- che- che credeva un sole e po e  
 poi che che che era detto con li mani ((*alza  
 le mani*)) e poi che era che non sapeva che era  
 su palloncino e poi- e poi che che era  
 guardato beglio  
 Ins.5: siediti B.16 per favore((*che era seduto sulle  
 ginocchia, B.16 si abbassa*))  
 ((*Ins.5 gira pagina*))



B.46: è andato:  
 B.42: stanno ritornando!  
 B.46: a ca:sa!  
 B.42: stanno ritornando al pullman  
 B.46: no, a casa  
 ((*Ins.5 gira pagina*))



B.42: finito  
 Ins.5: finita

Torino, 03/12/2015

## 11) CONVERSAZIONE LIBERA

### Insegnante 6

#### Bambini presenti:

DEL CAMPIONE	NON DEL CAMPIONE
B.2	B.47
B.1	B.48
B.14	

I bambini sono in biblioteca e si apprestano ad utilizzare il videoproiettore. Sono in piedi intorno al videoproiettore secondo quest'ordine: B.2, B.14, B.47, B.48, B.1. Utilizzano delle lettere di legno per scrivere sulla piattaforma che poi proietterà sul muro le loro scritte.

Ins.6: ma che bello, cosa state facendo?  
B.2: io sto facendo il mio nome ((e posiziona la lettera S sulla piattaforma del videoproiettore))  
B.14: io anche  
((rumori di sottofondo. i bambini dicono qualcosa che non capisco))  
B.14: io non trovo la mia lettera  
B.2: io non trovo la A  
B.47: A  
B.48: eccola!  
B.2: A  
B.14: anche io ho la L  
B.2: ecco la A ((e la posiziona di fianco alla S))  
B.48: no è la mia A questa  
B.47: questa l'avevo presa io  
((i bambini continuano a frugare nella cesta delle lettere))  
B.14: qualcuno c'ha la R?  
B.2: io no  
B.48: una L ((e mette la L di fianco alla A che aveva messo prima))  
B.47: ce l'ho io la L  
Ins.6: ma forse bambini se le mettiamo su questo tavolo. cosa sono queste?  
B.1: le lettere  
Ins.6: le metto qui perché se no non vedete nulla ((e rovescia le lettere dalla cesta sul tavolo))  
Ins.6: ah delle lettere! ah non le avevo mai viste! ((con tono di stupore))  
B.2: e la A?



*((rumori per 2 secondi))*

B.2:                    la A, la A  
*((borbottamenti e rumore di movimento delle lettere di legno))*

B.2:                    eccola! no: dov'è la A:?

Alice:                  ho scritto il mio nome! *((sulla lavagna luminosa è proiettato "ALICE"))*

B.14:                  io sto cercando le parole

Alice:                  io ho scritto il mio nome

Bambino/a:            eccola!

B.2:                    e io (qui) bisogno un'altra A. eccola

Ins.6:                  (vedete?) *((e indica il muro su cui sono proiettati i nomi))*

B.2:                    il mio nome! *((esulta battendo le mani))* sa:la:  
*((scorrendo il dito lungo la scritta))*

B.14:                  qualcuno ha la N? qua non c'è

B.2:                    io lo s- questa?

B.14:                  no! no! la N!  
*((B.1 passa la N a B.14))*

B.14:                  grazie

B.2:                    io ho scritto il mio nome *((sorridente))*

Ins.6:                  mi fai vedere qual è il tuo nome?

B.2:                    è sa:[erre:a] *((e intanto scorre il dito sulla scritta))*

B.14:                  [B.14] io. ma non c'è spazio per me  
adesso! non c'è spazio per me adesso però.  
con tutti quei nomi *((si riferisce al fatto che la lavagna luminosa è occupata dai nomi dei compagni e non c'è spazio per scrivere il suo nome))*

Ins.6:                  chiedi a qualche compagno se ti fa un  
pezzettino di spazio

B.14:                  mi fai un pezzettino di spazio B.1?

B.1:                    ehm: (metto qui) il mio nome

B.14:                  di chi è questo?

B.48:                  c'era questo *((e porge una lettera di legno a B.2, non capisco se è una V o una A))*

B.14:                  P *((e posiziona la lettera sulla lavagna luminosa, probabilmente per comporre il suo cognome "Prato"))*

B.2:                    no, io ho bisogno di una A, eccola la A e  
A (...)

B.14:                  adesso la L, L

B.2:                    e (ata) il mio nome

B.48:                  questo è il mio nome *((e indica alice sulla lavagna luminosa))*

B.47:                  questo è il mio

B.48: e si vede storto però *((guardando la maestra. probabilmente si riferisce al fatto che scrivendo i nomi sulla lavagna, poi ciò che viene proiettato risulta capovolto))*

B.14: eh ma B.1 non mi fa spazio

Ins.6: sì c'è spazio per tutti guardate eh. io vedo una cosa

B.14: cosa?

*((pausa 0.2))*

B.14: parole

Ins.6: cosa sono quelle? *((indicando la lavagna luminosa))*

B.14: parole

Ins.6: ah parole

B.2: facile parlare le parole

Ins.6: ma- ma-

B.2: (posso dire quello:) so sclivele

B.1: mi serve la L

B.2: ho scritto questo *((e guarda Ins.6))*

Ins.6: brava. ma- aiutate B.1, sta trovando:  
*[[Ins.6 viene interrotta dall'arrivo di una collega che apre la porta e inizia a parlarle sottovoce per chiederle una cosa. Ins.6 risponde e la collega esce]]*

B.2: [la L dov'è?]

B.2: (cos'è questo?) uh: (dov'è)? *((con un dado in mano, lo fa vedere a B.14))*

Ins.6: B.2 vi ha chiesto cos'è. glielo dite voi?

B.14: è un dado

B.2: eh: ma: è una lettera o un dado? *((con il dado in mano))*

B.14: è un dado

B.2: e (invece) c'è: le lettele

B.1: *((rivolto a B.14))* adesso (mi aiuti) a trovare un posto

B.2: l'ho spostata qui *((e posa il dado insieme alle altre lettere))*

B.48: io questo è il mio nome *((indica il suo nome sulla lavagna luminosa))*

B.2: e questo è il mio nome *((indica il suo nome sulla lavagna luminosa))*

Ins.6: uh: che bei nomi, me li dite voi? io non li guardo- non riesco a vederli

B.48: Alice *((indicando il nome))*

B.2: [B.2] *((indicando il nome))*

B.14: [B.14] B.14 *((indicando il nome))*

B.1: dov'è la mio (...)

B.14: B.14

B.47: di A mi sa che non ce ne sono più  
B.2: ci sono tle A. ci sono tle E. chi li vole?  
*((ha tre E in mano))*

Ins.6: qualcuno serve la E, ha chiesto B.2?  
B.14: io ho già fi- complitato  
B.1: a me mi serve la L  
B.14: ho fatto la (P)  
Ins.6: serve la L a B.1, vedete un po' se la trovate [se no non riesce a scrivere il suo nome]

B.14: [io qui vedo due L] io qua vedo la L  
Ins.6: perché vedi due L?  
B.14: perché qua ci sono due L *((indica le L sulla lavagna luminosa all'interno dei nomi scritti dalle compagne))*

B.47: due A, due L  
Ins.6: e perché ci sono due A, due L?  
B.47: perché sono li stessi nomi  
B.14: no, sì, perché-, no no, quasi gli stessi.  
B.47: Alice Alice  
B.14: Alice Alice e qua. B.14. non ce ne sono più di L

Ins.6: e allora come facciamo per aiutare B.1 che ha bisogno della L per scrivere il suo nome?

B.47: possiamo prenderne una dai nomi  
Ins.6: brava. quale?  
B.47: questa *((non vedo quale))*  
B.48: la mia prendi *((guardando Ins.6))*  
B.14: e perché: li serviva  
Ins.6: ma allora- ascoltate possiamo fare una cosa, se avete due nomi uguali ne potete lasciare uno, tanto, è uguale. ne scrivete uno

B.14: io ho lasciato il mio  
Ins.6: che tanto vi chiamate tutte e due [Alice]  
B.14: [B.14 P] io ho scritto:  
Ins.6: e perché hai messo la P?  
B.14: perché: è Prato *((il suo cognome))*  
Ins.6: e cos'è Prato?  
B.14: è un prato, un prato e l'erba  
Ins.6: ma perché ti chiami B.14 Prato?  
B.14: perché mamma mi hanno chiamato così  
Ins.6: sì ma B.14 è il nome e Prato?  
B.14: e Prato:.. è il cognome  
B.2: (ioloquadla)

Ins.6: allora aiutiamo B.1 che deve scrivere il suo nome? togliamo un nome? che tanto ce l'avete uguale. togliamo un-un Alice

B.2: (io sono solo qua ...)

Ins.6: [togliamo un Alice]

B.14: [Alice Goffi]

Ins.6: lasciamo solo un nome Alice, tanto ce l'avete tutte e due uguale

B.14: Alice Goffi forse. o Alice:

B.1: non c'è questa (non lo so) con questa: lettera. la ypsilon

B.2: e che-

B.1: mi serve

Ins.6: [la ypsilon]

B.14: [la ypsilon]

Ins.6: ha detto che gli serve la ypsilon. cos'è la ypsilon?

B.47: la ics *((e incrocia gli indici come per fare la x))*

B.2: fa così *((e disegna una x nell'aria))*

B.14: pe-però qua non c'è. vabbè al posto della ypsilon usiamo la (...) *((fa vedere una lettera))*

B.2: è così la pipsilon *((e incrocia gli indici come per fare la x))*

B.14: vabè

Ins.6: così. *((e mette gli indici a forma di V))* facciamo una ypsilon *((rivolta a B.2))* prova a farla lì, con la lavagna:, vediamo se la- se la vedi. spostati B.14 che fa la ypsilon. B.14, se ti sposti lei fa la-. spostati un pochino *((chiede a B.14 di spostarsi dal muro per poter permettere a B.2 di fare la ypsilon sulla lavagna luminosa e vederla proiettata sul muro))*

B.1: (umucsiano pochissimo) così *((Ins.6 sposta la luce del proiettore verso il basso))*

B.14: un po' più su

Ins.6: un po' più su *((e sposta la luce verso l'alto))*

B.14: se no non vediamo i nostri nomi *((B.2 proietta una V sulla lavagna luminosa))*

Ins.6: ah: e adesso guardiamo: venite di qui così vedete meglio *((i bambini si spostano di fronte al muro tranne B.14))*

B.14: no questa è la V, così è la V, cos' è la V *((e fa la V con gli indici))*

B.47: la ypsilon così, la croce *((e incrocia gli indici))*

B.14: no, la gambetta *((fa vedere l'indice di una mano))* e due di questi *((e posiziona indice e medio dell'altra mano sopra alla gambetta))*

B.1: questa è B e quella è la V:

B.14: la V così, e invece la ypsilon è una gamba e due strisce

B.2: no: è così *((fa la V con le dita))*

B.14: quella è la V

B.2: no

B.14: sì, la V, io lo so

Ins.6: allora- possiamo guardare (se son tutti fuori) cosa si vede là? guardate *((indicando il muro con le proiezioni))* venite di: venite qua che vedete tutto di qua. abbassiamo un po' *((invita i bambini ad andare di fronte al muro))*

B.14: a me li L: B.14 per me là

B.48: per me è [Alice là]

B.1: [B.1-T] *((al posto della Y alla fine di B.1 ha messo la T))*

B.48: per me è Alice là

Ins.6: [dove?]

B.14: [no B.1-V]

Ins.6: vai a vedere. ecco fammi vedere da là [che io qua sono un po'- non vedo bene] *((rivolta ad B.48))*

B.14: [no no perché avevo-]

B.1: (eziona) così vero?  
*((Alice va al muro e fa vedere a Ins.6 dov'è proiettato Alice))*

Ins.6: ah: Alì? cosa c'è scritto lì?

B.48: Alice

Ins.6: perché?

B.14: e qua c'è scritto-

B.47: A-L-I-C-E

B.14: e-e qua L-orenzo *((indicando la scritta sul muro))*

Ins.6: ma me lo fai vedere col ditino che non lo vedo?

B.14: io?

Ins.6: sì  
*((B.14 indica il proprio nome sul muro))*

Ins.6: no proprio tutte le tue let- tutto il tuo nome

B.14: ok. L-O-R-E-N-Z-O-P.

Ins.6: ah:

B.2: e io-

Ins.6: e sotto? cosa c'è sotto? non vedo

B.1: Fi-fi-[B.1]-T

B.14: [B.1]  
 B.1: c'è scritto perché c'è la T, c'è la T  
 Ins.6: ah:  
 B.14: ho messo la T al posto della: ypsilon  
 Ins.6: perché non c'era la ypsilon vero? ce  
 l'hanno portata via. oh: sopra non vedo:  
 cosa c'è sopra invece? *((con tono di stupore))*  
 B.48: Alice  
 B.2: e B.2  
 Ins.6: ah:, dove? fammi vedere?  
 B.14: quassù *((B.14, B.2 e B.47 provano a indicare la scritta ma è  
 troppo in alto sul muro))*  
 Ins.6: prendi una sediolina, così puoi farmi  
 vedere bene  
 B.2: quella *((e indica la scritta B.2))*  
 B.47: Alice Alice e B.2 *((indicando sul muro le scritte))*  
 Ins.6: B.2 prenditi una seggiolina guarda. così  
 me lo fai vedere bene. perché siamo  
 piccoli e se usiamo la sedia diventiamo  
 alti  
*((B.2 sale sulla sedia e indica il suo nome sul muro))*  
*((B.14 e B.1 chiacchierano sottovoce e non capisco cosa dicano))*  
 B.2: la esse-e la A- e la elle e la A *((indicando la  
 scritta))*  
 Ins.6: e sopra vedo un'altra cosa che non  
 capisco. cos'è? *((c'è scritto qualcosa tipo "ZUSA.."))*  
 B.14: B.2 e Alice Alice *((indicando le scritte))*  
 Ins.6: no ma lassù lassù guardate  
 B.47: susususu  
 Ins.6: eh là  
 Ins.6: cosa c'è scritto?  
 B.2: Sala, no:  
 B.14: no  
 B.14: Alice sì  
 Ins.6: no là:  
 B.2: ma no: io:  
 B.47: *((rivolta a B.2))* fai salire me, fai salire me *((B.2  
 scende e la fa salire))*  
 B.14: fammi vedere: Z-O-S-A  
 B.47: qua sopra *((in piedi sulla sedia indica la scritta))*  
 Ins.6: e cosa c'è lì sopra?  
 B.14: c'è- c'è scritto zè  
 Ins.6: zè?  
 B.14: sì

B.2: ho scritto questa, questa, questa e questa  
*((indicando delle lettere che non capisco))*

B.14: allora A-S-[O]-Z

B.2: [O]

Ins.6: Z. ma allora questo muro cosa vedete voi?  
cosa vediamo?

B.14: delle! delle parole! [delle lettere!]

B.48: [delle lettere!]

B.14: le lettere

B.47: dei nomi

B.14: i nomi

Ins.6: i?

B.14: nomi

Ins.6: allora con queste parole, con queste  
lettere?

B.14: e con questi nomi?

Ins.6: avete scritto dei nomi. con le lettere  
avete scritto i nomi e delle parole,  
giusto?

B.2: (questo è quello che) ho scritto *((e alza il dito  
per indicare il muro))*

B.14: io ho scritto B.14

B.2: e io ho scritto questo *((sale sulla sedia per mostrare  
la parola ignota di prima))*

Ins.6: ah zo:

B.14: zorro

*((B.2 ride))*

B.2: fa lidele *((e scende dalla sedia))*

Ins.6: ma veramente avete fatto un bellissimo  
lavoro con queste lettere. ma allora con-  
con queste lettere [si possono fare tante  
cose]

B.14: [possiamo scrivere zorro] con la-

Ins.6: eh provate-provate allora

B.14: dobbiamo avere una R per farlo

Ins.6: eh però vi do un consiglio, togliete prima  
questi se no, togliete i nomi e poi  
provate a scrivere le parole

B.14: no no il mio nome lo voglio tenere

Ins.6: ma se tu tieni il tuo nome B.14 poi non ci  
stanno le altre parole

B.14: io non lo so infatti

*((intanto i bambini tolgono il nome dalla piattaforma luminosa per ripartire da zero con le  
scritte))*

Ins.6: e perché non lo vuoi-non lo vuoi togliere?

B.14: perché lo voglio tenere *((e sistema la scritta "B.14" sulla piattaforma. ormai è l'ultima scritta rimasta))*

Ins.6: ma se dobbiamo scrivere altre parole

B.14: lo togliamo *((e toglie la scritta))*

Ins.6: decidete voi, io non dico nulla. cosa decidete?

B.2: io voglio scrivere caccosa *((e inizia a scrivere SE))*

Ins.6: guardiamo B.2 che scrive qualcosa

Ins.6: B.14 fai prima scrivere lei e poi scrivi tu la tua parola perché tutti insieme poi non riusciamo a vedere.  
*((B.2 intanto ha scritto "SENOARA"))*

B.2: e la O

B.14: qualcuno mi ha portato la O. via

Bambino/a: dov'è?

B.48: te la prendo io

B.47: non è questa

B.14: sì è una O questa

B.2: posso vedere? posso vedere? sì è una O. sì la O (possanche) che non si vede

Ins.6: è giusta. avete fatto?

B.1: questa è la quò. quò. c. *((alzando una lettera Q))*

Ins.6: aquò!

B.14: tocca a me?

Ins.6: ma- aspetta B.2 ci deve dire cosa ha fatto

B.2: *((riferendosi alla scritta che ha proiettato poco fa "SENOARAO"))* ho fatto la esse e la A:

B.14: no. [E]

B.2: [no]. e la E. e non lo so questa *((riferendosi alla N))*

B.14: N

B.2: e [la O]

B.14: [O]

B.2: e la A

B.14: e la R

B.2: e la L *((pronuncia L la R))* e la A e la O

Ins.6: e cosa leggi?

B.2: non lo so. non lo so (onestamente, se sono piano)

*((intanto B.14 inizia a comporre la sua parola sulla piattaforma luminosa. per ora ha scritto "ZR"))*

B.2: e qui (tuto) ho sbagliato lo spasio

B.14: *((continua a scrivere la sua parola))* O-O-O-O sto scrivendo zorro *((e corregge la scritta scrivendo "ZOR"))*



Z-O-R. O questa è una O ((B.47 gli passa la O e lui la posiziona alla fine della parola che diventa "ZORO"))

B.2: poi anche è!

B.14: zorro. ho scritto zorro

B.2: io so scrivere anche [un'altra parola]

B.14: [cos'è questo legnetto?] ((e fa vedere a Ins.6 un legnetto lungo e dritto))

Ins.6: è lo spazietto

B.14: ah ((B.14 posiziona lo spazietto in orizzontale tra le due parole "ZORRO" e "SENOARAO" che sono scritte una sopra l'altra))

B.1: la G

B.2: io ho bisogno dello spazietto per fare così ((e gira lo spazietto in verticale))

Ins.6: bello quello spazietto. a cosa serve lo spazietto?

B.2: per fare uno là ((indica a destra)) e uno là ((saltella a sinistra))

B.1: io voglio fare un:un- parola

Ins.6: anche B.1 vuole fare una parola, gli facciamo un po' di spazio anche per lui?

B.2: e questo è della mia mamma ((fa vedere una M e la posiziona di fianco a una nuova scritta che sta facendo))

Ins.6: m: bella:

B.1: anche la mia ((e mette una lettera in bocca))

Ins.6: anche la tua?

B.48: anche la mia

B.14: non mettere le lettere in bocca B.1 ((guardando la maestra))

Ins.6: brava B.2. facciamo adesso un po' di spazio a B.1 che voleva scrivere anche lui una sua parola?

B.2: facciamo così ((abbassa lo spazietto per fare più spazio sopra per B.1))

Ins.6: e poi?

B.2: e poi facciamo così ((alza la scritta "ZORO" per aumentare lo spazio))

B.14: no:: è mio. se no non si vede però ((abbassa un po' la sua scritta)). sotto: si vede. adesso si vede ma prima non si vedeva ((ha anche aggiunto una T, quindi ora la scritta è "TZORO"))

Ins.6: e B.1 dove può scrivere la sua parola?

B.14: [qua] ((indicando lo spazio vuoto sulla piattaforma luminosa))

B.2: [qui] ((indicando lo spazio vuoto sul muro))

B.14: l'ho visto io infatti

B.2: anche io l'ho visto infatti  
*((intanto B.1 sta componendo la sua parola))*

Ins.6: m: è vero: sul muro si vede tutto! *((con tono di stupore))*

B.14: con uno sopra si vede tutto

B.2: e poi- e poi cos'è quell'albello? cosa fale? *((indica qualcosa nella biblioteca) che io non ho inquadrato))*

B.14: è una pianta

Ins.6: e adesso andiamo a vederla anche quella, volete andare a vederla?

B.14: sì

B.2: e poi quelle cossine perché si sono là?

Ins.6: ecco la parò- l'hai scritta tu? l'hai messa tu? *((rivolta a Finnely))*  
*((B.1 fa "sì" con la testa))*

B.2: e io ho messo questa *((e indica la sua parola))*

Ins.6: ah: ma queste sono [tutte parole?]

B.2: [no! no!] io ho scritto questa! *((indicando la seconda parola che ha scritto al di sotto di "SENOARAO"))*

B.14: e questa *((indicando "SENOARAO"))*

Ins.6: e quante parole sono?

B.14: questo B.1 e questo io *((indicando la parola di B.1 e la sua))*

Ins.6: e quante ce ne sono?

B.1: °uno, due, tre, quattro° *((indicando col dito))*

B.14: no, no guarda, uno, due, tre, quattro. quattro.

B.2: no! uno, due, tre, quattro. sì quattro *((conta con il dito))*

B.14: e le lettere uno, due, tre, quattro, cinque, sei, sette, [otto, nove, dieci]

B.2: [e-e la mia la conto]

B.14: [undici, dodici, tredici]

B.2: [la mia la conto, la mia] la conto da sola

B.14: °uno, due, tre, [quattro, cinque, sei, sette otto, nove, dieci, uno, due, tre, quattro, cinque, sei, sette, otto, nove, dieci°]

B.2: [°uno, due, tle, quattlo, sinque, sei, sette, otto, nove, diese, unse, dose, tredisi, qua- MA MI FAI SBALIALE!] *((rivolta a B.14))*

B.14: °unidici, dodici, dodici, tredici°

B.2: ma faccio io la mia da sola! *((e scaccia via le mani di B.14 e B.1 dalla piattaforma luminosa. ricomincia a contare))*  
 °uno, due, tre, quattro, cinque, sei, sette, otto, nove, dieci, undici, dodici, tredici, quattordici, quindici, sedici, diciassette° diciassette

Ins.6: diciassette cosa?

B.2: la mia *((indicando le sue lettere sulla piattaforma))*

Ins.6: la tua cosa?

B.2: diciassette

B.14: la mia cinque  
*((intanto B.1 conta le lettere della sua parola sottovoce))*

Ins.6: dimmi, cos'hai detto. A:lice?

B.14: sette l-ui e io cinque

B.1: io sei

B.2: io sono diciassette

B.14: io cinque

Ins.6: ah:

B.1: io sei

Ins.6: la tua parola sei

B.14: e la mia-

B.1: no io ce ne ho- io ce ne ho uno, due tre, quattro, cinque, sei

B.2: io [ce l'ho uno due tre-]

B.14: [e io ne ho uno-due-tre] quattro cinque

B.2: io se l'ho uno, due, tre, quattro, cinque, sei, sette, otto, nove, dieci, undici, dodici, [tredici, quattor-]

B.14: [hai dimenticato questa B.2!] *((indica una lettera))*  
 B.2! hai scelto- hai sce- guara *((comincia a contare con il dito))* uno, due tre. *((conta prendendo il dito di lei e indicando le lettere, poi lo lascia e ricomincia a contare con il suo dito))* uno, due, tre, quattro, cinque-

B.2: *((B.2 improvvisamente toglie la mano di B.14 e intanto dice))* lo sì ho dimenticato!

B.14: [sei-sette-otto]

B.2: *((infastidita prova ancora a togliere la mano di B.14 e il suo tono si inasprisce di più))* [sì: ho dimenticato]

B.14: [nove-dieci-undici]

B.2: [faccio da sola!] *((e allontana ancora le mani di B.14 dalla piattaforma))*

B.2: °uno, due, tre, quattro, cinque, sei, sette, otto, nove, dieci, undici, dodici, tredici, quattordici, quindici, sedici° diciassette. diciassette



Torino, 12/05/2015

## 12) CONVERSAZIONE A PARTIRE DALL'ESPLORAZIONE DI UN TESTO

### Insegnante 6

Bambini presenti:

DEL CAMPIONE	NON DEL CAMPIONE
B.14 B.1 B.2 B.18 B.16	B.49

### CAMOMILLA

I bambini sono in biblioteca con l'insegnante Ins.6 della sezione Turchesi. I bambini e l'insegnante sono disposti a cerchio per terra secondo quest'ordine in senso orario: Ins.6, B.49, B.14, B.1, B.18, B.16 e B.2. La maestra è seduta su un pouf morbido.

Ins.6: allora, cis- ci sediamo tutti qua vicini?  
*((e invita i bambini a creare un cerchio più stretto))*

B.16: [Io mi siedo vicino a B.2]  
*[(e intanto si sposta alla destra di B.2)]*

Ins.6: ok (2) Aspettate facciamo una cosa così stiamo tutti belli comodi. Io mi alzo *((e intanto fa per alzarsi dal pouf ma in realtà lo sposta dietro di lei e rimane seduta per terra))* perché questa poltrona qua è scomodissima.

(Bambino/a): sai che ()?

Ins.6: allora, prima ci presentiamo perché siamo un gruppo che ci sono turchesi, arancioni, rossi, magari non ci conosciamo bene. Allora, io chi sono? *((e porta la sua mano al petto per indicare sé stessa))*

B.16: [Ins.6]

B.14: [Ins.6]

(Bambino/a): Ins.6

B.16: l'ho detto io per primo

Ins.6: >va bene< e lui come si ch-? *((mette una spalla su B.49))*

B.49: Lorenzo  
*((Ins.6 indica B.14 come per invitarlo a dire il suo nome))*

B.14: Lorenzo

Ins.6: due Lorenzi! ↑ Ma tu però come ti chiami?  
*((toccando la spalla di B.49))*

B.49: Rousseaux  
*((Ins.6 indica B.14 come per invitarlo a dire il suo cognome))*

B.14: Prato  
*((Ins.6 indica B.1))*

B.1: B.1  
*((Ins.6 indica B.18))*

B.18: B.18  
*((Ins.6 indica B.16))*

B.16: B.16  
*((Ins.6 indica B.2))*

B.2: B.2

Ins.6: B.2: Allora guardate un attimino. Io adesso vi faccio vedere una cosa e voi poi mi dite che cos'è *((e mette nel centro del cerchio una scatola di camomilla))*  
*((si sente qualche piccolo suono emesso dai bambini che probabilmente stanno pensando. Nessuno di loro si è mosso per prendere la scatola))*

B.1: una cosa del caffè

Ins.6: un:a cosa del caffè. [Siete tutti d'accordo con B.1?]  
*[((muove leggermente la scatola posizionata sempre nel centro del cerchio))]*

B.14: [sì]

(Bambino/a): [sì]

B.49: [no]  
*[((fa "no" con la testa))]*

Bambino/a: [no]

Ins.6: [no] guardate bene:

B.49: un latte

B.16: [io dico di sì]  
*[((si sporge in avanti verso la scatola))]*  
*((Ins.6 fa sì con la testa))*

B.2: una cosa (sanla)

Ins.6: una cosa?

B.2: salla

B.49: gialla

Ins.6: ah una cosa gialla

B.14: è-è un:

B.49: è un thè?

B.14: un thè al limone!

Ins.6: un thè al limone. Ma- e:

B.14: ()

Rocco: ehm: () lo sai che la mia mamma la mattino lo beve il thè al limone?

Ins.6: >si?< ma è una scatola? un portafoglio? che cos'è?

B.14: AH UNA SCAT[OLA!] *((e intanto alza la mano))*

B.16: [È UNA] SCATOLA!

B.2: è una scatola!

Ins.6: è una scatola. Guardiamo un po', cosa c'è su questa scatola?

*((i bambini in gruppo, tranne B.2, si avvicinano a guardare bene la scatola))*

B.16: [DEI FIORI, DEI FIORI E UNA TAZZA!]

*(((c'è molto brusio di sottofondo perché molti dei bambini dicono la loro ipotesi ma non si capisce chiaramente cosa dicano)))*

Ins.6: una ta-

B.18: [e anche le margherite]

*(((B.2 si avvicina anche lei al gruppo intorno alla scatola)))*

Ins.6: e anche le margherite

B.2: sì-

Ins.6: e poi?

B.18: E ANCHE LE STELLE

*((c'è molto brusio))*

Ins.6: e anche-

B.14: e anche la luna

Ins.6: e anche la luna e poi?

B.16: e anche una scritta

*((Ins.6 probabilmente dice qualcosa che non capisco))*

B.14: e anche le stelle

B.1: e anche (lapa:rto)

B.16: una scritta qua *((e intanto indica "Crai"))*

Ins.6: una scritta. dov'è la scritta che non la vedo?

B.16: qua *((e indica "Crai"))*

B.18: e qui *((e indica "Camomilla"))*

Ins.6: un una scritta! *((con tono di stupore))*

*((i bambini parlano insieme dicendo cose diverse))*

B.16: TRE SCRITTA!

B.49: qui c'è scritto "Crai"

Ins.6: aspetta, allora lui, lui mi ha detto, ci sono tre scritte-

*((B.16 dice qualcosa che non capisco))*

Ins.6: ascolta, me le fai vedere col ditino dove sono le tre scritte?

B.16: qui ((e intanto con il dito indica la scritta "Crai", "Camomilla" "setacciata"))

Ins.6: ah ((con tono di stupore)) una...

B.16: una ((indica "Crai")), due ((indica "Camomilla")), tre ((indica "setacciata"))

Ins.6: tre scritte ci sono

B.1: NO! C'È-

Ins.6: siete tutti d'accordo?

B.1: c'è quarta! c'è quarta ((e intanto alcuni bambini dicono "sì, mentre B.1 indica la scritta "20 filtri") ((B.49 indica la scritta "Crai"))

Ins.6: quattro! B.1 ha detto quattro perché ne ha vista un'altra, bravo B.1, eccola qua ((e indica la scritta "20 filtri"). Allora, adesso le conta B.1, dove sono le scritte B.1? contale tu

B.1: uno ((e intanto indica "Crai")), due ((e intanto indica "Camomilla")), tre ((e intanto indica "setacciata")), quattro ((e intanto indica "20 filtri"))

Ins.6: siete tutti d'accordo?  
((alcuni bambini in coro dicono "sì. Riconosco solo la voce di B.18))

Ins.6: eh- ma- cosa sono le scritte?

B.49: sono la scritta che qui c'è scritto carefur ((e intanto indica "Crai")) (arè)

B.16: carfur vuol dire

Ins.6: dov'è che c'è scritto carfur fammi vedere?  
((B.49 indica la scritta "Crai"))

B.16: eh perché c'è C-[L-A-]

B.18: [perché la] (p) l'ha comprata nel supermercato

Ins.6: °ah° ma-

B.16: e qui

B.49: Crai, Crai

B.16: [io non capisco] niente

Ins.6: [ah:] ((con tono di stupore))  
((Ins.6 dice qualcosa che non capisco e intanto sposta la scatola verso B.49))

B.49: Crai c'è scritto

Ins.6: perché [carrefur è più lu:nga], questa invece?

B.16: [c:r:a:i:]

B.49: crai, c-r-a-i- ((e intanto indica la scritta "crai" col dito))

B.16: e que- e questo carfur ((e intanto indica "camomilla" col dito))

Ins.6: e qui invece? ((indicando la scritta "camomilla" col dito))

B.49: non c'è scritto carfur



Ins.6: l'altra scritta?  
 B.49: °ca:mo-° ((*indicando col dito la scritta "camomilla"*))  
 Ins.6: fai vedere anche gli altri Lorenzo che non vede ((*e intanto gli sposta la mano dalla scatola*))  
 B.16: si:gi:pi:  
 Ins.6: ascoltiamo B.16  
 B.16: (misci:i:m:m)  
 Ins.6: ma le scritte di cosa sono fatte?  
 B.16: di parole  
 Ins.6: di parole?  
 B.1: in inglese  
 B.18: [e di lettere]  
 Ins.6: [in inglese]  
 Ins.6: sono fatte solo di parole le scritte?  
 B.16: come (diccei)  
 B.14: no:  
 B.2: sì  
 Ins.6: di cosa?  
 B.14: anche- anche delle-del-[le scritte altre]  
 B.18: [i cartoni],  
 B.14: [non solo quelle]  
 B.49: [dei libri hanno] le scritte  
 Ins.6: ah le scritte si trovano?  
 B.49: sui [libri]  
 B.16: [io] sono pieno di libri  
 Ins.6: sì, ma- e queste scritte che sono qui?  
 ((*B.18 tossisce e copre la voce di un/a bambino/a e non sento cosa dice*))  
 B.16: guarda! e qui c'è il 20!  
 Ins.6: e quindi è una scritta il 20?  
 B.14: no:  
 B.18: no è un numero  
 Ins.6: è un numero?  
 B.16: e poi c'è scritto fi:li:ti:ru:tini  
 ((*indicando "filtri"*))  
 Ins.6: bravo! allora, lui ha detto che questa parolina qui sopra c'è scri- è una che-ti- ma le le- cosa sono queste parole che voi avete letto? da cosa sono formate queste scritte?  
 B.18: di cartone  
 Ins.6: e poi?  
 B.49: [ruscità]  
 B.18: [di lettere]  
 B.49: ruscità  
 Ins.6: ah, lui ha detto che sono scritte della?

B.49: ruscità  
 Ins.6: [della pubblicità]  
 B.16: [c'è- c'è scritto fi:] l:ti:r:  
 Ins.6: e come fai a [sapere che c'è scritto]  
 B.49: [fi:l:tri]  
 Ins.6: fi:l:tri? [come fai a saperlo?]  
 B.49: [fi:ltri:] *((con tono che sembra quasi scocciato di ripetere))*  
 B.16: e perché perché c'è la le- perché c'è  
 riconosco le lettere  
 Ins.6: ecco perché riconosci le lettere, quindi  
 le parole, le: par- le parole sono fatte  
 di cosa?  
 B.18: di lettere  
 Ins.6: e voi conoscete qua qualche lettera?  
 B.49: sì  
 B.16: sì io ()  
 Ins.6: aspetta allora facciamo una cosa, parliamo  
 uno alla volta se no non si sente nulla.  
 allora ci mettiamo bene perché se no B.1  
 non riesce a vedere, *((i bambini allargano un po' il  
 cerchio))* allora cominciamo da Lore- da B.1,  
 tu conosci qualche lettera?  
 B.1: no  
 Ins.6: no  
 B.18: io sì  
 Ins.6: e- e B.18 quale lettera conosci?  
 B.18: la effe, la "r" e la "i" e la "l"  
 Ins.6: e la "l". qual è la "l"?  
 B.18: questa qua *((e indica la "l" della scritta "filtri"))*  
 B.16: a me a- io  
 Ins.6: vediamo invece lei *((indicando B.2))* se conosce,  
 tu conosci delle lettere? B.16 se ti  
 sposti facciamo anche parlare un po' lei  
*((B.16 si sposta un po' indietro))*  
 B.2: selo due *((indicando "20"))*  
 Ins.6: zero due, brava! ma- mh- zero due cosa  
 sono?  
 B.16: dei numeri  
 Ins.6: *((guardando B.2))* brava! dei numeri. ma secondo  
 voi le scritte e i numeri sono uguali?  
 B.16: [no]  
 B.18: [no]  
 B.1: [no]  
 B.14: [no]  
 B.2: [no]

B.49: [no]  
 Ins.6: e perché?  
 B.49: [però la (esse è l'unica)]  
 B.16: [per- perché perché] sono perché le scri-  
 perché le lettere servono per scrivere e i  
 numeri per contare  
 Ins.6: siete tutti-  
 B.49: però la esse e il due che la esse è una  
 lettera e il due è un numero sono simili  
 Ins.6: sono simili... ma io non la vedo la esse,  
 voi la vedete [la esse qua?]  
 B.16: [io sì]  
 B.49: sì  
 Ins.6: dov'è?  
 B.16: la esse è questa ((e indica la s di "setacciata"))  
 B.49: no quella è la m  
 B.16: sì è questa  
 Ins.6: no ha detto giusto, questa è la esse ((e  
 indica la s di "setacciata"))  
 B.16: sì  
 B.1: questa è la em-me ((indicando la m di "camomilla"))  
 Ins.6: la m, bravo B.1. ma queste scritte che voi  
 vedete, no, sono tutte s-eh, secondo voi  
 di- cosa sono le scritte?  
 B.14: [[[dice qualcosa che non capisco mentre parla B.16)]]  
 B.16: [sono delle parole]  
 B.14: so-sono sono quelle da scrivere  
 Ins.6: da scrivere, e sono: come?  
 B.18: s-  
 Ins.6: come?  
 B.18: sono di cartone  
 Ins.6: [sono di cartone]  
 B.18: [e anch- e anche] un po' di carta perché  
 si colorano  
 B.16: [e perché]  
 Ins.6: [si colorano]  
 B.16: e perché non c'è niente dentro  
 Ins.6: e tu le conosci bene queste scritte B.1?  
 B.1: ((fa "no" con la testa))  
 Ins.6: non le conosci bene? ma sono scritte  
 secondo voi in italiano o in altre lingue?  
 B.14: [in inglese]  
 B.1: [italiano]  
 B.16: in inglese, io le so tutte

Ins.6: ma questa qui ((*indica la scritta "camomilla"*)) è una scritta inglese o italiana?  
 B.16: e-  
 B.14: in inglese  
 B.16: inglese  
 Ins.6: [in inglese?]  
 B.16: [e-anche e-a] e anche questo è italiano ((*e indica "crai"*))  
 B.49: no questo è italiano ((*e indica "crai"*))  
 Ins.6: è italiano  
 B.18: questo è francese ((*e indica "20 filtri"*))  
 Ins.6: ah questo è francese?  
 B.16: e que-queste-  
 Ins.6: chiediamo a B.1. B.1?  
 B.18: perché non si capisce niente  
 Ins.6: non si capisce niente  
 B.16: io-io lo conosco (crai) ((*e indica "crai"*))  
 Ins.6: chiediamo a B.1 che lui è inglese. secondo te sono delle scritte inglesi, in italiano, in arabo. secondo te come sono queste scritte?  
 B.1: in italiano  
 Ins.6: in italiano... e secondo te? ((*rivolta verso B.2*))  
 B.16: ma-so-ma solo questa è in italiano ((*indica "crai"*))  
 Ins.6: ah e qual è quella straniera?  
 B.49: sono tutte diverse  
 B.16: quella straniera mi sembra questa ((*e indica forse "setacciata"*))  
 Ins.6: ah quella è quella straniera  
 B.49: ma sono tutte diverse  
 Ins.6: sono tutte diverse  
 B.18: quella straniera è questa qua ((*e indica "20 filtri"*))  
 Ins.6: [e secondo te invece come sono queste scritte?] ((*rivolta a B.2*))  
 B.14: [quando la apriamo?]  
 B.2: (questa è di scrivele) e questa è di contale ((*non vedo cosa indica*))  
 Ins.6: ah quella è di scrivere e questa è di contare. e vediamo, ci sono anche altre scritte? guardate un po'  
 B.14: [sì:]  
 B.18: [sì:]  
 B.2: [sì:]  
 B.16: [SÌ:]

Ins.6:           dove?  
 B.16:           sono sempre le stesse di prima  
 B.2:           (na-namosida di-a iuna-di-a)  
 B.18:           ma però ci sono anche i fiori  
 B.2:           [a-a-a]  
           *((B.18 prende la scatola per sé e B.2 cerca di riprenderla con la mano))*  
 B.18:           [perché perchè qua ci sono (itanto) qua]  
 B.2:           (osilani)  
 B.1:           no:  
 B.2:           (dobiamosilani) *((penso voglia dire "dobbiamo girare"))*  
 B.18:           [no perché- perché]  
 B.2:           [(dobiamosilani)]  
 Ins.6:           facciamo sentire B.2 *((e avvicina la scatola verso B.2 tenendola in mano))*  
 B.2:           dobbiamo  
 Ins.6:           allora, B.16 se ti sposti anche B.2 può parlare. allora, ascoltiamo tutti B.2  
 B.2:           dobbiamo silale pe vedele  
 Ins.6:           e brava! dobbiamo girarle. avete detto che ci sono altre scritte.  
 B.18:           e-  
 Ins.6:           QUESTE: ha detto B.2 *((indica "camomilla"))* che sono uguali a queste *((penso indichi sempre la scritta "camomilla" su un altro lato della scatola))*  
 B.14:           no:. sì!  
 B.18:           però però ci sono anche i fiori invece da questa, perché non si vedono da questa, c'è sol:tanto da questa  
 Ins.6:           e che differenza c'è tra secondo voi, che differenza c'è tra la scitta e [il fiore che ha detto: B.18]  
 B.14:           [un, due, tre, quattro,] cinque, sei, sette, otto *((conta i fiori disegnati sulla scatola))* (quin) otto  
 B.16:           e di qui? *((girando la scatola))* uno, due  
 B.2:           io-  
 B.16:           [tre]  
 B.14:           [tre], quattro, cinque, sei, sette, ottobre  
 Ins.6:           e allora otto e otto?  
 B.49:           no: no:  
 B.16:           sono-  
 B.49:           otto e otto fa- fa, mh, fa  
 B.14:           no! eh...

B.16: eh perché (otto e otto) ((muove le dita delle mani come per contare))

B.1: [dieci!]  
 ((B.16 continua a dire qualcosa che non capisco))

Ins.6: B.1 ha detto che otto e otto fa dieci, siamo tutti d'accordo?

B.16: sì

B.2: sì così sono otto ((e fa un numero con le mani ma non si vede))

Ins.6: quanti sono otto, fammi vedere?

B.16: io io s- ((e fa nove con le mani))

Ins.6: uh così ((e fa quattro con le dita di una mano, copiando B.2 che stava facendo quattro con la mano))

B.2: no così sono otto ((e continua a fare quattro))

B.1: quel quela quattro ((e indica la mano di Ins.6 che fa quattro))

Ins.6: qua: Fin-B.1 quant-a-B.1 ha detto che così sono quattro

B.16: sono così otto ((e continua a fare nove con le mani))

B.14: e inbece-inbece

Ins.6: otto così. provate un po' a contare

B.16: [uno, due]

B.49: [otto più otto fa sei]

B.1: [così!] ((e fa otto con le mani))

B.49: [otto più otto fa sei]

B.16: [tre, quattro] cinque, sei, sette e otto.

Ins.6: otto

B.16: così sono otto ((e fa nove con le due mani))

B.49: sì ma otto più otto fa sei

B.1: così è quattro ((e fa quattro con la mano))

B.2: [uno, due tle, quattlo, cinque, sei, sette, otto] ((e intanto conta le sue dita))

B.14: [quattordici, quindici, sedici] ((prima conta nella sua testa aiutandosi con le mani e poi dice gli ultimi numeri ad alta voce)) [fa sedici!]

B.2: [questi sono otto]

Ins.6: brava! guardate B.2 ha contato con le ditina e ha detto che lei questi qui sono otto  
 ((B.2 fa otto con le dita e le guarda))

B.16: no, così sono otto ((e fa nove con le dita))

B.2: no!

Ins.6: prova un po' a contare

B.1: [è così si fa]

B.16: [uno, due, tre, quattro], cinque, sei, sette, otto ((*conta bene fino al sei e poi mentre fa "sette e otto" conta tre dita*))

Ins.6: prova a contare tu adesso ((*rivolta a B.2*))

B.14: inbece due

B.2: uno, due, te

B.49: sono otto

B.2: quatto, scinque, scei, scette, otto

Ins.6: e anche tu otto! bra! e:

B.16: io- io-

Ins.6: aspettate aspettate, guardiamo Lorenzo adesso

B.14: uno, due tre, quattro, cinque, sei, sette, otto ((*contando con le dita*))

Ins.6: otto, e B.1? proviamo B.1, vediamo se ha trovato otto dita

B.16: io so far così otto ((*e fa qualcosa con le mani che non vedo*))

B.1: uno, due, tre, quattro, cinque, sei, otto ((*salta il sette e conta sette dita, quindi fa sette*))

Ins.6: otto

B.49: [no, e sei, e sette e otto]

Ins.6: [allora tutti abbiamo] proviamo a fare, vediamo tutti se abbiamo, dobbiamo contare, qualcuno ha detto che dobbiamo contare le otto dita ((*Ins.6 tiene entrambe le mani aperte*))

B.16: ((*usando le mani di Ins.6 per contare*)) uno. io ne conto uno, due, tre, quattro, cinque, sei, sette, otto, nove ((*salta un dito verso la fine e conta nove dita anziché dieci sulle due mani*))

Ins.6: allora quante ne devo togliere?

B.49: non sono nove, [ne hai saltata una]

B.16: [e-e-e]

B.14: [hai saltato questa]

B.16: (conta che) [così, così sono otto] ((*e fa nove con le dita*))

B.14: [ne hai saltata una] [no! no! deve toglierne due]

B.2: [no! così sono otto] ((*e fa otto con le dita*))

Ins.6: ah! Lorenzo ha detto che devo togliere due dita, quale dita tolgo?

B.16: così sono otto ((*e continua a fare nove con le dita*))

Ins.6:           ecco ho tolto due dita, adesso ne ho? *((e fa con una mano cinque e con l'altra tre))*  
 B.49:           otto!  
 B.14:           otto!  
 B.2:           otto!  
 Ins.6:           otto! abbiamo trovato otto dita  
 B.16:           otto sono così! *((non vedo quanto fa con le mani)). e*  
                   *inve-invece guarda io che ne ho otto*  
                   *((B.49 parla in sottofondo ma non capisco cosa dica))*  
 Ins.6:           eh tutti abbiamo otto dita,  
 B.16:           *((conta le sue dita))* uno, due, tre  
 Ins.6:           bravo!  
 B.16:           [quattro]  
 B.1:           [è così!]  
 B.16:           [ci-cinque, sei]  
 Ins.6:           [così! bravo B.1!]  
 B.16:           otto e [nove]  
 B.2:           [no!] [no uno, due, tre, quattro, no!]  
 B.16:           [ma come mai? così sono otto.] uno, due  
                   tre, quattro, cinque, sei, sette, otto,  
                   nove *((conta correttamente fino a nove sulle sue dita))*  
 Ins.6:           nove  
 B.2:           no!  
 Ins.6:           è più uno  
 B.49:           qui sono-qui sono-  
 B.16:           e uno  
 B.49:           qui sono sei, sono otto!  
 Ins.6:           otto  
 B.2:           e così *((e fa otto con le dita))*  
 B.14:           tre più cinque fa otto *((e fa otto con le dita, tre su una*  
                   *mano e cinque sull'altra))*  
 Ins.6:           bravissimi. allora abbiamo, abbiamo  
                   scoperto [una cosa]  
 B.16:           [uno, due,] [tre, quattro, cinque, sei,  
                   sette e otto]  
 B.49:           [cinque più cinque fa dieci]  
 Ins.6:           abbiamo scoperto che se noi mettiamo due  
                   mani così con le dita *((mostrando le due mani aperte))*  
 B.16:           è dieci  
 Ins.6:           è dieci. siete tutti d'accordo?  
 B.14:           [sì]  
 B.16:           [sì]  
 B.2:           [sì]  
 B.14:           e inbece tre più cinque fa otto  
 Ins.6:           eh



B.2: no [e così cinque] *((fa cinque con la mano))*  
 B.49: [dieci più dieci-]  
 Ins.6: cinque, [allora]  
 B.49: [dieci più dieci]  
 Ins.6: B.2 ha detto che una mano è cinque, siamo  
 tutti d'accordo?  
 B.14: e due mani sono dieci  
 Ins.6: e Lorenzo ha detto che due mani sono  
 dieci, per arrivare al numero di otto  
 margherite dobbiamo togliere quante dita?  
 B.14: due  
 B.16: sono così otto *((e fa sette con le dita))*  
 B.49: no *((e intanto fa sette con le dita))*  
 Ins.6: oh. togliamo due dita  
 B.49: devi mettere quello grande *((riferendosi al pollice))*,  
 sono così otto *((e fa otto con le dita))*  
 B.1: [quando facciamo due mani-]  
 B.2: [no così] *((e fa otto con le dita))*  
 Ins.6: ascoltiamo B.1. di qualcosa B.1. >dillo  
 dillo<  
 B.1: quando facciamo mani pedi sono ventuno  
 Ins.6: UH! ↑ ha detto che se noi aggiungiamo le  
 dita delle mani più le dita dei piedi,  
 quante dita abbiamo?  
 B.16: ci- ventuno!  
 Ins.6: ventuno:!! (rame-) >ventuno<, proviamo a  
 contarle?  
 B.16: uno, du- *((inizia a contare le dita dei piedi di Ins.6))*  
 Ins.6: eh no toglievete le calze e contate le  
 dita, se avete le calze non si contano.  
 provate a contarvi le dita dei piedi  
*((intanto i bambini si tolgono le scarpe e le calze))*  
 B.16: io-ah-io sai quando vado scalzo mi vie-mi  
 viene freddo  
 Ins.6: no ma qui c'è caldo oggi, non viene  
 freddo. uh che piedi puzzolenti. mettete  
 tutt- tutti le scarpe dietro che puzzano  
 B.16: no-mhm-ma io no-a me ma i miei non hanno  
 nessuna puzza  
 Ins.6: no?  
 B.16: mia mamma gli ha fatto il bagnetto [ieri  
 sera]  
 Ins.6: [meno male] meno male. no! ma toglievete  
 tutte le calze, tutte. dovete contarli voi

da soli ((rivolta a B.49 che aveva tolto solo le calze da un piede))

B.16: uno- uno, due, tre, quattro, cinque.  
((contando le dita di un piede)) sono cinque an-queste

Ins.6: cinque. e qui? ((indicando l'altro piede))

B.14: cinque più cinque-  
((c'è brusio di sottofondo. i bambini stanno contando))

B.16: e qui >uno, due, tre, quattro, cinque<

B.49: uno, due, tre, quattro, cinque, sei,  
sette, otto, nove, dieci, undici, dodici,  
tredici, quattordici, quindici, sedici,  
diciassette, [diciotto, diciannove, venti]  
((contando tutte le dita di mani e piedi))

B.1: [sedici!]

Ins.6: sedici dita!?

B.49: NO VENTI: venti:

Ins.6: ma venti tutte nelle mani o anche nelle  
mani?

B.49: no anche tutte

Ins.6: ah, e nei piedi quante ne hai B.1 tu?  
quante dita [hai nei piedi?]

B.49: [se le uniamo] se le uniamo sono venti

B.1: cinquanta

Ins.6: cinquanta?

B.16: ma-

Ins.6: cinquanta dita?

B.16: ma no, [sono centinaia]

B.14: [undic-dodic-tredic]-quattor-quin-sei-  
diciasset-[diciot- DICIANNOVE!]

B.49: no sono venti

B.14: diciannove

Ins.6: diciannove

B.49: no venti! venti!

B.16: uno, due, tre, quattro, [cinque, sei,  
sette, otto, nove, dieci] ((contando le dita dei suoi  
piedi))

B.49: [no venti (Lori!) venti è vero]

B.16: [anche qui dieci!]

B.49: [no:]

B.16: [anche qui così] ((e apre le mani per fare dieci))

B.49: [NO: SONO VENTI!]

B.16: (se tolgo uno-)

Ins.6: allora, adesso facciamo una cosa,  
chiediamo a tut-allora B.16 tra le dita

delle mani e le dita dei piedi quante dita hai tu? hai scoperto che quante dita hai?

*((B.16 fa cinque con una mano))*

Ins.6: quante?

B.16: cinque

Ins.6: tra le dita delle mani e le dita dei piedi sono cinque?

B.1: [NO:]

*((B.49 fa "no" con la testa))*

B.16: [no] sono uno, due, tre, quattro, cinque, sei, sette, otto-otto, nove, dieci, undici, dodici, tredici, quattordici, quindici, sedici, diciassette, diciotto

Ins.6: allora diciotto dita ha B.16. e B.2 tra le dita dei piedi e le dita delle mani quante ne hai, hai detto?

B.2: uno, due, te, quatto, scinque

Ins.6: cinque

B.16: e-e nelle mani?

Ins.6: Ceci?

B.49: venti io

Ins.6: Lorenzo venti. tra le dita delle mani e le dita dei piedi Lorenzo?

B.49: [(io l'avevo detto, e lui) diciannove!]

B.2: [sei, sette, otto, nove.]

Ins.6: eh se lui-

B.16: io quanti ne ho diciotto?

Ins.6: aspetta B.16 fai parlare anche un po' gli altri. e Lorenzo quante dita hai tra le dita dei piedi e le dita delle mani?

B.14: venti

Ins.6: e B.1 che ha contato lui, quante ne hai tu?

B.1: benti

Ins.6: venti anche tu? hai contato quelle dei piedi e quelle delle mani? benissimo, allora abbiamo scoperto che abbiamo

B.18: ci sono altre scritte qua *((gira la confezione della camomilla))*

Ins.6: eh-ci- prima parlavamo delle scritte, poi siamo andati ai numeri e adesso ritorniamo. abbiamo detto no, che queste sono le scritte, queste sono i numeri,

questa è una scatola, ma su questa scatola quindi cosa abbiamo?

B.16: ma io Ins.6 quante dita ho?

Ins.6: eh non lo so, tu me l'hai detto, quante ne hai?

B.16: uno, due

B.49: venti!

B.16: tre, quattro, cinque, sei, sette, otto, nove, dieci,

B.1: vado a fare la pipì ((si alza e va fuori))

B.16: undici, dodici, tredici, quattordici, quindici, sedici, dic-ssette, diciotto, diciannove

Ins.6: diciannove. sei convinto diciannove?  
((B.16 fa sì con la testa))

Ins.6: ok. adesso abbiamo visto, abbiamo contato e abbiamo scoperto che sulla scatola ci sono i numeri e ci sono le parole. su questa scatola abbiamo ancora altre scritte?

B.14: sono sempre le stesse

Ins.6: sono sempre le stesse, ha detto Lorenzo. guardate bene questa scatola se trovate altre scritte. guardatela bene eh

B.16: sì io le ho già trovate. c'è quetta, c'è quetta, c'è quett. po:i c'è quetta, quetta ((indicando le solite scritte ma su un lato diverso della confezione))

Ins.6: ma se io giro la scatola qui guarda un po' cosa trovi



B.16: uno, due, te, quattro



*((rientrano B.1 e B.14))*

- B.18: il thè al limone  
Ins.6: un thè al limone. secondo Lorenzo?  
B.14: un thè al limone  
Ins.6: secondo te c'è un- è una magia, dobbiamo aprirla e vedere cosa c'è dentro perché B.16 ha detto che vuole scoprire cosa c'è dentro  
B.1: anche mio papà c'ha (quello) a casa  
B.14: anch'io  
B.2: anch'io  
Ins.6: e secon- cosa c'è dentro secondo voi?  
B.49: niente  
B.1: non so  
B.18: be:  
Ins.6: non lo sai. *((passa la scatola a B.49 che la scuote))* ma questa scatola secondo voi cosa potrà contenere?  
B.16: ( ) dei numeri  
B.1: il caffè!  
Ins.6: il caffè, oppure?  
B.18: apriamola  
Ins.6: apriamola così vediamo. siete pronti?  
*((B.2 si sposta ma poi torna al suo posto))*  
B.14: sì  
B.16: Ins.6 non riesco più a mettermi le calze  
Ins.6: e poi te le metto io, mettile qua  
B.49: (nonciconciretto)  
B.16: mi metto le ciabatte  
Ins.6: sì  
B.16: mi metto le ciabatte?  
Ins.6: io sento. prima vi faccio sentire se si sente un profumo *((avvicina la scatola a B.49, B.14 B.18))*, perché il prof-eh-  
B.18: no non c'è niente  
*((Ins.6 porge nuovamente la scatola verso B.14))*  
B.14: è vero  
Ins.6: apriamo e scopriamo  
*((B.18 dice qualcosa che non capisco))*  
Ins.6: facciamo un esperimento, scopriamo cosa c'è dentro la scatola?  
B.18: sì  
B.2: sì  
Ins.6: volete tutti scoprire?

B.49: B.1 le calze ((lo riprende perché si sta mettendo le scarpe senza le calze))

Ins.6: ma?  
 ((B.1 risponde qualcosa che non capisco))

Ins.6: allora, stai attento Lorenzo. apriamo eh perché può darsi anche che ci sia un martello

B.18: no ((e ride))

B.16: no non ce n'è un martello, è troppo grande

Ins.6: >bravissimo<, oppure una rana

B.18: una rana?

B.16: no:

B.18: è troppo alta

Ins.6: e se c'è un bambino?

B.18: no: ((e ride)) è troppo grande!

Ins.6: una formica

B.18: [no:]

B.1: [no:]

B.14: [no:]

B.2: è troppo grande

B.18: scapperebbe  
 ((c'è un sovrapporsi di voci))

B.2: (è che pof pof) può fare male

Ins.6: allora apriamo apriamo

B.1: anche una cosa del- caffè

Ins.6: ah una co- vieni vieni B.1 che guardiamo! dai aspettiamo B.1. mi-ve- è un momento magico questo eh. può essere anche che salta fuori una rana eh non lo sappiamo

B.18: no:

B.16: forse- una scatola magica

B.18: una-un gattino

Ins.6: un gattino?

B.1: un gattino è molt-grande

Ins.6: bravo

B.18: un gattino appena nato, piccolo

B.16: ci-ci sarà un gigante

B.2: no perchè è troppo grande

Ins.6: è troppo grande

B.18: dai apriamo, vediamo

Ins.6: dai apriamola. ci sei B.1?  
 ((fa sì con la testa))

Ins.6: ok ((Ins.6 apre la scatola))

B.16: niente!

B.49: eh l'avevo detto!

B.14: anch'io  
 B.1: anch'io  
 Ins.6: ma dentro prima c'era qualcosa secondo me,  
 cosa c'era?  
 B.49: niente  
 B.1: niente  
 B.18: guarda c'è qualcosa *((e indica dei numeri dentro la  
 scatola))*  
 Ins.6: e cosa sono?  
 B.2: numeri  
 Ins.6: allora visto che abbiamo trovato i numeri!



B.2: zelo, zelo  
 B.49: dieci, ve-dieci  
 B.2: zelo, uno, due, due, e uno e due e zelo  
 uno  
 Ins.6: brava B.2!  
 B.49: dieci, venti  
 Ins.6: fai parlare un attimo B.1  
 B.1: c'è venti qua *((indicando il 20 nella serie di numeri))*  
 Ins.6: venti! dov'è il venti B.1 che non lo vedo?  
 B.16: qui *((e indica correttamente))*  
*((anche B.1 indica con il dito il numero 20))*  
 Ins.6: bravo:!  
 B.16: (io)  
 Ins.6: [tutti, tutti]  
 B.18: [() io che c'era qualcosa]  
*((i bambini parlano insieme e non capisco))*  
 B.16: te l'avevo detto che c'erano i numeri



Ins.6:           ↑HAI VISTO >ALLORA HA VINTO B.16< B.16 HA  
                  DETTO CHE C'ERANO I NUMERI ((e intanto applaude)) E  
                  HA TROVATO I NUMERI! UN APPLAUSO!((continua ad  
                  applaudire))  
                  ((i bambini applaudono))

Ins.6:           è una scatola magica che dentro ci  
B.49:           dieci, ventuno, ventidue, zero, quattor-  
                  dici

Ins.6:           va bene perché sai tutti i numeri. adesso  
                  questa scatola è una scatola magica perché  
                  è vero che abbiamo visto che era  
B.16:           io c'ho anche centotrenta  
Ins.6:           adesso la chiudiamo perché abbiamo visto  
                  che abbiamo trovato veramente dei numeri,  
                  dei numeri ((chiude la scatola)). adesso questa  
                  scatola magica la mettiamo via che vi  
                  faccio arrivare un'altra cosa. allora,  
                  chiudiamo tutti gli occhi..  
                  ((i bambini chiudono gli occhi))

Torino, 23/04//2015

### 13) CONVERSAZIONE LIBERA

#### Insegnante 7

#### Bambini presenti:

DEL CAMPIONE	NON DEL CAMPIONE
B.26 B.11 B.13 B.12 B.24 B.25	B.50

Dopo un primo momento organizzativo, i bambini si siedono sul tappeto verde della biblioteca in due file. Davanti partendo da destra ci sono B.13, B.25, B.24, B.50, B.11. Nella fila dietro ci sono B.26 e B.12. La maestra Ins.7 è seduta alla loro sinistra su una sedia.

- Ins.7: allora bimbi, siamo venuti in questo spazio, che è uno spazio nuovo per noi, è la prima volta che venite qua?
- B.50: sì-no: no perchè facciamo- perchè facevamo inglese qua sotto
- Ins.7: [magari per gli altri è nuovo]
- B.25: [io- noi- io] sono venuta qua per leggere
- quando: quando la mae-la maestra dei turchesi ci ha fatto alzare  
*((B.26 intanto sta cantando))*
- Ins.7: per cui sei venuta qui a leggere? B.26!  
*((intanto B.24 e B.13 prendono delle poltroncine e si mettono davanti agli altri bambini seduti. B.26 smette di cantare))*
- Ins.7: [siamo venuti qui per parlare un pochino, quindi ti siedi, ci sediamo un attimo]
- B.50: [B.24! ma lei si prende-! B.24 no! *((e tenta di strapparle la poltroncina di mano))*
- B.24: non è tua!]
- B.50: non si prendono le sedie! non si possono prendere
- Ins.7: allora, sedetevi bimbi *((e posiziona la poltroncina di fianco a lei))* ci siamo tutti?
- B.24: (non è vero) che non si prendono le sedie

Ins.7: abbiamo deciso che stavamo sul prato, quindi possiamo stare sul prato

B.50: io voglio il cuore ((e va a prendere un cuscino a forma di cuore vicino alla maestra))

Ins.7: si sta sul prato. si sta sul prato. ((con tono scocciato. non le dà il cuscino))

(7.0)

Ins.7: forse conviene che vi metta in cerchio perchè per loro è un po':

Emanuela: sì. sì sì sì va benissimo

Ins.7: allora, facciamo un cerchio perchè se no non riusciamo- B.26 non siamo venuti a dormire ((e ride))  
((B.50 va a prendere un altro cuscino))

Ins.7: B.50 basta, non siamo qui per giocare, per piacere. se no stavamo su se volevamo giocare. siamo venuti a parlare in ce- in cerchio

B.25: me la posso togliere? ((riferendosi al suo golfino))

Ins.7: in cerchio. come si [fa un cerchio?] ((intanto sistema i bambini a cerchio))

B.25: [me la posso togliere?]

Ins.7: sì togliamola. un cerchio. [Bea stai pure lì tranquilla. in cerchio. B.12 in cerchio] ((sempre sistemando i bambini))

B.24: [posso andare a prendermi la felpa? posso andare a prendermi] la felpa?

Ins.7: no, adesso B.24 non andiamo su, siamo in cerchio. ok perfetto. siamo qui bimbi per parlare un pochino, per fare un po' di chiacchierata. abbiamo detto che questo per noi è uno spazio nuovo. forse per qualcuno non è nuovo, per qualcuno invece è nuovo. dicevi B.25 che tu sei venuta qui? quando?

B.25: pe- quando la maestra dei turchesi ci ha fatto alzare

Ins.7: quindi una mattina o un pomeriggio?

B.25: un pomeriggio

Ins.7: e cosa avete fatto?

B.25: abbiamo letto i libri

Ins.7: mh:

B.25: e poi siamo andati in classe

Ins.7: chi altro conosce questo spazio?

B.50: ((alzando la mano)) io!

Ins.7: B.50  
 B.50: l'abbiamo conosciuto perchè avevamo fatto  
 (un giorno), facevamo tantissimi giorni  
 quando non conoscevamo la:-quan-i-quando  
 facevamo religione, e allora-e allora  
 venivamo sempre sotto che dovevamo  
 prendere anche i bimbi di sotto, e allora  
 poi siamo andati su perchè e: non è che-  
 facevamo abbiamo fatto anche religione e  
 inglese qui sotto  
  
 Ins.7: ok  
 B.50: perchè abbiamo letto anche un libro mio,  
 quello che ho portato delle-delle favole  
 Ins.7: per chi invece non lo conosce:  
 B.24: io non lo conosco ((alzando la mano))  
 Ins.7: secondo te B.24 cosa si può fare in questo  
 spazio?  
 B.24: si può fare- si può parlare  
 Ins.7: mh:  
 B.24: poi si può leggere anche un libro,  
 Ins.7: sì  
 B.24: ascoltare la musica, anche: anche sedersi,  
 poi:  
 B.50: rotolarsi  
 B.24: rotolarsi  
 Ins.7: qualcun altro che non lo conosce pensa che  
 si possano fare altre cose?  
 ((B.13 alza la mano))  
 Ins.7: sì sì sì  
 B.13: si potono fare anche- si potono- si potono  
 taltare un pochino  
 B.24: così ((si alza e salta))  
 Ins.7: mh:.  
 B.50: oppure [non è che- maestra!]  
 Ins.7: [quindi avete detto] che si può le:ggere:,  
 si può suonare [gli strume:nti:],  
 B.50: [però non è-]  
 Ins.7: si può chiacchiera:re:, si può salta:re:  
 B.50: però non è come un tappeto elastico,  
 perchè- perchè se salti ti fai male.  
 quello- quello (sembra) un tappeto  
 elas:tico ((indica qualcosa nella stanza)) perchè salti  
 e se cadi non ti fai male perchè- perchè è  
 fatto di gomma, inve:-inve:ce questo è  
 fatto solo di-di erba e-e sotto è

(cotone), perchè poi ti fai male perchè lu-lui è spesso e invece il tappeto è ga- è rosso e gra::nde perchè- e poi- e poi non si può saltare anche tanto, perchè se no ti fai male

Ins.7: sì però dicevi che questo non è un tappeto elastico, ho capito bene? è un tappeto come? di gomma?

*((B.24 inizia a saltellare))*

B.50: sì è fatto un po' di:, B.24 non siamo (...)  
*((la riprende perchè sta saltellando e giocando con i cuscini))*

Ins.7: B.24 siamo- abbiamo detto che lasciavamo stare i cuscini e tutto il resto. [è (cortesemente) possibile?]

B.26: [siamo solo sul prato:]

Ins.7: stiamo sul prato. ma questo è un prato?

B.50: no: e un- un-

Ins.7: ma voi così l'avete chiamato

B.11: è un ta: un tappeto

B.24: è un tappeto prato

B.11: *((scocciata per l'intervento di B.24))* È UN-un tappeto prato ma- ma se lo salti, se salti con un tappeto ti fai male. perchè se salti esce- esce e ti fai male

*((B.26, B.25, B.24, B.50 saltano))*

Ins.7: perchè? perchè? perchè ti fai male?

B.11: perchè ti puoi rompere- ti puoi rompere de de ti puoi rompere un braccio

Ins.7: mamma mia! addirittura? e come si fa allora? e se ci si rompe il braccio?

B.50: vuol dire che vai in ospedale

Ins.7: mh:

B.50: come a mio fratello che-che si è rotto il braccio

Ins.7: e poi?

B.50: si è rotto l'osso

Ins.7: si è rotto l'osso del braccio? ho capito bene B.50? allora, se uno salta, avete detto così mi sembra di aver capito, ditemi se siete d'accordo, se uno salta su un tappeto che non è elsatico si può far male e si può anche eventualmente rompere un braccio, è così ho capito bene?

B.25: sì

Ins.7: sì?

Bambino/a: sì

Ins.7: oppure cosa può succedere? B.24? ((la riprende perchè sta facendo cose per conto suo))

B.11: ti puoi rompere i denti

Ins.7: mh, ti puoi rompere i de:nti: ((ride))

B.13: o anche la chiena

Ins.7: anche la schiena ((ride))

B.26: anche la testa

Ins.7: o mamma mia [anche la testa!]

B.50: [anche l'osso sacro!]

B.13: anche la gamba:

Ins.7: anche la ga- quindi

B.26: anche il piede!

Ins.7: anche il pie:de

B.26: poi la scia-la- la scialla ((e si indica l'ascella))

Ins.7: che cos'è. Nicolo?

B.12: [cos'è la scialla?]

Ins.7: [spiegaci]

B.26: è una cosa che- che potrebbe (...) sotto il braccio c'è una cosa che potrebbe (.are) a la cosa che- che potrebbe essere una una la cosa che: che mangi quando la scialla fa il verso del dio del mastico

Ins.7: quindi B.26 è una-è una parte del corpo che sta sotto la spalla, è così? giusto? siete d'accordo? si chiama proprio così? B.50?

B.26: però il vero nome di questa cosa si chiama ascella

Ins.7: ah: e tu come l'hai chiamata prima? l'hai chiamata in un altro modo, perchè?

B.26: perchè si chiama, perchè il suo vero- perchè il suo vero coso perchè perchè si chiama così perchè si chiama ascella, me l'ha insegnato mio zio

Ins.7: mh: te l'ha insegnato tuo zio che si chiama così? ((ridendo)) tu prima hai detto ascialla?

B.26: sì ma il suo vero nome si chiama ascella

Ins.7: ah ok volevi usare due nomi?

B.26: sì

B.26: (...) si chiama ascella

Ins.7: quindi ci si può rompere un sacco di parti del corpo

B.50: sì, come-come ho detto io

Ins.7: i denti, le braccia, [l'osso sacro, l'ascella]  
 B.11: [i denti l'ho detto io] ((alzando la mano))  
 Ins.7: la schiena  
 B.13: la gamba  
 Ins.7: la gamba  
 B.26: il piede ((alzando la mano))  
 Ins.7: allora:  
 B.26: la testa  
 Ins.7: tantissimi. ne avete detti tantissimi, vi sono venute in mente tantissime parti del corpo che si possono rompere. e poi dice B.50, se ci si rompe il braccio si può andare in ospedale  
 B.11: ((alzando la mano)) ma-ma se-se ti ma se salti ancora e-e-  
 Ins.7: B.24:  
 B.11: e ti rompi tutto il corpo si rompe anche il cuore  
 Ins.7: come fa il cuore a rompersi? [ce lo puoi spiegare B.11?]  
 B.50: [perchè- perchè]  
 Ins.7: [e- e- e-]  
 B.50: [si può spezzare]  
 B.11: si- si- si- si- può spezzare perchè il cuore non possiamo vivere senza cuore perchè se no muoriamo  
 Ins.7: senza cuore muoriamo. B.11 ha detto questo. siete d'accordo? senza cuore si muore?  
 B.50: no si può anche vivere perchè se ne hai ancora un piccolo una parte divi-divisa a metà poi puoi vivere ancora però se non- però se non c'hai puoi morire perchè-è si spezza tutto il cuore e allora non respiri e non puoi nemmeno- e non puoi nemmeno fare. le cose  
 Ins.7: allora senza cuore si muore, non si respira, non si possono fare le cose. qualcun'altro la pensa diversamente? qualcun'altro la pensa diversamente?  
 (9.0)  
 Ins.7: B.26 volevi dire qualche cosa?  
 B.26: no niente  
 Ins.7: niente?

*((i bambini sembrano un po' distratti ed Ins.7 interviene per far sedere B.24))*

- Ins.7: B.24, allora B.24 guarda. B.12 siediti pure, accomodati. qualcuno vuole dire qualcos'altro?
- B.50: buonanotte *((B.50, B.13, B.25 e B.11 si sdraiano e fingono di andare a letto))*
- Ins.7: se è senza cuore? [se si spezza il cuore?]
- Bambina: [buonanotte]
- Bambina: [buonanotte]
- Ins.7: e se si rompe il cuore?
- (10.00)
- B.26: buonanotte  
*((le bambine fingono di dormire. B.24 è in piedi. B.12 e Ins.7 ridono))*
- Ins.7: cosa state facendo?
- B.26: stanno dormendo
- Ins.7: e perchè?
- B.50: perchè siamo stanche
- Ins.7: siete stanche? e come mai siete stanche?
- B.50: perchè perchè perchè [stanotte è successo un blackout]
- B.12: [io dormo (...)]
- B.50: a casa mia e mia mamma e quindi gli abbiamo mandato un messaggio e siamo andati a dormire, non si poteva e c'è una luce, e meno male che si poteva- si poteva accendere solo e avevamo acceso due iphone e una candela
- Ins.7: ma cos'a-ehm- hai usato una parola. m: non italiana. cos'hai detto B.50? forse non tutti l'hanno sentita
- B.11: io sì
- Ins.7: e cos'ha detto? una parola strana
- B.11: ha sentito un blackout
- Ins.7: e cos'è:?
- B.11: [il blackout]
- B.50: [il blackout]
- Ins.7: aspetta- aspetta
- B.50: [vuol dire che]
- B.11: [vuol dire che] che si- che si pegne si pegne tutta, si pegne tutta la ca:sa:
- Ins.7: [ah:]
- B.50: [no] blackout vuol dire- [vuol dire- vuol dire- vuol- blackout] vuol dire- vuol dire nero- vuol dire nero fuo:ri



B.12: [(anche io- (...)) la luce] ((mentre parla si alza in piedi))

Ins.7: B.12 dicevi? parlavano del blackout, tu sai cos'è?

B.12: quando non c'è la luce in casa e (poi) si può accendere dopo  
 ((B.11, B.13, B.50 ed B.25 stanno giocando e si sentono loro che chiacchierano in sottofondo))

Ins.7: accendere che cosa?

B.25: accendere poi dopo la luce

Ins.7: ah: ho capito. mi è sembrato. adesso- mi vi dico cosa ho capito io. allora, quando c'è il blackout va via la luce poi dopo un po' torna. è questo il blackout? siete tutti d'accordo?

B.25: [e poi] si può riaccendere

B.11: [sì:]

Ins.7: e poi si può riaccendere. siete tutti d'accordo allora, è così:?

B.12: l'ho visto in peppa pig! ((alzando il dito e ridendo))

Ins.7: ah sì? ((ridendo)) [ma cos'è che è successo stanotte?]

B.11: [anch'io!]

B.25: [anch'io!]

B.50: anch'io. a me mi mi è successo alla sera. mi stavo lavando, mi stavo lavando qua

Ins.7: mh

B.50: a un certo punto ho visto che stava andando via tutto, allora- ero chiusa in bagno, riuscivo ad aprirlo perchè non c'avevo niente e allora mi stavo lavando e sono rimasta così con gli occhi aperti sul lavandino con il polso

Ins.7: e con gli occhi aperti nel blackout cosa succede? dopo cosa è successo?

B.11: è tutto buio!

Ins.7: [ah è tutto buio]

B.50: [no-no] io- io riuscivo- io pensavo che avevo i- e se- con il nero pensavi che hai gli occhi chiusi ma invece ce li hai aperti ((e usa le mani come per indicare gli occhi aperti e chiusi))

Ins.7: hai gli occhi aperti e vedi? tutto bu? tutto?

B.11: sì tutto-

Ins.7: [tutto buio]

B.50: [tutto ne:ro] ((si alza e apre le braccia))

B.11: sì tutto nero. tutto ne:ro, che non si può neanche [accendere la luce]

B.12: [anche la mu- anche] la musica non funziona quanto c'è c'è la luce

B.11: anche- anche- anche- anche- m: anche il computer non funziona. [tutta la casa non funziona]

Ins.7: [non funziona la luce]

B.12: anche [il tablet non c'è. anche il tablet] non c'è. non c'è internet

B.50: [e però- a me-]

Ins.7: non funziona (...)  
*((c'è confusione))*

B.50: a me- a me- a me si è spento tutte le luci del quartiere. tutte *((e apre le braccia))* tutto l'isolato

Ins.7: tutto l'isolato col blackout

B.12: e poi quando io vado a vedere in tivilisione e quando parlano e ho detto oh: e poi vanno ad accendere tutti la luce

Ins.7: allora, B.12 ha detto che lui ha avuto paura quando c'è stato il blackout. gli altri cosa hanno provato durante il blackout? B.12 dice io ho avuto paura  
*((B.13 alza la mano))*

B.13: io

B.13: tutte le notti [da me si pegneva la luce]

B.12: perchè io- [quando ho visto il film anche] io ho detto. ma:mma. poi: *((film blackout?))*  
*((B.13 alza la mano))*

Ins.7: Bea? [hai ascoltato anche tu quello che ha detto B.12?]

B.13: [tu- tutte le notti] si pegneva la luce (e ero) a guardare i cartoni animati. tanto:

Ins.7: tutta la notte?

B.13: sì

Ins.7: e allora?

B.13: e poi si è penta la luce e anche la te:visione

Ins.7: e quello è un blackout? è successo un blackout allora?

B.13: si è spenta anche la luce però la luce quella in corridoio e poi mio papà l'ha riparato e poi- e poi- funziona, funziona.

Ins.7: sì e quando spegni la televisione non c'è più luce però? o ci sono altre luci?

B.13: ci sono altre luci ((e si tuffa sul cuscino vicino alle altre bambine distese))

(6.0)

Ins.7: e cosa si prova quando c'è il blackout? B.12 ha detto che ha avuto paura. voi avete spiegato bene che cos'è, [però non mi avete-]

B.13: [sì ma io non ho avuto paura.] io ho chiamato papà e ho detto "sei-sei stata tu?" e lui mi ha detto "no, forse sei stata tu" [(...)]

B.12: [e io ho detto ma:m:ma (...)]

Ins.7: quindi B.12 ha avuto paura, B.13 dice no, [io non ho]

B.24: [maestra io!] ((alzando la mano))

Ins.7: avuto paura e B.24?

B.24: io (...) ho sentito un rumore, ho spento subito la luce e ho sono andat- sono andata a svegliare mamma perchè ho avuto paura

Ins.7: ti sei spaventata. quindi qualcuno si spave:nta, qualcun'altro dice no io non ho paura, gli altri cosa pensano? cosa si prova durante il blackout?

((B.24 dice qualcosa riguardo un fantasma, ma c'è molta confusione e non si capisce))

B.50: ma pensi- a casa

B.24: pensavo

B.50: a casa mia lo sai che a me a casa mia

B.24: pensavo che c'era un la:dro:

B.50: lo sai che a casa mia sono venuti i ladri a casa mia perchè sono (...ati) mamma e papà e io ero dai nonni con mio fratello

B.24: sì

B.50: è bellissimo stare dai nonni perchè- perchè potevi andare dall'aperto, correre, giocare con il cane perchè è molto bello perchè puoi giocare con i cugini, puoi fare tantissime cose, puoi andare insieme- puoi andare insieme agli agli zii e poi non ti crea- e poi non ti crea nessun problema. è divertentissimo stare dagli zii perchè perchè non sai quanto- quanto ti diverti da- da- dai miei zii, perchè-

perchè son bravissimi. hanno anche un cane che si chiama (junè) perchè è bravissimo quando io gli dico seduto, lui si sta seduto

B.24: sì ma perchè io pensavo che c'era un ladro perchè c'era la luce spenta e poi non riuscivo- perchè ero in bagno chiusa con la chiave e non riuscivo ad-ad aprerla

B.50: ma ma ma a casa tua- ma a casa tua ma quando è successo?

B.24: ehm: un mese fa, quando avevo ancora tre anni

B.50: quando avevi la casa vecchia?

B.24: sì

B.50: è impossibile non mai stato. non hai mai avuto una casa ve. quan- c'ero anch'io quando avevi tre anni, io ne avevo quattro, tu ne avevi tre

B.24: no, no guarda che è vero perchè davvero:

B.50: no, io nella casa vecchia-

Ins.7: quindi B.24 raccontami cosa è successo, tu ti sei spaventata

B.24: mi sono spaventata perchè perchè ma poi poi poi era era ve- era ve era era rivenuta la luce

Ins.7: ah:

B.24: dopo!

Ins.7: dopo è ritornata la luce

B.24: era giorno dopo!

B.50: io ho sognato una cosa che che che: ge- che gesù veniva nel mio letto a darmi le caramelle

B.24: e io ho sognato la madonna che mi da tanti dolcetti

Ins.7: e qualcun'altro ha fatto un altro sogno? vuole raccontare? vuole raccontare un sogno qualcun'altro?

B.24: io! io! io! maestra:!  
((con il dito alzato))

Ins.7: sì sì sì racconta!

B.24: io ho-ho-ho-ho sognato le galline  
((sul finale i bambini stanno giocando in piccoli gruppi e ritengo la conversazione conclusa)).

Torino, 14/12/2015

#### 14) CONVERSAZIONE A PARTIRE DALL'ESPLORAZIONE DI UN TESTO

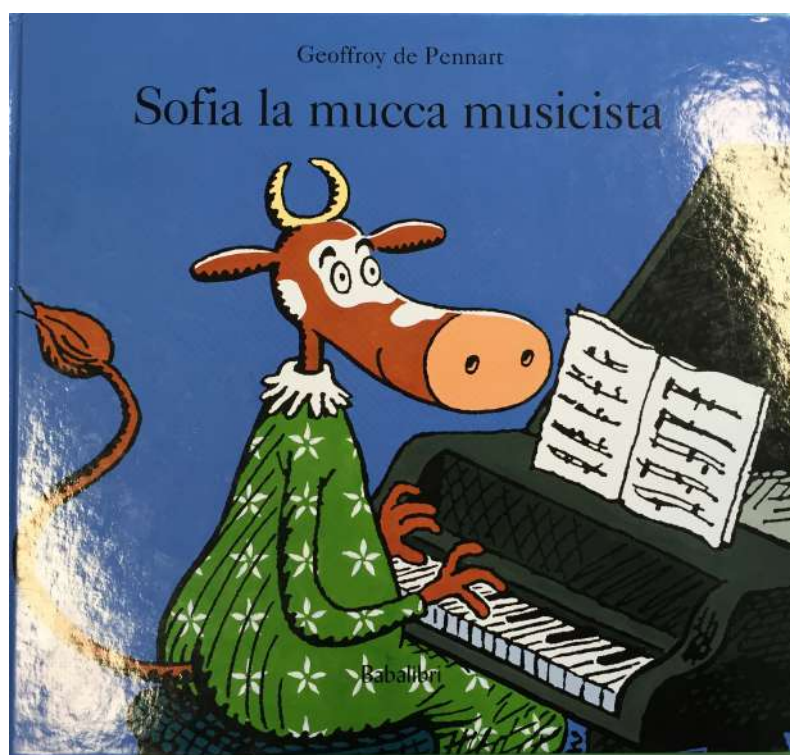
**Insegnante 7**

**Bambini presenti:**

DEL CAMPIONE	NON DEL CAMPIONE
B.24	B.51
B.21	B.52
B.13	

I bambini sono in aula di religione seduti al tavolo secondo quest'ordine in senso orario: B.52, B.21, (Ins.7), B.13, B.24 e B.51.

L'Ins.7 ha messo sul tavolo in mezzo ai bambini il libro "Sofia la mucca musicista".



Ins.7: ho scelto per voi questo libro. qualcuno lo-lo ha già visto? lo conosce?  
B.24: sì  
B.52: io no  
B.21: io no  
Ins.7: qualcuno lo conosce?  
B.24: sì! sì!

Ins.7: ma- guardandolo, senza sfogliarlo, guar-  
[di cosa dovrebbe parlare?]

B.24: [io lo] riconosco. parla parla di una  
canzone, perché io c'ho il cd a, che la  
mucca è suona così tanto che (...)

Ins.7: come sono questi (panni)?

B.24: sì *((e intanto finge di suonare il pianoforte sul libro))*

Ins.7: secondo te di cosa parla? *((rivolta a B.52))*

B.24: *((trascina il libro verso di sé))* parla secondo me-

Ins.7: aspetta B.24- B.24 hai già detto di cosa  
parla. facciamo parlare anche gli altri  
compagni *((tiene lo sguardo fisso su B.24 mentre parla. poi  
rimette il libro nel centro))*. di cosa potrebbe parlare  
questo libro?

B.51: ehm leggilo pure

Ins.7: pensateci prima voi, [pensateci un po'  
voi, poi lo leggiamo]

B.24: [solo che, solo che io], io direi che qua  
*((indica la mucca))*  
*((B.24 viene interrotta da Ins.7))*

Ins.7: secondo te B.51, di cosa potrebbe parlare?

B.51: lo spartito!

B.52: suona

Ins.7: mh

B.52: il piano

B.24: il pianoforte

Ins.7: mh

B.24: o forse, o forse lei: vuole, *((inizia a suonare per  
finta il pianoforte sul libro))* gli piace suonare e  
quindi suona

Ins.7: mh. ok

Ins.7: [B.13 l'hai visto? hai visto questa  
immagine? ti viene in mente qualche idea?]

B.52: [o forse, o forse, o forse gli piace.] o  
forse gli piace la musica

Ins.7: alla mucca piace la musica. [B.13?]

B.24: [è quello che] ho detto io infatti

B.13: °no° *((scuotendo la testa))*

Ins.7: di cosa potrebbe parlare questo libro?  
*((B.24 dice qualcosa sottovoce a B.52))*

Ins.7: e proviamo a guardare le scritte. cosa ci  
potrebbe essere scritto?

B.24: lo so io forse *((alza il dito))*

Ins.7: eh prova a leggere

B.24: mh: allora mucca suona ((e scorre il dito sotto alla scritta))

Ins.7: mucca suona. il titolo. B.51 secondo te? prova a leggere. cosa c'è scritto? ((e avvicina il libro verso B.51))

B.51: mh: mucca che suona

Ins.7: mucca che suona. qualche altra idea?

B.21: io ((alzando il dito))

Ins.7: ah vai B.21  
((B.21 fa 6.0 secondi di silenzio))

Ins.7: cosa potrebbe esserci scritto?

B.51: ((fa una pernacchia)) popopopopo

B.21: non so

Ins.7: non so, va bene

B.24: io- io

Ins.7: qualcun altro vuole provare a leggere?

B.24: ((alzando la mano)) [io!]

B.13: ((alzando la mano)) [io!]

Ins.7: dai ((e porge il libro a B.13))

B.13: ((scorrendo il dito sul titolo)) mucca prova a suonare

Ins.7: mucca prova a suonare  
((B.24 alza la mano))

Ins.7: B.52 vuoi provare a leggere?

B.24: io! [io voglio provare a leggere] ((con la mano alzata))

B.51: [popopopopo!]

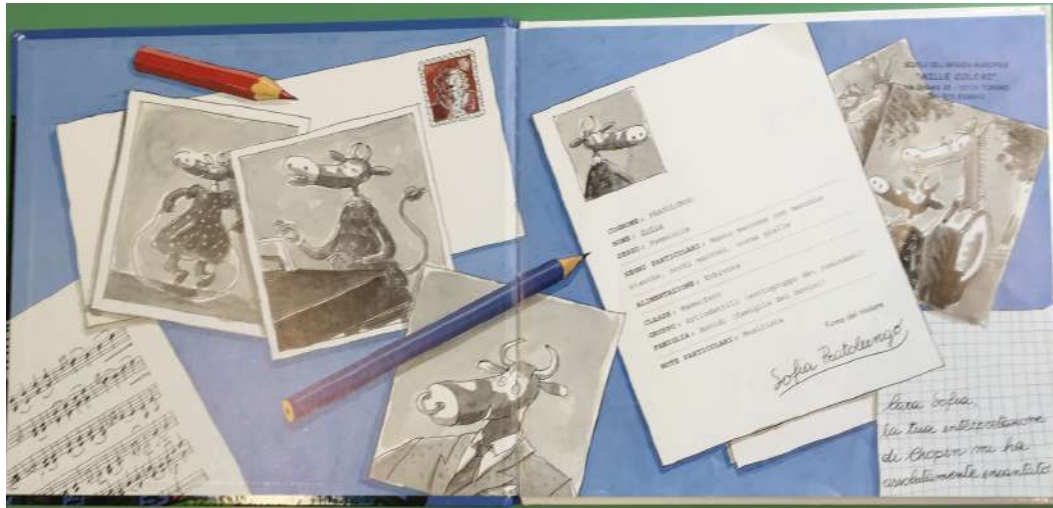
Ins.7: hai già provato B.24. vuoi riprovare? ((rivolta a B.24)) riprova.

B.24: ok. allora qua c'è la mucca quindi, suona il suo piano allora, ah capito!

Ins.7: mh

B.24: adesso forse so che la mucca gli piace suonare perché adora la musica

Ins.7: mh. va bene allora adesso proviamo a sfogliare questo libro e vediamo come secondo voi è questa storia.



- Ins.7: allora, qui ci sono?
- B.24: tutte le foto
- Ins.7: le foto di chi?
- B.24: [della mucca]
- B.21: [della mucca]
- B.52: della mucca
- Ins.7: della mucca. poi qui cosa c'è? ((indica le due foto sotto alla matita rossa))
- B.24: ah lo so io!
- B.51: popopopopo
- B.24: prima lei suona il pianoforte, si stanca, poi (va) dall'asinello ((indica la foto sotto alla matita blu)) e ppoi lei salta
- B.52: la corda



- Ins.7: allora



B.24: e la mucca pianta i fiori con la musica.  
 ah ho capito, lei canta men[-mentre sta  
 sta facendo i fiori], ho capito!

Ins.7: [>B.52 però B.51 non riesce a vedere se ti  
 metti così<] ((fa indietreggiare un po' B.52))



((Ins.7 gira pagina))

Ins.7: allora, vedete, osservate bene. che vi pare?

B.21: che c'è una festa

Ins.7: una festa dice B.21. c'è una festa?

B.24: ((alzando il dito)) io invece-

B.52: c'è una festa con tutti gli animali

Ins.7: c'è una festa di tutti gli animali

B.24: invece io dico che-che sta suonando lei ((indica la mucca)) che c'è una festa grande che hanno organizzato adesso. in questo momento

Ins.7: mh. B.52? >allora riusciamo a stare seduti? io vi cerco di avvicinare il più possibile il libro, [così tutti lo vedete],

B.52: [è una fe-]

Ins.7: oppure facciamo così< ((prende il libro in mano e lo mostra lei ai bambini))

B.52: è una festa-

Ins.7: >B.24 vai un po' più vicino a B.51 così B.13 si sposta< [riuscite a vederlo tutti così?]

B.24: [ma io non vedo!]

Ins.7: B.24 vedi

B.52: io vedo tutto

Ins.7: vedi tutto?  
 B.52: è una fest-  
 Ins.7: B.13 riesci a vedere bene? ((non vedo se dice o fa qualcosa per confermare che vede))  
 B.52: è una festa con tanta musica  
 Ins.7: è una festa con tanta musica  
 B.24: opusica- opusa- opu- eh sì, opusa, oppure  
 oppure forse c'è una festa con un miliardo  
 di gente che che aspetta di di di di  
 suonare e allora lei mentre suona loro,  
 loro stanno seduti e aspettano  
 Ins.7: ok. secondo te B.13? volevi dire qualcosa  
 di altro?  
 B.51: popopopopo  
 B.13: tipo loro lei suonava il piano e loro  
 [forse stanno] solo vedendo  
 B.51: [popopopopo]  
 Ins.7: mh. allora lei suona [il piano] e loro  
 stanno solo vedendo  
 B.21: [io!] ((alzando la mano))  
 Ins.7: ah scusa B.21 sì  
 B.21: forse:  
 Ins.7: cosa ne pensi?  
 B.51: a me sembra bello  
 ((B.21 sta parlando a voce bassa e non capisco, e intanto B.51 dice: ))  
 B.51: [popopopopo popopopo popopopopo]  
 Ins.7: adesso (...iamo) per far sentire a tutti.  
 avete detto abbastanza cose diverse. molto  
 interessanti [e andiamo avanti]  
 B.51: [popopopopo]  
 ((Ins.7 gira pagina))



Ins.7: e qua cosa c'è?

B.24: ((alzando il dito)) voglio parlare io!

Ins.7: cerchiamo di parlare- B.24, [un po' tutti]

B.21: [c'è- c'è la mucca] che che legge il giornale

Ins.7: c'è la mucca che legge il giornale e poi in queste pagine che cosa notate?

B.52: che fa vedere a tutti il giornale

Ins.7: >fa vedere a tutti il [giornale< che]

B.24: [oppure-]

Ins.7: cosa ci potrebbe essere [scritto su questo giornale?]

B.24: [>lo so io, lo so io, lo so io<] ((con la mano alzata)) forse c'è scritto, mentre lei legge il giornale, lo fa vedere ai suoi amici che c'è scritto forse gli amici andate via! e lor- e loro andiamo proprio via! andiamo andiamo! via via via!

Ins.7: quindi la mucca, dice B.24, fa vedere il giornale sul quale c'è scritto amici andate via. B.13 cosa ne pensi?

B.13: eh: tipo la mucca guarda il giornale fanno (...ere) il giornale ai suoi amici e poi

B.51: popopopopo

B.13: che si (...ita) la (...oma)

Ins.7: cosa potrebbe esserci scritto? vediamo. cerchiamo di capirlo andando avanti.



Ins.7: allora. eh qui cosa- [B.51]

B.24: [e po:i]  
 Ins.7: hai voglia di- di dirci cosa ne pensi? ((*si rivolge a B.21*)) °così B.51 (... .. ene)°. cosa succede B.51?

B.51: ahm: che tutti vanno al tre:no  
 Ins.7: eh:! tutti vanno al treno?  
 B.13: no, solo la mucca  
 Ins.7: solo la mucca dice B.13. solo la mucca, che fa questa mucca?

B.13: saluta  
 Ins.7: ((*ridendo*)) saluta dal?  
 B.13: finestrino  
 Ins.7: dal finestrino:  
 B.24: io! ((*alza il dito*))  
 B.52: perché  
 Ins.7: perché?  
 B.52: perché lei parte su un viaggio e [saluta i suoi amici]

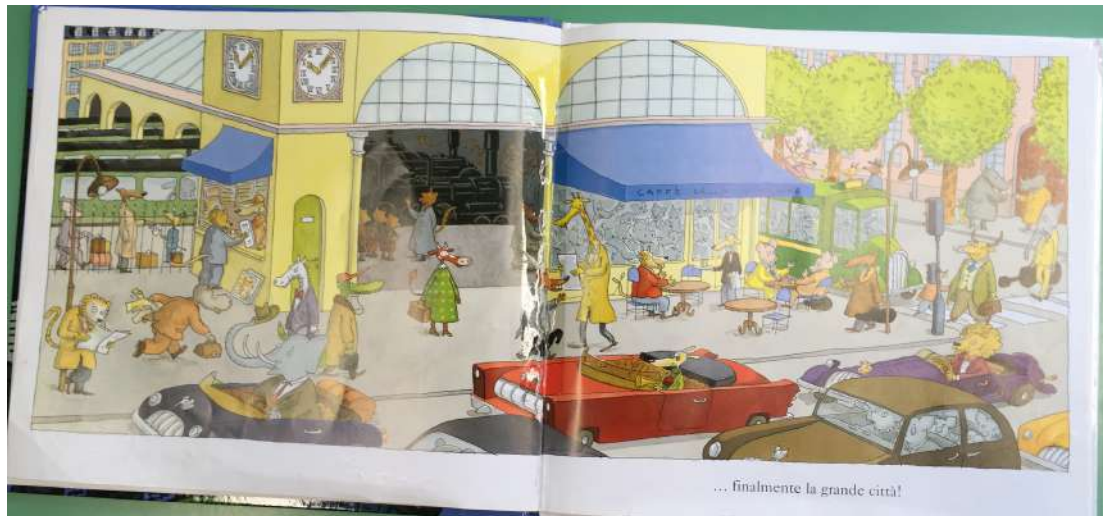
B.24: [guarda che mani!] ((*si riferisce alle mani di B.52 che sono sporche di inchiostro*))  
 Ins.7: [parte su un viaggio e saluta i suoi amici]

B.24: [guarda che mani sporche che ha!]  
 Ins.7: [dove andrà la mucca?]  
 B.51: [popopopopo]  
 Ins.7: [dove potrebbe anda:re:?]  
 B.24: [lo so io! lo so io!] lo so io! ((*alzando il dito*))  
 Ins.7: B.24 hai delle idee?  
 B.24: sì  
 Ins.7: mh:  
 B.24: forse potrebbe, qua mi è sembrata un'idea che l'asinello gli dice, un cavallo, un cavallo, sì un cavallo

Ins.7: mh  
 B.24: il cavallo forse gli dice che deve partire per andare a-a-a- in un posto e allora loro, loro salutano dalla finestra e la mucca saluta così forte che-che-che- che poi partì il treno e lei forse va a Mila:no, va a Tori:no, a Ro:ma

Ins.7: mh  
 B.52: o forse va [su un paese] con le mucche parlanti  
 B.51: [Torino (...)]

Ins.7: va in un paese con le mucche parlanti dice  
B.52. mh. comunque adesso cerchiamo di  
scoprire ((e gira la pagina))



Ins.7: uh::! ((con tono di stupore)) dove è arrivata la  
mucca? chi ha voglia di dirlo?  
B.13: [io:!] ((alzando il dito))  
B.52: [io:!] ((alzando il dito))  
B.24: [io:!] ((alzando il dito))  
Ins.7: B.52 dove sarà arrivata secondo te? dove  
ti sembra?  
B.52? ehm all'aeroporto  
Ins.7: all'aeroporto ti sembra? [B.51 che ti  
sembra?]  
B.24: [alla stazione]  
B.51: alla stazione  
B.24: centrale  
Ins.7: dov'è?  
((B.13 indica la mucca))  
Ins.7: ah eccola lì sì (...). B.13 cosa ti pare?  
B.13: è in città  
Ins.7: è in città.  
B.24: adesso lo posso dire io?  
Ins.7: sì  
B.24: allora, che cammina, dov'è la mucca? ah  
eccola ((indica la mucca))  
((Ins.7 ride))  
B.24: la mucca cammina per strada, incontra  
tanti amici, poi poi incontra un bar, si  
vuole fermare al bar per prendere qualcosa

Ins.7: mh  
 B.24: e poi va nella direzione (...) poi si blocca  
 e va nella stazione e trova un treno  
 Ins.7: mh. B.21 secondo te è così?  
 B.21: sì  
 Ins.7: andiamo avanti?  
 B.24: sì  
 ((Ins.7 gira pagina))



Ins.7: allora, la mucca, cosa farà?  
 B.52: suona il pianoforte  
 Ins.7: suona il pianoforte?  
 B.21: sì guarda ((indica il disegno))  
 B.13: sì  
 Ins.7: è lei che suona il pianoforte? [ah no chi suona?]  
 B.21: [no il lupo]  
 Ins.7: ah. cosa-?  
 B.24: il lupo  
 B.52: il lupo  
 Ins.7: il lupo? mh. oppure?  
 B.21: è un lupo  
 Ins.7: e dove è finita questa mucca?  
 B.21: è qua ((indica la mucca))  
 Ins.7: è qua. e in che posto sarà?  
 B.13: dove suonano tutti  
 Ins.7: dove tutti suonano dice B.13. siediti, siediti B.52. sediamoci, cerco di avvicinare (>...<)

B.24: ((alzando la mano)) oppure forse qua, là, ordina qualcosa poi quando ha finito suona il campanello

Ins.7: mh

B.24: delle porte

Ins.7: sì

B.24: e-ed entra, e loro li fanno entrare, c'è una musica scritta-scritta d'amore mentre loro suonano la melodia

Ins.7: loro suonano la melodia e la mucca entra in questo posto

B.52: forse è un paese [con tanta musica]

B.51: [tutte suonano]

Ins.7: potrebbe essere un paese con tanta musica, dice B.52. ma da cosa lo capisci che potrebbe essere un paese con tanta musica?

B.52: che-

B.24: perché ci sono quelli [che]

B.52: [che-]

B.24: stanno suonando

B.52: perché perché ci sono tanti che suonano la musica

Ins.7: mh. vediamo come prosegue la nostra storia  
 ((Ins.7 gira pagina))



Ins.7: e la mucca? adesso? vediamo un po'. B.13 che ti sembra?

B.13: ehm che che lui tipo (l'elefante e i rinoceronti uno (...suonare) [(...)]

Bambino/a: [tre ceronti]

B.51: [din don! po:::]

B.13: [(.....)] ((parla sottovoce e non capisco)) poi-  
poi

B.51: ui guarda gli ippopotami!

Ins.7: mm ((con tono di stupore)) quanti ippopotami, dice  
B.51. ma la mu- la mucca dov'è capitata?

B.24: lo so io! ((alzando la mano))

B.52: in un posto dove suonano sempre

Ins.7: un posto dove suonano sempre

B.51: non si annoia- non si annoiano mai

Ins.7: e non si annoiano mai

B.24: [questi] ((con la mano alzata))

Ins.7: [andiamo avanti] perché è molto  
interessante questo li-



Ins.7: eccola qui! e adesso B.51?

B.51: ci sono molte giraffe!

Ins.7: mm  
((B.24 alza la mano e fa un verso come per attirare l'attenzione perché vorrebbe parlare))

Ins.7: ci sono molte giraffe

B.24: aa ((fa un lamento perché vuole parlare ma la maestra non le dà la parola))

Ins.7: qualcos'altro?  
((B.13 dice qualcosa ma non capisco))

Ins.7: ma guardiamo questa pagina. B.21, cosa ti fa pensare?

B.24: lo so io! ((alzando la mano))

B.52: che-che ci sono (...) e una giraffa con il collo lungo (...)

Ins.7: ok



B.24: maestra!  
 Ins.7: aspetta. B.21. prima B.21 che voleva dire qualcosa  
 ((qualcuno fa delle pernacchie))

B.51: [popopopopo]  
 B.21: [forse c'è] una festa della musica  
 Ins.7: c'è una festa della mu- ma c'è solo una festa, qua?

B.24: mae:stra:  
 B.21: o fosse- o forse suonano  
 Ins.7: o forse suonano. B.13?  
 B.13: forse stanno preparando tutti i concerti che tanno facendo con le giraffe  
 Ins.7: mm B.13 dice che stanno preparando un concerto. e la mucca cosa vorrà fare?

B.24: m:: posso io? ((alzando la mano))  
 B.51: ballare  
 B.24: no! no!  
 Ins.7: B.24 stai [tranquilla perché state parlando un po' tutti]. stai tranquilla

B.51: [da: da:::] ((fa un verso))  
 B.24: o forse, forse lei esce dall'altro appartamento, entra in quell'appartamento e suonano tutti una melodia brutta brutta [brutta]

Ins.7: [allora] la melodia è brutta  
 B.24: e allora- e allora lei non entra più in nessuna parte di questo negozio  
 Ins.7: allora, B.24 sta dicendo la mucca entra in questo- in questa stanza, suonano una melodia brutta e lei non vuole più entrare. e quindi cosa fa, se non vuole più entrare?

B.24: ah ho capito! qua- qua- qua c'è la melodia che hanno scritto ((indica le scritte "Viene per il posto?" ecc.))

Ins.7: dove? dov'è la melodia?  
 ((B.24 indica nuovamente le scritte))

Ins.7: ah: lì c'è scritto la melodia che suonano le giraffe. però alla mucca non piace tanto, dice B.24. e allora cosa potrebbe fare la mucca?  
 ((momento di caos in cui i bambini parlano tutti insieme))

B.52: cerca un altro negozio

Ins.7:                   cerca un altro negozio. eccolo qua.  
                             abbiamo cambiato pagina



Ins.7:                   cosa vi sembra? B.51 cosa ti sembra?  
                             ((c'è confusione))

B.21:                   pieno di renne e alci

Ins.7:                   pieno di renne e alci dice B.21

B.51:                   e co-corni

Ins.7:                   e corni

B.24:                   adesso tocca a me ((alzando la mano))

B.51:                   e pollo

Ins.7:                   e la mucca? guardate un po'

B.24:                   lo so io! lo so io! ((con la mano alzata))

B.51:                   [e lì c'è anche del pollo]

B.24:                   [io io io io]

Ins.7:                   dove il pollo?

B.21:                   no, non c'è il pollo

Ins.7:                   c'è il pollo?

B.21:                   no non c'è il pollo

B.51:                   sì io lo vedo là vicino alla mucca

Ins.7:                   forse-

B.24:                   forse

Ins.7:                   lo avvicino? ((avvicina il libro a B.51)) avvicino il  
libro B.51?  
                             ((momento di caos))

B.51:                   o forse, o for- o forse dentro il cesti: no

Ins.7:                   ah, dove lo vedi B.51?  
                             ((Ins.7 avvicina il libro a B.51 che indica qualcosa ma non vedo))

Ins.7:                   ah questo?

B.24:                   no: quello è la coda. quello è la coda, di  
lui ((e indica la coda della mucca))

B.51: m::::: (pollo) ((e indica qualcosa sul libro))  
 B.24: o forse- o forse o forse qua lei legge  
 (cos'è stato), lei entra nell'appartamento  
 e dice questo è il mio appartamento allora  
 [.....]  
 B.51: [forse (eienbolbo)]  
 B.24: e poi- e poi, mamma mia che caos! dice lei  
 ((B.13 alza la mano))  
 Ins.7: B.13 cosa vuoi dire? ((avvicinando il libro a B.13))  
 B.24!  
 B.13: lei entra vede tutti che corrono  
 B.52: e poi c'è un gran baccano  
 Ins.7: c'è un gran baccano. che dite andiamo  
 avanti?  
 B.24: sì  
 Ins.7: B.51! ((lo richiama))



B.52: le mucche, le mucche  
 Ins.7: le mucche?  
 ((B.51 fa dei versi e segue un momento di confusione))  
 B.21: nero e bianco  
 Ins.7: nero e bianco dice B.21  
 B.52: una mucca con la chitarra  
 Ins.7: una mucca con la chitarra  
 B.24: io! io! io! io! [io! io!] ((alzando la mano))  
 Ins.7: [B.13?]  
 B.13: forse una mucca le dice [non entrare qua]  
 B.51: [ma io non vedo niente]  
 B.13: non entrare qua perché stiamo facendo le  
 prove

Ins.7: mh. una mucca dice all'altra mucca non entrare qua perché facciamo le prove.  
B.51 sei d'accordo?

B.24: mm: *((con lo scopo di far notare che vorrebbe parlare))*

Ins.7: che una mucca dica alla mucca non entrare perché stanno facendo le prove?  
*((B.24 continua a fare dei versi con la mano alzata))*

Ins.7: secondo te è così?

B.24: oppure- oppure lei è così arrabbiata che non ha trovato l'appartamento semplice

Ins.7: mh

B.24: e quell'altro e lui dice non entrare, qua stiamo facendo delle cose che non sono affari delle mucche con (icose) così

Ins.7: mh *((con tono interessato))*

B.52: ma quelle sono una muc:ca ma non è come tutte le mucche bianche e nere quindi può entrare nella famiglia delle mucche

B.51: [la famiglia delle mucche]

Ins.7: [e cosa fa la mucca secon-] B.24 dice no la mucca non entrerà perché non la fanno entrare, B.52 diceva magari la fanno entrare perché sono tutte mucche. chi la pensa come B.52? chi la pensa come B.24?

B.24: io! io penso come B.52! *((con la mano alzata))*

Ins.7: ah hai cambiato idea B.24?

B.51: e io penso come B.52

Ins.7: quindi la faranno entr-

B.13: anch'io come B.52

Ins.7: la pensi- quindi la faranno entrare

B.52: sì perché-

Ins.7: mh. tutti d'accordo?

B.52: sono tutte mucche

Ins.7: tutti d'accordo. la mucca-

B.52: entra il portone

Ins.7: ah! adesso vediamo cosa farà la nostra mucca

*((Ins.7 gira pagina))*



- Ins.7: cosa è successo?
- B.52: è sulla famiglia delle mucche loro. perché sono marroni e bianche
- Ins.7: queste sono tutte mucche marroni e bianche
- B.51: come quella
- Ins.7: e allora cosa [farà la mucca?]
- B.24: [op-oppure forse] forse lei è arr:abbiata quindi cerca un altro appartamento ancora mh [B.13?]
- Ins.7: [e poi è mo:lto] dolce quindi quindi lei quindi lei entra e quella è la sua famiglia forse
- B.13: tipo
- B.51: sì
- B.13: (qualche persona lataiutta)
- B.52: poss- posso dire, questa è la mamma e questi sono tutti i fratelli
- Ins.7: allora, voi dite queste sono tutte mucche marroni e bianche, forse una mucca è la sua famiglia, gli è mancata la sua famiglia ((inizia a guardare B.52 come per cercare la sua approvazione)) e qui potrebbe allora stare bene. vediamo un po': come procede la nostra sto:ria ((gira pagina))



- B.52: una mucca porta in casa l'altra mucca  
 Ins.7: una mucca porta in casa l'altra mucca  
 B.24: o po-oppure oppure lei è arrabbiata, non riesce a trovare un appartamento, allora bussa dall'altra porta e poi- e poi gli fanno "vieni vieni! vieni vieni!"  
 Ins.7: cosa dici B.51?  
 ((B.51 fa "no" con la testa))  
 Ins.7: non ti va di parlare?  
 B.51: solo perché mi piace l'altra pagina  
 Ins.7: quella di prima ti piace? questa cos'è che non ti piace?  
 B.51: m ((indica il libro)) a me piacciono le mucche marroni e bianche  
 Ins.7: queste qui? non ti piacciono?  
 B.51: sono nere  
 Ins.7: B.21 vuoi dire qualcosa?  
 B.51: perché ce ne è una gialla  
 Ins.7: ce ne è una gialla  
 B.51: ce ne è una gialla e arancio:ne  
 B.13: aple la polta quell'altra mucca viene e vede un casino  
 ((Ins.7 ride))  
 Ins.7: allora B.13 dice, la mucca entra, apre la porta vede, dice B.13, un casino perché? cioè veramente:  
 B.52: (l'ha ammaccata)  
 Ins.7: mh:  
 B.24: c'è un caos  
 Ins.7: un caos

B.24: sono delle pazze queste mucche  
 Ins.7: sono delle pazze dice B.24 queste mucche. andiamo avanti, cerchiamo di vedere cosa succederà ((gira pagina))



Ins.7: e: adesso qui?  
 B.52: (...) intolno al ristolante  
 Ins.7: m:  
 ((B.52 parla ma non si capiscono le parole che dice perché fa rumore con la sedia))  
 Ins.7: siediti bene  
 B.52: sono tutti al ristorante dei gran baccani  
 Ins.7: sono tutti al ristorante dei gran baccani.  
 la mucca è tornata fuori dice B.52. e poi? ((Ins.7 gira pagina))



B.24: oppure so cosa vuol dire. lei-lui lui  
ordina qualcosa  
Ins.7: lui? non ho capito scusa B.24  
B.24: lui. lui-lei ordina qualcosa e lo chiede a  
lui e adesso gli porta poi quando ha  
finito-  
Ins.7: allora, la mucca si trova a ordinare  
qualcosa a lui. chi sarà questo lui? B.24  
dice lui. non lo conosciamo perché è nuovo  
B.52: è un lupo  
B.51: è un cane  
Ins.7: è nuovo  
B.52: un lupo  
B.24: un cane  
B.52: no un cane  
Ins.7: un cane

((B.24 gira pagina))



Ins.7: e poi cosa succede? che strana questa  
pagina  
B.21: è finito  
B.52: è finito  
((B.24 cerca di girare pagina ma Ins.7 le ferma la mano))  
Ins.7: è finito? e come [è finito?]  
B.24: [no: guarda!]  
Ins.7: B.24 aspetta una pagina per volta  
B.52: poi entra una mucca sul poltone e ci sono  
tutti  
Ins.7: mh  
B.52: e ci sono- e poi c'è tutta e poi c'è  
tutta- ci sono tutti gli animali



Ins.7: tutti gli animali. B.24 aspetta perché  
 B.52 voleva forse dire ancora qualcosa? *((si  
 riferisce al fatto che B.24 sta tentando nuovamente di girare pagina))*

Ins.7: ci sono tutti gli animali

B.52: poi-  
*((B.13 alza la mano))*

Ins.7: B.13 voleva dire qualcosa che le è  
 venuto in mente

B.13: la mucca fa entrare tutti qui in in questa  
 stanza

Ins.7: mh  
 (0.5)

Ins.7: tutti gli animali entrano in questa  
 stanza. e poi cosa ci sarà in questo  
 particolare qui? *((indica le scritte nella pagina di destra))*

B.24: lo so io! lo so io! forse forse qua  
 raccontano tutta la storia che abbiamo  
 visto adesso

Ins.7: mh

B.24: e qua ci sono il leone, il orso, il  
 rinoceronte, il lupo, il corvo,  
 (l'acoolio), la giraffa, la zebra, il  
 cane, il cane, l'elefante, il canile- il  
 cammello, il cane, il gatto

B.52: ippopotamo

B.24: l'ippopotamo, il cane, il cane

B.51: la giraffa

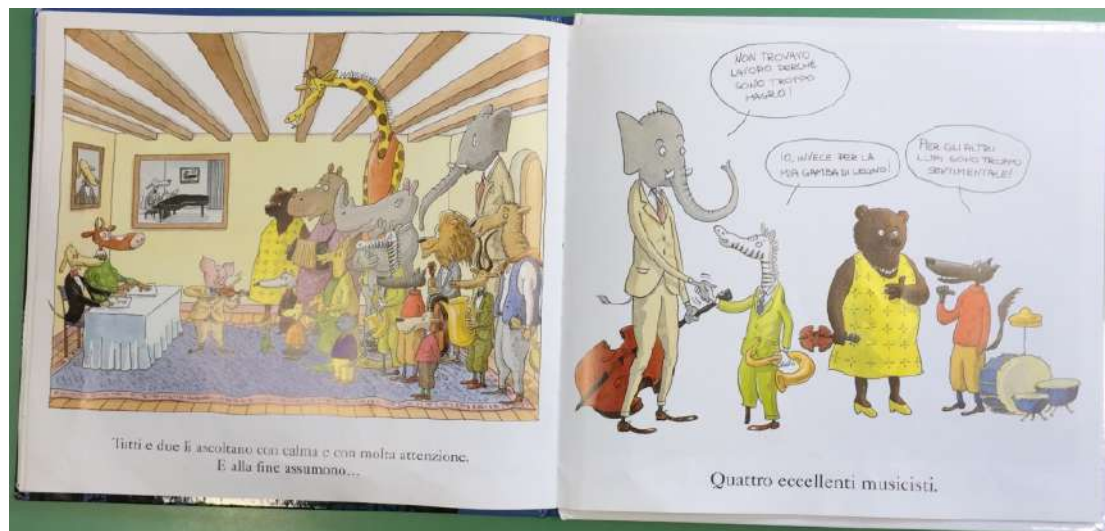
B.52: e una renna

Ins.7: e una renna dic- vabbè

B.24: un maiale

B.52: un maiale

Ins.7: e poi?  
*((B.24 gira pagina))*

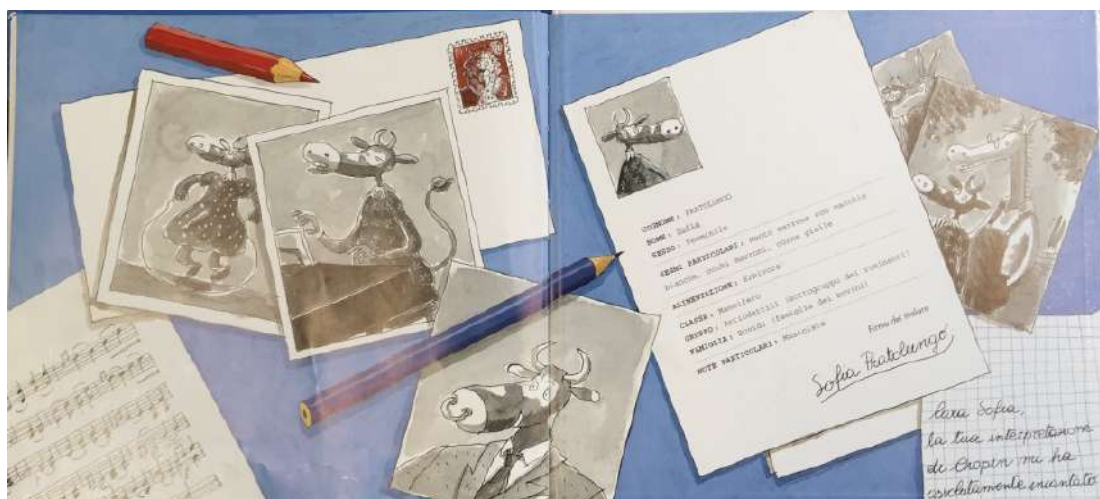


- Ins.7: [cosa succede?]  
 B.24: [lo so io!]  
 B.13: fanno un concerto  
 Ins.7: fanno un concerto  
 B.51: una giraffa con il [lupo]  
 B.24: [oppure-] oppure  
 B.51: con tanto (collo) lungo che arriva fino al  
 tetto  
 Ins.7: eh si  
 B.24: oppure- oppure- [oppure-]  
 Ins.7: [fanno un] concerto dice B.13  
 B.24: [oppure- oppure- oppure- oppure]  
 Ins.7: [ B.52 cosa fanno secondo te?] B.51  
 cosa fanno?  
 B.51: suonano  
 Ins.7: suonano?  
 B.24: oppure- oppure forse forse forse loro  
 [loro:::]  
 B.51: [fanno un concerto gigante]  
 Ins.7: mh fanno un concerto. chi pensa che  
 facciano un concerto?  
 B.24: io no ((alza la mano))  
 B.13: no ((alza la mano))  
 B.21: io sì  
 B.52: io sì  
 Ins.7: B.21 stanno facendo un concerto?  
 B.13: io sì, io sì  
 Ins.7: B.24 e tu cosa pensi?  
 B.24: io penso che forse forse forse il concerto  
 un concerto si trova nell'appartamento e  
 fanno tante cose e vengono e poi e allora

e poi e poi e allora (opetamenpas) e si  
 riuniscono alle altre  
 B.52: e poi la mucca è felice  
 Ins.7: la mucca è felice  
 ((Ins.7 gira pagina))



Ins.7: e qui?  
 B.24: e fanno un concerto al teatro  
 Ins.7: al tea:tro:~ B.13 che ti sembra?  
 ((B.13 parla ma B.51 fa dei versi e non si capisce ciò che sta dicendo B.13))  
 Ins.7: aspetta ascoltiamo che dice B.13  
 B.13: alcuni volevano fare per primi  
 Ins.7: mh  
 B.24: dai questa è la mia sedia! ((rivolta a B.51 che si è avvicinato alla sua sedia))  
 B.13: e poi si sono arrabbiati  
 B.52: forse fanno uno spettacolo  
 Ins.7: ah:  
 B.52: fanno uno spettacolo con la musica  
 Ins.7: uno spettacolo con la musica. voi siete d'accordo? sì? e poi?



B.24: finito!  
 Ins.7: è finito!  
 ((B.24 applaude))

B.52: tutte le foto!  
 Ins.7: le foto  
 B.51: le stesse foto di prima!  
 Ins.7: queste cosa sono? ((indicando lo spartito)) chi lo sa?  
 B.21: [le note]  
 B.24: [ah: lo so io!]  
 Ins.7: le note  
 B.51: [lo spartito]  
 B.24: [le note!]  
 Ins.7: lo spartito? con le note!  
 B.52: la musica con le note  
 Ins.7: la musica con le note. è un libro molto lungo  
 B.24: e molto interessante  
 B.52: sì  
 Ins.7: cosa facciamo adesso?  
 B.24: disegniamo?  
 Ins.7: cosa facciamo adesso?  
 B.24: disegniamo la storia de-della mucca  
 Ins.7: oppure? B.13 cosa facciamo?  
 B.51: giochiamo!  
 Ins.7: cosa possiamo fare? B.24 dice disegniamo la mucca. oppure?  
 B.21: disegniamo  
 Ins.7: volete disegnare?  
 B.24: sì  
 Ins.7: B.52 cosa vorresti fare?  
 B.52: disegnare  
 Ins.7: disegnare?

B.51: e io giocare  
Ins.7: B.51 giocare. B.13?  
*((B.13 non risponde, sembra intimidita))*  
Ins.7: cosa vorresti fare?  
B.21: anzi giocare  
Ins.7: siete stanchi?  
*((dicono di sì e si alzano))*

Torino, 06/11/2015

## 15) CONVERSAZIONE LIBERA

### Insegnante 8

#### Bambini presenti:

DEL CAMPIONE	NON DEL CAMPIONE
B.2 B.5 B.17 B.18	

I bambini B.17, B.2, B.5 e B.18 sono all'ingresso della biblioteca seduti a terra con un cesto di foglie secche nel mezzo. La Ins.8 è seduta su una sedia dietro B.17 e osserva i bambini dall'alto.

- B.2: è così divertente! *((ha un foglio in mano))*
- B.17: era la mia!
- Ins.8: B.2 posso tenerti quello: il foglio, così hai tutte le mani libere e puoi giocare
- B.17: EEEEEEEEEEEAAA *((urlando questi versi si alza in piedi con una foglia in mano rivolto alla Ins.8))*  
*((B.2 ride))*
- Ins.8: non con me, non con me B.17, non con me, *((e intanto prende B.17 e lo fa sedere))* guardami, guardami, *((B.17 è seduto sotto di lei. lei gli abbraccia il collo e gli porta la testa indietro per farsi guardare))* con loro *((e indica le bambine))* ok?
- B.17: però era mia *((facendo vedere la foglia che ha in mano))* nella mia classe *((penso si riferisca al cesto di foglie))*
- Ins.8: lo so, le ho prese io, così le guardiamo, le osserviamo. le guardate, le osservate e vi raccontate quello che vedete, se avete [...]
- B.5: [questa è rossa] e nera *((mostrando la foglia che ha in mano))*. e questa è rossa e gialla *((indicando un'altra foglia))*  
*((i bambini frugano nella cesta))*
- B.18: ah! ho trovato una foglia, questa è tutta (mangiata) *((mostrando una foglia))*  
*((i bambini continuano a frugare))*
- B.17: EIEIEI

B.5: ho (...ato) solo. tutti colorati ((e mostra una foglia))

Ins.8: no non ho capito B.5. no davvero con la voce un pochino più alta perchè altrimenti non capiamo [quello che dici]

B.2: [SÌ:!] U-O-U-O ((e smuove le foglie nella cesta))  
((B.5 e B.2 dicono qualcosa che non capisco))

Ins.8: (...) cosa hai detto? ((rivolta a B.5))  
((B.5 non risponde))

B.18: guarda qua ((e prende una foglia arrotolata))

B.17: (forte!) ((e cerca di togliere la foglia di mano a B.18 che prontamente la sposta))

B.5: aspetta fammi vedere ((e cerca di togliere la foglia di mano a B.18 che la sposta))

B.2: (ipali) tanti:ssimi ((e intanto rimette dentro la cesta dei pezzi di foglia caduti))

Ins.8: cos'è che ti piace di quella foglia B.18?

B.18: che sembra un po' una trombetta

Ins.8: sembra un po' una?

B.18: trom:betta

Ins.8: una trombetta

B.5: così. sfi si fa così ((e toglie di mano la foglia a B.18 che non reagisce)) UUUUU ((e finge di suonare la foglia come se fosse un flauto))

B.17: anche io voglio provare

B.5: aspetta guarda ((e si muove sul pavimento sventolando la foglia))

B.17: DAI B.5!

B.18: guarda che grande questa ((B.18 ha trovato un'altra foglia "a trombetta", e finge di suonarla))

B.17: DAI! ANCHE IO VOGLIO PROVARE B.5:  
((B.5 fa finta di niente e suona la foglia "a trombetta"))

B.17: NON È SOLO TUA! ((e intanto cerca di rubarle di mano la foglia))

B.2: eccola eccola! ((B.2 ha trovato un'altra foglia a trombetta nella cesta e la porge a B.17))

B.17: no:  
((B.5 continua a suonare la foglia, ora messa come se fosse un flauto traverso))

B.17: B.5: ((e guarda la Ins.8 che è in silenzio dietro di lui)) è anche mia eh. mica è di tutti, mica è solo tua eh

B.18: è di tutti  
((B.2 fa un verso intenso di 5 secondi fingendo di suonare la sua foglia))

Ins.8:           perchè secondo te B.17 non ce ne sono  
                   altre  
                   *((rumori di sottofondo))*  
 Ins.8:           come quelle?  
 B.18:           questa è più grande *((e porge una foglia a trombetta a  
                   B.17))*  
 Ins.8:           grazie B.18  
 B.17:           ma qua è chiusa *((indicando la parte ripiegata della foglia su  
                   se stessa))*  
 B.5:           aspetta, te la apro io  
 B.17:           no!  
 B.5:           io ce l'ho il braccialetto *((e fa vedere il  
                   braccialetto che ha al polso))*  
 B.18:           *((verso di stupore))* ma è di Alice!  
 B.5:           (me ha dato po' )  
                   *((B.18 guarda la Ins.8 come per chiedere il suo intervento riguardo la storia del braccialetto))*  
 Ins.8:           dopo risolviamo  
                   *((i bambini ricominciano a frugare nella cesta e a fare dei versi))*  
 B.2:           così! *((e muove la foglia avanti e indietro))*  
                   *((in sottofondo ci sono ancora i versi di tutti i bambini))*  
 Ins.8:           così? così come? *((e muove la mano avanti e indietro))*  
                   *((B.2 stacca un pezzo di foglia dalla foglia che aveva in mano))*  
 Ins.8:           oh!  
                   *((B.2 ride))*  
 Ins.8:           che è successo?  
 B.18:           si è staccato  
 Ins.8:           non c'è più la gambetta così  
                   *((intanto B.17 continua a fare un verso continuo))*  
                   *((B.5 dice qualcosa che non capisco))*  
 B.18:           un'altra! *((e fa vedere un'altra foglia a trombetta))*  
 Ins.8:           un'altra!  
                   *((B.2 ride))*  
 B.5:           strappo?  
 B.17:           ma se se si seccano si possono anche bri-  
                   bri-sbriciolare?  
 Ins.8:           lei l'ha sbriciolata *((riferendosi a B.2))*, guarda  
                   cos'è rimasto *((e fa vedere i resti della foglia))* guarda  
 B.17:           una piuma!  
 Ins.8:           una piu:ma:  
                   *((B.5 dice qualcosa e poi prende di mano a B.17 i resti della foglia-piuma))*  
 B.5:           (aspetta) fammi vedere  
 B.17:           >DAI-<  
 B.5:           (...)  
 B.17:           >DAI-<



B.5: (...)
   
B.17: >DAI-<
   
B.5: (...)
   
B.17: B.5: ERA MI:A:A: ((e intanto cerca di toglierle i resti della foglia di mano))
   
((B.5 rompe ulteriormente la foglia-piuma))
   
B.17: B.5!
   
B.18: ce n'è un'altra ((ha trovato un'altra foglia-trombetta))
   
((B.5 prova a prendere di mano a B.17 ciò che rimane della foglia-piuma))
   
B.17: DAI:!
   
B.18: ce n'è due
   
((e tira fuori altre due foglie-trombetta. di sottofondo ci sono sempre i soliti versi dei bambini))
   
B.17: questa somiglia a un- a un- a una montagna
   
((e fa vedere una foglia con forma di boomerang alla Ins.8))
   
((B.2 porge alla Ins.8 ciò che resta di un'altra foglia che ha rotto))
   
Ins.8: gra:zie. perchè mi hai- hai sbriciolato anche questa B.2?
   
((B.2 è imbarazzata))
   
B.17: assomi[glia a un-]
   
Ins.8: [come mai?]
   
B.17: assomiglia a un
   
B.5: Ins.8 tieni ((porge una foglia alla Ins.8))
   
Ins.8: aspetta
   
B.2: bella ((e ride))
   
Ins.8: perchè è bella così? ti piace? e cosa ti sembra? ((mostra ciò che rimane della foglia))
   
B.5: sembra una montagn- ((ripete ciò che poco fa ha detto B.17, ma riferendosi a una foglia che realmente poteva somigliare a una montagna))
   
Ins.8: una montagna?
   
B.18: no sembra una piuma
   
Ins.8: dov'è l'altra piuma?
   
B.18: è questa ((e inizia a rompere una foglia per creare un'altra "foglia-piuma"))
   
Ins.8: no ce n'era una già
   
B.5: è qua ((e porge la foglia-piuma alla Ins.8))
   
B.17: dai: B.5:!  
B.2: questo è il (metodo)
   
B.5: guarda c'è una piuma ((e fa vedere una foglia-piuma alla Ins.8 che la tiene in mano insieme all'altra))
   
((B.18 porge un'altra foglia-piuma alla Ins.8 facendo un verso. ora ne ha tre in mano))
   
B.5: ce n'è un'altra ((e intanto rompe una foglia))
   
B.5: un'altra! ((e la porge alla Ins.8))
   
((B.18 e B.2 rompono una foglia))

B.18: un'altra! ((e la porge alla Ins.8))  
 B.2: un'altra! ((e la porge alla Ins.8))  
 Ins.8: qua:nte!  
           ((B.5 rompe una foglia))  
 B.5: e- un'altra! ((e la porge alla Ins.8))  
           ((B.2 rompe una foglia))  
 B.2: un'altra! ((e la porge alla Ins.8))  
           ((B.18 dà un'altra foglia alla Ins.8))  
 B.2: [un'altra!] ((e porge la foglia alla Ins.8))  
 B.5: [un'altra!] ((e porge la foglia alla Ins.8))  
           ((versi che non capisco))  
 Ins.8: e adesso? che cosa ne facciamo?  
 B.18: sembrano dei fiori ((e mette una nuova foglia-piuma nella  
           mano della Ins.8))  
 Ins.8: cosa ne volete fare?  
           ((versi che non capisco))  
           ((B.18 ora ha in mano il "bouquet" di foglie-piuma che prima era in mano della Ins.8))  
 B.5: tieni. un mazzo ((porge un'altra foglia-piuma a B.18 che la  
           mette nel mazzo))  
 B.18: di di di di piume!  
 B.17: A ME MI SEMBRANO-  
 B.2: un'altra ((e porge la foglia-piuma a B.18))  
 B.17: DATEMENE UN'ALTRA! DATEMELO UN ATTIMO!  
 Bambino/a: no  
 B.2: un'altra ((e porge la foglia-piuma a B.18))  
 B.17: (queste) non sono vostre  
 B.18: non quella  
 B.5: guarda ne ho trovata un'altra  
 B.18: quella a trombetta  
 B.17: dai dammi un attimo B.18! dammi un attimo!  
           B.18! dammi un attimo! B.18!  
 B.18: ecco!  
 B.17: B.18! dai B.18! B.18! anche io devo  
           prenderle!  
 B.5: tieni ((e porge una foglia-piuma a B.17))  
 B.17: no le piume, anche io eh  
 B.18: mi sembra un po' un  
 Ins.8: sembra un po' ?  
 B.18: un po' di fiori quest-  
 Bambino/a: DOV'È [DOV'È DOV'È]  
 Ins.8: [assomiglia un po'] ai fiori  
           ((B.18 porge alla Ins.8 il mazzo di foglie-piuma))  
 Ins.8: no non farlo vedere a me, fallo vedere a  
           loro

*((B.18 porge il mazzo a B.17))*

Ins.8: B.18 dice che sembra un po' come un mazzolino di fiori

B.17: *((col mazzo in mano))* e a me! e a me questa-

Ins.8: non dirlo a me, dillo a loro B.17

B.17: eccola! questa a me sembra una tromba con tante piume, guardate! guardate! GUARDATE:! *((e si mette il mazzo di foglie-piuma alla bocca come per suonarle))*

B.18: lo so!

B.17: U:! *((fingendo di suonare))*

B.5: aspetta fammi provare *((e prova a togliere di mano il mazzo a B.17))*

B.17: (da:i) *((e porta indietro la mano))*

B.5: fammi provare!

B.17: si mette così. u: *((e finge di suonare))*  
*((B.5 gli toglie il mazzo di mano))*

B.5: mi fai provare  
*((B.2 si alza in piedi e sventola una foglia mentre B.5 finge di suonare il mazzo))*

B.5: a: *((suona))*

B.17: non si fa così B.5:  
*((B.2 lancia in aria una foglia e non riesce a riprenderla mentre cade))*

B.2: oh!

Ins.8: ti è scappata?  
*((B.2 ride))*

B.2: uo: *((rifà la stessa cosa))* è caduta di nuovo

B.17: DAI B.5!

B.5: uo: *((mentre suona))*

B.17: B.5 le sbriciola le piume: *((rivolto alla Ins.8))*

B.18: pepepepe *((mentre finge di suonare una foglia-trombetta))*

B.17: io voglio fare delle cose con le piume e B.5 le sbriciola

Ins.8: B.5 stai ascoltando quello che ti sta dicendo B.17?

B.5: sì *((che nel frattempo è sdraiata a pancia in giù))*

Ins.8: sei sicura?

B.17: ho detto che non si sbriciolano

B.2: eccola!  
*((B.5 porge il mazzo di foglie-piuma a B.17))*

B.17: voglio fare delle cose: non ci sono più:

B.18: eccola *((e porge una foglia-piuma a B.17))*

B.2: eccola *((e porge una foglia-piuma a B.17))*

B.17: (...state)

Ins.8: le avete sbriciolate tutte le foglie?

B.18: no  
 B.17: no:  
 B.18: questa sembra un po', liscia  
 Ins.8: liscia?  
 B.17: no molliccia  
 Ins.8: molliccia  
 B.18: ecco!  
*((i bambini continuano a giocare con le foglie))*  
 B.2: e adesso questa: scena scena *((e intanto scuote la cesta con le foglie))*  
 Ins.8: (e adesso questa?)  
 B.2: è una scena  
 Ins.8: cosa?  
 B.5: la scena  
 B.2: la scena? no  
 B.5: scena  
 B.2: sì si mangia  
 Ins.8: si mangia? ah  
 B.18: guarda sembra una mano *((e fa vedere alla Ins.8 una foglia))*  
 Emanuela: la cena  
 Ins.8: la cena!  
 B.17: ah una cena!  
 Ins.8: ah: la cena!  
*((i bambini iniziano a scuotere velocemente la cesta con le foglie))*  
 Bambino/a: a:spettate bimbi  
 B.5: aspetta mettiamo anche l'insalata *((e prende una foglia che era fuori dal cesto))*  
 B.17: mettiamo anche le piume  
 B.18: sì così facciamo un pranzo-  
 B.5: guarda! che pasticcioni!  
 B.17: e (stiamo facendo noi) (...)  
*((B.5 sposta la cesta dal mezzo e la mette un po' dietro tra lei e B.18, intanto i bambini dicono qualcosa ma non capisco))*  
 B.17: dobbiamo raccogliere tutto  
*((B.2 fa degli schiamazzi ad alta voce))*  
 B.18: stiamo facendo (...) *((girata e rivolta a me e alla Ins.8))*  
*((i bambini schiamazzano e giocano con le foglie fuori dalla cesta))*  
 Ins.8: B.5, B.5 tornate alla cena che mi piaceva. cos'è che stavi aggiungendo? l'insalata  
 B.17: la cena  
 Ins.8: l'insalata  
 B.17: la cena c'è già  
 Ins.8: aggiungi l'insalata [(...)]

B.2: [LA SCENA È PLONTA], LA SCENA È PLONTA!  
BATE BATE ]  
*((versi, schiamazzi e risate mentre iniziano a lanciare in aria i residui di foglie prendendoli dalla cesta))*

Ins.8: B.5 ma mangi così a casa?  
*((B.5 ride e accenna un sì con la testa))*

Ins.8: davve:ro:? *((i bambini ridono))* uh! le polpette  
che ti finiscono sopra ai capelli?  
*((i bambini continuano a lanciare le foglie in aria urlando, ridendo))*

B.17: adesso facciamo la pappa! e cuciniamo!  
*((B.5 prende la cesta, si alza in piedi e muove la cesta dal basso all'alto per far uscire le foglie a cascata))*

B.17: e cuciniamo la pappa!  
*((i bambini si muovono, ridono, urlano e fanno versi))*

B.2: (idossilala) *((saltellando))*

Ins.8: (...) cos'ha detto B.17?

B.18: e cuciniamo la pappa  
*((i bambini si muovono, ridono, urlano e fanno versi))*

Ins.8: allora vi mettete (upapa)  
*((B.17 prende la cesta e si mette in piedi un po' distante dai bambini))*

B.17: chi riesce a mettere più pappa vince  
*((i bambini iniziano a raccogliere tutti i pezzi di foglie che sono finiti per terra e li mettono nella cesta))*

Ins.8: chi mette tutta la pappa nella cesta

B.17: chi mette più la- più pappa nella cesta  
vince  
*((i bambini continuano a mettere i pezzi di foglie nella cesta tenuta in mano da B.17))*

B.17: sta per vincere B.18

B.5: non è giusto perchè tu, fai veloce  
*((la Ins.8 ride))*

B.17: ha vinto B.18 *((mentre fa un giro su sè stesso))*

Ins.8: beh però B.17 la regola l'ha detta. chi fa  
più veloce vince, e quindi:

B.17: tu stai per perdere e: no:n è valido chi  
vince eh

B.5: sì per me:

Ins.8: non eri d'accordo con questa regola B.5?  
*((B.5 fa "no" con la testa. intanto B.18 prende in mano la cesta))*

B.18: abbiamo rifatto la pappa

B.17: adesso chi vuole raccogliere- *((correndo))*

Ins.8: sto:p ecco adesso

B.18: no: *((rivolta a B.5 che sta per toglierle di mano la cesta))*

B.17: no: c'è anche un [(petta petta)]

Ins.8: [B.5] vah guarda

B.17: [dobbiamo togliere tutta la polvere] ((e continua a raccogliere le foglie da terra))

Ins.8: [(...) B.5 B.5] ((e le fa cenno di avvicinarsi))

B.17: tutta la polvere

Ins.8: ((rivolta a B.5 che si è avvicinata)) vai di là da Michela così prendi un-una scopina una paletta [e puliamo tutto, ok? ok portami] qua la cesta B.18?

((B.5 fa "sì" con la testa ed esce dalla stanza))

B.17: [prendiamo la pappà, così cuciniamo la nostra pappa da squisita]

B.18: ma non l'abbiamo ancora fatta

Ins.8: è andata B.5 a: prendere:, vieni!

((B.18 scuote la cesta con le foglie su e giù))

Ins.8: B.18:

((B.18 si avvicina alla Ins.8))

Ins.8: B.18:

((B.18 porge la cesta alla Ins.8))

Ins.8: grazie

Torino, 09/04/2015

## 16) CONVERSAZIONE A PARTIRE DALL'ESPLORAZIONE DI UN TESTO

**Insegnante 8**

**Bambini presenti:**

DEL CAMPIONE	NON DEL CAMPIONE
B.2	B.53
B.4	B.54
B.5	
B.18	

I bambini sono seduti sul tappeto verde della biblioteca del piano terra in attesa che Ins.8 B.2 prenda dei libri per iniziare il lavoro. B.2 sceglie tre libri e i bambini dovranno sceglierne uno...

- Ins.8: allora, vi faccio vedere tre copertine di libri, voi scegliete quella che vi piace di più. B.2? vieni qua, °vicino vicino così vedi bene bene bene° ((*chiama la bambina per farla avvicinare di più al gruppo di bambini intorno a lei*)). allora io ve ne faccio vedere tre di copertine, ok? così scegliete quello che volete leggere. allora, il primo copertina è questa ((*e mostra il libro "Blub blub blub" di Yuichi Kasano*))
- B.54: a me mi piace quella
- Ins.8: aspetta un secondo! hai visto già le altre?
- B.54: °no°
- B.2: no, e allora?. questa è l'ultima copertina. questa è la seconda copertina ((*e mostra "Il sogno di Matteo" di Leo Lionni*)), questa è la terza copertina ((*e mostra "Il sogno di Matteo" di Leo Lionni*))
- B.5: topo
- Ins.8: topo  
((B.54. indica il libro con il topo))
- Ins.8: topo
- B.5: bambino!

Ins.8: quale ti piace di più? quale vorre- quale libro vorresti leggere B.5?

B.5: ehm:

Ins.8: il topo, i:pesce, o bimbo?

B.5: bimbo

Ins.8: bimbo, B.53?

B.5: bimbo

B.53: bimba! ((e indica il libro con il pesce))

Ins.8: pesce. B.2?

Ins.8: qual è che ti piace di più? bimbo, pesce o topo?

B.2: topo

Ins.8: topo. B.54?

B.54.: eh: bimbo ((e indica il libro con il bimbo))

Ins.8: due bimbi ci sono. B.18?

B.18.: ehm: ((e indica il libro col pesce))

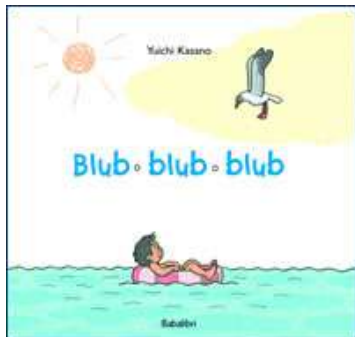
Ins.8: due pesci e due bimbi, attenzione attenzione B.4, quale copertina ti piace di più? ti piace di più il topo, ti piace di più

B.18.: pesce

Ins.8: il pesce, o il bimbo?

B.4: il bimbo

Ins.8: bimbo? tre bimbi. ((e mostra in alto il libro col bimbo)). ha vinto il bimbo, che l'hanno scelto in tre bimbi. allora, che cosa vedete?



B.18.: il (bubimbo), un gabbiano e il [sole]

B.5 [un bambino]  
((Ins.8 guarda verso B.5))

B.2: [il sole, sole, sole, sole]



B.18.: [e anche, e anche il- questo] *((indica il salvagente))*, e il mare

Ins.8: ques-questo cosa?

B.2: il sole

B.4: e il mare

Ins.8: il mare. questo cosa? *((indicando il salvagente))*  
questo, questo? questo cos'è?

B.2: il sole

B.54.: un salvagente

Ins.8: un salvagente? allora siamo in montagna  
per forza, se c'è il salvagente per forza  
siamo in montagna

B.2: il sole

B.54.: ma guarda [che qua c'è l'acqua]

B.5: [IO IN PISCINA!] *((alzando la mano))*

Ins.8: sh: c'è l'acqua!

B.5: IO- *((con la mano alzata))*

Ins.8: allora siamo al lago!

B.5: [IO IN PISCINA *((con la mano alzata))*uso i tubi]

B.18.: [no: al mare!]

B.4: [(e se dentro)]

Ins.8: siamo al mare?

B.4: (e se dentro)

B.5: [io in piscina uso-]

B.53: [quando si scioglie], quando scioglie

B.4: [(perché sei dentro)]

*[[B.2 alza la mano come per far capire ai bambini di parlare uno per volta]]*

B.53: il ghiaccio viene l'acqua

Ins.8: e già *((fa sì con la testa))*

B.4: *((alzando la mano))* (perché-)

Ins.8: e tanto male. per forza.

*((B.4 dice qualcosa che non capisco e tocca Ins.8 sulla spalla come per attirare la sua attenzione))*

Ins.8: allo:ra, vediamo un po' *((e intanto apre il libro))*  
pettate eh, vi faccio vedere la prima  
pagina. m: *((gira il libro verso i bambini))*



B.4: [(pesse-mi- pesse pesse mi a)] ((e intanto indica il mare))  
 ((Ins.8 apre il libro e torna alla pagina di prima. vedi foto precedente))

Ins.8: qua il bimbo che cosa fa?  
 B.5: [[[dice qualcosa che non capisco]]]  
 B.18.: [[[dice qualcosa che non capisco]]] è in mare  
 Ins.8: col?  
 B.4: col salvagente  
 Ins.8: è al mare col salvagente  
 B.5: e ci sta li il- ((svolazza con le braccia)) l'uccello  
 Ins.8: e:.  
 B.2: e il sole ((si solleva un po' col corpo mentre parla))  
 Ins.8: ma: e: e quindi siamo di giorno?  
 B.18.: [sì]  
 B.54.: [sì]  
 Ins.8: è un giorno d'estate, fa caldo, molto caldo, tutto è tranquillo, galleggio sul mio <sal:[va:gen:te]> ((e intanto gira B.4 verso di sé))

B.54.: [<va:gen:te>]  
 B.53: [te]  
 B.5: [te] ((guarda verso la videocamera))  
 Ins.8: e così. ma questo bimbo ha un nome?  
 B.54: [no:]  
 B.18.: [no:]  
 Ins.8: come lo chiamiamo?  
 B.54.: m:  
 B.18.: salva-  
 Ins.8: salvagente?  
 ((B.54. e B.18. ridono))

B.54.: no, gabbiano  
 Ins.8: il bimbo lo chiamiamo "gabbiano"?  
 B.54.: sì ((e intanto fa sì con la testa))  
 Ins.8: e il gabbiano come lo chiamiamo allora?  
 B.18.: gabbiano  
 B.54.: no, sole!  
 Ins.8: sole, e il sole come lo chiamiamo?  
 B.54.: bimbo  
 Ins.8: bimbo ((e intanto ride)) facciamo uno scambio?  
 allora, gabbiano ((e indica il bambino))

B.54.: sì  
 Ins.8: lui eh, perché B.54 ha proposto questo nome. ci sono alternative?  
 B.18.: gabbiano ((indicando il bambino)) e il sole ((penso, indicando il gabbiano))  
 Ins.8: e il so:le

B.18: e-e-e bimbo ((penso, indicando il sole))  
 Ins.8: e bimbo.  
 ((B.18. ride))  
 Ins.8: allora, questo gabbiano ((e intanto sfoglia il libro e va alla pagina successiva))



pagina 2

((i bambini guardano la nuova pagina per 03,30 secondi))

B.18.: guarda! ((indicando il le bollicine d'acqua in mare vicino al bambino))

((i bambini si avvicinano a guardare il libro e B.4 fa un verso di stupore))

B.4: e il pes:se

Ins.8: toh!

B.4: il pesse ((intanto alza la mano. vuole dire "pesce"))

Ins.8: cosa ci sono qua?

B.54.: bolle!

B.4: pesse!

Ins.8: oh: ((con tono di stupore)) ma prima c'erano?

B.18.: [no:]

B.54.: [no:]

Siliva: [no:]

Ins.8: davvero?

B.18.: [no:]

B.54.: [no:]

Ins.8: io non me ne sono mica accorta ((torna indietro di una pagina e B.4 si avvicina verso Ins.8 con intenzione di guardare la pagina precedente (pagina 1)))

B.4: così così ((e intanto fa un movimento con la mano tipo "papera"))

Ins.8: ((fa un verso di stupore)) è vero:!! [state giù altrimenti quelli dietro] non vedono ((e fa segno ai bambini di allontanarsi un po' dal libro))

B.4: [così così] ((e intanto fa un movimento con la mano tipo "papera"))

B.4: ma è così! ((e intanto fa un movimento con la mano tipo "apri e chiudi"))

Ins.8: chi è che fa così con la mano ((e intanto apre e chiude la mano))

B.4: (alegli) e questo ((indicando il mare)) (elimali) così questo questo animale così, è qui ((indicando il punto esatto dove ci sarebbero le bolle nella pagina successiva))

Ins.8: sotto l'acqua?

B.4: sì

Ins.8: fa così con le mani ((apre e chiude la mano sinistra))  
((B.4 fa sì con la testa))

Ins.8: chi? chi è che fa così? ((apre e chiude la mano sinistra))

B.18.: il gabbiano ((indicando il bambino))

Ins.8: il gabbiano ((e intanto ride)). facciamo bimbo altrimenti ci confondiamo ((e intanto gira pagina e torna alla pagina su cui eravamo prima, ovvero pagina 2))

B.4: (lilli) questo ((e indica il bambino a pagina 2))

Ins.8: ah: ((con tono da "ora ho capito", e intanto apre e chiude la mano))

B.18.: no, no no, gabbiano gabbiano!

Ins.8: toh, delle bolle

B.4: sì ma-

Ins.8: blub[blub blub blub blub]

B.18.: [blub blub blub blub] blub

B.4: [è così!]

B.53: [però-] [però forse c'è un pesce che: che fa le bolle]

B.4: [blub blub blub blub blub blub blub]

Ins.8: [forse c'è un pesce che-]  
[[B.4 fa un verso facendo vibrare le labbra]]

B.4: allora B.4 dice, dice delle mani

B.53: tu invece dici un pesce. andiamo a scoprire?

B.53: sì  
 Ins.8: pesce o mani?  
 Bambino/a: l'acqua  
 B.18.: un polpo  
 Ins.8: un polpo? l'acqua anche  
 B.18.: sì che ((e intanto alza le mani)) che fa così con la-  
 con le- con le gambe  
 ((Ins.8 gira pagina))  
 B.4: c'è papà! (che là!)



pagina 3

B.18.: wa: ((con tono di stupore))  
 Ins.8: ma è papà:!! ((con tono di stupore)) aveva ragione  
 B.4! C'era qualcuno che con le mani  
 [faceva così:!!]((apre e chiude le mani))  
 B.4: (e con le mani) ((intanto allunga le braccia verso l'alto))  
 B.18.: ma però: ((e indica delle nuove bollicine nell'acqua))  
 Ins.8: oh! ((come per dire "c'è una novità", e indica le nuove bollicine  
 nell'acqua)). blub blub [blub blub] [blub blub]  
 blub blub blub  
 B.5: [LA MAMMA!]  
 B.54.: [blub blub] [blub blub]  
 B.54.: la mamma!  
 Ins.8: la mamma?

B.54.: sì  
 B.4: (mani) papà  
 B.18.: a-andià-  
 Ins.8: ma papà è già qui ((e indica il papà))  
 B.54.: la mamma:  
 Ins.8: non è già questo il papà, B.4?  
 B.4: e papà-e mamma qui ((e indica le bollicine))  
 Ins.8: e mamma qui? ((indica le bollicine))  
 B.5: sì:  
 Ins.8: giù perché altrimenti quelli dietro, B.18,  
 non vedono. grazie

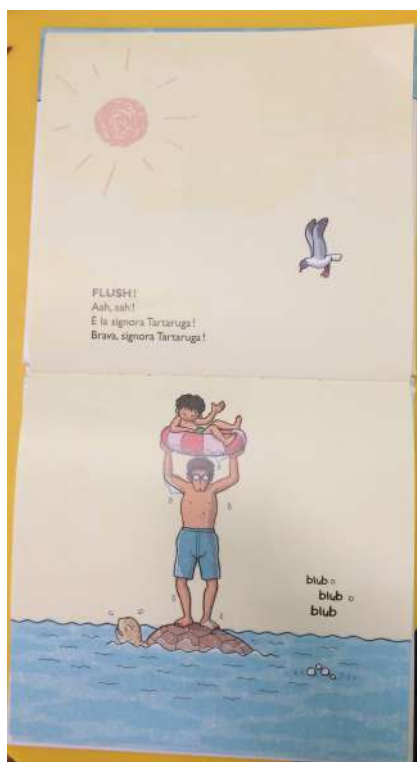
((Ins.8 sfoglia velocemente la pagina su e giù, come per far intravedere ai bambini cosa c'è dopo))

Ins.8: avete visto?  
 B.18.: no  
 B.4: no

((Ins.8 ride))

Ins.8: avete visto? ((risfogliando velocemente la pagina su e giù))

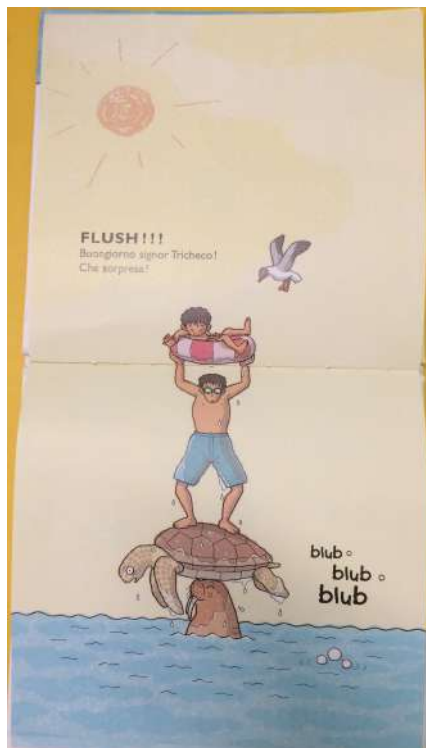
B.54.: [no]  
 B.18.: [no]  
 B.5: [no]



pagina 4

B.4: (singhè) ((e indica la tartaruga))  
 Ins.8: oh! ((come per dire "attenti tutti"))

B.5: tartaruga!  
 B.18.: è una tartaruga!  
 Ins.8: [ah è una targaruga!]  
 B.18.: [( ) le bolle!]  
 ((c'è confusione))  
 B.4: (piproqui) tartaluga pipro di que  
 Ins.8: la tartaruga è piccola, vediamo  
 B.18.: è questa!  
 Ins.8: vediamo (se questa) tartaruga è piccola,  
 pronti?  
 B.18.: sì  
 ((Ins.8 sfoglia velocemente la pagina verso la successiva, ma ritorna alla pagina attuale))  
 B.54.: [non] ho visto  
 B.18.: [no]  
 (((B.5 fa "no" non la testa)))  
 ((Ins.8 fa per sbirciare la pagina successiva, B.18. cerca di guardare la pagina successiva))  
 B.18.: è una foca!  
 ((Ins.8 gira pagina))

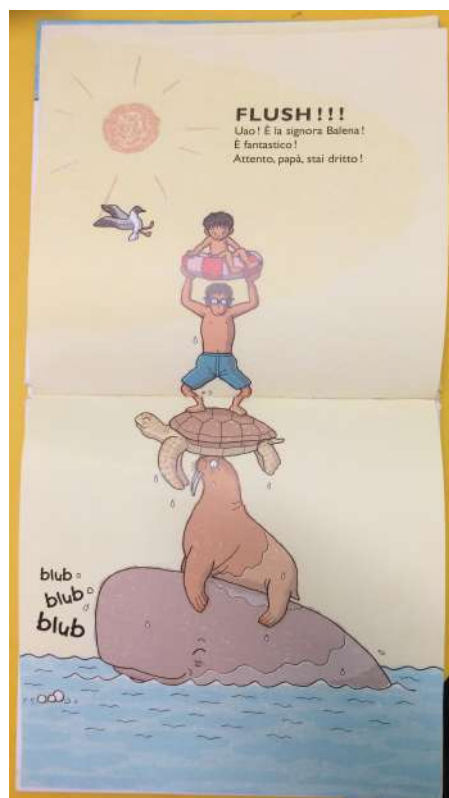


pagina 5

Ins.8: uoh: ((con tono di stupore))  
 B.53: e ma qua ci sono ancora bolle ((indicando le bolle))  
 Ins.8: e qua ci sono ancora bolle ((con tono "finto  
 scocciato")) ma non finiscono mai queste bolle?  
 Bambino/a: [no:]  
 Bambino/a: [no:]



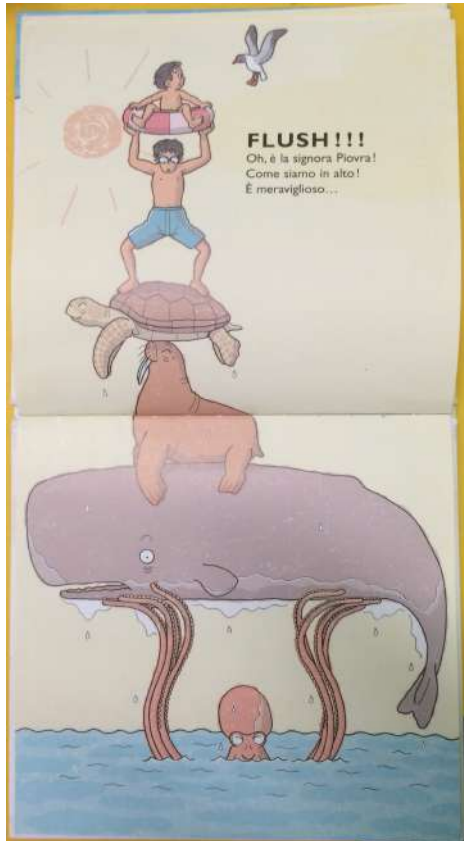




*((tutti i bambini hanno una reazione di stupore e fanno dei versi di stupore))*

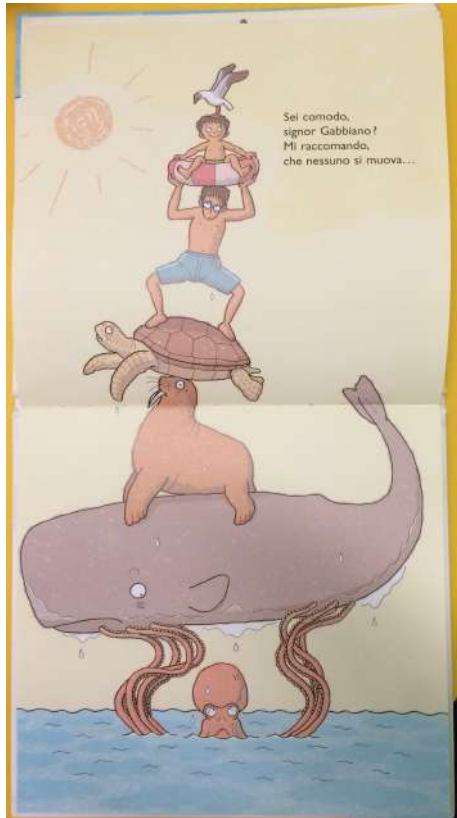
- Ins.8: [oh: oddio oddio. cosa cosa B.2? sh!]  
*(((i bambini si agitano e continuano a fare versi di stupore)))*
- Ins.8: chi è chi è? *((riferendosi al nuovo animale comparso nella pagina))*
- B.2: °bal-°
- B.4: balena *((e intanto tiene la mano alzata))*
- Ins.8: B.2 però, ho chiesto a B.2, B.5 *((rivolta a B.5 e intanto abbassa la mano ad B.4. Ins.8 non si è accorta che non è stata B.5 a dire "balena", ma B.4))*
- Ins.8: chi è chi è? *((rivolta verso B.2))*
- B.2: balena
- Ins.8: uh: bale:na:! *((con tono esclamativo))*
- B.18.: e ci sono ancora bolle qua! *((indicando le bolle))*
- Ins.8: e ci sono ancora bolle, uff *((con tono "finto scocciato" e si passa una mano sul volto come per togliere il sudore))*
- B.18.: e il bimbo *((indica il bimbo))*, e il papà *((indica il papà))*, la tartaruga *((indica la tartaruga))*, la foca *((indica la foca))* e la: tar- e la:
- Ins.8: e la bale:na
- B.18.: e la balena
- B.53: vola
- ((i bambini per un attimo dicono qualcosa che non capisco))*
- B.18.: (e beab-) *((rivolta verso B.53))*





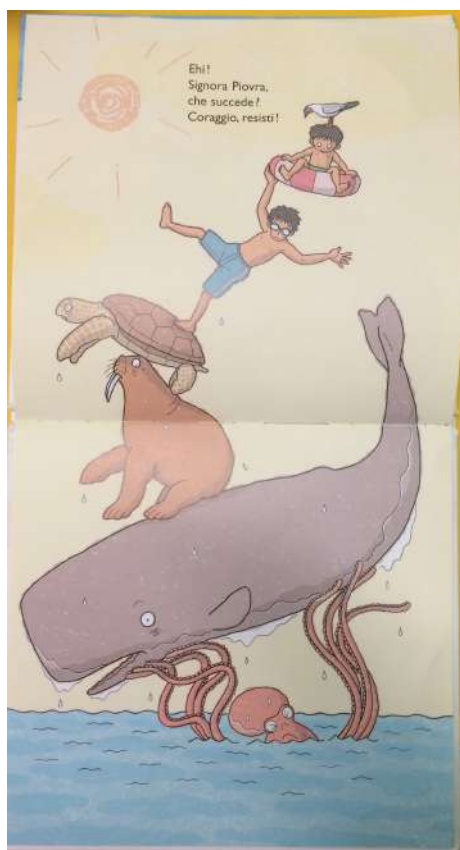
- B.18.: e guarda! ((*indicando il polpo*))
- B.4: sì:
- Ins.8: oh! finalmente è arrivato il polpo di B.18! state giù ((*invitando i bambini a sedersi giù*))
- Ins.8: uh! ((*con tono di stupore*)) che polpo gigante
- B.18.: e adesso sono quasi fino al cie:lo!
- Ins.8: sono arrivati in alti:ssimo:!
- B.4: (ale) ques è glande ((*alzando la mano destra*))
- Ins.8: ciao: gabbia:no:!! ((*salutando con la mano sinistra*))  
vero? può salutare il gabbiano il bimbo da lì? ((*e continua a salutare*))  
((B.2 e B.54. salutano con la mano))
- Ins.8: [cia:o!]
- B.5: [non c'è più!] ((*si riferisce alle bolle*))
- B.54.: [no (lo può tocca:)]
- B.5: [non c'è più!] ((*indicando il libro*))
- Ins.8: lo può anche toccare. UH LA SIGNORA PIOVRA, f: m: [[uh come siamo in al-)]]
- B.5: [NON C'È PIÙ LE BOLLE!]
- Ins.8: non ci sono- ((*guarda il libro*)) uh ((*con tono di stupore*))  
non ci sono più le bolle, hai ragione B.5 ((*guardando B.5*)) eh, che succede allora?
- B.18: allora

Ins.8: e-e se non ci sono più bolle?  
 B.18.: ca[dono] ((*indicando la piovra*))  
 Ins.8: [che succederà?]  
 B.18.: cadono  
 Ins.8: cadono  
 B.54.: sì  
 Ins.8: oppure?  
 B.18.: restano lì  
 Ins.8: restano lì ((*apre le braccia*)) [m:]  
 B.54.: [vediamo]  
 B.5: [m:] ((*aprendo le braccia*))  
 Bambino/a.: vediamo  
 Ins.8: così ((*con le braccia aperte come per fare l'equilibrista*)) per  
 sempre?  
 B.54.: [sì]  
 B.18.: [no:]  
 B.5: [sì!] ((*alzando le braccia*))  
 ((*Ins.8 ride*))  
 B.54.: no, vediamo?  
 Ins.8: vediamo, cadono o restano lì? ((*sollevando la  
 linguetta della pagina come se stesse per girare pagina ma non gira  
 ancora, aumentando la suspense*))  
 B.54.: bo: ((*alzando le spalle*))  
 B.4: (dodado)  
 Ins.8: cadono?  
 B.18.: ehm: no, non lo so, fors-  
 Ins.8: non si sa  
 ((*Ins.8 gira pagina*))



- B.4: oh: ((verso di stupore))  
Ins.8: f: uh: ((verso di stupore))  
((B.54. scoppia a ridere))
- B.4: queso glande [queso] ((indicando il polpo))  
Ins.8: [cos'è] successo?  
((torna indietro a pagina 7 per far confrontare ai bambini cosa sia successo di nuovo a pagina 8))
- B.54.: il gabbiano è in testa  
Ins.8: il gabbiano è in testa ↑ uh: stai così comodo signor gabbiano? mi raccomando! °che nessuno si muova° ((aprendo il palmo della mano sinistra))
- B.54.: perché?  
Ins.8: °perché?° ((rivolta verso B.54. più o meno sottovoce))
- B.54.: se no [cade il gabbiano]  
B.4: [(ques è glande)]  
Ins.8: solo il gabbiano cade?  
B.54.: no:  
B.18.: no! il gabbiano vola!  
((B.2 cerca di dire qualcosa ma non capisco, e intanto "svolazza" con la mano destra))
- Ins.8: dimmi Sil-B.2? dimmi? ((svolazzando anche lei con la mano sinistra))
- B.4: vola!

B.2: tutti devono cadele  
 Ins.8: tutti devono cadere se non stanno fermi, giusto?  
 B.18.: ma il gabbiano vola ((*indicando il gabbiano*)) ma il gabbiano vola  
 Ins.8: e quindi?  
 B.18.: e-e quindi si può salvare  
 B.4: (adesuiselagrande)  
 B.18.: ma-ma gli altri gli altri non si possono salvare  
 Ins.8: chi è che-chi è che è capace a respirare sotto l'acqua?  
 B.5: io! ((*e intanto alza la mano*))  
 B.2: io! ((*e intanto alza la mano*))  
 B.18.: tu:tti: qua tutti ((*indicando gli animali sulla pagina 8*))  
 B.4: ((*sollevandosi sulle ginocchia*)) papà ( ) ((*dice qualcos'altro indicando il libro ma non capisco*))  
 B.54.: no, ques- la taltaluga, la foca, la balena e il polipo ((*indicando i rispettivi animali*))  
 Ins.8: quindi anche se cadono nell'acqua ((*alza la spalla e scuote la testa continuamente*))  
 B.54.: no si-no no fanno  
 B.18.: ma però loro non respirano ((*indicando un po' tutti i personaggi sulla pagina*))  
 Ins.8: loro chi? spiegati  
 B.18.: il-il-il-il gabbiano, il bimbo e il papà ((*indicando i rispettivi personaggi*))  
 Ins.8: m: ((*come per dire "ho capito"*))  
 B.4: e anche ques di taltaluga ((*indicando la tartaruga*))  
 Ins.8: vediamo, vediamo se cadono o non cadono eh, però adesso sono tutti fermi °così non si muovono° stiamo fermi anche noi così non cadono nell'acqua ((*e assume una postura rigida*))  
 ((*B.18 sbircia la pagina successiva*))



pagina 9

*((versi di stupore da parte dei bambini, in particolare B.18.))*

- Ins.8: oh: *((verso di stupore))* SIGNORA PRIO- PIO:VRA: CHE SUCCE:DE:? *((con tono finto tragico))*, che succede alla signora piovra? *((rivolta ai bambini))*
- B.5: [STAVA CADENDO!]
- B.2: (...[odene]) *((alzando la mano))*
- Ins.8: uh: doveva tenerli! e quindi?
- B.18.: chi?
- B.2: [(papà ...)]
- B.18.: [chi chi chi doveva te-]
- Ins.8: a chi doveva tenerle là sopra?
- B.4: ques (sig u u) *((e intanto muove il braccio))*
- B.18.: (il barba)
- Ins.8: la piovra, e quindi?
- B.4: (utu così quello) *((facendo un movimento con il braccio, penso per imitare la piovra))*
- Ins.8: ah-ah *((tipo ansimando))* secondo voi? ce la fa?
- B.54.: no, si farà male
- Ins.8: e come mai?
- B.18.: perché-perché-[perché questa] perché queste sono leggere *((indicando i tentacoli della piovra))*
- B.4: [ ( ) ] *((toccandosi la testa con un dito))*



B.18.: perché queste. queste queste braccia sono leggere *((indicando ancora i tentacoli))*

B.4: ma perché [vede]

Ins.8: [mh.] [quindi? se sono] leggere?

B.4: [(e i lo quest)] *((e inizia a muovere le dita delle mani come se fossero dei tentacoli))*

B.18.: e quindi non può tenerle

Ins.8: [ah:] *((con tono come dire "ah ora ho capito))*

B.4: [(ugeli)] *((muovendo sempre le dita come se fossero dei tentacoli))*

Ins.8: non può tenere chi (lila)?

B.18.: tu-tutti quanti

Ins.8: tutti quanti

B.4: ques-ques animali *((indicando la piovra))* così *((facendo sempre lo stesso movimento con le dita come se fossero dei tentacoli))*

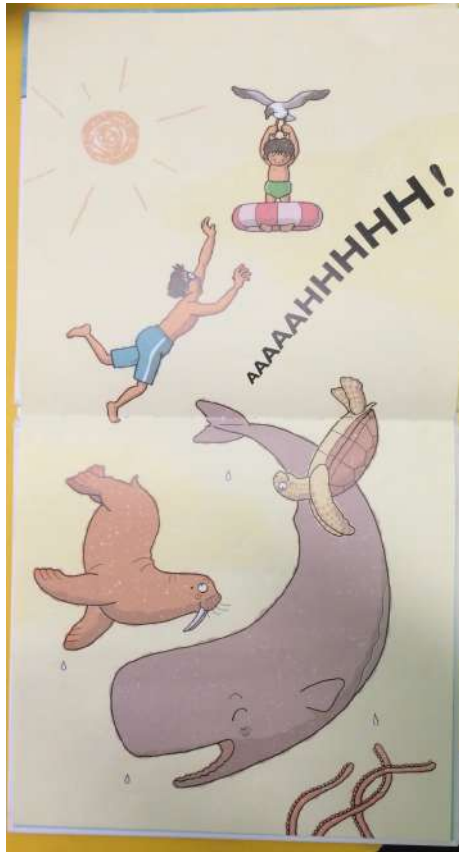
Ins.8.: eh sì *((facendo sì con la testa, rivolta ad B.4))*

B.54.: celto, la balena è pesantissima

Ins.8: ah:, non ce l'ha fatta più, <troppo pesante la balena>

B.18.: e poi cosa fa? *((cercando si sollevare l'angolino della pagina per girare pagina))*  
*((anche B.4 fa capire di voler girare pagina toccando l'angolino del libro))*

Ins.8: e quindi la piovra non ce la fa più  
*((Ins.8 gira pagina, versi di stupore da parte dei bambini, soprattutto B.18. e B.54.))*



- Ins.8: [AH:]  
*(((i bambini in coro fanno ah:)))*
- Ins.8: giù giù giù perché altrimenti [gli altri bambini non vedono] *((invitando i bambini ad abbassarsi))*
- B.54.: [non vedo, B.53] *((rivolta ad B.53))*
- Ins.8: infatti *((e abbassa B.4))*
- B.18.: guarda-guardate! *((indicando il bambino))*
- Ins.8: uh!
- B.18: oh: ↑ *((continua ad indicare il bambino))*
- Ins.8: che succede qua?
- B.18.: co:da? ↑
- Ins.8: che succede lassù in alto?
- B.2: *((con la mano alzata timidamente))* (isi[pos-])
- B.5: [C'È!]
- B.2: [(isipos)]
- B.5: [(IPÒ-!)] *((indicando il libro))*
- B.2: [(isipos)]
- B.18.: [IL GABBIANO] FA: *((alzando entrambe le braccia))*
- Ins.8: aspetta aspetta fallo dire a Sil-a B.2 *((rivolta a B.18., e le abbassa le braccia))* dimmi B.2
- B.2: (e se pesante deve cadele nell'acqua è folte sotto l'acqua)

Ins.8: e già, è ve:ro. qua su cosa sta succedendo? ((*indicando il bambino col gabbiano*))

B.18.: ((*sollevandosi un po'*)) che-che-che-che [gabbiano li li da] ((*indicando il gabbiano*))  
 ((*Ins.8 sposta B.18. indietro col braccio*))

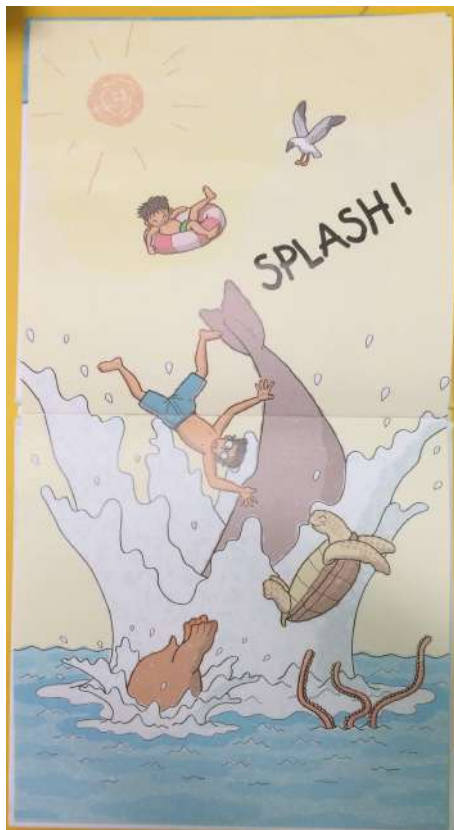
B.4: [(*iliuoli così*)]((*alzando le braccia*))

B.18.: che-che-che il gabbiamo ((*indicando il gabbiano*)) li li da un passaggio fino a casa, il gabbiano ↓

Ins.8: m:

Bambino/a: vediamo

Ins.8: vediamo ((*e gira pagina*))



pagina 11

((*versi di stupore da parte dei bambini*))

Ins.8: oh:

B.18.: oh:

B.5: LA!-

Ins.8: SPLA[SH:!] ]

B.54.: [splash:]

Ins.8: è riuscito a dargli il passaggio il gabbiano?

B.18.: no: ((*facendo "no" con la testa*))

B.2: no:



((Ins.8 continua a tenere il libro aperto sull'ultima pagina))  
 B.18.: leggiamo un altro libro?  
 Ins.8: ah! ((invitando B.18. a sedersi giù)) uno basta e  
 avanza. allora, vediamo un po', adesso lo  
 chiudo ((e chiude il libro)). qual è la cosa (3.0)  
 che vi è piaciuta di più ((e intanto apre le braccia))  
 B.54.: a me [quando] c'erano le bolle  
 Ins.8: [B.18]  
 B.2: ((alzando timidamente il dito)) e io a me quando ha  
 cadetto  
 Ins.8: quando son tutti caduti?  
 ((B.2 fa sì con la testa))  
 B.53: a me il polpo  
 B.5: A ME- A ME ((intanto si alza in piedi))  
 Ins.8: B.5?  
 B.5: a me-  
 B.18.: e- e a me quand-  
 Ins.8: ((spostando B.18 con la mano)) sta parlando B.5, B.18  
 B.5: mi è piaciuto ch- (2.0) c'era il papà  
 Ins.8: oh: e già  
 B.18.: A ME MI-  
 Ins.8: papà che teneva su il bimbo  
 B.18.: a-a-a me mi era piaciuto quando facevano  
 i-gli scherzi eh- il papà e tutti gli  
 animali  
 Ins.8: oh:, B.53 qual è la cosa che ti è piaciuta  
 di più?  
 B.53: il polpo  
 Ins.8: il polpo? con quei tentaco:lo:ni gra:ndi:  
 ((muovendo le braccia verso l'esterno))  
 B.18.: questo cos'è? ((tiene una cosa in mano))  
 Ins.8: niente ((prendendo in mano la cosa che teneva B.18.)) un  
 pezzo di lego (della cesta rotta). B.4?  
 qual è la cosa più bella del libro?  
 B.4: e-e il pese grande ((facendo "grande" con le braccia))  
 il pese gra- e colut e quesì così di  
 coduto ((facendo con le mani dei movimenti tipo tentacoli)) e-  
 e-e- [(...)]  
 B.5: [che era pesante]  
 Ins.8: sh ((rivolta a B.5)) aspetta fallo finire, B.5  
 B.4: adeghe adeghe così ((facendo con le mani come per dire  
 "grande")) e doduto, questo, e di doduto ui  
 così  
 Ins.8: quando sono caduti tutti insieme?

*((B.4 fa sì con la testa))*

B.4: i papà i quest e pure quello  
Ins.8: adesso piano piano, ok, io vi lascio il  
libro. B.18? torna qua grazie. vi lascio  
il libro così se volete potete guardarlo  
cinque minuti *((e mette il libro in mezzo ai bambini))* da  
soli ok?

*((i bambini insieme sfogliano il libro))*

Torino, 26/11/2015

17) CONVERSAZIONE LIBERA

**Insegnante 9**

**Bambini presenti:**

DEL CAMPIONE	NON DEL CAMPIONE
B.1	B.55
B.14	B.56
B.16	
B.2	

Nella biblioteca i bambini sono seduti per terra nell'angolo morbido secondo quest'ordine: davanti B.2, B.16, B.14, e dietro B.55 e B.1. Al secondo 0.15, B.56 va a sedersi di fianco a B.14. L'Ins.9 è seduta di fronte a loro su una sedia.

Ins.9: benvenuti! [ciao a tutti. allora,]  
B.2: [posso ()] ((*sollendosi sulle ginocchia*))  
Ins.9: possiamo. siamo venuti dove?  
((*B.14 alza la mano*))  
Ins.9: dove ci troviamo noi adesso?  
B.14: all'angolo delle parole ((*sempre con la mano alzata*))  
Ins.9: all'angolo delle parole?  
B.14: allo spazio delle parole  
((*B.56 va a sedersi di fianco a B.14*))  
Ins.9: cosa vuol dire, B.14, puoi spiegarlo ai tuoi amici che cosa vuol dire [angolo]  
B.14: [(isà)]  
Ins.9: delle parole?  
B.14: senza voce non possiamo parlare perchè (0.1) è importante la voce se no non possiamo parlare  
B.16: perchè e se tu non vai. perchè una volta io avevo la febbre ed ero a casa, non ho parlato per un po', e mi è andata via la: voce perchè mi si è bruciata la corda ((*si tocca la gola*)) ma che poi mi è ritornata  
Ins.9: uh mi dispiace [molto quello che ti è successo]  
B.2: [quando io ero all'ospedale-]  
Ins.9: sì

B.2: no avevo idea di dove manso ((*mangio*)) ma manso anche in o:spedale e poi sono tornata a casa e poi (0.1) no-mi han-riesco a parlare, non è la mia vose ((*voce*))

Ins.9: allora si-

B.2: () è tornata la mia vose

Ins.9: ok, allora voi mi state dicendo che le parole sono molto importanti

B.14: [l'ho detto io]

Ins.9: [perchè sono importanti?] perchè sono importanti? dillo tu B.14.

B.14: per-

Ins.9: aspetta un attimo facciamo ()

B.14: per-perchè sono molto importanti perchè le parole ci servono per parlare e per anche per fare- per costruire la voce

Ins.9: per costruire la voce? cosa intendi dire?

B.14: intendo dire che senza voce non possiamo parlare e non veniamo a scuola

B.2: [ma io quando-] ((*sollevandosi sulle ginocchia*))

Ins.9: [e non veniamo a] scuola. perchè la voce ci serve solo a scuola?

B.14: no:!

B.16: io quando-

B.55: anche a casa!

B.14: e anche a Natale ((*sollevandosi sulle ginocchia*))

Ins.9: a Natale, perchè [a Natale?]

B.16: [io quando parlav-]

B.14: per scrivere, per dire le cose a mamma ma-se- non abbiamo la voce non possiamo dirlo e le mamme non sentono ((*ancora sollevato sulle ginocchia*))

Ins.9: quindi questo posto come si chiama? come lo abbiamo chiamato ieri?

B.14: lo spazio alle parole

Ins.9: lo spazio alle parole, ma è molto importante che sta questa-

B.55: [sì]

Bambino/a: [sì]

Ins.9: importante perchè?

B.55: pe:rchè perchè ci sono tanti libri e tante parole

B.2: se

Ins.9: e cosa vuol dire che ci sono tanti libri?

B.2: e [se-se]



B.55: [vuol- vuol] dire che-che i libri  
 contengono le parole  
 Ins.9: i libri contengono le parole  
 B.2: se-se *((sollevandosi sulle ginocchia))*  
 B.55: [e perchè noi le parole]  
 B.2: [se-se] *((sollevandosi sulle ginocchia))*  
 B.14: le dobbiamo dire  
 B.55: ci servono anche a imparare  
 Ins.9: [ci servono a imparare]  
 B.2: [se-se]  
 Ins.9: vuoi venire un attimo qui: B.55  
 B.14: e B.14  
 Ins.9: hai voglia di scegliere un libro intanto  
 B.14: e B.14  
 Ins.9: e così verificiamo se effettivamente le  
 parole ci stanno (dentro al) libro  
 B.14: e B.14*((che intanto si è alzato in piedi come B.55))*  
 B.16: io s-  
 Ins.9: va prima B.55, poi vediamo *((rivolta a B.14))*,  
 vieni Stefi  
 B.16: [io quando]  
 B.56: [io non ho] detto niente  
 B.16: io quando *((si interrompe immediatamente))*  
*((intanto B.55 va verso la parete con i libri))*  
 Ins.9: vuoi scegliere tu il libro? lo fai vedere  
 ai tuoi amici? *((rivolta a B.55))* ok. vediamo dove  
 sono i libri e dove contengono tante  
 parole, vediamo un po', verificiamo  
 subito  
*((B.55 intanto sta scegliendo il libro. ne prende uno e lo dà ad Ins.9))*  
 Ins.9: ok, hai voglia di venire qui vicino a me?  
 ok. questo che cos'è? *((rivolta a B.55))*  
 B.55: è un libro delle streghe  
 Ins.9: >libro d s< tu conosci già questo libro?  
 B.55: no ma però:  
 (Bambino/a): io sì *((penso sia B.14))*  
 B.55: lo voglio leggere  
 Ins.9: ok, e qui ci sono delle parole?  
 B.55: sì  
 Ins.9: puoi farlo vedere anche ai tuoi amici. fai  
 vedere dove sono le parole  
*((intanto B.55 sfoglia il libro))*  
 Ins.9: dove le possiamo trovare le parole?  
 Bambino/a: nei libri  
 B.1: libro

B.14: nei libri *((è in piedi vicino al muro con atteggiamento tranquillo, poi fa una corsetta e torna all'angolo morbido))*

B.16: e perchè qu(ando)

Ins.9: adesso prima vediamo B.55 dove trova le parole, dove sono le parole secondo te? *((e intanto sfogliano insieme il libro))*

B.55: qua *((indicando delle parole sul libro))*

Ins.9: qua dove?

B.55: qua, qua, qua e qua *((indicando delle parole, ma dal video non si capisce cosa))*

Ins.9: quindi? ci sono

B.55: le parole

Ins.9: le parole

B.16: io lo so bene tutte le-

Ins.9: tu- vuoi venire anche tu a vedere dove ci sono le parole?

B.16: [io so già leggere in stampatello]

B.14: [ah! no!] *((intanto B.14, che è in piedi, ha la mano alzata))*

Ins.9: vieni B.14vieni tu

B.2: posso venire anche io?

Ins.9: sì

B.2: (voglio) leggere le parole *((e si alza in piedi e va verso i libri esposti))*

Ins.9: prima, prima B.14, dopo vieni anche tu e vengono anche gli altri bambini  
*((B.2 torna a sedersi e intanto B.14prende un nuovo libro))*

Ins.9: hai voglia di farlo vedere *((sembra rivolta a B.55))*  
*((B.14va verso Ins.9 con un nuovo libro))*

B.14: () le parole

Ins.9: tu hai scelto un altro libro?

B.14: con molte parole

Ins.9: perchè qui ci sono molte parole?  
*((B.14fa sì con la testa))*

Ins.9: perchè? dove vedi che ci sono tante parole?

B.14: perchè ci-sono tante pagine

Ins.9: ci sono tante pagine e quindi?

B.14: vuol dire che ci sono tante parole

Ins.9: invece qua? *((riferendosi al libro precedente scelto da B.55))*  
il libro che ha scelto B.55?

B.14: è (1.0) più corto

Ins.9: più corto, cosa vuol dire [più corto?]

B.55: [sì ma:] ci sono anche molte:

B.14: foto

B.55: pagine

Ins.9: tu conosci questo libro? *((rivolta a B.14, intendendo il libro scelto da lui))*

B.14: ehm sì

Ins.9: e quindi per questo motivo dici che ci sono tante parole? perchè conosci già- quante parole ci sono qui dentro secondo te?

B.14: tanti- tantissime

Ins.9: tante, hai voglia di guardare?

B.14: sì

Ins.9: e di farlo vedere anche agli altri bimbi?  
ok

*((B.14ed Ins.9 appoggiano il libro per terra per permettere ai bambini di guardare))*

Bambino/a: i-

Bambino/a: i-

B.55: in questa pagina ci sono molte- *((facendo vedere il libro scelto da lei ad Ins.9))*

Ins.9: aspetta, finiamo con B.14*((rivolta a B.55))*

Ins.9: fai vedere agli altri bambini *((rivolta a B.14)),*



Bambino/a: il castello *((il bambino si riferisce alla pagina di fianco su cui è disegnato un castello))*

Ins.9: dove sono le parole secondo te?  
*((B.14è seduto per terra di fianco ad Ins.9 con il libro aperto verso i compagni))*

B.16: lì *((indicando il libro))*

B.14: sono qua *((indicando la scritta))*

B.16: su quella rosso

Ins.9: da questa parte? *((indicando le scritte rosse))*

B.14: sì  
 Ins.9: mh, conosci queste parole?  
 ((B.14sfoglia alla pagina successiva))  
 Ins.9: B.14, scusa ((tornando alla pagina precedente)),  
 conosci queste parole?  
 B.14: mh: le so leggere  
 Ins.9: le sai leggere? vuoi provare a leggerle?  
 ((B.14gira il libro verso di sè))  
 Ins.9: ok. mettilo giù ((indicando verso il basso)) bravo,  
 come ti è più comodo  
 ((B.14appoggia il libro a terra e lui è seduto sulle ginocchia di fronte al libro))  
 Ins.9: ok ((sospirando))  
 B.14: m:e (1.0)((indicando M, E)) m:e: sì- questa è una  
mè- mi, questa ((e guarda Ins.9))  
 B.1: ene! ((riferendosi alla lettera N di Mein))  
 Ins.9: B.1 vieni, hai voglia di aiutare B.14?  
 vieni da questa parte ((e gli fa segno di sedersi di  
 fianco a B.14e lui lo fa))  
 B.16: posso prendere un libro?  
 ((Ins.9 fa segno con la mano a B.16 come per fermarlo))  
 B.1: e la enne  
 B.14: enne, g, gl ((indicando la N e la G di Mein großes))  
 B.1: ere ((riferendosi alla R di großes))  
 B.14: erre ((indica la lettera))  
 B.1: o ((riferendosi alla O di grosses))  
 B.14: o, b ((indicando la O e la ß großes)), e, s  
 B.2: esse  
 B.14: s  
 B.2: io (lo so perchè è il mio nome)  
 Ins.9: è uguale al tuo nome?  
 B.2: sì come  
 B.55: anche la esse-  
 Ins.9: lei ha detto che è uguale al suo nome. mi  
 dici qual è la lettera uguale al tuo nome?  
 ((i bambini si avvicinano al libro))  
 B.14: io lo so  
 B.2: dov'è? e sono due ((e fa "due" con la mano))  
 Ins.9: mi dici quali sono? riesci a indicarle?  
 B.2: questa ((e indica la S di großes))  
 Ins.9: ok  
 B.2: e questa ((e indica la A di antwortbuch))  
 Ins.9: ok  
 B.16: sa ((e inizia a dire qualcosa ma Ins.9 lo ferma con un gesto con la  
 mano))

Ins.9: quindi questa che lettera è? *((indicando la S di großes))*  
 B.14: s  
 B.2: la esse  
 B.16: [ci-ci sono]  
 Ins.9: [e questa?] *((indicando la A di antwortbuch))*  
 B.2: a  
 Ins.9: e tu come ti chiami?  
 B.2: B.2  
 Ins.9: e quindi?  
 B.2: e quindi  
 Ins.9: sono le lettere?  
 B.2: della mio nome *((e chiude i pugni))*  
 Ins.9: ok, bravissima. continua *((invitando B.14a continuare a leggere))*  
 B.14: poi questa è la lettera di B.1 *((indicando la F di frage))*  
 Ins.9: la lettera di B.1? sei d'accordo B.1?  
           *((B.1 fa sì con la testa))*  
 B.55: anche-anche nella mia c'è. anche nella mia  
 Ins.9: anche nella tua? perchè tu come ti chiami?  
 B.55: B.55, e c'è anche la s nella mia, e anche  
       la a  
       *((c'è rumore di sottofondo, B.14 sfoglia il libro in avanti))*  
 B.56: e c'è anche la lettera del mio nome  
 Ins.9: e qual è la lettera del tuo nome?  
       *((B.14 sfoglia per tornare alla pagina su cui stanno lavorando))*  
 B.1: a-a  
       *((prima B.14e poi B.56 indicano antwortbuch))*  
 B.55: anche la mia!  
 Ins.9: qual è la lettera del tuo nome?  
 B.56: a-a *((indicando antwortbuch))*  
 Ins.9: poi riconosci qualche altra lettera?  
 B.56: e:  
 Ins.9: B.56  
 B.56: bi *((indicando la ß großes))*  
 Ins.9: bi, bi come?  
 B.2: ehm:  
 Ins.9: conosci una parola con la  
 B.2: m: m: m: *((indicando la m di mein))*  
 Ins.9: e invece B.56?  
       *((B.1 dice qualcosa che non capisco))*  
 B.2: o:ba  
 Ins.9: o?  
 B.2: loba

Ins.9: loba  
 B.2: loba, questa è la O *((indicando la O di großes))*  
 Ins.9: la o, bravissima  
 B.16: mi piace (il dito) *((facendo "no" con l'indice))*  
 B.14: la mio nome c'è la mia parol- o  
 Ins.9: anche nel tuo nome, è vero. *((rivolta a B.14))*  
 [invece? dicevi?] *((rivolta a B.16))*  
 B.14: [l-o-r-e-n-z-o]  
 B.16: la o può essere anche di orco o di [orso]  
 B.2: [B.2]  
 Ins.9: bravissimo. avete sentito cosa ha detto  
 B.16? che la o può essere di?  
 B.16: orso o di orco  
 B.14: orco  
 Ins.9: siete d'accordo?  
 B.14: sì  
 B.2: loba  
 Ins.9: siete d'accordo?  
 B.2: loba  
 Ins.9: ok qualcuno di voi conosce ancora qualche  
 altra parola con la lettera o  
 B.56: sì:  
 B.2: sì *((e intanto alza la mano))*  
 Ins.9: allora *((e intanto tiene la mano con l'indice alzato come per  
 dirigere la situazione))*  
 B.56: sì: o-orso!  
 B.14: orso  
 Ins.9: sì, che l'ha detto lei, poi?  
 B.2: B.2  
 Ins.9: B.2 c'è la O?  
 B.2: no *((e fa "no" con la testa))*  
 Ins.9: no  
 B.16: altrimenti sarebbe soro  
*((B.2 ride))*  
 Ins.9: dovrebbe essere soro, bravissimo  
 B.14: B.14  
 B.1: opo  
 Ins.9: lo:renzo, la O dov'è secondo te?  
 B.14: è dopo la L  
 Ins.9: quindi non è ( ) bravo, è bravissimo  
*((Ins.9 indica B.1 come per dirgli che può parlare))*  
 B.1: obo  
 Ins.9: O?  
 B.14: opo  
 Ins.9: oppo, cosa vuol dire?

B.2: otto  
 Ins.9: è una parola nuova  
 B.1: è una cosa di: è una cosa importante  
 Ins.9: è una cosa importante, puoi spiegarlo ai  
 tuoi amici perchè è così importante opo?  
 B.1: perchè è-è una cosa di una: sasso  
 Ins.9: di un sasso  
 B.14: [poi oro!]  
 B.1: [un sasso importante]  
 Ins.9: eh?  
 B.1: un sasso importante  
 Ins.9: [e si chiama? opo]  
 B.2: [adesso posso scegliere] io un libro?  
 B.1: opo  
 Ins.9: oggi abbiamo imparato una parola nuova  
 B.14: poi oro *((alzando la mano))*  
 B.2: adesso posso scegliere io un libro?  
 Ins.9: aspetta un attimo  
 B.14: poi oro  
 Ins.9: oro, bravissimo. tu hai voglia di dire  
 qualche parolina che inizi per O? [(come  
 hanno detto loro)] ne conosci qualcuna?  
*((rivolta a B.55))*  
 B.56: [io o: ti:] libro o:  
 Ins.9: O di libro, perchè libro contiene la  
 parola O:?  
 B.1: opipo  
 B.16: altrimenti sarebbe olibro  
 Ins.9: olibro, è vero  
 B.14: [l'abbiamo detto io e B.1]  
 Ins.9: [perchè comincia con la O] bravissimo  
 B.14: l'abbiamo detto io e B.1  
 Ins.9: allora, possiamo continuare?  
 B.14: sì  
 Ins.9: con questo libro oppure possiamo  
 sceglierne un altro?  
 B.2: io posso sceglierlo  
 Ins.9: vuoi scegliere un altro libro?  
 B.56: anch'io  
 B.16: anch'io *((e intanto alza la mano))*  
 B.2: sì  
 Ins.9: allora  
 B.14: prendiamo- [di questo] *((e intanto indica qualcosa sul  
 libro che ha in mano))*  
 Ins.9: [vuoi sceglierlo] tu?

B.55: o di drago  
 Ins.9: o di drago  
 B.56: e io? *((e si mette la mano sul petto))*  
 Ins.9: contiene  
       *((B.2 si alza e va a prendere un libro))*  
 B.1: io prendo [un libro] *((e si avvicina ai libri che ha sulla sinistra))*  
 B.56: [e i-] *((e si alza in piedi ma poi ritorna giù))*  
 Ins.9: qualcuno vuole rispondere a B.55?  
 B.14: pirata *((è per conto suo a sfogliare il libro e non penso stia ascoltando la conversazione))*  
 Ins.9: [B.55 ha detto o di drago]  
 B.16: [altrimenti sarebbe o drago]  
 B.55: [o drago:]  
 B.16: [o drago] invece  
       *((B.2, che ha scelto un libro, va a darlo ad Ins.9))*  
 Ins.9: perchè?  
 B.16: invece è drago  
 Ins.9: perchè?  
 B.55: o draghi  
 Ins.9: perchè sarebbe odrago secondo te?  
 B.16: perchè non è la O, invece è drago  
 Ins.9: certo  
 B.16: e inizia con D invece che con la O  
 Ins.9: va bene. B.55 hai capito?  
       *((B.55 fa sì con la testa))*  
 Ins.9: hai capito bene quello che ti ha detto?  
       *((B.55 fa sì con la testa))*  
 Ins.9: bravo, bravo B.16 che ci hai dato questa  
       [indicazione]  
 B.1: [e anche oba!]  
 Ins.9: e anche?  
 B.16: io prendo il libro *((e prende un libro dalla parete di libri))*  
 B.14: uovo  
 Ins.9: uovo, e tu cosa hai detto?  
 B.1: uoto  
 Ins.9: [uo?]  
 B.16: [ted],  
 B.1: uoto  
 Ins.9: [uo uoto]  
 B.16: [ted e fred]  
 B.2: posso prendere un libro?  
 Ins.9: non conosco questa parola, mi puoi dire  
       cosa vuol dire?



((c'è confusione))

- B.1: una cosa un coso di di si può portare a casa [e fare una cosa]
- B.16: [chi è che è stato?] ((sta raccontando a voce alta la storia del libro che ha sulle gambe))
- Ins.9: [una cosa che si può portare a casa] e si chiama?
- B.16: [erano due cagnolini] ((sta raccontando la storia))
- B.14: c'è-c'è,
- B.1: uoto
- Ins.9: uoto, ok
- B.16: e i bambini volevano andare al mare ((sta raccontando la storia))
- B.14: vediamo (cosa c'è) ((rivolto a B.1))
- Ins.9: quindi abbiamo detto che i libri contengono tante?
- B.14: [pa:role]
- Ins.9: [pa:role]
- B.16: [e costruirono] un aereo ((sta raccontando la storia))
- Ins.9: ok e tutte le parole che troviamo [dentro ai libri cosa-cosa-cosa servono?]
- B.16: [e poi (...)]
- Ins.9: tutte queste parole che troviamo dentro al libro a cosa servono?
- B.55: qua c'è-qua c'è una A  
((Ins.9 tocca B.55 sul braccio come per farla stare in silenzio))
- B.14: a trasportarle
- Ins.9: a trasportarle? dove le dobbiamo trasportare?
- B.14: a trasportarle nei posti dove ci sono le parole  
((e intanto Ins.9 toglie il libro dalle mani di B.16))
- Ins.9: e dove possiamo trovarle allora le parole?  
((e intanto guarda la copertina del libro che stava leggendo B.16))  
[quelle che trasportiamo] dai libri
- B.1: [nel libro]
- Ins.9: dove le trasportiamo?
- B.14: è in una macchina
- Ins.9: dentro al libro. quindi cosa diventa?
- B.14: è in una macchina
- B.1: [qua qua qua qua qua:ndo leggiamo]
- B.14: [è in una macchina, pe-pe- per tenere il libro]
- B.1: qua quando leggiamo no-no-noi usiamo le lettere

Ins.9: benissimo, bravissimo B.1. [B.1 ha detto che le trasportiamo dentro il libro], e quindi?  
 B.14: [e dobbiamo- dobbiamo (..arlo)]  
 B.1: di devi leggere così non sai li-le i libri  
 B.14: e poi  
 Ins.9: quindi troviamo che cosa?  
 B.14: [posso dire una cosa?] *((e si alza in piedi))*  
 Ins.9: [tante parole dentro] a? [un libro]  
 B.14: [posso dire?]  
 Ins.9: che diventa? che diventano?  
 B.14: tante parole  
 Ins.9: tante?  
 B.14: [parole]  
 B.1: [parole]  
 Ins.9: parole. e tante parole cosa formano secondo voi?  
 B.14: [formano di leggere!]  
 B.16: [(... io?)]  
 Ins.9: di leggere, ma che cosa?  
 B.14: e di parlare anche  
 Ins.9: quindi che cosa indicano [tante parole]?  
 B.14: [imparare] *((e intanto saltella))*  
 Ins.9: tipo qui dentro cosa troviamo?  
 B.14: imparare  
 Ins.9: a?  
 B.14: a imparare  
 Ins.9: imparare, [ma le parole] [cosa formano]?  
 B.14: [imparare imparare] [imparare le parole]  
 Ins.9: ok,  
 B.14: imparare le parole  
 Ins.9: dentro a las- ma qui dentro *((riferendosi al libro che ha in mano))* cosa troviamo? tante parole che formano che cosa, qui dentro?  
 B.14: delle pagine  
 Ins.9: delle pagine  
 B.14: oppure dei disegni  
 Ins.9: quindi in un libro che cosa c'è *((e alza il libro per farlo vedere ai bambini))*  
 B.16: dei disegni  
 Ins.9: delle parole e poi?  
 B.14: delle copertine  
 B.2: posso vedere?  
 B.1: delle cose dentro  
 Ins.9: ok

B.14: delle pagine  
 Ins.9: ma la storia di un libro dove la troviamo allora?  
 B.14: dentro il libro! *((e indica il libro))*  
 Ins.9: e quindi?  
 B.14: [dobbiamo leggere] il libro  
 Ins.9: [le parole] ok, le parole  
 B.14: per impararle  
 Ins.9: ok B.14 la storia del libro la troviamo dentro il libro e quindi? [tante parole] [tante parole]  
 B.14: [e quindi dobbiamo] [girare le pagine]  
 Ins.9: mi stai ascoltando?  
 B.14: per imparare  
 Ins.9: tante parole  
 B.14: per in-  
 Ins.9: cosa servono [tante parole del libro]?  
 B.14: [per imparare]  
 Ins.9: certo serve per imparare, certo, quindi il [libro è formato da tante parole]  
 B.1: [devi scontale, devi scontale] la le libro  
 Ins.9: benissimo. oh: bravo B.1  
 B.14: e leggere bene, [e ascoltare] (...) *((si tocca l'orecchio))*  
 B.2: [(...libele)]  
 Ins.9: e ascoltare bene la storia, giusto?  
 B.14: leggere e ascoltare formano il libro  
 Ins.9: perfetto, un applauso, bravissimi tutti, siete stati eccezionali, bravi bravi bravi

Torino, 09/04//2015

## 18) CONVERSAZIONE A PARTIRE DALL'ESPLORAZIONE DI UN TESTO

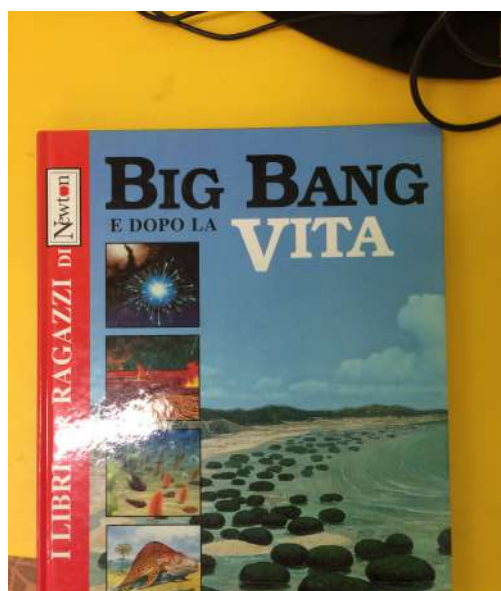
### Insegnante 9

#### Bambini presenti:

DEL CAMPIONE	NON DEL CAMPIONE
B.1	B.49
B.14	B.57
	B.58
	B.59

Nella biblioteca i bambini sono seduti per terra nell'angolo morbido e stanno scegliendo un libro. Ins.9 tra i vari libri scelti dai bambini ne seleziona due...

Ins.9:                    allora, qua ci sono due libri, big ben e dopo la vi- qualcuno conosce questo libro?  
                                  ((si riferisce a questo))



B.49.:                    ma l'ho già (scesi)  
Ins.9:                    qualcuno conosce questo libro?  
B.59:                    no  
B.14:                    no  
B.58:                    sono dei dinosauri questo libro  
B.59:                    non è dei dinosauri

B.58: sì  
 B.59: no  
 Ins.9: possiamo iniziare così?  
 B.57: dei piane- dei pianeti!  
 Ins.9: ehm: qualcuno ha portato questo li- questo  
 libro da casa? qualcuno di voi?  
 ((B.49 alza la mano))  
 Ins.9: l'hai portato tu?  
 ((B.49 fa "sì" con la testa))  
 Ins.9: quindi lo conosci molto bene?  
 B.49.: non tanto  
 Ins.9: non tanto. possiamo guardarlo insieme,  
 cosa dite?  
 B.59: [sì]  
 B.58: [sì]  
 Ins.9: avete voglia di sfogliarlo insieme?  
 B.14: io- prima io!  
 ((Ins.9 apre il palmo verso B.14 come per dire "aspetta" o "calma"))  
 Ins.9: vieni, vieni B.49 ((rivolta a B.49 che si avvicina al libro))  
 B.14: possiamo ascoltare mentre lo legge lui!  
 Ins.9: ok!  
 B.49.: io non so leggere così tanto  
 Ins.9: non sai leggere?  
 B.58: io so leggere  
 Ins.9: vuoi provare un attimo a vedere cosa c'è  
 scritto?  
 B.58: io so leggere tanto  
 Ins.9: [tu sai leggere? allora proviamo insieme?]  
 B.49.: [quis-quis-quis c'è scritto:] V-I-T-A  
 ((indica la scritta "vita")) [vita]  
 B.58: [vita]  
 Ins.9: vita. e: poi?  
 B.58: BI:  
 B.49.: da:i B.58!  
 B.58: ok  
 B.49.: B-I-G ((letto con G di "gioco")) A- ((indica la B di "bang")) A-  
 ((indica la A di "bang"))  
 B.58: no, B-A  
 B.49.: no  
 B.58: sì, B-A non A  
 B.49.: questa è una GI ((indica la G di "big"))  
 B.58: sì ma tu hai detto A e poi l'altra  
 B.49.: B-I-G ((letto con G di "gioco")) -B-A-N-G ((letto con G di  
 "gatto"))  
 ((Ins.9 indica la scritta "big bang" intera))

Ins.9: che cosa hai letto?  
 B.49.: B- no- B-I-G ((*letto con G di "gioco"*)) B-A-[N-G] ((*letto con G di "gioco"*))  
 B.58: [sì ma è] staccato  
 Ins.9: che cosa è staccato?  
 B.58: questo ((*indica lo spazio tra big e bang*))  
 B.49.: le parole  
 Ins.9: cosa vuol dire che è staccato?  
 B.49.: sono staccate le parole  
 Ins.9: B.58 cosa vuol dire che è staccato?  
 B.58: sono staccate le lettere perché non possono essere tutte attaccate  
 Ins.9: non possono essere tutte attaccate, e perché? qualcuno di voi lo sa?  
 B.49.: perché se no non si- non si legge ne- nel modo che voleva scrivere uno  
 Ins.9: cosa vuol dire? spiegatemi meglio, non ho capito  
 B.58: io lo so  
 Ins.9: tu hai capito qualcosa?  
 Bambino/a: [io ci sto ancora pensando]  
 B.58: [vuol dire che:]  
 Ins.9: tu ci stai ancora pensando?  
 B.58: vuol dire che se tu metti tutte le lettere attaccate non puoi leggere bene  
 B.49.: no non capisci quello che c'è scritto  
 B.58: sì ma leggi male  
 B.57: perché se- se sono stretti ((*batte le mani una volta*)) se no non vedi l'altra lettera  
 B.58: sì ma se (vuoi) lasciare-  
 B.57: no perché-  
 B.58: un po' di spazio, perché alcune lettere sono attaccate tutte, [alcune sono staccate]  
 B.49.: [big bang vita] ((*e indica la scritta*))  
 Ins.9: finiamo (con lalaua) ((*rivolta a B.49.*)) dimmi ((*rivolta a B.58*))  
 B.58: alcu-alcune lettere sono attaccate tutte, alcune sono staccate tutte  
 Ins.9: ((*mostrando il libro a B.58*)) quali sono le lettere attaccate?  
 B.49.: non sono tutte staccate  
 B.58: questa ((*indica "vita"*))  
 Ins.9: questa  
 B.58: e questa ((*indica "big"*))

Ins.9: sono staccate?  
 B.49.: no que- ((indica "big"))  
 B.58: questa è attaccata ((indica "big")) questa-  
 questa- ((indica "bang"))  
 B.49.: questa ((indica "big")) due volte è staccata e  
 questa solo una ((indica "bang"))  
 Ins.9: s-secondo te? secondo te B.1?  
 B.1: mh:: °questa è staccata° ((indica l'inizio della parola  
 "bang"))  
 Ins.9: staccata?  
 ((B.1 fa "sì" con la testa))  
 Ins.9: invece secondo te? ((rivolta verso B.59))  
 B.59: mh: anche secondo me è staccata perché  
 anche qua. ((indica lo spazio tra "big" e "bang"))  
 B.58: [perché là c'è un po' di spazio!]  
 B.49.: [no no-no non qui-no:]  
 B.58: perché qua c'è un po' di spazio ((indica lo spazio  
 tra "big" e "bang"))  
 B.49.: ma dice qui: ((indica l'inizio della parola "vita")) se  
 vedete bene questa è più grande dell'altra  
 ((si riferisce a "vita" rispetto a "bang"))  
 Ins.9: ma secondo voi perché ci sono delle  
 lettere staccate e altre lettere che non  
 sono staccate? [perché? qual è il motivo?]  
 B.58: [perché se no non si] capisce niente  
 Ins.9: quindi leggendo:- [dobbiamo trovare cosa?]  
 B.14: [si perchè queste due] queste due non so-  
 ((indica "big" e "bang"))  
 B.49.: [si alza la mano] ((intanto tocca la spalla di B.14 a cui è  
 rivolto))  
 B.14: [non sono (legate)]  
 B.49.: si alza la mano  
 B.14: queste due sono staccate ((indica "big" e "bang"))  
 mentre tutte le altre non sono staccate  
 Ins.9: sono vicine  
 B.49.: sì ma questa-  
 Ins.9: qualcuno di voi sa leggere tutto quello  
 che c'è scritto qua?  
 B.58: io! io! ((alzando la mano))  
 Ins.9: prova un attimo B.58. prova, fallo vedere  
 anche agli altri bambini  
 B.58: big (5.0)  
 ((Ins.9 indica "big"))  
 B.58: big ((con g di "gatto"))

Ins.9: puoi indicare col dito? così tutti possono vedere

B.58: big ((con g di "gioco", indica la scritta)) ba-n-g ((con g di "gatto"))

Ins.9: perfetto. e poi?

B.49: big ((con g di "gioco")) bang

Ins.9: vuoi continuare tu? ((rivolta a B.49.))

B.49.: ba- big ((con g di "gioco")) bang

Ins.9: [bravissimo]

B.58: [vita vita]

B.49.: qui c'è scritto big ((con g di "gioco")) bang ((indica la scritta))

B.58: e qua vita ((indica "vita"))

Ins.9: allora

B.49.: l'ho detto io

Ins.9: questo è un libro, è un libro?

B.49.: sì

Ins.9: quello che avete letto che cos'è?

B.14: eh vita. questo è vita ((indica la scritta)) e questo-

Ins.9: [sì ma che cosa abbiamo letto?]

B.58: [ma la vita dei dinosauri]

Ins.9: che cosa abbiamo letto adesso?

B.14: vita dei dino-

B.49.: questo vuol dire in inglese dinosauri ((indica big bang))

Ins.9: vuol dire dinosauri?

B.59: ma- ma-

B.49.: sì

B.58: sì perché questo è la vita dei dinosauri

Ins.9: ma qui, qui fuori, [che cos'è questo secondo voi?] ((fa vedere la copertina))

B.49: [questo è un dinosauro che-] è un dinosauro che e-vive per cent'anni e questo non ha- lui ha resistuto all'esplosione, è un animale marino di dinosauri ((indicando il dinosauro in copertina))

Ins.9: ok

B.59: [(.....)]

B.49.: [prima lui era- lui era-] se lui era sott'acqua non ha sentito il fuoco. perché se- e poi il fuoco è andato dentro l'acqua ma si è spento, e perché lui era nella sua tana

B.59: si ma-



B.58: si ma-

Ins.9: ma qui c'è scritta la storia? *((indica la copertina))*

B.49.: sì

Ins.9: c'è scritta la storia in questa pagina qua, c'è tutta la storia di questo libro?

B.59: sì

Ins.9: sì?

B.59: ma queste due cose son diverse perché qui è staccato *((indica lo spazio tra big e bang))* e qua è attaccato *((indica la scritta vita))*

Ins.9: ok

B.49.: in realtà quello è di mio cugino perché me l'ha regalato

Ins.9: quindi questo è un libro, questo che avete letto che cos'è? *((indica il titolo))*

B.49.: big ban

Ins.9: sì ma che cos'è la storia?

B.49.: la storia della vita dei dinosauri

Ins.9: ok. e qui c'è tutto- tutto il racconto qui fuori? *((indica la copertina))*

B.58: sì

Ins.9: dove sono le parole del racconto?

B.49.: guarda, qui *((indica le scritte bianche nel trafiletto rosso della copertina))*

Ins.9: questo? *((indica il trafiletto rosso))*

B.49.: sì scritto IL: IL LA S-IL STORIA, NO. I-L-IL LIBRO DEI DINOSAURI *((tenta di leggere sulla scritta "i libri per ragazzi"))*

Ins.9: secondo voi c'è scritto "il libri dei dinosauri"?

B.58: no *((e scuote la testa))*

Ins.9: qualcuno [di voi vuole provare?]

B.49.: [ma (almeno) secondo me eh scusa] *((rivolta a B.58 che non è d'accordo con B.49.))*

B.57: dentro guarda c'è un dinosauro che stanno uscendo

B.49.: [non stanno uscendo]

Ins.9: [continua:]sta continuando] B,14. B.14? provaci tu *((rivolta a B.14))*

B.14: I-L- *((indicando col dito))*

B.58: i libri per ragazzi c'è scritto

Ins.9: anche secondo voi?

B.59: [e questo è il vulcano] ((*indica il disegno del vulcano in copertina*))

B.58: [i libri per ragazzi perché] io ho letto qua

Ins.9: bravo B.58 [B.58 è capace di leggere]

B.49.: [questa-questa-questa lettera] ((*indica la scritta Newton*))

Ins.9: eh

B.49.: io conosco N-E-doppiavi-T-me:

Ins.9: benissimo

B.58: mela

B.49.: mela-EN

B.58: [no: mela enne]

Ins.9: [allora abbiamo] constatato che tanti bambini conoscono bene le lettere, qualcuno conosce anche quello che c'è scritto, il significato di quello che c'è scritto mentre inve-

B.59: possiamo leggere?

Ins.9: possiamo leggere? dove lo leggiamo? dov'è la storia? [dove la troviamo?]

B.49.: [la storia è dentro]

Ins.9: quindi dobbiamo?

B.58: [girare pagina]

B.49.: [guardare dentro]

Ins.9: qualcuno di voi conosce già la storia di questo libro?



- B.58: che c'è scritto qua? *((indica la scritta a matita sulla pagina gialla))*
- Bambino/a: io no
- B.49.: (non ci capisco) niente
- Ins.9: che cosa c'è scritto? qualcuno sa leggerlo?
- B.58: eh:m:
- Ins.9: volete provarci voi?
- Bambino/a: sì
- B.59: quello è difficile
- Ins.9: è un po' difficile perché?
- B.49.: ha la lettera straniera
- Ins.9: sono lettere straniere secondo voi? perché?
- B.58: è in corsivo
- Ins.9: perché?
- B.58: è in corsivo questa scritta
- B.14: sì perché [(fanno così)] *((finge di scrivere qualcosa con l'indice))*
- B.58: [mia cugina] e mia sorella scrive in corsivo
- B.49.: l'ha scritto mio cugino

B.57: e se sa scrivere in corsivo, [anch'io so scrivere]

B.49.: [l'ha scritto-] l'ha scritto mio cugino

B.58: e allora fa vedere

Ins.9: e quindi secondo tutti voi questo è scritto in? corsivo?  
*((nessuno reagisce))*

Ins.9: anche secondo te? *((rivolta ad B.59))*  
*((B.59 fa "sì" con la testa))*

B.49.: questa si capisce molto perché questa è una ELLE *((indica una lettera della scritta Suyón))*

Ins.9: ed è scritto come?

B.58: e questa è una I *((non vedo cosa indichi))*, no *((scuote la testa))*

B.49.: una O:, questo è un accento perché c'è una riga *((indica l'accento di Suyón))*

Ins.9: quindi sono? scritte in? [corsivo]

B.58: [corsivo]

Ins.9: secondo voi corsivo. mentre invece [quelle che abbiamo letto prima?]

B.49.: [come si legge in corsivo?]

Ins.9: [e le altre che] abbiamo letto prima?

B.58: [in italiano] [in italiano]

B.59: [in italiano]

B.49.: sì ma cosa c'è scritto?

Ins.9: ma corsivo. si può scrivere corsivo in italiano oppure anche?

B.58: in corsì- maiuscolo?

Ins.9: maiuscolo, poi quanti altri modi conoscete?

B.58: inglese

Ins.9: [inglese]

B.57: [inglese:], somali *((alzando la mano))*

B.59: spagnolo! [tedesco!] *((alzando la mano))*

B.49.: [si dice english] *((rivolto a B.58))*

Ins.9: tedesco

B.57: in somali

Ins.9: somali?

B.57: lo somali so scriverlo

B.58: anch'io

B.49.: (cu-cu-cumba?)

B.58: ios-ios io so scrivere: in marocchino

Ins.9: in marocchino. ma c'è in marocchino il corsivo?

B.58: [mh-mh] *((come per dire "no" e fa "no" con la testa))*

B.49.: [io so scrivere-]  
 Ins.9: no? e come si scrive in marocchino? con quali lettere?  
 ((B.58 sta in silenzio))  
 Ins.9: sono diverse da queste?  
 ((B.58 fa "si" con la testa))  
 Ins.9: sono altre lettere?  
 B.58: anche le mie  
 Ins.9: anche le tue?  
 B.58: (...) uguale a questa  
 Ins.9: uguali a questa. e imetè imeche voi cosa dite? [avete da aggiungere qualcosa?]  
 B.49.: [sì ma- si ma] possiamo dire le pagine?  
 Ins.9: volete continuare a girare le pagine? tutti siete d'accordo di aprire il libro?  
 ((i bambini in gruppo dicono sì))  
 Ins.9: comincia ad aprirlo tu ((rivolta a B.49.))  
 B.59: ma abbiamo capito mh: cosa c'era scritto qui? ((si riferisce alla scritta Suyón))  
 Ins.9: no non abbiamo detto cosa c'era scritto. bravo, bravo  
 ((intanto B.49 apre il libro))



B.49.: ma c'è scritta la stessa cosa che era fuori! guarda?  
 Ins.9: che era fuori. però era scritto come?  
 B.49.: big bang e la vita dei dinosauri

Ins.9: questo? è lo stesso che c'era scritto dove?

B.49.: big bang vita

Ins.9: ma dove c'era scritto?

B.49.: fuori, qui ((fa vedere la copertina))

Ins.9: fuori dove?

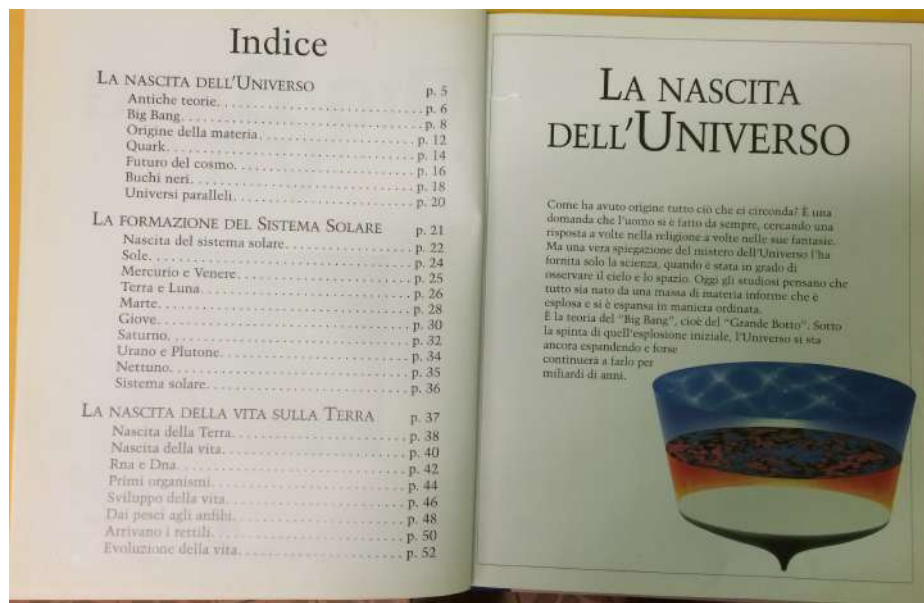
B.49.: nella copertina

Ins.9: nella copertina. oh: siamo riusciti a capire che è la copertina

B.58: perché tutti i libri hanno la copertina

Ins.9: tutti i libri hanno la copertina? siete d'accordo? tutti i libri hanno la copertina?

((B.49 sfoglia pagina))



B.58: sì ma- sì ma-

Ins.9: B.49 anche secondo te?

B.49.: ((si riferisce al disegno in basso a destra nella pagina)) questo è il piano- quello rosso è il fuoco che sta esplodendo

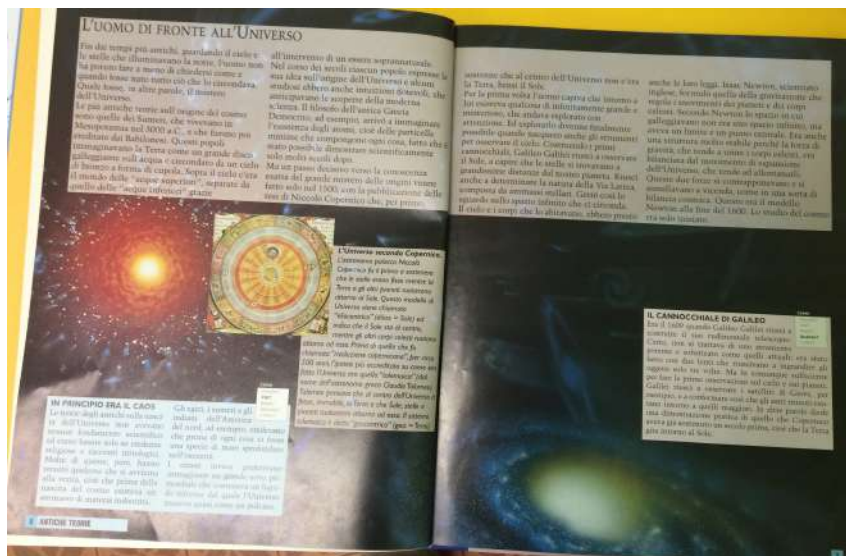
Ins.9: ma questo libro lo conosci bene?

B.49.: mh-mh ((come per dire "sì"))

Ins.9: hai voglia di raccontarlo tu [quello che c'è scritto?]

B.49.: [eh non tanto] me l'ha dato da: eh: eh: me lo ha dato l'altra domenica me l'ha dato, perché l'altra domenica che era pasqua, no quel lunedì volevo dire, di sera-

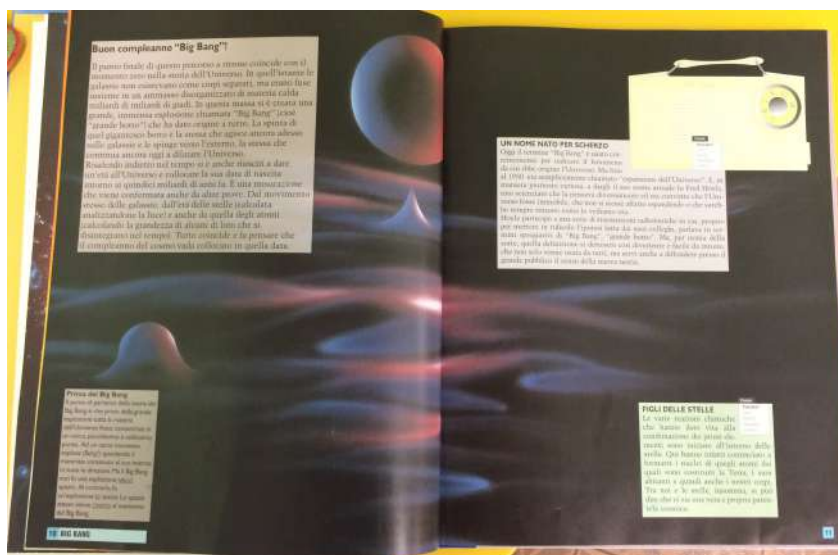
((mi si scarica la batteria della videocamera))



Ins.9: allora  
 B.49.: questo è un esplosione che è esploso il pianeta dei dinosauri  
 B.59: con i meteoriti  
 B.49.: no con i meteoriti anche, ma ben due meteoriti ed è poi s'è visto il sole  
 Ins.9: si è visto il sole. avete visto tutti?  
 B.49.: ce l'ho nell'altro libro di (Nonan)  
 B.59: e questo che cos'è? ((indica il disegno nella seconda facciata))  
 B.49.: è il buco nero dove finiscono i re- i resti del pianeta  
 ((B.49sfoglia ancora))



- B.49.: questa è una bambina [che tiene]  
 Ins.9: [secondo voi] che cos'è?  
 B.49.: guarda, qui indica dove il paese dei dinosauri. tutti i buchi neri dove vanno a finire i pezzi del pianeta dei dinosauri  
 Ins.9: secondo te B.58?  
 B.57: mh: il tre, due e l'uno ((si riferisce ai numeri scritti sopra ciascun cerchio))  
 Ins.9: dove il tre, l'uno e il due?  
 B.57: allora, uno ((indica)), due ((indica)) e tre ((indica)) ((B.57 sfoglia))



- B.57: l'altro c'è quattro cinque ((si aspettava i numeri 4 e 5 nelle due pagine successive))  
 Ins.9: sono i numeri (...) questo libro?  
 B.49.: no qua non c'erano quattro e cinque B.57  
 B.57: allora (loseso)  
 B.59: questo è un pianeta ((indica nel mezzo delle due pagine))  
 Ins.9: continuiamo la storia allora?  
 B.49.: è un pianeta fatto un- nu non è un pianeta  
 B.59: questo è giovè! ((indica la sporgenza in basso a sinistra))  
 B.49.: non è giovè, perché quello e giovè è un pallino più grosso che que:le: quelle cose che sospengo: que- le cose affilate che tengono ferme il cerchio, lo tengono fermo perché così non può cadere su quella terra e invece perché-  
 Ins.9: perché giovè-  
 B.49.: perché giovè-



Ins.9: perché secondo te, perché secondo te è  
 giove? *((rivolta ad B.59))*  
 B.59: mh: perché: mh: ci sono le cose rosse,  
 perché su giove fa caldo  
 Ins.9: fa molto caldo mh.  
*((B.59 fa "si" con la testa))*  
 Ins.9: qualcuno di voi vuole aggiungere qualcosa?  
*((B.49ed B.57 alzano insieme la mano))*  
 B.49.: [io!]  
 B.57: [io!]  
 B.58: questa è la terra dei dinosauri  
 B.59: ma non ho ancora capito perché ci sono le  
 cose blu  
 Bambino/a: io sì!  
 Ins.9: te lo fai [spiegare da B.49?]  
 B.49.: [perché si sta:] si sta raffreddando  
 Ins.9: si sta raffreddando?  
 B.49.: sì  
 Ins.9: ed è diventato?  
 B.49.: blu  
 Ins.9: blu  
 B.49.: me-metà rosso e metà blu perché qu- quasi  
 si è raffreddato  
 B.58: eh ma che cos'è questo? *((indica il centro luminoso al  
 centro delle due pagine))*  
 B.49.: questo questa è il buco dove crea il caldo  
 e questo è il fianco dove crea i-i- il  
 caldo e nell'altro fianco il-  
 B.58: freddo  
 B.49.: il freddo bravo  
 Ins.9: vuoi aggiungere qualcosa B.14? dai *((rivolta a  
 B.14))*  
 B.14: i pianeti  
 B.49.: poi questo è- *((indica qualcosa sul libro))*  
 Ins.9: fai parlare un attimo che sta parlando  
 B.14  
 B.14: i pianeti servono perché se no se non ci  
 ci ci solo un pianeta  
 B.49.: forse vuoi dire se non c'è il pianeta  
 cadono tutte le persone?  
 B.14: sì  
 B.49.: ah ecco  
 Ins.9: era questo che tu volevi dire?  
*((B.14 fa "si" con la testa))*  
 Ins.9: volete dire ancora qualcosa?

B.58: perché il pianeta non c'è-  
 B.49.: sì perché guarda-  
 Ins.9: sta parlando B.58  
 B.58: perché il pianeta non c'è allora cadono  
 tutte le persone  
 B.49.: no cade sopra un un un un pianeta cade  
 B.59: sì ma-  
 B.49.: e poi guarda se delle persone cadono-  
 atterrano sopra il pianeta non è che che  
 che che cadono, restano sospesi  
 B.59: che- che-  
 B.49.: perché e come fanno-  
 Ins.9: un attimo che sto facendo parlare anche  
 B.59  
 B.59: ma-ma-ma è pericoloso il sole perché se  
 (nessuno) ci va sulla luna muore  
 Ins.9: se il sole va sulla luna?  
 B.59: se sulla luna si spaccano i pianeti  
 Ins.9: si spaccano i pianeti  
 ((B.59 fa "sì" con la testa))  
 Ins.9: siete d'accordo?  
 B.49: no qua- [quando il]  
 Ins.9: [sei d'accordo?] ((rivolta a B.1))  
 (((B.1 fa "sì" con la testa)))  
 Ins.9: sei d'accordo?  
 B.49.: quando il pianeta terra  
 Ins.9: sì? [perché?]  
 B.49.: [quando] il pianeta terra  
 ((Ins.9 tocca B.14er farlo fermare per permettere a B.1 di parlare))  
 B.1: perché è freddo ((in modo timido))  
 Ins.9: perché è freddo invece. ok. ma che cosa è  
 freddo?  
 B.49: eh-  
 ((Ins.9 lo ferma))  
 Ins.9: che cosa è freddo?  
 B.1: ((sempre timidamente)) qua ((indica l'immagine))  
 Ins.9: qua. qua è freddo? perché è freddo secondo  
 te?  
 B.1: perché:  
 B.59: si sta raffreddando il pianeta  
 B.49.: no, no  
 Ins.9: perché? un attimo, aspettiamo un attimo  
 B.1 che deve dire qualcosa  
 B.1: perché (codè)

B.49.: quello lo so io cos'è. secondo me è un uovo di dinosauro che è saltato dopo l'esplosione

Ins.9: anche secondo te è questo? *((rivolta a B.1))*

Bambino/a: sì  
*((B.1 fa "sì" con la testa))*

Ins.9: fate pensare B.1

B.59: (a cosa viene il freddo) da questo pianeta che lo manda a questo

B.49.: il caldo-

B.59: e questo lo manda a questo

B.49.: il caldo può [distruggere l'uomo]

B.1: [perché è un cerchio]  
*((Ins.9 ferma B.49.))*

Ins.9: perché?

B.1: perché è un cerchio

Ins.9: perché è un cerchio. ed è freddo perché è un cerchio?  
*((B.1 fa "sì" con la testa))*

Ins.9: secondo te è così? voi siete d'accordo su quello che ha detto B.1?

B.58: sì

Ins.9: qualcuno vuole aggiungere qualcosa?

B.49.: io

B.14: io

Ins.9: un attimo

B.59: io

B.58: quando hanno fatto morire, sono morti i dinosauri vuol dire che i dinosauri sono morti perchè una bomba [è arrivata]

B.49.: [non è una bomba]

B.58: alla terra e poi l'ha distrutta

B.49.: non è una bomba

B.59: ma invece-

B.49.: non è una bomba, è un meteorite  
*((B.58 fa "sì" con la testa))*

B.59: invece non è una bomba

Ins.9: che cosa è stato?

B.59: è un meteorite grigio infuocato [che è andato a sbattere]

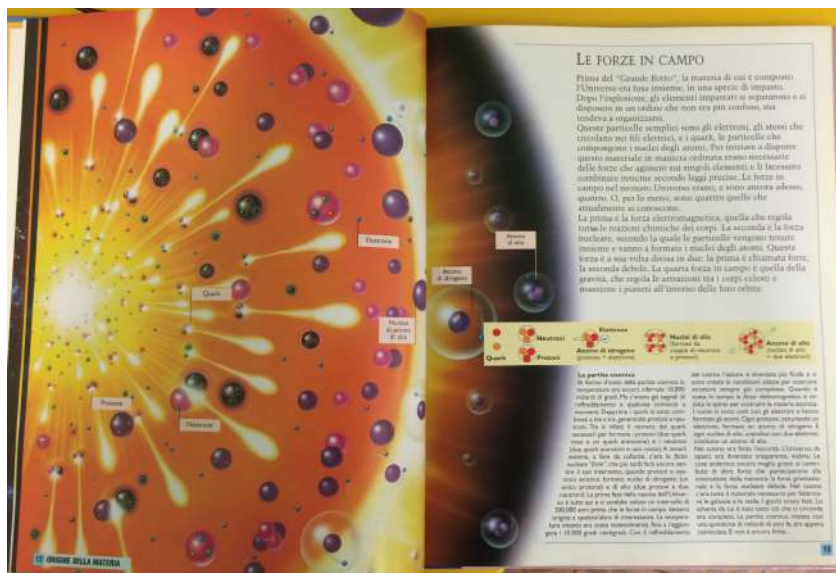
B.49.: tutte le uova che]- tutte le uova che c'erano sono saltate nel pianeta dei dinosauri e sono atterrate proprio qui  
*((indica un punto nel disegno))*

Ins.9: e sono-

B.49.: e alcune uova si sono rotte  
 B.59: era questo il pianeta dei dinosauri *((indica un punto nel disegno))*  
 B.49.: non era questo  
 Ins.9: dove sono finiti poi i meteoriti?  
 B.49.: non può- non può  
 Ins.9: dove sono finiti?  
 B.49.: sono ancora sospesi nel- nel  
 B.59: spazio. celeste  
 B.49.: non è celeste lo spazio. è nero. e poi-  
 Ins.9: secondo te è nero? perché è nero  
 B.49.: sì  
 B.58: [perché c'è il buio]  
 B.49.: [vedete che-]  
 Ins.9: perché c'è il buio  
 B.49.: vedete che: vedete che qui è un po' bianco, perché si sta per rompere da questa parte, questa se-se  
 B.58: ma anche qua  
 B.49.: questa se il raffreddamento è più forte, è più, è più raffreddoso del caldo qua può raffreddare-  
 B.58: ma no: dico qua *((indica il centro luminoso delle due pagine))*  
 B.49.: sì ma quello è un pezzo di ferro, questo no e neanche questo. questo è un muro che è esploso  
*((momento di caos))*  
 Ins.9: [possiamo andare avanti con la storia? secondo te possiamo andare avanti con la storia? vediamo un po' ] *((gira pagina))*  
*[[B.49e B.58 si parlano uno sopra l'altro]]*  
 B.59: si ma se lasci un dinosauro senza mamma poi si (...) e diventa ghiaccio  
 Ins.9: certo  
 B.49.: vedi che sul caldo c'è 16 e sul freddo c'è 7 *((indica la rotellina in alto alla pagina))*



Ins.9: perché questo cosa fa?  
 B.49.: è un termo-  
 Ins.9: a cosa serve?  
 B.49.: serve per misurare la temperatura  
 Ins.9: per misurare la temperatura. possiamo continuare, andiamo avanti?  
 B.49.: a questo ci sono delle temperature che sono veramente:  
 ((°B.58 dice qualcosa sottovoce a B.49. °))  
 B.49.: sì eh sono veramente un po' rosse e un po' blu  
 Ins.9: possiamo continuare? ok



Ins.9: allora, vediamo un po'  
 B.49.: ah: guarda  
 B.59: c'è stata l'esplosione del pianeta  
 B.49.: no sono i piccoli piccoli. no sono i piccoli semi che contengono- che contengono- erano i semi per fare crescere. erano- era il mangime

B.59: i bambini

B.49.: per i dinosauri. no! no! no! sono sono i-i mangiare che lasciavano i dinosauri e poi sta-stavano per crescere e diventavano degli (alberi) che quando i dinosauri sputano i se- questi semini crescono e poi diventano degli alberi. ma poi in quel momento è esploso e non sono cresciuti

B.14: Lori? ((rivolto a B.49.))

B.49.: sì?

B.14: perché c'è quello (...)?

Ins.9: invece B.14, aspetta fai parlare un attimo

B.49.: è un esplosione

Ins.9: B.14 secondo te invece?

B.14: ehi pian- i pianeti

B.59: secondo me invece sono dei semi che come ha detto B.49 sono andati su quel pianeta che poi sono nati

Ins.9: ok siete tutti d'accordo su quello che ha detto B.59?

B.49.: sì ma- sì ma non sono nati proprio, sono ancora nelle uova

Ins.9: sono ancora dentro le uova?

B.59: sì perché ci vuole- perché ci vuole [tanto te:mpo:]

Ins.9: [come fai a saperlo?]

B.49.: questi sono i semi che hanno sputato i dinosauri, poi sono esplosi. questo è il fuoco

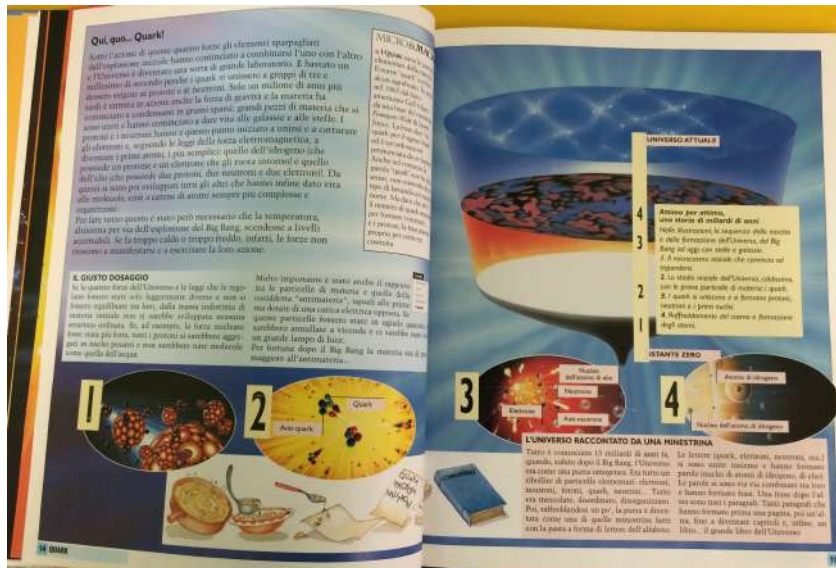
Ins.9: possiamo andare avanti con la storia?

B.59: no p-

Ins.9: siete tutti d'accordo con quello che ha detto: [B.49]

B.57: [B.49]

Ins.9: ok



- B.49.: guara qui c'è
- B.58: ma questo- ma questo l'abbiamo già visto, no? sì questo ((indica il disegno a forma di ciotola alla seconda facciata))
- B.49.: no: non è di lì, questo abbiamo visto ((fa per sfogliare indietro le pagine))
- Ins.9: andiamo avanti?
- Bambino/a: sì
- B.57: ecco là i quattro! meno male che abbiamo visto il quattro!
- Ins.9: perché meno male che abbiamo visto il quattro?
- B.57: perché abbiamo saltato tutte le pagine. uno ((indica)) due ((indica)) tre ((indica)) quattro ((indica)) qua-
- Ins.9: e cosa vogliono dire questi numeri
- B.57: quattro pagine!
- Ins.9: quattro pagine? [vuol dire così?]
- B.49.: [no! no! questa] è la pagina quindici
- B.57! ((indica il numero di pagina)) non può ess-
- B.58: qui c'è scritto tutto! ((indica il trafiletto rosa nella seconda facciata))
- B.59: è che questi semini, aveva ragione B.49, sono andati- atterrati in questo pianeta e loro li volevano mangiare
- Ins.9: questo secondo te vogliono dire queste figure qua?  
 ((B.59 fa "sì" con la testa))
- Ins.9: secondo voi invece come va avanti la storia?

- B.14: io ((*alza la mano*))  
 Ins.9: vuoi continuare tu B.14?  
 ((B.14 fa "sì" con la testa))  
 B.49.: questi sono i-  
 Ins.9: sta parlando B.49, un attimo  
 B.14: questi sono i semini per far crescere i dinosauri perché senza semini i pianeti esplodono e non possono più crescere i dinosauri ((*indica il disegno della didascalia numero 3*))  
 B.49.: ma qui non c'è un dinosauro guarda ((*indica lo stesso disegno*)) questo s'è rotto, ma guarda non c'è nessun dinosauro  
 B.58: anche questo si è rotto  
 B.49: questi sono- questi sono dei tipi di meteoriti robot ((*disegno didascalia 1*))  
 B.58: sì ma non esistono i-  
 B.49.: sì che- sì che esistono  
 Ins.9: tu sei certo di quello che dici?  
 B.49.: sono andati nello sono- li stanno ricostruendo



- Ins.9: mh. molto interessante questo argomento  
 B.49.: questo è un altro buco nero  
 Bambino/a: sì  
 B.49.: questi sono tutti i buchi neri, queste sono delle stelle  
 B.59: e poi ci sono i celesti, le cose celesti  
 Ins.9: le cose celesti cosa sono le cose celesti?



B.59: sono delle cose ehm: per vedere lo spazio con i brillantini

Ins.9: con i brillantini? ma dove sono i brillantini qua?

B.59: sono questi *((indica qualcosa ma non vedo))*

Ins.9: cosa indicano i brillantini?

B.59: perché i ce- le celesti sono come brillantini che brillano

B.49.: non sono brillantini quelli

B.59: [eh ma infatti]

B.49.: [sono stelle] ma no sono dei-

B.59: dei celesti!

B.49.: questi sono dei pezzi di pianeta e questi di buchi neri *((indica il terzo cubo))*

Ins.9: allora, io direi che adesso possiamo chiudere questo argomento, magari lo possiamo guardare un'altra volta ok? avete detto delle cose molto molto molto interessanti

B.14: anch'io?

Ins.9: grazie a tutti, tutti, tutti, tutti. qualcuno conosceva meglio, era informato su queste cose, altri volevano aggiungere ancora qualcos'altro? allora B.14 vuole aggiungere qualcosa?

B.49.: qualche giorno posso riportarmi a casa la palla di basket?

Ins.9: se vuoi sì. allora B.14 vuoi aggiungere qualcosa?

B.14: sì

Ins.9: dimmi

B.14: [le meteoriti]

B.59: [anche io voglio] aggiungere due cose

B.14: servono a spaccare tutto però

Ins.9: che cosa?

B.14: le meteoriti

Ins.9: mh.

B.14: servono a-a- far quasi a far vivere persone. in realtà i meteoriti sono una cosa per far morire le persone, non vivere

B.14: ah è vero perché-

Ins.9: è vero questo che dici-

B.59: io ho capito

B.49.: i meteoriti erano- sono bravi i meteoriti ma poi qualcosa l'ha colpito e l'ha fatto

cadere in giù e- e hanno colpito i dinosauri

Ins.9: e quindi è una cosa bella o una cosa brutta (...)?

B.49.: bruttissima, perché non è colpa dei meteoriti, non hanno fatto tutto-

Ins.9: di chi è la colpa?

B.49.: di una cosa che ha forse, ah del pianeta terra che è caduto

Ins.9: volevi aggiungere qualcosa anche tu? ((rivolta ad B.59))

B.59: sì ma [(...)]  
*(((B.49parla sopra di lui e non capisco)))*

B.49.: i buchi neri vengono creati dalle stelle

Ins.9: bravissimo

B.59: un buco nero (...) pareti e sono stati distrutti

B.49.: no perché- ma veramente bravo B.59, questo è vero, perché i pianeti vengono risucchiati  
*((momento di sovrapposizione di voci))*

B.57: il nostro pianeta italia che fa. che poi che fa cadendo o altri pianeti italia perchè esistono gli altri pianeti italia che sono uguali ma sono diversi

Ins.9: cosa vuole dire secondo voi B.57? me lo spiegate bene?

B.49.: forse vuole dire che ci sono tanti paesi chiamati italia

Ins.9: tanti paesi chiamati italia?

B.57: e anche giove: giove: italia:

Ins.9: perché l'italia è un pianeta?

B.49.: ma poi dove- dove

B.57: sì

B.49.: [in ame- a new york]

B.57: [è un pianeta dove] abitano gli italiani, signore, signori, gli umani!

Ins.9: abitano nei pianeti  
*((B.57 fa "sì" con la testa))*

Ins.9: e come si chiama il pianeta dove abitano gli umani?

B.49.: pianeta terra

Ins.9: pianeta terra, bravissimi, bravi, bravi, bravi tutti. bravi bravi tutti

B.49.: l'america e l'italia sono simili

Ins.9: sono simili?  
 B.49.: sì  
 Ins.9: perché dici questo?  
 B.49.: perché ci sono dei palazzi che so, alcuni  
 nei pianeti ci sono dei palazzi che sono  
 uguali delle macchine, delle finestre,  
 delle persone tipo che tipo sveva ha un  
 gemello che si chiama erasmo e un fratello  
 che non è gemello  
 Ins.9: e quindi? cosa vuoi dire?  
 B.49.: voglio dire che alcune persone non sono  
 uguali  
 Ins.9: come i pianeti. ci sono pianeti uguali e  
 pianeti diversi. allora io direi che oggi  
 siete stati bravissimi tutti  
 B.59: devo dire ancora una cosa  
 Ins.9: ancora?  
 B.59: ma di cosa se ne fanno di un pianeta  
 distrutto? ecco perché sono stati creati i  
 buchi neri  
 Ins.9: perché da un pianeta distrutto ne sono  
 venuti fuori tanti  
 B.59: sì ma cosa se ne fanno?  
 B.49.: B.59  
 Ins.9: qualcuno vuole rispondere? è una domanda  
 molto bella questa  
 B.49.: la vera colpa, la vera colpa, la vera  
 colpa è delle stelle che hanno creato-  
 hanno creato i buchi neri per risucchiare  
 qualunque cosa nello spazio  
 Ins.9: secondo te la colpa è delle stelle?  
 B.49.: sì guarda ((indica il terzo cubo))  
 Ins.9: secondo te è così?  
 B.49.: sta creando un buco nero  
 Ins.9: anche secondo te, quello che ha detto B.59  
 B.59: no perché-  
 B.49.: no  
 B.59: sì secondo me è così, perché le stelle  
 creano i buchi neri proprio perché sono  
 rotti i pianeti.  
 Ins.9: io direi di chiudere così la conversazione

*I bambini vogliono ancora continuare a parlare ma Ins.9 propone ai bambini di proseguire la conversazione il giorno dopo.*

Torino, 26/11/2015

## 19) CONVERSAZIONE LIBERA

### Insegnante 10

#### Bambini presenti:

DEL CAMPIONE	NON DEL CAMPIONE
B.5	B.53
B.17	B.60
B.18	B.61

I bambini sono in sezione seduti per terra in cerchio secondo quest'ordine: B.61, B.17, B.60, B.53, B.18, Valentina, B.5 e B.61. L'Ins.10 è seduta tra B.61 e Valentina.

Stanno osservando un vaso contenente delle piantine di prezzemolo coltivate da loro. La situazione è molto caotica in quanto in sottofondo si sentono le voci di altri bambini presenti nella sezione. Ins.10 ha in mano un pezzettino di prezzemolo

- Ins.10: vi ricordate che [piantina era questa?]  
B.60: [IL PREZZE:MO:LO!]  
Ins.10: il prezzemolo! però non li stacciamo tutti ((si rivolge a B.17 che ha staccato altri pezzi di prezzemolo dalla piantina)) l'hai staccato?  
B.17: no  
Ins.10: rimettiamolo qua  
((i bambini parlano uno sopra l'altro e cercano l'attenzione singola della maestra))  
Ins.10: avete notato? sh!  
B.17: aspetta guarda B.5  
((B.5 non è inquadrata dalla telecamera quindi non so cosa stesse facendo))  
Ins.10: allora B.5,  
B.5: sto guardando  
Ins.10: vieni, vieni qua. avete notato che abbiamo messo una cosa ((B.5 raggiunge i bambini e si siede nel cerchio)) qua sopra, una cosa nuova? ((si riferisce a una carta che copre la pianta))  
B.18: ma perché l'avete messa?  
Ins.10: secondo te B.18?  
B.5: perché faceva freddo!  
Ins.10: faceva freddo?  
B.17: e se no pioveva anche e si bagnava e prendeva tanta pioggia e si piegava  
Ins.10: se c'era tanta pioggia si piegavano  
B.5: e non c'era più

Ins.10: è solo un riparo per la pioggia?  
*((ci sono molti rumori che rendono difficile cogliere gli interventi più brevi e sottili di altri bambini. nel frattempo arriva un bambino della sezione a cercare l'attenzione della maestra che gli dice di aspettare un attimo))*

B.17: poi le piante (abbiamo) messo i semini di là, poi li abbiamo messi qua ()  
*((B.17 continua a parlare ma non riesco a sentire nulla delle sue parole e nel frattempo arriva un altro bambino per chiedere all'insegnante dove attaccare un foglio. Ins.10 gli fa capire con lo sguardo che è occupata e il bambino viene da me che sto riprendendo a chiedermi dove può attaccare il foglio e gli dico sottovoce che non lo so))*

B.17: () per non fargli prendere freddo  
 Ins.10: per non fagli prendere freddo  
 B.17: e se c'era anche troppa acqua si piegavano  
 B.60: si piegavano così::: *((e si piega in avanti))*  
 B.61: leone:l  
 Ins.10: hai capito B.18? secondo i tuoi compagni l'abbiamo messo così non prende freddo la piantina, secondo te invece?

(3)

Ins.10: secondo te B.18?  
*((Ins.10 prende in braccio B.61))*

B.18: °anche secondo me° *((alzando le spalle))*  
 Ins.10: anche secondo te

(7)

Ins.10: e come l'hai chiamata tu B.53? questo riparo  
 B.53: cappello  
 Ins.10: un cappello?  
 B.60: io dico riparo delle piantine  
 Ins.10: riparo delle piantine  
 B.18: tetto  
 Ins.10: tetto. anche tetto  
*((per 13 secondi i bambini giocano con la carta che copre la pianta. B.60 e B.53 sembra che stiano bisticciando, ma a quanto pare giocano. Ins.10 sistema la carta sulla pianta))*

B.53: la giacca delle piantine  
 Ins.10: la giacca delle piantine, è vero  
 B.61: lo sai che io l'ho chiamato tunnel?  
 Ins.10: tu l'hai chiamato tunnel invece, perché?  
 B.17: forse perché ci sono questi così che assomigliano a un tunnel *((si riferisce alla struttura tubolare di plastica su cui è appoggiata la carta))*

B.17: e questo *((indica la carta))* è il coso dove c'è il bu- dove fa venire buio giusto?  
 Ins.10: ah è vero, anche perché è buio [è un po' più riparato]

B.60: [oh ci stanno venendo!]  
 B.17: io invece la vorrei chiamare piantina  
 be:lla, piantina be:lla,  
 B.60: oh tommaso vieni! *((riferendosi a un compagno che è entrato in sezione))*  
 Ins.10: vieni tommaso  
*((mentre tommaso si avvicina, B.17 sta parlando ma c'è troppo rumore))*  
 B.17: () che ripara le vorrei chiamare ()  
 Ins.10: assomiglia?  
*[[ci sono molti rumori]]*  
 B.17: [assomiglia un po' () dove ci sono le panchine () e ripara dalla pioggia] o si (devono) sto coso dove ti ripara dalla pioggia  
 Ins.10: ah dove ci sono le panchine  
*((B.17 si alza e va a sedersi su una sedia come per dimostrare ciò che sta per dire))*  
 B.17: sì dove ti siedi nel coso e stai un po', mentre non c'è più la pioggia vai *((si alza come per dimostrare ciò che sta dicendo))*, ti alzi e vai via *((e torna a sedersi al suo posto))*  
 Ins.10: ah ok:  
*((La situazione inizia ad essere troppo destrutturata e rumorosa per riuscire a portare avanti una trascrizione accurata della conversazione))*

Torino, 06/11/2015

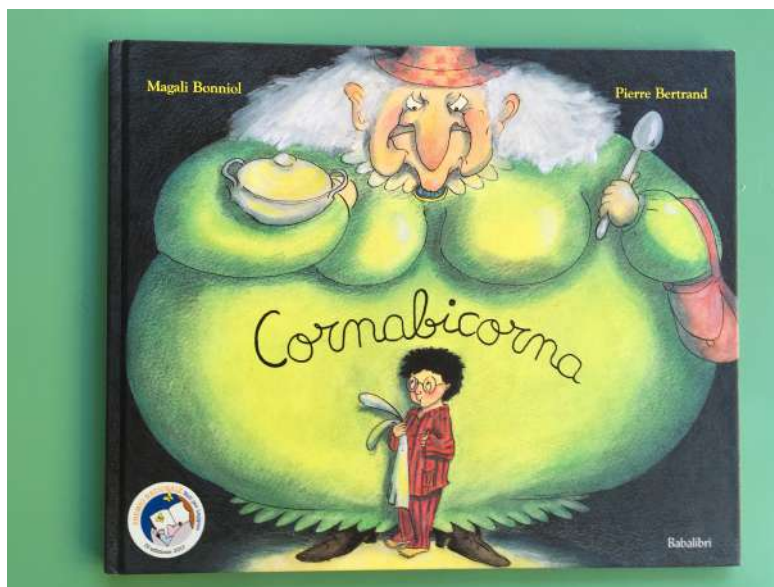
## 20) CONVERSAZIONE A PARTIRE DALL'ESPLORAZIONE DI UN TESTO

**Insegnante 10**

**Bambini presenti:**

DEL CAMPIONE	NON DEL CAMPIONE
B.18	B.54
B.5	B.63
B.17	

I bambini con l'Ins.10 si trovano nell'aula di religione seduti al tavolo secondo quest'ordine in senso antiorario: B.5, B.17, B.18, B.63, B.54 La maestra è seduta tra B.63 e B.54 I bambini svolgeranno un lavoro di anticipazione con il libro "Cornabicorna".



Ins.10:

secondo voi cosa racconterà questo libro?

B.17:

il bambino stava leggendo un libro mentre c'era un mago cattivo, un ciccione, con le tette e il cucchiaino e la tazza (che voleva bere) ma non riusciva a dormire perché c'era il bambino che leggeva. poi dopo lui pensava che era lui invece lo voleva picchiare ma era vicino attaccato alla sua pancia, all'inchè dopo

B.5:

è una femmina però, perché c'era la borsa ((e indica la borsa al braccio della strega))

*((B.17 e B.18 ridono))*

- Ins.10: cosa vuole fare?  
B.17: che voleva prenderlo per mangiarlo così se lo metteva in frigo per colazione  
B.63: ma- ma qua non lo fa vedere *((cerca di aprire il libro))*  
Ins.10: che cosa non fa vedere?  
B.63: quello che ha detto B.17 *((e lo indica))*  
Ins.10: no? e tu cosa vedi? secondo te cosa racconterà questo libro?  
B.5: c'è le tette col cucchiaino e la pentola *((indicando sul libro))*  
*[[((B.17 e B.18 ridono))]]*  
Ins.10: [eh ma chi è?] chi è secondo voi?  
B.5: è una femmina  
Ins.10: è una fe-  
B.5: perché c'ha [le tette] *((e le indica))*  
B.54: [è una strega!]  
Ins.10: è una strega?  
B.17: è una strega:  
B.54: perché ha il cappello. però non si vede la punta  
B.17: e-e poi anche anche la tazza che lei-  
B.5: non è una tazza  
B.54: è una pentola!  
B.17: è una pentola che lei stava per cucinare anche aveva fatto rumore, aveva spaccato la sua casa uscendo  
B.18: ha anche delle scarpe *((e indica le scarpe della strega))*  
e- e lui e sta:  
B.5: ha i tacchi *((e indica i tacchi della strega))* c'è, guadda *((indica))*  
*((B.18 e B.17 ridono))*  
B.63: ma che dici [B.17! racconta questa storia!]  
Ins.10: [ma allora cosa fa- cosa fa] questa strega secondo voi?  
B.17: voleva-  
B.5: voleva-  
*((i due bambini iniziano ad urlare perché vogliono parlare entrambi. B.5 ha entrambe le mani alzate))*  
Ins.10: uno alla volta  
B.5: potrebe- potrà mangiallo *((B.17 alza la mano))*  
Ins.10: lo mangerà?



B.63: ma-ma  
 B.17: NO NO NO! DEVO DIRE UNA COSA!  
 B.63: non ha mangiato  
 B.17: una cosa:! voglio dire che lo lo lu la  
 strega prendeva lui  
 B.5: e (mettelo) mangiava in bocca *((e si porta la mano  
 alla bocca))*  
 B.17: [no]  
 Ins.10: [fai parlare B.17]  
 B.17: no. faceva un-un fri:go: pesante da non  
 riusciva ad aprirlo, e dopo mentre di-  
 mattina era arrivata, arriva il frigo,  
 prendeva il bambino, lo metteva fermo nel  
 tavolo e lo mangiava  
 B.18: [e secondo- e]  
 B.63: [NO:::!]  
 B.18: secondo me e-a-hanno fatto hanno fatto *((e si  
 avvicina il libro a lei))*  
 B.54: non vedo!  
 B.18: una magia  
 Ins.10: gli fa una magia?  
 B.63: no!  
 Ins.10: no? secondo te no B.63?  
 B.5: no vediamo. *((e prende il libro e lo mette davanti a se))*  
*((i bambini non sono d'accordo con questa mossa di B.5 e iniziano a lamentarsi tutti insieme))*  
 Ins.10: allora abbiamo ascoltato-  
*((B.17 prende il libro per sé))*  
 Ins.10: con calma che vediamo tutti. un attimo  
 B.63: perché perché il-il bambino ha fatto  
 diventare la strega piccola per vedere  
 qualcosa dentro al suo calzino *((e ride))*  
 Ins.10: andiamo a ve- dentro al suo calzino? *((e  
 intanto sfoglia il libro per arrivare alla prima pagina))*  
 B.63: sì  
 Ins.10: ok  
 B.63: l'ho visto!

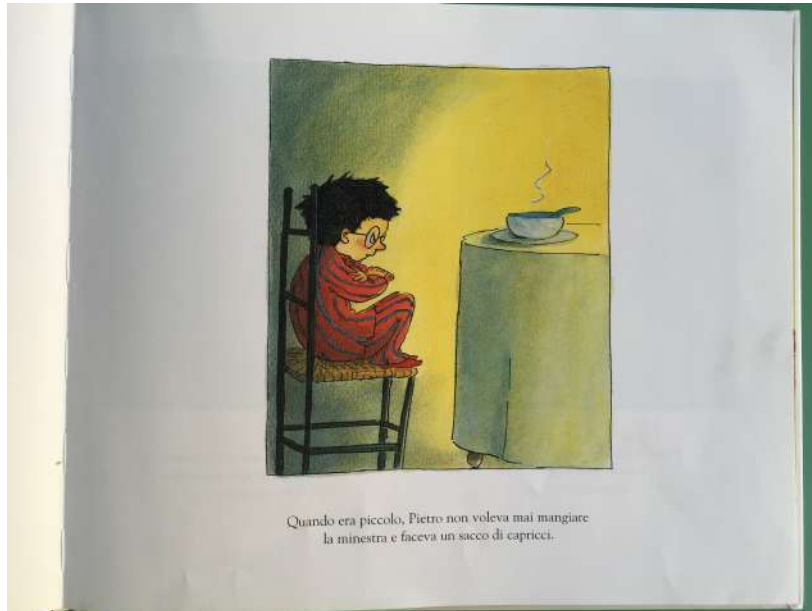


figura 1

Ins.10: allora:  
 B.63: è al contrario  
 B.17: il bambino aveva freddo  
 Ins.10: aveva freddo il bambino?  
 B.63: [no]  
 B.54: [sì] e si beveva una cioccolata calda  
 B.17: sì. non vedo bene  
 Ins.10: sì si vede. lascia qui  
 B.17: io non [ve:do!]  
 Ins.10: [allora:] secondo B.54 ha freddo e si beve una cioccolata calda  
 Bambino/a: sì  
 B.5: è arrabbiato  
 Ins.10: è arrabbiato?  
 B.17: no no!  
 B.18: ma io non vedo!  
 ((B.17 è quasi sul tavolo e copre la visuale di B.18 Inoltre il libro in questo momento è molto distante da lei))  
 B.17: HA FREDDO:  
 B.5: non ha freddo, è arrabbiato con-con-con-con la mano incro-incrociate  
 Ins.10: incrociate. vai indietro che così vede anche B.18 ((e fa segno a B.5 di indietreggiare col corpo)). allora ha freddo e si vuole bere questa: cioccolata  
 B.5: no: non è freddo:

figura 2



- B.18: e poi si era- si era annoiato e e e lui non riusciva a stare in nessun modo. io non vedo con il sole
- B.63: e poi scendeva ((indica l'ultima vignetta))
- B.5: e poi scendè-
- Ins.10: poi scende:va,  
 ((Ins.10 volta pagina))

figura 3



- B.17: all'inchè::. dov'è il bambino?
- B.63: è: qua! ((*indicando il bambino*))
- B.17: ah. se ne andava, dopo che se ne andava voleva che loro lo prendevano
- B.5: voglio raccontare io
- Ins.10: chi lo prendeva?
- B.17: lui: ((*indica l'uomo sulla destra*)) per prenderlo per farlo mangiare
- Ins.10: ah:
- B.54: io so che co- come si fa. allora, questi sono i genitori ((*e indica il signore sulla destra e la signora bionda*)), (sisontonanzanz), questi sono i due s- i due s- uno stre:go:ne e una strega. qui si sono travestiti da genitori e questi sono i nonni ((*indica i due anziani di fianco al bambino*)) e quindi lui si è nascosto perché ha visto il naso lungo e ha avuto paura che erano le streghe
- Ins.10: ah::  
((*Ins.10 e B.17 cambiano pagina*))

figura 4



- B.17: poi. dopo lui
- B.5: aveva paura
- B.17: NO! NO! NO! NO. lui stava spegnendo la luce mentre, mentre spegneva la luce aveva visto un mostro terribile
- B.63: NO::: prima era arrabbiato ((e indica la vignetta 1)) e poi ha visto un mostro ((e indica la vignetta 2))
- B.17: ah è vero. prima era arrabbiato, poi dopo-
- B.18: oh-oh un mostro sta arrivando! ((e indica l'ultima vignetta))
- Ins.10: sta arrivando chi?
- B.63: NO:! prima e-e-
- B.54: la stre:ga!
- B.63: prima era [arrabbiato ((e indica la vignetta 1)), poi era- poi aveva visto un mostro] ((e indica la vignetta 2))
- [[B.5 dice qualcosa che non capisco sopra B.63]]  
 ((Ins.10 ferma B.5 con la mano))
- B.17: (BIRUFA!) (BIRUFA!)
- B.18:: UNO ALLA VOLTA!

Ins.10: uno alla volta.  
 ((B.54 urla qualcosa che non capisco))

Ins.10: B.63 stava finendo

B.5: li:bro:

B.63: prima era arrabbiato ((indica la vignetta 1)), poi ha visto un mostro ((indica la vignetta 2)), poi accende la luce ((indica la vignetta 3)), poi è entrava ((indica la vignetta 4))  
 ((Ins.10 fa sì con la testa))

B.17: voglio dire i:

B.54: eh: per- Die:go tu hai già parlato tanto, lascia parlare [(...)]

Ins.10: [parliamo tutti]. possiamo fa:re:  
 ((Ins.10 gira pagina))

figura 5



B.17: UH: LE TETTE! ((e ride))  
 ((i bambini ridono))

B.5: una borsetta!

B.54: (uffa ma io non posso dire niente) ((con voce sconfortata))

B.17: AH LA STREGA VOLVA PRENDERE LUI! PENSAVA  
 CHE- QUESTO MOSTRO ERA LA- [ERA UN MOSTRO]

Ins.10: [siediti bene] *((rivolta a B.54))*

B.17: MA INVECE [ERA UNA STREGA PER MANGIARLO]

B.54: [ma io non ho detto niente] *((con voce  
 sconfortata))*

Ins.10: dillo pure *((rivolta a B.54))*

B.54: questa è la strega, qua ci sono le scarpe

B.5: i tacchi, i tacchi delle scarpe

B.17: i tacchi da donna

*((c'è molto rumore B.54 sta parlando ma B.5, B.18 parlano sopra di lei e non capisco niente.  
 Inoltre c'è un rumore forte di sedie che si muovono. riprendo il  
 discorso di B.54 dal momento in cui inizio a capire qualcosa))*

B.54: (...) e i genitori sono andati a prenderlo e  
 pensava che i genitori sono andati a  
 prenderlo e invece era la strega

Ins.10: B.18 cosa volevi dire tu?

B.18: che-che-che la strega si era arrabbiata  
 con il bambino e-e gli ha fatto qualcosa  
 e-e- perché credeva che se- entrare era  
 una strega ma in realtà e-erano la mamma e  
 il papà. che lo sgridavano

*((Ins.10 gira pagina))*

figura 6



- B.17: vole-volevo aggiungere qualcos'altro. poi la strega tirava la coperta al bambino
- B.5: la mangiava
- B.17: la mangiava mentre s'era-
- Ins.10: la strega mangiava?
- B.17: mangiava la-la [coperta]
- Ins.10: [la coperta]
- B.17: diventava più grande: e- e diceva "oh mamma" il bambino
- Ins.10: oh mamma mi ha mangiato la coperta!  
*((Ins.10 gira pagina))*
- B.63: e dormiva scoperto (a volte)

figura 7





- B.5: adesso voleva mangiare anche il bambino
- B.18: no:!! ha mangiato anche il tetto  
 ((Ins.10 fa sì con la testa))
- B.54: (ne) è vero
- B.17: E POI VOLEVA-
- ((B.5 prova a girare pagina ma Ins.10 la riporta alla pagina corrente))
- B.17: E POI VOLEVA- VOLEVA- VOLEVA PRENDERE
- B.5: che bella grossa cicciona che era-
- B.17: mentre poi era qua perché voleva cucinare  
 le sue: diamante magico, così lei cresceva  
 ancora un po' di più e poi dopo:
- Ins.10: dov'è il diamante magico?
- B.17: questo ((e indica l'oggetto in mano alla strega nella seconda  
 pagina))
- B.5: questo qua ((e indica lo stesso oggetto))
- Ins.10: ah, ah
- B.17: e così glielo butta per lui: ((indica il bambino))  
 e moriva
- B.5: ES! ES! ((alzando la mano)) voglio parlare io.  
 (ha...) la collana di frozen! ((indicando la collana  
 della strega))  
 ((Ins.10 fa sì con la testa))

Ins.10:                    mangiava: mangiava: mangiava:  
                                  ((Ins.10 gira pagina))

figura 8



Ins.10:                    ha mangiato anche il tetto, come ha detto  
                                  B.18

B.18:                     anche le nuvole!

Ins.10:                    si è mangiata anche le nu:vole:

B.17:                     e poi diventava più grande, più grande,  
                                  più grande

B.5:                      bella cicciona come un pallone grosso  
                                  ((aprendo le braccia))

B.54:                     e poi volava ((alzando le braccia))  
                                  ((Ins.10 e qualche bambino ridono))



- B.17: [poi: poi:]  
B.63: [guarda l'ha preso!]  
B.17: poi voleva m-  
B.5: ((alzando la mano e toccando B.17 irrompe)) POI VOLEVA  
mangiare il suo pupazzo. e lui lo tirava  
Ins.10: eh sì (...)  
B.5: sì  
Ins.10: [vediamo se riesce a prenderlo:]  
B.18: [nonononono]

figura 10



- B.17: no!
- B.5: e si è mangiato le mutande
- B.18: no
- B.5: no le calze
- B.63: no non si è mangiato le calze
- B.5: sì
- B.63: no guarda. la sta annusando ((indica nella seconda pagina la seconda vignetta))
- B.5: no non sta annusando
- B.18: [poi:]
- Ins.10: [sta] annusando le calze?  
((B.63 fa sì con la testa))
- B.17: sì
- B.18: e poi gli- gli aveva-
- B.5: NO: LA STAVA MANGI[ANDO]!
- B.63: [AH NO:] STA-STAVA CONTROLLANDO!
- B.18: ao
- Ins.10: cosa controlla?
- B.17: CONTROLLA- CONTROLLA SE C'È UNA- SE C'ERA-  
CONTROLLA SE C'È- SE C'ERA- [UN PUZZO DI-]
- B.18: [e poi] c'era c'è c'è- diventava sempre  
più piccolo, più piccolo, più piccolo, più  
[piccoli:no]

B.5: [NO:!] NO VOLEVA:  
 Ins.10: qui era diventata grande perché aveva mangiato tanto? ((e indica la prima pagina della figura))

B.5: [NO! VOGLIO PARLARE IO!] ((e intanto saltella))  
 Ins.10: [e qua (come mai è diventata più piccola?)] ((indicando la seconda vignetta della seconda pagina))

B.54: perché ha mangiato il calzino magico ((e ride))  
 ((Ins.10 ride))

B.5: il bambino non voleva dare le sue calze per diventare piccolo, alla strega  
 Ins.10: perché le calze fanno diventare piccola la strega?  
 B.5: sì

figura 11



B.17: poi invece diventava grande:  
 B.5: bambino  
 B.17: bambino. anzi lui assomiglia a pinocchio  
 B.5: sì vero. che c'è il naso così grande  
 Ins.10: questi piedi di chi sono?  
 B.5: [del bambino:!] ]

B.63: [del bambino!]  
 Ins.10: come mai è diventato così grande?  
 B.18: perché-  
 B.63: perché la strega è diventata così piccola  
 e [il bambino è diventato così]  
 Ins.10: [ah:: è la strega che è diventata  
 pi:ccola:]  
 B.18: [è pinocchio]  
 B.5: [il bambino] (...) grande  
 ((Ins.10 gira pagina))

figura 12



B.18: guarda! pinocchio! ((e indica il giocattolo di pinocchio  
 sotto al letto del bambino nell'ultima vignetta della seconda pagina))  
 B.5: non è pinocchio  
 B.17: POI DOPO:.. NO DAI FATEMI DIRE UN PO'-  
 Ins.10: e poi cosa succede?  
 B.17: AGGIUNGERE UNA COSA. POI LU:I METTE IL SUO  
 CALZINO ERA ROTTO perché perché perché pii  
 si era trasformato in un (cappello) e lo  
 stava ro-rompendo un po' di più:  
 B.5: e lo metteva nel water  
 B.18: nel water ((e ride))

B.63: sì ma dentro c'è la strega  
 B.18: no  
 B.5: no dentro nel water c'è la strega che la-  
 la tirava lo scarico  
 B.18: e poi diceva ah:[:::]  
 Ins.10: [perché dov'era la strega B.63?]  
 B.17: ERA NEL- MENTRE MENTRE-MENTRE MENTRE:  
 MENTRE ERA DIVENTATA PICCOLA si era  
 nascosta nel water così (riprendeva) la  
 luce che- [che la sua- che che]  
 B.18: [e poi e poi dopo-]  
 B.17: che la sua luce nella cosa del bagno non  
 si accendeva più e c'era invece questa  
 ((indica il cordino del water nella prima vignetta della seconda  
 pagina)) [e poi:]  
 B.18: [ma: e poi:]  
 Ins.10: fai parlare anche Ceci ((rivolta a B.17))  
 B.18: e poi dopo e-a-e aveva messo la strega  
 dentro dentro al calzino, eh no- [la  
 strega- la strega]  
 B.5: [così moriva]  
 ((B.18 va alla pagina precedente: figura 11))  
 B.18: era andata dentro al calzino, ((torna alla pagina  
 corrente)) poi la metteva, la chiudeva per  
 bene [e-la metteva:]  
 B.5: [COSÌ- IO IO!] ((urlando alza la mano))  
 B.17: [((URLA QUALCOSA))]  
 B.18: STAVO PARLANDO-  
 Ins.10: parla bene ((rivolta a B.17))  
 B.18: quando poi-  
 B.5: VOLEVA- COSÌ:  
 Ins.10: aspetta stava finendo B.18, un attimo!  
 ((rivolta a B.5))  
 B.18: e poi la metteva nel water, e la tirava e  
 poi andava a dormire  
 Ins.10: ed era tranquillo  
 B.5: E POI- POI  
 B.17: POI  
 B.5: ASPETTA! E POI l'ave-  
 B.18: e poi diceva-  
 B.5: ASPETTA::  
 Ins.10: aspetta  
 B.63: infatti B.18 ha- ha detto quello che ho  
 detto io  
 B.5: E POI LA METTEVA DENTRO-

Ins.10: sta parlando B.5  
 B.5: metteva nella tazza così moriva  
 Ins.10: allora, B.18 mi stava dicendo ancora una  
 co:sa  
 B.18: e poi diceva mentre mentre mentre la  
 metteva nel il la il calzino nel water e  
 la strega diceva "ah, finalmente posso  
 dormire in pace!"  
 ((Ins.10 ride))  
 Ins.10: vediamo com'è qui: figura 13



B.17: POI SI SI POTEVA BERE ANCORA LA TISANA  
 TRANQUILLI  
 Ins.10: perché adesso? come mai era tranquillo  
 adesso?  
 B.17: perché non c'è più la strega  
 B.18: e non aveva più [paura di niente]  
 B.17: [ANZI NO] FORSE ADESSO HO CAPITO L'ALTRA  
 PARTE. FORSE NON RIUSCIVA A BERE DALLA  
 TAZZA PERCHÉ PERCHÈ FORSE SENTIVA TANTI  
 RUMORI E ALLORA (NON C'ERA) PIÙ LA STRE:GA  
 E POTEVA BERE IN PACE  
 Ins.10: e adesso era più tranquillo  
 B.17: eh



Ins.10: perché la strega non c'era più  
B.17: sì  
B.18: e stava al calduccio  
*((Ins.10 gira pagina ma non c'è più niente perché il libro è finito))*  
B.54: fine  
Ins.10: fine? oh che bella storia! vediamo se  
corrisponde! oggi la leggiamo e vediamo un  
po'