



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

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

EL FONTANON DEL DIAVOEO

Racconto di un percorso sui termini dialettali nella
scuola primaria di Gazzo Padovano

Relatore

Prof. Matteo Santipolo

Laureanda

Veronica Bordignon

Matricola: 1202319

Anno accademico: 2023/2024

Abstract

L'elaborato è nato dall'idea di indagare se e quanto i bambini della scuola primaria di Gazzo Padovano conoscono termini dialettali veneti attraverso il racconto di una leggenda in dialetto legata al loro territorio. Il lavoro in classe si è concluso con l'invenzione di un testo fantastico in italiano che prevedeva anche l'utilizzo di alcune parole venete conosciute ed analizzate insieme.

L'intervento è stato ispirato dagli ultimi dati raccolti e analizzati nei libri di Matteo Santipolo, che sembrano evidenziare una lenta scomparsa del dialetto, e quindi il bisogno di tutela di questa lingua, anche nei paesi di campagna dove fino a qualche anno fa era ben radicato.

I dati di alcune ricerche discusse in Lo Duca (2013) sembrano confermare che il mantenimento e l'utilizzo delle due lingue, italiano e dialetto, benefici l'apprendimento e la riflessione sulla lingua da parte degli studenti e quindi supportano un lavoro in classe, principalmente di tipo ricettivo, che le utilizzi entrambe.

L'impianto teorico a cui si è fatto riferimento per svolgere il percorso è il modello ideato da Shulman nel 1987, il PKC (Pedagogical Content Knowledge), il quale oltre al contenuto che deve essere trasmesso tiene conto delle competenze pedagogiche che l'insegnante deve avere, per rendere l'apprendimento efficace. Le competenze degli studenti sono state valutate utilizzando la nuova valutazione della scuola primaria e basandosi sul modello della triangolazione che Castoldi (2010) propone.

Attraverso i questionari presentati pre e post-intervento si evince che i dati sembrano andare nella direzione delle analisi fatte fino a qui: i ragazzi sentono parlare il dialetto maggiormente dai familiari e in contesti domestici anche se, affermano nella maggior parte dei casi di non saperlo parlare e comprendere. Dall'intervista proposta ai loro conoscenti emerge, inoltre, che anche i genitori faticano a conoscere il significato di tanti termini dialettali. Le riflessioni emerse dalle conversazioni con i bambini sembrano effettivamente indicare che il lavoro con più lingue stimoli la riflessione linguistica stessa, implementando nuove competenze nello studente.

The paper was born from the idea of investigating whether and how much the children of Gazzo Padovano Primary school know Venetian dialect terms through the telling of a dialect legend related to their area. The class work ended with the invention of a fantasy text in Italian that also included the use of some Venetian words they knew and analyzed together. The classroom work ended with the invention of a fantasy text in Italian that also included the use of some Venetian words they knew and analyzed together.

The project was inspired by the latest data collected and analyzed in Matteo Santipolo's books, which seem to highlight a slow disappearance of dialect, and thus the need for the protection of this language, even in country villages where until a few years ago it was well established.

Data from some of the research discussed in Lo Duca (2013) seem to confirm that the maintenance and use of the two languages, Italian and dialect, benefits students' learning and reflection on the language and thus supports classroom work, mainly receptive, that uses both.

The theoretical framework referred to in carrying out the course is the model devised by Shulman in 1987, PKC (Pedagogical Content Knowledge), which in addition to the content that needs to be transmitted takes into account the pedagogical skills that the teacher must have to make learning effective. Students' skills were assessed using the new Primary school assessment and based on the triangulation model that Castoldi (2010) proposes.

Through the questionnaires presented before and After the intervention, it is evident that the data seem to be going in the direction of the analyses done so far: the children hear dialect spoken more by family members and in domestic contexts even though they claim in most cases that they do not know how to speak and understand it. The proposed interview with their acquaintances also shows that even parents struggle to know the meaning of many dialect terms. The reflections that emerged from the conversations with the children indeed seem to indicate that working with multiple languages stimulates linguistic reflection itself, implementing new skills in the student.

Indice

Introduzione	7
Capitolo 1 Il ruolo del dialetto nel Veneto	9
1.1 Definizione etimologica del termine 'dialetto'	9
1.2 Dialetto o lingua?	10
1.3 La dialettologia culturale	13
1.4 Analisi storica del dialetto	14
1.4.1 <i>Le origini</i>	14
1.4.2 <i>Il repertorio linguistico veneto dal 1500 al 1700</i>	16
1.5 Il repertorio linguistico del veneto attuale	17
1.5.1 <i>I registri linguistici</i>	17
1.5.2 <i>Le varietà dialettali venete attuali</i>	20
1.6 La vitalità del dialetto	24
Capitolo 2 Uno zoom sul territorio: Gazzo Padovano	28
2.1 Il Territorio	28
2.1.1 <i>La nascita del nome e alcuni cenni storici</i>	28
2.1.2 <i>La popolazione</i>	29
2.2 Istruzione pubblica nel Territorio di Gazzo negli ultimi due secoli	30
2.2.1 <i>Il cuore dell'intervento didattico</i>	34
2.3 La leggenda e le sue origini	35
2.3.1 <i>Il Fontanon del Diavoeo</i>	36
2.3.2 <i>La risorgiva oggi</i>	39

Capitolo 3 L'azione didattica: "El fontanon del diavoeco"	40
3.1 La pianificazione dell'intervento	40
3.1.2 <i>La cornice teorica che precede l'azione didattica</i>	40
3.2 Il questionario	42
3.3 Il lancio dell'intervento	46
3.4 La fase centrale dell'intervento	54
3.5 La conclusione dell'intervento	58
Capitolo 4 Analisi dell'intervento didattico	60
4.1 La nuova valutazione nella Scuola Primaria	60
4.2 Triangolare per valutare la competenza	64
4.3 la valutazione dell'intervento	64
4.3.1 <i>La "Self-Assessment-Manikin Scales"</i>	66
4.4 Indice di gradimento	69
4.5 Alcune considerazioni per il futuro	72
4.5.1 <i>Lingua veneta, scuola e politica</i>	75
Conclusione	76
Bibliografia	77
Allegati	82

Ringraziamenti

Desidero innanzitutto ringraziare il relatore di questa tesi, il professor Matteo Santipolo, per la sua disponibilità, comprensione, gentilezza e professionalità che mi hanno accompagnata in questi mesi di lavoro.

Ringrazio i miei figli, Daniele e Alessandro, che in questi anni sono cresciuti circondati dai libri e dallo studio e che mi hanno concesso del tempo prezioso per riuscire a portare a termine il percorso di studi, attendendo con pazienza che io terminassi “almeno un'altra pagina”.

Un grandissimo grazie ai miei genitori, che mi hanno aiutata, spronata e supportata affinché questo traguardo arrivasse.

Un ultimo grazie alla vita che in questi anni mi ha messa alla prova con sfide bellissime, come le gravidanze, e altre spiacevoli, come la malattia e l'imprevisto, perché mi ha dato la forza di non rinunciare.

A me stessa perché finalmente sono riuscita a trovare la testardaggine per portare a termine un obiettivo.

Introduzione

Individuare *“quale norma linguistica prendere a base dell’insegnamento e che cosa sia la “lingua comune” da far apprendere; che cosa accettare dall’allievo e che cosa non; che fare degli errori di lingua”* (Lo Duca, 2013), questa è un’annosa questione che si protrae da molti anni fuori e dentro la scuola. Fin dall’Ottocento si scontrano due posizioni che risultavano essere inconciliabili: da un lato i manzoniani che volevano estirpare il dialetto per imporre il fiorentino, dall’altro Ovidio, Ascoli, De Sanctis (per dirne alcuni) contrari ad una eliminazione dei dialetti e favorevoli ad un loro utilizzo per confrontarli con la lingua (Lo Duca, 2013).

Questo scritto è una presentazione di un percorso didattico sui termini dialettali che è stato svolto nella classe III D della Scuola Primaria di Gazzo Padovano, attraverso l’utilizzo di una leggenda locale legata ad una risorgiva presente nel territorio: *“Il Fontanon del Diavoeo”*. La tesi alla base di questo progetto è che, l’utilizzo del dialetto all’interno dell’Istituzione scolastica possa essere veicolo di valorizzazione del patrimonio culturale di ciascuno e fonte di riflessione linguistica che può essere estesa anche alla lingua italiana.

Il primo capitolo si apre con un excursus sulla storia del dialetto veneto, o per meglio dire dei dialetti veneti, partendo dalla definizione del termine e sviscerando le posizioni riguardo alla sua dignità di lingua.

L’analisi poi si concentrerà sul repertorio linguistico veneto dal Cinquecento fino ai giorni nostri approfondendo le caratteristiche delle varietà prima e di ogni parlata poi, presenti attualmente in questo territorio.

Nel secondo capitolo verrà presentato il luogo nel quale l’intervento si è svolto analizzandone le particolarità dal punto di vista geografico, storico, della popolazione e dell’istituzione scolastica.

Alcune pagine saranno dedicate alla descrizione del plesso e della classe per poi esporre il contenuto della leggenda nella versione dialettale e in italiano, descrivendo brevemente lo stato attuale della risorgiva.

Le prime pagine del terzo capitolo si aprono con l'inquadramento teorico alla base dell'intervento e l'analisi dei dati raccolti dal questionario sulle abitudini linguistiche degli studenti. Continua poi, con un approfondimento sulle attività che sono state svolte con gli alunni e le loro modalità di presentazione. A sostegno del racconto si troveranno le parole e i testi dei bambini che renderanno la lettura più piacevole e divertente.

La valutazione dal punto di vista normativo apre l'ultimo capitolo dell'elaborato che proseguirà con la presentazione delle modalità valutative utilizzate e la sua analisi.

Il quarto capitolo si conclude con una riflessione sulla questione dell'utilizzo del dialetto veneto a scuola.

1 Il ruolo del dialetto nel Veneto

1.1 Definizione etimologica del termine “dialetto”

Il termine italiano *dialetto* è una voce dotta che deriva, come l'inglese *dialect* (1551), il francese *dialecte* (1565), lo spagnolo *dialecto* (1604) e il tedesco *dialekt* (1634) dal latino *dialectos* (alla greca) o *dialectus* (alla latina).

In greco il termine ἡ διάλεκτος significò inizialmente, secondo la ragione etimologica, “conversazione, colloquio” e “disputa, discussione”, in conformità al significato del verbo dal quale deriva. Solo più tardi lo si trova impiegato anche come sinonimo di lingua.

La parola greca arrivò a Roma con il significato di “parlata locale assunta a importanza letteraria”. Esso sembrerebbe dovuto agli Stoici e spesso aveva una convenzionale specializzazione di generi¹ (Cortellazzo,1986).

I grammatici occidentali introdussero per primi la voce “dialetto” che era entrata insieme ad altri latinismi e grecismi nell'uso della lingua, in quanto, era maturata la conoscenza umanistica delle lingue classiche e delle loro varietà sia territoriali che letterarie.

Il più antico esempio di uso del termine nei vocabolari si ritrova nel 1589 quando Leonardo Salviati sembra scusarsi dell'impiego della voce aliena utilizzata per precisione filologica sostenendo l'improponibilità di un suo uso scritto.

Se si leggono bene i testi del tardo Rinascimento italiano in cui appare la parola *dialetto*, ci si può accorgere che il contesto in cui la parola è usata è quello della questione della lingua e che i soli autori che la usano sono quelli che appartengono al “partito vincente della controversia”² (Marcato,2011).

L'uso della forma italiana *dialetto* risale convenzionalmente al 1546 quando compare per la prima volta negli scritti di Nicolò Liburnio, lessicografo che utilizza il termine per riferirsi alle varietà usate in Grecia.

¹ Per cui per esempio il dialetto ionico era considerato proprio dell'epica e della poesia didascalica, l'eolico della lirica monodica, il dorico di quella corale, ecc.

² Il partito vincente vinse perché proponeva la sola norma che fosse già una norma per una larga parte della classe superiore: il Fiorentino letterario. Quindi il concetto di dialetto come “norma inferiore” fu creato dagli studiosi del partito vincente nella questione della lingua perché avevano bisogno di avere una dicotomia sociolinguistica all'interno di una stessa comunità.

Ancora agli inizi del Seicento all'interno del trattatello *Delle cagioni della lingua toscana* di Benedetto Buonmattei si legge:

“Lingua, in quanto ella importa Linguaggio, Parlare o Favella, si può pigliare in tre significati diversi: particolare, speciale e generale. Generalmente lingua si dice quella che si parla comunemente in tutta una gran provincia, come Italia, Francia o Spagna. Specialmente è presa quella che abbraccia una piccola provincia, come Toscana, Marca, Romagna o Lombardia. Particular lingua è quella che si parla da un popolo d'una città, d'una terra o castello o villa: come di Firenze, di Siena, di Prato o di Certaldo” (Buonmattei, 1623).

Solo alla fine del Seicento e agli inizi del Settecento si rintraccia l'accezione che oggi siamo abituati ad utilizzare quando ci riferiamo al termine in questione, quando la contrapposizione tra l'italiano comune e le parlate locali è diventata netta e accettata.

Attualmente l'uniformità internazionale della voce *dialetto*, che appartiene di diritto al patrimonio lessicale europeo, usata com'è dal Portogallo (*dialecto*) alla Russia (*dialekt'*), dalla Svezia (*dialekt*) all'Albania (*dialékt*), nasconde realtà molto diverse, complicate dal propagarsi di tanti sinonimi. Per questo motivo una preliminare delimitazione della particolare accezione d'uso è fondamentale quando si deve discutere intorno ad un concetto non meno preciso nella forma, che ambiguo nella sua plurisemica sostanza (Cortellazzo, 1969).

In Italia quando si parla di dialetti si fa riferimento a molti sistemi, ognuno dei quali ha una propria storia e una propria identità anche grammaticale, organizzati da secoli attorno ad una sorta di “lingua guida” assieme alla quale costituiscono una costellazione linguistica che, secondo lo studioso GiovanBattista Pellegrini, è corretto definire italo-romanzo (Marcato, 2011).

1.2 Dialetto o lingua?

Talvolta ci si chiede se sia giusto parlare di dialetto o lingua, e le opinioni a tal riguardo sono molteplici anche tra chi professionalmente se ne occupa. Cortellazzo, nel suo manuale *Avviamento critico alla dialettologia italiana*, si chiede se sia possibile

estrarre dalla complessa casistica alcune caratteristiche comuni, presenti in tutte le definizioni, esplicite o implicite, di dialetto e se si possa con esse, anche se insufficienti, restringerne il piano semantico in termini meno ampi (Cortellazzo, 1986). Egli stesso evidenzia dei tratti comuni linguistici e sociologici. Linguisticamente appare sempre presente una doppia opposizione, da una parte con un'entità analoga (opposizione omogenea di dialetto a dialetto), dall'altra con un'entità di ambito culturale, geografico, sociale maggiore (opposizione eterogenea di dialetto a lingua). L'autore rappresenta questo concetto anche graficamente: dove AB costituisce l'asse del dialetto e CD l'asse della lingua. La lettera *d* rappresenta un particolare dialetto (locale o sociale) che si contrappone a tutti gli altri e tutti insieme si contrappongono a CD come si vede in figura (Fig. 1)

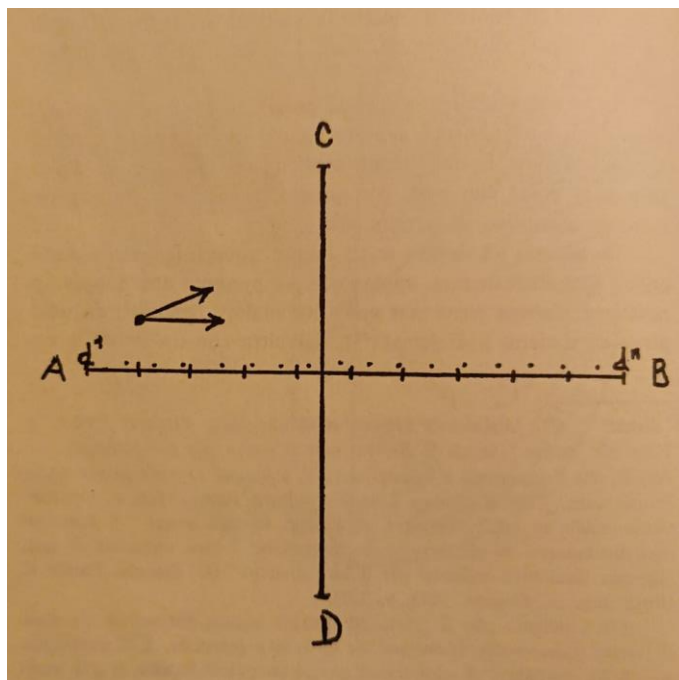


Figura 1 Contrapposizione del dialetto agli altri dialetti e alla lingua italiana (Cortellazzo, 1986, p.26)

Per arrivare ad una definizione soddisfacente ricorre e insiste sull'opposizione lingua-dialetto presupponendo che di dialetto si parli dove esiste una qualche varietà della lingua ufficiale. Riassumendo, si potrebbe dire che *"dialetto è una variante oppositiva, sezionale, collettiva e naturale di una lingua"* (Cortellazzo, 1969, p.27).

Tuttavia, per alcune varietà italiane ci si chiede se sia corretto parlare di dialetto o se non sia più adatta la definizione di “lingua”³ anche se la questione secondo Marcato è puramente politica, perché per un linguista “lingue” e “dialetti” sono insiemi sistematici di segni e di regole che funzionano in ugual modo (Marcato,2011).

Scientificamente non c’è alcuna giustificazione alla discriminazione che spesso ha colpito i dialetti classificandoli come inferiori linguisticamente e logicamente, né al riconoscimento di presunte superiorità di alcune varietà su altre.

Dal punto di vista della definizione va ricordato tuttavia che con il nome di “lingua” (nelle nostre culture) si fa riferimento ai sistemi codificati dall’esterno, tutelati dalle istituzioni, supportati da apparati normativi e dotati di testi scritti.

I dialetti, invece, sono affidati alle capacità e competenze dei parlanti, che all’interno di una comunità in cui agiscono e si identificano, li hanno trasmessi oralmente da una generazione all’altra.

Sono quindi il risultato linguistico di processi di socializzazione primaria in cui il “pensare”, il “fare” ed il “parlare” sono inscindibilmente intrecciati nella quotidianità, tanto da far percepire il dialetto come un fatto di costume naturalmente coinvolgente (Marcato, 2011, p.12)

È logico pensare che il raggio d’azione dei dialetti sia legato alla dimensione comunitaria della località a cui appartengono, quindi meno ampia di quello di una lingua nazionale, e questo da un punto di vista sociolinguistico ha creato un rapporto di “dipendenza”.

Questa più che essere una contrapposizione irreparabile tra “lingua italiana” e “dialetti”, potrebbe essere definita come una complessa realtà linguistica “italo-romanza”, le cui parlate sono organizzate attorno ad una “lingua guida”⁴.

Nell’approccio dialettologico un’innovazione in Italia è stata individuata nel dibattito accesi dopo la diffusione di una traduzione di Alberto Varvaro⁵ in cui è chiara la volontà di evitare una contrapposizione tra lingua e dialetto, allontanando ogni pregiudizio di

³ Sardo e friulano, ad esempio, pure essendo derivazioni romanze al pari degli altri dialetti italiani, hanno rivendicato lo statuto di lingua, ottenendo il diritto di vedersi riconosciuti come minoranze linguistiche.

⁴ È questo il pensiero di Giovan Battista Pellegrini, il quale per “italo-romanzo” intende l’insieme delle molte parlate della Penisola e delle Isole che hanno scelto da tempo come lingua guida l’italiano, al quale si ispirano costantemente.

⁵ Si tratta della traduzione del manuale *La dialettologia* di Chambers-Trudgill, pubblicato nel 1987.

origine sociale e rivendicando lo status di lingua anche per il dialetto, asserendo che, per poterli distinguere, bisognerebbe prima decidere cosa sia una "lingua". La proposta che ne emerge è quella di usare il termine varietà per denotare entrambi (Marcato, 2011). Un concetto che esprime bene la dinamica, in Italia, tra lingua e dialetto è quello di "eteronomia" che indica il rapporto per cui due varietà linguistiche non sono vissute dal parlante come in reciproca indipendenza ma di reciproca dipendenza, utile ad una comunicazione più efficace (Marcato, 2011).

1.3 La dialettologia culturale

È affrontando il tema del rapporto tra lingua e cultura che Cortelazzo mostra come uno dei limiti dell'approccio dialettologico sia stato quello di lasciarsi "*sfuggire l'occasione di accettare la globalità del campo d'azione*" (Cortelazzo, 1969 p.257), rivelando in ciò una chiara presa di coscienza del fatto che ogni azione linguistica si muove e produce i suoi effetti all'interno di un campo che certamente è linguistico, ma anche, al tempo stesso, sociale e culturale.

Ciò che rende interessante l'analisi di una lingua è proprio il suo rapporto con cultura e società: sarebbe infatti assurdo pretendere l'immobilità della lingua dove i modelli sociali segnalano un grande cambiamento dei costumi (Cortelazzo, 1969).

Il dialetto, quindi, alla luce di queste considerazioni, viene ad assumere da una parte una funzione importante, ma non predominante, nella descrizione di una comunità, dall'altra "*corre parallelo con altre manifestazioni di varia natura come la moda, la gastronomia, il linguaggio gestuale, le tecniche del corpo, che pongono il loro contributo, chiedendo l'ascolto*" (Cortelazzo, 1969 pp.257-258).

Il nostro paese è caratterizzato da sempre da una situazione di diglossia: l'uso di due varietà linguistiche dipende dalla situazione e dalla formalità dei rapporti all'interno di una stessa comunità linguistica. La diglossia si è resa ancora più estesa e riconoscibile dalla rivoluzione culturale ed economica che c'è stata dal dopoguerra in avanti.

Ogni lingua ha come motivo di esistere la comunicazione e perdere varietà linguistiche a favore delle varietà ritenute privilegiate non è un grande vantaggio per la capacità umana di ritagliare significati attraverso le differenze delle lingue (Pinker, 1997).

Per tutti questi motivi il racconto del progetto proposto nella scuola primaria di Gazzo Padovano sarà accompagnato da un'analisi del territorio in cui, i bambini a cui è stato rivolto, sono inseriti. Questo renderà più chiari e aiuterà a leggere i risultati di quanto emerso dal mio lavoro.

1.4 Analisi storica del dialetto veneto

1.4.1 *Le origini*

Gli studi linguistici, storici e archeologici sembrano individuare già da epoca preromana un'area fortemente caratterizzata, che era già stata denominata dagli antichi il *Venetorum angulus*, altrimenti detto il cantuccio dei veneti.

Le ondate celtiche permisero insediamenti più o meno ampi in tutta la pianura, arrivando a ridosso dell'area veneta. I celti si mescolarono alla civiltà venetica e questo permise la diffusione di elementi lessicali celti, anche se in misura diversa all'interno della regione veneta: molto più consistenti nell'area settentrionale e occidentale rispetto a quella meridionale che è più vicina ai centri della cultura venetica come Este e Padova.

Quando l'Italia settentrionale passò al latino la lingua parlata tra Este e Padova aveva caratteristiche diverse rispetto alle altre dell'area: le vocali atone erano più stabili nell'area degli antichi veneti, tendenti a cadere e eventualmente sostituite da vocali di "appoggio" nelle parlate delle aree rimanenti (Benincà, 2004).

L'area degli antichi veneti comprendeva la città di Este, Asolo, Oderzo, Padova, Belluno, Vicenza e Adria⁶, divenuta colonia etrusca: non ne facevano parte Verona, Feltre e Trento.

⁶ Questa suddivisione fa riferimento al catalogo di Plinio e ad alcune conferme archeologiche ed epigrafiche.

Verona fu occupata dai galli cenomani e per questo conserva alcune tracce di vocalismo gallo-romanzo e di caduta di vocali atone (rimando all'Italia settentrionale non veneta). Tuttavia, anche all'interno dell'area veneta, si ritrovano, fin dalle primissime attestazioni, delle sottili differenze che sono visibili tutt'oggi e per le quali è possibile distinguere un Veneto meridionale, dove rimangono ben salde le caratteristiche originarie, e un Veneto settentrionale, che include Belluno e l'area di Treviso prima della venezianizzazione del centro urbano (Benincà, 2004).

Una fonte importante per la ricerca e lo studio delle parlate venete delle origini è l'analisi dei libri che sono stati scritti sulla lingua e nella lingua a cui stiamo facendo riferimento. Una rappresentazione precisa di alcuni caratteri importanti delle parlate venete del Trecento si trova all'interno del primo vero e proprio trattato di linguistica della nostra cultura, ovvero il *De vulgari Eloquentia* di Dante Alighieri dove il veneziano è rappresentato dalla frase "*Per la plage de Dio tu no verràs*" nella quale c'è la conservazione di *consonante + l* e il mantenimento della *-s* desinenza latina della seconda persona singolare, caratteristica che oggi ritroviamo in pochissime forme cristallizzate dell'interrogativo.

I primi testi letterari veneti invece provengono da Verona e sono due poemi di Giacomino del XII secolo: *De Ierusalem celesti* e *De Babilonia civitate infernali*. I testi mostrano una venetizzazione sovrapposta a una parlata di tipo lombardo.

Altri testi che mostrano le caratteristiche della parlata padovana dell'epoca sono invece *l'Erbario carrarese* e la *Bibbia istoriata*, dove i participi in *-ò* sono messi in rilievo nel sonetto della "tenzone dei tre dialetti" e sono anche citati da Dante come caratterizzanti il volgare padovano.

Per quanto riguarda le caratteristiche morfologiche, invece, sappiamo che il passato remoto veniva molto utilizzato e in tutte le varietà venete si ritrovano i verbi ausiliari *essere* e *avere*, che sono distribuiti nelle classi verbali similmente alle varietà moderne. Dal punto di vista della sintassi a questo stadio evolutivo non si riscontrano caratteristiche specifiche legate all'area veneta: le varietà non mostrano differenze all'interno della regione e condividono i fenomeni principali con la generalità delle lingue romanze (Benincà, 2004).

1.4.2 Il repertorio linguistico veneto dal '500 al '700

All'inizio del XVI secolo la lingua letteraria era ormai irreversibilmente quella toscana e i volgari vennero sostituiti a lungo andare con i dialetti, comunque subordinati al modello toscano.

Venezia, tuttavia, ha sempre difeso l'uso (anche scritto) del veneziano, sottolineandone i pregi, la bellezza e l'espressività che una lingua imparata dai libri non avrebbe mai potuto avere, talvolta giustificando l'uso di una terminologia locale in assenza di esatti corrispondenti toscani.

In quegli anni le scelte linguistiche dei veneti erano ormai ben definite: oralmente si utilizzava la parlata locale sempre più influenzata dal veneziano mentre per lo scritto il veneziano e l'italiano, il dialetto locale solo occasionalmente (Cortellazzo, 2004).

In particolare, a Venezia prevaleva un veneziano medio (definito anche mercantile) con ai margini il veneziano aulico, utilizzato nei discorsi importanti o nelle pubbliche istituzioni e il veneziano volgare o plebeo che durante questo secolo veniva utilizzato nella letteratura di ispirazione popolare e negli spettacoli teatrali (Cortellazzo, 2004).

Nel corso del XVII secolo il veneziano sembra essere più povero di quello precedente, facendosi più piatto e meno incisivo, anche se, il lessico viene arricchito in seguito a due condizioni importanti: il gusto barocco per l'accumulazione lessicale e il grande influsso della lingua francese (Cortellazzo, 2004).

Nel Settecento, invece, la parlata veneziana è costituita ancora da tre fasce che corrispondono ad altrettante classi sociali, ma differisce la loro natura: l'italiano, il veneziano medio e il veneziano basso. Queste differenze erano perfettamente percepite dai parlanti tanto che, l'italiano veniva parlato a Venezia mentre il veneziano parlato dalle persone colte non doveva essere confuso con quello del popolo più grezzo (Cortellazzo, 2004).

1.5 Il repertorio linguistico del Veneto attuale

1.5.1 I registri linguistici

All'interno della regione veneto, come nel resto della penisola italiana, c'è una forte complessità della struttura del suo repertorio linguistico, questo perché una lingua cambia lungo l'asse del tempo e quindi si può parlare di varietà diacroniche, cambia a seconda del gruppo sociale di appartenenza dando vita a varietà diastratiche, cambia a seconda della situazione comunicativa generando varietà diafasiche e cambia anche a seconda del mezzo fisico, ossia il canale attraverso il quale viene usata, il che dà luogo alle varietà diamesiche (Lo Duca, 2013).

Ogni variazione si deve immaginare come un continuum che ha alle estremità due varietà distinte e fra queste una serie di varietà che sfumano una nell'altra in modo impercettibile senza che ciò renda possibile riconoscere dei confini ben delimitati tra l'una e l'altra (Berruto, 1993).

Altre varietà che possono essere riconosciute all'interno del territorio veneto sono le seguenti:

1 Italiano standard: nella situazione sociolinguistica italiana quello che conviene considerare "standard" è la lingua diffusa dai mass media (Canepari, 1984). Secondo Canepari a livello grammaticale, per considerare una lingua come standard, devono venire rispettate delle regole che altrimenti denunciano una mancanza di familiarità con la lingua nazionale ufficiale mentre a livello di vocabolario le forme utilizzate devono essere riconosciute in tutto il territorio nazionale. A livello di pronuncia, invece, l'autore afferma che lo standard si può stabilire solo in termini negativi, ossia ciò che non è geograficamente e socialmente identificabile come caratteristico di determinate zone. Tuttavia, tutto ciò che è nazionale è "standard" ma non risulta essere vero il contrario (Canepari, 1984). In realtà, tra i non addetti ai lavori circola una concezione che potremmo definire "ingenua" della lingua standard e che la identifica in quella lingua che presenta caratteristiche diverse non presenti nelle altre forme di lingua.

Secondo Nora Galli de' Paratesi, invece, le cose non stanno così ed infatti afferma:

“la definizione di una lingua standard è di natura extralinguistica e si riferisce al suo ruolo o funzione all'interno della comunità linguistica, si tratta, cioè di una funzione sociale. Una lingua standard in questo senso è quella varietà che in una comunità linguistica viene presa come lingua franca per la comunicazione tra parlanti di regioni o gruppi sociali diversi” (Nora Galli de' Paratesi, 1985).

E ancora, Sobrero distingue uno standard alto, parlato dalle classi più colte e in situazioni formali da uno standard basso, altrimenti detto “italiano dell'uso medio” (Sobrero, 1992). Questa varietà bassa è anche detta “neo-standard”, che non si oppone allo standard, bensì è da considerare una sorta di ristrutturazione dello standard (Berruto, 1987).

In ogni caso l'italiano standard risulta raramente presente all'interno del repertorio linguistico dei Veneti (come nella stragrande maggioranza dei casi) e quando accade è quasi sempre nella sua forma scritta.

- 2 Italiano semistandard: è una varietà diffusa nei contesti ufficiali e vicina allo standard per morfologia e sintassi mentre se ne allontana per la fonologia e lessico.
- 3 Italiano regionale: variante che presenta tratti marcati in diatopia sotto diversi aspetti.
- 4 Italiano popolare: attestata già nell'Ottocento (si trova, per ese., negli Opuscoli sulla lingua italiana di Giovanni Romani, Milano, Silvestri, 1827, p.407) deve il suo successo negli studi linguistici italiani a Tullio De Mauro, il quale definì l'italiano popolare come il *“modo di esprimersi di un incontro che, sotto la spinta di comunicare e senza addestramento, maneggia quella che ottimisticamente si chiama la lingua ‘nazionale’, l'italiano” (De Mauro, 1970, p.49)*

La variante veneta dell'italiano popolare è meno diffusa rispetto ad un tempo ma ancora presente nel parlato dei “semicolti” e nello scritto che ha a che vedere con il mezzo tecnologico (chat, mail, blog, ecc.)

- 5 Semi-italofonia: rappresenta una varietà tipica di veneti nativi dialettofoni e di immigrati di I generazione

- 6 Semidialettofonia: identifica la condizione di competenza relativa in dialetto di un alloglotto, un'interlingua nata da un *“accomodamento convergente che i parlanti [...] realizzano attraverso commutazioni di codici di natura soprattutto lessicale e morfosintattica”* (Santipolo, 2022, p. 73).

Il dialetto in Veneto è un vero e proprio strumento di socializzazione profonda a tal punto che anche gli immigrati, specie quelli di seconda generazione, sentono la necessità di acquisirne una certa competenza (Santipolo, 2022).

In particolare, possiamo distinguere due diversi tipi di semidialettofonia: semidialettofonia primaria o di ritorno tipica nei veneti non dialettofoni nativi e semidialettofonia secondaria propria dei non veneti. La prima ha uno scopo compensativo, ossia garantire ai non dialettofoni di venire accettati nel loro contesto di origine la seconda ha come obiettivo *quello di ridurre la distanza tra contesto di origine e contesto ospitante* (Santipolo, 2022, p. 74).

- 7 Lingue minoritarie storiche: in Veneto sono presenti due minoranze linguistiche, il ladino (nelle province di Belluno e Treviso) e il sappadino, rimanenza del medio-alto tedesco.
- 8 Lingue minoritarie recenti: con questo termine si fa riferimento *“alle comunità alloglotte presenti nel territorio da meno di tre generazioni”* (Santipolo 2002 p.67). La comunità straniera più numerosa è quella proveniente dalla Romania con il 25,6% di tutti gli stranieri presenti nel territorio, subito dopo c'è il Marocco con il 9,4% e poi la Repubblica Popolare Cinese 7,2% (dati aggiornati al 1° gennaio 2022. Cfr. <https://www.tuttitalia.it/veneto/statistiche/cittadini-stranieri-2022/>). Dai dati si capisce che le lingue minoritarie attualmente presenti nel territorio sono romena, araba, cinese, albanese, ecc.

1.5.2 Le varietà dialettali venete

Tutti i veneti sono convinti di usare nelle loro conversazioni una lingua comune, compresa da tutti, ma nello stesso tempo sanno che da città a città, da paese a paese ci sono delle differenze più o meno grandi che comunque non ostacolano la reciproca comprensione.

Nel territorio regionale non si parla quindi lo stesso dialetto ovunque: ognuno dichiara la varietà che usa abitualmente facendo riferimento a una delle sette province venete e quindi, dirà di parlare bellunese, padovano, trevisano, rovigoto, veneziano, veronese o vicentino. Come per le varietà descritte sopra, però, anche i dialetti non seguono confini amministrativi e quindi sfumano uno nell'altro impercettibilmente. In questo modo nelle aree di confine da una provincia all'altra ci sono alcuni fenomeni propri di una varietà e alcuni di un'altra.

Per questo motivo gli studiosi distinguono quattro gruppi principali di varietà dialettali:

- 1) Il veneziano
- 2) Il gruppo padovano-vicentino-rovigoto o veneto centro-meridionale
- 3) Il veronese o veneto occidentale
- 4) Il gruppo trevisano-veronese

Nel descriverle, tuttavia, manterrò la distinzione provinciale seguendo le riflessioni dell'autore Manlio Cortellazzo nel libro "Noi Veneti".

Del dialetto bellunese abbiamo tracce che risalgono al 1193, ovvero dei versi composti per ricordare la vittoria di Bellunesi e Feltrini sui Trevisani che compongono il canto *Ritmo bellunese* e nei quali sono riconoscibili alcune caratteristiche che ancora oggi caratterizzano i dialetti bellunesi, soprattutto la tendenza a far cadere le vocali finali, tratto caratteristico anche del trevisano (Cortellazzo, 2001).

Altri testi poetici del 1500 di Bartolomeo Cavassico⁷ mettono in evidenza alcuni fenomeni tipici di questo dialetto: le desinenze verbali -s nella seconda persona

⁷ Notaio che scrisse *Rime* tra il 1508 e il 1512

singolare, *-on* nella prima persona plurale, *-eva*, che alterna con *-ava*, nell'imperfetto, oltre al plurale in *-oi* (Cortellazzo, 2001).

Altre opere⁸ confermano l'affinità con le parlate di Treviso e Feltre, mentre nella parte settentrionale della provincia si notano nei dialetti alcune caratteristiche in comune con il ladino, definiti ladino-veneti.

Il dialetto padovano (rustico e moderno) si differenzia in modo netto da quello veneziano (antico e moderno) per il cambiamento delle vocali chiuse accentate *é* e *ó* rispettivamente in *ì* e *ù*, quando al termine della parola c'è una *-i* (*mése* al plurale diventa *misì*, *róss* diventa *russì* e così via) (Cortellazzo, 2001).

Questo fenomeno, insieme alla presenza di consonanti interdentali (*zh*, *dh*) pronunciate con la lingua stretta tra i denti, è ancora presente in molti luoghi del Veneto di terraferma; il padovano, inoltre, conserva le vocali finali (tranne *-e* e *-o* precedute da *n*) ed infatti risulta semplice distinguere i verbi veneziani, come ad esempio *magnar*, da quelli padovani, *magnare* (Cortellazzo, 2001).

La testimonianza di un dialetto padovano, come quello bellunese, risulta molto antica anche se diventa molto fitta durante il dominio dei Carraresi; con il passaggio sotto il dominio di Venezia, però, il dialetto antico locale mantenne i suoi caratteri solo in quello di campagna utilizzato per scopi ilari da molti scrittori e poeti.

Nessun documento, invece, è stato ancora trovato scritto nel dialetto della città di Rovigo, che si trova solo nelle opere moderne e livellato agli altri due dialetti con quale costituisce un gruppo unitario: il padovano e il vicentino (Cortellazzo, 2001)

Il discorso cambia per le altre parlate della provincia che si discostano dal dialetto del capoluogo, in quanto a contatto con i dialetti veneti ed emiliani di Ferrara. In particolare, ci sono due aree come si vede nell'immagine qui sotto (Fig.2), una ad Occidente (Transpadana Ferrarese) e l'altra ad oriente (l'Oltrepò Rodigino) che fino al 1815 hanno fatto parte di Ferrara (Cortellazzo, 2001).

⁸ Per approfondire si vedano le opere di Giuseppe Coraulo e Vittore Villabruna



Figura 2 Varietà dialettali del Polesine (Cortellazzo, 2001, p 64)

L'anno coincide con il Congresso di Vienna che passò la nuova provincia di Rovigo al regno Lombardo-Veneto, gli abitanti di queste due aree hanno continuato comunque a parlare un dialetto misto, dove le particolarità del dialetto ferrarese erano evidenti: sistematica caduta di tutte le vocali non accentate con eventuali adattamenti delle consonanti.

Il dialetto trevisano presenta caratteristiche diverse a seconda che si prenda in considerazione la sezione a destra o a sinistra del fiume Piave e a seconda che ci troviamo in pianura o nelle alture verso Belluno (Cortellazzo, 2001).

La differenza più grande è nella coniugazione dei verbi, specie nell'imperfetto dell'indicativo che nell'area al di qua della linea Montebelluna-Piave mantiene ancora la *v*, mentre più in su la perde, cambiando anche la desinenza finale. Così in pianura prevale *ti te parlavi* verso la montagna si preferisce usare *tu te parlee* (Cortellazzo, 2001).

Nella zona di confine tra trevisano e bellunese, l'influenza del primo è maggiore nei centri urbani mentre nei paesi di campagna prevale il secondo, in questo modo paesi che confinano l'un l'altro si ritrovano a parlare dialetti veramente diversi.

Per quanto riguarda il dialetto veneziano, possiamo affermare di trovarci di fronte ad una parlata illustre che ha influenzato profondamente tutto il territorio veneto ma anche di fronte ad un dialetto isolato che ha eliminato tutti i tratti più vistosi che lo caratterizzavano in epoca più antica. Esso è isolato anche all'interno dello stesso territorio lagunare: Burano e Chioggia condividono con Rialto solo l'inconfondibile intonazione (Cortellazzo, 2001).

Molti sono i documenti e i testi letterari in veneziano che risentono dell'influsso dell'italiano ma il veneziano parlato non aveva concorrenti ed era usato molto comunemente sia nei posti meno abietti che nelle sale del Senato.

Il dialetto veronese, invece, è stato messo da parte dagli altri dialetti fino ad un'epoca recente e presenta molte affinità con le parlate della Val d'Adige e della Lombardia (Cortellazzo, 2001).

Sulla situazione linguistica del territorio vicentino nell'epoca medievale ci sono pochissime informazioni, tanto è vero che non si può trovarne una descrizione, nemmeno provvisoria. Attualmente appartiene al gruppo del veneto centro-meridionale assieme al rovigoto e al padovano, dai quali si distingue per piccoli particolari, uno tra tutti è la cadenza, che permette di distinguere bene il vicentino dagli altri dialetti veneti (Cortellazzo, 2001).

L'unificazione dialettale dei capoluoghi Padova-Vicenza-Rovigo si estende anche nei centri delle loro province.

Quanto detto finora ci aiuta a capire che facendo pronunciare da un Veneto una frase nel proprio dialetto si può capire da quale parte egli provenga, conoscendone le caratteristiche principali.

Da tenere in particolare considerazione devono essere le singole parole, infatti, se le strutture delle varietà venete sono simili e permettono la comprensione fra parlanti provenienti da ogni angolo della regione, diverso è il caso dei singoli vocaboli. Accanto a termini che sono distribuiti uniformemente in tutto il territorio, se ne incontrano altri che sembrano propri di piccole aree e diversi dalle circostanti, anche lontane di pochi chilometri. Un esempio è riportato qui sotto (Fig. 3 e 4) dove nella cartina di sinistra si vede il caso uniforme dei nomi che prende un'usanza antica come quella della scampanata⁹, mentre nella cartina di destra sono indicati i moltissimi nomi con i quali viene indicata la coccinella, limitati comunque alla sola provincia di Verona (Cortellazzo, 2001).

⁹ Veniva praticata fino al secondo dopoguerra: quando un vedovo si risposava la comunità andava sotto le sue finestre la sera prima del matrimonio a fare rumori con corni, campanacci, bidoni per esprimere la propria disapprovazione per un tipo di nozze che riteneva innaturale.



Figura 3 i nomi della scampanata

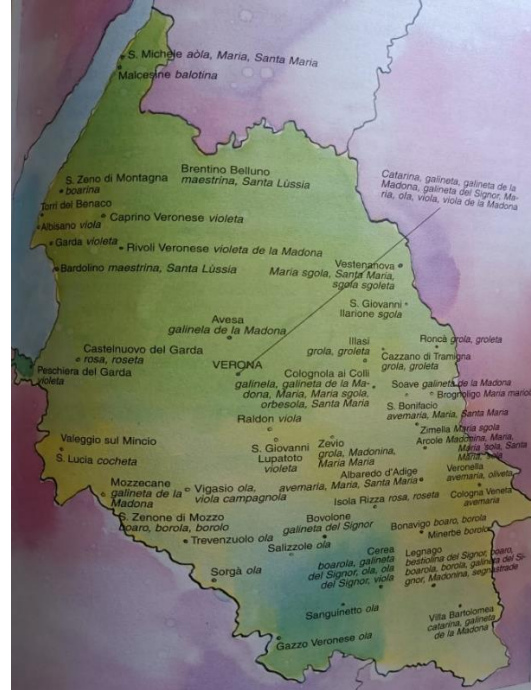


Figura 4 i nomi della coccinella

1.6 La vitalità del dialetto

Il Veneto risulta essere tra le regioni in cui il dialetto è più diffuso e usato con molti livelli stilistici (Benincà, 2004). Sembra che anche gli immigrati tendano ad imparare sia l'italiano che il dialetto, questo perché lo sentono come veicolo di integrazione, oltre che una necessità, visto che anche nelle città più grande spesso le persone si rivolgono a loro in dialetto.

Tipico della regione è l'utilizzo del dialetto non solo in ambito familiare ma, con diverse sfumature grammaticali e stilistiche, anche per usi che sono più formali (Benincà, 2004). Dai dati ISTAT relativi al periodo 1987-88 si evinceva che l'82,5 % della popolazione veneta sopra i 6 anni parlava dialetto almeno in famiglia, e il 64,7% anche con persone estranee alla regione. Dai dati raccolti, invece, nell'intervallo di tempo dal 1996-2000 risultava aumentata la percentuale di parlanti in casa sia di italiano che di dialetto, ma anche la percentuale di coloro che parlavano esclusivamente italiano.

Anche i dati ISTAT aggiornati al 2006 mostrano, come si vede nella figura sottostante (Fig.5), che il Veneto rimane una delle regioni dove il dialetto permane ancora vitale rispetto ad altre parti d'Italia e viene parlato in più contesti dalle persone di 6 anni e più.

Regioni	In famiglia				Con amici				Con estranei			
	Solo o prevalente italiano	Solo o prevalente dialetto	Sia italiano che dialetto	Altra lingua	Solo o prevalente italiano	Solo o prevalente dialetto	Sia italiano che dialetto	Altra lingua	Solo o prevalente italiano	Solo o prevalente dialetto	Sia italiano che dialetto	Altra lingua
Piemonte	59,3	9,8	25,4	4,9	64,7	5,6	25,4	3,5	86,4	1,4	10,7	0,7
Valle D'Aosta	59,9	9,3	24,5	11,3	55,9	4,1	32,2	6,0	80,8	0,4	15,0	2,4
Lombardia	57,6	9,1	26,6	5,7	62,7	7,1	25,0	4,1	83,5	1,9	12,9	0,8
Trentino-Alto Adige	27,8	20,4	15,1	34,6	30,2	18,2	16,5	33,1	51,9	3,3	12,7	29,8
Bolzano-Bozen	25,2	1,5	4,1	65,5	25,8	1,3	5,0	64,3	29,9	0,2	5,5	60,3
Trento	30,4	38,5	25,6	5,0	34,4	34,3	27,5	3,3	73,0	6,3	19,6	0,7
Veneto	23,6	38,9	31,0	6,0	24,2	37,3	33,3	4,3	53,7	15,7	28,7	1,3
Friuli-Venezia Giulia	35,8	10,7	20,9	30,9	33,9	9,6	27,4	27,5	57,4	2,6	26,8	11,3
Liguria	68,5	8,3	17,6	5,2	70,8	6,0	19,6	2,5	87,1	2,5	8,7	1,1
Emilia-Romagna	55,0	10,5	28,3	5,5	60,2	7,9	27,4	3,8	84,1	1,9	12,6	0,7
Toscana	83,9	2,8	8,8	4,0	86,0	2,3	8,0	3,1	91,3	1,1	5,8	1,3
Umbria	41,0	14,9	37,7	5,4	42,5	13,6	39,6	3,1	61,7	7,6	27,8	1,7

TABELLA 3 (segue)

Marche	38,0	13,9	42,2	5,6	41,3	13,0	41,8	3,5	68,5	5,4	25,0	0,5
Lazio	60,7	6,6	28,4	3,1	63,0	6,9	27,1	1,9	82,8	3,1	12,0	0,9
Abruzzo	37,1	20,7	38,3	2,6	40,8	16,8	39,5	1,7	71,6	6,9	18,0	1,2
Molise	31,6	24,2	42,3	1,1	35,8	19,1	42,8	1,4	68,6	6,8	23,4	0,3
Campania	25,5	24,1	48,1	1,1	29,4	19,7	48,4	0,9	54,7	10,0	33,3	0,3
Puglia	33,0	17,3	47,9	0,9	35,6	14,5	48,4	0,7	70,9	5,7	22,4	0,2
Basilicata	27,4	29,8	41,2	0,9	33,6	23,0	42,3	0,5	67,4	10,2	21,4	0,3
Calabria	20,4	31,3	43,1	1,5	26,4	22,9	46,1	0,6	60,6	9,7	25,4	0,3
Sicilia	26,2	25,5	46,2	1,2	30,5	19,1	48,7	0,8	59,1	9,8	29,7	0,4
Sardegna	52,5	1,9	29,3	14,7	51,8	1,8	30,6	14,3	77,1	0,5	16,0	4,7
Italia	45,5	10,0	32,5	5,1	48,9	13,2	32,8	3,9	72,8	5,4	19,0	1,5

Figura 5 Immagine delle tabelle contenenti i dati ISTAT riferiti al 2006

Quello che emerge dalla lettura di questi dati è la conferma di quello che in parte alcuni studiosi avevano già notato qualche anno fa: da una parte “un arresto parziale della chiara tendenza all’abbandono del dialetto”; dall’altra “un aumento del comportamento bilingue, cioè del numero di intervistati che dicono di alternare, nell’uso, italiano e dialetto” (Berruto, 1994, p.22).

L’alternanza nell’uso dell’italiano e del dialetto è diffusa soprattutto nelle conversazioni ordinarie ed è documentato in molte indagini.

“A partire dagli anni Novanta, inoltre, sembra che il dialetto sia avviato a perdere il valore negativo di collocazione bassa e svantaggiata [...] diventando da questo punto di vista

più neutro "(Berruto, 1994, p.23). Alcune indagini mirate documentano una diffusa e persistente presenza del dialetto, non solo nei centri rurali o tra la popolazione anziana, ma anche nelle città e tra le fasce più giovani (Marcato, 2004).

Non solo, il dialetto è comparso anche in rete, negli scambi tra i giovani che utilizzano messaggi mistilingui, dove su una base in italiano si trovano elementi dialettali che consentono di dare maggior vitalità o forniscono sfumature semantiche particolari (Berruto, 2007). Sono tutti nuovi utilizzi del dialetto che fino a qualche anno fa non si sarebbero potuti immaginare.

Se in questo momento ci chiedessimo "dove va il dialetto?", Berruto ci direbbe che la tendenza in atto sembra non essere quella dell'abbandono dei dialetti. I quali *"magrolini, rimpannucciati e in ordine sparso vanno in direzioni disparate e in tanti posti (anche dove non te li aspetti)"* (Berruto, 2007, p.146).

Non è il caso, dunque, di parlare di "morte" dei dialetti bensì

di un complicato processo di decadenza fatto anche di risorgenze laterali, marginali. [...] Sapere oggi un dialetto è un valore positivo, una possibilità in più nel repertorio comunicativo individuale, da sfruttare per i suoi valori particolari, quando sia il caso (Berruto, 2006, pp 121 e 123).

In futuro probabilmente assisteremo ad uno scenario vario, in cui la vitalità del dialetto sarà diversa da regione a regione, raggiungendo un massimo nel Triveneto e in alcune regioni del Sud.

"Il dialetto tende [...] oggi a risultare una risorsa comunicativa intercambiabile con l'italiano" (Berruto, 2002, p.48), quindi *"le due lingue non ci sembreranno più idiomi contrapposti ma "varietà interne a un continuum unitario"* (De Mauro et al., 1993, p.27).

Queste indagini e riflessioni sono interessanti non solo perché soddisfano la curiosità di chi scrive ma anche perché la lingua parlata veicola una precisa visione del mondo e il peculiare rapporto che esiste tra lingua e cultura è colto immediatamente da chiunque, per un qualunque motivo, si trovi ad osservare un ambiente linguistico che non è il suo. Ci si accorge che chi parla un'altra lingua non si limita a dire in modo diverso le stesse cose: ci sono parole che tradotte dal dialetto all'italiano faticano a trovare un

corrispettivo perché non si trova il modo giusto di esprimerle, perdono qualcosa del loro significato reale.

2 Uno zoom sul territorio: Gazzo Padovano

2.1 Il Territorio

Gazzo è un comune italiano che si trova in Provincia di Padova nella Regione del Veneto, nello specifico nella zona delle Risorgive. I suoi abitanti sono chiamati gazzensi. Il paese si estende su 22,7 km² con 4 291 abitanti risultanti dall'ultimo censimento della popolazione (<https://www.comune.gazzo.pd.it/>).

Il territorio risulta particolarmente ricco di corsi d'acqua, rogge e canali che lo rendono adatto alla coltivazione di molte colture, in quanto permettono l'irrigazione anche in periodi di scarsa piovosità (Marangoni, 2007). In particolare, la sua morfologia è stata in parte modellata dal Brenta e dai principali paleo-alvei che si distinguono nel loro andamento tortuoso: Il Ceresone, l'Armedola e la Poina.

2.1.1. *La nascita del nome e alcuni cenni storici*

Sembra che il termine "Gazzo" derivi dal longobardo "Gaium", "Gazium", "Gagium" o "gahage" che significa bosco protetto, per cui si presume ragionevolmente che anticamente nel territorio del Comune vi fosse un bosco e questo viene anche comprovato da documenti ecclesiastici della diocesi di Vicenza. Ci sono altre ipotesi sul nome del Comune: potrebbe anche derivare dal tedesco "gans" che significa oca, dato dagli Ottoni quando nella seconda metà del 1600 scesero dal nord in Italia; nel passato anche recente, infatti, Gazzo era detto "il paese delle oche". Ultima ipotesi è quella legata all'uccello gazza che si trova riprodotta in antichi stemmi del comune. Il primo documento che parla di Gazzo è del 1187, quando il Vescovo di Vicenza consegnò come possedimenti a Guido Alberti di Montorso, il territorio per farlo disboscare. Nel periodo del Medioevo poi, il Comune è stato luogo di lotte tra Sigismondo d'Ungheria (con i Carraresi) e Venezia. Nel frattempo, è continuata l'azione di disboscamento tanto che nel XIX secolo il paesaggio era completamente cambiato e al posto di boschi vi erano diverse

paludi e acquitrini. Quando il Veneto entrò nell'Italia, Gazzo era famoso per le risaie, appartenute per anni alla famiglia nobile dei Diedo (Casonato, 1941).

Lo stemma del comune è contrassegnato da un albero attraversato orizzontalmente da una striscia bianca con sopra quattro stelle. Anticamente c'era raffigurato anche un cacciatore, simbolo dell'attività di caccia largamente praticata.

L'albero richiama l'idea del bosco, mentre la striscia bianca rimanda all'acqua abbondante. Le quattro stelle invece rappresentano le quattro frazioni del paese: Grossa, Villalta, Gaianigo e Grantortino (Casonato, 1941).

2.1.2 La popolazione

Per capire il contesto nel quale è stato inserito il progetto "El fontanon del Diavoeo" è necessario fare un accenno anche all'evoluzione demografica del comune negli ultimi secoli. Le fonti che si possono utilizzare per risalire alle informazioni rispetto al XIX secolo consistono principalmente ed essenzialmente nei Registri di Stato Civile e nei Registri dei Battesimi e delle Sepolture della parrocchia di Grossa (Pinton, 2007).

Il secolo sopra citato è stato caratterizzato da fasi di crisi demografica e di timidi aumenti della popolazione, dovuti alla grave crisi di sussistenza che colpì tutto il Regno Lombardo Veneto dal 1815 al 1817: la carestia unita alla speculazione causò l'aumento dei prezzi dei generi alimentari che divenne praticamente insostenibile per la popolazione di campagna (Pinton, 2007).

Negli anni successivi epidemie, fame e scarsa igiene contribuirono ad un ulteriore decremento della popolazione, fino alla seconda metà del secolo, quando si assiste ad un'inversione di tendenza nell'evoluzione demografica dei centri esaminati.

Nella seconda metà dell'Ottocento, quindi, nei villaggi dell'attuale comune di Gazzo la popolazione si sviluppò facendo aumentare il numero di adulti e anziani grazie al periodo di pace, l'assestarsi della politica e l'assenza di crisi di mortalità.

Nel corso del Novecento si assiste in tutta Italia ad una vera e propria esplosione demografica e al processo definito transizione demografica, ossia al passaggio da un

regime demografico con natalità e mortalità molto elevate ad uno in cui questi due fenomeni si abbassano notevolmente.

Anche la popolazione del Comune di Gazzo rispecchia il trend evolutivo nazionale appena esposto nel corso del XX secolo, fino ad arrivare alle soglie del secondo millennio dove si nota una tendenza graduale all'aumento del numero dei residenti.

2.2 L'istruzione pubblica nel Territorio di Gazzo negli ultimi due secoli

All'inizio del XIX secolo la stragrande maggioranza della popolazione era analfabeta e prima dell'arrivo di Napoleone le autorità non avevano interesse per l'istruzione del popolo, che era una faccenda riservata quasi esclusivamente alle famiglie ricche.

L'età napoleonica portò vari cambiamenti in questo campo: Napoleone emanò una serie di leggi sull'insegnamento, che doveva essere statale e gratuito e anche quando il Veneto tornò sotto il dominio austriaco a seguito della sconfitta di Napoleone, furono approvati nuovi regolamenti per le scuole elementari.

Per quanto riguarda l'istruzione nel territorio di Gazzo in questo periodo, non ci sono molti documenti a riguardo ma in alcuni resoconti di visite pastorali si trovano degli accenni riguardo ad alcune scuole tenute dai preti e pagate dai Comuni.

Con il plebiscito del 1866 il Veneto venne ammesso al Regno d'Italia, che si era costituito nel 1861. In questi anni si assiste all'emanazione di alcune leggi volte a stabilire chi si sarebbe dovuto occupare dell'istruzione elementare, ovvero i Comuni, i quali dovevano provvedere alle esigenze delle scuole, nominare e stipendiare i maestri (Geremia, 2007).

Di fronte a tutte queste leggi i comuni si trovarono in forte difficoltà per la mancanza di mezzi cui far fronte alla costruzione di nuovi edifici e al pagamento dei maestri. Per questo motivo si fece strada l'idea che dovesse essere lo Stato ad occuparsi della materia e con la legge Credaro del 1911 iniziò con molta lentezza il passaggio allo Stato delle competenze e delle funzioni dei Comuni in materia di gestione delle scuole, le quali nei Comuni non capoluoghi di provincia passavano alle dipendenze dei Provveditorati agli Studi (Rizzetto, 1983).

Come prescriveva la legge Casati, anche a Gazzo l'amministrazione comunale aveva dovuto provvedere alla costruzione di due scuole, a Gazzo e Grossa, una per i maschi e una per le femmine e procedere alla nomina della maestra comunale.

Negli anni le giunte comunali si occuparono spesso di questioni legate alla scuola, come il rinnovo degli edifici o la nascita di istituti scolastici nuovi nelle frazioni di Gazzo, Gaianigo e Villalta. Nel 1910 si attestano 5 scuole, insufficienti a contenere tutti gli allievi e con una delibera comunale, il consiglio accoglieva la domanda degli abitanti di Grantortino (altra frazione di Gazzo) di istituire una sesta scuola (Geremia, 2007).

Dopo la Prima guerra mondiale il paese riversava in una grave condizione socioeconomica rendendo la politica sempre più confusa e dando spazio così al dominio fascista, cominciato con la marcia su Roma del 1922 (Geremia, 2007)

Tutti gli elementi della cultura fascista si ritrovano anche a Gazzo e il 1926 fu l'anno di svolta per il Comune: il sindaco fu sostituito dal Podestà, di nomina regia.

Intanto nel comune la popolazione aumentava e per questo motivo furono richiesti e ottenuti i fondi per il restauro della scuola di Grantortino.

Di seguito riporto la tabella con il numero degli obbligati nell'anno 1927/28, nati dal 1913 al 1920:

Tabella 1 Dati relativi agli obbligati anni 1927/28 (Geremia, 2007, p.56)

SCUOLA	MASCHI	FEMMINE	TOTALE
GAZZO	56	61	117
GROSSA	83	82	165
VILLALTA	58	72	130
GRANTORTINO	38	46	84
GAIANIGO	29	37	66

Nel 1932 il Podestà Tacchi invitava tutti i capifamiglia che ne fossero interessati a far domanda della quinta elementare a Gazzo ma bisognerà aspettare l'anno successivo per l'istituzione di una nuova quinta nella frazione di Grossa.

Intanto le condizioni economiche del Comune, i problemi legati agli spazi, agli arredi e al personale scolastico continuavano ad aumentare a causa degli investimenti che dovevano essere fatti per la propaganda fascista.

Nel 1937 si ebbe l'istituzione di una scuola serale per adulti a Grossa a cui si iscrissero 63 persone, mentre nel 1940, quando l'Italia si preparava ad entrare in guerra, anche la scuola di Villalta ebbe la sua quarta elementare. Durante la guerra le autorità militari tedesche requisirono tre aule, una a Gazzo e due a Grossa (Geremia, 2007).

Nel dopoguerra le cose ripresero normalmente e nel 1946 il sindaco richiese l'istituzione di due nuove classi, una a Gazzo e l'altra a Grossa, perché in ognuna delle due sedi c'erano cinque classi con tre insegnanti. Terminata la guerra avevano cominciato a funzionare in modo regolare anche le scuole materne di Gazzo e Grossa.

Mentre l'istruzione a mano a mano si estendeva e sviluppava però, gli anni Cinquanta del secolo scorso per chi lavorava nei campi non furono semplici: la meccanizzazione dell'agricoltura e lo sviluppo economico squilibrato a favore dell'industria lasciarono molte persone senza lavoro e le costrinsero ad una nuova emigrazione verso alcuni Paesi d'Europa e alcune regioni come Piemonte e Lombardia. La crisi a Gazzo è testimoniata dal calo della popolazione e dal numero di alunni poveri da assistere, sempre in aumento, ben 120 nel 1950 e 140 l'anno successivo (Geremia, 2007).

A dieci anni di distanza dall'istituzione delle due nuove classi, una legge istituì la sesta classe elementare anche nelle scuole di Gazzo, che doveva essere frequentata da tutti gli alunni al di sotto dei 14 anni ma i problemi di ordine quotidiano rimanevano molti: mancanza di legna, richiesta di aumenti da parte delle bidelle, stufe e bagni non funzionanti ecc. (Geremia, 2007).

Per far capire lo stato in cui riversava la scuola circa 60 anni fa riporto di seguito le parole di un maestro di Grantortino:

“Sulle grondaie v'è l'erba alta un metro bastante a nutrir, per dieci giorni, una mandria. Se piovesse l'acqua farà crollare tutto il cornicione dell'edificio, come è già avvenuto in qualche tratto con pericolo di disgrazia. [...] prego con massima urgenza, a voler provvedere per una radicale spazzatura alla stufa...ed al camino...Da quando fu costruito il camino ad ora, non fu mai

toccato [...] Non si può accendere la stufa che, in aula, si soffoca e, nel momento istesso, è pericolo d'incendio all'edificio stesso"

Tra il 1959 e il 1960 Gazzo passava sotto la direzione di Carmignano di Brenta e nel frattempo, il Ministero della pubblica Istruzione aveva avviato i Centri di Lettura e Informazione, con lo scopo di mantenere vivo l'interesse verso la lettura da parte degli adulti e contrastare il fenomeno dell'analfabetismo di ritorno. Se ne trova uno anche a Gazzo, mentre a Grossa venne istituito un corso serale popolare gratuito, della durata di sei mesi, con esercitazioni tecnico-pratiche nei settori agrario, edile, artigiano, meccanico, a cui potevano iscriversi i ragazzi dai 13 anni in su (Geremia, 2007).

Nel 1962, anno di svolta per la nascita della scuola media unica obbligatoria e gratuita, a Gazzo venne istituito un PAT (posto di ascolto televisivo): in assenza di locali adeguati il provveditore aveva autorizzato il funzionamento di un corso per prime classi della scuola media unificata con insegnamento televisivo (Geremia, 2007).

Nel corso degli anni Sessanta venne creata una sezione staccata di scuola media anche se nella mentalità popolare ancora faticava ad entrare l'idea che questa scuola fosse obbligatoria e molti alunni risultavano inadempienti all'obbligo scolastico.

Durante il 1965 iniziarono i lavori per la costruzione di un edificio scolastico di 6 aule, a carico dello Stato, che accolse gli alunni della scuola media fino alla sua demolizione avvenuta nel 2006 (Geremia, 2007).

Nell'anno scolastico 1986/87 la scuola media di Gazzo fu annessa a quella di Grantorto dove è inserita ancora oggi in quello che è l'Istituto Comprensivo di Gazzo, Grantorto e San Pietro in Gu.

Con il passare degli anni e il cambiamento nel numero degli alunni vennero chiuse anche le scuole elementari di Grantortino e Villalta fino ad arrivare ai nostri giorni dove, nel territorio di Gazzo si ritrovano una scuola dell'Infanzia paritaria, 2 scuole primarie di Gazzo e Grossa e una scuola media nel comune di Gazzo, inaugurata nel 2005 (Geremia,2007).

2.2.1. Il cuore dell'intervento didattico

La scuola primaria in cui andrò a svolgere il progetto si trova nel centro del paese, staccata però, dal complesso della Scuola dell'Infanzia e della scuola secondaria di Primo Grado. L'edificio è sviluppato su due piani ed è provvisto di 5 classi, di una palestra, una piccola aula computer e una stanza chiamata "aula delle farfalle" che è multifunzionale in quanto al suo interno ci sono una digital board, dei cuscini, dei tavoli e una piccola biblioteca. I bambini hanno libero accesso a quest'aula per consultare i libri e svolgere delle ricerche. All'esterno la scuola ha un ampio giardino e uno spazio adibito alla coltivazione di bulbi e colture.

La classe in cui si è svolto l'intervento didattico è una terza ed è composta da 19 bambini, 8 femmine e 11 maschi. Al suo interno ci sono un bambino di origine indiana, un bambino di origine marocchina, un bambino adottato di origini russe, una bambina con i genitori di origine siciliana, un bambino con la mamma di origine argentina e un bambino BES. Cinque bambini sono residenti a Grantorto (un paesino che confina con Gazzo) gli altri invece risiedono all'interno del comune.

Dal colloquio con le insegnanti è emerso che si tratta di una classe nella quale gli alunni dimostrano un livello di socializzazione abbastanza buono, la partecipazione alle attività avviene con entusiasmo e gli alunni intervengono in modo pertinente anche se, a volte, qualche alunno deve essere sollecitato all'attenzione, all'ascolto e guidato alla comprensione e allo svolgimento del compito.

Il metodo di lavoro è autonomo per la maggior parte degli alunni anche se alcuni necessitano di tempi di esecuzione differenti ma il loro impegno rimane molto buono. In generale i ragazzi presentano una particolare predisposizione nonché interesse verso la lettura di libri e la produzione di testi rispetto alle altre discipline ed è per questo che, quando sono andata a proporre un progetto che riguardasse la riflessione e in qualche modo la ricerca sui termini dialettali, la scelta è ricaduta su di una leggenda del territorio di Gazzo Padovano, genere letterario che era appena stato affrontato in classe.

2.3 La leggenda e le sue origini

Io non sono originaria di Gazzo, ma lavoro in questo territorio da anni. Da tempo sento parlare della leggenda del “Fontanon del Diavoeo”: in particolare, ad essa degli attori della zona hanno dedicato uno spettacolo teatrale per bambini e due autori del posto, Tommasino Giaretta e Paola Pilotto, hanno pubblicato dei libri al riguardo, rispettivamente uno in dialetto e l’altro in italiano.

Dal 1998 Paola Pilotto è assunta in ruolo come istruttore amministrativo socioculturale presso il Comune di Gazzo. Svolge la funzione di responsabile del procedimento nei servizi facenti capo ai settori sociale, assistenza, istruzione, cultura, biblioteca, comunicazione pubblica ed euro progettazione. Dal 1999 è iscritta all’Albo dei Giornalisti del Veneto e svolge collaborazioni continuative giornalistiche con il quotidiano “Il mattino di Padova” come corrispondente di cronaca bianca, nera ed elettorale dall’Alta padovana, in particolare dai Comuni di Piazzola Sul Brenta, Carmignano di Brenta, S. Giorgio in Bosco, Grantorto, Campodoro e Gazzo.

Per conto del Comune di Gazzo ha scritto il libro illustrato per ragazzi “Il Fontanon del diavolo”, pubblicato in aprile 2019 e che prendeva spunto dalla storia scritta dall’altro autore sopra citato, Tommasino Giaretta.

Quest’ultimo è uno scrittore italiano nato il 26 gennaio 1952 nella frazione di Lanzè di Quinto Vicentino dove ancora risiede. Insegnante e giornalista, è iscritto dal 1992 all’Ordine Nazionale dei Giornalisti. Collabora da oltre un ventennio con periodici locali, ma principalmente con il quotidiano “Il Giornale di Vicenza” e il mensile “Realtà Vicentina”. Profondo conoscitore della realtà vicentina, Tommasino Giaretta narra in brevi racconti, intercalando la lingua italiana al dialetto vicentino, episodi di vita ordinaria e straordinaria ambientati nella campagna della provincia di Vicenza del dopoguerra, in un’epoca segnata dal tramonto della civiltà rurale e dal passaggio alla civiltà industriale. Amico ed estimatore di Mario Rigoni Stern, dedica al grande scrittore dell’altipiano vicentino alcuni dei racconti contenuti nelle sue raccolte. Alcune delle sue storie sono state adattate in commedie teatrali, dove lo stesso scrittore è voce recitante, tra cui “L’omo invisibile e altri misteri popolari” e “Il contastorie” (www.comune.vicenza.it).

Ho contattato personalmente i due autori per chiedere informazioni e l'esistenza di materiale inedito riferito alla leggenda ma ognuno di loro ha affermato che non esistono documenti: entrambi hanno parafrasato quella che è una leggenda popolare; quindi, raccolto per iscritto il sentire tramandato di generazione in generazione, non esistono nella realtà elementi di riscontro. Anche la chiesetta in mezzo ai campi sembra non essere proprio mai esistita o per lo meno negli archivi non c'è traccia.

2.3.1. *Il Fontanon del Diavoio*

Ho scelto di presentare alla classe la versione della leggenda che il Giaretta ha inserito nel suo libro e che presenta termini dialettali con influenze vicentine e padovane. Di seguito riporto il testo utilizzato:

“Dovì dunque savere che on tempo, xo par la stradea che core drio de casa, ghe gera ‘na ceseta, picoeta ma bea. Gnanca me poro bisnono el gavea savesto dirme parcossa la fusse cossita in meso i canpi, in tanta maeora. Resta el fato che co’ cadea el giorno de San Francesco la gente se portava là da ogni canton par ciapare messa, comunion e benedission. Ghe fusse stà el baldachin la para ‘na procession: i poareti a pie, massimo in bicireta, i siori in barachina. I gavea messo su on bel bagoeo ciò! Soto el maronaro de fianco la ceseta ghe gera parfina el banco de Menego, queo dea sagra, e Bepo, che faxeva l’osto in paese, el metea sol careto’na damigiana de bianco e una de rosso.

On bel dì ch’el revarendo gera ‘ ‘ndà par darghe on ocio che tuto fusse a posto, se presenta ciò soa porta dea ceseta ‘na dona mai vista prima, ‘na bea siora tuta in ghingari. “Cossa volra, xea qua par confessarse?” ghe domanda el prete lì so do pie. No ste pensare ch’el fusse tanto moesin o farina fina da fare ostie!

“No no” la ghe risponde suito la dona “so vegnesta parchè el benedissa el me can e el me gato”

Ve imagineo ciò la facia del don? El credea de essere tolto in giro e sta dona noa voea saverghene de ‘ndare via senza chea benedeta benedission. Ghe para un’offesa benedire on can e on gato, par quanto bei o maeà che i poesse essere ma sta dona, là insistea cossì tanto che el prete ga perso la passienza e par finirla el ghe ga sbarà la porta in tel muso.

El don se gera dismentegà che proprio San Francesco l’era stà grande passionà de animai da voerghe ben parfina al lupo. In ch’el tanto che la dona iera sparia no se sa dove, col so can e col so gato faxendo un croson soa porta, el curato gera tornà co la so fiaca in

paese resitando el vangeo coa corona de picoeon. Fato sta che la matina dopo quei dea contrà i xè corsi a svejarlo bonora e a butarghe xo i pie dal leto.

“Cossa ghio mai da svejarme a ste ore!” el ga dito el prete

“Se non vedi no credarì mai cossa xè capità stanote” i ghe ga dito

El para on diluvio universae! Tuta la note gavea piovù el el prete col se ga presentà sol posto l'è diventà duro come on paracarò: la ceseta sparia, sprofondà nel core de l'inferno e doe chea gera prima desso vegnea 'na brentana de aqua che la gavea magnà tuta la stradea e la corea in vanti.

Ghio capio on po' chi gera la dona?... Da eora al fontanasso i ghe ga fibià el nome del fontanon del diavoeo e vardè de starghe ben distante parchè el prete che par curiosare l'è sbrissà dentro el muineo, no l'è pì vegnesto fora e gnanca i lo gà pì trovà!” (Giaretta, 2007, pp. 65-66)

Per permettere a tutti i bambini della classe una piena comprensione della leggenda e successivamente poter lavorarci, ho presentato loro anche la traduzione in italiano che Tommasino Giaretta riporta nel suo testo e che inserisco qui sotto per facilitare la lettura del mio elaborato:

“Dovete dunque sapere che un tempo, al termine della stradina che passa sul retro della casa, c'era una chiesa, piccola ma graziosa. Neppure il mio bisnonno aveva mai saputo spiegare il motivo per cui sorgesse così isolata nel mezzo della campagna. Si sapeva per certo che in occasione della ricorrenza di San Francesco la gente conveniva in gran numero sin dai paesi lontani per assistere alla messa, fare la comunione e ricevere la benedizione. Il continuo andirivieni dava la sensazione di una interminabile processione senza baldacchino: i più poveri a piedi, certuni in bicicletta, i più ricchi con il calesse. La ricorrenza si era trasformata negli anni quasi in una sagra paesana. All'ombra del grande ippocastano, a fianco della chiesetta, c'erano la bancarella dei dolciumi e quella dell'oste del paese che spillava buon vino bianco e rosso.

Un bel giorno il reverendo si era recato in passeggiata per sincerarsi che tutto fosse in ordine quando sui gradini della chiesa si presentò un'avvenente sconosciuta signora.

“È venuta per la confessione?” chiese il parroco con voce garbata anche se notoriamente non era affatto gentile.

“No-rispose subito la donna- sono venuta piuttosto per far benedire il mio cane e il mio gatto”.

Riuscite ad immaginare l'istintiva reazione del parroco? Credeva di essere canzonato e non riusciva a licenziare quella invadente signora. Impartire una benedizione ad un cane ed un gatto per quanto belli o malati che fossero, gli sembrava quasi pronunciare una

bestemmia ma arrivò al punto di perdere la pazienza e di chiudere la porta della chiesa senza più dare ascolto alle insistenze della donna.

Nella concitazione il parroco di era forse dimenticato che proprio San Francesco era stato un grande amico degli animali da diventare perfino il patrono protettore del lupo. Nel momento in cui la donna era di colpo sparita nel nulla con cane e gatto facendo una grande croce con la mano sul portone della chiesa, il curato era tornato con calma in paese leggendo il vangro con la corona intrecciata sulle mani. L'indomani, di buon'ora, gli abitanti della contrada erano accorsi trafelati alla canonica a dare la brutta notizia.

“Cosa mai è successo per svegliarmi a quest'ora?” aveva detto il parroco alquanto infastidito.

“Se non vede con i suoi occhi non crederà mai a quanto accaduto questa notte” risposero in coro quelli della contrada. Sembrava il diluvio universale. Per tutta la notte aveva continuato a piovere con forte intensità e il parroco, giunto sul luogo, era rimasto come paralizzato: della chiesetta non c'era più traccia, sembrava essere sprofondata nel cuore dell'inferno mentre nel sottosuolo sgorgava una corrente d'acqua limacciosa che scorreva impetuosa sul sedime della stradina.

Siete riusciti a capire chi era mai quella donna?...da allora quella sorgente d'acqua è stata chiamata “Il fontanazzo del diavolo” e state bene attenti ad avvicinarvi perché l'imprudente parroco finì, nel voler troppo curiosare, per essere risucchiato nel vortice senza mai più essere restituito ai parrocchiani per la sepoltura!” (Giaretta, 2007, pp.66-68)

2.3.2 La risorgiva oggi

Oggi la risorgiva è ancora attiva anche se più ristretta a causa dell'abbassamento della falda dovuto al continuo prelievamento d'acqua per uso agricolo. È una delle poche ad essere rimaste a Gazzo dove se ne contano soltanto 2, quella del Fontanon e quella Zanon, entrambe a confine con Grantorto. In tempi recenti, visto il fascino che la risorgiva in questione suscita grazie alla leggenda legata ad essa, si è cercato di valorizzarla valutando un possibile intervento regionale per valorizzare il sito al confine con Grantorto.

Per visitarla bisogna passare per una strada privata ad uso pubblico ma il consorzio ha un progetto di tutela per rendere accessibile l'area, in particolare per le uscite scolastiche, dotandola di segnaletica e cartelloni informativi che spieghino la storia e l'importanza della risorgiva.



Figura 6 Foto attuale della Risorgiva (tratta dal sito www.antoniodepoli.it e scattata in occasione dell'inaugurazione della sistemazione della risorgiva il fontanon del Diavoeco)

3 L'azione didattica: "El fontanon del diavoeo"

3.1 La pianificazione dell'intervento

Il percorso è stato pianificato attentamente prima di iniziare il lavoro con i bambini, attraverso un progetto che racchiudeva al suo interno le motivazioni, gli obiettivi e la descrizione di quanto avrei proposto in classe. I tempi e i contenuti che si vedono nella tabella in allegato (allegato 1 a pag. 83) sono stati concordati con l'insegnante di classe che ha supportato l'intervento fin dall'inizio concedendomi ore preziose visto il periodo dell'anno in cui si è svolto: il mese di maggio è sempre ricco di impegni e scadenze per gli insegnanti.

Il progetto iniziale prevedeva una pianificazione di 14 ore suddivise in 6 incontri che poi durante lo svolgimento è andata modificandosi giungendo a 7 incontri per un totale di 15 ore. Le modifiche sono avvenute per fronteggiare problematiche emerse nel corso dell'intervento e perché progettare significa anche flessibilità e capacità di accogliere gli spunti che emergono in classe per ridelinearli all'interno degli obiettivi prefissati.

3.1.2 La cornice teorica che precede l'azione didattica

Tutto l'intervento è stato pensato tenendo a mente il modello teorico sviluppato da Shulman nel 1987 e spiegato nel suo articolo "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform". Lo studioso parla di Pedagogical Content Knowledge (PKC), cioè

"la miscela di contenuto e pedagogia in una comprensione di come particolari argomenti, problemi, tematiche sono organizzati, rappresentati, adattati ai diversi interessi e abilità dei discenti e presentati per essere insegnati (Shulman, 1987, p.8)"

Il suo interesse è quello di comprendere il passaggio dalla comprensione di un contenuto da parte del docente alla sua capacità di trasportarlo, riorganizzarlo in attività, metafore, esercizi o esempi affinché possa essere compreso dagli alunni (Shulman, 1987).

Attraverso il lavoro con gli insegnanti giunge ad elaborare un modello che si compone di sei operazioni:

- Comprensione: saper correlare idee che appartengono alla stessa area tematica, comprensione che deve riguardare soprattutto le finalità educative;
- Trasformazione: il docente si prepara a far comprendere gli altri attraverso l'analisi critica dei materiali d'insegnamento, l'identificazione delle idee chiave da trattare, la selezione degli strumenti didattici e l'adattamento di essi alle caratteristiche degli alunni;
- Istruzione: la fase dell'azione, dell'organizzazione e della gestione della classe;
- Valutazione: è il momento del monitoraggio degli apprendimenti;
- Riflessione: il docente riflette a posteriori sul proprio operato;
- Nuova comprensione: la fase precedente porta ad una nuova comprensione dei fini e degli argomenti da insegnare;

Quello che si evince da tale modello (fig. 6) è la fusione del livello teorico con quello pratico, Shulman, alla conoscenza dei contenuti e alla conoscenza curricolare aggiunge la conoscenza pedagogica dei contenuti disciplinari: la fusione speciale *di contenuti e pedagogia che è solo degli insegnanti e costituisce la loro particolare forma di comprensione professionale* (Shulman, 1987, p.8).

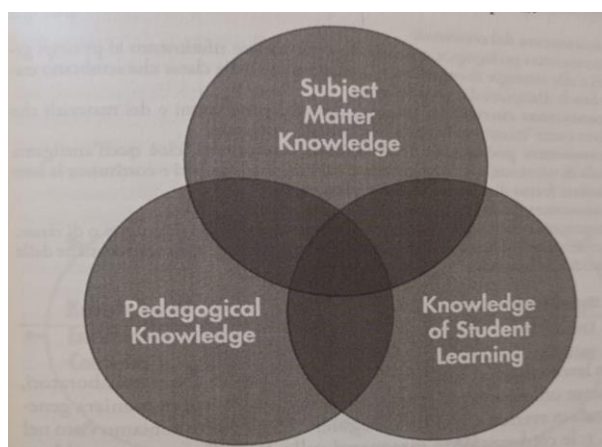


Figura 6 Modello PCK tratto dalla Western Carolina University, alla pagina What is PCK?

Nonostante l'ormai datata pubblicazione, gli studi di Shulman continuano a rimanere lo spunto per ulteriori ricerche e, anche se con una certa regolarità se ne riscontrano dei

limiti, la loro portata euristica è indiscussa e se ne tentano delle coniugazioni continue (Messina & De Rossi, 2018).

Quel che è certo è che per l'insegnante gli aspetti da tenere in considerazione quando si entra in classe o in sezione sono molteplici ed il suo ruolo assume caratteristiche multiformi.

Mi piace pensare all'universo classe come ad un piccolo ecosistema fatto di equilibri sottili ed invisibili di cui bisogna tenere conto quando si decide di entrarvi.

3.2 Il questionario

Prima di iniziare l'intervento didattico vero e proprio ho proposto ai bambini un questionario che indagasse le loro abitudini linguistiche al fine di rilevare il livello generale di comprensione del dialetto veneto e le loro sensazioni rispetto a questa lingua, come si vede in allegato (allegato 2 a pag. 88).

In particolare, 2 bambini su 19 si sono detti incapaci di comprendere e parlare il dialetto veneto, 1 si è detto incapace di parlarlo ma in parte di comprenderlo e 1 in parte capace di parlarlo ma incapace di comprenderlo anche se solo 1 dei 4 esprime sentimenti di fatica e difficoltà in merito alla lingua.

In generale quindi, la classe è composta da bambini che pensano di saper parlare e comprendere il dialetto veneto e che indicano il divertimento come sentimento principale in relazione alla lingua che stiamo prendendo in considerazione.

Di seguito riporto i grafici con i dati del questionario che riassumono le risposte alle domande più significative e che permettono una visione d'insieme delle risposte della classe:

Tabella 2 Grafico della domanda: Sai parlare in dialetto veneto?

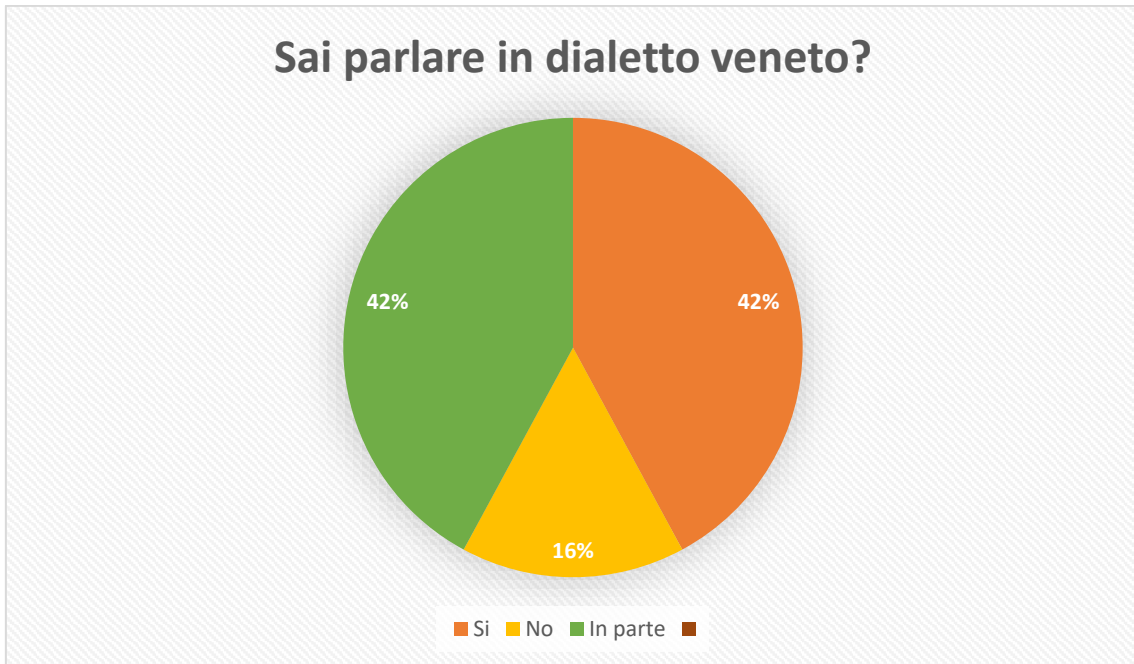


Tabella 3 Grafico della domanda Sai comprendere il dialetto veneto?

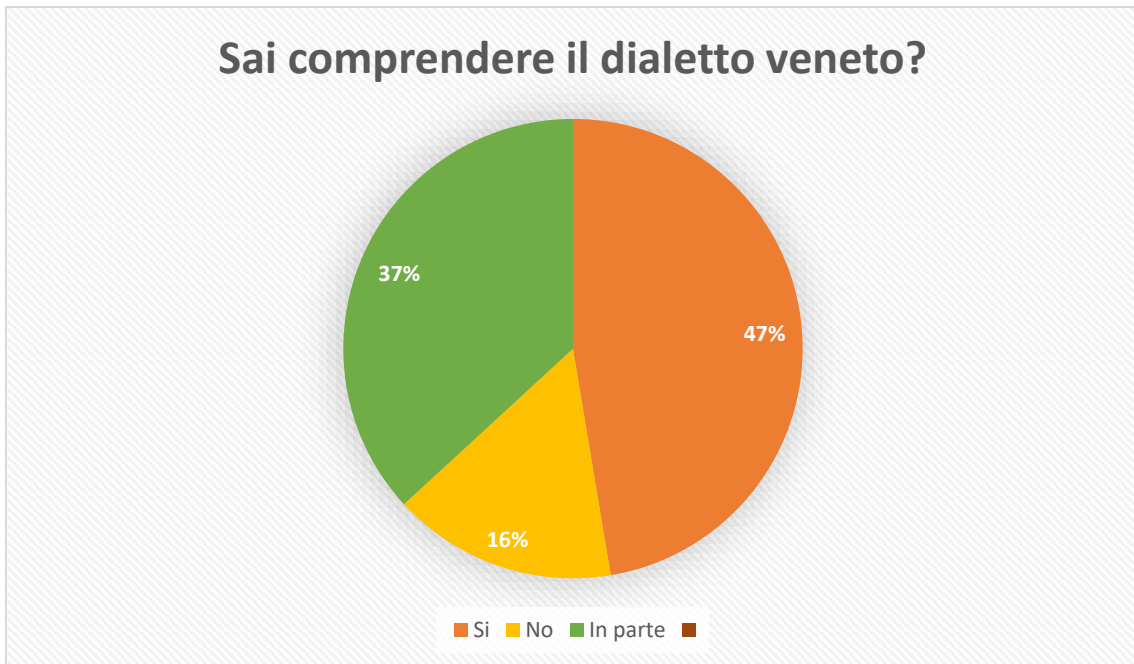


Tabella 4 Grafico della domanda Come ti senti quando parli il dialetto?

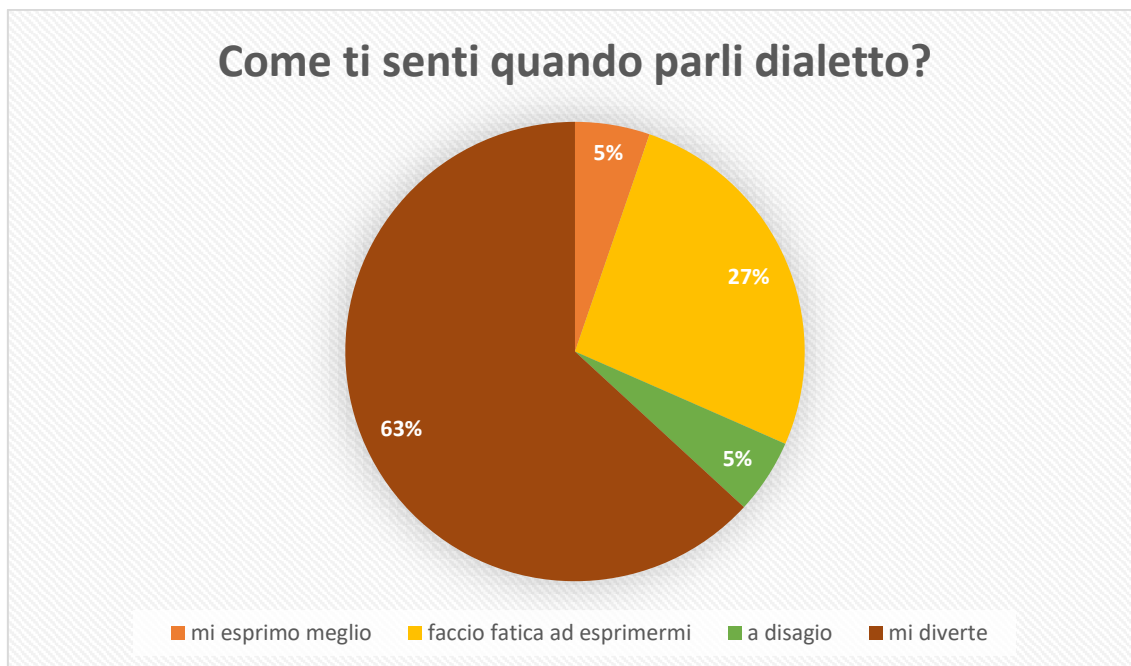
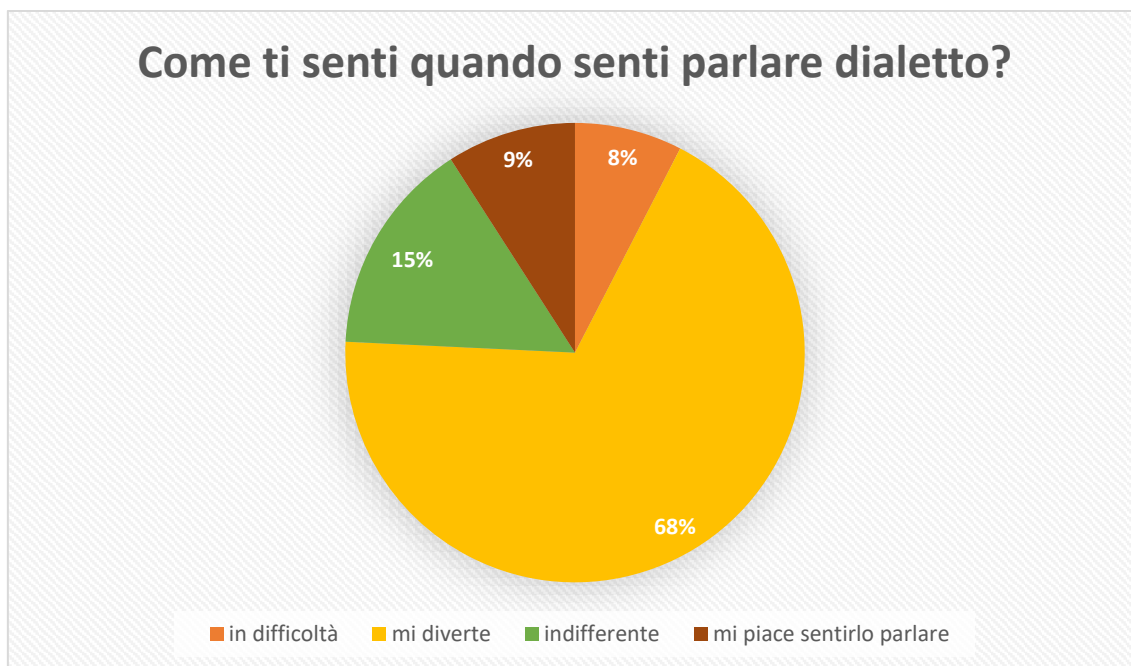


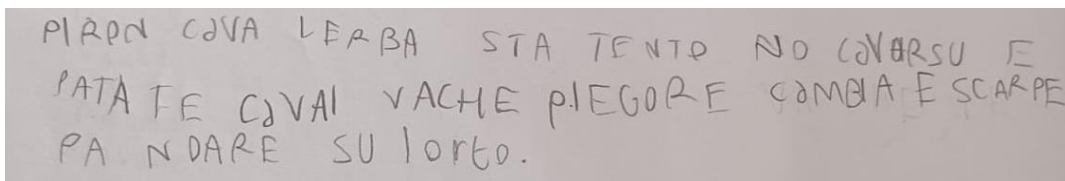
Tabella 5 Grafico della domanda Come ti senti quando senti parlare il dialetto?



Analizzando più nel dettaglio le risposte che i bambini di origine straniera hanno dato, emerge che, nonostante la difficoltà evidenziata nel parlare o nel comprendere il

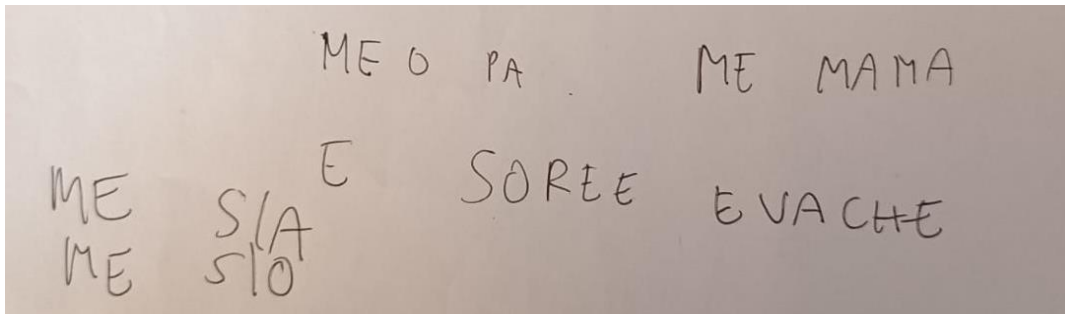
dialetto, il sentimento che provano nei confronti della lingua è quello di divertimento e in parte di fatica nell'esprimersi. Evidenziano, inoltre, di sentirlo parlare maggiormente negli ambienti sportivi e nei luoghi di aggregazione confermando di fatto l'idea che il dialetto sia una lingua ancora molto utilizzata nei piccoli paesi della regione Veneto. I bambini che hanno origine italiana, invece, affermano di sentirlo parlare maggiormente negli ambienti domestici e di utilizzarlo principalmente con i nonni e i propri parenti.

Terminata la somministrazione del questionario, l'argomento ha sollecitato una vivace curiosità nei bambini che spontaneamente hanno iniziato un confronto sui termini noti in dialetto e nelle lingue madri. Da questo ho osservato che i termini dialettali più conosciuti sono legati al mondo animale, alle parole che indicano parentela e quelle che fanno riferimento al tempo che scorre (Fig. 7,8,9 e 10):



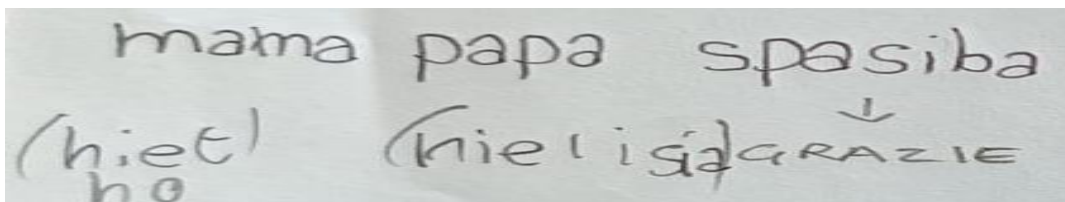
PIARDI CAVA LERBA STA TENTO NO CONRSU E
PATAFE CVAI VACHE PIEGORE COMBIA E SCARPE
PA NDARE SU LORTO.

Figura 7 Frase in dialetto veneto di un bambino nato e cresciuto a Gazzo Padovano



ME O PA ME MAMA
ME SIA SIO E SORRE E VACHE

Figura 8 Termini dialettali noti di una bambina nata e cresciuta a Gazzo Padovano



mama papa spasiba
(hiet) ho (kiet) (kiet) G R A Z I E

Figura 9 Termini russi conosciuti da un bambino russo adottato all'età di 4 anni

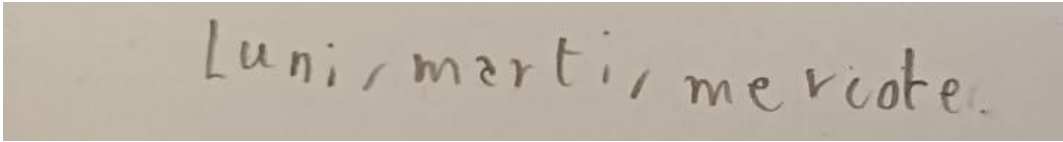


Figura 10 Termini dialettali conosciuti da un bambino di origine marocchina nato in Italia

3.3 Il lancio dell'intervento

Quando si presentano nuovi argomenti ai bambini bisogna tener conto dei loro interessi, stimolare la loro attenzione e tenere alta la loro motivazione. Per tutti questi motivi nello scegliere come avvicinarli all'argomento ho tenuto conto di alcune caratteristiche che ha il "compito autentico", compito che ha valore e significato anche al di fuori della classe: svolgendolo i bambini fanno esperienza di cosa altri potrebbero fare in situazioni di vita reali usando le conoscenze apprese. Il loro ruolo deve essere attivo nel costruire e nell'applicare queste conoscenze affinché avvenga una comprensione profonda, solo in questo modo l'apprendimento sarà significativo.

Dopo una mia prima presentazione ho quindi comunicato ai ragazzi che un professore dell'Università degli Studi di Padova mi ha incaricata di fare una ricerca per riuscire a scrivere un testo fantastico riguardante "Il fontanon del Diavoeo" e che avevo pensato di chiedere il loro aiuto in quanto esperti del paese.

Ho quindi raccolto le preconoscenze dei bambini attraverso la tecnica del brainstorming: ogni partecipante attraverso di esso è chiamato ad esprimere le proprie idee, anche creative, in merito alla risoluzione della questione e quindi a mettere in campo le proprie conoscenze pregresse.

Quello che è emerso l'ho raccolto attraverso delle parole chiave in una mappa fatta alla lavagna e condivisa con gli studenti, come si evince dalla foto che riporto qui sotto (fig. 11).



Figura 11 Immagine del Brainstorming

I bambini (o per lo meno alcuni di essi) sapevano che il nome in questione era legato ad una risorgiva del territorio e quindi ad esso hanno collegato tutte le parole che avevano precedentemente studiato in geografia, materia che li ha portati a conoscenza delle caratteristiche delle risorgive.

Tra le parole l'unico termine che appare legato ad una conoscenza precedente della leggenda è "Chiesa" che è stato detto soltanto da 2 bambini ad indicare una storia che gli pareva di aver sentito da qualche parente rispetto all'esistenza di una Chiesa vicino alla Risorgiva.

Con questo spunto ci siamo spostati dalla classe all'aula farfalle, che funge anche da biblioteca, come mostrato in foto (fig. 12), dove ho letto e raccontato la leggenda del "Fontanon del Diavoeo" prima in italiano e poi in dialetto veneto osservando le reazioni diverse dei bambini (fig.13).



Figura 12 Immagine della biblioteca in aula farfalle



Figura 13 Lettura della leggenda

Se con la lettura della leggenda in italiano le reazioni sono state di stupore e timore legato alla figura della donna misteriosa, leggere lo stesso racconto in dialetto veneto ha suscitato reazioni di ilarità e risate senza che vi fosse, in realtà, la piena comprensione di ciò che stavo dicendo, quanto piuttosto legate alla sonorità e al fatto che i bambini non sono abituati a sentire, a scuola, qualcuno che racconta o legge loro qualcosa in questa lingua.

I bambini che nel questionario avevano indicato l'incapacità di comprendere il dialetto, alla fine della lettura, si sono mostrati preoccupati di non essere in grado di affrontare le richieste successive, in particolare uno di loro ha manifestato segni di ansia e agitazione, cosa che l'insegnante mi ha rassicurato avvenga ogni qualvolta si presenti un nuovo compito e perciò non legata in particolare all'argomento che stavamo trattando.

Tra coloro che invece si erano detti capaci di comprendere la lingua sono emersi dei dubbi sul significato di molti termini, da qui l'idea di rileggerla in classe per evidenziare quelli sconosciuti e creare insieme un'intervista da fare ad un parente o ad una persona a loro scelta residente a Gazzo, con la possibilità di realizzarla anche a coppie per aiutare i bambini di origine straniera e i non residenti in questo compito.

Le domande poste erano 4 come si vede nella foto (fig. 14):

- 1- Conosci la leggenda del fontanon del diavoeo?
- 2- Dove l'hai sentita?
- 3- Sai come è nata?
- 4- Sai dirmi il significato di questi termini (in tanta maeora, da ogni canton, el baldachin, i siori in barachina, bel bagoeo, che faxeva l'osto, in ghingari, farina fina da fare ostie, dismentegà, faxendo un croson, coa corona de picoeon, paracarò, na brentana, fibià)?

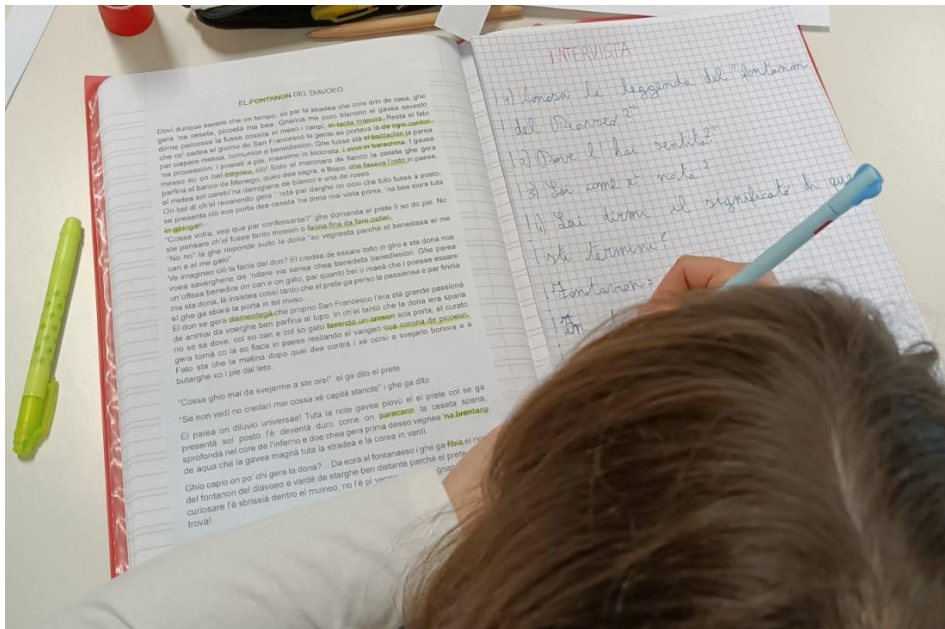


Figura 14 Trascrizione dell'intervista da parte dei bambini

È stato interessante osservare che, nonostante le prime perplessità, tutti i bambini si sono messi in gioco e hanno chiesto di poter leggere un pezzetto della leggenda a voce alta trovando l'attività divertente e riuscendo ad identificare i termini il cui significato si poteva estrapolare dal testo, da quelli per cui c'era bisogno di una ricerca più approfondita, quindi senza perdere la motivazione verso quello che era il nostro obiettivo.

Durante l'incontro successivo abbiamo analizzato insieme le risposte alle domande dell'intervista che tutti i bambini, a coppie o da soli, sono riusciti a condurre. Ho

registrato le risposte in una tabella affinché i dati siano più facilmente leggibili ed interpretabili:

Tabella 6 Riassunto dei dati raccolti con il questionario

A CHI HAI FATTO L'INTERVISTA?	CONOSCE LA LEGGENDA?	DOVE L'HA SENTITA?	SA COME È NATA?
PAPÀ XXXXX	SI XXXXXXXXXXXXXXXX	DALLO ZIO X	SI
PROZIO	NO XXXXX	DAL PAPÀ XX	NO XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
NONNA XXXXXX		DAI NONNI XXXXX	
MAMMA XXXXX		DAI GENITORI XXX	
VICINA DI CASA X		LETTA SUL LIBRO X	
NONNO XX		NEL 2019 A GAZZO X	
		NEI RACCONTI POPOLARI X	

Come si osserva dai dati riportati, la maggior parte delle persone a cui è stata rivolta l'intervista fa parte della sfera familiare dei bambini e solo 5 di loro non erano a conoscenza della leggenda in questione. Nessuno però sa con precisione come è nata nonostante l'abbiano sentita raccontare per la maggior parte dai propri nonni e genitori. Per quel che riguarda la ricerca dei termini dialettali, invece, ho scelto di fare leggere la risposta ottenuta ad un bambino ogni volta diverso e arricchendo il significato di particolari aggiunti da altri per giungere ad una definizione ampia e comune. Quello che abbiamo ottenuto è stato un piccolo dizionario del dialetto condiviso da tutta la classe, che riporto in foto qui sotto (fig. 15 e 16):

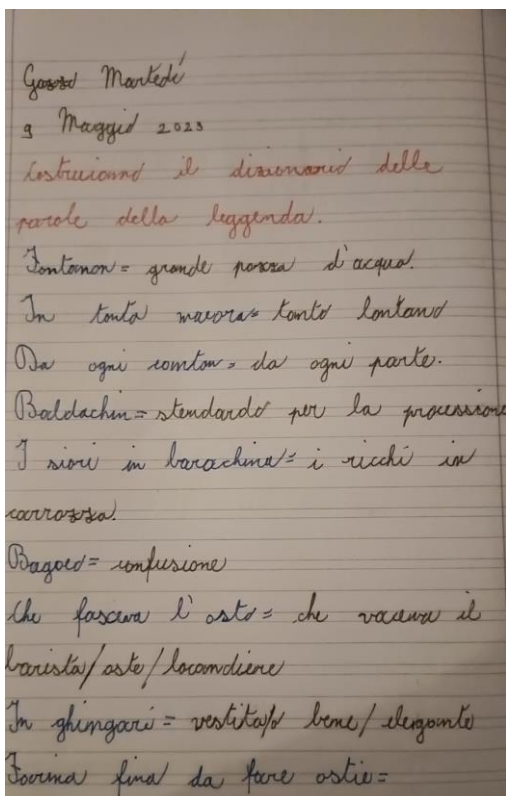


Figura 15 Quaderno con la costruzione del dizionario

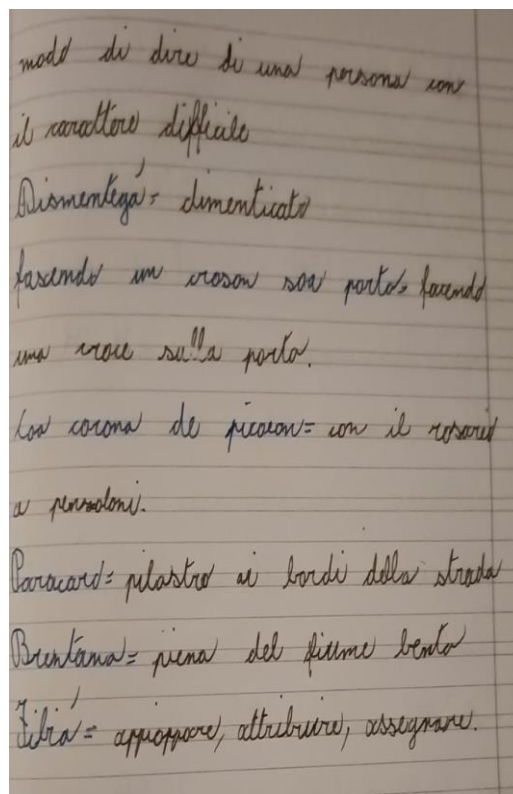


Figura 16 Continuazione del lavoro sul dizionario

Una volta completato il dizionario ho voluto mostrare ai ragazzi che, in realtà, un vocabolario etimologico Veneto-Italiano esiste già, in particolare, ho mostrato loro quello scritto da Gianfranco Turato e Dino Durante e stampato nel 1978. Lo strumento si prefiggeva, all'epoca della pubblicazione, di offrire un aiuto al fine di migliorare la lingua italiana di chi faticava ad esprimersi attraverso il confronto lessicale, grammaticale e sintattico tra il dialetto e l'italiano, nonché una riflessione critica sulla lingua che molti in quegli anni utilizzavano quotidianamente per sottolinearne vivacità e ricchezza.

Gli autori credevano nella possibilità di iniziare un campo di inchiesta e ricerca che permettesse di arrivare alla scoperta dell'origine di vocaboli dialettali che non hanno corrispettivi in italiano bensì derivino dal latino o da altre lingue straniere.

I bambini si sono mostrati molto incuriositi da questo tipo di dizionario, così in accordo con la docente, abbiamo suddiviso la classe in gruppi (4 gruppi da 4 bambini ciascuno e 1 gruppo da 3) e abbiamo affidato a ciascun gruppo il compito di ricercare la definizione di alcuni termini dialettali (per ogni gruppo diversi) della leggenda all'interno del vocabolario per poi condividerla con gli altri compagni.

Ho scelto di farli lavorare in gruppo per la valenza che l'apprendimento collaborativo ha nel costruire nuove conoscenze mettendo alla prova la capacità di ascolto e la collaborazione tra i ragazzi, abilità che saranno importanti anche nella loro vita extra scolastica futura. All'interno di ciascun gruppo sono stati identificati ruoli differenti così che ognuno potesse dare il proprio contributo significativo al lavoro e, nello specifico sono stati scelti il presentatore, il custode del tempo, il custode dell'armonia e il custode del silenzio.

Questa modalità di lavoro è stata molto apprezzata dai bambini, che l'hanno trovata stimolante e allo stesso tempo divertente confermando l'atteggiamento emerso dai questionari iniziali che esprimeva per la maggioranza un sentimento di divertimento nel sentire o nel parlare il dialetto.

Di seguito riporto le definizioni dei termini della leggenda trovate nel vocabolario etimologico:

- bagolo= divertimento; confusione. Da <<bagolare>> (v.). || *Che qualità de bagolo!*: che divertimento! O anche: che razza di confusione!

- barachina= calesse. Da <<baraca>>. V. anche <<birocio>>.

- brèntana= inondazione; massa di acqua che scende impetuosamente. Dal fiume Brenta, come <<fiumana>> da fiume.

- cantón= angolo; dal lat. <<canthus>> angolo dell'occhio, di origine celtica. || *Metarse a piansare par i cantoni*: essere disperati. *Butare in te un canton*: disusare, mettere nel dimenticatoio.

-cróse= croce. Dal lat. << crux, crucis>>, parola che proviene forse dal cartaginese, in quanto a Cartagine si usava, prima che a Roma, la crocifissione.

-desmentegàre= dimenticare. Dal basso lat. <<dementicare>>, derivato di <<dementare>>, propriamente <<essere fuori di senno>>, composto di <<de>> che indica mancanza, e <<mentem>>= mente, memoria.

-òsto= oste. Dal lat. <<hospes,-itis>>= persona che dà ospitalità.

Come si può osservare, la definizione scritta sul vocabolario etimologico, per alcuni termini coincide con il significato trovato dai bambini nell'intervista, mentre per altri, come per esempio "da ogni cantón", il significato nel dizionario è più letterale rispetto a quello scelto dai ragazzi che invece è più legato al testo letto.

Alcuni termini non sono proprio stati trovati nel vocabolario e nei vari gruppi sono state fatte delle ipotesi a riguardo: le parole della leggenda erano sconosciute ai due autori del dizionario, non esistevano ancora quando è stato scritto oppure erano già cadute in disuso.

Nessuna di queste motivazioni, in realtà, coincide con la risposta esatta e quindi la classe è stata accompagnata nell'osservare che alcuni vocaboli cambiano di zona in zona anche a pochi chilometri di distanza; pertanto, quello che nel loro paese in dialetto viene chiamato "paracaro" in luoghi vicini si dice "cormèlo/colmèlo" che ha una derivazione latina <<columellus>>.

Questo è stata un'occasione di riflessione sulla lingua e momento prezioso per far comprendere come essa muti nel tempo e nello spazio oltre che da una situazione ad un'altra, motivo per il quale molti di loro in famiglia utilizzano una forma linguistica e a scuola un'altra.

Esso rimane, tuttavia, solamente un primo approccio data la complessità dell'argomento: chiedersi il "*perché e il come elementi ormai non più trasparenti abbiano acquisito nella lingua il valore che hanno*" (Cardona, 1985, p.12) incuriosisce naturalmente i parlanti di tutti i tempi.

Il chiedersi come si sia formato quell'elemento linguistico piuttosto che un altro innescherebbe un processo all'infinito e comunque non è possibile applicare alla lingua il

“modello di complessità crescente che sappiamo vero per le altre manifestazioni culturali [...] per le lingue non abbiamo nessun indizio di sicura primitività: le lingue che noi possiamo osservare sono tutte ugualmente complesse, o paragonabilmente complesse, ed è pura congettura costruire un loro percorso evolutivo. L'unico strumento a nostra disposizione è l'analisi etimologica” (Cardona, 1985, pp. 12 e 13).”

3.4 La fase centrale dell'intervento

Sviscerate le considerazioni e le definizioni dei termini scelti si è passati alla fase creativa del lavoro, chiedendo ai ragazzi di inventare e scrivere un testo fantastico utilizzando almeno 3 delle parole scelte in dialetto veneto. Gli obiettivi di questo compito assegnato erano molteplici: verificare la piena comprensione del significato dei vocaboli dialettali, accertare la capacità di utilizzarli nel contesto corretto e avvicinare i bambini alla consapevolezza che tutte le lingue hanno pari dignità ed importanza.

Assegnare un testo da comporre totalmente in dialetto veneto sarebbe stato complicato nonché avrebbe fatto sentire a disagio alcuni, se non tutti, i bambini che non sono abituati ad utilizzarlo nel parlato e nello scritto. D'altro canto, utilizzare questa lingua per un compito e in un contesto che nella quotidianità presuppongono l'uso dell'italiano, ha voluto far comprendere che essa è un patrimonio da salvaguardare e valorizzare.

La scelta è ricaduta sul testo fantastico in accordo con la tutor, in quanto presenta delle caratteristiche narrative che possono risultare più semplici rispetto ad una leggenda da inventare per bambini di terza primaria. Il focus doveva essere l'utilizzo dei termini all'interno del proprio testo, che, se avesse avuto una struttura molto rigida avrebbe ostacolato l'originalità e il pensiero creativo degli alunni.

Il genere considerato è un racconto che narra una vicenda reale, in cui a un certo punto accadono eventi che non si riescono a spiegare, perché sono al di fuori della realtà, assumono caratteristiche irreali, fantastiche. La realtà, cioè, sfuma continuamente nell'immaginario. La struttura è lineare e prevede una situazione iniziale, lo svolgimento e la conclusione.

Generalmente ci sono personaggi realistici tratti dalla vita reale, presentati con le loro caratteristiche reali affiancati da personaggi fantastici che possono comparire sotto forme diverse come esseri straordinari, ombre, allucinazioni, entità oscure, animali che parlano, oggetti animati, forze misteriose personificate.

Il protagonista nel corso del racconto cambia aspetto e subisce una metamorfosi e solitamente è accompagnato da un aiutante che risulta essere un personaggio secondario.

Prima di cominciare il lavoro, sono state ripassate insieme a loro le caratteristiche del testo e formulati degli esempi attraverso un nuovo brainstorming, per far emergere idee che potessero essere utilizzate come spunto per chi ne avesse avuto necessità. La classe ha dimostrato di saper riconoscere le peculiarità della tipologia del testo scelto e nella fase della generazione di idee gli spunti sono stati ricchi e creativi.

Di fronte al compito assegnato molti dei bambini erano molto motivati nello scrivere, mossi dal proprio interesse personale verso la narrazione di storie, mentre altri hanno chiesto più volte il supporto mio e dell'insegnante per avviare il lavoro. Il tempo assegnato al compito era di 2 ore, anche se per qualcuno è stato necessario proseguire nelle ore successive per portarlo a termine.

Analizzando i testi scritti dai bambini che compaiono in allegato (allegato 3 a pag. 89), si evince che solo in alcuni sono emerse in modo chiaro le caratteristiche dei testi fantastici mentre in altri casi ci si trova davanti ad un breve racconto che fatica a sviscerare lo svolgimento o a giungere ad una conclusione.

Alcuni di loro sono rimasti fedeli alla leggenda letta insieme utilizzandone la trama per completare il proprio racconto non riuscendo a trasferire l'utilizzo dei termini trovati in un altro contesto narrativo.

Nell'incontro successivo gli alunni sono stati accompagnati in aula "farfalle" come si vede nella foto (fig. 17 e 18) e, mentre erano invitati a scegliere nella sezione dedicata alcune leggende da leggere, a due a due venivano chiamati per fare l'autocorrezione del testo su due livelli, uno ortografico e l'altro di forma.



Figura 17 Aula "farfalle" polifunzionale



Figura 18 Angolo lettura dell'aula "farfalle"

Per quanto riguarda l'ortografia viene messo un pallino verde sotto la parola sbagliata affinché i bambini possano trovare l'errore, mentre per la forma sono invitati a rileggere il testo a voce alta o ad un altro compagno, in questo modo riescono a "sentire" se la struttura della frase funziona. Questa è una prassi nella classe, che lavora settimanalmente sulla capacità di analisi del proprio lavoro attraverso compiti diversi di correzione.

Talvolta l'insegnante utilizza il gioco del lettore e l'autore: distribuisce agli studenti i testi scritti e lascia il tempo ad ognuno di rileggere il proprio lavoro sottolineando eventuali punti di cui non si sentono sicuri. Successivamente la classe viene organizzata in coppie, e gli studenti si scambiano i testi all'interno di esse. Ciascuno legge ciò che è stato scritto dall'altro poi la coppia riconsidera un testo per volta e, nel ruolo di autore e lettore, gli alunni discutono insieme gli eventuali errori trovati o i punti da migliorare. Concluso il primo lavoro gli allievi si scambiano i ruoli e ripetono l'attività sul secondo testo. A conclusione del lavoro ogni bambino ritorna sul proprio elaborato e lo revisiona individualmente infatti, solo l'autore del testo può utilizzare la penna ed ha la decisione

finale sulle modifiche, mentre l'altro studente funge da “lettore” attento che osserva, chiede ed eventualmente propone (Anzivino, 2016).

Lavorare corposamente sul livello ortografico e allenare i bambini a correggere i propri errori risulta fondamentale fino alla classe terza, poiché successivamente sarà difficile reindirizzare una scrittura fonologicamente non corretta: a partire da questa classe, infatti, l'apprendimento dell'abilità di scrittura tende ad automatizzarsi così come è stato costruito.

A questo punto diventa importante intervenire non tanto dal punto di vista dell'anticipazione quanto piuttosto attraverso l'insegnamento di una buona tecnica metacognitiva di revisione del testo (Tarter & Tait, 2015).

Terminato il lavoro di autocorrezione, a casa, gli alunni hanno riscritto il proprio testo nel quaderno dedicato e nel corso del penultimo incontro è stata organizzata una lettura ad alta voce in cui ogni bambino ha letto il proprio racconto di fronte ai propri compagni come si può vedere nell'immagine sottostante (fig. 19).



Figura 19 Momento di lettura ad alta voce del testo inventato

Il bambino dovrebbe fare esperienza non solo della lettura individuale e silenziosa, ma anche della dimensione sociale del leggere per condividere con gli altri le scoperte, le rappresentazioni del mondo e le emozioni. Il libro diventa così un'occasione di dialogo e di incontro, di scambio e di arricchimento reciproco. Questo compito segue anche le richieste dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di Istruzione, là dove suggeriscono che

La pratica della lettura [...] è proposta come momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti, ma anche come momento di ricerca autonoma e individuale [...]. Per lo sviluppo di una sicura competenza di lettura è necessaria l'acquisizione di opportune strategie e tecniche, compresa la lettura a voce alta, la cura dell'espressione e la costante messa in atto di operazioni cognitive per la comprensione del testo (Indicazioni Nazionali, 2012).

Il testo si muove perciò lungo due dimensioni della comprensione: quella individuale e quella condivisa.

Leggere per gli altri è quindi un'opportunità insostituibile affinché si maturino le competenze di lettura, diventando lettori esperti.

3.5 La conclusione dell'intervento

L'ultimo incontro prevedeva un'uscita didattica sul territorio per andare a vedere il luogo della leggenda, la risorgiva che ancora oggi è presente a pochi chilometri dalla scuola primaria di Gazzo Padovano. Come detto in precedenza, per arrivarci è necessario attraversare una stradina di campi il cui proprietario risulta restio al passaggio della gente. Le condizioni metereologiche delle settimane precedenti l'uscita, però, hanno reso impossibile l'attraversamento della zona in quanto le piogge incessanti hanno causato l'accumulo di fango e di acqua rendendo di fatto inagibile il posto.

Per questo motivo l'uscita è stata sostituita con un'attività di drammatizzazione della leggenda: gli alunni hanno impersonato il parroco, la signora in ghingheri, il cane ed il gatto come si vede nell'immagine sottostante (fig. 20).



Figura 20 Drammatizzazione della leggenda

I bambini sono stati lasciati liberi di scegliere se parlare in italiano o in dialetto veneto e qualcuno di loro ha sperimentato l'utilizzo dei vocaboli trovati in precedenza.

L'intervento si è così concluso con un'attività che ha cercato di suscitare un sentimento positivo nei riguardi della sperimentazione e dell'utilizzo della lingua, perché, come suggerisce la teoria della *warm cognition*, motivazione e disposizione a imparare, funzionano meglio se uno studente associa il momento dell'apprendimento a emozioni positive (Lucangeli, 2019).

4 Analisi dell'intervento didattico

Proprio in un'ottica di apprendimento legato ad emozioni positive si assesta la riflessione sulla valutazione e sull'analisi dell'intervento didattico svolto nella classe III D: la valutazione, infatti, precede, accompagna e segue i percorsi curricolari, è parte integrante del lavoro svolto in classe quando è considerata con una funzione formativa, che funge, cioè, da stimolo al miglioramento continuo dell'alunno.

La questione è molto delicata, specie quando si è chiamati a valutare degli alunni dopo solamente poche ore di lavoro insieme, e, sebbene sarebbe auspicabile che l'azione valutativa di un insegnante fosse frutto di una sua formazione o di sue esperienze pregresse come progetti e sperimentazioni, in realtà bisogna tener conto del fatto che essa sembra risulti influenzata dal modo in cui l'insegnante stesso è stato valutato nel corso della sua esperienza di studente (Restigian, 2019).

4.1 La nuova valutazione nella Scuola Primaria

Negli ultimi anni è stato molto alto l'interesse per la valutazione, dato da una volontà di migliorare gli apprendimenti e valorizzarli. Essa "ha un vero e proprio potenziale formativo, particolarmente in relazione alle modalità con le quali viene comunicata all'alunno" (Maccario, 2012). Via via ci si sta discostando sempre di più da ciò che chiamiamo *valutazione sommativa*, che verifica il raggiungimento degli obiettivi da parte degli studenti e mette al centro il giudizio degli insegnanti, per avvicinarsi a quella che viene definita una *valutazione formativa* che indica una pratica per supportare il processo di apprendimento, produrre miglioramenti continui nel proprio curriculum (Scriven, 1967) e portare degli aggiustamenti in itinere (Messana, 1999) finché l'apprendimento è ancora in atto. In particolare, la valutazione formativa non termina con un controllo sistematico degli apprendimenti ma rappresenta un momento di confronto per l'allievo che inizia ad orientarsi nel proprio processo di crescita, dandosi degli obiettivi e monitorando i progressi fatti (Calonghi, 1983).

Questo concetto è andato via via ampliandosi e alcuni autori, tra i quali Stiggins, sono giunti a parlare di *assessment for learning* distinguendolo dall' *assessment of learning*. Il primo si pone come obiettivo quello di favorire l'apprendimento degli studenti, mentre il secondo mira a determinare i risultati conseguiti (Stiggins, 2002). L'autore propone quindi una valutazione bilanciata che produca un flusso costante di informazioni e che aiuti gli alunni ad essere consapevoli degli obiettivi raggiunti.

Earl, nel 2003, propone un altro tipo di valutazione: l'*assessment as learning*, concetto con il quale enfatizza il ruolo della valutazione come strumento per favorire lo sviluppo dei processi metacognitivi degli studenti (Earl, 2003).

Assumendo questa prospettiva, un ruolo importante acquisisce il feedback¹⁰, la restituzione che viene fatta agli alunni, senza della quale gli alunni perderebbero l'interesse nei riguardi dell'attività svolta (Butler & Nisan, 1968).

Un recente studio di Batini e Guerra (2020) ha esaminato varie ricerche che avevano utilizzato una valutazione formativa nella scuola primaria e ne hanno messo in risalto le conseguenze dirette e positive che essa ha sull'apprendimento degli alunni.

Sulla base di queste teorie nasce la nuova valutazione per la scuola primaria che accantona i voti per lasciare spazio a quelli che sono dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale *"nella prospettiva formativa della valutazione e della valorizzazione del miglioramento degli apprendimenti"* (Miur, 2020).

Per l'elaborazione del giudizio descrittivo, sono stati individuati quattro livelli di apprendimento con i relativi descrittori come si vede nella tabella riportata nell'immagine sottostante (Fig. 21), come per i livelli e descrittori adottati per la certificazione delle competenze e da mettere in relazione con gli esiti attesi per ogni disciplina dalle Indicazioni Nazionali del Ministero dell'Istruzione¹¹.

¹⁰ Per una spiegazione più dettagliata delle caratteristiche che esso dovrebbe avere in termini di formulazione e tempi con i quali questo dovrebbe essere fornito si veda Crooks, 1988.

¹¹ Informazioni prese dal sito www.invalsiopen.it/

Tabella 1 – I livelli di apprendimento.

Avanzato: l'alunno porta a termine compiti in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità.
Intermedio: l'alunno porta a termine compiti in situazioni note in modo autonomo e continuo; risolve compiti in situazioni non note utilizzando le risorse fornite dal docente o reperite altrove, anche se in modo discontinuo e non del tutto autonomo.
Base: l'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo, ma con continuità.
In via di prima acquisizione: l'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente.

Figura 21 Immagine presa dal sito www.invalsiopen.it

Con il tempo ogni istituto ha trovato una propria via, coerente con la valutazione di tipo descrittivo delineata dalle Linee Guida della nuova normativa, in modo da rinsaldare il momento della progettazione con quello della valutazione.

Così è stato anche per l'Istituto Comprensivo all'interno del quale ho svolto l'intervento didattico: le insegnanti ricavano i propri obiettivi di apprendimento all'interno del Curricolo Scolastico, che esplicitano nel momento della valutazione, fatta attraverso vari tipi di prove e che poi valutano essere in via di raggiungimento, raggiunto in modo essenziale, complessivamente raggiunto o pienamente raggiunto. Voci queste, che, in sede di valutazione intermedia o finale saranno convogliate nel livello di riferimento.

Qui sotto riporto un'esemplificazione di quanto viene fatto dalle insegnanti (fig. 22):

Obiettivo: conoscere le caratteristiche delle diverse tipologie testuali.

L'obiettivo è:

- Stato pienamente raggiunto
- Stato complessivamente raggiunto
- Raggiunto in modo essenziale
- In via di raggiungimento

FIRMA

Figura 22 Esempio di valutazione in itinere utilizzata dall'insegnante della classe

In sede di pianificazione di intervento insieme alla docente di classe, è stato condiviso anche il sistema di valutazione da adottare, convenendo sull'utilizzare la prassi abituale dell'Istituto che gli alunni conoscevano già.

Per questo motivo ho chiesto di prendere visione del curricolo relativo alla disciplina italiano ed estrapolato le competenze sulle quali valutare i bambini. In particolare, ne ho selezionate 3, uno per la lettura, uno per la scrittura e uno per il lessico:

- Leggere e comprendere testi di tipo diverso individuandone con sicurezza il senso globale e le informazioni principali e utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi;
- Produrre e rielaborare testi in funzione di diversi scopi comunicativi utilizzando alcune strategie in modo sempre più consapevole;
- Acquisire ed ampliare il patrimonio lessicale;

Risulta evidente l'aggancio alle Indicazioni Nazionali (come la normativa prevede), dove tra i traguardi di sviluppo della competenza della disciplina in questione troviamo il comprendere testi di varia natura, continui e non continui, la capacità di individuarne il senso globale e le informazioni principali mentre tra gli obiettivi si trova il comprendere i significati di parole non note basandosi sul contesto, l'effettuare delle ricerche su termini sconosciuti e l'ampliare il proprio lessico con le parole conosciute durante le attività.

Ancora, nel documento, troviamo l'invito a rispettare lo sviluppo lessicale dei bambini, tenendo *"in considerazione la ricchezza delle espressioni locali, "di strada", gergali e dei molti modi di dire legati alle esperienze, che spesso racchiudono un senso identitario e capacità narrative"* (Indicazioni Nazionali, 2012).

Naturalmente, non compare un chiaro riferimento all'utilizzo del dialetto veneto ma, in questa tesi si annovera il dialetto tra le lingue, pertanto chi scrive trova opportuno il collegamento agli obiettivi sopra citati.

4.2 Triangolare per valutare la competenza

Appena sopra si è parlato di competenze ma come si accerta la natura processuale e complessa della competenza? Sicuramente per arrivare ad una valutazione che tenga conto delle molteplici dimensioni che la compongono, del suo carattere contestuale non si può assumere un'unica prospettiva di osservazione, bensì attivare più prospettive di analisi (Castoldi, 2010).

Il percorso di tirocinio mi ha permesso di incontrare questo principio metodologico che è quello della triangolazione, mutuato dalle metodologie qualitative: in breve, non è sufficiente avere un unico punto di vista per comprendere l'oggetto di analisi. Partire da diverse prospettive per poi convergere in un confronto che ricerca somiglianze e differenze per giungere al processo interpretativo (Castoldi, 2010).

L'idea della triangolazione deriva dal linguaggio della geometria, infatti, essa è una tecnica che permette di misurare le distanze fra i punti sfruttando le proprietà dei triangoli. Se applichiamo questo principio all'ambito del sociale, possiamo elaborare le proprietà di un fenomeno confrontando tra loro più rappresentazioni dello stesso, ricavate da punti di vista diversi (Castoldi, 2010).

Quella che mi è stata proposta, in sintesi, è una prospettiva trifocale che assume come baricentro l'idea di competenza su cui si basano differenti punti di vista.

Pellerey (2004) parla di tre prospettive riferibili ad una dimensione soggettiva, una intersoggettiva e una oggettiva.

4.3 La valutazione dell'intervento

Tenuto conto della prospettiva trifocale e della nuova valutazione per la Scuola Primaria, ho utilizzato vari strumenti per valutare il percorso svolto.

La *dimensione oggettiva* che richiama quelle che sono le evidenze osservabili che attestano i risultati ottenuti dal soggetto e la prestazione dello stesso, in particolare in riferimento alle conoscenze e abilità. Questa dimensione si struttura intorno a domande come: Di quali evidenze osservabili si dispone per documentare l'esperienza di

apprendimento e i suoi risultati? Rispetto al compito assegnato quale prestazione viene fornita?

Nel caso del percorso esaminato quello che ha costituito lo strumento per rispondere a queste domande è stato il testo costruito dai bambini, l'utilizzo di tutte le componenti del testo fantastico e dei termini dialettali richiesti per completarlo.

Nel dettaglio, utilizzando lo schema riportato in precedenza, per quanto concerne l'utilizzo delle caratteristiche del testo fantastico solamente 3 bambini hanno raggiunto pienamente l'obiettivo, mentre la maggioranza della classe ha raggiunto l'obiettivo complessivamente e 3 alunni lo hanno raggiunto in modo essenziale mancando i loro testi sia della struttura "inizio-svolgimento-conclusione", sia di alcuni elementi del testo fantastico.

Per quanto riguarda l'utilizzo dei termini dialettali, tutti gli alunni hanno raggiunto pienamente l'obiettivo in quanto sono stati capaci di utilizzarli inserendoli con l'opportuno significato all'interno del proprio testo. Di seguito riporto una tabella che riassume quanto appena detto:

Tabella 7 Schema riassuntivo della valutazione del testo fantastico

	Utilizzo di tutte le componenti del testo fantastico	Utilizzo dei termini dialettali all'interno del testo
Obiettivo pienamente raggiunto	3 bambini su 19	19 bambini su 19
Obiettivo complessivamente raggiunto	13 bambini su 19	
Obiettivo raggiunto in modo essenziale	3 bambini su 19	
Obiettivo in via di acquisizione		

La *dimensione intersoggettiva* ha a che vedere con il sistema di attese che gli altri soggetti coinvolti hanno, rispetto alla capacità dell'alunno di rispondere in modo adeguato al compito richiesto (Castoldi, 2010). Nel caso della scuola, quindi, comprende gli insegnanti coinvolti, talvolta gli altri allievi o le famiglie.

Lungo il percorso preso in esame ciò che ha caratterizzato questa dimensione è stato un continuo scambio di informazioni e osservazioni con l'insegnante di classe che non hanno comunque seguito dei protocolli strutturati bensì si sono basati su conversazioni e confronti verbali.

La *dimensione soggettiva* riguarda i significati personali attribuiti dal soggetto all'esperienza legata all'apprendimento, la propria competenza e la percezione che ha nel sentirsi adeguato nell'affrontarlo. Essa ha quindi a che vedere con l'autovalutazione, che generalmente è un aspetto ancora marginale nella scuola primaria, riservato a momenti sporadici e che invece riveste un importante ruolo nello sviluppare maggiore consapevolezza sull'esperienza di apprendimento fatta (Castoldi, 2010).

In sede di progetto lo strumento che ho utilizzato per tenere conto di questa dimensione è la Scala Sam (conosciuto durante il corso di "Fondamenti e Didattica della Geografia" ed utilizzato in una precedente esperienza di tirocinio¹²) che ho presentato agli alunni della terza D per 3 volte, una all'inizio dell'intervento didattico, un'altra dopo aver scritto il testo fantastico e l'ultima al termine dei nostri incontri.

4.3.1 La "Self-Assessment-Manikin Scales"

La scala SAM è un questionario non verbale ad immagini che misura le sensazioni e gli stati d'animo rispetto ad un evento ed è stata sviluppata da Bradley e Lang. Essa è ampiamente utilizzata durante gli esperimenti di psicologia per la sua natura non verbale. Lo strumento deriva dalla Semantic Differential Scale of Affect¹³, modificata per

¹² Il tirocinio è stato svolto presso la Scuola dell'Infanzia di Carmignano di Brenta, pertanto, lo strumento era stato modificato in base all'età dei bambini.

¹³ Scala che misura la percezione soggettiva di una persona e le reazioni affettive ad eventi oppure oggetti facendo uso di scale bipolari.

essere più efficiente, riducendo gli item da 18 a 3. Risulta infatti composta da 3 scale che a loro volta rappresentano 3 dimensioni:

- Valenza, che ai bambini è stato spiegato come piacevolezza vs spiacevolezza, dove si va da un sorriso ad un broncio nel volto dell'omino come si vede nell'immagine (fig. 22);

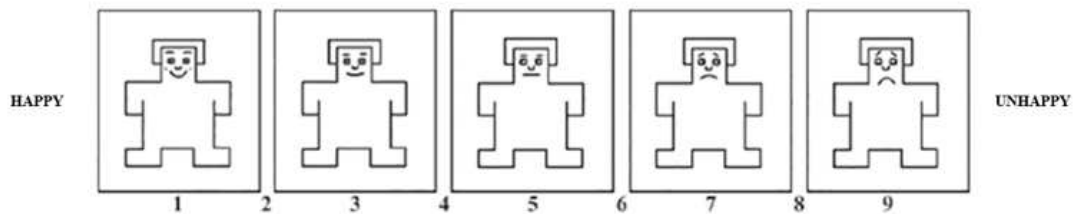


Figura 22 Prima dimensione della scala Sam: valenza (immagine tratta dal sito www.researchgate.it)

- Attivazione, contrapposta al rilassamento, dove ad un estremo c'è un omino assonnato con un piccolo punto, mentre all'altro estremo si trova una figura sveglia con una grande stella sul petto (fig. 23);

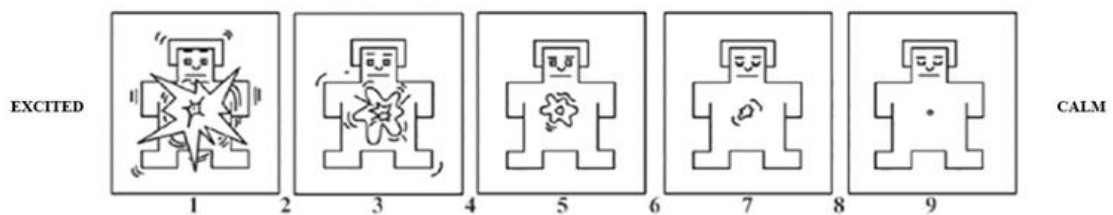


Figura 23 Seconda dimensione della scala Sam: attivazione (immagine tratta dal sito www.researchgate.it)

- Dominanza, rispetto al compito, rappresentata da figure sempre crescenti come mostrato in figura (fig. 24);

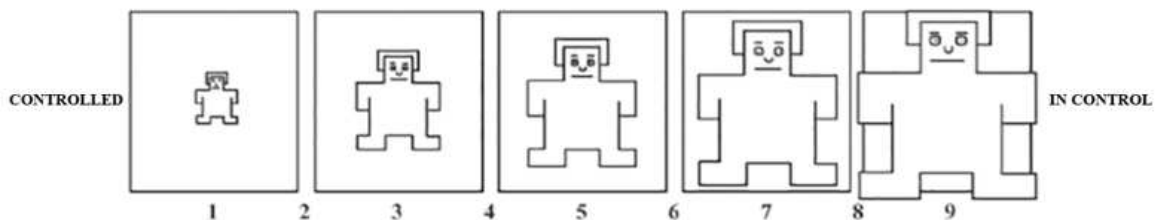


Figura 24 Terza dimensione della scala Sam: dominanza (immagine tratta dal sito www.researchgate.it)

Con i bambini sono stati utilizzati molti sinonimi nella spiegazione delle dimensioni in modo da rendere chiaro a cosa dovevano pensare ed è stata data la possibilità di selezionare anche lo spazio che c'è tra una figura e l'altra, se le sensazioni provate fossero state giudicate intermedie o fossero stati indecisi.

Non è stato semplice, inizialmente, per loro comprenderne il suo utilizzo (soprattutto per le dimensioni dell'attivazione e della dominanza) e la sua importanza ma dall'analisi delle risposte emerge che sono proprio questi due aspetti ad aver subito una variazione nel corso delle somministrazioni: infatti, se dopo la prima attività di approccio alla leggenda in dialetto quasi la metà dei bambini, cioè 9 su 19 affermava di sentirsi agitato (anche se in misura diversa) e dominato dalla prestazione come si vede da qualche esempio riportato in allegato (allegato 4 a pag. 137), nelle autovalutazioni successive soltanto 3 alunni su 19 sono rimasti nel continuum delle sensazioni negative.

Ciò che è interessante osservare, è che comunque la dimensione della valenza ha ottenuto punteggi sempre neutri (4 bambini su 19 alla prima somministrazione, 2 bambini su 19 alla seconda somministrazione e nessun bambino alla terza) o positivi. Chi scrive ha interpretato il dato come una volontà da parte di alcuni di non dispiacere la docente di classe e la sottoscritta che avevano proposto con grande entusiasmo il percorso.

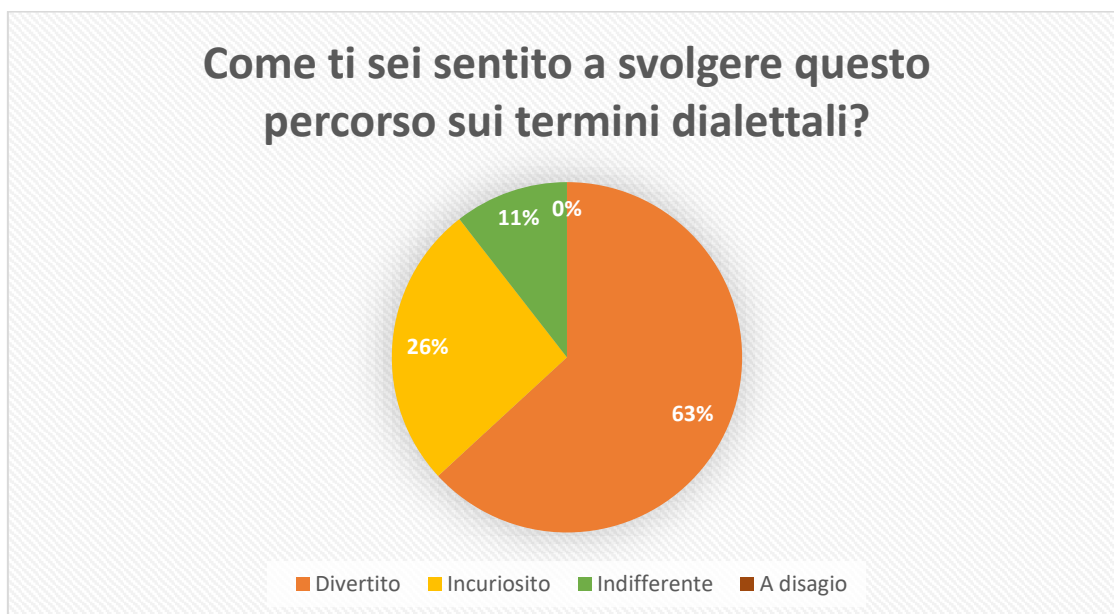
Per quel che concerne le altre due dimensioni, invece, indubbiamente la continua esposizione all'utilizzo della lingua dialettale ha permesso agli alunni di sentirsi meno vulnerabili al cospetto di queste attività, diventando di volta in volta più sicuri e consapevoli.

4.4 Indice di gradimento

A conclusione del percorso è stato proposto ai ragazzi un questionario finale, come si vede in allegato, (allegato 5 a pag. 139) con l'obiettivo di raccogliere impressioni e sensazioni su quanto svolto insieme e i loro pensieri sul rapporto futuro con la lingua dialettale.

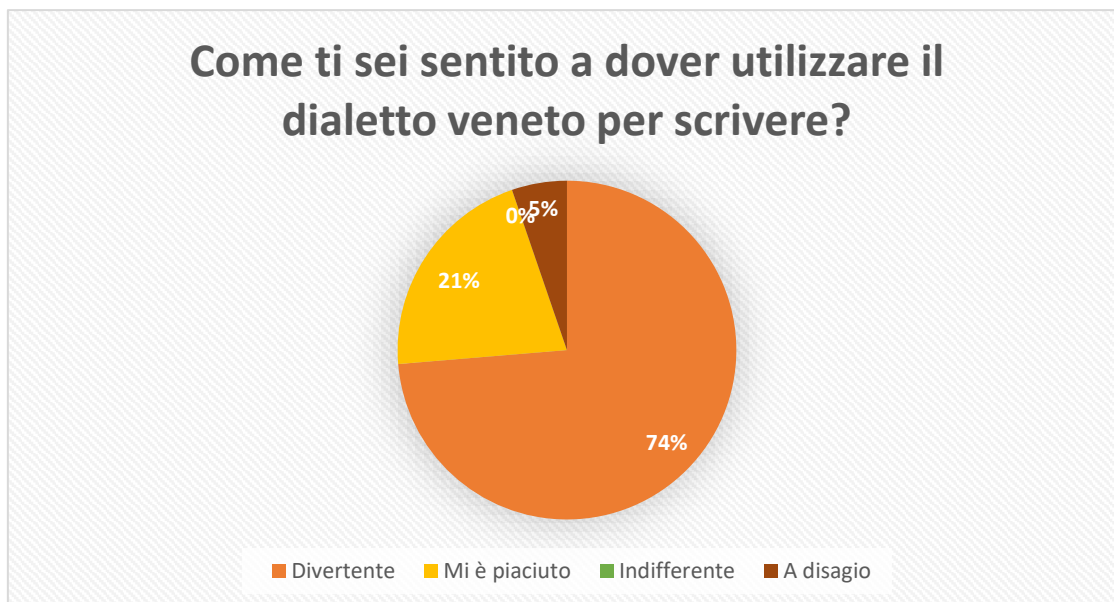
Analizzando le risposte alla prima domanda, come si vede nell'immagine sottostante (Tab. 8), si nota che nessun bambino si è sentito a disagio nei riguardi delle attività proposte, nonostante nel questionario iniziale qualcuno di essi avesse espresso tale sentimento dei confronti della lingua parlata o ascoltata. Molti di loro si sono divertiti, il 26% si è detto incuriosito, mentre 2 bambini hanno dichiarato di sentirsi indifferenti.

Tabella 8 Grafico della prima domanda del questionario finale



Nel ripensare al lavoro sul testo fantastico un bambino su 19 ha affermato di essersi sentito a disagio, mentre è piaciuto a 4 bambini e 14 si sono divertiti a scriverlo:

Tabella 9 Grafico della terza domanda del questionario finale



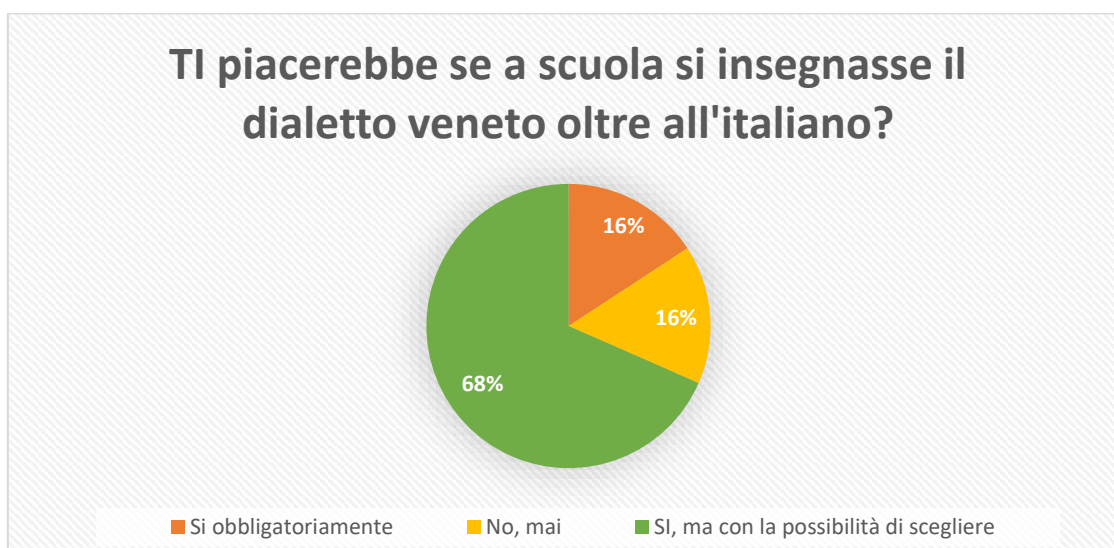
Ai bambini è stato chiesto anche se dopo il lavoro fatto insieme il loro sentimento nei confronti del dialetto fosse cambiato e dall'analisi dei dati emerge che solo 2 bambini continuano a sentirsi a disagio mentre 5 di essi non provano tale sentimento o una sensazione di fatica, bensì divertimento o quanto meno uno stato d'animo piacevole:

Tabella 10 Grafico della quinta domanda del questionario finale



Il questionario chiedeva anche di esprimersi su un'eventuale altra esperienza futura con il dialetto veneto e nessun bambino si è dichiarato contrario a questa possibilità anche se qualcuno si è detto indifferente mentre al quesito sull'insegnamento del dialetto veneto oltre che all'italiano a scuola i bambini si sono espressi nel seguente modo:

Tabella 11 Grafico della settima domanda del questionario finale



Come si evince dai dati c'è un uguale numero di bambini che si esprime a favore o contro l'insegnamento del dialetto veneto nella scuola mentre la maggioranza si dichiara favorevole ma rendendolo una scelta opzionale. Con una conversazione che si trova in allegato (allegato 6 a pag. 141) è stato approfondito questo tema perché la capacità riflessiva che presuppone la risposta sulla scelta opzionale a mio avviso aveva bisogno di essere sviscerata per comprendere i pensieri degli alunni nei confronti dell'argomento. Infatti, da alcune risposte si capisce come la scelta sottintendesse al fascino che la possibilità di decidere in libertà cosa fare e cosa non fare a scuola abbia creato in loro, mentre per qualcuno la questione riguardava la scelta come spinta motivazionale allo studio.

A conclusione dell'analisi sui questionari e sulla valutazione si può affermare che il percorso ha ottenuto un riscontro positivo tra gli alunni, che hanno complessivamente raggiunto gli obiettivi prefissati maturando riflessioni sulla lingua dialettale e sul suo uso.

4.5 Alcune considerazioni per il futuro

Il nostro viaggio linguistico, anzi sociolinguistico non può che concludersi con delle considerazioni per l'insegnante. Appurato che il Veneto è una delle regioni dove il dialetto è maggiormente diffuso come si deve porre la scuola nei confronti di questa varietà linguistica? Quale posto riconoscere ai dialetti nell'insegnamento?

L'uso del dialetto veneto in ambito scolastico è un tema dibattuto che coinvolge diverse prospettive e opinioni. C'è chi afferma che il dialetto può arricchire la cultura locale e favorire una connessione più profonda con le proprie radici. Dall'altro lato c'è chi lo vede come un ostacolo all'apprendimento della lingua italiana standard e delle competenze linguistiche più ampie.

Le "Dieci tesi", un testo collettivo composto dai soci del GISCEL¹⁴ nel 1975 per promuovere dei presupposti per l'educazione linguistica, propongono una educazione al

¹⁴ Gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica costituitosi nel 1973 nell'ambito della SLI

plurilinguismo. Esso doveva significare un insegnamento in dialetto? Oppure insegnare il dialetto? (Lo Duca, 2013).

Ancora nel 1977 Mioni scrisse:

“Secondo i principi sanciti dall’UNESCO ogni bambino ha il diritto di imparare a leggere e scrivere nella sua madrelingua. Se questo principio è certamente valido per il Terzo Mondo, che valore ha per l’Italia?”

Se esso fosse preso alla lettera, sarebbe necessaria una seria opera di standardizzazione dei dialetti, perché essi potessero essere impiegati in forma scritta. [...]. Qui sorgerebbe subito il problema di decidere quale dialetto di possa usare: quello di ogni singola località o quello del centro più vicino o di un centro di più rilevante importanza?” (Mioni, 1977, p.87)

Secondo Benincà il dialetto deve essere usato unicamente come mezzo di riflessione linguistica, come confronto con l’italiano o con altri dialetti, per arricchire il lavoro grammaticale (Benincà, 1977).

Nel 1979, uscirono i programmi per la scuola media dove veniva riconosciuta un’educazione plurilingue che doveva tener conto della particolare condizione linguistica italiana, con la presenza di dialetti e idiomi diversi.

È su questa base che il linguista Sabatini invitò gli insegnanti a variare i propri interventi in fatto di educazione linguistica, e nel caso di forte dialettologia (si tenga conto degli anni in cui si è espresso), utilizzare il dialetto come mezzo di comunicazione provvisorio. Nei suoi studi sulla sperimentazione didattica sui dialetti relative alla fine degli anni Ottanta, Cortellazzo afferma che l’esigenza di una educazione plurilingue si è effettivamente realizzata in alcune fortunate scuole dove il dialetto è stato utilizzato per l’uso di storie o fatti e per forme di drammatizzazione, recupero del dialetto attraverso interviste agli anziani e per la riflessione contrastiva italiano-dialetto (Cortellazzo, 2000). Su questo ultimo punto ci sono stati lavori molto interessanti all’interno del filone veneto della grammatica generativa (Lo Duca, 2013).

Che l’utilizzo del dialetto a scuola possa essere fonte di ricchezza, sembrano testimoniare anche i risultati di un’indagine IEA degli anni Novanta per misurare il livello di alfabetizzazione nella lettura in studenti tra 9 e 14 anni, condotta in 31 paesi diversi:

in Italia coloro che dichiaravano di parlare quasi sempre italiano a casa ottennero risultati migliori di chi lo parlava sempre e questi ottenevano praticamente gli stessi esiti di chi non lo parlava quasi mai. Quindi sembra che parlare più idiomi diversi possa essere positivo per l'apprendimento scolastico (Lo Duca, 2013)

Se fino a una cinquantina di anni fa il tema era quello di sconfiggere l'analfabetismo diffondendo l'uso dell'italiano tra gli strati della popolazione, ora pare che la situazione si stia capovolgendo: in certe zone d'Italia sembra sia doveroso intervenire a tutela del dialetto che ormai sta scomparendo e la scuola potrebbe fare la differenza in questo senso. Se la questione non deve essere posta sull'insegnare il dialetto almeno sviluppare una sensibilità nei suoi riguardi (Santipolo, 2006).

Quanto fin qui detto potrebbe avere una duplice valenza: da un lato sul piano culturale si garantisce la salvaguardia di un patrimonio che purtroppo altrimenti è destinato a svanire, dall'altro sul piano linguistico comparare italiano e dialetto sviluppa quella che chiamiamo competenza metalinguistica ossia la capacità di riflettere sulla lingua attraverso la lingua stessa (Santipolo, 2006).

Chi insegna deve essere capace di riconoscere il proprio "idioletto" e, se da un lato sembra che l'insegnamento dell'italiano semistandard sia il più opportuno, dall'altra parte bisogna che ci siano riferimenti sia alle varietà più alte che a quelle più basse del continuum, compresi i dialetti (Santipolo, 2006).

"C'è quindi bisogno che si superi la separazione fra le lingue [...] vanno trovati modi per creare ponti e sinergie fra le lingue, per rimuovere i "muri" frapposti e creare un'educazione linguistica plurilingue integrata" (Luise & Vicario, 2021, p. 230).

Certo le questioni che si aprono sono molte, l'insegnante che vuole sviluppare una competenza, seppur unicamente ricettiva, nel dialetto deve essere formato in quest'ambito? Quale dialetto insegnare e come?

4.5.1 *Lingua veneta, scuola e politica*

Nell'estate del 2009 vi fu una formazione politica nazionale che presentò una proposta per introdurre lo studio dei dialetti a scuola che fece molto clamore e suscitò la reazione del mondo scientifico, anche da parte di chi aveva difeso il plurilinguismo. Gli esperti intervennero su tutti i giornali spiegando i termini del problema e le ragioni del rifiuto di tale proposta (Lo Duca, 2013).

Recentemente c'è stata un'altra proposta di legge da parte di precisi partiti politici che chiedevano la modifica della legge 482 del 1999¹⁵ che tutela le minoranze linguistiche, inserendo in essa anche il dialetto veneto. La proposta prevedeva l'inserimento del dialetto all'interno delle scuole di ogni ordine e grado con una particolare attenzione per la scuola dell'infanzia, provvedimenti relativi all'obbligo dell'insegnamento delle lingue minoritarie nel territorio regionale di riferimento e la tutela delle stesse anche fuori dai confini statali.

Nel dettaglio si proponeva l'insegnamento del veneto in parallelo con l'italiano all'infanzia, mentre nelle scuole primarie e secondarie di primo grado l'uso anche della lingua minoritaria come strumento d'insegnamento.

Questa proposta di legge sarebbe andata ad affiancare le comunità di minoranza del Veneto che già esistevano, quella ladina e quella cimbra (Luise e Vicario, 2021), ma non è mai stata approvata dal Governo.

¹⁵ La legge 482 del 15 dicembre 1999 che, pur riconoscendo nell'Italiano la lingua ufficiale, tutela la lingua e la cultura delle minoranze (in attuazione dell'articolo 6 della Costituzione e in armonia con i principi generali stabiliti dagli organismi europei)

Conclusione

In conclusione, la questione dell'utilizzo del dialetto veneto a scuola è complessa e coinvolge diversi fattori culturali, sociali ed educativi. È importante bilanciare la preservazione delle tradizioni locali con la promozione di una comunicazione più ampia e standardizzata.

Renderlo obbligatorio, di fatto imponendo una forma scritta uguale per tutti, significherebbe inventare una lingua che attualmente non c'è, irrigidire in uno scritto un orale che invece è dinamico e in continua evoluzione e soprattutto eterogeneo, forse si arriverebbe persino ad impoverirlo (Allievi, 2022).

D'altro canto, è stato ampiamente scritto quanto la lingua veneta sia viva e diffusa in tutti gli strati della società, utilizzata in più contesti, formali e non formali.

Attualmente sembra che

“la scuola dovrebbe dunque impegnarsi il più possibile per assecondare la tendenza a un bilinguismo sociale generalizzato accompagnato da diglossia, vale a dire una situazione in cui (tutti) i membri della comunità posseggano in misura accettabile la lingua nazionale e il dialetto locale, e li sappiano usare in maniera funzionalmente differenziata (Berruto, 1983, p. 908)”

Sicuramente, la collaborazione tra istituzioni scolastiche, comunità locali e famiglie sarà fondamentale per trovare un buon equilibrio tra le due cose.

Aggiungerei, inoltre, l'aspetto civico dell'avvicinare i bambini anche alle lingue considerate minori perché *“la pluralità linguistica è banco di prova della pluralità culturale”* (Luise & Vicario, 2021) e così i ragazzi della terza D di un qualsiasi paesino d'Italia possono riscoprire il fascino della conoscenza linguistica che il bambino vicino a loro porta con sé dal Marocco, dall'India o dal Brasile. Da qui può e deve nascere il rispetto verso l'altro.

Bibliografia

Benincà, P. (1977). *L'educazione linguistica*. Padova: Cleup.

Berruto, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Berruto, G. (1993). Le varietà del repertorio. A: Sobrero (Ed.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Roma-Bari: Laterza.

Berruto, G. (1994). Scenari sociolinguistici per l'Italia del Duemila. G. Holtus & E. Radtke (Eds.), *Spachprognostik und das 'italiano di domani'. Prospettive per una linguistica 'prognostica'*(23-45). Tübingen: Narr.

Berruto, G. (2001). Parlare dialetto in Italia alle soglie del Duemila. G. Beccaria & C. Marengo (Eds.), *La parola al testo. Scritti per Bice Mortara Garavelli, 2 vol.* (pp. 33-49). Alessandria: Edizioni dell'Orso.

Berruto, G. (2006). Quale dialetto per l'Italia del Duemila? Aspetti dell'italianizzazione e risorgenze dialettali in Piemonte (e altrove). A. Sobrero & A. Miglietta (Eds.), *Lingua e dialetto nell'Italia del duemila* (pp.101-127). Galatina: Congedo.

Berruto, G. (2007). Sulla vitalità sociolinguistica del dialetto oggi. G. Raimondi, L. Revelli (Eds.), *La dialectologie aujourd'hui* (pp. 133-148). Alessandria: Edizioni dell'Orso.

Buonmattei, B. (1623). *Delle cagioni della lingua toscana*. Venezia: Alessandro Polo.

Calonghi, L. (1983). *Valutare. Risultati docimologici e indicazioni*. Roma: De Agostini scuola.

Canepari, L. (1984). *Lingua italiana nel Veneto*. Padova: Cleup.

Cardona, G.R. (1985). *I sei lati del mondo*. Bari-Roma: Laterza & Figli.

Casonato, P. (1941). *Gazzo Padovano*. Vicenza: Officina tipografica Vicentina.

Chambres, J.K. & Trudgill, P. (1980). *Dialectology*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. *La dialettologia*, Il Mulino, Bologna, 1987).

Cortellazzo, M. (1972). *Lineamenti di italiano popolare*. Pisa: Pacini.

Cortellazzo, M. (1980). *I dialetti e la dialettologia in Italia: (fino al 1800)*. Tubingen: Narr.

Cortellazzo, M. & Agostini T. (1996). *Sussidiario di cultura veneta*. Vicenza: N. Pozza.

Cortellazzo, M. (2001). *Noi veneti. Viaggi nella storia e nella cultura veneta*. Verona: Cierre edizioni.

Cortellazzo, M. (2004). *Manuale di cultura veneta. Geografia, storia, lingua e arte*. Venezia: Marsilio editori.

De Mauro, T. (1970). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari: Laterza.

De Mauro, T. (1970). Per lo studio dell'italiano popolare unitario. A. Rossi (Ed.) *Lettere da una tarantata* (43-75). Roma: Squilibri.

De Mauro, T. (1993). *Lingua e dialetti*. Roma: Editori Riuniti.

Earl, L. (2003). *Assessment As Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. California: Corwin Press.

Galli de' Paratesi, N. (1985). *Lingua italiana in bocca ambrosiana. Tendenze verso l'italiano standard: un'inchiesta sociolinguistica*. Bologna: Il Mulino.

Giaretta, T. (2001). *Storie in corte*. Vicenza: Editrice veneta.

Golin, A., Geremia, L., Marangoni, A. & Pinton, S. (2007). *"nella Comune di Gazzo..."*. Vicenza: Input.

Lo Duca, M.G. (2013). *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.

Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.

Luise, M.C. & Vicario, F. (2021). *Le lingue regionali a scuola*. Novara: De Agostini Scuola.

Marcato, G. (2004). *Parlar veneto. Istruzioni per l'uso*. Padova: Unipress.

Marcato, G. (2011). *Guida allo studio dei dialetti*. Padova: Cleup.

Messana, C. (1999). *Valutazione formativa e personalità. Prospettive di sviluppo della motivazione scolastica e della stima di sé*. Roma: Carocci.

Messina, L. & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.

Mioni, M. (1977). Sociolinguistica, apprendimento della madrelingua e lingua standard. L. Renzi, M. & A. Cortelazzo (Eds.), *La lingua italiana: un problema scolastico e sociale* (pp. 75-91). Bologna: il Mulino.

Pinker, S. (1997). *L'istinto del linguaggio. Come la mente crea il linguaggio*. Milano: Mondadori.

Restiglian, E. & Grion, V. (Eds). (2019). *La valutazione tra pari*. Trento: Erickson.

Rizzetto, F. (Ed). (1983). *Storia delle scuole elementari dall'unificazione d'Italia (1866) al 1906*. Cittadella: Bertinocello.

Santipolo, M. (2006). *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino: Utet Università.

Santipolo, M. (2022). *Educazione e politica linguistica. Teoria e pratica*. Roma: Bulzoni

Scriven, M. (1967). Methodology of evaluation. R. Tyler, R.M. Gagnè & M. Scriven. *Perspectives of Curriculum Evaluation (pp. 39-83)*. Chicago: Rand Mc Nally & Co.

Sobrero, A. (1992). *L'italiano di oggi*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.

Tarter, G., Tait, M. & Ghizzo, R. (2015). *Nuovi dettati. Esercitare e verificare le abilità ortografiche nella scuola primaria*. Trento: Erickson.

Turato, G.F. & Durante, D. (1978). *Vocabolario etimologico veneto-italiano*. Padova: Edizioni La Galiverna.

Riviste e periodici

Butler, R. & Nisan, M. (1968). Effects of no feedback, task-related comments, and grades on intrinsic motivation and performance. *Journal of Educational Psychology*, vol. 78, pp. 210-217.

Benincà P. (2004). Dialetti d'Italia e dialetti d'Europa. *Quaderns d'Italia*, 8/9, pp. 11-26.

Castoldi, M. (2010). Valutazione delle competenze. *Notizie della scuola*, 22, pp.469-484.

Maccario, D. (2012). Valutare per promuovere il successo scolastico. *Education Sciences & Society*, vol.2, pp.56-68.

Shulman, S.L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, pp.1-2.

Stiggins, R. (2002). Assesment Crisis. The absence of Assessment FOR Learning. *Phi delta kappan*, vol. 83, pp. 758-765.

Sitografia

Allevi, S. (2022). Dialetto a scuola. *Corriere della sera-Corriere del Veneto*, 1. Retrived February 1, 2024 from www.stefanoallevi.it

Anzimino, F. (2016). *Educare alla revisione tra pari*. Retrived Genuary 28, 2024 from www.dilitformazioneinsegnanti.it

Normativa

D.M. 254 del 16 novembre 2012, Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica n. 89 del 20 marzo 2009

D.M. 482 del 15 dicembre 1999; Regolamento indicante le norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche-storiche

Allegati

Allegato 1: La progettazione dell'intervento

Tempi	Ambiente di apprendimento	Contenuti	Metodologie	Tecnologie	Attività
2 ore	aula	questionario conoscitivo	Lezione frontale	-Fogli questionario -penne	Somministrazione del questionario conoscitivo riguardo le lingue conosciute e parlate dai bambini;

3 ore	aula	racconto della leggenda del fontanon diavoeo”	Brainstorming di Narrazione di storie	-lavagna - pennarello/gesso -testo “il fontanon del diavoeo” in italiano e dialetto	Dopo un’iniziale raccolta di preconoscenze dei bambini riguardo all’argomento verrà letta la leggenda prima in italiano e poi in dialetto e saranno
-------	------	---	---------------------------------------	---	---

					individuati i termini dialettali sconosciuti sui quali i bambini dovranno fare una ricerca a casa chiedendo il significato a familiari e conoscenti;
2 ore	aula	dizionario	Lavoro di gruppo	-fogli -penne -lim	Creazione di un dizionario con la definizione dei termini dialettali;

2 ore	aula	Testo inventato	Laboratoriale: tecnica di scrittura creativa	-penne -fogli	I bambini creeranno un testo a tema libero utilizzando i termini dialettali
-------	------	-----------------	--	------------------	---

					inseriti nel dizionario precedentemente creato;
2 ore	Giardino della scuola	Lettura del testo	Lavoro di gruppo	-fogli protocollo	I bambini divisi in piccolo gruppo leggeranno il proprio testo agli altri membri;

3 ore	Risorgiva "fontanon diavoeco"	il del	Uscita territorio	nel	Transfer situazione reale	in	-libro leggenda dialetto -merenda -macchina fotografica	della in	I bambini con una passeggiata raggiungeranno la risorgiva e qui proveranno a ritrovare i luoghi della leggenda;
-------	-------------------------------------	-----------	----------------------	-----	------------------------------	----	--	-------------	---

Allegato 2: il questionario

LE MIE LINGUE

Il seguente questionario mira ad indagare le abitudini linguistiche dei bambini della classe 3D della scuola primaria "Leonardo da Vinci" di Gazzo Padovano, per iniziare un percorso di approfondimento sulla leggenda originaria del posto dal titolo "Il Fontanon del Diavoeo".

- 1) Con chi abiti?
 - Genitori
 - Nonni
 - Altre persone (specificare)
- 2) Che lingua parli in casa?
 - Italiano
 - Dialetto
 - Altra lingua (specificare)
- 3) Ti capita di sentire parlare dialetto veneto?
 - Sì, sempre
 - No, mai
 - Qualche volta
- 4) Quali sono i luoghi dove lo senti parlare?
 - In casa
 - A scuola
 - Quando pratici sport
 - Altro (specificare)
- 5) Sai comprendere il dialetto veneto?
 - Sì
 - No
 - In parte
- 6) Sai parlare il dialetto veneto?
 - Sì
 - No
 - In parte
- 7) Come ti senti quando parli dialetto?
 - Riesco ad esprimermi meglio
 - Faccio fatica ad esprimermi
 - A disagio
 - Mi diverto
- 8) Con chi ti capita di parlarlo?
 - (specificare)
- 9) Come ti senti quando lo senti parlare?
 - In difficoltà perché non lo capisco
 - Mi diverte
 - Indifferente
 - Mi piace sentirlo parlare

Scrivo un racconto fantastico usando alcuni termini dialettali.

La tigre e l'unicorno

In tanta maera e' era una tigre da farina fina da fare ortie che abitava in una caretta accanto a un fontanon.

Mmava l'arcobaleno e voleva salirci.

Lo vedeva sempre perchè pioveva ma non sapeva in quale canton finiva.

Un giorno la tigre trovò un unicorno femmina che stava passeggiando e le chiese: "Tu sai dove atterra l'arcobaleno?"

L'unicorno gli disse di si perchè abitava proprio lì.

La tigre chiese all'unicorno se lo portava

nell'arcobaleno e l'unicorno l'accompagnò
con un baldachin.

Quando arrivarono la tigre decise di
trasferirsi lì.

I due si divertirono.

Dopo un mese l'unicorno partorì
due gemelli: un'unicorno e una tigre.

La famiglia visse felice e contenta per
molti anni.

Scrivo un racconto fantastico usando alcuni termini dialettali

LA BANDA DEGLI DEI

C'era una volta, in tanta macera, un capomonte messo un po' male, ma, per sette ragazzi (gli dei) era il loro dimpa.

Loro erano: Giacomo, Isabella, Bartolomeo, Sofia, Delia, Leonardo (o Leo) e Carlotta (sorella di Isabella).

Avessero questi soprannomi: Marte (Giacomo), Venere (Isabella), Dioniso (Bartolomeo), Atena (Sofia), Artemide (Delia), Apollo (Leo) e Mercurio (Carlotta).

Isabella, un giorno, si presentò all' dimpa tutta in ghingavi e con un' idea.

Entrò e disse agli altri: « lui vicino c'è un

Fontanon e vorrei indagare com'è nato».

«Lerto» gli rispose Marte. «Iniziamo ad inda-
gare adesso» e passò a Venere delle corde.

Partirono e quasi sembravano dei siri in
barachina che non sapevano in che canton
andare.

Arrivarono al fontanon e incontrarono Bepi,
che faceva l'osta e chiese loro cosa stessero
facendo.

Loro, che avevano visto el fontanon del diavolo,
ci si tuffarono.

Lì si sentirono sprofondare nelle sabbie mobili
e ripercorsero tutta la processione, videro la
signora in ghingari, poi le donne che sve-
gliarono don Fausto e infine il prete che

profondità nel fontanon.

Dopo avere rivisto la storia i sette amici tornarono nel loro capannone e si diedero appuntamento al prossimo incontro.

Poi tornarono a casa stanchi, assornati e andarono a dormire.

Scrivo un racconto fantastico usando alcuni termini dialettali

La famiglia dei mostri

Un giorno stavo andando nel parco e incontrai una signora in ghingari. Ci siamo seduti sulla panchina e lei mi ha chiesto se volevo giocare con suo nipote Isaac e io le ho detto di sì. Gli ho chiesto se voleva giocare a Huggy Wuggy e ci siamo messi a giocare ma in realtà quella signora era una strega e suo nipote era uno stregone. Poi mi fermarono e mi dissero che mi avrebbero mangiato quando stavano per cucinarci. Arrivarono Superman e Spiderman. Spiderman tirò le ragnatele su di loro e Super

man mi salvò. Alla fine Spider man e Super
man dovettero andare in tanta malora e
io chiesi loro: "Potete stare con me?" Loro
risposero di sì e di sera abbiamo fatto
festa.

Loot corona de nicolon = con il
rosario a penne.

Paracaro-pibetto di boadi della strada
Brentana-pina del fiume Brenta.

Fibia = appiottore / attrivire / amegnare

Scrivi il racconto fontantico usando
alcuni termini dialettali.

(Ti raccomando di scrivere con una
scrittura leggibile). ISACCO

Il drago del fontanone
Tanto tempo fa in un luogo in
canta macera viveva un drago dell'
elemento del magma ^{che faceva la guardia} un fontanone
fatto interamente di gemme (rubini,
oro, diamanti, smeraldi...). Un giorno
un'armata di cavalieri, tutti in
ghingari (armature di ferro e can-
noli d'acqua per spegnere il drago
di magma.

Fecero acqua alle ceneri e colpirono
il drago con l'acqua e il drago
svenne. Rubarono il fontanone e se ne
andarono. Quando i suoi simili vide
ro il drago magma a terra scatenato,
ho i loro ^{POTERI} ghiaccio, acqua, fuoco, ter-
ra, roccia e vento e svegliarono il
drago magma e andarono a vendicarsi.
Per vendicarsi chiamarono i loro fra-
telli più grandi (oscurità e spi-
ritici) combinarono i poteri e formarono
un mostro nucleare di radiazioni
per andare a intossicare e distrug-
gere la città dove giaceva il fonta-
non rubato. Appena si accorsero del
mostro di radiazioni provarono ad
attaccarlo ma non ci riuscirono così
il loro "piano" funzionò e ripresero
il mostro e il fontanone e dei cava-
lli. da allora non si è più parlato.

Scrivo un racconto fantastico usando
alcuni termini dialettali.

La banda del dialetto

Tanto tempo fa c'era un bambino
di nome Giovanni. Questo bambi-
no ogni giorno andava a trovare
la legna nel bosco in tanta
malora. Un giorno il bambino
si accorse che aveva sbagliato
strada. Incontrò un tizio in
ghingari che gli disse di seguirlo
e il bambino lo seguì.
Il tizio lo portò nel fontanon
e il bambino restò sorpreso.

Il bambino chiese al tizio
che cos' era e lui rispose: «Que-
sto è il simbolo dei siori, vengono
qua a festeggiare quando vincono
la gara della barca. L'altra
volta non hanno vinto quindi non
li ho visti. E secondo me hanno
perso per la prima volta perché
i se già desmentegà de fare le
prove e non hanno vinto per
niente al mondo. Poi abbiamo fatto
festa.

Scrivo un racconto

fantastico usando alcuni termini dialettali

Il paese delle meraviglie

In tanta macera c'era una volta una
ragazza che si doveva sposare.

Era in ansia e andò da una vecchietta
a parlarle, vide un coniglietto che aveva
una collana con un orologio ed era

in ghingari. La ragazza lo seguì e lo

perse però però aveva trovato un paese.

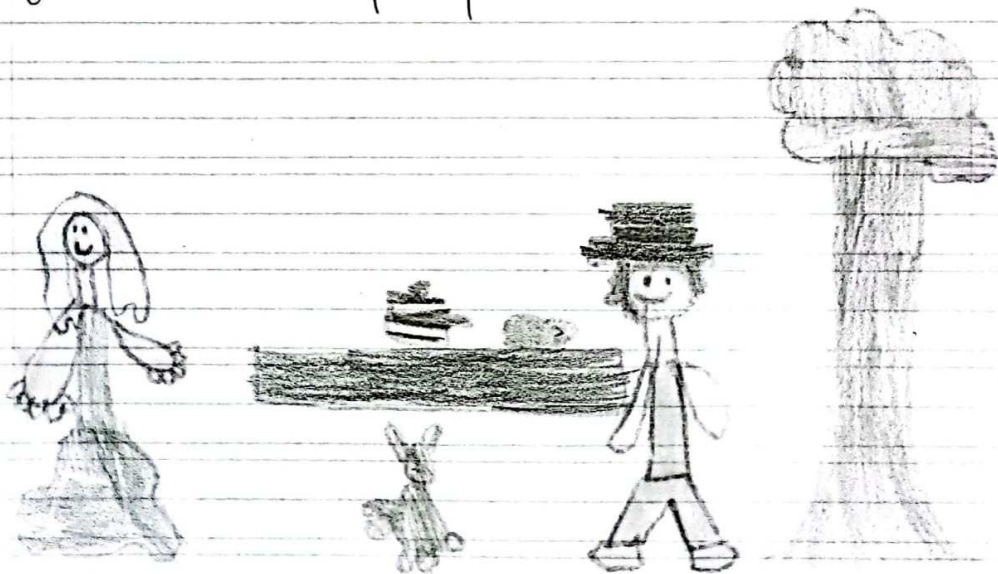
Subito dopo scoprì che era il paese

delle meraviglie. Andando avanti vide un
brucio tanto grande che parlava

Il paese era molto bello anche se lì

viveva una donna farina fina da fore ostie

e si chiamava regina di cuori. Poi la ragazza vide un signore che stava bevendo un the con i suoi amici che si chiamava cappellaio matto e gli disse di portarla a casa perche si doveva sposare. Così fu, la portò a casa e la ragazza fu tanto felice perche era arrivata giusta in tempo per il suo matrimonio.



Scrive un racconto fantastico
intorno alcuni termini dialettali.
IL FONTANON DEL DIAVEO
C'era una volta un fontanone
vicino a una bella casa
e a una casa di un
lombino che si chiamava
Giambuca. Un giorno ha visto
passare i fiori in baracina
e una signora in glingari
che si avvicinò a Don Fausto.
La signora voleva benedire
i suoi animali ma di
fronte alla singolare richiesta
Don Fausto rimase sbalordito.

Non capiva se la donna
lo avesse preso in giro o
dicesse sul serio.

« Non so se ho capito bene,
ma vuole che io benedico
questi due animali? »

« Esattamente ribadi lei
queste due creature! »

« No signora mia, forse lei non
ha inteso bene no »

« Le benedizione si fa sui
cristiani, mica sugli animali! »

Allora la salute rocciató

e si dissese verso i giocatori

Da quel giorno non si vide

mi quella signora e nemmeno
la chiesetta è rimasto solo
il fontanon.

Scrive un racconto fantastico
usando alcuni termini dialettali.

Le Tigri e il Leone

In tanta macchia c'era un
leone che un giorno trovò
il pontamon del diavolo.

Dopo un po' si trovarono Tigri
da ogni canton, diventarono amici e
andarono a fare una passeggiata.

Trovarono un laaldachin. Il giorno
dopo trovarono delle persone che facevano
l'agop. Li chiesero cosa era
quella confusione. Poi dissero: «
siamo disorientati la telecamera
perché stavano arrivando i dori

in braccia. »

Scoprimmo che tutti stavano
festeggiando ma loro non
erano invitati.

Formammo nella caverna e si
addormentarono.

Il bambino, la talpa, la volpe e il cavallo di
Charlie Mackesy.

C'era una volta tanto tempo fa un ragazzo di nome
Timofey. Abitava in un bel castello circondato da un
bosco chiamato "talpa, volpe e cavallo".

Un giorno Timofey seppe che c'era in mezzo al bosco
il fontanon del diavolo. E lui ci andò. Era in mezzo
al bosco e vide una bella chiesa, aprì la porta e vide
una talpa, la volpe e il cavallo in ghingari.

Fecero amicizia, andarono al bar, Timofey volle che la
talpa, la volpe e il cavallo restassero al castello con lui
e loro accettarono e bevvero una pozione magica che
fa vivere millenni e decenni di anni.

Questi personaggi esistono ancora.

Scrivo un racconto fantastico usando alcuni termini dialettali.

I DUE AMICI

In un posto in tanta macora in una foresta c'era un bambino che si chiamava Federico. Un certo punto nella foresta incontrò uno sconosciuto di nome Giacomo e andarono insieme a passeggiare.

Si erano conosciuti molto bene e ad un tratto uscirono dalla foresta e trovarono una signora in ghingari e i suoi in baracchina. All'uscita della foresta si sono ritrovati al mare e la signora in ghingari che si chiamava Laura li invitò ad unirsi ad una cerimonia. Loro ci pensarono e dissero:

"Si volentieri." Quel giorno è stato il
più bello di tutti per Federico e Giu-
liano.

Scrivo un racconto fantastico usando alcuni termini dialettali

Federico e il Fontanon del Diavoeo.

In un posto in tanta maora c'era un limbo che si chiamava Federico.

Passeggiando vicino a una grande pozza d'acqua vide un cartello con scritto "Fontanon del Diavoeo" ma lui era troppo piccolo per leggere allora chiese a un viandante di nome Francesco che era proprio farina fina da fare ostie: "Potresti dirmi cosa significa il cartello?"

Francesco rispose: "Lecto, ti leggo, cosa c'è scritto. È scritto Fontanon del Diavoeo."

Federico era felice di aver chiesto, però si dimenticò che la mamma gli aveva detto

di non parlare con gli estranei. Arrivò una ragazza in ghingari, era la sorella di Federico e si chiama Ist. Francesco andò via e Federico si sedette nel prato vicino alla grande pozza d'acqua, si accomodò anche Ist e gli lesse un libro. Federico capì nuovi significati in dialetto ed era felice per la scoperta fatta. Si fece tardi, sentirono la campana della meseta, si presero per mano e tornarono a casa.

Scrivo un racconto fantastico

usando alcuni termini dialettali

UNA VILLA MOLTO BELLA E

UN FONTANON

C'era una volta una villa e

un giorno sono andata lì con

Gaia. Era una villa molto

bella, nessuno l'aveva mai

vista. Quando siamo andate

dentro era tutto silenzioso,

ma dopo un po' si sentiva

miagolare, abbaiare e parlare.

Una signora era scesa dalle

scale e era tutta in ghingari,

era al telefono con il prete

perche voleva benedire i suoi animali pero il prete che era coa corona de picoeon non voleva e allora la signora ci chiede: "Dov'è la chiesetta piccola?" E noi rispondiamo: "Vieni con noi signora". Quando siamo arivate la signora ando dal prete, pero il prete ha fatto un croson soa porta. Il prete ando a dormire pero alla signora serviva un fontanon per viverci con i suoi animali. Noi siamo andate a casa, abbiamo mangiato e siamo andate a dormire

e da allora non si seppe piu
nulla.

Scrivo un racconto fantastico usando alcuni termini dialettali.

Un giorno al fontanon del diavolo. Tanto tempo fa, c'era un cavaliere in ghingari i, con la tuta pulita e il cavallo molto pulito.

Voleva andare a vedere il Fontanon del diavolo ma non sapeva dove andare e così si incamminò e ad un certo punto vide na ceseta picca ma bea. Si avvicinò, il cavallo si spaventò e scappò. Ad certo punto il cavaliere si alzò e si girò, non vide più il cavallo. Tornò a casa e vide il cavallo nella stalla sporco.

Lo pulì, lo mise nel bocse e gli diede
da mangiare. Il cavaliere tornò al fontanon
del diavolo tutto contento perché aveva
trovato il cavallo. Non vide più a ceseta
e si preoccupò, arrivò lì vicino e vide una
grande porra d'acqua, vide che era una
risogiva.

Alla fine ci cadde dentro.

Gloria

La principessa gentile.

C'era una volta una principessa
in ghingheri, che aiutava i
contadini del villaggio a
coltivare la terra. Un giorno
un contadino le chiede una
cosa diversa: di aiutarla a
trovare un tesoro in tanta
misera. La principessa indecisa
non poteva dire di no quindi
disse di sì e partirono
per una strada con tanti
pericoli. Il viaggio era
lungo e nella montagna
ghiacciata faceva molto

freddo. Quando arrivarono
in cima scavarono in
una buca profonda con le
manze fino a che arrivarono
ad tesoro. All'interno trovarono
un diamante ed erano così
felici che festeggiarono e vissero
felici e contenti.

Introd un racconto fantastico usando
alcuni termini dialettali.

L'animale selvatico.

In tanta macchia c'era un animaletto
chiamato Chupacabras.

Un giorno Chupacabras trovò una piccola
casetta, Chupacabras si intrufolò di
nascosto all'interno della casetta,
sentiva tanto bagno. All'improvviso

Chupacabras sentì un miagolio, poi, scoprì
che era un gatto, il gatto vedendo
l'animale mai visto prima, iniziò a

inseguirlo. Chupacabras scappò da ogni
canton, Chupacabras ad un tratto sbatte
la testa, e si ritrovò davanti ad un umido.

Chupacabras era terroreizzato l'umano
invece era molto più terroreizzato
di lui! Poi l'umano scoprì che l'animale
non era farina fina da fare stie
invece era buono, gentile, Chupacabras
e l'umano diventarono molto amici.

Un giorno l'umano chiese a Chupacabras:
«Da dove vieni?» Chupacabras
rispose: «Io non lo so.» l'umano
aggiunse: «Dai, adesso e tardi,
andiamo a dormire.» Chupacabras
chiese: «Umano, mi potresti aiutare
a tornare dalla mia famiglia?»
L'umano sorvolto rispose: «Di certo!
però adesso andiamo a dormire.»

Chupacabras rispose: «C'è va bene».
Il giorno dopo l'umano decise
di aiutare Chupacabras ad
trovare la sua famiglia. Allora
l'umano prese Chupacabras e partì.
L'umano per un secondo vide un
animale molto grande, e si avvicinò
l'umano sbalordito si accorse che
aveva trovato la mamma di
Chupacabras. La mamma spaventata
urlò più forte che poté,
l'umano sentì un bagno di
cosine. Chupacabras era contentissimo,
andò subito ad abbracciare sua mamma,
la mamma lo riconobbe e fece

un fontanon di lacrime la
quanto era felice di vederlo.
La mamma ringraziò l'umano.
Chupacabras salutò e andò
verso casa. L'umano contento di
aver rivisto il suo migliore amico
tenne in un cantone di casa.

Sono un racconto fantastico alcuni
temi dialetti.

Una giornata in una stradina.
Tanto tempo fa stavamo caminando
io e mia nonna di pomeriggio in
una stradina in tanta malora,
Abbiamo incontrato un tizio
vestito in ghingari con orecchia
scorpioncini neri e jeans. Ci ha
chiesto dov'era una stradina
dove abitava un suo amico,
gli abbiamo detto che l'abbiamo visto
vicino a una risorgiva con poca
acqua e tanta sporcizia. Tenemmo
che fosse caduto lì. Io sono corso

a casa a prende dei guante e
due secchielli in Giacomo corvi! » abbiamo
pulito tutta la sporcizia e abbiamo
aggiunto acqua ma dell'uomo nessuna
traccia.

Giacomo tornati a casa delusi per
non aver trovato l'uomo ma
contenti perché probabilmente era
salvo.

Scrivi un racconto fantastico usando alcuni termini dialettali.

IL FONTANON DEL DIAVOLO

C'era una volta una bombina di nome Alessia che veniva dal Regno Unito. Conosceva già due amici di nome Cesare e Alessio.

Alessia chiese: "Conoscete la leggenda del Fontanon del diavolo?". Cesare rispose:

"No". Alessio rispose: "In no ma mi no no Carlo sì". Alessia gridò: "Andiamo subito da tuo nonno". Alessio ribatté:

"Attenzione mi nonno, non é farina fina da fare ortie". Dopo andarono da nonno

Carlo che gli chiese con la pipa in

locu: "Che ci fate voi qui? "Liad nonnu"
disse Alessio, "Loro sono i miei amici
Cesare e Alessia volevano sapere la
leggenda del Fontanon del Diavolo".

Il nonnu raccontò che ogni anno il 4
Ottobre c'era una festa grande in paese.

Finite la messa iniziava la vera festa
per i bambini perché c'era il bombetto
dello zucchero filato, pesce e folpeti.

All'improvviso arrivò una signora con il cane
e il gatto, la signora chiese al Don: "
voglio battezzare il mio cane e il mio gatto."

Il Don ribatté: "Signora non posso battezzare
il suo cane e il suo gatto". La signora allora
andò via stufissima, erano le 2:30,

il Don li mandò via tutti con la
forza, alla fine anche il Don riuscì
ad andare a casa ma non riuscì a
dormire. All'alba tre signore andarono
a casa del Don e gli gridarono: "Don
Fausto la casetta è sparita". "Come"
gridò il Don. Andarono alla casetta e al
posto della casetta c'era una grande
pozza d'acqua e una delle tre signore
caddero dentro e dicono che anche il
Don si cadde dentro. E così nacque il
Fontanone del Diavolo. Disse nonni Carlo.
Adesso potete andare via, Ok nonni alla
prossima non viad. E così i tre tornarono
al paese e si salutavano. Alessia pensò:

"Fosse la siora era il Dioniso."

Scrisse un racconto fantastico usando
alcuni termini dialettali

In tanta tanta macera, abitava un
ragazzo di nome Romeo, era molto
coraggioso e amato da tutti.

Un giorno venne un re, che incan-
tato dal suo coraggio andò da lui
e gli disse: « Sono ammaliato dal tuo
coraggio ti ho convocato al mio
palazzo per farti un'offerta, se tu
ucciderai la grande e terribile
chimera che terrorizza il mio popolo,
io ti donerò in sposa mia figlia,
la principessa Calipso » E fece
entrare una ragazza bellissima.

de ammalio Pomer.

:«Bene allora uccidero la chimera
ti porterò la sua testa e tu mi
darai in sposa Lolipso.»

Il re accettò e diede a Pomer una
spada per uccidere la chimera e
portagli la sua testa, uno scudo
per non farsi trafiggere dalle
corna della chimera e un'armatura
per non farsi colpire dal
veleno.

S'incamminò per andare ad Mzarat
e uccidere la chimera, e così
finalmente la nave per andare
ad Mzarat non era un lungo

tragitto perché bisognava solo
passare da un lago di veleno: « Vorrei
un passaggio. » Disse Romeo: «
Sono tre monete del defunto. » Disse
il mendicante: « Le va bene se le
dò un dente di drago? »: « Li
va bene dommi un dente di
quel così e passò. » Romeo gli diede
e passò il dente e passò. Mentre
camminava lungo la strada incontrò
un drago feroce che voleva dirlo
malvagio, Romeo affrontò il drago e lo
uccise e pensò « Non forse al re
farà piacere la testa del drago »
così gli tagliò la testa del

del drago e lo luttò nel sacco.

Però si era proprio dismentegò della missione e si ricordò un'ora dopo di andare avanti.

Finalmente si ricordò arrivò ad Hzorot e andò alla Valle di Verdepiana.

Finalmente arrivò in cima, e gli venne da correre via urlando, ma si trattenne perché era coraggioso, davanti a lui c'era la grande e possente chimera: aveva un corpo da leone, una seconda testa che era di capra e la coda era un serpente.

La chimera si svegliò e cominciò a ringhiare e si stava avvicinando a lui, nella sua tana c' erano teschi e ossa delle vittime.

La chimera cercò di saltargli addosso ma Ormeo con il suo scudo lo buttò per terra e gli infilzò la spada nel cuore.

Egli morì, Ormeo mise il cadavere in un sacco e se ne andò.

Arrivò a palazzo, diede al re la testa del drago e il corpo della chimera.

Il re felice fece un sorriso molle, e disse: «Ti sei incredibile

ma io ti ho ingannato non ti
darei in sposa Lolipo; voleva solo
che uccidessi la chinera. >>

Pomer distrutto dal dolore disse: «
Ti prego, fatti qualunque cosa per
avere in sposa Lolipo ti prego
dammiela in sposa.

In quel momento arrivò Lolipo
vestita tutta in ghingoni, era
meravigliosa e appena vide Pomer
lo abbracciò e gli disse che
per il matrimonio era tutto pronto
ma il re disse: «Non ci sarà
nessun matrimonio, fate rinchiudere
Lolipo, così non darò problemi. >>

Arrivarono le guardie che
portarono via la povera ragazza.

Fece.

« Possa forte sposare Lolipso
ma devi battere mio figlio a
duello. »

Disse il re: « Va bene se sto
sfiderò tuo figlio a duello ma mi
dovrai in sposa Lolipso. » « Certo,
allora vieni qui mio caro Edoardo. »

Ed ecco che arrivò un giovane
ragazzo.

Chi dei due vincerà prenderà in
sposa Lolipso. »

E il duello ebbe inizio, duellarono

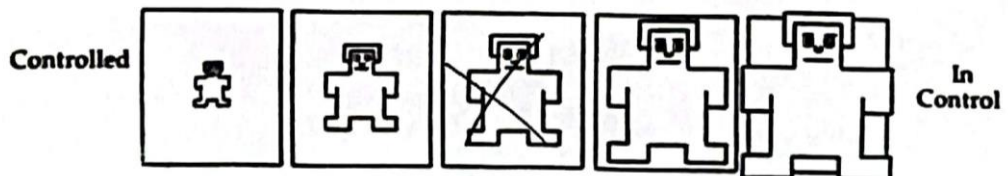
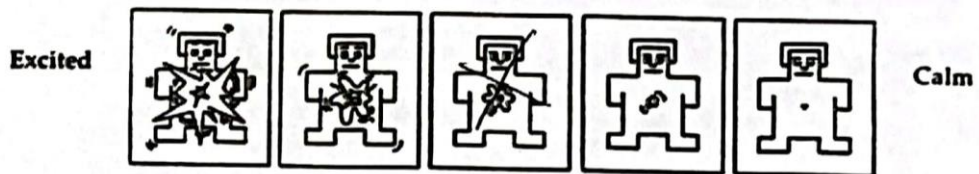
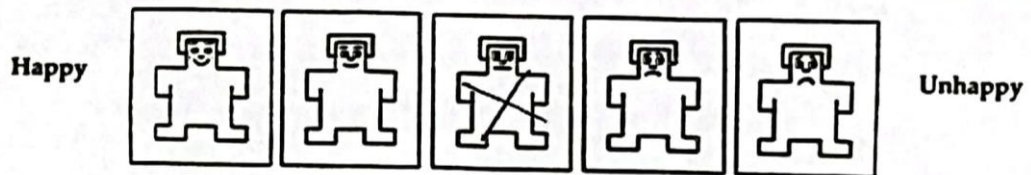
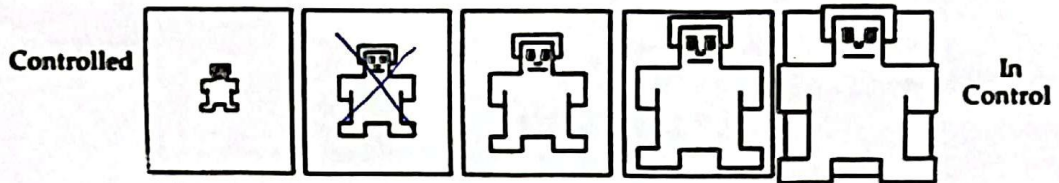
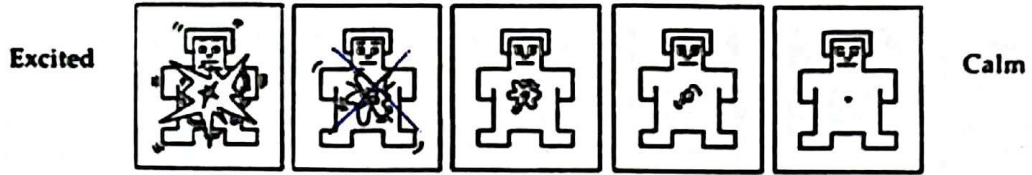
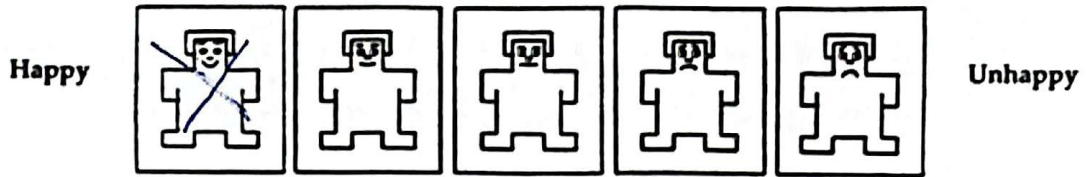
per sette giorni e sette notti, Penelope ormai stanca fece un colpo basso e vinse.

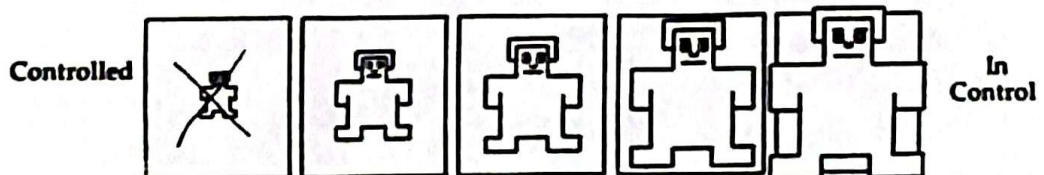
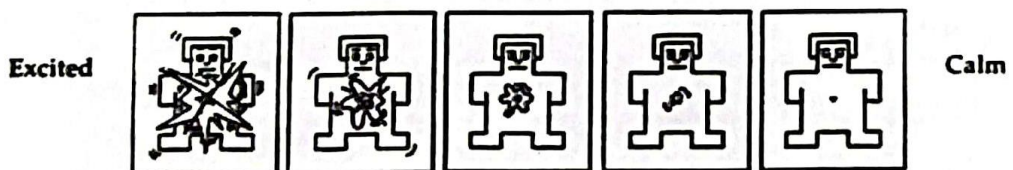
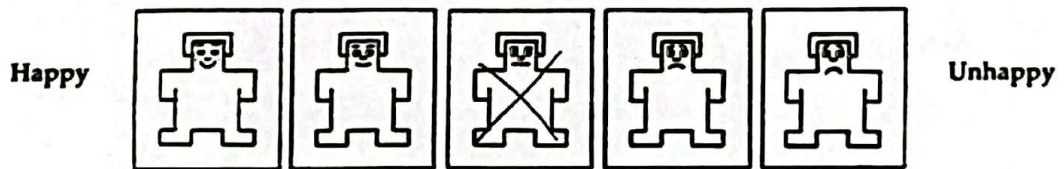
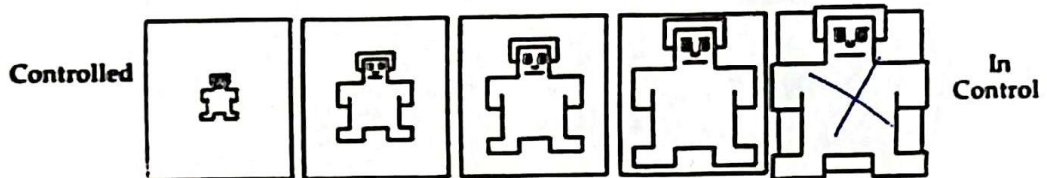
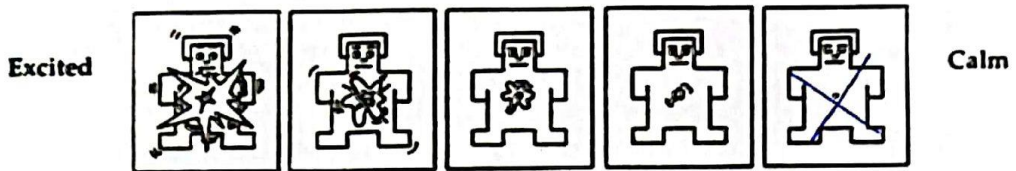
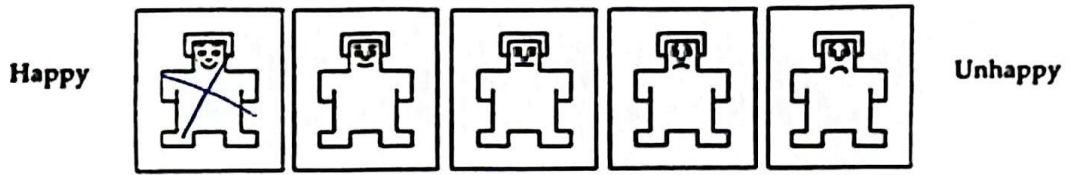
Il re fece ordini di far venire Lolipso che era sempre in ghirgari. Lolipso e Penelope si sposarono e ebbero due figli: Penelope che era bella come Lolipso e Carlo coraggioso come Penelope.

E fissero per sempre felici e contenti.

Vittorio Cognato.

Allegato 4: Autovalutazione con Scala Sam





Allegato 5: Il questionario finale

QUESTIONARIO DI GRADIMENTO

Questo questionario mira a raccogliere le tue impressioni sul percorso appena svolto e ti invita a ripensare ai tuoi sentimenti nei confronti del dialetto veneto. Ti invito a dare una sola risposta per quesito.

Come ti sei sentito a svolgere questo percorso sui termini dialettali?

- Divertito**
- Incuriosito
- Indifferente
- A disagio

Le attività svolte in precedenza, ti hanno aiutato nella stesura del testo?

- Sì, molto
- No, non mi sono servite
- Non lo so

Come ti sei sentito a dover utilizzare il dialetto per scrivere?

- Mi sono divertito
- Mi è piaciuto
- Indifferente
- Mi sono sentito a disagio

Ti piacerebbe in futuro ripetere un'attività sul dialetto veneto?

- Sì, mi piacerebbe
- Indifferente
- No, non mi piacerebbe

Dopo questa esperienza, pensi che cambierà il tuo stato d'animo nei confronti del dialetto?

- No, mi diverte ora come mi divertiva prima**
- Sì, prima mi divertiva ora lo trovo difficile
- Sì, prima mi sentivo a disagio ora mi piace/mi diverte
- No, continuo a sentirmi a disagio

Ti piacerebbe imparare a parlare il dialetto veneto?

- Sì mi piacerebbe
- No, non mi piacerebbe
- Lo conosco già
- Non lo so

Ti piacerebbe se a scuola si insegnasse il dialetto veneto oltre all'italiano?

- Sì, sempre
- No, mai
- Sì, ma solo con la possibilità di scegliere

Allegato 6: Conversazione sull'insegnamento del dialetto a scuola

D.: A me sembra bello perché si possono imparare parole nuove...

E.: Mi piacerebbe perché a casa parlo sempre dialetto quindi per me sarebbe più facile

G.: Con mio nonno parlo sempre dialetto quindi io sarei contento visto che in italiano faccio tanti errori magari in dialetto no...

Insegnante: Qualcuno che la pensa diversamente?

T.: A me non piacerebbe, faccio fatica a pensare in dialetto, faccio fatica anche con il russo quindi preferisco l'italiano

J: Neanche a me perché nessuno a casa mi aiuterebbe con i compiti

S.: E allora è meglio come ho messo io, poter scegliere così a chi piace può impararlo e a chi piace no. Se uno lo sceglie lo fa anche meglio, perché è più interessato!

V.: Sì a me piacerebbe poter scegliere che materie imparare a scuola

V.: Infatti a me piaceva l'idea di poter scegliere cosa fare

Insegnante: Va bene se non c'è nessun altro che deve intervenire terminiamo qui la conversazione e vi ringrazio per le risposte.



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

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

LA MOSTRA DEI COLORI E DELLE ARTI

Un percorso artistico nella scuola dell'Infanzia di
Carmignano di Brenta

Relatore
Gallocchio Simonetta

Laureando/a
Bordignon Veronica

Matricola: 1202319

Anno accademico:2022/2023

Indice

Introduzione.....	pag.3
1 Il dietro le quinte.....	pag.4
1.1 La partitura.....	pag.5
1.2 Legature di valore.....	pag.8
1.2.1 Due direttori d'orchestra.....	pag.8
1.2.2 Una musica per tutti.....	pag.11
2 Il concerto.....	pag.13
2.1 I musicisti.....	pag.13
2.2 Perché questa sinfonia?.....	pag.14
2.3 La sinfonia.....	pag.15
2.3.1 Il primo tempo.....	pag.15
2.3.2 Il secondo tempo.....	pag.17
2.3.2.1 All'unisono.....	pag.22
2.3.3 Il terzo tempo.....	pag.24
2.4 Applausi.....	pag.26
2.4.1 L'applauso soggettivo.....	pag.26
2.4.2 L'applauso oggettivo.....	pag.27
2.4.3 L'applauso intersoggettivo.....	pag.28
2.5.4 Esiti della valutazione.....	pag.29
3 Giù il sipario.....	pag.31
3.1 Parole in circolo.....	pag.31
3.2 Il bravo polistrumentista.....	pag.32
3.3 Cinque anni dopo.....	pag.33
4 Conclusione.....	pag.35
Bibliografia.....	pag.36
Sitografia.....	pag.38
Normativa.....	pag.38
Allegati.....	pag.39

Introduzione

Il seguente elaborato vuole mettere in luce il percorso svolto durante il tirocinio del quinto anno nella sezione dei Girasoli nella scuola dell'Infanzia di Carmignano di Brenta. Si tratta di un intervento che ha avuto come obiettivi quello di avvicinare i bambini ad una prima conoscenza di alcune opere d'arte e di far sperimentare loro alcune tecniche artistiche.

Nel primo capitolo verrà approfondita la dimensione istituzionale analizzando il percorso in ottica sistemica, approfondendo l'aspetto della gestione e dell'organizzazione dei rapporti interpersonali all'interno dell'ambiente scolastico ed extra-scolastico, facendo un approfondimento sul co-teaching, in quanto questa è la modalità con cui si è svolto l'intervento.

Successivamente la relazione approfondirà l'aspetto della dimensione didattica del tirocinio, presentando dapprima il contesto in cui ha avuto luogo e poi le fasi più significative degli interventi. Il capitolo si concluderà con un paragrafo dedicato alla valutazione e ai suoi esiti.

L'ultimo capitolo, infine, sarà dedicato alla dimensione professionale dove verrà fatta una riflessione sull'esperienza e in generale, a conclusione dell'ultimo anno di tirocinio, sull'imminente inserimento nel mondo del lavoro a tutti gli effetti.

L'obiettivo della relazione è quello di mostrare al lettore quanto questo percorso sia stato stimolante, accattivante e anche divertente (l'aspetto ludico è fondamentale alla scuola dell'infanzia).

Vorrei, inoltre, che emergessero equilibrio e unione di più competenze che vanno a formare la sinfonia dell'essere insegnante, polistrumentista impegnato a fare uscire una melodia armonica impiegando l'intero suo corpo.

1 Il dietro le quinte

Durante le mie pratiche professionali e di tirocinio ho osservato quanto il sistema scolastico sia un sistema complesso, ricco di sottosistemi in interazione tra di loro, ed a sua volta coinvolto in rapporti interazionali con altri sistemi. Infatti, non termina con i confini fisici dell'edificio, bensì comprende fattori anche al di fuori di esso.

Cosa vuol dire il termine "sistema"? La definizione potrebbe essere quella di un insieme di elementi tra di loro in interazione. La teoria dei sistemi o sistemica, nasce grazie agli studi di Ludwig von Bertalanffy¹: è un'area di studi interdisciplinari che si occupa della costituzione e delle proprietà di un sistema.

Il centro di interesse non è quindi l'individuo, bensì i sistemi relazionali di cui egli fa parte.

Interessante risulta l'analogia utilizzata da Watzlowick, Beavin, Jackson (1971), che si rifà al mondo degli scacchi e al tentativo di comprendere le regole del gioco da parte di un osservatore esterno che non può interagire con i giocatori e dunque chiederne le regole. Essi sostengono che se si osservano i giocatori senza porre domande, dopo un po' di tempo è possibile che l'osservatore avrà compreso la dinamica del gioco, le regole, gli obiettivi, ma ciò non significa che egli abbia compreso il comportamento dei giocatori: "noi diremmo che egli ha identificato un modello complesso di ridondanze: non il perché delle mosse o di una singola mossa, ma il come le mosse dei due giocatori si articolano l'una con l'altra nel rispetto di regole che definiscono il gioco" (Cancrini, 1989, p. 18). L'interesse dell'osservatore non è dunque incentrato sul "perché" delle cose, ma sul "come". Questo tipo di sguardo presuppone di interessarsi alle interazioni tra i differenti membri del sistema, un tipo di approccio che ci aiuta a comprendere meglio la situazione, la realtà del bambino e del mondo che lo circonda. Adottare una logica sistemica, inoltre, ci obbliga a considerarci come degli attori partecipi alle interazioni, e dunque a metterci in gioco in prima persona e considerare anche il

¹ 1 Ludwig von Bertalanffy (Vienna, 19 settembre 1901 – New York, 12 giugno 1972) è stato un biologo austriaco, nonché il fondatore della teoria generale dei sistemi.

nostro operato (nel ruolo di osservatore o educatore), oltre a quello dell'educando.

Nell'ottica della negoziazione, la ricerca della soluzione di un conflitto richiede quindi il saper gestire insieme un processo, partendo dall'espressione di una sincera motivazione e intenzionalità cooperativa al confronto. Solo così si creeranno le condizioni per una piena valorizzazione delle differenze e per la costruzione di una relazione di reciproca fiducia. Gestire un conflitto richiede la disponibilità reciproca al cambiamento personale.

La capacità di instaurare relazioni positive è ancora più importante se si pensa alla scuola come ad un sistema in interazione con molti altri: ogni giorno ci si trova a dover dialogare con studenti, genitori, personale ATA, personale d'ufficio e ad entrare in relazione con enti territoriali.

Come indicano Paquay e Wagner nel loro lavoro sui sei paradigmi dell'insegnante, quest'ultimo è anche un "attore sociale" impegnato in progetti collettivi e cosciente dell'importanza degli aspetti antropo-sociali delle pratiche quotidiane (Altet M., Charlier E., Paquay L. & Perrenoud P. 2006)

1.1 La partitura

"Per orientarsi nella comprensione della forma di un brano musicale bisogna anzitutto imparare a riconoscere quei punti della superficie musicale che in vario modo possono segnalare articolazioni strutturali significative. Per essere compreso nella sua interezza, un brano musicale va inoltre ascoltato più volte ed eventualmente riascoltato in unità d'ascolto più brevi" (Passannanti 2014, pp. 93 e 94).

Continuando nella metafora, allo stesso modo del brano musicale, l'intervento didattico va interpretato con più chiavi di lettura, a partire da quella sistemica.

Il percorso ha permesso ai bambini di conoscere alcuni artisti come Sereut, Signac, Van Gogh, Lichtenstein, Mondrian e Kusama che nelle loro opere utilizzavano forme semplici come il punto e la linea, per poi sperimentare le loro tecniche ed infine costruire una mostra per i genitori che mostrasse il lavoro fatto.

Il progetto si inserisce all' interno degli obiettivi formativi prioritari del PTOF² dell'Istituto, tra i quali c'è quello di potenziare le “competenze nella pratica e nella cultura musicali, nell'arte e nella storia dell'arte, nel cinema, nelle tecniche e nei media di produzione e di diffusione delle immagini e dei suoni, anche mediante il coinvolgimento dei musei e degli altri istituti pubblici e privati operanti in tali settori” e quello di potenziare le “metodologie laboratoriali e delle attività di laboratorio”.

Il progetto proposto (allegato 1 pag.39) alla sezione dei girasoli ben si colloca anche all'interno di quelle che sono le raccomandazioni contenute nelle Indicazioni Nazionali nelle quali si indica la necessità di un'attenta collaborazione fra la scuola e la famiglia in primo luogo. Si sottolinea l'importanza dell'immaginazione e della creatività come veicolo di pensieri ed emozioni; esporre i bambini ad esperienze grafico-pittoriche ed educarli al senso del bello li aiuta nella conoscenza di sé stessi e della realtà (Indicazioni Nazionali, 2012) L'incontro con l'arte permette ai bambini di vedere il mondo con occhi diversi, le osservazioni di opere, le tecniche sperimentate li aiutano a migliorare le capacità percettive e li avvicinano alla cultura e al patrimonio artistico (Indicazioni Nazionali, 2012).

L'idea della mostra e del laboratorio con i genitori, come si vede in foto (figura 1), è nata proprio seguendo queste prescrizioni, a coronamento del compito autentico assegnato ai bambini, trasformati in piccoli pittori ai quali la preside aveva commissionato questo importante incarico.



Figura 1 Laboratorio con i genitori

² <http://www.icscarmignanofontaniva.edu.it/index.php/ptof/1458-ptof-2022-2025>

Per quanto mi riguarda, era la prima volta che coinvolgevo i genitori in un contesto scolastico e laboratoriale allo stesso tempo e devo dire che è stata un'esperienza positiva. Permette di instaurare legami e fiducia reciproca nonché di coinvolgerli attivamente in quella che è la vita scolastica dei bambini.

Era la prima volta anche per le tutor che sono state particolarmente sorprese del numero di partecipanti e che hanno già previsto di riproporre attività di esposizione e coinvolgimento dei genitori. Alcune loro colleghe che nei giorni precedenti alla mostra hanno visto l'allestimento, si sono dette compiaciute ed interessate a ripetere il nostro esperimento, anche questo vuol dire coinvolgere il sistema.

Quando entro in una sezione che non è la mia ho sempre la sensazione di entrare in un piccolo ecosistema, dove ogni "organismo" ha il proprio ruolo e la propria funzione all'interno. Ogni cambiamento ne desta mutamento e l'ecosistema ha bisogno del giusto tempo per ritrovare il proprio equilibrio.

Aprirsi al macrosistema non è semplice, perché genera quel senso di disequilibrio che ci fa uscire dalla zona di comfort in cui siamo abituati a stare, ma se siamo capaci di dialogo, di ascolto e pronti a cogliere anche idee diverse dalle nostre, allora la trasformazione e il cambiamento possono generare qualcosa di bellissimo e che lascia traccia nei nostri bambini e nelle nostre famiglie.

La mostra ha rappresentato la parte di raccordo con il sistema scuola in generale e soprattutto mi ha permesso di svolgere compiti che non avevo ancora mai svolto: dalla richiesta di usufruire dell'auditorium comunale alla richiesta al Dirigente Scolastico per l'apertura della scuola di sabato e quindi della presenza del personale ATA extra orario (la scuola dell'infanzia di Carmignano è divisa in due blocchi e al centro, che li collega, è presente l'Auditorium comunale).

. Grazie alla disponibilità della scuola dove lavoro c'è stata anche una collaborazione tra scuole perché abbiamo potuto chiedere in prestito dei pannelli rossi adatti allo scopo.

1.2 Legature di valore

Cooperare e instaurare relazioni interpersonali positive sono due caratteristiche fondamentali per chi vuole essere insegnante: spesso ci si trova a dover prendere importanti decisioni insieme ad altri, a condurre il gruppo classe in circostanze difficili, a dover riadattare le proprie modalità d'insegnamento in accordo con le situazioni contingenti.

Questo è stato necessario in un contesto di co-teaching: il timore iniziale era quello di creare confusione nei bambini visto che molto spesso ci siamo ritrovate in più insegnanti all'interno della stessa sezione. È stato fondamentale coordinarsi, dividersi i compiti e soprattutto avere un confronto continuo affinché non ci fossero fraintendimenti o tempi di attesa troppo lunghi per i bambini.

Per questi motivi, molti sono stati gli incontri tra noi tirocinanti e tutor per condividere le idee in merito alla progettazione e alla conduzione dell'intervento, a volte è stato necessario fare delle scelte e giungere a dei compromessi nell'ottica della mediazione.

1.2.1 Due direttori d'orchestra

Quest'anno mi sono ritrovata a condividere il percorso di tirocinio con un'altra ragazza di Scienze della Formazione Primaria.

Essendo nella stessa sezione e, date le caratteristiche dei bambini al suo interno, naturale è stato proporre alle tutor e prima a noi stesse di lavorare utilizzando il co-teaching.

Esso nasce come approccio didattico per supportare i bambini con disabilità all'interno della classe (Hang, Rabren, 2009) ma risulta essere una pratica da cui trae vantaggio tutto il gruppo.

Per questo motivo abbiamo scelto di provare il modello del co-insegnamento per l'educazione inclusiva, inteso come pratica condivisa di progettazione, insegnamento e valutazione tra insegnanti che lavorano insieme con un gruppo eterogeneo di studenti che apprendono insieme e ottengono importanti traguardi di apprendimento (Ghedin 2009). Anche la flessibilità didattica in classe,

l'accesso a una varietà di strategie didattiche, un sistema di supporto per gli insegnanti che affrontano le esigenze degli studenti e l'opportunità di interazione tra pari sono tutte motivazioni che ci hanno spinto a credere in questo progetto. Personalmente credo che la scelta sia stata opportuna poiché in esso l'aspetto fondamentale è la collaborazione, non solo tra docenti ma anche tra insegnanti e alunni. In questo modo è possibile instaurare una buona relazione educativa basata sulla partecipazione di tutti e ciascuno.

Il co-teaching potrebbe essere considerato un processo di insegnamento-apprendimento (Roth e Boyd, 1999) nel quale e attraverso il quale gli insegnanti costruiscono conoscenza pratica, in cui bisogna imparare a negoziare e condividere i differenti ruoli tra gli insegnanti di classe ma che richiede anche l'acquisizione di nuovi ruoli che mettono in relazione i docenti l'uno con l'altro. Quando due insegnanti lo mettono in pratica per la prima volta, essi sono coinvolti in un processo in cui imparano non solo questa pratica, ma anche rispetto all'insegnamento in generale (Ghedin, Aquario 2016).

Insegnare cooperando, inoltre, permette di rendere più esplicite le decisioni didattiche in modo che anche i meccanismi più invisibili all'interno della classe possano essere resi visibili.

Tutto questo migliora le opportunità di apprendimento per gli studenti, combina conoscenze e punti di forza di entrambi gli insegnanti e modella un rapporto di lavoro positivo (Bacharach, Washut Heck, Dahlberg, 2008).

Ci sono stati numerosi studi che hanno dimostrato gli effetti positivi del co-insegnamento (Hang, Rabren, 2009) e altri nei quali questa pratica è risultata fallimentare per lo stile troppo diverso degli insegnanti, in ogni caso fino ad ora gli aspetti positivi sono maggiori: più attenzione verso gli studenti, opportunità di lavorare con i colleghi e la pressione non viene esercitata su un singolo insegnante (Stark, 2015).

La scelta inizialmente non è stata semplice, perché progettare, condurre e valutare insieme ad un'insegnante che non si conosce comporta una fatica e un impegno doppi anche in termini di tempo: abbiamo faticato un po' a capire come incastrare le mie ore di intervento con le sue che erano diverse cercando di mantenere il percorso coerente e completo. Ci siamo trovate molte volte via zoom

o di persona per progettare la rubrica di valutazione, gli obiettivi e le attività da svolgere, e, anche se all'inizio è stato più difficoltoso poi è stata sicuramente un'opportunità per noi ma anche per l'intervento in sé che ha avuto un valore aggiunto. Abbiamo unito le nostre capacità e le nostre conoscenze per arricchire la bibliografia, lo studio e avere una base più solida su cui costruire gli incontri. Talvolta ci siamo suddivise il materiale da recuperare o da preparare e questo è stato motivo di coinvolgimento maggiore.

Nell'attuare il co-teaching ci siamo cimentate nella sperimentazione di alcuni suoi modelli, nello specifico: one teaching, one observing in cui un insegnante ha la responsabilità principale della classe, mentre l'altro insegnante raccoglie i dati di osservazione specifica sugli studenti o sull'insegnante che fa lezione; station teaching dove gli insegnanti si dividono il contenuto delle lezioni e gli studenti e team teaching nel quale le insegnanti danno istruzioni contemporaneamente.

Per quanto riguarda la prima tipologia di co-teaching, ho fatto molta fatica a rimanere nella parte dell'osservatore senza intervenire per aiutare anche se conosco l'importanza del ricavarci un tempo per l'osservazione dei bambini o in questo caso di una collega.

Lo station teaching è la tipologia che abbiamo utilizzato maggiormente in quanto molto spesso abbiamo diviso i bambini in due gruppi e diviso le attività da fare, facendo ruotare poi i gruppi di lavoro. I due gruppi sono stati fatti in base al numero e all'età dei bambini, pertanto, si è scelto di mantenere i bambini grandi in un gruppo e, nell'altro, i piccoli e i medi. Questo ha permesso di modellare l'attività in base alle loro caratteristiche e necessità. Il punto di forza di questi interventi è stata proprio la dinamicità e il fatto che i bambini abbiano potuto sperimentare attività diverse all'interno dello stesso intervento.

La terza tipologia di co-teaching che avevamo scelto è stata utilizzata maggiormente nelle fasi iniziali degli interventi dove veniva presentato l'artista con la sua opera, e in chiusura, per trarre le fila di quanto fatto. Lavorare in co-docenza, magari spiegando delle cose congiuntamente richiede un buon spirito di adattamento e una conoscenza tra le docenti altrimenti si rischia di viaggiare su due binari che possono essere paralleli ma che non giungono ad un punto di

incontro. Si deve essere attenti a non prevaricare l'altro magari stabilendo prima come dividersi le parti da esporre alla classe.

1.2.2 Una musica per tutti

L'intervento didattico, come già detto, è stato progettato a partire dalla consapevolezza che sarebbe stato proposto ai bambini attraverso la tecnica del co-teaching; in questo modo ci siamo proposte di garantire inclusione attraverso la predisposizione di spazi, tempi, materiali e didattiche plurali, in grado di rispondere alle esigenze dei destinatari. Questo approccio diventa fattibile solo in seguito ad un'accurata osservazione del contesto ed una volta individuato l'obiettivo della rappresentazione, è stato necessario declinare le attività per permettere a tutti di sperimentare nuove tecniche e avvicinarsi alle opere d'arte. La progettazione ha quindi preso forma attorno alla consapevolezza di essere rivolta ad una sezione eterogenea composta da bambini diversi non solo per età, ma anche per esperienze pregresse in ambito artistico e rappresentativo, per i tempi e la durata dell'attenzione, per le competenze grafo-motorie e per il grado di autonomia.

In base a queste riflessioni all'interno di ogni incontro ci potevano essere percorsi unici o differenziati, ma in entrambi i casi lo scopo delle attività era stimolare la co-costruzione di conoscenza: per questo motivo in ogni lezione è stato dedicato almeno un momento alla condivisione di idee, ipotesi e informazioni così da permettere ai bambini di integrare i propri apprendimenti con nuovi input da parte dei compagni, delle insegnanti e delle esperienze vissute.

Un potenziale fattore di svantaggio indicato durante l'analisi SWOT in fase di progettazione era la possibilità, durante le attività svolte di pomeriggio, di risultare escludenti nei confronti dei bambini di tre anni che spesso riposavano dopo essere usciti in giardino e prima di fare la merenda; in questo caso, proponendo delle attività meno dispendiose dal punto di vista cognitivo e che attivassero i bambini anche in ambito motorio globale e non solo con compiti di motricità fine (quali il disegno, la campitura, il punteggio o la pittura) è stato possibile mantenere attiva la partecipazione dell'intero gruppo. A proposito dei ritmi dei bambini, è stato importante essere coscienti dei tempi di attenzione diversi

compresi quelli della bambina con disabilità che fatica a sostenere ritmi di lavoro più sostenuti. In ogni caso, il confronto frequente con l'insegnante di sostegno ha permesso all'alunna di partecipare alle proposte didattiche insieme ai compagni o di recuperarle in un secondo momento in caso di necessità; inoltre è stato un importante stimolo per riflettere su come adattare quelle attività che non sarebbero state adeguate rispetto alle abilità, ai tempi attentivi e alla motivazione della bambina come si vede in figura (figura 2).



Figura 2 Adattamento dello strumento

Per compiere queste decisioni è stato essenziale riconoscere il concetto di individualizzazione: questo concetto corrisponde “all’adattamento dell’insegnamento alle possibilità di adattamento cognitivo dell’alunno” (Baldacci, 2002, p. 136) per raggiungere degli obiettivi comuni. Per condurre lo studente all’apprendimento significativo è necessario che esista una discrepanza misurata tra le conoscenze, le abilità e le competenze dell’alunno e gli stimoli ambientali; creando così le condizioni affinché la persona possa assimilare le nuove informazioni per accomodarle agli schemi preesistenti e dunque propendere verso l’apprendimento (Baldacci, 2002).

2 Il concerto

2.1 I musicisti

La scuola dell'infanzia di Carmignano di Brenta si trova vicino al polo scolastico che comprende la nuova scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado del paese. Il plesso è molto grande, diviso in due blocchi con al centro un auditorium che viene utilizzato sia dalla scuola che dal comune per fare diverse manifestazioni. Ogni sezione (figura 3) ha a disposizione un proprio atrio (figura 4), una propria sala da pranzo, un proprio dormitorio (che ora è adibito a stanza laboratorio), un proprio angolo guardaroba e un proprio bagno. Ogni sezione, inoltre, ha un accesso diretto ad una porzione di giardino. Gli spazi molto grandi permettono di poter ricreare più stazioni lavorando nell'ottica del co-teaching. L'idea è quella di allestire di volta in volta un laboratorio artistico quasi fosse, come diceva Munari, "un mercato di merci varie"³.



Figura 3 Foto della sezione girasoli



Figura 4 Atrio della sezione

³ Bruno Munari citato in Beba Restelli, *Giocare con tatto. Per una educazione plurisensoriale secondo il metodo Munari*, Milano 2002, p.95.

La sezione è composta da 22 bambini di età eterogenea (3-4-5 anni), di cui 11 maschi e 11 femmine. All'interno c'è anche una bambina con disabilità e uno degli obiettivi delle insegnanti di sezione è quello di guidarla verso la prensione e la manipolazione di oggetti che per ora non avviene: un percorso artistico che prevede l'uso di tecniche e strumenti differenti può diventare per l'alunna uno stimolo e un momento di inclusione con i compagni.

2.2 Perché questa sinfonia?

Il progetto ideato nasce dal desiderio di sperimentare una proposta didattica che ho letto e che mi ha incuriosito quando ho studiato i testi dell'esame di Educazione artistica e mediale, in particolare il libro che Anna Maso e Manlio Piva hanno scritto per promuovere percorsi espressivi per i bambini: "Percorsi artistici per bambini. Esplorare l'arte nella scuola dell'infanzia." In particolare, sono stata colpita dalla possibilità di proporre un percorso che includesse artisti ai quali generalmente ci si avvicina nei gradi di scuola superiori, a bambini così piccoli e quanto la loro risposta sia stata competente e stimolante.

Da qui l'idea di promuovere un primo approccio alle opere d'arte e la sperimentazione di alcune tecniche artistiche diverse (acquerello, collage, tempere, puntinismo) con i bambini dai 3 ai 6 anni a partire da elementi semplici quali il punto e la linea. Gli incontri sono stati inseriti all'interno del laboratorio grafo-motorio che i bambini fanno con le loro insegnanti approfondendo gli argomenti previsti dalla loro progettazione, come il punto e la linea, utilizzandoli anche dal punto di vista artistico.

Come si legge nel testo citato sopra, il progetto è stato pensato per accostare i bambini alle arti visive in modo consapevole e allo stesso tempo motivante e creativo. Le attività costituiscono un rinforzo alla progettazione di sezione e una pratica efficace per l'acquisizione di una corretta postura corporea e delle abilità di motricità fine nell'uso dello strumento grafico, anche se non finalizzate ad esso. In questo modo si accompagnano i bambini nelle fasi evolutive del disegno e della motricità infantile lasciandoli liberi di vivere l'opera e soprattutto rispettando la loro originalità.

La conduzione degli interventi è stata fatta facendo riferimento alla terza cornice di tecniche e strategie di cui Messina e De Rossi parlano nel loro libro “Tecnologie, formazione e didattica”. In particolare, abbiamo utilizzato un approccio che fosse costruttivista, basato su un apprendimento per problem solving e scoperta più o meno guidata. Il format è stato quello del laboratorio in quanto adatto all’argomento che abbiamo trattato e all’età dei bambini a cui ci siamo rivolte, fornendo risorse e supporti che promuovessero la costruzione attiva e riflessiva della conoscenza (Messina, De Rossi 2015).

2.3 La sinfonia

2.3.1 Il primo tempo

La finalità del primo incontro era quella di avvicinare i bambini all’argomento e avviarli ad una prima sperimentazione con i punti attraverso la manipolazione sensoriale di oggetti nascosti in una scatola come sassi, ricci di mare, coriandoli, semi di frutti, tappi, brillantini (figura 5), l’osservazione di immagini riferite al mondo naturale e l’esplorazione dell’ambiente scolastico esterno (figura 6,7 e 8), Come routine di apertura e chiusura degli interventi abbiamo inventato una filastrocca accompagnata da immagini che hanno aiutato i bambini ad impararla (allegato 2 pag. 45).



Figura 5 Manipolazione di oggetti



Figura 6 osservazione di punti con lente d'ingrandimento



Figura 7 scoperta di punti nel ghiaccio



Figura 8 scoperta di punti nel muschio

Nella seconda fase di strutturazione degli apprendimenti è stato estremamente utile riprendere i contributi teorici di Bruno Munari, in modo da gestire il laboratorio in modo che fosse effettivamente un'occasione di libera sperimentazione di diversi strumenti per i bambini. Per questo la scelta di usare solamente il colore nero, così che gli alunni potessero considerare la peculiarità di ogni strumento che veniva loro proposto. I materiali scelti rientrano in una delle tre categorie di strumenti grafici individuati da Munari, ossia dei posatori, attraverso i quali il supporto "trattiene" la traccia a differenza degli strumenti incisori che la "contengono" e di quelli "traccianti" che la "sostengono"⁴. L'uso di pennarelli e di tempere tramite pennelli, dita, spugne, posate di plastica e spazzolini induce il bambino a trascinare o, nel caso di produzione di punti, appoggiare tali strumenti per tracciare il foglio. Questa scelta è nata dalla necessità di dare ordine e di permettere ai bambini di provare materiali diversi ma simili tra loro così da permettere loro di affinare una tecnica per volta. Un'altra scelta organizzativa è stata quella di non posizionare tutti gli strumenti insieme sul tavolo, ma di plasmare l'attività attraverso la strutturazione del contesto di lavoro. In tal senso sono state proposte tre differenti fasi di lavoro:

1. Pennarelli
2. Dita

⁴ Appunti tratti da un corso tenuto da Michela Dezzani il 7/06/2020 sul metodo Munari

3. Pennelli di varia forma e dimensione, posate di plastica e spazzolino
I bambini sono stati chiamati a piccoli gruppi all'interno della sezione per sperimentare la creazione di punti (Figure 9 e 10).



Figura 9 sperimentazione di punti bambini di 3 e 4 anni



Figura 10 sperimentazione di punti di A. 5 anni

È stato molto interessante vedere come è stata utilizzata in modo differente la spazialità del foglio. La sua organizzazione, infatti, rappresenta un buon allenamento per le abilità visuo-spaziali anche quando durante l'attività essa viene lasciata spontanea nel bambino.

2.3.2 Il secondo tempo

La fase centrale del nostro intervento prevedeva degli incontri con l'utilizzo della Lim per mostrare ai bambini opere di alcuni artisti, tra i quali Sereut, Signac, Van Gogh, Mondrian, Lichtenstein e Kusama per poi proporre dei lavori ispirati proprio a queste opere. La parte di osservazione è stata accolta sempre molto bene dai bambini che erano molto incuriositi e facevano molte domande rispetto agli artisti e a quello che vedevano, tanto è vero che molto spesso il tempo previsto per questa prima parte della lezione si allungava sempre di 10 o 15 minuti. Per

considerare più nello specifico e per documentare in modo adeguato anche queste fasi di oralità che risultano essenziali all'interno del percorso è stato scelto di registrare le conversazioni (allegati 3,4 e 5 pp. 46-49) e di riscriverle, così da tenere traccia dei processi in atto. (Linee pedagogiche zero-sei, 2020).

Per i primi tre artisti erano previste delle attività con l'utilizzo di sagome fatte con il cotton-fioc e il materiale mille bolle come si vede nelle foto (figura 11 e 12) con lo scopo di far notare ai bambini come nel puntinismo non esistano linee bensì le figure siano create mettendo tanti puntini vicini; altre attività sono state proposte per far provare i diversi stili di pennellata dei tre pittori Sereut, Signac e Van Gogh.



Figura 11 attività con cotton-fioc



Figura 12 stampa con materiale millebolle

Abbiamo mostrato poi un'opera di Lichtenstein del 1965, M-maybe (allegato 6 pag.50) che ha destato molta curiosità in quanto molto diversa rispetto alle prime: lo scopo era quello di avvicinare i bambini allo stile del fumetto che molti non conoscevano.

I bambini a questo punto sono stati divisi in due gruppi: 3 e 4 anni e i bambini di 5 anni; lo ho seguito i bambini grandi.

Lichtenstein utilizzava un mascherino bucherellato per dipingere i grossi punti caratteristici delle sue opere, mentre noi abbiamo utilizzato dei mascherini di legno con dei buchi leggermente più sottili. Su questa base i bambini hanno

disegnato il loro autoritratto prima a matita e poi ripassato con il pennarello nero, colorando i puntini del viso e i capelli con il colore della loro pelle. Questa prima parte si è rivelata molto impegnativa per i bambini che subito erano in difficoltà non tanto nel disegnare le caratteristiche generali di un viso, ma nel disegnare le proprie. Attraverso l'uso dello specchio e la motivazione a provare poi, tutti sono stati soddisfatti della propria realizzazione.

Ciò che è stato interessante notare è che le caratteristiche della personalità dei bambini in questa attività sono emerse in modo particolare: i bambini molto espansivi si sono disegnati riempiendo quasi tutto lo spazio del foglio, mentre i bambini più introversi, timidi si sono disegnati molto piccoli.

Questa prima fase del lavoro è stata più lunga di quanto avessimo in precedenza progettato ma ha destato molto interesse e coinvolgimento nei bambini, tanto che insieme alle mentori abbiamo deciso di utilizzare anche l'incontro successivo per portarla a termine.

Questo ha comportato una modifica parziale della progettazione, dovendo giungere ad una scelta ponderata di quanto togliere.

Dopo aver scelto quale frase scrivere all'interno della propria nuvoletta sono state messe a loro disposizione delle riviste con molte immagini e i bambini sono stati invitati a selezionarne alcune che rappresentassero in modo particolare e significativo quanto avevano scritto nella nuvoletta, proprio come nel fumetto di Lichtenstein come si vede in figura (figura 13).



Figura 13 Completamento dello sfondo

Anche in questo caso l'attività si è rivelata più complicata di quello che avevo pensato, probabilmente troppi stimoli visivi distraevano i bambini da quello che dovevano effettivamente cercare. Ho quindi scelto di selezionare una serie di immagini, distribuendole sul pavimento e invitando i bambini a scegliere quelle adatte a loro. In questo modo è stato molto più semplice per loro e a questo punto, avendo più chiaro quanto gli era stato chiesto di fare, qualcuno è stato capace di sceglierne delle altre anche dalle riviste in autonomia.

È stato dato per scontato l'utilizzo di uno strumento (le riviste) che per noi adulti è di uso abituale o quasi mentre i bambini non ne sono ancora esperti fruitori. Tenere conto di quante informazioni possono immagazzinare, di come funzionano le loro cognizioni è importante quando gli si spiega quello che andranno a fare. Utilizzare esempi concreti e termini diversi per dare la stessa consegna li aiuta a focalizzarsi sul compito: i bambini di quell'età, infatti, faticano ad avere un pensiero astratto ma in condizioni semplici e facendoli familiarizzare con il compito sono in grado di mostrare competenze che in altre condizioni sembravano non esserci (Berti, Bombi, 2005).

L'incertezza e la non comprensione li blocca perché temono di sbagliare e rischiamo perciò di scambiare una nostra poca chiarezza con una loro difficoltà. Evidenze neuroscientifiche dimostrano come le emozioni abbiano un ruolo molto importante anche in ambito scolastico e si riflettano sulla qualità dell'apprendimento degli alunni, si parla infatti di Warm Cognition: i bambini tendono a ricordare e a comprendere meglio ciò che hanno appreso senza emozioni negative come ansia, noia o timore (Lucangeli, 2020).

Abbiamo poi proposto ai bambini un'opera di Piet Mondrian (allegato 7 pag.51), il cui elemento fondamentale è la linea. L'artista olandese utilizza esclusivamente linee orizzontali e verticali perché per lui rappresentano il principio stesso della vita e della realtà. Il nostro scopo era quello di fare notare alla sezione come le linee verticali e orizzontali, diversamente da quelle diagonali, diano senso di staticità. L'attività proposta ai bambini di 5 anni è stata quella di disegnare prima delle linee orizzontali (da sinistra a destra) e poi verticali (dall'alto in basso), a mano libera. Questo perché, come spiega Arnheim: "[...] la linea retta è la prima configurazione lineare concepita dalla mente. Questo dato è complicato dal fatto

che per il braccio e per la mano, che devono eseguire materialmente la linea retta, essa non è affatto la più semplice: al contrario, per produrne una bisogna attivare un complesso sistema muscolare, perchè l'avambraccio, il braccio, la mano e le dita funzionano come una leva che naturalmente percorre un tracciato curvo [...] È quindi difficile per il bambino produrre una linea ragionevolmente dritta. il fatto che, ad onta di ciò, egli la usi tanto spesso dimostra quanto ne apprezzi la semplicità visuale”.

La semplicità citata sopra ha permesso che i bambini si divertissero a comporre su di un foglio un reticolo formato da linee nere, ritagliate da un cartoncino, cercando di metterle in verticale e orizzontale.

Hanno poi liberamente colorato gli spazi interni osservando che, se erano riusciti a incollare le linee in modo corretto, erano nati dei quadrati o dei rettangoli (figura 14).

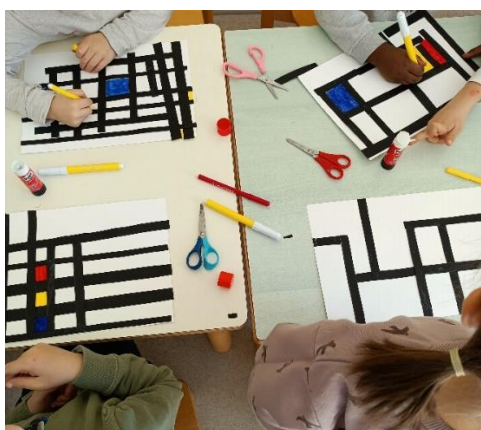


Figura 14 Sperimentazione tecnica di Mondrian bambini di 5 anni

Queste attività sono state proposte dopo che i bambini avevano fatto esperienza con il corpo in palestra, utilizzando le corde in un precedente incontro solo con l'altra tirocinante. La conoscenza, per i bambini della scuola dell'infanzia, passa prima attraverso il corpo; perciò, è sempre importante fare esperienze di questo tipo prima di passare alla riproduzione vera e propria. Come sottolineava Pittarello in uno dei suoi dialoghi nel laboratorio di Scienze della formazione primaria: “il bambino comincia con un'azione di toccare i materiali, la sua mano come stereotipo dell'agente tattile, tutta la superficie corporea è agente tattile,

tocca il materiale e ne riceve una sensazione che se ha un adulto vicino si traduce subito in una proprietà linguistica”.

2.3.2.1 All'unisono

Uno spazio a sé a mio avviso merita la realizzazione dell'opera collettiva: legare un'opera ad un lavoro fatto insieme crea una responsabilità che investe tutto il gruppo alle prese con il progetto, ogni gesto vive con quello degli altri (Pittarello, 1996).

Ci sono competenze diverse che vengono messe in atto rispetto alla sperimentazione di un'opera singola: prendere delle decisioni comuni, trovare il proprio spazio senza prevaricare quello degli altri, mettere insieme più idee ne sono un esempio.

Abbiamo presentato ai bambini l'artista Yayoi Kusama che ha esplorato nella sua lunga carriera artistica pittura, scultura, moda e cinema.

Abbiamo scelto di partire mostrando alla sezione l'albo illustrato dal titolo “Yayoi Kusama. Da qui all'Infinito” che racconta la sua storia e ripercorre le sue opere principali.

Arrivate all'opera “The obliteration Room” (allegato 8 pag.52), un'installazione per la Queensland Gallery of Modern Art abbiamo attirato la curiosità dei bambini chiedendo loro come avesse fatto l'artista a realizzarla.

Le ipotesi sono state molteplici e solo una volta avvicinato l'albo illustrato una bambina si è accorta che quei pallini in realtà erano degli adesivi così abbiamo mostrato un video⁵ breve ma efficace nel far capire loro come tutto questo sia avvenuto.

L'interesse e la curiosità dei bambini per questa installazione sono stati molto alti, tanto che la nostra idea iniziale di far fare semplici sculture con cartoni e cartoncini di recupero individuali, si è trasformata nella realizzazione di un'opera collettiva che i bambini hanno chiesto di fare.

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=LegJq5tNLYg>

Abbiamo così diviso i bambini in due gruppi e utilizzando la tecnica del problem-solving, abbiamo guidato i bambini alla realizzazione dell'opera (allegato 9 pag.53).

Quando c'è un conflitto di esigenze questa tecnica fa in modo che le parti collaborino per trovare una soluzione non costringendo nessuno a subire il potere dell'altro e soprattutto è la ricerca di una terza visione costruttiva che tenga conto dei bisogni di tutte le parti.

Mettere in pratica tutte le fasi del metodo in modo coerente è stato impegnativo. La fase della generazione di idee non crea problematiche, i bambini sono ricchi di spunti da offrire, il valutare le soluzioni e prendere una decisione invece è risultato un po' più complicato. In parte dovuto al fatto che i bambini di 5 anni comunque faticano a mettersi dal punto di vista dell'altro e quindi valutare soluzioni che non siano state proposte da loro in prima persona e, dall'altro, sicuramente per mia inesperienza nell'utilizzare il metodo in modo completo, sviluppando tutte le sue fasi. Per questi motivi una piccola intrusione mia e della tutor di tirocinio c'è stata perché stavamo incorrendo in una battuta d'arresto. Quindi abbiamo unito la fase della valutazione delle soluzioni a quella del mettere in pratica la soluzione emersa: i bambini erano d'accordo nel voler costruire qualcosa in cui poter entrare; quindi, provando a realizzare con gli scatoloni ogni proposta fatta da loro, di volta in volta abbiamo sottolineato se l'aspetto che per loro era più importante si potesse realizzare o meno. In questo modo sono riusciti via via ad abbandonare le idee meno praticabili per orientarsi verso la scelta comune della costruzione di un sottomarino (allegato 10 pag.54).

Per giungere alla soluzione è stato impiegato molto tempo rispetto a quello che avevamo previsto; perciò, si è reso necessario utilizzare un altro incontro per il completamento e la realizzazione dell'opera, durante il quale sono stati ritagliati, sagomati e colorati di bianco gli scatoloni.

Una volta completato il materiale, abbiamo consegnato i dischetti adesivi ad ognuno e li abbiamo filmati finché li attaccavano in modo tale da riprodurre il video visto in precedenza. Questo video è stato poi velocizzato e visualizzato alla mostra realizzata per i genitori. Anche l'opera è stata esposta consegnando ai

genitori nuovi dischetti da attaccare al sottomarino durante la visita, per modificare l'opera nel tempo, proprio come suggerisce Kusama.

2.3.3 Il terzo tempo

“Mostra dei colori e delle arti”, questo è il titolo della mostra scelto con i bambini e creata per far conoscere ai genitori il percorso fatto insieme.

Allestirla è stato molto impegnativo anche in termini di tempo: come esporre le opere? Quale percorso far fare ai genitori? Quali descrizioni mettere? Quale titolo dare alle opere? Come incorniciarle? Quali opere scegliere?

Abbiamo deciso di iniziare facendo fare ai bambini un viaggio virtuale all'interno degli uffizi⁶ che ha contribuito ad immergere i bambini nel compito che gli avevamo richiesto.

Esporre tutte le opere di ciascun bambino sarebbe stato troppo dispersivo, anche in termini di spazio, perciò, abbiamo concordato di far scegliere ad ognuno 3 opere che voleva esporre.

Per l'affissione sono stati utilizzati dei pannelli rossi (allegato 11 pp.55-56) che avevano una misura adatta all'altezza dei bambini.

Per ogni tecnica utilizzata abbiamo deciso di mettere la foto dell'opera dalla quale siamo partiti con l'analisi e una sua contestualizzazione e poi la spiegazione del lavoro fatto insieme ai bambini. Ai piedi del pannello sono stati esposti gli strumenti che sono serviti ai bambini per realizzare le opere, questo per aiutarli a rielaborare quanto fatto visto che tra l'inizio del percorso e il giorno della mostra è trascorso un po' di tempo.

Durante la mostra abbiamo previsto un laboratorio da proporre a genitori e bambini insieme, ispirato al laboratorio creativo di Tullet “Il prato fiorito”, che per l'occasione è stato modificato con qualche accorgimento visto il coinvolgimento di un elevato numero di persone: abbiamo consegnato un solo vasetto di colore per famiglia e chiesto che ad ogni comando ciascun componente desse il proprio contributo. Ad ogni cambio di posto abbiamo fatto girare tutti in senso orario facendo un passo in modo che non diventasse troppo confusionario e distribuito i vasetti di colore in modo che non risultassero mai due colori vicini. Hanno

⁶ <https://www.uffizi.it/mostre-virtuali/uffizi-virtual-tour>

partecipato tutti, anche i genitori con poca comprensione linguistica, grazie ai bambini che li guidavano. Durante tutta la durata della mostra abbiamo lasciato un quaderno dove i visitatori potevano lasciare un loro commento o la loro firma, le frasi che abbiamo letto alla fine sono state ancora una volta testimonianza di un riscontro positivo del lavoro fatto (allegato 12 pag.57).

È stato molto bello riproporre in parallelo il video dell'opera così come l'aveva pensata Kusama e quello che hanno realizzato i bambini. Per loro rivedersi è stata una sorpresa e hanno ripercorso passo passo come era nata l'opera collettiva, il processo decisionale tramite il quale erano giunti alla soluzione di costruire un sottomarino.

Parlando con le tutor è emerso come sarebbe stato bello poter esporre tutte le opere dei bambini, forse, partendo con più anticipo avremmo potuto recuperare altri pannelli o altre costruzioni dove poterle esporre ma io trovo comunque che il fatto di dover scegliere abbia aiutato i bambini a prendere maggior consapevolezza con quanto avevano realizzato.

L'organizzare, l'allestire e il partecipare ad una mostra insieme ai bambini è stato un modo per mettere in evidenza il percorso fatto anche ai nostri occhi, vederlo esposto ha permesso di rendere evidente il filo conduttore a noi ma anche ai genitori presenti.

2.4 Applausi

Come si accertano le competenze? Per loro natura situate, complesse e processuali? Sicuramente, come insegnano Castoldi e Pelleray, assumendo più prospettive di analisi e punti di vista che siano capaci di restituirci un'immagine comprensiva ed integrata della competenza del soggetto.

Per farlo si fa riferimento al principio metodologico della triangolazione per il quale la rilevazione di una realtà complessa richiede l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione per poi consentire una ricostruzione articolata e pluriprospectiva di ciò che si sta analizzando.

Tenendo conto di quanto detto sopra e quanto studiato in questi anni, per valutare le competenze dei nostri bambini all'interno del percorso di tirocinio ideato,

abbiamo fatto riferimento alla prospettiva trifocale, nella quale le tre prospettive di osservazione sono riferibili ad una dimensione soggettiva, intersoggettiva ed oggettiva.

2.4.1 L'applauso soggettivo

La dimensione soggettiva richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento: il senso assegnato al compito operativo e la propria adeguatezza nell'affrontarlo. Questo aspetto implica la capacità autovalutativa del soggetto.

Durante il nostro percorso questa dimensione ha avuto una duplice valenza, da una parte la capacità autovalutativa di noi tirocinanti rispetto al nostro operato, dall'altro la capacità dei bambini di autovalutarsi attraverso l'utilizzo della Scala Sam (Self-Assessment-Manikin Scales), scala che tiene conto di tre dimensioni: piacevolezza vs spiacevolezza, attivazione vs rilassamento e dominato vs dominante come mostrato in figura (figura 15):

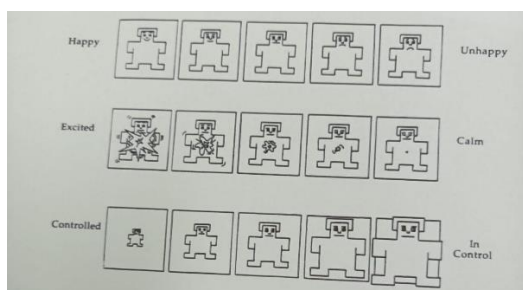


Figura 15 Scala Sam

La versione originale della scala prevede l'utilizzo di immagini di robot mentre noi abbiamo scelto di utilizzare la versione con gli smile propostaci durante il "Corso di Fondamenti e Didattica della geografia", più accattivante per i bambini. Dopo un confronto con le mentori è emerso che non erano abituati ad attività di autovalutazione, perciò, abbiamo scelto di proporre ai bambini di 3 e 4 anni solo la scala della piacevolezza vs spiacevolezza, riducendo, dopo una prima prova, le dimensioni da 5 a 3, mentre ai bambini di 5 anni sono state proposte le scale

piacevolezza vs spiacevolezza e attivazione vs rilassamento. Anche nel caso dei bambini più grandi abbiamo ridotto le dimensioni da 5 a 3.

I bambini hanno dimostrato interesse e curiosità rispetto a questa nuova attività e se inizialmente hanno riscontrato delle difficoltà nel comprendere cosa dovevano fare e su cosa dovevano concentrare la loro attenzione, ripetendolo più volte sono diventati via via più competenti e consapevoli.

2.4.2 L'applauso oggettivo

La dimensione oggettiva richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati in rapporto al compito affidato e alle conoscenze e abilità che la manifestazione della competenza richiede, che tradotto significa una rilevazione che sia osservabile del comportamento del soggetto in relazione al compito affidato.

Nel caso del nostro percorso di tirocinio per giungere ad evidenze osservabili abbiamo realizzato una rubrica di valutazione che inizialmente era unica per tutte e tre le età a cui erano rivolte le attività mentre dopo una attenta riflessione e confronto con tutor e mentori abbiamo deciso di diversificare per i bambini di 3 anni (allegato 13 pag.58).

Oltre alle rubriche abbiamo deciso di utilizzare una griglia osservativa "ad hoc". Per costruirla abbiamo declinato delle evidenze osservabili per ogni dimensione della rubrica e deciso di utilizzare 4 livelli (per nulla-poco-abbastanza-molto) per poter poi compilare la rubrica in modo più oggettivo.

La griglia è stata utilizzata nel corso di tutti gli interventi focalizzando l'attenzione su una dimensione piuttosto che un'altra a seconda del momento dell'intervento (allegato 14 pag.59).

Come ultimo strumento per quanto riguarda la dimensione oggettiva abbiamo deciso di creare un portfolio per ogni bambino, che raccogliesse tutte le attività svolte durante il percorso. Inseriremo dentro al portfolio un resoconto del percorso fatto con i bambini e il materiale verrà consegnato alla fine dell'anno dalle tutor mentori insieme agli altri lavori.

Per quanto riguarda la nostra osservazione abbiamo utilizzato un questionario costruito sulla base di Calvani⁷, riadattando e implementando lo strumento per renderlo su misura alle nostre necessità (allegato 15 pag.60).

Abbiamo voluto aggiungere gli aspetti osservativi legati al co-teaching per rendere la scheda di osservazione ancora più mirata allo scopo.

Affinché l'osservazione avesse maggior criterio di obiettività abbiamo consegnato una scheda da compilare durante l'intervento anche alle insegnanti di sezione.

2.4.3 L'applauso intersoggettivo

La dimensione intersoggettiva riguarda le persone coinvolte nella situazione in cui si manifesta la competenza e l'insieme delle loro valutazioni e aspettative espresse. In modo particolare ci siamo focalizzate soprattutto sulle insegnanti e le loro attese formative chiedendo loro un feedback continuo durante gli interventi e un incontro di confronto finito il percorso. Durante questo incontro le due tutor si sono mostrate positivamente contente di quanto fatto con i bambini sollevando come unica perplessità i tempi serrati con cui lo abbiamo fatto ma convenendo che facendo passare più tempo da un intervento all'altro i bambini avrebbero perso il filo del percorso. Hanno chiesto anche a noi un pensiero rispetto a quanto fatto, pensiero che non poteva che essere positivo vista la preparazione, la disponibilità e la gentilezza con cui ci hanno accolte e accompagnate. Le insegnanti hanno raccolto una conversazione finale dei bambini dove hanno chiesto loro cosa gli fosse piaciuto o meno delle attività svolte con noi e anche questo aspetto ha contribuito ad integrare la riflessione finale sul percorso fatto (allegato 16 pag.61).

2.5.4 Esiti della valutazione

⁷ Calvani A., 2012, Principi dell'istruzione e strategie per insegnare, Carocci editore, Roma

Posto che la valutazione nella scuola dell'infanzia deve essere formativa e di contesto, come indicano le Linee Pedagogiche 0-6, si deve tenere conto che in questa fascia di età gli sviluppi e i traguardi dei bambini sono molto differenti l'uno dall'altro e che ci possono essere dei veri e propri scatti di crescita in un momento piuttosto che in un altro.

Fatta questa premessa, rispetto al nostro percorso posso dire che gli obiettivi sono stati nel complesso pienamente raggiunti. È stato molto utile utilizzare due rubriche distinte perché se avessimo utilizzato soltanto la prima creata, i bambini di 3 anni rispetto alla dimensione dell'interesse verso le opere d'arte sarebbero risultati "in via di prima acquisizione", mentre calibrando la rubrica rispetto all'età, sono risultati tutti ad un livello "base" (2 bambini) o "intermedio" (4 bambini). Si sono collocati su questi due livelli anche per quanto riguarda le dimensioni della partecipazione (2 bambini su un livello base e 4 sul livello intermedio) e della sperimentazione delle tecniche artistiche (1 bambino sul livello base e 5 bambini sul livello intermedio). I bambini di 4 e 5 anni, invece, hanno raggiunto un livello "intermedio" (2 bambini di 4 anni e 1 di 5) o "avanzato" (5 bambini di 4 anni e 8 bambini di 5 anni) in tutte le dimensioni considerate nella rubrica mostrando di volta in volta partecipazione e interesse molto elevati per le attività proposte. Di seguito riporto i grafici che riassumono gli esiti della valutazione:

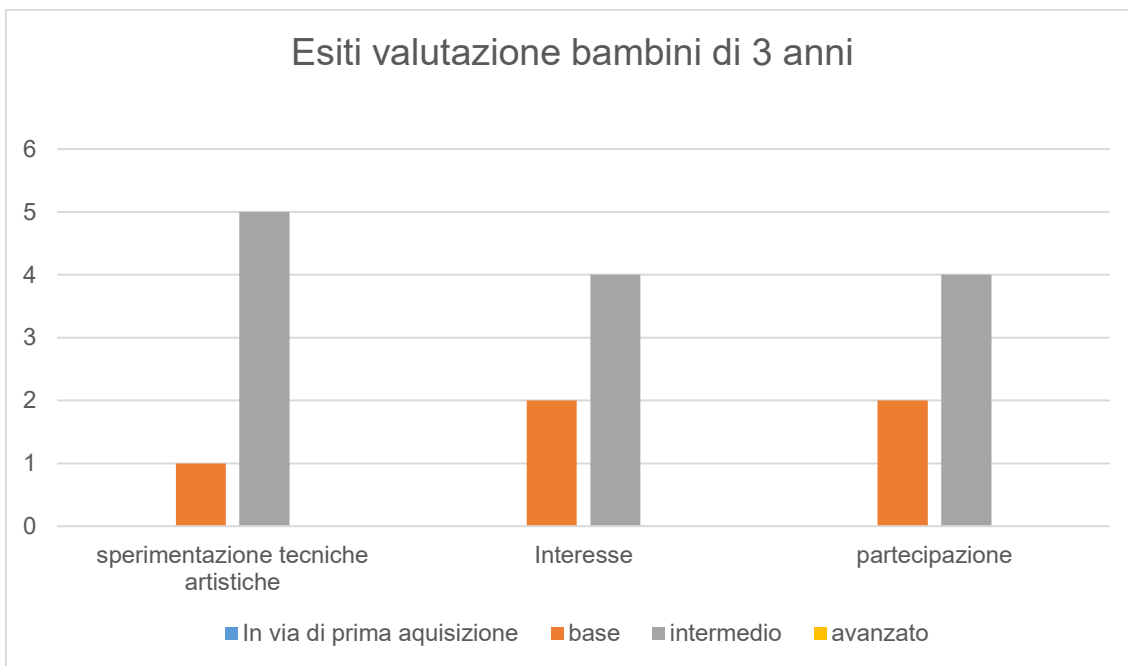


Tabella 1 Valutazione bambini di 3 anni

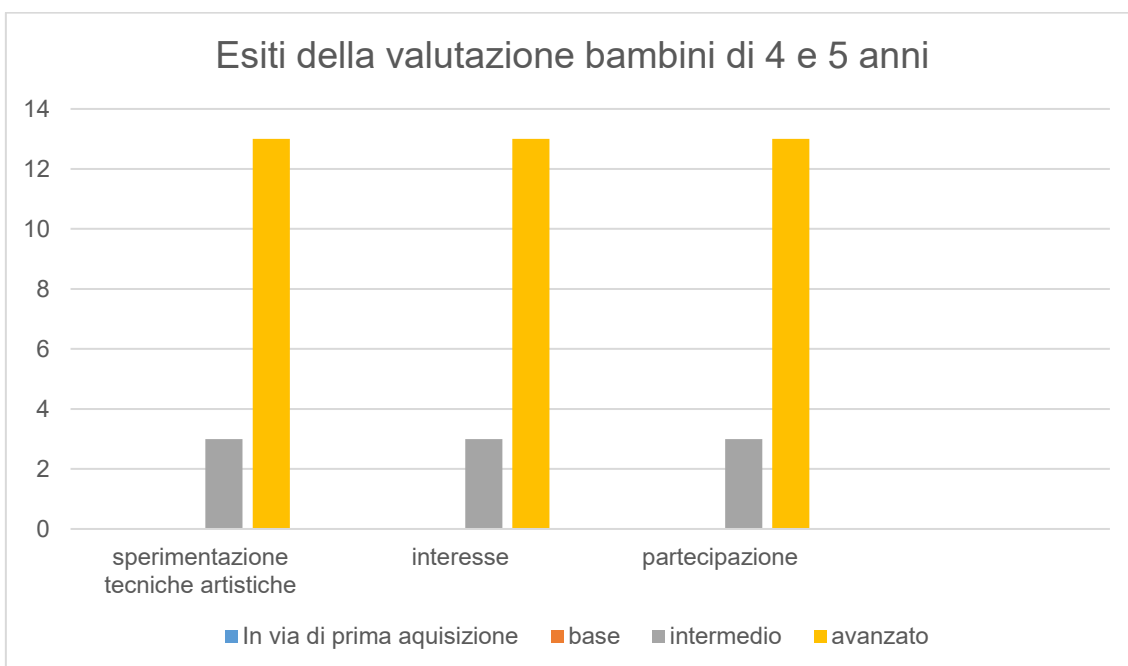


Tabella 2 Valutazione bambini di 4 e 5 anni

Per quanto riguarda, invece, la Scala Sam ed in specifico la dimensione della piacevolezza vs spiacevolezza, solo un bambino di 5 anni ha riportato di non aver gradito le attività in cui era prevista l'autovalutazione, 2 bambini di 5 anni sono rimasti indifferenti mentre ai rimanenti sono piaciute.

3 Giù il sipario

3.1 Parole in circolo

Ora che questa esperienza è terminata, se ripenso ad un paio di anni fa credo che non sarei stata in grado di organizzare il progetto in maniera così precisa e professionale e se questo è stato possibile, devo ringraziare le mentori che in questi anni mi hanno seguita, mi hanno dato la possibilità di imparare che le cose possono essere fatte e devono essere fatte in un altro modo, che lavorare bene è possibile e soprattutto mi hanno insegnato cosa significa lavorare con e per i bambini.

È stato un percorso ricco e stimolante, impegnativo perché il materiale da preparare è stato molto. Il lavoro a casa e le ore investite per l'organizzazione dei tempi e delle attività sono stati fondamentali per la riuscita degli interventi, che sono stati serrati e densi.

I bambini hanno accolto le proposte sempre con molto entusiasmo e anche le parti di osservazione delle opere d'arte sono state dense di spunti di riflessione: talvolta le loro domande ci hanno messo in crisi perché andavano su particolari a noi sconosciuti, obbligandoci ad una ricerca ancora più approfondita. Questo dimostra che trovando il modo più adatto a loro, si possono proporre attività che solo in apparenza appaiono troppo complicate.

Accompagnare i bambini nell'acquisire nuove tecniche artistiche è stato un modo per arricchire la loro creatività infatti "senza la tecnica (saper fare) non si saprebbe che fare, con la nuova abilità nasce l'idea. [...] Sapere come fare per sapere cosa fare. [...] Un bambino può essere autore quando vive questo processo: si appropria di una tecnica e la usa intenzionalmente (Pittarello, 1996 pp.53 e 54).

I bambini hanno trasformato quanto fatto da prove di apprendimento in opere, come prodotto della loro originalità (Pittarello, 1996).

Questo percorso mi ha lasciato la curiosità di approfondire altre tecniche artistiche da proporre ai bambini in futuro e la voglia di conoscere meglio gli scarabocchi dei bambini perché "a volte l'adulto dice frettolosamente che i bambini scarabocchiano...a avere l'opportunità di scarabocchiare con i segni

dell'alfabeto è importante per l'azione vera del leggere e dello scrivere" (Pittarello, annotazioni sparse) e ancora "quanti sanno che tutti i bambini del mondo costruiscono i loro scarabocchi usando venti segni-base, un vero e proprio alfabeto grafico?"⁸ (Mario Lodi, 1988)

3.2 Il bravo polistrumentista

Viviamo in un'epoca in cui il mondo cambia velocemente e altrettanto velocemente cambiano società e di conseguenza la scuola: all'insegnante vengono richieste conoscenze e uso corretto di tecniche e metodi didattici nonché nuove competenze. Diversi autori si sono occupati del tema focalizzandosi di volta in volta su aspetti differenti ma concordando sulla necessità di definire per il docente esperto determinate competenze.

In particolare Margiotta sostiene che insieme al cambiamento della società si sta e si deve verificare un cambiamento se non un ampliamento delle competenze dell'insegnante, che ha come compito non solo quello educativo ma anche di crescita sociale degli alunni. In quest'ottica si parla di conoscenza delle discipline, competenze didattiche, capacità di riflessione e autocritica, empatia e competenza gestionale. Queste sono le cinque dimensioni che secondo l'autore caratterizzano la professionalità di un'insegnante e che mettono in evidenza come l'aspetto della conoscenza e quello disciplinare siano, non dico in secondo piano, ma quanto meno alla pari rispetto a tutta un'altra serie di competenze che hanno a che fare con strategie e tecniche altre. La capacità di autocritica e la riflessione sul proprio operato anche se fondamentali, secondo me, sono sempre la parte più difficile da mettere in pratica. Mettere in dubbio e mettersi in discussione quando le cose non funzionano significa ammettere di avere delle lacune o di avere avuto delle mancanze. È anche però, il nodo cruciale che permette di ottenere risultati migliori.

È vero che il modello è di fine anni Novanta perciò non viene, per esempio, evidenziato l'aspetto delle tecnologie che invece in questi ultimi anni rappresenta

⁸ Tratto da "La riforma della scuola", febbraio 1988

un nodo importante e manca a mio parere l'aspetto delle competenze relazionali con gli attori della scuola. Rimane molto attuale nel considerare il ruolo dell'insegnante come ricco di aspetti diversi che devono coesistere all'interno della classe.

Su questa linea mentre leggevo uno dei testi in dotazione per l'esame di didattica della lingua inglese, mi sono soffermata su questa frase: "Gli insegnanti di lingua straniera, o meglio di qualsiasi materia [...], dovrebbero sempre ricordarsi che sono innanzitutto e solo in secondo luogo "esperti" in una materia. Essere insegnante implica quindi prendersi cura, ascoltare, condividere; significa voler aumentare l'autostima dei bambini, infondere sicurezza, aiutarli a crescere per diventare individui sereni, uomini e donne unici e, fondamentale, cittadini integri" (Matteo Santipolo, 2012, p.200).

Questo pensiero, ponendo l'accento sulla dimensione dell'empatia che l'insegnante deve avere verso i suoi alunni per aiutarli nella loro crescita, prima ancora che la capacità di insegnare matematica, storia, geografia o italiano, riassume bene come un insegnante dovrebbe essere. Un clima sereno favorisce l'apprendimento e questo è fondamentale da tenere a mente per chi decide di prendere questa strada.

Più piccoli sono i bambini a cui ci si rivolge più questi aspetti legati alle capacità empatiche e di relazione devono emergere negli insegnanti, senza temere di perdere la propria professionalità, anzi più i bambini ci sentono vicini più sono portati ad offrirci la loro fiducia e la loro disponibilità all'ascolto.

3.3 Cinque anni dopo...

Ripensando al mio percorso di tirocinante e di insegnante in formazione non posso che riconoscere un'evoluzione positiva della mia professionalità. Cinque anni fa mi sono iscritta a scienze della formazione e contemporaneamente ho iniziato a lavorare in una scuola dell'infanzia. Durante questo percorso mi sono ritrovata ad imparare che ci sono molti modi di lavorare, che le cose possono essere fatte in modo diverso e questo grazie anche al tirocinio diretto: nel mio percorso sono stata molto fortunata, ho conosciuto mentori esperte, capaci e

disponibili a condividere la loro esperienza. Ho imparato cosa vuol dire avere in testa dove si vuole arrivare, perché è importante organizzare tempi e attività, e questo grazie al percorso universitario che ho fatto.

All'inizio del quinto anno mi sono definita insegnante artigiana, credo infatti, che uno dei miei punti di forza sia saper progettare e trovare sempre attività coinvolgenti, stimolanti e nuove da collegare alla progettazione. La parte della didattica vera e propria mi piace molto e mi spinge a documentarmi nei siti delle scuole, nei libri più pratici.

Sono riuscita a capire l'importanza che rivestono osservazione e valutazione all'interno della scuola.

Se penso al quadro di riferimento delle competenze professionali in formazione prospettato dal nostro percorso universitario posso affermare con certezza di aver raggiunto la maggior parte degli obiettivi che concernono la dimensione didattica mentre per quanto riguarda la dimensione istituzionale e professionale posso dire che sono le dimensioni sulle quali c'è ancora da lavorare ma nelle quali sono cresciuta maggiormente in questi anni di formazione.

Credo che la formazione e l'aggiornamento continuo siano il modo per aumentare le mie competenze professionali, un modo per non incorrere in pratiche o strategie obsolete.

4 Conclusione

L'elaborato ha ripercorso l'esperienza vissuta all'interno della classe dei girasoli analizzandola dal punto di vista sistemico, didattico e istituzionale.

Con una riflessione sulle competenze dell'insegnante ideale e sul mio percorso di tirocinante durato 5 anni concludo questo mio lavoro e ringrazio le persone che ho incontrato sul mio cammino e che mi hanno permesso di diventare l'insegnante che sono.

Voglio farmi l'augurio di essere quell'insegnante in grado di accompagnare i bambini nel loro lavoro di "emersione" delle proprie capacità: Márquez lo definiva il giocattolo preferito, asserendo che ognuno di noi ne ha uno ed è compito della scuola aiutare qualcuno a scoprirlo e a dedicarsi solo a quello (Márquez, 2002), io direi specialmente a quello.

Mi auguro inoltre di non perdere mai l'entusiasmo verso questo lavoro, la voglia di apprendere sempre nuove cose, la pazienza per ascoltare i colleghi, l'energia che serve per arrivare alla fine della giornata scolastica e il sorriso da dedicare ai miei bambini come quello ritratto nella foto (Figura 16).



Figura 16 Foto con le mentori e la mia co-teacher alla mostra

Bibliografia

Arnheim R. (2016) *Arte e percezione visiva*. Feltrinelli, Milano

Bacharach, N. L., Washut Heck, T. & Dahlberg, K. R. (2008). *What makes co-teaching work? Identifying the essential elements*. *College Teaching Methods & Styles Journal*, 3, pp. 43-48.

Baldacci M. (2002) *Una scuola a misura d'alunno*. Milano: UTET Libreria

Caforio C. & Passannanti B. (2006) *L'alfabeto dell'ascolto. Elementi di grammatica musicale*. Roma: Carocci Editore

Cancrini, L., (1989). *Bambini diversi a scuola*. Torino: Bollati Boringhieri

Castoldi M. (2009) *Valutare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma, Carocci.

Contini M., Demozzi S., Fabbri M., Tolomelli A. (2014) *Deontologia pedagogica*. Milano, Franco Angeli s.r.l.

Damiano E. (2016) *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella Editrice

Ghedin E., Aquario D & Di Masi D. (2013) *Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'azione inclusiva*. *Giornale italiano della Ricerca Educativa*, VI (11) pp. 157-175

Grion V., Aquario D. & Restiglian E. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova: Cleup

Grion V, Restiglian E, Aquario D. (2019) *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova, Cleup.

Gordon T. (2014) *né con le buone né con le cattive*. Molfetta: Edizioni la meridiana

Hang Q. & Rabren K. (2009). *An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators*. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259–268

Maso A. & Piva M. (2020) *Percorsi artistici per bambini. Esplorare l'arte nella scuola dell'infanzia e primaria*. Dino Aduino, Roma

Medeghini R. & Fornasa W (2011) *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: FrancoAngeli

Messina L.& De Rossi M. (2015) *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma:Carocci editore S.p.A.

Munari B. (1996) *Prima del disegno*. Corraini Edizioni, Mantova

Pellerey M. (2004) *Le competenze individuali e il Portfolio*. Firenze, La Nuova Italia.

Pittarello G. (1996) *I laboratori creativi con adulti e bambini*. Padova: Grafiche TP snc

Santipolo M (a cura di) (2012) *Educare i bambini alla lingua inglese*. Lecce: Pensa MultiMedia

Stark E. (2015) CO-teaching: The Benefits and Disadvantages *Journal on Best Teaching Practices*, 2, p.7-8

Tullet H. (2016) *La fabbrica dei colori. I laboratori di Hervè Tullet*. L'ippocampo ragazzi

Vygotskij L. (1990) *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, a cura di L. Mecacci, Roma-Bari: Laterza

Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio-Ubaldini Editore

Wiggins G. & McThighe J. (2004) *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS

Sitografia

<https://www.youtube.com/watch?v=LegJq5tNlyg>

<https://www.uffizi.it/mostre-virtuali/uffizi-virtual-tour>

<http://www.robtopittarello.it/>

Normativa

D.M. 254 del 16 novembre 2012, Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica n. 89 del 20 marzo 2009

Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei

Documentazione scolastica

<http://www.icscarmignanofontaniva.edu.it/index.php/ptof/1458-ptof-2022-2025>

Allegati

Allegato 1: la progettazione

TITOLO

UN MONDO DI COLORI.

Primo approccio alle opere d'arte.

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI

Disciplina/e o campo/i d'esperienza di riferimento *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale

Immagini, suoni e colori (Linguaggi, creatività, espressione)

Traguardo/i per lo sviluppo della competenza *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

- Utilizza materiali e strumenti, tecniche espressive e creative
- Sviluppa interesse [...] per la fruizione di opere d'arte.

Obiettivi di apprendimento *(desumibili, per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali; per la scuola dell'infanzia vanno formulati)*

- Sperimentare tecniche artistiche diverse a partire da elementi come punto e linea
- Conoscere alcune opere d'arte

Bisogni formativi e di apprendimento *(in relazione al traguardo indicato)*

Dall'osservazione in sezione e dal confronto con le tutor è emerso il bisogno dei bambini di affinare la motricità fine: nello specifico l'impugnatura dello strumento e l'adeguata pressione durante il suo utilizzo. Inoltre, è stato rilevato un particolare interesse degli alunni verso il disegno e la sperimentazione del colore. Con questo percorso si intende offrire nuovi spunti e tecniche per stimolare la loro creatività e l'espressione artistica.

Inoltre, le insegnanti hanno espresso come obiettivo per la bambina con disabilità presente in sezione, quello di guidarla verso la prensione e la manipolazione di oggetti che per ora non avviene; il percorso pensato può essere momento di inclusione per lei.

Situazione di partenza (*situazione problema e/o domande chiave che danno senso all'esperienza di apprendimento, orientano l'azione didattica, stimolano il processo e il compito di apprendimento*)

Con i bambini disposti a cerchio vengono proposti una serie di oggetti che rappresentano il punto (tappi di bottiglia, bottoni, dischetti...) e si dà il via ad una conversazione:

Che cosa sono questi? Ci sono altri punti in questa stanza? In quali altri posti possiamo trovarli? Esistono punti in natura? Che ne dite se andiamo a cercarli nel nostro giardino?

Conoscenze e abilità (*che cosa gli allievi sapranno e sapranno fare al termine dell'unità*)

Conoscenze	Abilità
Conoscere delle opere d'arte Conoscere alcune tecniche artistiche Distinguere punti e linee	Utilizzare diversi strumenti per dipingere Disegnare con tecniche diverse (puntinismo, acquerello, colori a tempera)

Rubrica valutativa (le dimensioni possono far riferimento a conoscenze, abilità, atteggiamento verso il compito, autoregolazione, relazione con il contesto)

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
Interesse	Dimostrare interesse verso le opere d'arte	Dimostra interesse verso le opere d'arte mostrate	Dimostra interesse verso le opere d'arte mostrate ponendo domande e fornendo interpretazioni personali	Dimostra interesse ponendo domande sulle opere d'arte mostrate.	Dimostra interesse ponendo poche domande sulle opere d'arte mostrate.	Se sollecitato dall'insegnante dimostra interesse ponendo alcune domande sulle opere d'arte.
Uso di differenti tecniche pittoriche	Utilizzare tecniche e strumenti diversi per dipingere	Utilizza liberamente le tecniche proposte con gli strumenti stabiliti	Utilizza la tecnica artistica e gli strumenti proposti in modo personale.	Utilizza la tecnica artistica e gli strumenti proposti.	Utilizza la tecnica artistica e alcuni strumenti proposti.	Utilizza la tecnica artistica e alcuni strumenti proposti con l'aiuto dell'insegnante.
Partecipazione	Ascoltare e intervenire nelle attività	Partecipa alle attività rispettando i turni di parola e interagendo adeguatamente con i compagni e con le insegnanti	Ascolta e interviene rispettando i turni di parola e collegandosi in modo coerente con gli interventi di compagni e insegnanti, tramite domande e idee.	Ascolta e interviene rispettando i turni di parola considerando quasi sempre gli interventi di compagni e insegnanti.	Ascolta e interviene in modo abbastanza continuo rispettando i turni di parola considerando parzialmente gli interventi di compagni e insegnanti.	Ascolta in modo discontinuo e interviene poco o con poca coerenza rispetto ai contributi di compagni e insegnanti.

I bambini saranno chiamati dalla DS a diventare pittori e allestire una mostra nell'auditorium della scuola dell'infanzia in vista della visita dei genitori al plesso. Ogni alunno dovrà selezionare

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

(In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)

Compito/i autentico/i (compito attraverso il quale gli allievi potranno sviluppare e manifestare le competenze coinvolte; vanno indicate le prestazioni e/o le produzioni attese)

tre opere tra quelle che realizzerà durante il percorso e dovrà concordare con gli altri il loro allestimento.

Modalità di rilevazione degli apprendimenti (strumenti di accertamento con riferimento all'ottica trifocale)

DIMENSIONE SOGGETTIVA: ai bambini verrà chiesto di autovalutarsi tramite l'utilizzo della scala SAM; quest'ultima è composta da tre dimensioni riferite a piacevolezza/spiacevolezza, attivazione/relaxamento e dominato/dominante.

DIMENSIONE OGGETTIVA: osservazione sistematica tramite utilizzo della rubrica di valutazione e utilizzo di una griglia osservativa.

DIMENSIONE INTERSOGETTIVA: osservazione e confronto tra tirocinanti e insegnanti di sezione.

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE
(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)

Tempi	Ambiente/i di apprendimento o (setting)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)	Attività
PRIMA FASE: 1 incontro da 2 ore	sezione, giardino della scuola, aula laboratorio	introduzione al percorso attraverso la ricerca di punti in giardino	laboratoriale co-teaching: one teaching-one observing	-lenti di ingrandimento -pennelli -acquerelli -fogli di carta A4 -mela -colori a matita -penne	A partire dalle domande guida i bambini cercano i punti nella realtà per poi sperimentare la creazione di punti con materiali diversi
SECONDA FASE: 7 incontri da 2 ore ciascuno	sezione- aula laboratorio- giardino	-Seurat, Signac e Van Gogh -Lichtenstein -Kusama -Caccia alle linee -Klee -Kandinskij e Mondrian	laboratoriale co-teaching: station teaching	-immagini opere d'arte -tempere -forme ritagliate da imballaggi -tappi colorati -mascherini sagomati -fogli di carta A3 e A4 -base gioco da chiodini	-nel secondo incontro ai bambini viene presentata un'opera di Seurat e poi invitati a sperimentare come i punti mettendosi insieme formano varie forme;

				<p>-pennarello nero</p> <p>-brillantini</p> <p>-perline</p> <p>-cartoncini neri</p> <p>-gessetti bianchi</p> <p>-testo di Cappuccetto Rosso</p> <p>-fotogramma film "cantando sotto la pioggia"</p>	<p>-durante il terzo incontro ai bambini vengono mostrate opere di Seurat, Signac e Van Gogh per poi provare liberamente le loro 3 pennellate diverse;</p> <p>- nel quarto incontro dopo aver visto alcune opere di Lichtenstein i bambini provano a fare un autoritratto usando dei mascherini bucherellati;</p> <p>-durante il quinto incontro vengono mostrate delle immagini dell'opera di Kusama e i bambini provano a riprodurre buio e luce sul foglio;</p> <p>-nel sesto incontro vengono introdotte le linee proponendo una caccia alle linee in sezione e nel giardino per poi tracciare delle linee spontaneamente su foglio;</p> <p>-nel settimo incontro i bambini faranno fare "una passeggiata" al punto prima senza meta poi guidati dalla storia di Cappuccetto Rosso;</p>
--	--	--	--	---	---

					-durante l'ottavo incontro i bambini conosceranno l'opera di Kandinskij e Mondrian per poi sperimentare i due modi di concepire la linea;
TERZA FASE: 2 incontri di 2 ore ciascuno	sezione e auditorium	-preparazione della mostra -visita della mostra da parte dei genitori	laboratoriale co-teaching: team-teaching	-pannelli da esposizione; -opere dei bambini;	-Durante il nono incontro i bambini predisporranno una mostra ripercorrendo il percorso fatto insieme; - nel decimo incontro la mostra sarà aperta ai genitori della sezione e i bambini faranno da guida;

Allegato 2: La filastrocca

Sul foglio arrivò un punto scuro
“Io non voglio stare solo, ve lo assicuro!
Uffa, che noia mamma mia,
spero di trovare qualcuno che mi faccia compagnia”
Per cambiare la giornata
Decise di fare una passeggiata
Due passi e un salto e che felicità
C'è una fila di amici che lo segue fin qua
Sul foglio ora c'è aria di festa
E una linea è comparsa lesta.
Il punto ora più solo non è
Perché ha tanti amici con sé

Allegato 3: Verbalizzazione delle osservazioni dei bambini durante la visione del dipinto "Una domenica sull'isola di Grande Jatte" di Seurat

T: Cos'è?

G: è un dipinto!

G: con il pennello si colora

T: Cosa osservate?

M: la scimmietta

A: ho visto la bambina piccola

T: Vieni a farmi vedere dov'è?

A indica la bambina in centro al dipinto con il vestito bianco

G T: un laghetto

G: le barche

C: la medusa

T: La medusa? Vieni a farci vedere dov'è

C indica una barchetta che da lontano poteva sembrare una medusa.

A: la bambina, un'altra

Indica una bambina

T: com'è messa questa bambina? Tu cosa vedi di lei?

A: Vedo i suoi capelli, è girata.

V: la bimba che corre

F: la scimmia con l'ombrello!

T: Vediamo in realtà è un signore con l'ombrello ma sembrava una scimmia.

S: un cane!

G. D. L.: c'è anche un altro cane

S: e anche un altro!

L: la signora con l'ombrello

(quella arancione)

T: Potete dire quello che vedete o quello che vi piace!

G: una ragazza con dei fiori in mano

G: un albero

A: tipo quale albero? Ce ne sono tanti!

G indica l'albero

C: è quello con due rami

V: l'uomo con la testa bianca

È un cappello!

T: sapete cos'è? È una signora seduta di spalle e quello che tu vedi di bianco sulla sua testa è un turbante

È le scarpe?

G: Ma non sembra un umano perché sembra una roccia!

Viene ingrandita una sezione del dipinto.

T: Cosa vedete qui?

A: ci sono delle conchiglie

V: maestra, cos'è quella roba là bianca e rossa vicino alla bambina?

È un ombrello!

C'è il manico

T: Come ha fatto a dipingere questo quadro Seurat?

Con l'attenzione

A: con i puntini!

T: Hai ragione sono tantissimi puntini uno vicino all'altro!

A: ma non è lo schermo che è così?

T: Per esempio, di che colore vedete la ragazzina che corre?

Arancione!

T: E invece sapete come ha fatto il pittore a farla? Come si fa l'arancione, bisogna mescolare qualche colore in particolare?

G e L: Il giallo e il rosso

T: Esatto, però qui Seurat non li ha mescolati ma ha fatto puntini rossi e gialli vicini. Noi da lontano vediamo l'arancione.

T: Le figure che voi vedete, non sono disegnate, non c'è nessuna linea ci sono solo tanti puntini di diverso colore messi vicini che creano una figura. Se vi ricordate, Violante l'altra volta quando abbiamo tirato fuori dalla scatola pallini e le cose dalla scatola ha detto: Ma sai che i pallini messi vicini formano un pesce? Quindi tanti puntini messi vicini possono formare che cosa?

Un pesce!

Oppure?

Un cane!

Una figura!

Anche uno squalo o un cocodrillo!

Allegato 4: Verbalizzazione dell'osservazione dei dipinti "Le Musior (Port d'Antibes)" di Signac e "Paesaggio con covoni di grano e luna nascente" di Van Gogh:

T: Adesso vi presento due amici del signor Seurat, erano due suoi amici e anche loro facevano i pittori. Lui si chiamava Signac. Aveva una grandissima passione che era il mare, gli piaceva tantissimo.

G: è ancora più bello dell'altro!

G: è un pochino con i quadrati

G. T.: c'è un faro

T: questo qui? Tu sai cos'è un faro?

G. T.: è quello per fare luce alle navi quando è notte.

G.: una barca vicino al faro

G. T.: forse vuole andare al faro

G: ci sono anche altre barche, tutte attaccate vicino.

T: Cos'è un porto?

V: è dove vengono legate le barche

C: sì, con le corde!

G DL: nel porto c'è la gru dell'acqua

C: però perché c'è un marciapiede?

T: a che cosa serve secondo te questo marciapiede?

G DL: per vedere l'acqua

Per pescare

Per vedere quanto è bello il mare

G: lo possiamo chiamare ponte o marciapiede

A: legano le barche

G prima ha detto che questo dipinto è fatto in modo diverso dal primo

G: È fatto di quadratini

Sono delle striscine

T: Con cosa sono state fatte?

V: Con i pennelli

A: Con le cere

Con i mattoncini

C: con la penna della tv

Dipinto di Van Gogh:

A: vedo delle linee

G: Linee puntinate

F fa il gesto dell'onda con le mani

C: sembra un arcobaleno

G: è il sole

Sembrano degli spaghetti (covoni)

G DL: ci sono i dossi

Il primo a puntini

Il secondo a quadratini, striscine

Il terzo a linee a onde

Allegato 5: Verbalizzazione dell'osservazione dell'opera "M-maybe" di Lichtenstein

Cosa vedete su questo disegno?

A: Ci sono tanti puntini, anche negli occhi!

C: Sì ma anche nella pelle ci sono i puntini

A: Ma non ha la maglietta a puntini

G: E neanche nei capelli, e neanche la città

G: E neanche quel fiocco

T: è vero, che strano... Ma cosa vi ricorda questo quadro? Guardate, cos'è questa cosa qua in alto (ingrandimento sulla nuvoletta)?

A: L'idea

Una nuvoletta per pensare

T: sì è proprio una nuvoletta con il pensiero. Avete mai visto queste nuvolette con il pensiero da qualche parte? Magari in qualche libro.

V: io ho un libro in inglese che ha quelle nuvolette

G: la casa è di linee

T: eh sì, il pittore non ha dipinto tutto con i puntini. Si chiamava Lichtenstein e sapete cosa gli piaceva tanto? I fumetti. Voi sapete cos'è un fumetto?

Sì!

T: Com'è fatto dentro?

G. T.: mia mamma dalla nonna ha il fumetto di Spiderman

F: a casa ho un fumetto di Topolino

T: ma come sono fatti dentro i fumetti?

V: fatto tutto da immagini con la nuvoletta con le parole

T: i fumetti sono delle storie dove ci sono dei disegni e i personaggi per parlare usano queste nuvolette qua.

L: Cosa c'è scritto lì?

T. legge la nuvoletta

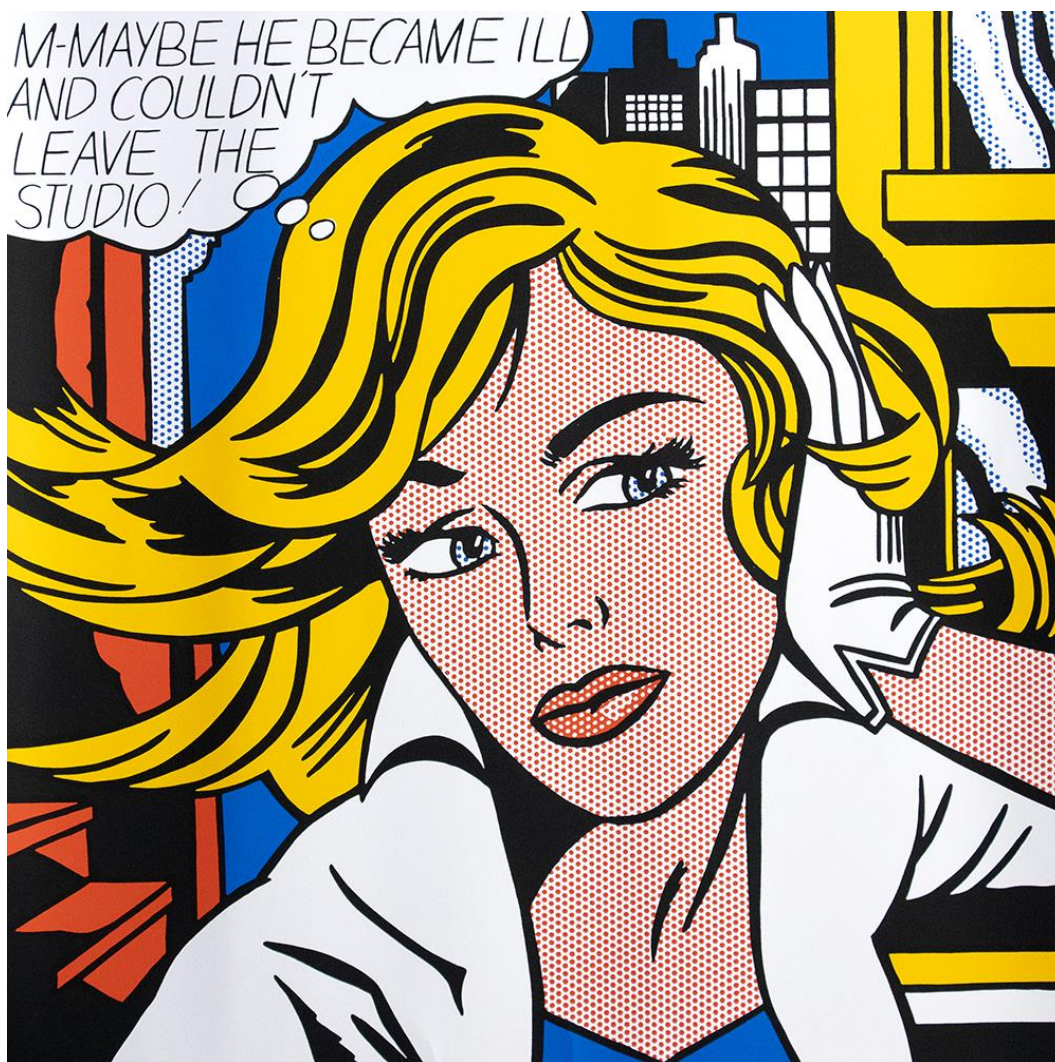
Questo pittore amava tantissimo i fumetti e lui si divertiva a prendere delle immagini dei fumetti e le dipingeva con i puntini.

A: ma i puntini sono rossi

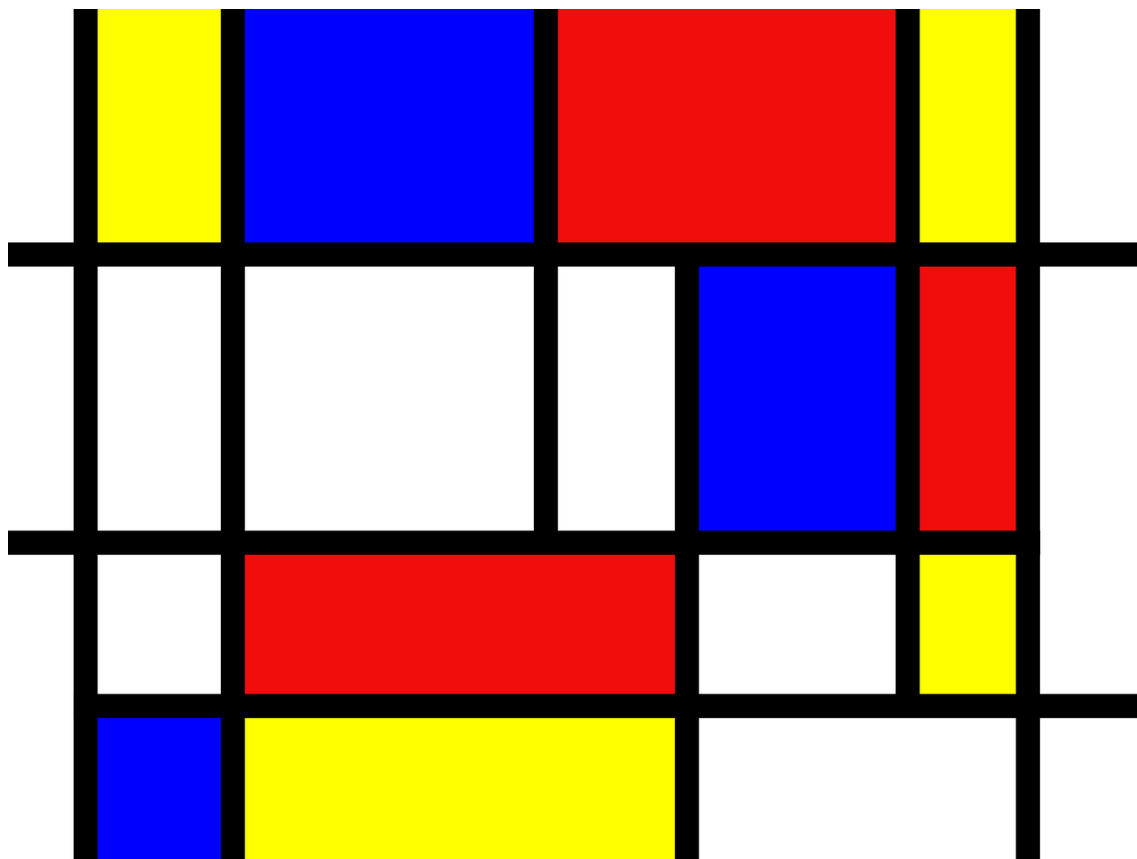
T: perché sono rosa/rossi?

L e C: perché è il colore della pelle

Allegato 6: Quadro May-be di Lichtenstein



Allegato 7: Quadro di Mondrian



Allegato 8: The Obliteration Room



Allegato 9: Conversazione sulla costruzione di un'opera collettiva

A: potremmo togliere tutte le parti davanti per fare una casetta

V: su tutti gli scatoloni un taglio, su quello più grande un taglio più grande per fare la porta

Tirocinante: volete fare una casa per entrarci?

A: sì certo

G: ma non sappiamo fare le stanze

V: come riusciamo, non importa

A: io metterei lo scatolone così (piega lo scatolone) e farei bagno, cucina...

G: io metterei questo buttato

F: tagliamo questa parte e sopra e diventa una casa

S: tagliamo le parti in mezzo e diventa una camera grande

G: mettiamo uno scatolone sopra all'altro e quello sarà un camino per diventare una fabbrica, anche qui si può entrare

V: potremmo fare un sottomarino e noi ci buttiamo dentro

F: un lombrico casa, ci buttiamo e ci stiamo

V: vorrei dare un consiglio ad Alberto, se pieghiamo questo scatolone non ci stiamo meglio metterlo di là...

G: un canader possiamo fare, lo sapete cos'è? Questo potrebbe diventare un serbatoio per prendere l'acqua per spegnere il fuoco.

Con l'aiuto delle insegnanti i bambini provano le varie idee che sono uscite per vederle realizzate e alla fine arrivare ad una scelta.

Insegnante: allora cosa ne dite? Cosa facciamo?

V: per me un sottomarino

G: visto che il canader è troppo difficile mi piace il sottomarino

F: anche io voglio fare il sottomarino

A: poi con dei tubi potremmo fare il cannocchiale

G: e qui facciamo l'oblò (indicando il lato dello scatolone)

S: così riusciamo ad entrarci!

Allegato 10: Immagini della costruzione dell'opera collettiva



Figura 1 Prima fase di ideazione del sottomarino

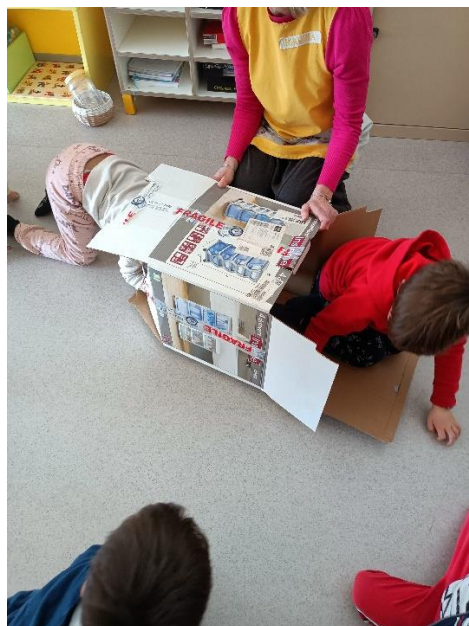


Figura 2 Verifica della funzionalità del sottomarino



Figura 3 Lo scheletro del sottomarino



Figura 4 Il sottomarino completo

Allegato 11: L'affissione delle opere



Figura 1 L'autoritratto



Figura 2 Sperimentazione di punti



Figura 3 Sperimentazione di figure puntiniste



Figura 4 Pennellate Van Gogh, Signac e Sereut



Figura 5 Tanti punti diventano linee



Figura 6 La passeggiata del punto



Figura 7 Mondrian



Figura 8 Kandinsky



Allegato 12: Il libro dei commenti

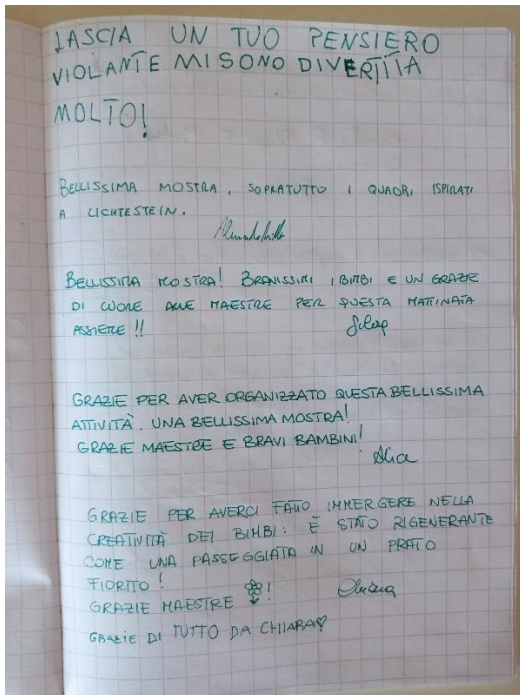


Figura 1 Commenti sulla mostra

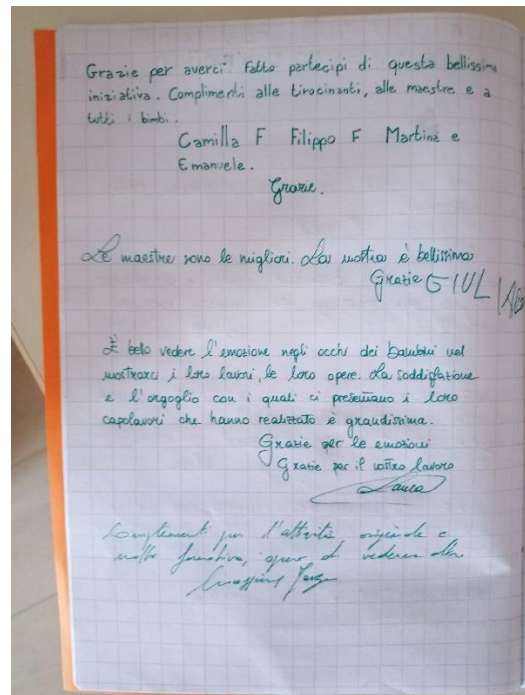


Figura 2 Commenti sulla mostra

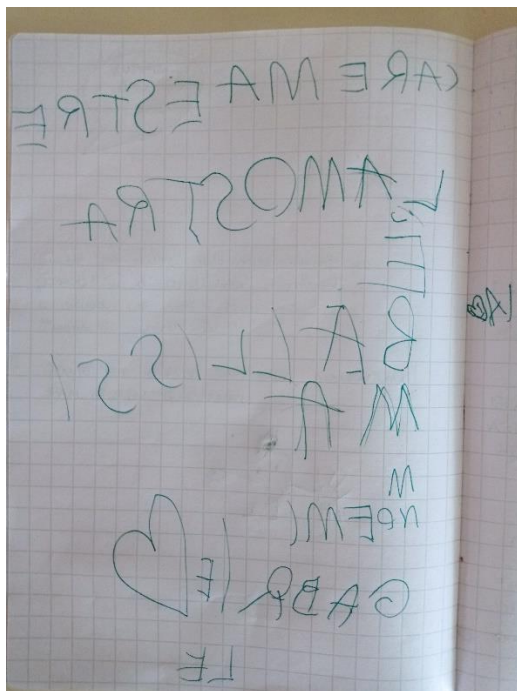


Figura 3 Commenti sulla mostra

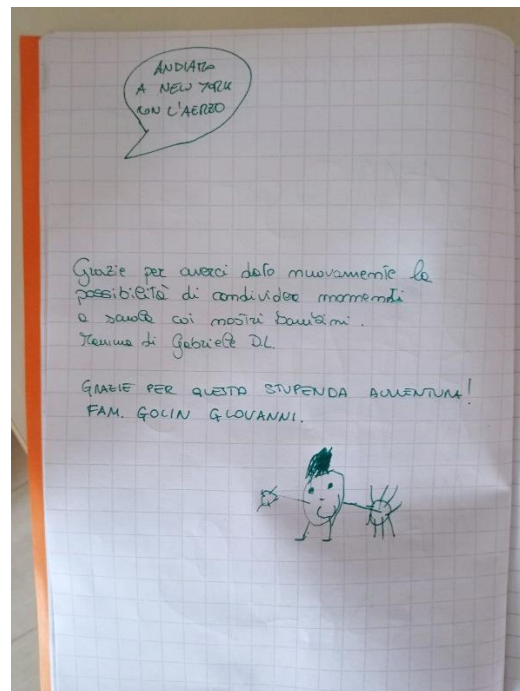


Figura 4 Commenti sulla mostra

Allegato 13: le rubriche di valutazione

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
Interesse	Dimostrare interesse verso le opere d'arte	Dimostra interesse verso le opere d'arte mostrate	Dimostra interesse verso le opere d'arte mostrate ponendo domande e fornendo interpretazioni personali	Dimostra interesse ponendo domande sulle opere d'arte mostrate.	Dimostra interesse ponendo poche domande sulle opere d'arte mostrate.	Se sollecitato dall'insegnante dimostra interesse ponendo alcune domande sulle opere d'arte.
Uso di differenti tecniche pittoriche	Utilizzare tecniche e strumenti diversi per dipingere	Utilizza liberamente le tecniche proposte con gli strumenti stabiliti	Utilizza la tecnica artistica e gli strumenti proposti in modo personale.	Utilizza la tecnica artistica e gli strumenti proposti.	Utilizza la tecnica artistica e alcuni degli strumenti proposti.	Utilizza la tecnica artistica e alcuni strumenti proposti con l'aiuto dell'insegnante.
Partecipazione	Ascoltare e intervenire nelle attività	Partecipa alle attività rispettando i turni di parola e interagendo adeguatamente con i compagni e con le insegnanti	Ascolta e interviene rispettando i turni di parola e collegandosi in modo coerente con gli interventi di compagni e insegnanti, tramite domande e idee.	Ascolta e interviene rispettando i turni di parola considerando quasi sempre gli interventi di compagni e insegnanti.	Ascolta e interviene in modo abbastanza continuo rispettando i turni di parola considerando parzialmente gli interventi di compagni e insegnanti.	Ascolta in modo discontinuo e interviene poco o con poca coerenza rispetto ai contributi di compagni e insegnanti.

Figura 1 Rubrica di valutazione 4 e 5 anni

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
Interesse	Dimostrare interesse verso le opere d'arte	Dimostra interesse verso le opere d'arte mostrate	Dimostra interesse verso le opere d'arte mostrate osservandole e ponendo domande.	Dimostra interesse verso le opere d'arte mostrate osservandole e ascoltando le domande dei compagni.	Dimostra interesse discontinuo verso le opere d'arte osservandole talvolta	Osserva le opere d'arte solo se sollecitato dall'insegnante.
Uso di differenti materiali e tecniche pittoriche	Utilizzare tecniche e strumenti diversi per dipingere	Utilizza liberamente le tecniche proposte con gli strumenti stabiliti	Utilizza la tecnica artistica e gli strumenti proposti in modo personale.	Utilizza la tecnica artistica e gli strumenti proposti in modo consapevole.	Utilizza la tecnica artistica e i materiali in modo spontaneo.	Utilizza la tecnica artistica e i materiali in modo limitato e sollecitato.
Partecipazione	Ascoltare e intervenire nelle attività	Partecipa alle attività rispettando i turni di parola e interagendo adeguatamente con i compagni e con le insegnanti	Ascolta e interviene rispettando i turni di parola e collegandosi in modo coerente con gli interventi di compagni e insegnanti.	Ascolta e interviene rispettando i turni di parola considerando quasi sempre gli interventi di compagni e insegnanti.	Ascolta e interviene in modo abbastanza continuo rispettando i turni di parola.	Ascolta in modo discontinuo e interviene poco se sollecitato.

Figura 2 Rubrica bambini di 3 anni

Allegato 14: griglia di osservazione per dimensione

No mi	Osserva l'opera proposta				Ascolta le spiegazioni di compagni e insegnanti				Fornisce interpretazioni e pone domande sull'opera vista			
	Per nulla	Po co	Abbasta nza	Mol to	Per nulla	Po co	Abbasta nza	Mol to	Per nulla	Po co	Abbasta nza	Mol to
Gia												
Az												
Le												
M												
R												
....												

No mi	Manipola e sperimenta con colori e strumenti				Sperimenta la tecnica artistica proposta				Apporta elementi personali alla realizzazione			
	Per nulla	Po co	Abbasta nza	Mol to	Per nulla	Po co	Abbasta nza	Mol to	Per nulla	Po co	Abbasta nza	Mol to
Gia												
Az												
Le												
M												
R												
...												

No mi	Propone idee e tiene conto di quelle dei compagni				Ascolta le osservazioni dei compagni				Rispetta i turni di parola			
	Per nulla	Po co	Abbasta nza	Mol to	Per nulla	Po co	Abbasta nza	Mol to	Per nulla	Po co	Abbasta nza	Mol to
Gia												
Az												
Le												
M												
R												
...												

Allegato 15: Griglia osservativa di Calvani modificata

TIRACCHINO per LINE

C.d.L. in Scienze della Formazione Primaria Università di Padova
Osservazione e auto-osservazione dell'intervento didattico

Osservazione e auto-osservazione della lezione ¹					
Descrittore	Domande guida	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
Parte preliminare					
• Richiesta di attenzione (eventuale)	Si riesce a ottenere l'attenzione e mettere la classe in condizione di attesa?				
• Richiami alle attività già svolte	Si richiamano attività e conoscenze già note?				
• Dichiarazione di intenti della lezione	Si mette in risalto quale sarà l'oggetto della lezione?				
• Regole e criteri cui attenersi	Si sottolineano criteri di comportamento per la partecipazione al dialogo didattico (quali alzare la mano, chiedere il permesso dell'insegnante per parlare)?				
Parte centrale					
<i>a) Dimensione didattica-espositiva</i>					
• Padronanza ed adeguatezza del contenuto	Ci sono errori o imprecisioni nella presentazione? Il contenuto si presenta ben rispondente alle capacità e alle motivazioni degli alunni? Si impiegano eventuali strategie di semplificazione?				
• Chiarezza del linguaggio	Il linguaggio usato è alla portata degli allievi oppure si impiegano termini difficili o espressioni complicate?				
• Problemizzazione	Si lasciano pause nell'esposizione e si pongono frequenti domande affinché gli alunni intervengano attivamente nel dialogo?				
• Qualità del feedback agli alunni	Si riprendono e valorizzano le osservazioni degli alunni?				
• Utilizzo di mediatori e materiali didattici	Ci si avvale di mediatori e materiali didattici appropriati? Si impiegano in modo corretto e competente?				
<i>b) Dimensione comunicativa</i>					
• Ritmo, tono, espressione del volto e sguardo, postura	Tono della voce, orientamento dello sguardo e postura sono adeguati?				
<i>c) Dimensione gestionale</i>					
• Relazione con la classe e clima complessivo	Si riesce ad orientare su di sé l'attenzione degli allievi? Si evidenziano segni di noia, trisusi o altri fattori di disturbo nella classe?				
• Gestione del tempo	Si tiene presente la gestione complessiva del tempo disponibile?				
• Partecipazione degli alunni	Si riesce a favorire l'inserimento nella discussione (e la partecipazione degli apporti) da parte di un numero ampio di alunni (riducendo eventuali accentramenti o emarginazioni)?				
Parte finale					
• Richiami di sintesi	Si richiamano sinteticamente, magari in uno schema o una mappa grafica, i concetti emersi?				
• Assegnazione di ulteriori attività	Si assegnano attività di approfondimento pertinenti con la lezione e adeguate alle possibilità degli allievi?				

¹ Descrittori e domande guida sono tratti da A. Calvani, *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace* Carocci, Roma 2011, pp. 118-119, con l'aggiunta del punto relativo ai mediatori e materiali didattici. Nell'originale la scheda si profila come una check-list di quesiti significativi da usare come traccia per l'analisi. Qui per favorire l'osservazione viene proposta una scala valutazione ordinale. Qualora lo si preferisca, la scala di valutazione può essere sostituita con uno spazio adeguato alla raccolta di appunti personali. In relazione alla griglia di Osservazione della lezione a cura della prof.ssa Cicotto utilizzata nella precedente attività osservativa, la parte preliminare può essere riferita alle fasi di sintonizzazione e lancio dell'argomento, la parte centrale alle fasi di sviluppo della conoscenza e di elaborazione cognitiva, la parte finale alla fase di sintesi.

Data _____

		POCO	ABBASTANZA	MOLTO
CO-CONDUCTING				
	Equa distribuzione di responsabilità e compiti			
	Qualità delle interazioni tra co-teachers prima, durante e dopo l'intervento in sezione			
	Condivisione di tempi e regole delle attività			
CO-ASSESSING				
	Collaborazione nelle pratiche valutative			
	Comunicazione di feedback riguardo al proprio ruolo (prima o dopo l'attività)			
	Usare le osservazioni dei bambini e le rilevazioni per riflettere sulle prossime attività			

Appunti

Allegato 16: Conversazione dell'insegnante di sezione con i bambini sul percorso di tirocino

COSA AVETE FATTO E COSA VI È PIACIUTO DEL LAVORO FATTO CON VERONICA E ILARIA?

A: Abbiamo fatto i lavori, tantiiii tantissimi

- Quello con la neve

G: Quello che andavo a Cittadella

- Quello dei fili

F: Quello dei fumetti

G: Quello con i pennarelli, che prima abbiamo messo delle linee di carta nere e poi ci abbiamo colorato dentro

V: Mi sono piaciuti tutti e non riesco a decidere

- Quello che siamo andati in palestra a fare i giochi con le corde
- Quando abbiamo deciso di trasformare con i cartoni e li abbiamo messi insieme

S: Vorenica... In laboratorio, fare la faccia

G: Quando con Ilaria siamo venuti in laboratorio con la tv e siamo andati dentro alla mostra dei quadri

M: Quello che abbiamo colorato di tutti i colori e poi abbiamo dipinto sopra di nero...
e grattato con i cucchiaini del gelato

S: Siamo andati in giardino e siamo fatti i puntini con la maestra Ilaria e la maestra Vorenica

S: Che abbiamo fatto l'autoritratto

L: Fare i pesci con il popit che era a forma di pesce

- I puntini e sopra la nostra faccia di ritratto e sotto quello che vogliamo.