



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

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

**Crescere leggendo. La lettura di testi letterari in
classe come percorso di formazione**
Spunti didattici per una lettura vissuta come piacere, non dovere

Relatore
prof. Matteo Giancotti

Laureanda
Elena Spinello

Matricola: 1121478

Anno accademico: 2022/2023

Alla mia famiglia, il supporto

A mio zio, la roccia

INDICE

Introduzione.....	8
Capitolo 1: Inquadramento teorico della letteratura come necessità	12
1.1 Letteratura, bisogno e comunicazione.....	12
1.1.1 Il concetto di letteratura e di letterarietà	14
1.1.2 Funzioni e opportunità della letteratura.....	15
1.1.3 Il punto di vista del lettore	18
1.2 Il testo letterario.....	19
1.2.1 Le peculiarità e il valore del testo letterario.....	21
1.2.2 La poesia: caratteristiche e utilizzo	25
1.2.3 La narrativa: caratteristiche e potenziale formativo.....	26
Capitolo 2: Inquadramento teorico della lettura	35
2.1 La lettura	35
2.1.1 Sentir leggere	38
2.1.2 La lettura strumentale e l'acquisizione della lettura	40
2.1.3 La comprensione di un testo: orale e scritta	43
2.2 La lettura dei testi letterari	46
2.2.1 Capacità cognitive	48
2.2.2 Capacità emotive e sociali	50
Capitolo 3: Quadro metodologico della ricerca.....	54
3.1 Motivazione alla ricerca, domanda di ricerca, ipotesi teoriche e operative	54
3.2 Tipologia di ricerca: l'indagine e le sue fasi	56
3.3 L'individuazione del campione	58
3.4 Gli strumenti di ricerca.....	62

3.4.1	Analisi di documenti online	63
3.4.2	Il questionario	63
3.5	Analisi e interpretazione dei dati	65
Capitolo 4:	Analisi dei dati rilevati.....	68
4.1	Verifica delle ipotesi di ricerca.....	68
Capitolo 5:	La lettura a scuola, ipotesi di applicazione	76
5.1	Gli attuali orientamenti metodologici sulla lettura a scuola	76
5.2	Proposte di applicazione didattica.....	82
Capitolo 6:	Conclusioni.....	96
6.1	Riflessioni conclusive e possibili sviluppi sull'argomento del progetto	96
Bibliografia.....		100
Sitografia		103
Normativa scolastica		104
Documentazione scolastica.....		105
Allegati		108
Allegato n° 1:	Tabella analisi delle scuole.....	108
Allegato n° 2:	Tabella confronto delle risposte al questionario.....	110
Ringraziamenti		114

INTRODUZIONE

L'elaborato di tesi si pone l'obiettivo di descrivere il valore formativo che assumono in classe la letteratura e la lettura, entrambe esperienze che gli insegnanti propongono agli alunni.

La letteratura è sempre stata una forma di comunicazione importante per gli esseri umani, una loro necessità. Il concetto in questione non è semplice da spiegare con un'unica definizione, ma può essere legato al termine *letterarietà* che riunisce le varie descrizioni date alla letteratura, concependola come storicamente mutevole (Bertoni, 2018): il concetto variava a seconda delle culture e delle società che si formavano nei diversi periodi storici. La letteratura veniva e viene vissuta come un'esperienza, ha permesso e permette tuttora agli esseri umani di avere diverse opportunità: a volte rende leggeri chi ne usufruisce; spesso fa vivere ogni momento con calma, in una società frenetica come quella odierna; usa un linguaggio preciso rispetto a quello utilizzato per dialogare; impiega l'immaginazione per esprimere un termine; descrive le varie forme che può avere il mondo (Calvino, 1993).

In questo contesto, autore e lettore hanno dei ruoli fondamentali: il primo scrive testi letterari per riuscire a coinvolgere coloro che leggono; il secondo invece, non solo legge le opere, ma interpreta lo scritto, offre il suo punto di vista e completa ciò che l'autore non ha reso esplicito. Il testo letterario è completamente legato alla letteratura, essendo lo strumento che mette in comunicazione colui che scrive (mittente) la storia (messaggio) con colui che legge (destinatario) (Jakobson, 2002). I testi letterari per essere tali devono avere specifiche caratteristiche (ad esempio unità, autonomia, originalità); hanno un certo valore, che può determinare il piacere del lettore. Gli stessi possono essere divisi in due categorie differenti: la poesia e la prosa. Nella prima il focus viene riposto nel modo in cui le parole suonano insieme (le filastrocche, le canzoni e le cantilene sono alcuni esempi). Della prosa è stata presa in considerazione la narrativa che ha come principale finalità raccontare una vicenda. Per l'essere umano, narrare è fondamentale, perché significa comunicare con gli altri: si parla in questo caso di *narrativa naturale*, quella necessità quotidiana di coinvolgere

gli altri nelle proprie esperienze (Chines & Varotti, 2015). Nello specifico i testi narrativi sono caratterizzati dalla *fabula* e dall'*intreccio* e hanno un importante valore formativo, aiutando i bambini a sviluppare il proprio Sé e una propria identità.

La lettura è al centro di tutte le discipline e, per questo motivo, è molto importante che gli insegnanti facciano attenzione a dare i giusti strumenti per acquisire tale competenza. Questa pratica è un processo complesso, caratterizzato dalla decodifica del testo, dalla sua comprensione e dallo sviluppo dello spirito critico. Nel momento in cui, fin dalla prima infanzia, i bambini vengono stimolati dall'ascolto di narrazioni orali e/o di testi letti da un adulto, è molto più semplice che sviluppino il linguaggio precocemente; il loro lessico quindi avrà una prima formazione e nel momento in cui riusciranno a leggere un testo, la decodifica di alcune parole sarà più facile (Petter, 2007). La prima fase del processo di lettura avviene alla scuola primaria ed è individuata dalla *lettura strumentale*, momento in cui i bambini riusciranno ad acquisire la competenza (Valentino Merletti, 1996). Per essere autonomi nella lettura è necessario anche comprendere il testo, altrimenti i bambini non potranno capire il vero significato che l'autore voleva dare alla sua opera. Grazie alla continua lettura, l'esperienza cresce e man mano vengono analizzati i vari punti di vista presenti nel testo, utili a sviluppare il proprio spirito critico. La lettura dei testi letterari deve essere incentivata a scuola, perché riesce a migliorare le capacità cognitive, emotive e sociali (Cornoldi, Meneghetti, Moè, & Zamperlin, 2018), ma soprattutto è importante che venga vissuta dagli studenti come piacere e non come dovere. "La nascita del gusto per la lettura produce aumento di attenzione e curiosità, sviluppa la fantasia e il piacere della ricerca in proprio, fa incontrare i racconti e le storie di ogni civiltà e tempo, avvicina all'altro e al diverso da sé. Tutte queste esperienze sono componenti imprescindibili per il raggiungimento di una solida competenza nella lettura e per lo sviluppo di ogni futura conoscenza" (MIUR, 2012, p. 28).

La tesi è stata divisa in sei capitoli: i primi due incentrati sull'inquadramento teorico, il terzo descrive il quadro metodologico della ricerca, il quarto presenta la verifica delle ipotesi formulate, il quinto illustra diverse idee di applicazione a

scuola e l'ultimo espone le riflessioni conclusive. Il primo capitolo si dedica al quadro teorico riferito alla letteratura, riportando varie teorie letterarie e descrivendo il concetto come un bisogno per gli esseri umani. Il secondo capitolo, invece, descrive il quadro teorico della lettura, illustrando il modo in cui avviene il processo di apprendimento di tale competenza e soffermandosi sulla lettura dei testi letterari e il conseguente sviluppo delle capacità di base. Inoltre, viene espressa l'importanza di dare agli studenti la possibilità di leggere liberamente, per il gusto di leggere, e non per sopperire ad un obbligo scolastico. Nel terzo capitolo viene delineata la metodologia di ricerca, rendendo esplicite la motivazione di fondo, la domanda e le ipotesi formulate per svolgere la ricerca. Viene specificata la tipologia di ricerca selezionata (l'indagine) e le sue fasi, il campione coinvolto e gli strumenti utilizzati (analisi dei documenti online e il questionario) per raccogliere le informazioni, utili a rispondere alla domanda di ricerca. Viene anche riportata l'analisi e l'interpretazione dei dati raccolti tramite gli strumenti di ricerca. Il quarto capitolo illustra il lavoro di verifica delle ipotesi, proponendo, anche attraverso l'uso di grafici, delle riflessioni in merito ai dati raccolti con il questionario. Nel quinto capitolo invece vengono presentate alcune delle metodologie utili a promuovere la lettura in ambiente scolastico, ma anche extra-scolastico; inoltre vengono descritte alcune proposte didattiche da poter applicare a scuola, avendo sempre come fine ultimo lo sviluppo del piacere della lettura nei bambini. Nell'ultimo capitolo vengono esposte le riflessioni conclusive della ricerca e alcuni ipotetici sviluppi sulla tematica.

CAPITOLO 1: INQUADRAMENTO TEORICO DELLA LETTERATURA COME NECESSITÀ

Prima di esporre la struttura della ricerca e al fine di comprendere in modo adeguato i dati raccolti durante l'inchiesta, è fondamentale considerare i principi teorici riferiti alla letteratura. Nei paragrafi seguenti verrà data un'idea generale di letteratura, in particolare si proverà ad approfondire le sue funzioni e le sue finalità. Di seguito si passerà alla descrizione delle peculiarità di un testo letterario, analizzando successivamente i vari aspetti della poesia e della narrativa, soffermandosi soprattutto su quest'ultimo genere.

1.1 Letteratura, bisogno e comunicazione

Già nel IV secolo A.C. Aristotele sosteneva che l'essere umano fosse un "animale sociale", avendo continuamente bisogno di relazionarsi e di comunicare. Le parole sono le protagoniste in una comunicazione e le conferiscono valore attraverso il ritmo e il suono che producono: è giusto specificare che ogni vocabolo ha un *significato*, cioè il concetto mentale riferito a quella parola, e un *significante*, ovvero l'insieme dei fonemi e grafemi di un termine, che può cambiare completamente il significato del circuito comunicativo (Chines & Varotti, 2015).

L'uomo fin dal principio necessita raccontare e comunicare ciò che gli accade, lo confermano anche i pensieri di Cometa (2017, p. 31) secondo cui "i comportamenti narrativi si innestano e, in alcuni casi, diventano struttura portante di gran parte dei comportamenti umani". L'essere umano quindi utilizza la *comunicazione dialogica quotidiana*, detta anche *ordinaria*, "che rappresenta l'uso primario del linguaggio a scopo comunicativo" (Segre, 1999, p. 6). Il *mittente* manda un *messaggio* al *destinatario* (Jakobson, 2002) il quale risponde con dei feedback immediati per far comprendere al mittente di aver recepito o meno quanto detto: ciò può accadere solo durante una conversazione poiché, avvenendo in un unico tempo, vede protagonisti contemporaneamente sia l'emittente che il ricevente (Segre, 1999).

Essendo il narrare una capacità fondamentale per l'essere umano, è giusto riflettere sul fatto che "le narrazioni entrano in gioco ogni qualvolta attiviamo i nostri circuiti cerebrali, cioè sempre" (Cometa, 2017, p. 25) e negli anni l'uomo ha sentito sempre più l'esigenza di un supporto diverso per comunicare con le altre persone: la letteratura. Questa è una forma di comunicazione che non si limita a informare, come può fare un messaggio pubblicitario o la lista della spesa, non è più una *comunicazione ordinaria*, ma una *comunicazione letteraria* che pone maggiore attenzione al messaggio da inviare (Segre, 1999). La comunicazione letteraria ha diversi compiti, ma è la *funzione poetica* che prevale, riguardando l'organizzazione interna del messaggio e il modo in cui è composto e strutturato, dando pertanto importanza non solo a quello che viene detto, ma a come viene detto (Jakobson, 2002). A differenza della comunicazione dialogica, quella letteraria lavora "su due diadi: mittente-messaggio e messaggio-destinatario. Ne deriva: che la comunicazione è a senso unico" e perciò non sono presenti feedback immediati da parte del ricevente (Segre, 1999, p. 6). Inoltre non esiste un contatto diretto tra mittente e destinatario in quanto la comunicazione letteraria avviene in due tempi: uno affidato alla scrittura, dove l'emittente, in questo caso l'autore del testo scritto, codifica il messaggio e un tempo per la lettura da parte del ricevente, ovvero il lettore, il quale decodifica il messaggio arrivatogli (Segre, 1999). Pertanto si comprende come il rapporto tra mittente e destinatario sia instabile e dipenda molto dal coinvolgimento del lettore per il testo che sta leggendo; per cui il mittente in questo frangente non può fare altro che concentrarsi sul messaggio cercando di renderlo il più accattivante possibile per un ampio pubblico letterario (p. 6). In questa tipologia di comunicazione ci sono anche altre difficoltà, riferite al contesto che l'autore non conosce ma deve prevedere, al codice linguistico e ai codici culturali che possono differire tra i due soggetti (p. 7). Dunque, per quale motivo l'uomo ha sentito la necessità di utilizzare un'altra comunicazione avente tutte queste problematiche? La comunicazione letteraria ha i suoi benefici: "la possibilità di rileggere (o riascoltare) consente una comprensione più approfondita" permettendo una "totale assimilazione del messaggio" e oltrepasando "i vuoti di attenzione, le distrazioni durante la fruizione, ecc." (Segre, 1999, p. 7). Non si può che

affermare perciò che la letteratura è essenziale, descrivendola come “necessità biologica”, soffermandosi “sulla funzione che la letteratura ha per la vita, sulla sua indispensabilità nel quadro dell’evoluzione della specie e in particolare nell’evoluzione delle capacità cognitive dell’Homo sapiens” (Cometa, 2017, p. 50). Riprendendo il pensiero di Todorov in *What is literature for?* (2007) e quello di Carroll in *Reading Human Nature* (2011), Cometa (2017) considera la letteratura, i testi letterari e le parole necessari, utili e fruttuosi, tanto che le persone adulte devono continuare a tramandare alle prossime generazioni questi mezzi di comunicazione che ci aiutano a vivere, operando in modo consistente nello sviluppo infantile e approfondendo in particolare le peculiarità emotive, morali e concettuali di ogni soggetto.

1.1.1 Il concetto di letteratura e di letterarietà

Per comprendere il concetto di letteratura bisogna partire dalla parola latina *literatura*, che indica originariamente l’abilità di leggere e scrivere, successivamente la cultura e la dottrina riportate in forma scritta e recentemente i testi scritti con scopi estetici (Bertoni, 2018). Letteratura può essere “la grammatica, l’insieme delle opere scritte, tutto ciò che viene dato alle stampe [...]. Nessun significato è però sufficiente o esaustivo. Inutile cercarlo su enciclopedie o dizionari, che si limitano ad elencare sommariamente le principali sfere semantiche o che restano sul vago” (Bertoni, 2018, p. 64). Risulta quindi molto complicato dare una definizione assoluta di letteratura, ma si può riflettere sul significato di letterarietà, cioè quello che trasforma un insieme di parole in letteratura, è come un condimento che “muta il sapore di tutti gli alimenti a cui viene aggiunto” (Lavagetto, 2003, p. 51). La letterarietà aiuta a capire le varie idee di letteratura che si possono collocare in società, culture ed età storiche diverse, conferendo a queste idee un carattere dinamico e mutevole: “il concetto di letteratura è storicamente variabile” (Bertoni, 2018, p. 65). Secondo l’autore appena citato, dall’Antichità al Medioevo la letteratura denotava una forma di sapere indistinta; solo tra la fine del Seicento e il Settecento ci furono alcune trasformazioni a livello politico, economico-sociale e culturale che favorirono la

diminuzione dell'analfabetismo, la comparsa dello scrittore come lavoro effettivo e in particolare l'affermazione della classe borghese (classe dominante in tempi moderni) tutti aspetti che portarono alla spiegazione del concetto di letteratura (Bertoni, 2018). In questo periodo in Francia viene introdotto il termine *belles lettres* per designare le opere letterarie orientate al "buon gusto", per provocare piacere estetico e reazioni emotive; in seguito, verso la metà del Settecento, la letteratura iniziò ad "emanciparsi, a designare un nuovo regime dello scrivere" e un modo peculiare per comunicare (Bertoni, 2018, p. 72).

1.1.2 Funzioni e opportunità della letteratura

Come si può constatare il concetto di letteratura è polisemico, non sarà mai semplice dare un'unica definizione poiché ha più di un significato, per cui può essere più semplice soffermarsi sulle proprietà e sulle finalità che può avere. Calvino (1993) crede che la letteratura abbia diverse caratteristiche:

- ✚ **Leggerezza:** crescendo si diventa meno spensierati, si perde quella sensazione di potersi librare nel cielo e aumentano le responsabilità. A questo proposito l'autore (1993, p. 7) riflette sulla sua azione da scrittore che "è stata il più delle volte una sottrazione di peso; [...]" tentando "di togliere peso ora alle figure umane, ora ai corpi celesti, ora alle città". La letteratura, attraverso la struttura dei testi letterari e del linguaggio, fa riscoprire la leggerezza, facendo vivere nuove esperienze e spesso cambiando la visione che normalmente abbiamo del mondo.
- ✚ **Rapidità:** in questo momento storico il nostro stile di vita risulta essere incalzante e i mass-media rischiano di rendere piatta ogni forma di comunicazione, proprio in questo la letteratura interviene essendo "la comunicazione tra ciò che è diverso in quanto è diverso [...] esaltandone la differenza, secondo la vocazione propria del linguaggio scritto" (Calvino, 1993, p. 47). La letteratura e in particolare il racconto opera sul processo di durata, esegue "un incantesimo che agisce sullo scorrere

del tempo, contraendolo e dilatandolo” (Calvino, 1993, p. 39) per non far perdere valore ai diversi aspetti della vita.

✚ *Esattezza*: nell’attuale società la comunicazione è centrale, ma il linguaggio viene usato in modo impreciso e poco accurato, infatti Calvino (1993, pp. 60-61) descrive “la peste del linguaggio” come caratteristica di quest’epoca, rivelandosi “come perdita di forza conoscitiva e di immediatezza, come automatismo che tende [...] a diluire i significati, a smussare le punte espressive”. Grazie alla letteratura il modo di parlare diventa effettivamente quello che dovrebbe essere, facendo così percepire ogni sfumatura del pensiero ed evocando immagini chiare e indimenticabili (pp. 59-60).

✚ *Visibilità*: le immagini sono molto presenti nella vita di tutti i giorni, tanto che per creare un testo letterario la prima cosa a cui si pensa è un’immagine significativa, che sviluppa il racconto che ha all’interno (p. 90). Si sta rischiando però di perdere “il potere di mettere a fuoco visioni a occhi chiusi, [...] di pensare per immagini” (Calvino, 1993, p. 94) ed è per questo che la Visibilità non può essere dimenticata tra i valori fondanti della letteratura. Grazie alla scrittura di testi letterari le realtà e le fantasie prendono forma, “esteriorità e interiorità, mondo e io, esperienza e fantasia appaiono composte nella stessa materia verbale” (Calvino, 1993, p. 100).

✚ *Molteplicità*: “Il romanzo contemporaneo come enciclopedia, come metodo di conoscenza, e soprattutto come rete di connessione tra i fatti, tra le persone, tra le cose del mondo. [...] Carlo Emilio Gadda cercò per tutta la sua vita di rappresentare il mondo come un garbuglio, o groviglio, o gomitolo” (Calvino, 1993, p. 105) tenendo presente la coesistenza di principi diversi che definiscono ogni evento. La letteratura pertanto deve cercare di accogliere la molteplicità degli aspetti che contraddistinguono il mondo, dando voce alle varie e possibili connessioni che si possono creare.

Altri studiosi mettono in luce come la letteratura dia molte opportunità, come ad esempio poter vivere ogni istante con tranquillità e provare nuove esperienze

per poter “includere nella nostra coscienza nuovi modi di pensare e d’essere, [...] uscire da un sistema di autosufficienza per approdare a una visione più universale, a un’umanità più piena” (Ardissino, 2017, p. 18). La letteratura poi può perfezionare la comunicazione e il linguaggio, “può aiutare a completare un lessico povero [...]” giacché “un vocabolario limitato limita le capacità di comprensione di un testo” (Ardissino, 2017, p. 16). Un’altra sua funzione fondamentale è l’esplorazione del sapere, il quale “ha liberato l’umanità dalle forze esterne che la condizionano, dalla dipendenza dei meccanismi che la influenzano” (Ardissino, 2017, p. 17). La letteratura diventa per Todorov (2008) un sostegno quando si è demoralizzati, non tanto una cura per l’anima, quanto una profonda trasformazione individuale per le persone, potendo pertanto “aprirci ai dilemmi, alle ipotesi [...]. In questa luce la letteratura è veicolo di libertà e di chiarezza, strumento dell’immaginazione e, anche, della ragione. È la nostra unica speranza nella notte lunga e buia in cui ci muoviamo” (Bruner, 1988, p. 192). È grazie alla lettura e all’immaginazione che si ha una sensazione di libertà, per cui ognuno può “vivere altre vite. [...] Mettendo temporaneamente il lettore e lo spettatore ‘al riparo dalla vita reale’, lo fanno entrare in una sorta di ‘laboratorio delle emozioni’, che funge da ‘scorciatoia’ per provare stati d’animo” che non si sperimenterebbero in modi differenti (Bodei, 2013, pp. 13-15). È in questa modalità che si sviluppa l’empatia, quella capacità di immedesimarsi nello stato d’animo e nella quotidianità di un altro soggetto, avvicinandosi così al mondo interiore, acquisendo un’efficace gestione delle emozioni; tramite la letteratura si è portati più facilmente a identificarsi nei personaggi del racconto e ad approcciarsi a punti di vista diversi dai propri, affinando il pensiero critico (Bertoni, 2018). In quest’ottica la letteratura diventa formazione per le persone, insegnando il sistema per osservare gli altri e se stessi, per collegare eventi personali ed eventi generali; vengono valorizzate le piccole o le grandi cose, tenendo presente i propri ostacoli e quelli del prossimo e facendo spazio nella vita all’amore e alla morte (Calvino, 1980). Secondo Todorov (2008) la letteratura è importante perché accompagna i lettori verso la conoscenza degli esseri umani, dando perciò un’eccellente preparazione per qualsiasi professione che includa i rapporti umani.

1.1.3 Il punto di vista del lettore

Prima di soffermarsi sul ruolo del lettore e sul suo punto di vista, è necessario considerare l'esperienza letteraria dell'ultimo periodo storico, un fenomeno ormai poco rilevante, che ha perso credito, almeno dalla parte dei docenti e degli studiosi che, affrontando questi campi del sapere, percepiscono una notevole riduzione di ascolto delle loro parole (Lavagetto, 2005). Se però vengono verificati i dati della produzione letteraria ed editoriale, le pubblicazioni e le stampe sono in continuo incremento. A riguardo, Bertoni (2018) afferma che i letterati provano un sentimento di frustrazione nato dalla percezione di supremazia, in quanto si pensano i guardiani del sapere letterario, percependosi come unici veri detentori della letteratura; continua dicendo che la letteratura appunto non è scomparsa, ma piuttosto va introdotta in un vasto “discorso della cultura: perde il suo baricentro nazionale e si dilata a un orizzonte mondiale; [...] entra in nuove dinamiche di ricezione determinate da grandi fenomeni socioeconomici – alfabetizzazione di massa [...] aumento della produzione, sviluppo tecnologico” (Bertoni, 2018, p. 20). Proprio l'evoluzione digitale sta modificando l'esperienza letteraria, tanto che le definizioni originarie di lettore, autore, testo, opera, copyright e critica stanno prendendo nuova forma. Questa rivoluzione però sta portando dei benefici, in particolare, grazie alla possibilità di fruizione delle opere digitali, l'elaborazione e la vendita dei testi letterari stanno aumentando e avendo un effetto sociale positivo: la digitalizzazione dei libri porta a dei benefici, agevolando la lettura e favorendo l'accesso a numerosi materiali prima non utilizzabili da una moltitudine di persone (Bertoni, 2018). In questo contesto gli autori fanno nascere nuovi generi letterari e il punto di vista del lettore risulta indispensabile, poiché è portato a ricoprire una veste più attiva, un ruolo più interattivo: il lettore, occupando una funzione centrale, fa scelte narrative e partecipa attivamente al racconto, facendo intervenire le sue emozioni, il suo agire e i suoi sbagli. Colui che legge “non si limita a decodificare passivamente un messaggio [...]. Agisce invece sul testo con una serie di operazioni combinate: decifra parole e frasi attraverso vari codici, [...] visualizza mentalmente oggetti e

scene, colma i vuoti testuali e ne desume gli elementi impliciti (inferenze), [...] cerca infine di enucleare i temi o di afferrare 'l'intenzione generale' dell'opera" (Bertoni, 2018, p. 149). Alla fine il lettore è sempre presente "come componente dell'atto di raccontare storie, ma anche come componente delle storie stesse" (Eco, 2016, p. 2). Chi legge entra all'interno del racconto, comincia a farne parte e di conseguenza tutto confluisce nel suo punto di vista e nel significato che dà alle opere: è giusto perciò che il lettore si rilassi, trovi un luogo confortevole e tranquillo, una posizione comoda, per godersi ed immergersi completamente nella storia, cacciando i pensieri quotidiani che lo sovrastano (Calvino, 1994).

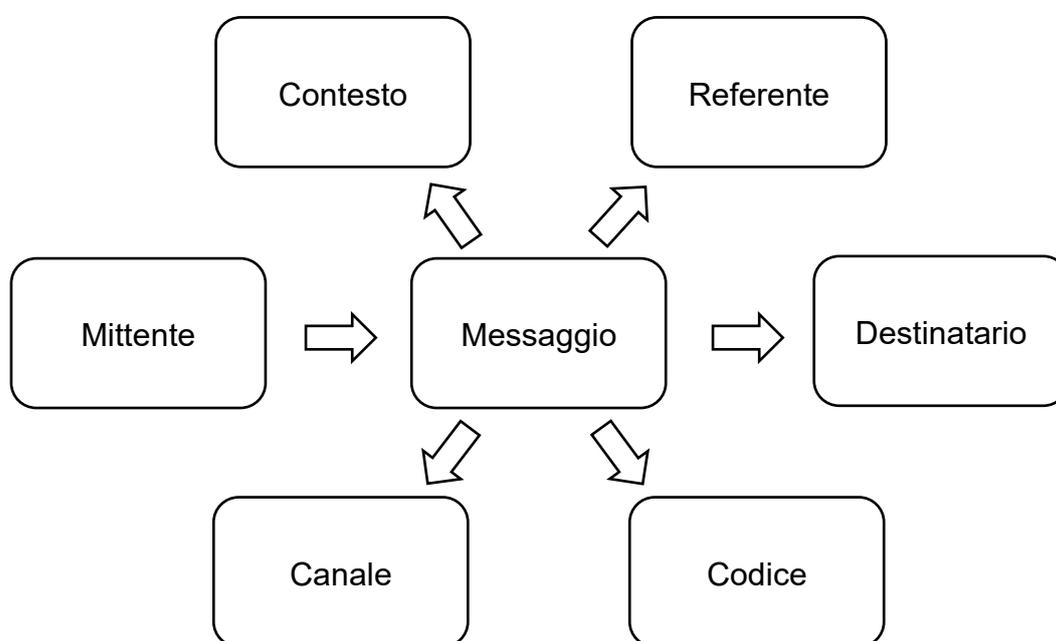
In sintesi il ricevente viene posto in primo piano ed è in questo caso la *teoria della ricezione*, nata alla fine degli anni Sessanta in Germania, che spiega tale fenomeno: il lettore non è inteso come singolo, dove il suo apporto servirebbe per conferire senso al testo, ma piuttosto si mostra "ideale o socializzato" (Chines & Varotti, 2015, p. 35). Vale a dire che il destinatario dell'opera letteraria, mettendoci il proprio vissuto, la sua conoscenza e le proprie sensazioni, rende completa la narrazione, definendosi "Lettore Modello", ossia il collaboratore dell'autore, colui che interagisce con il libro e lo interpreta, senza apparire come "Lettore empirico", il quale non si fa coinvolgere, ma che usa il testo come recipiente dei propri desideri (Eco, 2016, pp. 10-12). A tal proposito la teoria della ricezione sostiene che l'esperienza letteraria sia mutevole nel tempo e abbia un effettivo senso attraverso le molteplici letture ed interpretazioni, determinate nei diversi momenti storici. Secondo Bertoni (2018) e Chines e Varotti (2015) la letteratura è pertanto un sistema storicizzato, concordando con un'idea di letteratura soggetta e definita dai cambiamenti del tempo.

1.2 Il testo letterario

Parlando del concetto di letteratura si deve tener presente anche quello di testo letterario, a cui viene connesso il principio di letterarietà, utile in questo caso per individuarne le specificità che lo rendono tale. Un'opera letteraria è definita come un "tessuto di parole", un'unità linguistica che esprime un contenuto in modo organico ed esauriente, secondo i propositi del mittente e le esigenze

esegetiche del destinatario (Altieri Biagi, 1989). Con questi presupposti può essere ugualmente descritto come atto comunicativo (sintetizzato in Figura 1), nel quale il *mittente* (autore), manda un *messaggio* (il contenuto del racconto) al *destinatario* (lettore) il quale lo decodifica in relazione ad un *contesto* (la situazione in cui avviene la comunicazione) e ad un *referente* (l'argomento del messaggio), facendo uso di un *codice* (il linguaggio utilizzato) e un *canale* (il mezzo, cioè il testo) (Jakobson, 2002).

Figura 1: Teoria della comunicazione



In questo senso si instaura un rapporto tra autore e lettore, che richiede la collaborazione di entrambe le parti, in particolare l'incontro diventa fondamentale nel momento in cui il lettore sceglie il piacere della lettura. I contenuti trattati dallo scrittore dimostrano le sue intenzioni e desiderano appagare le varie necessità del lettore, rivelando le diverse funzioni dei testi letterari che derivano dalle volontà dell'autore il quale, grazie alle parole utilizzate, indirizza il lettore verso una determinata interpretazione del testo (Sabatini, Camodeca, & De Santis, 2014). La "comunicazione letteraria" assume un carattere dialogico, significa che "i contenuti dei discorsi dei singoli interlocutori non sono predeterminati, ma

vengono costruiti nell'interazione tra i parlanti" (Chines & Varotti, 2015, p. 11). Il contenuto di un testo letterario pertanto è l'effetto dell'interazione tra quello che l'autore scrive in un'opera e ciò che il lettore interpreta di essa, risultando un legame variabile, determinato dalla cultura, dalle idee e dalle varie realtà vissute da entrambi i soggetti (Chines & Varotti, 2015). È da specificare che il processo interpretativo non sussiste solamente nell'associare una trama alle difficoltà della propria vita, ma significa anche interpretare "il nocciolo" di un testo, avventurandosi "in un viaggio senza disporre di carte geografiche" ed elaborando una propria realtà all'interno del racconto effettivo: così, uno dei regali che fa l'autore di un testo al lettore è dargli la possibilità di diventare scrittore (Bruner, 1988, pp. 46-47). Dunque nel dialogo creatosi, sia l'emittente che il ricevente devono avere delle competenze, soprattutto è indispensabile ci sia un codice comune: se lo scrittore formulerà un discorso valido utilizzando una determinata lingua, il lettore dovrà conoscerla, altrimenti il contenuto della storia non verrà compreso efficacemente (Chines & Varotti, 2015, p. 22).

1.2.1 Le peculiarità e il valore del testo letterario

È interessante sapere che un termine in letteratura viene descritto come *ipersegno* o *segno iconico*, un segno cioè carico di senso in ogni sua peculiarità, che allo stesso tempo però è immagine utile a denotare (cioè definire l'oggetto o il soggetto a cui la parola rimanda) e a valere per se stessa. Uno degli aspetti che caratterizza i testi letterari è generalmente il linguaggio letterario che, essendo per lo più connotativo, si focalizza "sul segno verbale stesso, che diventa opaco e acquista spessore, pregnanza, sonorità, valore poetico autonomo" (Bertoni, 2018, p. 95). Dunque, in un libro considerato letterario, prevalgono i *valori connotativi* e se apparisse nel racconto un'aquila, ossia un uccello con due ali, due zampe e un becco adunco (*valori denotativi*) sarà vista anche con un "alone emotivo o affettivo che accompagna la parola nella percezione dell'ascoltatore" (Chines & Varotti, 2015, p. 14): se un giorno un'aquila avesse mangiato il criceto del lettore, quest'ultimo, mentre legge, assocerebbe all'uccello un ricordo spiacevole, facendogli probabilmente provare un senso di tristezza o di paura.

L'*unità* è una caratteristica da tener presente per poter descrivere un'opera come letteraria, che risulta avere un inizio, una conclusione e uno svolgimento: il legame tra questi tre momenti è importante, dovendo in molti casi formare un percorso lineare e con un senso logico (Altieri Biagi, 1989). La creazione dell'*incipit*, la sequenza iniziale di un racconto, è indispensabile essendo l'entrata in un mondo diverso, il momento in cui il lettore deve cominciare a lasciarsi andare: l'avvio "è il luogo letterario per eccellenza perché il mondo di fuori per definizione è continuo, non ha limiti visibili" (Calvino, 1993, p. 124). Gli incipit possono essere differenti: in origine evidenziavano quali persone e avvenimenti venivano trattati, collocandoli nel tempo e nello spazio in modo preciso e concreto; recentemente invece i letterati compresero che i prologhi erano vani, dando più importanza ad un'entrata in *medias res*, grazie alla quale fin da subito i libri si inserivano nel vivo del racconto (pp. 125-128). Mentre l'inizio è fondamentale perché accoglie il lettore in una nuova realtà, il *finale* è meno rilevante, in quanto ciò che davvero ha un valore sono gli eventi successi in precedenza; se però il finale mettesse in discussione l'intero testo o se completasse un'eventuale indagine oppure se raccontasse il successo di un personaggio, allora sarebbe una conclusione su cui focalizzarsi (pp. 137-138).

Cisotto (2015), riprendendo De Beaugrande e Dressler in *Introduction to text linguistics* (1981), ritiene ci siano altri due elementi essenziali che rendono un testo letterario tale: la *coesione* e la *coerenza*. Il primo "riguarda i meccanismi linguistici con cui le unità informative del testo sono fra loro collegate" attraverso svariati connettivi, quali "accordi morfologici, ricorrenza lessicale [...] tempi verbali, sinonimi. [...] le preposizioni e le congiunzioni" (Cisotto & RDL, 2015, pp. 21-22). Il secondo si riferisce ai "rapporti logici tra le parti del testo, rapporti resi espliciti mediante i nessi coesivi", grazie ai quali si ottiene un tessuto ben intrecciato e ordito dalla prospettiva razionale (Cisotto & RDL, 2015, p. 22).

Nei testi "usuali" viene utilizzato un linguaggio settoriale, caratterizzato da "sistemi chiusi, rigidamente codificati, che possono suggerire a lettori scarsamente consapevoli scelte linguistiche stereotipe e conformistiche"; mentre ai "contenuti" e alle "forme" delle opere letterarie si attribuiscono *autonomia* e *originalità*, preferendo dei "criteri di scelta [...] che determinano lo 'stile', cioè

l'esercizio di libertà individuale all'interno della norma istituzionale" (Altieri Biagi, 1999, p. 6). In questo contesto il lettore si orienta nella scelta di un testo letterario facendo riferimento al *genere* di un libro, per il quale si crea un sistema di attese, ovvero ciò che il lettore si aspetta di trovare all'interno della storia (Chines & Varotti, 2015). Lo scrittore di un libro è il primo a prendere delle scelte, limitando i contenuti e scartando le caratteristiche che altrimenti risulterebbero incoerenti, poiché per esempio se il destinatario decide di leggere un romanzo realistico si aspetterà l'assenza di elementi magici (p. 23). Si può affermare che i generi letterari sono dinamici, dipendono dai momenti storici nei quali alcuni hanno più rilevanza di altri e per questo motivo i lettori di un certo periodo storico si avvicinano a quel libro, "orientando la loro lettura secondo certe 'attese', basate sulla conoscenza del sistema proprio della loro epoca": sarà scopo dell'autore ristrutturare in modo obiettivo l'*orizzonte di attesa* di un determinato periodo (Chines & Varotti, 2015, pp. 31-36). Secondo il parere di Eco (2016) le opere della letteratura possono confondere le aspettative e lasciare totale libero arbitrio al lettore il quale prende delle decisioni, pensando che alcune siano più adeguate di altre; così facendo, mettendoci il proprio vissuto, la sua conoscenza e le proprie sensazioni, rende completo il testo letterario, in quanto un libro non rivela e non spiega ogni avvenimento al suo interno, diversamente non avrebbe più un termine. "Insomma, la completezza assoluta di un testo, senza aggiunte del lettore, è irrealizzabile" (Sabatini, Camodeca, & De Santis, 2014, p. 209), il destinatario si chiederà sempre il motivo di quel passaggio, sarà lui a scoprire i segreti del discorso tra due personaggi e avrà lui la facoltà di completare il racconto. "I veri testi letterari, [...] non sono quelli che ci consolano ma quelli che ci provocano, ci inquietano, ci irritano, ci destabilizzano, ci costringono a farci domande [...]. Non quelli che ci restituiscono la nostra immagine riflessa ma quelli che ci spingono a diventare altro" (Bertoni, 2018, p. 111). Come si può osservare dal fumetto "Books are..." (in Figura 2), realizzato da Grant Snider, i libri possono essere trampolini, cappotti, ancore, molle, vie di fuga, angoli tranquilli, coperte calde, tappeti magici e fari per nuovi lettori.

Figura 2: "Books are..."



GRANT SNIDER (AFTER RUDINE SIMS BISHOP)

Il fumettista americano per creare l'immagine si è ispirato all'idea di Bishop (2015) per cui i testi possono essere specchi, con i quali ci si può ritrovare e vedere il riflesso di se stessi e della propria vita; è importante anche percepirli come finestre, da dove si può guardare attraverso, scoprendo altri mondi reali o immaginari, familiari o sconosciuti, corrispondenti o meno ai propri, ma anche come porte scorrevoli in vetro, grazie alle quali i lettori possono entrare ed esplorare questi mondi. L'autrice (1990) è considerata una figura principale della letteratura multiculturale per bambini e riflette sul motivo per cui sia corretto offrire a questi lettori diverse opere, che illustrino come il mondo sia variopinto, introducendoli anche alla storia e alle tradizioni di una cultura diversa dalla

propria. Secondo il giudizio di Bishop (p. 2) “it could, however, help us to understand each other better by helping to change our attitudes towards difference”, perciò un libro non risolverà concretamente i problemi che ci possono essere, quali trovare un alloggio alle persone senza dimora o supportare le persone dipendenti da sostanze stupefacenti, ma potrà aiutare i lettori a comprendere meglio le altre persone, nel tentativo di maturare atteggiamenti positivi e inclusivi verso l’altro.

I testi letterari hanno un effetto positivo e terapeutico perché possono curare e creare condizioni di benessere, creare mondi fittizi per sfuggire in qualche modo alla realtà, in cui spesso vengono vissuti momenti debilitanti e stressanti: i libri aiutando le persone a “selezionare routine cognitive che sospendono il peso dell’assoluto” (Cometa, 2017, p. 298).

Ci sono diversi tipi di testi letterari, i quali possono essere divisi in due macro-aree: la poesia e la prosa. In particolare la prosa si caratterizza per vari generi letterali, uno di questi è la narrativa.

1.2.2 La poesia: caratteristiche e utilizzo

La poesia è un testo composto in versi, nel quale si utilizzano “al massimo le potenzialità espressive dei fonemi e dei suoni delle parole singole e delle loro concatenazioni”, tanto è vero che, nelle peculiarità del linguaggio letterario, il *significante* è incline a riprodurre la musicalità del *significato* (Chines & Varotti, 2015, p. 56). Il testo poetico mette le parole in musica, per cui l’attenzione viene posta su come la parola suona, poiché è il suono che permette di esprimere le proprie emozioni e di dare significato allo scritto (Chines & Varotti, 2015). Come ogni testo letterario, anche la poesia necessita di essere letta nel tempo: la lettura sarà “ritardata o accelerata” a seconda dell’uso “di segni di interpunzione, dalla diversa disposizione nel verso di sillabe atone [...] e toniche [...], dalla presenza di parole con diversa quantità sillabica e della loro concatenazione” (Chines & Varotti, 2015, p. 64). Questi elementi definiscono il *ritmo* ed è ovvio come i vocaboli, spesso aulici, siano scelti tenendo conto dei loro aspetti ritmici; il *metro* racchiude al proprio interno una serie di regole, usate per rispettare e realizzare

il ritmo, per questo motivo ogni tipologia di testo poetico ha la propria struttura (ad esempio il sonetto deve essere formato da quattordici versi endecasillabi) (Chines & Varotti, 2015). In una poesia per dare ritmo possono essere utili anche le *rime* (bacciate, incrociate, alternate, ecc.) e le *figure retoriche*, quali le assonanze, le anafore o le onomatopee. Queste ultime sono le più sfruttate durante l'infanzia (per i versi degli animali, per i suoni scritti nei fumetti) ma in generale la poesia per i bambini ha un forte valore educativo e viene sperimentata fin dalla prima infanzia tramite ritmi molto semplici, costituiti da “un movimento binario, un *ta-ta*, che si presta a infinite ripetizioni. Binario è in genere il ritmo delle filastrocche popolari: giro-giro-ton-do” (Rodari, 1992, p. 153).

Le filastrocche, le ninna nanne, le cantilene e le conte, sono tutti esempi ludici di poesie, che accompagnano il bambino nella conoscenza di semplici testi poetici, avendo l'obiettivo di sviluppare una certa sensibilità rispetto alle qualità espressive della realtà e di cominciare a percepire il ritmo, la rima e la musicalità di un verso (Altieri Biagi, 1999). Sono le “poesie per ridere” o le “poesie per isbaglio” che insegnano ai bambini a giocare con le parole e le immagini, perché la “poesia per bambini” è tale solo se vista come “gioco poetico, come giocattolo [...]. Il giocattolo poetico, [...] mi sembra un necessario ponte di passaggio tra la poesia popolare della prima infanzia e la poesia propriamente detta” (Rodari, 1992, pp. 158-159). Dunque la poesia deve essere per i bambini un gioco, ma anche “un esercizio di libertà, un'educazione alla libertà i cui frutti dureranno a lungo” (Rodari, 1992, p. 174).

1.2.3 La narrativa: caratteristiche e potenziale formativo

Per questa ricerca sono stati analizzati soprattutto i testi narrativi, ovvero testi in prosa che hanno lo scopo primario di raccontare.

Se si prende in considerazione l'*Homo sapiens* non si può sapere come abbia appreso l'abilità di realizzare racconti, “cioè come un unico ominide possa avere sviluppato la facoltà di narrare storie e come queste possano averlo avvantaggiato tra tutte le specie, fino a farne l'indiscusso signore del pianeta” (Cometa, 2017, p. 21); in ogni caso questa dote è stata fondamentale poiché in

tutte le culture antiche la narrazione si è dimostrata una componente indispensabile per trasmettere le tradizioni, i valori, le credenze e i miti della propria civiltà, riunendo i “valori etici e sociali” e appagando il desiderio di racconti, in quanto narrare era ed è “una facoltà antropologica primaria” (Chines & Varotti, 2015, pp. 90-91). Tuttora gli esseri umani hanno bisogno di raccontare per conoscersi, pertanto gli adulti e i bambini ricorrono alla narrativa naturale, “quella forma di narrazione legata alla nostra esperienza quotidiana [...]”: insomma, tutte le forme di narrazione che anche nei contesti banali della nostra quotidianità ci consentono di rendere altri partecipi della nostra esperienza” (Chines & Varotti, 2015, p. 91). La narrativa naturale include anche i processi mentali umani, è grazie alla narrazione che si riesce a strutturare la psiche di ognuno e a conquistare ciò che il mondo può offrire: le esperienze vissute vengono ordinate nella mente attraverso il racconto e di conseguenza le persone costruiscono la loro soggettività (Bruner, 2002). Ogni persona ha una propria *identità* (costituita dalle caratteristiche del proprio corpo, dalle abilità cognitive e fisiche, dalle sue conoscenze, dagli atteggiamenti e dai rapporti che ha con gli altri) e un proprio *senso di identità*, o “idea di sé”, per il quale si pensa di essere in un certo modo quando la realtà dei fatti è un'altra; quest'ultima è una condizione che cambia nel corso del tempo a causa per esempio di trasformazioni di status (da fidanzati a mariti o mogli per poi diventare padri o madri) (Petter, 2007, pp. 49-50). La rappresentazione di sé (reale e ideale) si forma attraverso la realtà dei fatti, informando l'essere umano delle capacità di cui è dotato o meno (saltare dieci ostacoli di seguito senza farli cadere, implica essere bravi in questo sport, ma se si sbaglia il gesto atletico si rischia di non averne più la conferma); anche il giudizio degli altri influisce, in quanto se ad una persona viene detto ripetutamente che ha delle qualità positive o negative, il ricevente si convincerà di averle effettivamente; un ultimo aspetto è delineato da determinati modelli dai quali si prende esempio, come docenti, amici, famigliari (p. 51). Nella narrativa i modelli che vengono presi come punto di riferimento sono i personaggi del racconto, per merito dei quali si può riflettere sulla propria identità o addirittura acquisire le loro caratteristiche, elaborando un'immagine di sé più solida (p. 52). Questi sono i personaggi-specchio che Ardissino (2017)

descrive, attraverso le parole di Maria Corti riportate ne *Il cammino della lettura* (1993), come coloro che ci fanno percepire e vedere da un altro punto di vista la realtà, fornendoci la possibilità di colmare alcune caratteristiche della nostra personalità.

Secondo il pensiero di Bruner (1992, p. 74), il quale riprende l'idea di Lévi-Strauss nell'opera *Anthropologie structurale* (1958), gli individui, fin da bambini, sanno sfruttare le risorse della narrazione e questa attitudine "non è semplicemente un'acquisizione di pratica mentale, bensì un'acquisizione di pratica sociale, che conferisce stabilità alla vita sociale del bambino": la tendenza a comunicare per mezzo delle storie riesce a dare sicurezza nelle esperienze vissute. I bambini cominciano già ad "entrare nel significato", sanno come conferire un "senso narrativo" al mondo che li circonda dal momento in cui iniziano ad usare il linguaggio, che pian piano padroneggiano per poi cominciare a raccontare un avvenimento (Bruner, 1992, pp. 74-83). In questo contesto i bambini danno valore linguistico soprattutto all'*interazione umana*, tanto da essere sensibili agli altri soggetti e alle loro azioni, ponendo attenzione a ogni evento inusuale, per poi concentrarsi nella sua spiegazione, cercando di utilizzare una struttura grammaticale lineare (Bruner, 1992). Si può quindi affermare che la capacità umana di rendere l'esperienza una narrazione non è solo un gioco per bambini, ma piuttosto un modo per creare significati nella sfera culturale; dunque i bambini sono pronti a diventare narratori grazie alle abilità apprese mediante gli strumenti offerti dagli adulti, per superare i contrasti e le difficoltà della vita sociale: se queste capacità non fossero acquisite "diventeremmo inadatti alla vita della cultura" (Bruner, 1992, pp. 97-98). I primi racconti che i bambini possono ascoltare derivano dalla narrazione di adulti (famigliari o insegnanti): fiabe classiche o esperienze vissute direttamente da un componente della famiglia; fantasie o storie di animali; filastrocche o canzoni con un ritmo ripetuto (Petter, 2007). L'interesse per questi racconti è evidente, tanto che i bambini sono così affascinati da essi che domandano spesso di risentirle e sono tre le ragioni legate a questo costante coinvolgimento: la prima sta nella curiosità di apprendere il linguaggio verbale e nel *sentir parlare* qualcuno che usa parole conosciute e non conosciute; la seconda è riferita alla *presenza*

rassicurante di un adulto accanto, di cui conosce la voce e per cui prova affetto, trasmettendo così positività nei momenti serali, quando i bambini possono provare paura per il buio; la terza motivazione proviene dal *contenuto* delle narrazioni, dalle *situazioni specifiche* che vengono descritte e dai *personaggi* presentati (Petter, 2007, pp. 11-12). “L’ascolto di una storia è [...] una vera e propria esperienza di vita, sia pure compiuta in modo indiretto, attraverso i personaggi del racconto”: viene risvegliata l’immaginazione e la logica, immedesimandosi con i personaggi si sviluppa più facilmente un senso empatico e l’intelligenza emotiva (Petter, 2007, p. 12).

Jerome Bruner in *La mente a più dimensioni* (1988) ritiene che ci siano due modalità di pensiero, entrambe fondamentali per dare un senso alle esperienze e alla realtà. Il primo pensiero è quello *paradigmatico* utile per ragioni di “ordine generale” e per trovare un modo di identificarle, utilizzando un linguaggio che segue le regole della “coerenza” e della “non contraddizione”: attraverso questa forma di pensiero, se fosse usata creativamente, verrebbero concepite “buone teorie, analisi rigorose, argomentazioni corrette e scoperte empiriche che poggiano su ipotesi ragionate” (Bruner, 1988, pp. 17-18). Il pensiero *narrativo* invece è definito così in quanto pone attenzione alle volontà e alle iniziative dell’essere umano, ai processi e ai risultati che ne distinguono l’andamento del pensiero, collocando le esperienze in un tempo e in uno spazio; in questo caso, utilizzando la creatività, vengono prodotti “buoni racconti, drammi avvincenti e quadri storici credibili” che possono anche non essere veritieri (Bruner, 1988, p. 18). “Il pensiero narrativo è, secondo Bruner, connaturato all’uomo: irrinunciabile è, per ciascuno, l’impulso di narrare/narrarsi, e dunque di mettersi nella condizione di esperire la vita in forma mutata, attraverso la letteratura [...] per prepararsi a elaborare meglio la quotidianità” (Lombello, Leggere, 2012, p. 337). Due sono le dimensioni primarie del pensiero narrativo: la prima fa riferimento all’aspetto interpretativo, con cui si può stabilire una cultura e allo stesso tempo se ne può migliorare una già esistente, grazie alle opportunità che ti offre un racconto da interpretare; la seconda invece evidenzia la sua utilità per la formazione della propria identità e per rimanere attivi nella conoscenza dell’altro (Bruner, 2002). Lo studioso citato pensa sia corretto tenere presente entrambi i

pensieri, quello paradigmatico e quello narrativo, poiché è nel momento in cui “perdiamo di vista l’alleanza fra i due che le nostre vite perdono la sensibilità per la lotta”; per spiegare al meglio il concetto, Bruner riporta l’esempio di un progetto avente l’obiettivo di aiutare i bambini con varie lesioni o malattie gravi: per avere un recupero efficace sono necessari sia esercizi specifici sia il racconto di un’eventuale ripresa, poiché per quanto il medico ti rassicuri sull’effettiva riabilitazione delle funzioni, “la ragione da sola non ottiene il risultato”, invece insieme alla narrativa diviene più semplice raggiungere il traguardo prefissato, sia nella politica e in letteratura sia nella vita (Bruner, 2002, pp. 116-120).

Partendo da questi presupposti è doveroso analizzare i *cardini delle narrative*, determinati dalla "materia narrativa" e dal "discorso narrativo" (Cisotto & RDL, 2015, p. 23). Fanno parte del primo nucleo:

- ✚ i *temi generativi*, i fatti con cui si compongono le storie e da cui derivano altre tematiche, in grado di far provare sentimenti ed emozioni importanti;
- ✚ *il rapporto tra piano di realtà e piano di fantasia*, la concretezza e l’immaginazione coesistono nella stessa narrazione, giacché non ci sono limiti di verità, accertabilità e discorso razionale;
- ✚ *il rapporto tra ordinarietà e conflitto*, i racconti trattano vicende inaspettate che non sono diffuse, allontanandosi dall’*ordinario* producendo “tensione narrativa, curiosità, sorpresa. Eventi noti e scontati non hanno bisogno di essere narrati” (Cisotto & RDL, 2015, p. 23). I lettori necessitano delle narrazioni per assegnare un significato alle storie inattese, nelle quali si crea il *conflitto* dato dallo squilibrio degli avvenimenti (p. 23). Bruner, nella sua opera *La fabbrica delle storie* (2002, p. 102), conferma e sottolinea che per l’essere umano raccontare avvenimenti diventa il dispositivo per “venire a patti con le sorprese e le stranezze della condizione umana”;
- ✚ *scenario dell’azione e scenario della coscienza*, è essenziale che tra i due si formi una rete, poiché narrare solo eventi e azioni non è abbastanza, per realizzare un racconto servono anche i sentimenti e le idee dei vari personaggi;

- ✚ *i tipi umani*, i personaggi hanno una funzione allegorica, raffigurando il “tipo” in modo perfetto, ad esempio generalmente in una storia si presentano con descrizioni cupe coloro che poi si rivelano malvagi: “la finzione stilizzata dei personaggi è creata apposta” in modo tale da far costruire al lettore un rapporto empatico con ogni personaggio, proiettando “simbolicamente su di loro le proprie reazioni interiori” (Cisotto & RDL, 2015, p. 23);
- ✚ *il rapporto autore-lettore-personaggio*, argomentato e definito come *cooperazione* tra mittente e destinatario, dove il libro diviene il posto in cui si incrociano la realtà dell’autore e quella del lettore (Cisotto & RDL, 2015).

Il “discorso narrativo”, l’altro cardine delle narrative, invece è composto dal *linguaggio evocativo* (utilizzato per evocare, per connotare e non denotare, emozioni, stranezze) e dagli *artifici stilistico-retorici* (lessico, costruzione della frase, metafore, flashback ecc.) adoperati per dare “irregolarità e indeterminatezza” al testo, perché il lettore deve osservare con un “occhio vigile”, tutti gli indizi che gli lascia lo scrittore per “risolvere le ambiguità” (Cisotto & RDL, 2015, p. 24). “È proprio questa indeterminatezza a consentire al testo di ‘comunicare’ con il lettore, cioè ad indurlo a partecipare sia alla produzione che alla comprensione di ciò che l’opera intende creare” (Bruner, 1988, p. 32).

Ogni storia presenta una struttura interna che accomuna le diverse tipologie narrative (fiabe, favole, romanzi, leggende ecc.) ed è formata da: uno *sfondo*, il setting, ovvero le descrizioni degli spazi circostanti, degli ambienti sociali e temporali; l’*episodio*, la sequenzialità degli avvenimenti ordinati secondo l’*evento iniziale*, una questione che il protagonista deve risolvere attraverso una *risposta interna*, utilizzando dunque un determinato comportamento e mettendo in atto un *tentativo*, ossia delle azioni per risolvere la problematica, che ne determinano una *conseguenza*, quell’evento che indica la conquista o meno dell’obiettivo, e una *reazione* del personaggio principale in merito al suo risultato (Cisotto & RDL, 2015). Nella struttura del testo narrativo non può mancare la *fabula*, la successione delle vicende in modo lineare seguendo un ordine logico e cronologico (Eco, 2016). Mentre la fabula in un racconto deve esserci, l’*intreccio*

(o *sjuzet*, chiamato così dai Formalisti russi) cioè l'ordine in cui vengono esposti gli eventi, può essere utilizzato o meno: in questo caso è l'autore che sceglie come illustrare i fatti al lettore, ad esempio "nessuno si ammala dopo essere morto; ma nulla impedisce al narratore di far sapere al lettore per prima cosa che un personaggio è morto e solo in un secondo tempo dirgli che è morto per malattia" (Chines & Varotti, 2015, p. 100). L'utilizzo dell'intreccio può avere diversi obiettivi, come creare suspense o instillare dubbi, dare dinamicità o staticità al racconto, ma molto spesso l'uso di questo strumento dipende dal genere della storia.

Sostanzialmente la narrativa raccoglie tutti quei testi letterari in cui viene narrato un racconto, ossia vicende collegate tra loro, inserite in un tempo e in uno spazio, rendendo partecipi uno o più personaggi (Cisotto & RDL, 2015). In una narrazione il tempo si presenta tre volte: il *tempo della fabula*, ossia il tempo nel quale si articola la vicenda (per esempio cinquant'anni), che è relativamente lungo, ma per scrivere e per leggere la storia il tempo impiegato risulta diverso, ciò costituisce il *tempo del discorso* che non è semplice da individuare, in quanto il tempo impiegato per scrivere un testo può non coincidere con il *tempo della lettura* (Eco, 2016, pp. 66-67).

Lo scopo primario di un testo narrativo è il coinvolgimento e il divertimento del lettore. Per riuscire a coinvolgere effettivamente chi legge, è necessario che il testo disponga di tre peculiarità: suggerimenti alla *presupposizione*, ossia dare contenuti allusivi per alimentare la libera interpretazione dei destinatari; la *soggettivizzazione*, cioè la raffigurazione degli avvenimenti per mezzo della sensibilità dei personaggi; la *presenza di una pluralità di prospettive*, per cui la realtà non deve essere valutata in un solo modo, ma utilizzando allo stesso tempo più punti di vista (Bruner, 1988). Queste tre caratteristiche insieme producono *coniugazione della realtà al congiuntivo*; ne consegue che il testo si relaziona con le facoltà degli esseri umani, non con delle sicurezze, creando perciò un mondo ipotetico (pp. 33-34). I racconti letterari contribuiscono a dare nuove opportunità per vivere la realtà avendo una prospettiva diversa da quella abitualmente assunta, dando una visione insolita a ciò che fa già parte della conoscenza dell'essere umano; si può affermare che si narra "più spesso per prevenire che

per istruire”, per questo le storie “sono la moneta corrente di una cultura” in cui ci sono norme e violazioni di esse da raccontare ed eventualmente da evitare (Bruner, 2002, pp. 10-17). In questo senso la narrativa concede possibilità per intervenire nell’errore e nell’imprevedibile, così come offre l’occasione alle vicende di diventare parte integrante della vita del lettore: essendo il racconto ricco di esperienze e situazioni differenti l’una dall’altra, può divenire essenziale per le “interazioni sociali” (Bruner, 2002, pp. 35-36). Tramite le storie, i propri ricordi e la fantasia “costruiamo, ricostruiamo [...] reinventiamo” il nostro passato e il nostro futuro; la “finzione narrativa crea mondi possibili” e aiuta a crescere, ma deve sempre considerare quello che i lettori conoscono e allo stesso tempo dare alternative per isolarsi dalle proprie abitudini (Bruner, 2002, pp. 106-107). In questo contesto il lettore accetta un “patto finzionale” con l’autore (Eco, 2016, p. 91), il quale inventa una storia immaginaria e conosce già il racconto nella sua totalità, rivelandosi onnisciente (Chines & Varotti, 2015).

In conclusione narrare è utile per “esplorare e comprendere il mondo interno degli individui in quanto conosciamo noi stessi e ci riveliamo agli altri attraverso le storie che raccontiamo”, consentendo inoltre di osservare esperienze individuali e collettive, eventi complessi difficili da comprendere, così da poterne capire e ristrutturare il senso culturale e sociale; tramite il racconto le azioni umane hanno degli obiettivi e delle origini, fanno parte di una relazione di causa-effetto ed hanno un “significato culturalmente riconosciuto e riconoscibile”, assumendo così particolare importanza nell’ambito educativo e formativo (Lagreca A. , 2017, p. 2).

CAPITOLO 2: INQUADRAMENTO TEORICO DELLA LETTURA

In questo capitolo verrà analizzata la competenza di lettura, in particolare i paragrafi si soffermeranno sulle tre fasi del suo sviluppo: la *decodifica* dei segni grafici, per la quale si passa dal meccanismo automatico nella lettura strumentale ad una lettura sciolta e sicura; l'evoluzione delle *abilità cognitive e metacognitive*, per cui si arriva ad una completa comprensione del testo e ad una lettura coinvolgente; infine il *pensiero critico* di ognuno si affina, riuscendo a confrontare i diversi punti di vista legati al testo, il proprio, quello dell'autore e quello dei vari personaggi (MIUR, 2013, p. 5). Verrà inoltre osservata la lettura dal punto di vista dei testi letterari, riconoscendo che ha dei benefici per quanto riguarda il miglioramento delle capacità cognitive, emotive e sociali di ogni lettore. In tutto il capitolo si farà anche riferimento al modo in cui i bambini dovrebbero vivere la lettura: non come obbligo scolastico, ma come momento di piacere, tanto da divenire passione.

2.1 La lettura

“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, in grado di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica, quindi come attività particolarmente utile per favorire il processo di maturazione dell'allievo” (MIUR, 2012, p. 28).

Dunque, la lettura è utile per sviluppare e migliorare la comunicazione verbale, per preparare in modo adeguato gli esseri umani a vivere in società (Ardissino, 2017). L'importanza di saper leggere viene evidenziata anche dalla pubblicazione redatta da Eurydice (2011, p. 7) nella quale si afferma che la lettura serve “per partecipare in modo informato e attivo alla società e per esercitare pienamente i diritti di cittadinanza. [...] In sostanza, [...] per rispondere alle esigenze sociali ed economiche della società del XXI secolo”. È necessario saper leggere per ogni disciplina scolastica, per dire il proprio punto di vista su un determinato argomento serve per esempio leggere i quotidiani, oppure per

giocare ad un gioco da tavolo è necessario saper leggere le regole, per cui “la lettura resta il veicolo primario di conoscenza e di crescita” (Ardissino, 2017, p. 4). La lettura è formativa poiché riesce non solo a procurare ai lettori dei modelli, dei modi per confrontarsi con se stessi o con le altre persone, ma anche dei messaggi valoriali a cui fare riferimento per maturare: questi sono elementi che possono permanere nel tempo, anche se il testo viene letto durante l’infanzia o l’adolescenza (Ardissino, 2017).

Per molti bambini leggere è solamente un impegno scolastico e rischia di diventare un’attività demoralizzante, altri invece provano piacere nella lettura. Durante l’ultimo periodo storico diversi studi riguardanti l’argomento si sono focalizzati sul valore affettivo che la lettura può avere per le persone e sull’efficacia dei vari metodi per insegnare a leggere. Dal 1985 la Commissione Nazionale per la Lettura, negli Stati Uniti d’America, ha rilevato che per migliorare i cattivi risultati scolastici e l’eventuale abbandono della scuola era utile “convincere genitori e insegnanti dell’importanza di far nascere nei bambini, fin dalla prima infanzia, il desiderio di leggere. E di dare quindi alla lettura una valenza affettiva forte, indelebile [...]. Di creare intorno alla lettura, in ambito familiare prima ancora che scolastico, un ambiente favorevole alla formazione del piacere del leggere” (Valentino Merletti, 1996, pp. 15-16). L’interesse per la lettura comincia nel contesto domestico, quando si comprende che le parole scritte in una pagina di un libro possono essere piacevoli: lo scopo è di realizzare un’esperienza linguistica positiva e appassionante, senza creare un ambiente di apprendimento opprimente, perché c’è la volontà che il bambino impari a leggere precocemente (Valentino Merletti, 1996). Questo approccio può essere molto efficace nei primi anni d’infanzia (3-4 anni) in quanto i bambini a quest’età utilizzano molto l’emulazione per acquisire diverse abilità e peculiarità della propria identità, come può essere per la passione della lettura dei testi letterari (Valentino Merletti, 1996). “La nascita del gusto per la lettura produce aumento di attenzione e curiosità, sviluppa la fantasia e il piacere della ricerca in proprio, fa incontrare i racconti e le storie di ogni civiltà e tempo, avvicina all’altro e al diverso da sé” (MIUR, 2012, p. 28). Secondo Barthes (1975) apprezzare la lettura, quindi provare piacere mentre si legge un testo, è connesso a come uno

scritto interagisce con il lettore e al modo con cui il testo sviluppa le capacità di chi legge.

La lettura è “reciprocità, dialogo paritario sul senso da attribuire alla storia e alla propria storia, che al contempo si carica di valori altri: la ricerca di intimità (famigliare e amicale), di complicità nella scoperta del piacere della narrazione, dell’ascolto” (Lombello, 2012). È giusto quindi sviluppare la lettura durante l’infanzia e dare ai bambini la possibilità di fruizione di libri adatti a loro; è proprio nella Convenzione sui diritti dell’infanzia (1989, p. 4) che nell’art. 17 gli Stati parti “incoraggiano la produzione e la diffusione di libri per l’infanzia”. Parlando di diritti, colui che legge non deve sentirsi obbligato, infatti Pennac (1993, pp. 119-139) raccoglie una serie di *diritti imprescrittibili del lettore*:

1. *Il diritto di non leggere.* Bisogna essere liberi di scegliere se leggere un libro o piuttosto guardarsi un film, fare una passeggiata, giocare insieme agli amici.
2. *Il diritto di saltare le pagine.* In un testo alcune parti possono risultare noiose, il lettore deve sentirsi libero di non leggerle perché le considera irrilevanti.
3. *Il diritto di non finire un libro.* Risulta insoddisfacente quando non si legge fino alla fine un testo letterario, ma lasciarlo a metà è un diritto.
4. *Il diritto di rileggere.* Il lettore deve essere libero di poter leggere nuovamente un testo che lo ha entusiasmato, senza essere giudicato; rileggere lo stesso libro può sempre stupire e soprattutto aiuta ad avere più confidenza con l’opera.
5. *Il diritto di leggere qualsiasi cosa.* Nessuno deve criticare la decisione di una persona di leggere un certo genere letterario.
6. *Il diritto al bovarismo (malattia testualmente contagiosa).* Coloro che leggono hanno il diritto di emozionarsi, sprigionando le sensazioni che provano nel leggere un testo (pianto, risate, ecc.)
7. *Il diritto di leggere ovunque.* Il lettore deve avere la possibilità di leggere in biblioteca o in libreria, ma anche in qualsiasi altro luogo che lo fa sentire a suo agio.

8. *Il diritto di spizzicare.* È necessario avere la libertà di leggere qualche pagina di un libro e poi passare ad un'altra lettura.
9. *Il diritto di leggere a voce alta.* Bisogna lasciare spazio ai lettori che vogliono leggere ad alta voce: è diverso rispetto alla lettura silenziosa, in quanto può risultare gratificante essere ascoltati.
10. *Il diritto di tacere.* Ognuno deve avere la possibilità di lasciare pensieri ed emozioni nella propria intimità, non deve spiegare forzatamente ciò che prova.

In definitiva, “Il verbo leggere non sopporta l'imperativo, avversione che condivide con alcuni altri verbi: il verbo «amare»... il verbo «sognare»...” (Pennac, 1993, p. 11).

2.1.1 Sentir leggere

Raccontare una storia ad un bambino è fondamentale, ma anche “sentir leggere” un testo è importante: l'arricchimento del lessico, che avviene anche quando si sente narrare oralmente una storia, risulta maggiore quando si ascolta la lettura di un libro, in quanto un testo contiene diverse parole e sicuramente in maggior quantità rispetto a quelle conosciute da un adulto (Petter, 2007, p. 13). Possedere molti vocaboli dà la possibilità al bambino di entrare alla scuola primaria con qualità cognitive notevoli, per apprendere al meglio come procedere nella lettura; mentre legge l'alunno può trovare parole a lui conosciute, in quel caso difficilmente si distrarrà e inoltre comprenderà velocemente e pienamente il testo, essendo anche maggiormente motivato a proseguire nella lettura per conoscere gli eventi descritti (Petter, 2007). Il bambino può avere una maggiore motivazione anche nel momento in cui vede come la persona adulta si prende cura del libro mentre vengono lette vicende appassionanti e intriganti, riuscendo così a sviluppare in lui una sensibilità nei confronti di un oggetto diventato pregiato (pp. 13-14). Un testo è prezioso e pieno di ingegno, ma per essere visto come tale il bambino non deve solo osservare come viene utilizzato dagli altri, ma deve avere la possibilità di tenerlo tra le mani (Valentino Merletti & Tognolini,

2015). A tal proposito, Bruno Munari ha creato degli oggetti denominati “pre-libri”, che non sono composti da parole, immagini e racconti, ma possono essere toccati, guardati ed esplorati: sono fatti con pagine di stoffa, legno o plastica, così i bambini possono prenderli in mano e conoscerli liberamente, “perché i libri [...] sono soprattutto oggetti che ci rendono più liberi” (Valentino Merletti & Tognolini, 2015, p. 33).

In questo contesto di lettura-ascolto si rileva che la relazione fra lettore e ascoltatore è incostante poiché l’attenzione è rivolta sul libro per una buona parte del tempo. L’adulto che legge può ovviare a questo ostacolo provando a memorizzare velocemente una frase prima di leggerla a voce alta, così da poter alzare lo sguardo più volte e osservare le diverse reazioni del pubblico (Petter, 2007). Lo strumento fondamentale per leggere a qualcuno un testo è la voce; quando l’adulto prova a leggere per la prima volta un libro ad un bambino, crede di avere una voce poco espressiva, altalenante e non adeguata alla lettura a voce alta, ma non deve farsi scoraggiare dal poco interesse dell’ascoltatore, considerando questa esperienza un fallimento (Valentino Merletti & Tognolini, 2015). L’importante è provare e riprovare per individuare la voce “giusta” perché, sebbene si possa optare ad una formazione specifica per migliorare la lettura a voce alta, “starà al cuore di ciascuno fondere ciò che si apprende dall’esterno con qualcosa di più intimo e personale. Con i propri ricordi di incanto infantile, con le proprie storie, con il proprio modo di essere” la voce adeguata al compito verrà trovata (Valentino Merletti & Tognolini, 2015, p. 11). In questi momenti il bambino è un ottimo ascoltatore, scruta con gli occhi e le orecchie il testo e chi legge per lui. Tra i due soggetti man mano viene a crearsi intesa, “la complicità, la partecipazione nella condivisione del fascino delle storie [...] permettono di avviare o consolidare legami interpersonali” (Lombello, 2017, p. 400). Dunque, il rapporto che si instaura tra bambino e adulto, grazie alla lettura di un testo, è unico e fondamentale per la crescita di entrambi (Lombello, 2017).

I benefici della lettura-ascolto sono nettamente visibili, se vengono letti costantemente libri ai bambini è probabile che sviluppino precocemente il linguaggio: il loro lessico sarà più ampio e le espressioni utilizzate saranno articolate in modo più corretto, per condividere le proprie idee e il proprio stato

emotivo (Valentino Merletti, 1996). Il bambino, prima di imparare a leggere in modo autonomo e non conoscendo un gran numero di vocaboli, ascolta le letture o i racconti che gli vengono proposti e adora la loro replica (Bruner, 2002). Il bambino ama ascoltare le storie ed essere stupito, pare perfino “godere della ripetuta finta sorpresa del loro compagno di giochi adulto”, ma se accadesse realmente qualcosa di inaspettato il bambino potrebbe avere reazioni forti, come il pianto; questo fa riflettere sul fatto che esiste una certa “precocità narrativa o scenica fin quasi dalla nascita” poiché sebbene l’età precoce e l’inesperienza nel raccontare un evento, i bambini ci tengono ad essere precisi nelle loro narrazioni: gli esseri umani perciò sono portati a narrare naturalmente (Bruner, 2002, p. 36).

2.1.2 La lettura strumentale e l’acquisizione della lettura

L’apprendimento della lettura non è semplice e per questo motivo c’è bisogno di un supporto e una forte stimolazione da parte delle figure educative: per un lettore ancora inesperto trovare una parola a lui sconosciuta significa fermarsi per capirne il significato, causando una lettura più lenta e incerta; concentrandosi quindi sulla comprensione del testo, colui che legge si fa coinvolgere meno emotivamente e l’atto del leggere risulta meno piacevole (Valentino Merletti, 1996). Leggere diventa avvincente quando si è suggestionati da ciò che l’autore ha scritto e nel momento in cui la fantasia si attiva per far diventare un’opera significativa: per estrapolare un senso dalle varie tipologie di testi e per acquisire una buona padronanza di lettura, è necessaria molta pratica, poiché “si impara a leggere leggendo” (Valentino Merletti, 1996, p. 19).

L’acquisizione della competenza di lettura può essere spiegata attraverso alcuni modelli aventi come focus la decodifica del testo.

1. Il *modello stadiale* di Uta Frith prevede quattro stadi. *Stadio logografico*: in età prescolare il bambino lega la “configurazione grafica della parola” alla sua accezione. *Stadio alfabetico*: all’inizio della scolarizzazione vengono individuati i grafemi e i fonemi di ciascun vocabolo. *Stadio ortografico*: il bambino apprende in modo più complesso ciò che ha

acquisito precedentemente, riconoscendo sillabe, prefissi, suffissi e morfemi in una parola. *Stadio lessicale*: le parole già conosciute vengono lette utilizzando la “forma fonologica” e non più tramite “la conversione grafema/fonema” (Cornoldi, Meneghetti, Moè, & Zamperlin, 2018, pp. 152-153).

2. Il *modello a due vie* di Max Coltheart espone l'esistenza di due modi per imparare a leggere le parole (esistenti o inventate). La *via lessicale o diretta*, grazie alla quale il lettore ha sviluppato un “magazzino lessicale” all'interno del quale ogni parola è associata a raffigurazioni mentali; la *via fonologica o indiretta* invece considera i principi della “conversione grafema/fonema” (Cornoldi, Meneghetti, Moè, & Zamperlin, 2018, pp. 154-155). È indispensabile che entrambe le vie vengano utilizzate perché “la via lessicale ci consente di ottimizzare il processo e quella fonologica di leggere qualsiasi parola”, tra cui quelle non conosciute o non esistenti (Cornoldi, Meneghetti, Moè, & Zamperlin, 2018, p. 155).

Negli anni si sono diffuse anche due posizioni riguardo a quale fosse il modo migliore per insegnare a leggere: lavorare alla conoscenza d'insieme, partendo direttamente dalla parola e dalla frase (*metodo globale*) oppure iniziare dallo studio delle singole lettere per arrivare alla lettura delle sillabe e delle parole, (*metodo alfabetico*) (Calvani & Ventriglia, 2017). Mentre secondo quest'ultimo metodo parlare e leggere hanno due processi di apprendimento differenti, il metodo globale afferma che i bambini, acquisendo spontaneamente il linguaggio orale, devono apprendere il processo di lettura nello stesso modo (p. 15). Con il passare del tempo questi pensieri innovativi furono smentiti, si erano proiettate le abilità cognitive di un adulto nella mente di un bambino, un errore che spesso capita; questo spirito innovativo, utilizzato per incentivare l'autonomia e la fantasia del bambino e per evitare la sua “sottomissione a una scuola autoritaria”, ha fatto sì che il metodo alfabetico fosse valutato come negativo e coercitivo (Calvani & Ventriglia, 2017, p. 18). Stanislas Dehaene nell'opera *I neuroni della lettura* (2009), come viene riportato da Calvani e Ventriglia (2017, pp. 19-20), sostiene perciò che il modo migliore per insegnare a leggere è partire dalle “lettere e sillabe e dalla loro corrispondenza in suono [...]”. La conversione

grafema-fonema è un passaggio ineliminabile che ogni bambino deve attraversare per arrivare a padroneggiare la lettura e che però non è automatico”.

Solitamente il processo di apprendimento della lettura si verifica nel momento in cui il bambino ha cinque o sei anni, quando ha l'opportunità di incrementare ulteriormente le capacità logiche ed emotive, sviluppate mentre sentiva raccontare o leggere una storia (Petter, 2007). Leggere autonomamente significa aumentare il proprio patrimonio di parole, è importante però che venga compreso il loro significato: le immagini possono essere esemplificative, ma è giusto abituare il bambino alla possibilità di capire il senso attraverso il contesto descritto oppure chiedendo agli adulti di riferimento o addirittura facendo uso di un dizionario (Petter, 2007). Essere più sicuri nella lettura significa essere in grado di appassionarsi in modo permanente ai testi, sentirli più vicini, facendosi coinvolgere più facilmente nelle vicende delle narrative (pp. 16-17). Vengono inoltre consolidate la memoria a breve termine e a lungo termine. Grazie al primo tipo di memoria vengono ricordate le accezioni dei singoli vocaboli di una frase, messi in relazione tra di loro per comprendere la coerenza della proposizione; nel momento in cui viene letto qualcosa che si conosce, si attiva anche la memoria a lungo termine per ricordare e fare inferenze, ugualmente utile per sviluppare nuovi termini che il bambino può non conoscere attraverso esperienze di vita (ad esempio un ciclone o un treno che deraglia) (Petter, 2007).

Ci sono bambini che, dopo aver acquisito la competenza della lettura, leggono soddisfatti il testo proposto da un adulto. Nella disciplina Italiano uno dei traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria è “Legge testi di vario genere facenti parte della letteratura per l'infanzia, sia a voce alta sia in lettura silenziosa e autonoma [...]” (MIUR, 2012, p. 31). Per raggiungere questo traguardo è importante migliorare la *lettura silenziosa* facendo utilizzo anche della *lettura ad alta voce*, la quale aiuta ad individuare le qualità ritmiche-sonore che frequentemente non vengono prese abbastanza in considerazione (Valentino Merletti, 1996, p. 23). Per leggere in maniera adeguata servono sia gli occhi che le orecchie: molto spesso capita che i bambini, essendo poco abituati ad ascoltare come scorre la propria voce, leggano con troppa velocità, senza rispettare le giuste pause o la punteggiatura di un periodo, aspetti

invece che concorrono a far comprendere la storia e a rendere piacevole la lettura (Valentino Merletti, 1996). I cinque sensi in questo contesto risultano utili per percepire i diversi aspetti dei vocaboli, ossia “forma, suono, colore, consistenza”, perché “la parola letta silenziosamente raggiunge innanzitutto il nostro intelletto e ci sollecita una immediata comprensione razionale; la parola ascoltata rimbalza sul nostro corpo, colpisce i nostri sensi e attiva meccanismi di comprensione diversi e imprevisi” (Valentino Merletti, 1996, pp. 23-24).

Sostanzialmente, si comprende che solo “con l’esercizio della lettura, ripetitivo come gli allenamenti per uno sport amato, il bambino sente che può diventare indipendente e crescere, agire autonomamente e possedere una chiave per penetrare il mondo degli adulti” (Ardissino, 2017, p. 14).

2.1.3 La comprensione di un testo: orale e scritta

Un bambino per avere una lettura del tutto autonoma e indipendente, oltre ad essere più fluente e decisivo nella lettura di un testo, deve anche comprendere ciò che l’autore scrive. L’apprendimento della lettura inizialmente vuol dire decodificare i segni-grafici (*lettura strumentale*), avendo un primo approccio diretto con la lingua scritta, e solo successivamente, con il dovuto esercizio, si arriva alla comprensione di quello che viene letto. O meglio, il lettore in principio può capire il significato dei singoli vocaboli o di semplici frasi, ma non comprenderà immediatamente il senso completo del testo (Cornoldi, Meneghetti, Moè, & Zamperlin, 2018).

Due sono i modelli che danno una spiegazione più dettagliata di come avviene il processo della comprensione. Il *Structure Building Framework*, ideato da Gernsbacher nel 1991, spiega come la comprensione ha l’obiettivo di realizzare “una coerente rappresentazione del testo”; nella costruzione della comprensione esistono due sistemi: l’*attivazione*, che mantiene “attive le informazioni rilevanti” durante la lettura, e la *soppressione*, con cui si cerca di evitare “l’attivazione di quelle non rilevanti” (Cornoldi, Meneghetti, Moè, & Zamperlin, 2018, p. 156). Ci sono lettori che non riescono ad escludere dalla lettura i dati irrilevanti, facendo fatica a cogliere il senso di alcune parole riferite

al contesto descritto dall'autore (Cornoldi, Meneghetti, Moè, & Zamperlin, 2018). L'altro modello è quello ideato da Gough e i suoi collaboratori, denominato *Simple View of Reading*, nel quale la comprensione del testo (C) è il frutto della reciprocità tra la *decodifica* (D) e la *comprensione del linguaggio* (L), per cui "secondo una specie di formula matematica [...] $C = D \times L$ " (Cornoldi, Meneghetti, Moè, & Zamperlin, 2018, p. 157). Pertanto, se i bambini non riescono a decodificare un testo non comprenderanno il significato dello stesso; la medesima situazione succede se non viene compreso il linguaggio (Cornoldi, Meneghetti, Moè, & Zamperlin, 2018). In definitiva, la lettura strumentale si migliora crescendo e, nel momento in cui questa diventa un automatismo, le capacità cognitive risultano maggiormente fruibili per il processo di comprensione del testo; è giusto comunque specificare che la comprensione "continua a evolvere in relazione anche al contesto formativo/scolastico e all'ambiente culturale di appartenenza e, come è noto, in situazioni svantaggiate, si può verificare ciò che viene definito un analfabetismo di ritorno" (le competenze acquisite per leggere e scrivere, se non esercitate, vengono perse con il tempo) (Cornoldi, Meneghetti, Moè, & Zamperlin, 2018, p. 170).

Nelle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012, p. 31), per la disciplina italiano, uno dei traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria è: "Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi". Anche nelle normative redatte dalla Comunità Europea viene esplicitato come il processo di comprensione sia fondamentale per ogni persona. Nella *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (Comunità Europea, 2006) vengono elencate ed esposte le otto competenze chiave "di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione"; la competenza *comunicazione nella madrelingua* viene definita come il sapersi "esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta)". Nel 2018 la Comunità Europea redige un'ulteriore

Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, nella quale vengono aggiornate alcune diciture riguardanti le precedenti otto competenze chiave. In questa Raccomandazione (Comunità Europea, 2018), la competenza denominata precedentemente *comunicazione nella madrelingua* viene sostituita dalla *competenza alfabetica funzionale*, che “comprende la conoscenza della lettura e della scrittura e una buona comprensione delle informazioni scritte e quindi presuppone la conoscenza del vocabolario, della grammatica funzionale e delle funzioni del linguaggio”. Pertanto, la comprensione orale e quella scritta sono utili e indispensabili per decodificare il mondo che ci circonda, per interagire con le persone che abbiamo accanto, riuscendo ad affrontare ogni situazione che può accadere, e per sviluppare al meglio il proprio pensiero critico.

La lettura strumentale e il processo di comprensione migliorano in seguito ad una continua pratica, cominciando così a leggere autonomamente: dall'essere lettore inesperto si passa ad essere lettore esperto. Il primo ha un approccio meccanico alla lettura e, facendo attenzione soprattutto alla decodifica, il testo gli risulta come un elenco di dati; non riesce a produrre inferenze adeguate a comprendere il vero senso che l'autore vuole dare alle sue parole, faticando ad entrare in sintonia con il testo (Cisotto, 2006). Il lettore esperto invece ispeziona lo scritto, focalizzandosi sulle informazioni che gli offre, grazie alle quali genera inferenze per comprendere la veridicità del testo; riconosce le idee rilevanti e scarta quelle irrilevanti, dando anche importanza alla rilettura per migliorare la sua sensibilità nei confronti di ciò che ha scritto l'autore (Cisotto, 2006). “In sostanza, lettori esperti e inesperti adottano due diversi orientamenti al testo: i primi sono disponibili a manipolarne più volte i significati, riformulando le loro conoscenze in base alle informazioni nuove; i secondi interpretano il testo alla luce di ciò che già sanno, vincolandolo alle conoscenze preesistenti” (Cisotto, 2006, p. 113).

2.2 La lettura dei testi letterari

Chines e Varotti (2015, p. 38) si chiedono: “Cosa ci spinge a leggere un testo [...]? Cosa ci spinge a sentirlo in qualche modo «nostro»?”; continuano esprimendo l’idea che se questo processo mentale non avvenisse le persone non proverebbero nemmeno a confrontarsi con un libro, il quale non è un semplice oggetto da esposizione, ma uno strumento che lascia spazio all’interpretazione del lettore, in quanto “senza lettura un testo non è che una successione di segni neri sulla carta, un oggetto senza scopo”. Leggere un testo, quindi “passeggiare in un mondo narrativo”, insegna a dare un significato agli eventi che sono avvenuti, avvengono e avverranno nei diversi momenti della vita, scappando in qualche modo dall’ansia che si percepisce quando si prova a “dire qualcosa di vero nel mondo reale” (Eco, 2016, p. 107).

Un testo letterario può essere letto con due scopi, per comprendere o per interpretare ciò che è stato prodotto dall’autore. Si chiama *lettura efferente* quella che si focalizza sulla comprensione, vicina ad un approccio scolastico fondato sulle competenze, utili ad ottenere da un testo letterario le informazioni per capire il suo significato, senza però dare peso alle emozioni descritte e manifestate; il processo di interpretazione invece viene evidenziato da una *lettura estetica*, per la quale si dà valore al coinvolgimento emotivo, mettendo in risalto le sensazioni che prova il lettore mentre crea un rapporto con il testo letterario (Cisotto, 2006). Il pensiero di Rosenblatt (1986), riportato e ridimensionato nell’opera di Cisotto (2006, p. 145), è chiaro: “Mentre la lettura efferente conduce a significati univoci, la lettura estetica amplia le possibilità interpretative, poiché le interpretazioni diverse possono coesistere ed essere poste a confronto tramite la riflessione narrativa”. L’ambiente scolastico tradizionale, per far conoscere la letteratura leggendo, prediligeva la modalità efferente, togliendo valore all’interpretazione che in realtà è proprio quella che aiuta il lettore a far proprio un testo letterario (Cisotto, 2006). A scuola però sarebbe giusto che le insegnanti guidassero i bambini a non fare affidamento su un approccio scolastico alle opere letterarie, con il quale ci si preoccupa di tenere a mente le informazioni solo per svolgere un compito o un’interrogazione; piuttosto sarebbe adeguato insegnare ai bambini

ad utilizzare una modalità personale, grazie alla quale i testi letterari vengono percepiti come possibilità per avere vari punti di vista riferiti al mondo circostante, potendo inoltre sviluppare l'intelligenza emotiva e avere la libertà di conoscere e leggere con piacere la letteratura (Cisotto, Didattica del testo. Processi e competenze, 2006, p. 145).

Esistono diversi testi letterari e ponendo attenzione ci si accorge che non vengono letti tutti allo stesso modo e sempre con la stessa concentrazione; l'attenzione, il coinvolgimento e la modalità di lettura cambiano in base al genere e alla tipologia di testo da leggere (Sabatini, Camodeca, & De Santis, 2014). Il genere letterario e l'obiettivo, ovvero la *funzione*, per cui la letteratura viene letta (per informarsi, per piacere, ecc.) porta l'essere umano a scegliere varie *tecniche* per leggere (leggere più volte, leggere quando si ha voglia, ecc.) (p. 247). Tenendo in considerazione ciò, ci sono varie tipologie di letture che possono essere utilizzate mentre si legge un testo letterario (Sabatini, Camodeca, & De Santis, 2014):

1. La *lettura estensiva* è utilizzata per informarsi o per divertirsi, leggendo giornali o testi narrativi (racconti di avventura, romanzi, ecc.); il lettore scorre le pagine abbastanza rapidamente perché vuole finire il testo per scoprire il finale.
2. La *lettura esplorativa* si adotta per avere un'idea generale di uno scritto; è una lettura veloce per cogliere gli aspetti essenziali, per comprendere se il testo può essere interessante. Ad esempio, in una copertina di un libro o in una pagina web vengono letti con attenzione solo il titolo e l'autore, mentre il resto viene scorso rapidamente.
3. La *lettura selettiva* è adoperata per trovare determinate e precise informazioni; il lettore legge in modo molto rapido e si blocca solamente nel momento in cui vede quello che gli serve. Questo modo di leggere viene utilizzato ad esempio per cercare una parola nel dizionario o per sfogliare una guida turistica.
4. La *lettura intensiva* è utile per capire un testo letterario in modo analitico. Inizialmente si usa la lettura estensiva e poi si passa alla rilettura, cercando di esaminare al meglio i dati rilevanti. Questa tipologia di

lettura viene utilizzata per studiare un testo e per percepire il vero significato che l'autore dà alla sua opera, che molte volte risulta implicito.

La lettura di testi letterari è in ogni caso utile e formativa, a confermarlo sono David Comer Kidd ed Emanuele Castano attraverso la loro ricerca riferita alla Teoria della Mente. I due ricercatori, della New School for Social Research, nell'articolo "Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind" (Comer Kidd & Castano, 2013) descrivono il loro pensiero, riportando i risultati dello studio: Kidd e Castano arrivano alla conclusione per cui leggere testi letterari (in particolare la narrativa) incrementa le capacità cognitive e quelle emotive di un soggetto, in quanto viene richiesta ai lettori impegno intellettuale e pensiero critico.

2.2.1 Capacità cognitive

Dalla scuola dell'infanzia in poi si dà molta importanza alle capacità e competenze di base (cognitive, emotive e sociali) che organizzano la crescita di ogni bambino (MIUR, 2018).

Conoscere, leggere e comprendere la letteratura aiuta a sviluppare diverse capacità cognitive. Ascoltare una storia, raccontata o letta da qualcuno, oppure leggerla autonomamente, non solo migliora le capacità della memoria a breve e a lungo termine, non solo riesce ad espandere il proprio vocabolario per formare più facilmente delle frasi di senso compiuto, ma offre anche la possibilità di sviluppare maggiormente due elementi indispensabili dell'area cognitiva: la *fantasia* e la *razionalità* (Petter, 2007). Innanzitutto, è necessario descriverle in senso generale perché è giusto comprendere che la razionalità non è più importante della fantasia: entrambe compaiono nello stesso momento durante la vita del bambino e rimangono anche quando si diventa adulti. Le due componenti hanno ruoli diversi, ma cooperano tra loro alternandosi: la fantasia dà lo spunto per generare una successione di pensieri e la razionalità si attiva per verificarne la coerenza e la peculiarità (ad esempio quando un autore ha delle idee e scrive una parte di un libro, poi la rilegge e ne valuta l'efficacia, soffermandosi su eventuali incongruenze) (pp. 20-23). La fantasia e la razionalità possono essere

sviluppate e educate in modi diversi: la prima attraverso la preparazione di contesti e attività che aiutino i bambini ad attivarla in modo spontaneo; la seconda utilizzando momenti per capire il senso di determinate azioni, per comprendere eventuali sbagli e per trovare delle soluzioni a dei problemi ipotetici o reali (p. 23). Sostanzialmente queste due attività cognitive “sono come le due gambe con le quali cammina la nostra mente; su tali gambe possiamo però infilare degli stivali magici (gli interventi educativi [...]), grazie ai quali esse possono compiere passi assai più lunghi di quelli che compirebbero se fossero lasciate a se stesse, e andare dunque assai più lontano nella strutturazione cognitiva della realtà” (Petter, 2007, pp. 23-24).

È fondamentale leggere un testo letterario anche ad alta voce poiché verrà migliorata la capacità di ascolto (capacità sociale che implica capacità cognitive ed emotive), che spesso è allenata poco, pensando che si sviluppi naturalmente (Valentino Merletti, 1996). “Il bambino che sa ascoltare con attenzione mette in moto processi mentali molto simili a quelli che usa un lettore esperto: recepisce ed elabora mentalmente il flusso del linguaggio per dare ordine alle idee in esso presenti, seleziona quelle più importanti, conserva quelle di sostegno e sopprime quelle irrilevanti, dà a tutte il giusto spazio e la giusta collocazione per comprendere al meglio il messaggio che gli viene trasmesso” (Valentino Merletti, 1996, p. 18). Leggere ad alta voce produce una routine all’ascolto e aumenta la durata della concentrazione: più volte aumenta l’attenzione mentre si legge un testo letterario, più si dilaterà il tempo di attenzione del lettore; ascoltare e rimanere concentrati danno la possibilità al lettore di incrementare l’abilità immaginativa, che molto spesso viene soffocata da contenuti già pronti e non modellabili (Valentino Merletti, 1996). La capacità immaginativa si sviluppa se viene data libertà alla persona di realizzare immagini mentali che può plasmare come vuole, perché “immaginare vuol dire creare immagini e riarrangiarle costantemente per formare connessioni e composizioni che saranno tanto più ricche e articolate quanto più la capacità immaginativa sarà stata alimentata” (Valentino Merletti, 1996, p. 19).

Come anticipato precedentemente, la competenza della lettura migliora il processo di memorizzazione, collegato a questo c’è quello inferenziale. I lettori

di testi letterari riescono a ricavare diverse informazioni non indicate esplicitamente dall'autore. Creare inferenze vuol dire: collegare quanto riportato nel testo con le proprie conoscenze; capire il significato di un vocabolo non conosciuto, facendo riferimento al contesto in cui è utilizzato (*inferenza lessicale*); comprendere ciò che è implicito (*inferenza semantica*); legare due informazioni inserite in due punti diversi dello scritto (*inferenza ponte*) (Cornoldi, Meneghetti, Moè, & Zamperlin, 2018).

Dunque, attraverso la lettura di testi letterari l'area cognitiva di un bambino matura grazie alla conoscenza sempre maggiore di nuove informazioni, per l'aumento di vari punti di vista culturali e mentali e per la continua riflessione impiegata per comprendere il significato profondo di un testo (Lagrecia I. , 2019). Si vengono a formare nuove idee, si definisce meglio il pensiero critico, diventando più giudiziosi, e si consolidano le abilità linguistiche ed espressive, riuscendo a creare una frase in modo completo e senza insicurezze (Lagrecia I. , 2019). In definitiva leggere la letteratura mantiene in continua attività i meccanismi di elaborazione, interpretazione e comprensione dell'identità di ogni soggetto (Lagrecia I. , 2019).

2.2.2 Capacità emotive e sociali

In precedenza, si è parlato di comprensione che “avviene in modo sostanzialmente analogo in tutti gli individui [...]: è sufficiente che siano possedute le conoscenze di base e che il sistema mente sia funzionante. La comprensione può differire tra le persone, per aspetti quantitativi del processo, non qualitativi: *quanto* è veloce l'elaborazione dell'informazione linguistica, *quanto* è accurata e fedele la comprensione” (Levorato, 2000, p. 65). Come è stato già specificato, mentre si legge esiste anche la parte interpretativa, dove intervengono gli aspetti qualitativi, ovvero le emozioni provate dal lettore: i *processi affettivo-emotivi* sono le fondamenta dell'interpretazione poiché “la proiezione sul testo delle concezioni del mondo e del Sé genera emozioni” (Levorato, 2000, p. 97). In questo contesto, è giusto specificare: ciò che rimane nel nostro cervello ha per ognuno un'importanza emotiva e da questa dipende il

vissuto personale di ciascun individuo (Levorato, 2000). La cognizione è piena di affettività e sarebbe controproducente pensarla contrapposta all'attività emotiva: entrambe prendono parte ad ogni esperienza umana, se così non fosse sarebbe impossibile comprendere e interpretare completamente la lettura di testi letterari (Levorato, 2000).

La letteratura, in particolare la narrativa, avvia molti processi affettivi, che possono essere divisi in *emozioni della mente* ed *emozioni calde*. Le prime si caratterizzano per la correlazione tra i dati disponibili in un'opera e quelli che il lettore vorrebbe o pensa di poter avere; la loro funzione è di tenere attiva l'attenzione mentre si legge, incoraggiare a ricercare le informazioni, far sì che quest'ultime rimangano nella memoria, rendendo semplice e veloce la comprensione (Levorato, 2000). Le emozioni della mente sono quelle che innescano il *piacere della mente*: l'interesse e la curiosità sono le principali. L'*interesse* è uno stato permanente di piacere, in quanto favorisce una lettura prolungata, dando energia continua al processo cognitivo per proseguire nello sviluppo di informazioni; mentre la *curiosità* è uno stato momentaneo contraddistinto dalla volontà di procurarsi determinati dati (pp. 156-193). Le emozioni calde invece hanno il compito di detenere e regolare le diverse emozioni del lettore, quelle provate durante la lettura di un testo letterario e quelle provate per esperienze di vita precedenti; sono soprattutto la gioia, la tristezza, la paura, la rabbia e il disgusto (Levorato, 2000).

I testi letterari, ma soprattutto quelli narrativi, possono stimolare *risposte partecipatorie*: l'empatia e l'identificazione. Quando un individuo legge e incontra un personaggio con diverse emozioni può rispecchiarle in lui stesso, avendo una risposta emotiva forte (*empatia*); appena il lettore comprende la situazione del personaggio, l'area cognitiva si attiva affianco a quella affettiva (*identificazione empatica*) e nel momento in cui invece il destinatario dell'opera si rende conto di riconoscere "una vicinanza tra le proprie esperienze e concezioni del mondo e del Sé e quelle del personaggio" si presenta solamente il processo cognitivo (*identificazione*) (Levorato, 2000, p. 199). Pertanto, "attraverso l'osservazione delle emozioni dei personaggi avviene una esplorazione dei propri sentimenti e questo promuove la conoscenza delle emozioni" (Levorato, 2000, p. 235).

In quest'ottica, la lettura dà la possibilità ai bambini di identificare e denominare le emozioni che hanno vissuto o che vivono tutti i giorni e di aumentare il proprio dizionario per dialogare senza preoccupazioni dei loro sentimenti e delle reazioni che potrebbero avere in risposta a determinate emozioni (Lagreca I. , 2019). Leggere testi letterari può anche essere utile per consolidare la propria identità sociale e la propria percezione del valore che si ha all'interno di un gruppo di persone, con cui si condividono varie esperienze; in particolare lo sviluppo dell'empatia facilita la comprensione e la produzione di inferenze per capire, non solo la condizione emotiva implicita di un personaggio, ma anche quella di una persona che si ha vicino nella vita reale, riuscendo così a mettersi nei panni degli altri e comprendere il loro punto di vista (Levorato, 2000).

CAPITOLO 3: QUADRO METODOLOGICO DELLA RICERCA

Questo capitolo esporrà la motivazione che ha portato a sviluppare l'indagine e le ipotesi formulate per poter rispondere alla domanda di ricerca. Verrà spiegata la tipologia di ricerca (indagine), analizzando le varie fasi operative da seguire per realizzarla in modo efficace e soffermandosi in particolare sull'individuazione del campione. Verranno inoltre descritti gli strumenti di ricerca usati per l'elaborazione dell'indagine. Infine, si illustrerà l'analisi e l'interpretazione delle informazioni raccolte, sintetizzandole e formalizzandole tramite parametri statistici.

3.1 Motivazione alla ricerca, domanda di ricerca, ipotesi teoriche e operative

La motivazione che ha dato spunto all'assetto della ricerca di tesi si basa sulle parole di due autori. Pennac (1993, p. 11) sostiene che "il verbo leggere non sopporta l'imperativo", per cui la lettura di un testo non può essere imposta in modo forzato, altrimenti chi prova ad avvicinarsi al mondo dei libri faticherà e difficilmente troverà piacere nella lettura. Ugualmente Rodari (1992, p. 79) afferma che molte figure educative non sono a conoscenza del modo migliore per "alfabetizzare rapidamente e senza troppo sforzo i bambini", ma fanno e mettono in pratica "gli svariati sistemi per far nascere nei bambini una nausea inestinguibile verso la carta stampata". Proprio perché ho vissuto in prima persona, durante la mia infanzia (e anche nel periodo della mia adolescenza), l'imposizione del leggere da parte delle figure educative, ho deciso di riflettere sulla valenza formativa della lettura di testi letterari e sul modo in cui le figure educative (in particolare gli insegnanti) possono far amare la lettura ai bambini. Indispensabili sono stati gli argomenti affrontati nei vari corsi universitari, specialmente *Educazione al testo letterario* con la docente Paola Cortiana, *Pedagogia della letteratura per l'infanzia e della biblioteca scolastica* con la professoressa Giordana Merlo e successivamente *Didattica della lettura e della scrittura* tenuto dalla docente Marina De Rossi, poiché mi hanno consentito di

avvicinarmi alle teorie della letteratura e alla pratica della lettura di testi letterari. Le due tematiche appena citate, oltre ad avermi permesso di ripercorrere le esperienze vissute da bambina, mi hanno dato l'opportunità di accogliere altri punti di vista, facendomi credere nell'importanza della lettura di testi letterari, utile a sviluppare nei bambini capacità cognitive, emotive e sociali e a farla percepire dagli stessi come piacere e non come dovere. Per tali motivi è stato deciso di dare la possibilità agli insegnanti odierni (e a quelli futuri) di prendere spunto dai pensieri illustrati nella ricerca di tesi, per un eventuale miglioramento della propria didattica, avendo come fine ultimo il benessere mentale e fisico dei bambini.

Come è riportato e consigliato nell'opera di Trincherò (2002), per strutturare l'indagine è stata scelta la domanda di ricerca e successivamente le ipotesi. La ricerca vuole analizzare il modo in cui la lettura di testi letterari possa essere un percorso di crescita per i bambini, prevedendo anche la raccolta di informazioni tramite il coinvolgimento di insegnanti appartenenti a diversi plessi scolastici di Padova. Attraverso la rilevazione di dati, dando importanza a tutte le diverse opinioni, mi sono proposta di comprendere la didattica utilizzata da tali insegnanti per sviluppare il piacere alla lettura. In definitiva, la domanda di ricerca a cui vorrei trovare una risposta è "come gli insegnanti di scuole primarie di Padova affrontano o vorrebbero affrontare la lettura di testi letterari nelle loro classi, per favorire lo sviluppo delle capacità di base e lo sviluppo del piacere della suddetta pratica". Di conseguenza vengono a definirsi le ipotesi teoriche, importanti per condurre la raccolta di dati e per avere "una possibile risposta al problema" (Coggi & Ricchiardi, 2005, p. 38). Le ipotesi sono le seguenti:

1. Gli insegnanti di scuole primarie di Padova usano una didattica attiva per favorire la lettura di testi letterari e le conseguenti capacità cognitive, emotive e sociali;
2. Gli insegnanti di scuole primarie di Padova utilizzano un approccio personale ai testi letterari e propongono attività che promuovono lo sviluppo del piacere della lettura;
3. Gli insegnanti di scuole primarie di Padova prevedono la lettura a voce alta (da parte degli alunni) per migliorare la competenza di lettura dei testi letterari.

Il passo successivo, secondo Trincherò (2002, p. 149), sta nel rendere operative le ipotesi teoriche, cioè attuare il processo di *operazionalizzazione* nel quale avviene il “passaggio da fattori astratti a fattori empiricamente rilevabili”. Per rendere operativa la prima ipotesi, quindi con “caratteristiche misurabili, osservabili” (Coggi & Ricchiardi, 2005, p. 38), sono stati previsti i seguenti indicatori:

- a. L’approccio metodologico e i format didattici utilizzati dagli insegnanti;
- b. Quali attività didattiche propongono gli insegnanti ai bambini;
- c. Le capacità di base sviluppate maggiormente dai bambini dopo aver letto dei testi letterari.

Riguardo alla seconda ipotesi, è stato necessario individuare:

- a. L’approccio degli insegnanti nei confronti dei testi letterari e le conseguenti risposte partecipatorie o meno dei bambini;
- b. Quali testi letterari propongono gli insegnanti ai bambini;
- c. Quali azioni mettono in atto gli insegnanti nei confronti dei bambini;
- d. Il grado di libertà che lasciano gli insegnanti ai bambini nella fruizione dei testi letterari.

In riferimento alla terza ipotesi, è stato scelto di selezionare:

- a. Gli atteggiamenti positivi o negativi degli insegnanti nei confronti della lettura a voce alta;
- b. Quali delle tre fasi riferite al processo di lettura (decodifica, comprensione, pensiero critico) vengono migliorate.

3.2 Tipologia di ricerca: l’indagine e le sue fasi

La tipologia di ricerca adatta alla domanda scelta è quella osservativa, in quanto vengono analizzate “le condotte e le condizioni che le suscitano, senza perturbare lo svolgimento naturale” e per cui vengono indagati fenomeni senza modificare i contesti in cui si svolgono perché sarebbe “impossibile e immorale”

riprodurli (Coggi & Ricchiardi, 2005, p. 20). È una ricerca anche di tipo quantitativo, avendo come obiettivo “spiegare o descrivere o prevedere eventi osservabili, isolando i fattori da un contesto e studiandone le relazioni”, così da poter formulare a fine ricerca delle “teorie generali o modelli, validi anche al di là dei gruppi sui quali è stato condotto lo studio” (Coggi & Ricchiardi, 2005, p. 25). Dunque, vengono determinati gli aspetti rilevanti in una realtà educativa, descrivendoli con parametri statistici e, alla fine della ricerca, raccolti attraverso un “resoconto di quanto si è osservato [...] espresso in grafici, tabelle, conteggi, percentuali” (Gattico & Mantovani, 1998, p. 50).

La domanda di ricerca coinvolge un campione numericamente circoscritto, ossia gli insegnanti di alcuni plessi scolastici di Padova, non essendo un campione ampio di soggetti non vengono raggiunte le caratteristiche di un’inchiesta, ma quelle di un’indagine. In ogni caso entrambe le tipologie di ricerca hanno l’obiettivo di misurare in modo sistematico “una serie di fattori per effettuare comparazioni e individuare probabili agenti differenzianti” (Coggi & Ricchiardi, 2005, p. 21). Il termine più utilizzato per individuare questa tipologia di ricerca è *survey*, derivante dall’inglese *to survey* (sondare), che indica “un metodo di ricerca empirica in cui si usa il questionario come strumento di rilevazione dati e la statistica per l’analisi dei dati” (Ortalda, 1998, p. 11).

Per lo sviluppo della ricerca di tesi sono state seguite le fasi descritte da Coggi & Ricchiardi, nella loro opera *Progettare la ricerca empirica in educazione* (2005, p. 31). Dopo aver individuato il *tema*, è stato illustrato lo *scopo*, ovvero descrivere e definire meglio l’opinione, l’atteggiamento o il comportamento degli insegnanti di Padova rispetto alla lettura di testi letterari. Successivamente sono stati riportati il *problema* (la domanda di ricerca), gli *elementi teorici* relativi alle tematiche scelte e le *ipotesi* (teoriche e operative), per poi “definire il piano o disegno della ricerca”, ossia “le modalità con cui si condurrà la rilevazione, al fine di controllare le ipotesi” (Coggi & Ricchiardi, 2005, p. 46). In seguito, è stato scelto il *campione* (gli insegnanti) a cui distribuire il questionario, ovvero uno degli *strumenti di ricerca* individuato per raccogliere dati rilevanti. Infine, riunite tutte le informazioni utili, sono stati interpretati i dati e formalizzate le conclusioni

necessarie per ulteriori sviluppi riferiti all'argomento e per la valutazione della ricerca.

3.3 L'individuazione del campione

Individuare il campione della ricerca significa, secondo Coggi & Ricchiardi (2005, p. 55), "limitare lo studio a una parte della popolazione, detta *campione*, procedendo con opportune strategie, a una selezione dei soggetti (*campionamento*). Questa procedura consente di individuare un gruppo di soggetti nella popolazione (il campione), che ne riproduce (ne rappresenta) adeguatamente le caratteristiche, ed è per questo considerato *rappresentativo*".

Gli insegnanti di alcuni plessi scolastici di Padova sono stati individuati come campione per realizzare l'indagine; la scelta delle scuole primarie è stata determinata dall'analisi di vari documenti online:

- ✚ *Organizzazione delle scuole statali in Istituti comprensivi nel Comune di Padova. Quali e dove sono gli istituti*¹. Contenuto inserito nel sito Internet del Comune di Padova, unito ad altri link utili presenti nello spazio Documenti;
- ✚ *PTOF e RAV degli Istituti Comprensivi*, di cui fanno parte i plessi scolastici selezionati.

Grazie ai primi documenti osservati è stata compresa l'organizzazione dei diversi Istituti Comprensivi di Padova, osservando attentamente come erano distribuiti nei diversi quartieri di Padova². Nel *Quartiere 1 Centro* sono state scelte

¹ Si faccia riferimento al seguente sito <https://www.padovanet.it/informazione/organizzazione-delle-scuole-statali-istituti-comprensivi-nel-comune-di-padova>

² Si veda la carta geografica realizzata dal Comune di Padova https://www.padovanet.it/sites/default/files/attachment/Mappabuona_istituti_comprensivi_09082_018.pdf

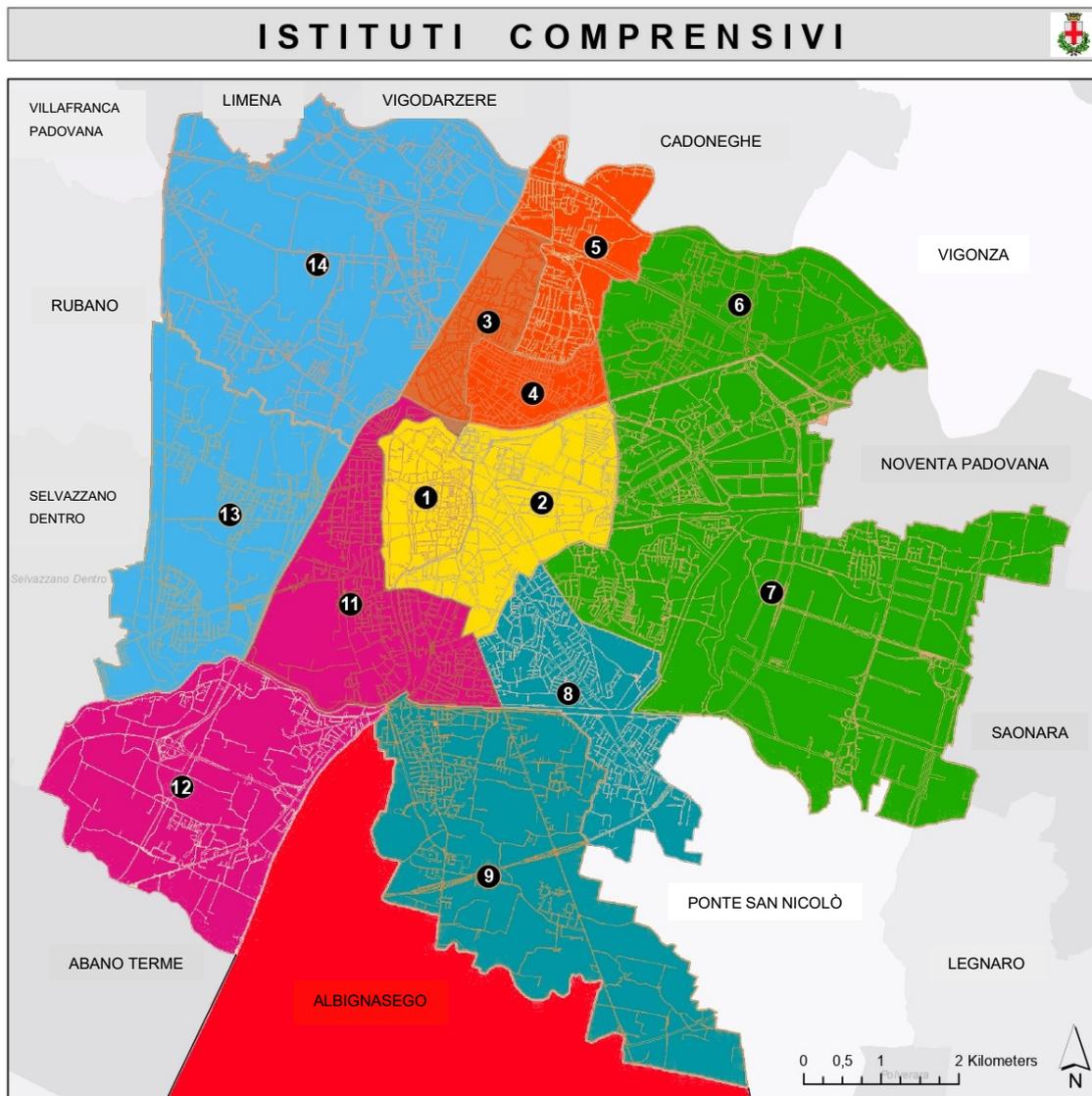
le scuole del I Istituto Comprensivo Francesco Petrarca³; nel *Quartiere 3 Est* sono stati scelti i plessi scolastici appartenenti al VI Istituto Comprensivo Bruno Ciari e al VII Istituto Comprensivo San Camillo⁴; nel *Quartiere 4 Sud Est* sono state selezionate le scuole appartenenti al VIII Istituto Comprensivo Alessandro Volta⁵. Per avere una visione più chiara in merito alla divisione degli Istituti Comprensivi per quartieri, è stata creata una nuova carta geografica cromatica, partendo da quella visionata in precedenza², per dividere i vari quartieri e comuni nei quali si trovano gli Istituti Comprensivi (in Figura 3): ad esempio il VI IC “Bruno Ciari” e il VII IC “San Camillo”, pur appartenendo a zone geografiche differenti, sono individuati dallo stesso colore, in quanto entrambi, secondo la divisione fatta dal Comune di Padova, fanno parte del *Quartiere 3 Est*.

³ Selezione fatta secondo quanto riportato nel documento messo a disposizione al seguente link https://www.padovanet.it/sites/default/files/attachment/Quartiere%201%20%28Istituti%201%20e%202%29_2018.pdf

⁴ Selezione fatta secondo quanto riportato nel documento messo a disposizione al seguente link <https://www.padovanet.it/sites/default/files/attachment/Quartiere%203%28Istituti%206%20e%207%292018.pdf>

⁵ Selezione fatta secondo quanto riportato nel documento messo a disposizione al seguente link https://www.padovanet.it/sites/default/files/attachment/Quartiere%204%20%28Istituti%208%20e%209%29_2018%20.pdf

Figura 3: Carta geografica Istituti Comprensivi



Legenda

ISTITUTI COMPRESIVI

	QUARTIERE 1 CENTRO		QUARTIERE 3 EST		QUARTIERE 5 SUD-OVEST		ALBIGNASEGO
	QUARTIERE 2 NORD		QUARTIERE 4 SUD-EST		QUARTIERE 6 OVEST		

Come si può notare è stato considerato anche il Comune di Albignasego, poiché si è ritenuto utile indagare come si sviluppa la lettura di testi letterari anche in uno dei Comuni limitrofi al Comune di Padova.

In seguito alla realizzazione della carta geografica e alla lettura della documentazione scolastica, le scuole sono state suddivise in tre gruppi, secondo la loro distribuzione territoriale e le diverse condizioni socio-economiche e culturali della popolazione che vive nelle varie zone di Padova. La scelta è stata determinata dalla volontà e dalla curiosità di osservare varie realtà scolastiche, per comprendere se la lettura di testi letterari, la conseguente evoluzione delle capacità cognitive, emotive e sociali e il piacere di leggere dipendono anche dal contesto socio-economico e culturale in cui i bambini vivono e crescono. Le tre zone sono:

1. *Centro storico e quartieri periferici a Sud-Est.* Scuole primarie appartenenti al I Istituto Comprensivo Francesco Petrarca – Padova: Cesarotti Arria; De Amicis; Reggia dei Carraresi. Scuole primarie appartenenti al VII Istituto Comprensivo San Camillo – Padova: Forcellini; San Camillo; Scuole primarie appartenenti al VIII Istituto Comprensivo Alessandro Volta – Padova: A. Volta; Santa Rita.
2. *Quartiere periferico a Nord-Est.* Scuole primarie appartenenti al VI Istituto Comprensivo Bruno Ciari – Padova: Davila; Morante; Rodari; Tommaseo.
3. *Comune limitrofo.* Scuole primarie appartenenti all'Istituto Comprensivo di Albignasego: Falcone e Borsellino; G. Bonetto; G. Rodari.

Nel primo gruppo si è rilevato che il contesto socio-economico degli alunni è alto e medio-alto: non ci sono famiglie con situazioni particolarmente svantaggiate (in ambito economico e culturale) e ci sono pochi casi di disoccupazione (PTOF, I IC di Padova "Petrarca", 2022/2025) (PTOF, VII IC di Padova "S. Camillo", 2022/2025) (PTOF, VIII IC di Padova "A. Volta", 2022/2025). La realtà culturale è varia, presentando una bassa incidenza di studenti di cittadinanza *non italiana*, sebbene questi ultimi negli anni stiano aumentando, dando l'opportunità ai bambini di vivere all'interno di un ambiente multiculturale (RAV, I IC di Padova "Petrarca", 2019/2022) (RAV, VII IC di Padova "S. Camillo", 2019/2022) (RAV, VIII IC di Padova "A. Volta", 2019/2022).

Il VI Istituto Comprensivo, che costituisce il secondo gruppo, illustra invece un quadro complesso “in quanto le zone di Mortise, Torre e Ponte di Brenta presentano aspetti disomogenei: si alternano, infatti, aree di espansione della residenzialità destinate a nuove famiglie benestanti e con indice culturale elevato, ad aree destinate all’edilizia popolare con alloggi assegnati alle famiglie in situazione di disagio da parte del Comune, a zone in cui sono disponibili alloggi in grado di ospitare nuclei familiari di migranti neo-arrivati” (PTOF, VI IC di Padova “Bruno Ciari”, 2022/2025, p. 4). Nelle scuole di questo Istituto Comprensivo il livello socio-economico degli alunni oscilla dal basso al medio-basso fino al medio-alto e all’alto (sono presenti molti studenti stranieri) per cui nella stessa classe gli insegnanti devono mettere in atto “azioni finalizzate a promuovere le eccellenze e al tempo stesso a garantire il successo formativo di alunni che vivono situazioni di difficoltà o disagio” (PTOF, VI IC di Padova “Bruno Ciari”, 2022/2025, p. 4).

Infine, il gruppo *Comune limitrofo*, sebbene lo sviluppo demografico sia in continuo incremento, presenta un contesto socio-economico degli alunni alto, ma non omogeneo nei diversi plessi scolastici. “La temperata presenza di alunni stranieri offre varietà multiculturale, senza penalizzare alcune dimensioni della didattica” (RAV, IC di Albignasego, 2019/2022, p. 2).

Tutti i dati rilevanti, ricavati dall’analisi dei documenti, sono stati inseriti all’interno di una tabella, consultabile in Allegato n° 1: Tabella analisi delle scuole.

3.4 Gli strumenti di ricerca

Gli strumenti di ricerca sono stati selezionati in base alla tipologia di ricerca, l’indagine, e a ciò che le ipotesi sopra riportate prevedono. Per la raccolta delle informazioni necessarie, sono stati analizzati i documenti presenti nel sito web del Comune di Padova e altri inseriti nei siti Internet delle scuole selezionate. Inoltre, essendo una ricerca di tipo quantitativo, è stato scelto il questionario, uno strumento strutturato che trasforma i dati rilevati in numeri, utilizzando la statistica per sintetizzarli e collegarli tra loro (Coggi & Ricchiardi, 2005).

3.4.1 Analisi di documenti online

L'analisi dei documenti si è svolta in modo non strutturato: in un primo momento si scelgono quali documenti esaminare, procedendo con la lettura di quanto selezionato per raccogliere informazioni coerenti alle ipotesi teoriche e operative; successivamente “viene effettuata un'operazione di isolamento di concetti e asserti-chiave dall'insieme dei concetti e asserti espressi dall'autore del documento”, per poi proseguire alla redazione di una tabella (in Allegato n° 1: Tabella analisi delle scuole) che riesca a sintetizzare quanto raccolto (Trincherò, 2002, p. 276). L'analisi effettuata ha consentito di scegliere il campione di ricerca e costruire efficacemente il questionario, evitando agli insegnanti quesiti generici, orientati a ottenere risposte a informazioni già reperibili online. Infine, in seguito alla somministrazione del questionario, l'analisi di documenti online è risultata utile per assicurare un'adeguata sintesi di tutti i dati raccolti.

3.4.2 Il questionario

“Il questionario è una lista organizzata di domande che vengono poste per iscritto, nelle stesse condizioni, a un gruppo abitualmente ampio di soggetti allo scopo di raccogliere informazioni, di conoscere opinioni, atteggiamenti, intenzioni e azioni compiute” (Coggi & Ricchiardi, 2005, p. 84). Questo strumento di ricerca ha il vantaggio di poter coinvolgere velocemente un gran numero di individui, per raccogliere diverse informazioni e poi sintetizzarle facilmente attraverso la statistica (Trincherò, 2002).

Il questionario è stato costruito facendo attenzione a soddisfare gli scopi della ricerca di tesi e seguendo le fasi preparatorie (Manganelli Rattazzi, 1990). Innanzitutto, in coerenza con le ipotesi, sono state selezionate e definite le *aree tematiche*, sintetizzate nel questionario sotto forma di sezione; in ogni sezione sono state inserite le *domande (o item)* scelte per indagare “atteggiamenti, opinioni, sentimenti, motivazioni, comportamenti” degli insegnanti in merito alla lettura di testi letterari (Manganelli Rattazzi, 1990, p. 32). I quesiti possono essere

classificati in due categorie: le domande aperte (a risposta libera, breve o lunga) e le domande chiuse (ad alternative, con varie possibilità di risposta). Nel questionario sono state utilizzate soprattutto domande chiuse perché, come scrive Manganelli Ratazzi (1990), sono più semplici e più rapide da somministrare e codificare e le varie alternative di risposta possono supportare la comprensione dei soggetti; è comunque necessario porre attenzione alla formazione degli item, in quanto possono influenzare la/le risposta/e degli individui. Nella costruzione del questionario sono presenti diversi tipi di domande chiuse: quesiti a risposta multipla con la possibilità di scegliere una sola o più alternative; item di *grado di accordo*, nel quale si chiede “al rispondente il suo grado di accordo o disaccordo verso le affermazioni riportate” (Trincherò, 2002, p. 203). Seguendo il consiglio dell’autore appena citato (2002, p. 200) è stata inserita in ogni domanda una breve descrizione per “specificare il numero massimo di risposte che si possono dare”, così da evitare un’interpretazione sbagliata da parte dei soggetti partecipanti. Durante la redazione del questionario sono stati considerati anche il linguaggio e la lunghezza: utilizzando termini semplici e limitando l’estensione del quesito, l’intervistato comprende più facilmente ciò che viene richiesto e la sua attenzione risulta costante (Gattico & Mantovani, 1998).

Ordinare in modo logico gli item è stata un’altra prerogativa nella realizzazione di questo strumento di ricerca, per cercare di mantenere attivo l’interesse del rispondente (Manganelli Ratazzi, 1990). Infine, prima di divulgarlo ai soggetti interessati, è stata svolta un’*indagine-pilota* proponendo il prodotto finito ad un gruppo ristretto di persone: questo momento è stato particolarmente utile per comprendere i tempi di risposta e per modificare alcuni quesiti risultati ambigui o poco specifici.

Per somministrare il questionario (realizzato tramite l’app Moduli di Google) è stato scelto il metodo dell’autosomministrazione, inviando ai referenti dei vari plessi selezionati il messaggio di presentazione con il link al questionario e chiedendo di divulgarlo al corpo docenti. Poiché agli insegnanti è stato richiesto di rispondere ai quesiti in modo autonomo, senza una spiegazione verbale, si è resa utile una descrizione iniziale, con lo scopo di presentare brevemente il lavoro di ricerca e di dare delle semplici istruzioni per la compilazione, specificando che

il questionario era anonimo, condizione “ritenuta importante per la veridicità delle risposte” (Manganelli Rattazzi, 1990, p. 57).

3.5 Analisi e interpretazione dei dati

L’analisi e l’interpretazione dei dati è stata effettuata considerando la domanda e gli obiettivi della ricerca e le ipotesi che hanno permesso lo sviluppo della stessa (Trincherò, 2002). Tale fase è stata eseguita tramite i parametri statistici già inseriti nell’app Moduli di Google: le informazioni vengono raccolte e in automatico collegate ad un foglio di calcolo (estensione di Google con le funzioni di Excel), il quale elenca in modo ordinato le risposte dei soggetti che hanno partecipato.

Secondo Trincherò (2002, p. 319) le risposte possono essere rappresentate anche attraverso “una *rappresentazione grafica* [...], ad esempio mediante *grafici a barre*, per rappresentare frequenze semplici con barre di altezza proporzionale alla frequenza semplice della modalità in questione; *grafici a torta*, per rappresentare percentuali semplici con settori di torta di ampiezza proporzionale alla percentuale semplice della modalità in questione; [...] *istogrammi*, per rappresentare frequenze semplici di variabili cardinali con un elevato numero di modalità” per le quali un grafico a barre si dimostrerebbe disorganico. Nel prossimo capitolo, per verificare le ipotesi di ricerca, verranno riportate alcune risposte del questionario, sintetizzate tramite i grafici, sempre elaborati dall’app Moduli di Google, e le relative spiegazioni.

Grazie al foglio di calcolo e ai grafici creati, è stato possibile visionare tutte le risposte date dagli insegnanti dei diversi plessi selezionati, riportati e suddivisi nei tre gruppi sopra descritti (si veda il paragrafo L’individuazione del campione). Si è evidenziato che il contesto socio-economico e quello culturale dei bambini, risultati diversi per ogni gruppo creato (si veda Allegato n° 1: Tabella analisi delle scuole), non influenzano la lettura di testi letterari, la conseguente evoluzione delle capacità cognitive, emotive e sociali e il piacere della lettura. Gli insegnanti appartenenti alle scuole situate in zone differenti hanno risposto in modo simile alle domande del questionario. Dunque, attraverso la realizzazione di una tabella

(si veda Allegato n° 2: Tabella confronto delle risposte al questionario), si è riscontrato che non ci sono risultati differenti particolarmente rilevanti tra un plesso scolastico con situazioni socio-economiche complesse e uno con situazioni socio-economiche favorevoli.

CAPITOLO 4: ANALISI DEI DATI RILEVATI

Il capitolo descriverà i risultati del questionario, grazie ai quali verranno verificate le ipotesi di ricerca. Ogni indicatore riferito alle tre ipotesi verrà commentato e verificato, utilizzando alcuni dei grafici elaborati dall'app Moduli di Google.

4.1 Verifica delle ipotesi di ricerca

Prima di confermare o meno le ipotesi di ricerca, è giusto ricordare che il fine dell'indagine, quindi della ricerca quantitativa, è descrivere “una data realtà educativa” e spiegare “alcuni fattori della stessa sulla base di altri fattori” (Trincherò, 2002, p. 318). Per raccogliere le informazioni allo scopo di rispondere alla domanda di ricerca è stato necessario tener presente le ipotesi, verificate tramite le risposte del questionario.

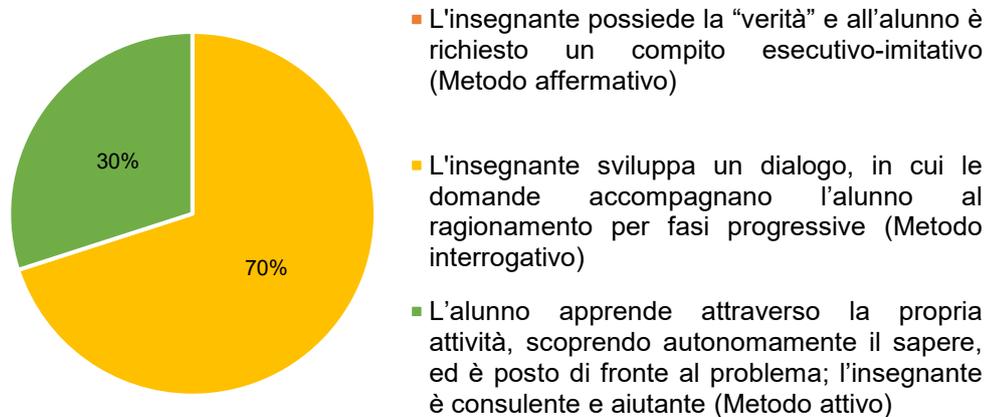
La prima ipotesi – Gli insegnanti di scuole primarie di Padova usano una didattica attiva per favorire la lettura di testi letterari e le conseguenti capacità cognitive, emotive e sociali – grazie all'analisi delle risposte date dagli insegnanti nella prima sezione del questionario, è stata verificata positivamente poiché, nonostante la maggior parte degli insegnanti abbia dichiarato l'utilizzo del metodo interrogativo, i format didattici e le attività proposte agli alunni risultano legate alla didattica attiva. È giusto precisare che le domande e le rispettive opzioni di risposta, per verificare il primo indicatore di questa ipotesi, sono state sviluppate tenendo presente e citando quanto viene descritto nel testo *Tecnologie, formazione e didattica* di Messina & De Rossi (2015, pp. 135-140).

Come si può osservare dal grafico sottostante (in Figura 4) l'approccio metodologico individuato (indicatore a, 1^a ipotesi) è quello interrogativo, nel quale l'alunno può partecipare al dialogo rispondendo alle domande proposte dall'insegnante, sviluppando ragionamenti in modo graduale.

Figura 4: Grafico a torta, approcci metodologici

Quale approccio metodologico usi o useresti?

40 risposte



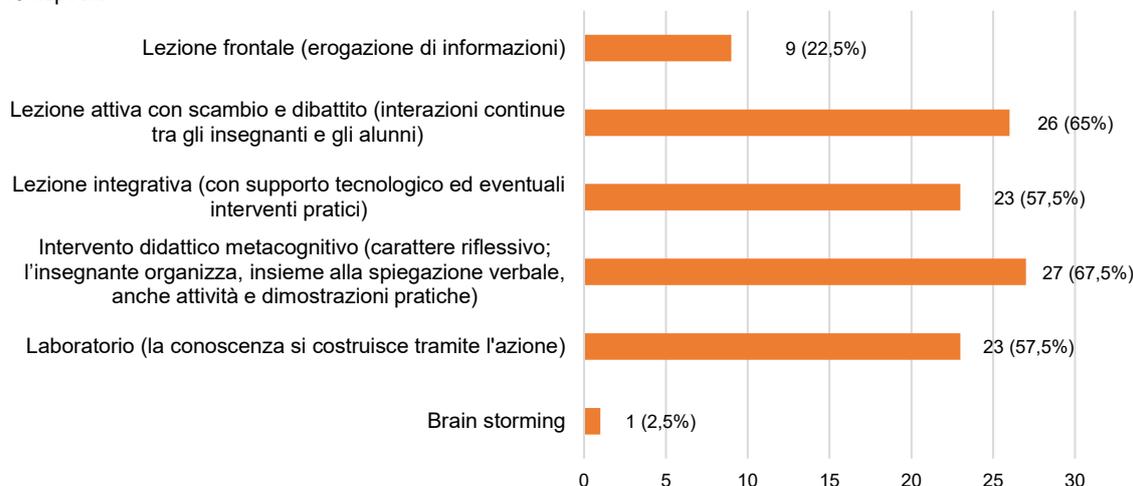
Su 40 risposte totali: per favorire la lettura di testi letterari e le capacità di base, 28 insegnanti (70%) utilizzano o utilizzerebbero il metodo interrogativo e 12 (30%) quello attivo. Il metodo affermativo invece non è stato preso in considerazione.

Sono stati individuati anche i diversi format didattici (sempre in riferimento all'indicatore a, 1^a ipotesi) attraverso una domanda a scelta multipla con la possibilità di dare più di una risposta e con l'opzione *Altro*, utilizzata da un'unica persona che ha risposto brainstorming. Dal grafico di seguito (in Figura 5) si evince che la maggior parte degli insegnanti in classe utilizza o utilizzerebbe format didattici pratici (lezione integrativa e laboratorio), attivi (lezione attiva con scambio e dibattito) e riflessivi (intervento didattico metacognitivo).

Figura 5: Grafico a barre, format didattici

Quale/i format didattico/i usi o useresti?

40 risposte



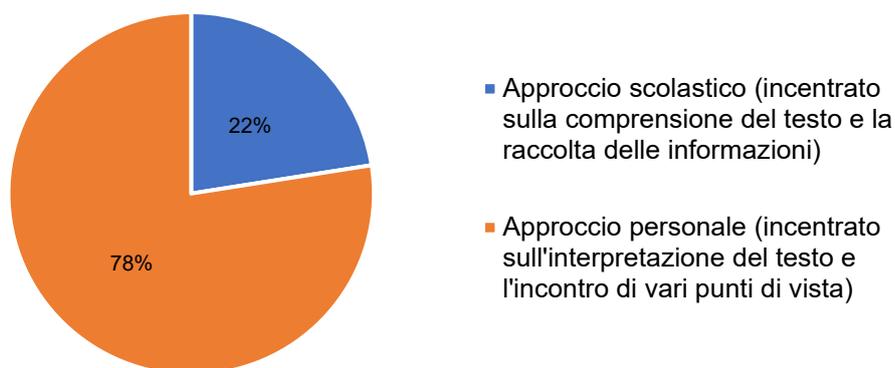
Agli insegnanti è stato poi richiesto di indicare le attività didattiche che propongono o che vorrebbero proporre in classe (indicatore b, 1^a ipotesi). Buona parte delle risposte hanno confermato che le insegnanti utilizzano una didattica attiva per favorire la lettura di testi letterari e le conseguenti capacità di base. Grazie ai dati raccolti dalle domande successive, sono state selezionate anche le capacità di base che i bambini sviluppano maggiormente dopo aver letto dei testi letterari (indicatore c, 1^a ipotesi): tutte le capacità cognitive, emotive e sociali descritte dalla letteratura come quelle più sviluppate in seguito alla lettura di testi letterari, sono state scelte dalle insegnanti per rispondere al quesito. Si è rilevato anche che, dopo aver letto un testo letterario, si sviluppano più facilmente l'identità sociale, l'empatia e la capacità di dare un nome alle emozioni, identificando la curiosità e l'interesse come le risposte emotive che i bambini esprimono più volte.

La seconda ipotesi – Gli insegnanti di scuole primarie di Padova utilizzano un approccio personale ai testi letterari e propongono attività che promuovono lo sviluppo del piacere della lettura – è stata pienamente confermata dai dati raccolti nella seconda sezione del questionario. È giusto specificare che la prima domanda e le rispettive opzioni di risposta, che servivano a verificare parte del primo indicatore di questa ipotesi, sono state articolate considerando quanto scrive Cisotto in *Didattica del testo. Processi e competenze* (2006, p. 145).

Dal grafico riportato in seguito (in Figura 6) si nota che l'approccio degli insegnanti nei confronti della letteratura (indicatore a, 2^a ipotesi), nella maggior parte dei casi, non è strettamente scolastico, ma piuttosto personale, grazie al quale viene favorito lo sviluppo del piacere della lettura.

Figura 6: Grafico a torta, approccio nei confronti della letteratura

Quale approccio hai o avresti nei confronti dei testi letterari?
40 risposte



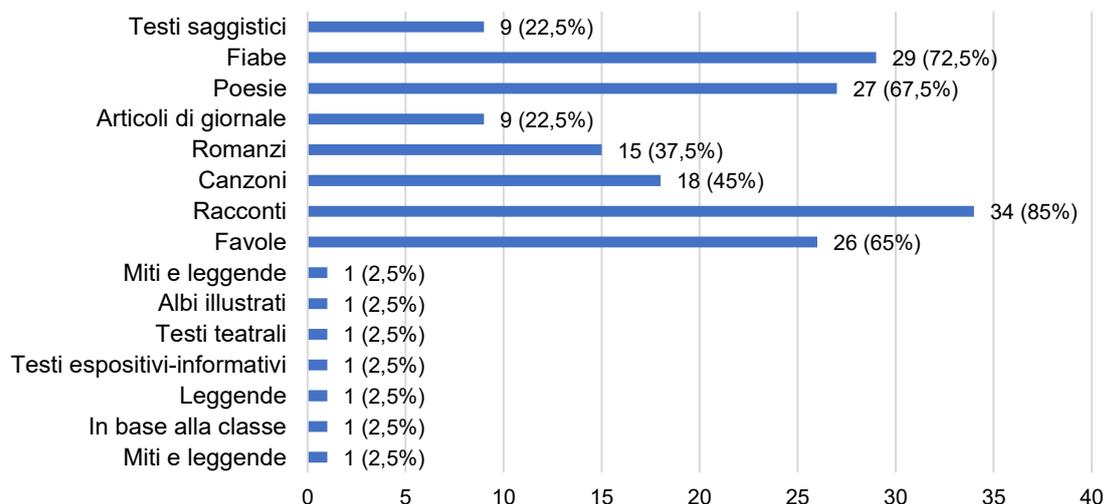
Su 40 risposte totali: per promuovere lo sviluppo del piacere della lettura in classe, 31 insegnanti (78%) hanno o avrebbero un approccio personale e 9 (22%) quello scolastico.

Inoltre, si è constatato che i bambini risultano partecipi quando ascoltano la lettura di un testo letterario (indicatore a, 2^a ipotesi), in quanto hanno uno sguardo interessato e chiedono successivamente di poterlo osservare da vicino. È stato anche determinato che i testi più utilizzati o che più utilizzerebbero gli insegnanti in classe (indicatore b, 2^a ipotesi) sono i racconti, le fiabe, le poesie e le favole; viene dato un certo valore anche ai romanzi, mentre ad esempio sono meno considerati i testi saggistici; dando la possibilità di aggiungere delle eventuali risposte con l'opzione *Altro* (in questo caso tutte le ultime alternative, dopo la dicitura "Favole", che si vedono nel grafico in Figura 7), è interessante notare come tre insegnanti abbiano proposto miti e leggende.

Figura 7: Grafico a barre, tipologie di testi letterari

Quali sono le tipologie di testi letterari che proponi o vorresti proporre in classe?

40 risposte

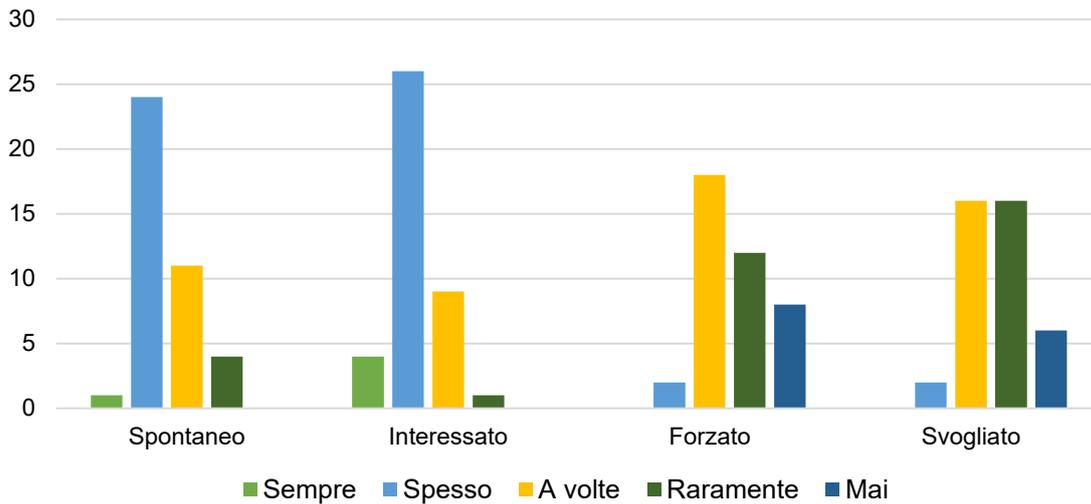


Dalle informazioni raccolte si evince che gli insegnanti in classe adottano varie azioni per promuovere lo sviluppo del piacere della lettura (indicatore c, 2^a ipotesi). Ad esempio, tutti i docenti leggono o leggerebbero a voce alta un testo letterario: il 40% di loro due volte alla settimana, il 25% tre volte, il 22,5% una volta e il restante 12,5% quattro volte. È stata poi determinata quanta libertà gli insegnanti lasciano ai bambini nella fruizione dei testi letterari da leggere in classe o a casa (indicatore d, 2^a ipotesi): molti docenti danno la libertà di scelta, fornendo anche dei consigli rispetto al libro selezionato; altri invece indirizzano gli alunni verso una tipologia di testo letterario. L'istogramma sottostante (in Figura 8) permette un'ultima osservazione: è curioso notare come i bambini spesso chiedano in modo interessato e/o spontaneo un testo letterario da leggere autonomamente e solo a volte, o raramente, capita che si sentano obbligati a chiederlo e/o lo facciano svogliatamente. Tali risultati fanno riflettere, poiché confermano il fatto che se alla classe vengono proposte attività che favoriscono lo sviluppo del piacere della lettura, i bambini apprezzano maggiormente questa pratica che a volte sentono come un dovere.

Figura 8: Istogramma, risposte partecipatorie

I bambini in classe chiedono un testo letterario da leggere autonomamente in modo:

40 risposte



Anche la terza ipotesi – Gli insegnanti di scuole primarie di Padova prevedono la lettura a voce alta (da parte degli alunni) per migliorare la competenza di lettura dei testi letterari – è stata confermata in modo positivo. Dalla terza sezione del questionario si evince che tutti gli insegnanti hanno degli atteggiamenti positivi verso la lettura ad alta voce svolta dagli alunni (indicatore a, 3^a ipotesi). Per esempio, durante la settimana i docenti dedicano o dedicherebbero del tempo a questa pratica (da un'ora a quattro ore) e consigliano di leggere spesso a voce alta a casa. Inoltre, è stato constatato che leggere ad alta voce migliora tutte le fasi del processo di lettura (indicatore b, 3^a ipotesi): vengono a svilupparsi maggiormente la decodifica e la comprensione del testo; mentre lo spirito critico, secondo gran parte degli insegnanti rispondenti, si sviluppa meno rispetto alle altre due fasi.

In definitiva, si può affermare che tutte le ipotesi sono state verificate, riuscendo a raccogliere sufficienti dati per rispondere alla domanda di ricerca. È stato riscontrato che gli insegnanti di scuole primarie di Padova affrontano o vorrebbero affrontare la lettura di testi letterari nelle loro classi, per favorire lo sviluppo delle capacità di base e lo sviluppo del piacere della suddetta pratica,

utilizzando diverse modalità e risorse. I docenti in questione fanno uso di una didattica attiva, riuscendo a coinvolgere i loro studenti nella pratica di lettura dei testi letterari e a favorire le loro capacità cognitive, emotive e sociali. Gli insegnanti riescono a promuovere lo sviluppo del piacere della lettura, proponendo attività didattiche e testi letterari che soddisfano le necessità dei bambini, utilizzando alcune tecniche di lettura (per esempio la lettura ad alta voce e quella silenziosa) e avendo un approccio personale nei confronti del libro.

CAPITOLO 5: LA LETTURA A SCUOLA, IPOTESI DI APPLICAZIONE

Questo capitolo presenterà degli spunti metodologici, pratici e didattici, rispetto all'uso della lettura di testi letterari a scuola. Queste proposte possono essere utili per dare ai bambini la possibilità di crescere in un ambiente ricco di passione per la pratica di lettura. Verranno inoltre ipotizzate delle attività didattiche sviluppate in riferimento al libro *Cipi* (Lodi, 1972) precedentemente letto e analizzato. Questi laboratori saranno pensati avendo come focus lo sviluppo del piacere della lettura negli studenti di scuola primaria, in particolare tenendo presente gli alunni che frequentano la classe seconda.

5.1 Gli attuali orientamenti metodologici sulla lettura a scuola

In questo paragrafo verranno esposti dei consigli metodologici per promuovere maggiormente la lettura di testi letterari in classe, tenendo presente anche alcune risposte interessanti ricevute dalla somministrazione del questionario.

La scuola nel *nuovo scenario* (MIUR, 2018) deve fornire agli alunni: opportunità per apprendere le conoscenze di base; occasioni per sviluppare gli strumenti di pensiero fondamentali per comprendere le informazioni; la possibilità di pensare in modo autonomo e in modo critico. Inoltre, secondo A. Lagreca (2017) l'obiettivo della scuola è diffondere cultura, che Bruner (2001) immagina come una "cassetta per gli attrezzi" necessaria per interpretare e dare un significato agli eventi della vita. Come è già stato reso noto, la narrazione è indispensabile ed essendo da sempre una delle più importanti forme di comunicazione l'insegnante deve averla nella sua cassetta degli attrezzi e farne uso (Lagreca A. , 2017). La letteratura, in particolare la narrazione, mette in relazione il bambino (ascoltatore o lettore) e il testo, creando tra i due un rapporto coinvolgente che sviluppa capacità cognitive, emotive e sociali. Molto spesso si accusa il pensiero narrativo "di non saper veicolare la presunta verità dei fatti, competenza esclusiva del pensiero logico-razionale", considerando quest'ultimo come veicolo sicuro per tramandare la conoscenza; in realtà "la vita quotidiana

si svolge all'interno di un mondo che è innanzitutto scandito da narrazioni e storie" (Lagreca A. , 2017, p. 5). Perciò un ulteriore obiettivo della scuola deve essere quello di dare agli studenti "gli adeguati strumenti metacognitivi per orientarsi nel complesso mondo delle narrazioni" (Lagreca A. , 2017, p. 5).

In tale contesto gli insegnanti hanno un ruolo indispensabile e hanno la possibilità di trasmettere conoscenze ai bambini, tenendo sempre presente il loro benessere. Con il tempo gli alunni potranno padroneggiare varie capacità e competenze (cognitive, emotive e sociali): una delle pratiche fondamentali per svilupparle nell'ambito dell'educazione è la lettura, "centrale in tutto il primo ciclo di istruzione" (MIUR, 2012, p. 28). In primis gli insegnanti sono chiamati a "valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni, per ancorarvi nuovi contenuti. Nel processo di apprendimento l'alunno porta una grande ricchezza di esperienze e conoscenze acquisite fuori dalla scuola e attraverso i diversi media oggi disponibili a tutti, mette in gioco aspettative ed emozioni, si presenta con una dotazione di informazioni, abilità, modalità di apprendere che l'azione didattica dovrà opportunamente richiamare, esplorare, problematizzare. In questo modo l'allievo riesce a dare senso a quello che va imparando" (MIUR, 2012, p. 26). In più, facendo riferimento al leggere, creare un ambiente di apprendimento favorevole alla lettura, aiuta a rendere importante questo momento, in quanto "leggere è come entrare in un altro mondo, come varcare una soglia, ed è giusto che questo passaggio sia in qualche modo sottolineato" (Valentino Merletti, 1996, p. 32). Il luogo dedicato dovrebbe essere speciale, confortevole e conosciuto dai bambini, ma con qualche piccolo cambiamento che lo faccia percepire unico: si può per esempio decidere di addobbare la stanza con oggetti riferiti al testo da leggere, per creare la giusta atmosfera e coinvolgere totalmente la classe (Valentino Merletti, 1996). In questo caso può anche essere utile servirsi di una musica o di suoni appropriati alla tematica del libro, creando così un clima di suspense (p. 33). Un ambiente favorevole alla lettura significa anche dare la possibilità ai bambini di arrivare fisicamente ai testi, per cui è consigliabile creare un piccolo spazio dove tenere alcuni libri che gli studenti possono consultare e leggere liberamente. Gli insegnanti sono anche chiamati ad avere cura non solo dei propri testi, ma anche di quelli dei bambini, che in

questo modo impareranno cosa significa prendersi cura di un oggetto prezioso come il libro (Valentino Merletti, 1996). Portare la classe alla biblioteca scolastica (se disponibile) o a quella di quartiere, è un altro atteggiamento positivo che aiuta i lettori emergenti a crescere e ad avvicinarsi più volentieri alla lettura, concependola come piacere e non come dovere. La biblioteca, secondo le Indicazioni nazionali (MIUR, 2012, p. 26), è descritta “come luogo privilegiato per la lettura e la scoperta di una pluralità di libri e di testi, che sostiene lo studio autonomo e l’apprendimento continuo”.

Un altro consiglio per gli insegnanti è di lasciare tempo al momento della lettura e di utilizzarla quasi come una routine ad ogni lezione. Ormai è vero che oggi i bambini vivono in una società frenetica, piena di stimoli, ma non è sbagliato sollecitare uno stile di vita lento e caratterizzato dalla calma; è giusto che gli studenti capiscano di poter sfruttare i tempi “vuoti”, senza pensarli come momenti noiosi, perché in realtà possono servire per vivere situazioni di crescita personale: leggere un testo letterario è un buon modo per crescere (Valentino Merletti, 1996). La pratica della lettura non va d’accordo con chi è obbligato a farne uso, per cui “non c’è altra strada che far crescere con il bambino il piacere della lettura [...]. Sembra semplicistico affermare che in fondo si trova sempre il tempo per fare quello che realmente ci piace fare. Se ci pensiamo bene, però, è così, pur nei limiti a volte opprimenti degli obblighi quotidiani” (Valentino Merletti, 1996, p. 60).

Un’operazione molto importante è la scelta dei libri da proporre in classe e ad ogni singolo bambino. Secondo Petter (2007) gli insegnanti usano diversi criteri per scegliere un testo:

1. Il *valore estetico*. Molto spesso vengono proposti testi letterari che sono esteticamente validi, ma lontani dalle esperienze degli studenti. È consigliabile piuttosto proporre libri con meno valore estetico, ma che riescano a coinvolgere maggiormente i lettori, trattando tematiche in cui possono identificarsi.
2. La *presenza di un sostanzioso “apparato didattico”*. Capita che gli insegnanti scelgano un determinato libro perché ha all’interno delle

proposte didattiche, ma l'aspetto più importante è che il contenuto sia adatto e interessante per gli alunni.

3. Un *tema di grande attualità e forte rilevanza educativa*. Si pensa che tematiche come il razzismo, l'immigrazione, la parità fra uomo e donna, ecc. siano utili da affrontare, ma il coinvolgimento è sempre il primo aspetto da tenere presente, altrimenti l'ascoltatore o il lettore rischia di distorcere il vero significato del testo.
4. Lo *sfondo storico*. Se questo viene considerato utile dal docente per un approfondimento dell'argomento che sta trattando, la scelta è immediata.

Dunque, si comprende che gli insegnanti, per scegliere un libro da proporre agli studenti, dovrebbero porre particolare attenzione a quanto il testo possa coinvolgere i lettori (Petter, 2007). In ogni caso, è molto complicato "sapere con esattezza quale libro possa essere più adatto a un determinato bambino in un particolare momento" (Valentino Merletti, 1996, p. 61). Si possono però fare delle ipotesi, cercando di capire se un testo letterario può essere proposto o meno in classe. Per riuscire nell'intento, sicuramente bisogna aver letto e apprezzato il libro; risulta poco utile dichiarare che è bellissimo, se non si sa motivare l'affermazione; è rilevante conoscere il destinatario e le sue abilità di lettura (Valentino Merletti & Tognolini, 2015).

La lettura di testi letterari è giusto che sia un piacere e non un dovere. Secondo Starobinski (2003, p. 31) il "piacere del testo", deve essere un'attività felice, ma anche una responsabilità: "non è inopportuno aprire alla letteratura lo spazio del gioco e insieme quello della responsabilità educativa". Di sicuro ci sono diversi modi per far odiare ai bambini la lettura di testi letterari e Rodari (1992, pp. 79-89) ne descrive nove:

1. *Presentare il libro come una alternativa alla Tv*. Se viene negata un'attività considerata divertente dai bambini, come guardare la Tv, sicuramente non si riuscirà a "farne amare un'altra: sarà piuttosto il modo di gettare su quest'altra un'ombra di fastidio e di castigo".

2. *Presentare il libro come una alternativa al fumetto.* Anche in questo caso non è l'ideale proporre un libro in questo modo. È necessario ricordare che "i ragazzi non hanno bisogno soltanto di buone letture" e il fumetto è uno strumento diverso, che dà stimoli differenti rispetto ad un semplice testo.
3. *Dire ai bambini di oggi che i bambini di una volta leggevano di più.* Sarebbe come "chiedere ai ragazzi di amare il passato, un passato che non è il loro" e non è corretto, perché quei momenti sono stati vissuti da qualcun altro.
4. *Ritenere che i bambini abbiano troppe distrazioni.* Significa pensare che gli alunni non leggano per via delle diverse attività che svolgono, quando in realtà è compito degli adulti "farli diventare amici del libro".
5. *Dare la colpa ai bambini se non amano la lettura.* "Dare la colpa ai bambini, oltre che facile, è comodissimo, perché serve a coprire le colpe proprie". Non dare il buon esempio, non farsi mai vedere con un libro in mano, rifiutare di leggere a voce alta un testo, sono tutti atteggiamenti che non aiutano gli alunni ad amare la lettura.
6. *Trasformare il libro in uno strumento di tortura.* Avere un approccio scolastico al testo, utilizzandolo come oggetto di studio per verificare il rendimento degli studenti, non favorisce lo sviluppo del piacere della lettura. È più utile avere un approccio personale al testo, attento all'interpretazione del significato profondo del libro e all'incontro di vari punti di vista.
7. *Rifiutarsi di leggere al bambino.* Leggere un libro agli alunni è fondamentale: in questo modo prenderanno più confidenza nella lettura e apprezzeranno più facilmente il testo.
8. *Non offrire una scelta sufficiente.* Dare la possibilità di scegliere tra vari libri sviluppa una maggiore curiosità nella lettura.
9. *Ordinare di leggere.* L'amore per la lettura non può essere ordinato dagli adulti, "non è una tecnica, è qualcosa di assai più interiore e legato alla vita, e a scapaccioni (veri e metaforici) non s'impara".

Risulta quindi necessario trovare il giusto equilibrio tra ciò che i bambini vivono come un obbligo e quello che è davvero leggere un libro. Questo significa dimostrare ai bambini passione per la lettura, in modo tale che possa diventare anche per loro interessante e avvincente. Se gli insegnanti, ma anche le altre figure educanti, riuscissero ad avvicinare i bambini un po' alla volta alla realtà dei libri, loro ugualmente potrebbero introdurre questa pratica nella loro quotidianità. In sintesi, il compito scolastico per la lettura dovrebbe essere: "raggiungere un alto livello tecnico senza mettere in secondo piano il gusto di leggere, anzi, stimolandolo attraverso attività e abitudini che favoriscano la motivazione alla lettura, per studio, per ricerca, per piacere" (Ardissino, 2017, p. 6).

Nella lettura per catturare l'interesse dei bambini si possono proporre varie attività e, per dare alcuni spunti utili, di seguito ne vengono riportate alcune (informazioni raccolte dalle risposte del questionario). Molti insegnanti dichiarano di utilizzare, dopo aver letto un testo letterario, la drammatizzazione e gruppi di dibattito o di confronto. Altri invece scrivono che è importante creare gruppi di condivisione e fare uso del metodo WRW (Writing and Reading Workshop, percorsi specifici che hanno lo scopo di far crescere degli scrittori e lettori autentici e competenti). Un altro metodo citato e utilizzato è quello collaborativo, nel quale si ha un rapporto attivo con la lettura dei testi: gli alunni lavorano in coppia o in piccoli gruppi, in cui ognuno è chiamato a partecipare attivamente; è molto utile perché i lettori (aventi capacità diverse) possono apprendere l'un l'altro, scambiandosi idee e strategie di lettura (Ardissino, 2017). Altri spunti utili si trovano anche nella letteratura: Ardissino (2017, p. 226) descrive la lettura creativa, che diviene tale "nel momento in cui il 'materiale' da essa fornito cessa di essere sterile, inerte, e viene utilizzato e rielaborato per sviluppare qualcosa di nuovo, che può essere un prodotto tangibile, ma anche un'idea o una consapevolezza prima estranea all'individuo". La lettura di testi letterari in sé può anche essere un mezzo per elaborare altri meccanismi creativi: la creatività della mente "va coltivata in tutte le direzioni. [...] è sinonimo di «pensiero divergente», cioè capace di rompere continuamente gli schemi dell'esperienza" (Rodari, 1997, pp. 178-179).

Si comprende che la scuola e di conseguenza tutti gli insegnanti hanno il dovere di rendere partecipi i propri studenti, coinvolgendoli durante le varie attività di lettura. Pennac nella sua opera (2010, pp. 209-211) racconta la sua esperienza da alunno e con le sue parole sembra invitare gli insegnanti ad essere come i *professori Bal, Gi e S.*, gli unici di cui ha un ricordo positivo: “Accompagnavano passo dopo passo i nostri sforzi, si rallegravano dei nostri progressi, non si spazientivano per la nostra lentezza, non consideravano mai i nostri insuccessi come un’offesa personale”, erano appassionati della disciplina che insegnavano.

5.2 Proposte di applicazione didattica

Redigere questo paragrafo ha significato scegliere un testo letterario, letto precedentemente, che mi ha colpito positivamente e che potesse essere coinvolgente per i bambini frequentanti la scuola primaria. Il libro si intitola *Cipì* (1972) scritto da Mario Lodi e dagli alunni a cui insegnava della scuola primaria di Vho di Piadena. L’insegnante e i ragazzi hanno creato la storia osservando ciò che accadeva in natura, oltre le finestre dell’aula, raccontando la vita di un passerotto di nome Cipì: le sue avventure e disavventure vedono partecipi diversi personaggi, quali un gufo, una margherita, gli esseri umani, il sole e le nuvole. Il protagonista, fin dalla nascita, è vispo e molto curioso di scoprire il mondo che lo circonda, tanto che agli occhi dei suoi genitori risulta disobbediente rispetto agli altri due fratelli, in quanto scappa spesso dal nido senza saper volare. Il comportamento di Cipì lo porta a vivere delle esperienze positive e negative, grazie alle quali riesce a riconoscere gli eventi piacevoli e quelli pericolosi. Il passerotto successivamente, incontrando una passeretta di nome Passeri, capisce il significato dell’amore: insieme, i due passerotti, vivono il susseguirsi delle stagioni e creano una nuova famiglia.

Questo testo narrativo può essere interpretato come la metafora della vita e il suo obiettivo è quello di dare ai bambini dei consigli per affrontarla. Lodi cerca di far immedesimare gli studenti nel protagonista della storia, per renderli consapevoli che la vita può essere complicata ed è giusto affrontare ogni evento

un po' alla volta: ogni esperienza va vissuta nel momento giusto, non bisogna anticipare le tempistiche perché si vuole "tutto e subito". Cipi, a poco a poco, capirà che il mondo non è uguale a come ci appare a prima vista, perciò è giusto non fidarsi di tutto quello che si vede la prima volta; piuttosto sarebbe meglio in primis studiare la situazione e poi agire di conseguenza. Mi ha sorpreso molto come l'insegnante abbia posto l'accento anche sulla guerra attraverso la metafora della tempesta: nel capitolo in questione, le nuvole sono l'una contro l'altra e il sole è colui che cerca di ristabilire l'ordine e portare la pace. Alla fine del capitolo, quando la tempesta è conclusa, si comprende proprio come Lodi volesse evidenziare l'inutilità della violenza (Lodi, 1972, p. 33):

Allora gli uccelli uscirono dai rifugi e ripresero la vita interrotta dalla guerra.

- Chi ha vinto la lotta? – si domandavano.

- Nessuno.

- Anche le altre volte?

- Sempre.

- E perché la fanno?

- Chi lo sa?!

L'autore utilizza molte metafore per identificare animali ed elementi della natura (il signore della notte è il gufo; le farfalle bianche sono i fiocchi di neve; Palla di fuoco è il sole): per questo motivo il libro ha uno stile particolare, ma di facile comprensione, ad esempio, anche per bambini di sette anni, poiché ogni personaggio viene descritto come appare nella realtà. Il sole nel racconto è Palla di fuoco ed è quell' "amico che brucia in mezzo al cielo per scaldare e dar luce" (Lodi, 1972, p. 6).

Ho scelto questo testo letterario perché mi affascina molto l'intento dell'autore e soprattutto perché può essere apprezzato facilmente dai bambini, riuscendo probabilmente a favorire lo sviluppo del piacere alla lettura. La storia inoltre può essere molto utile per fornire agli studenti la possibilità di avvicinarsi a temi quali l'amicizia, l'amore, la libertà, il coraggio, l'onestà e l'altruismo.

In una scuola primaria può essere proposto un progetto di plesso intitolato “Leggiamo insieme?”, dove l’obiettivo principale è far avvicinare gli alunni delle varie classi alla lettura in modo piacevole e coinvolgente: attraverso l’utilizzo di vari mezzi e tecniche di lettura, gli insegnanti cercheranno di far percepire tale pratica come un piacere e non come un dovere. Inoltre, il progetto può essere un’occasione per sviluppare maggiormente la capacità di ascolto dei bambini e, considerato che potranno essere scelte varie tematiche legate all’educazione civica, far crescere cittadini attivi e pronti al futuro. Tale progetto può essere svolto durante l’intero anno scolastico, nel quale ogni tre mesi viene a modificarsi il tema da tener presente per scegliere il libro/i libri da leggere alla classe o insieme alla classe. Gli insegnanti sono liberi di scegliere la quantità di testi da proporre ai bambini, le tecniche da usare (lettura creativa, animata, a voce alta, di gruppo ecc.) e le eventuali attività da svolgere (digital storytelling, drammatizzazione, ecc.). Il progetto può nascere come supporto agli alunni, per vivere delle esperienze letterarie piacevoli, e ai docenti, per sviluppare esperienze di apprendimento utili al raggiungimento dei traguardi per lo sviluppo delle competenze prefissati.

Per questi momenti di lettura l’ideale sarebbe sfruttare uno spazio dedicato, un luogo diverso dall’aula in cui si svolgono regolarmente le attività didattiche, ad esempio una biblioteca scolastica; se non fosse possibile, sarebbe adeguato riuscire a cambiare momentaneamente l’arredo della propria aula, per creare un ambiente adatto all’ascolto e alla lettura. I bambini entrando in un luogo diverso, arredato con cuscini o tappeti morbidi sui quali posizionarsi in modo comodo e rilassato, saranno più propensi a svolgere questo tipo di attività. Dopo la prima volta, gli studenti sapranno come comportarsi e come rispettare questo spazio, perché vivendo un’esperienza positiva, l’evento verrà associato al piacere e al benessere.

Dato che nel progetto si potrebbero suggerire vari temi, come ad esempio “L’amore e la cura di sé e dell’altro”, il racconto di *Cipi* (Lodi, 1972) può essere una lettura adeguata da proporre ad una classe seconda primaria per affrontare questa tematica. I traguardi per lo sviluppo delle competenze (MIUR, 2012),

selezionati tra quelli inseriti nella progettazione annuale di italiano redatta dall'insegnante di riferimento, potrebbero essere i seguenti:

- ✚ Ascolta e comprende testi cogliendone il senso e le informazioni principali.
- ✚ Legge e comprende testi di vario tipo, ne individua il senso globale e le informazioni principali.
- ✚ Legge testi di vario genere facenti parte della letteratura per l'infanzia, sia a voce alta sia in lettura silenziosa e autonoma.

Verrebbero inoltre considerati i seguenti obiettivi di apprendimento, selezionati sempre dallo stesso documento:

Ascolto e parlato

- ✚ Ascoltare testi narrativi mostrando di saperne cogliere il senso globale e riferire informazioni pertinenti con domande stimolo dell'insegnante.

Lettura

- ✚ Padroneggiare la lettura strumentale (di decifrazione) sia nella modalità ad alta voce, sia in quella silenziosa, con sufficiente correttezza e scorrevolezza.
- ✚ Prevedere il contenuto di un testo semplice in base ad alcuni elementi come il titolo e le immagini.
- ✚ Leggere testi (narrativi, descrittivi) cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali anche con l'aiuto di domande guida.

Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo

- ✚ Comprendere in brevi testi il significato di parole non note basandosi sia sul contesto, con domande stimolo, sia sulla conoscenza intuitiva delle famiglie di parole.

Sarebbe utile creare una routine, in quanto vivere regolarmente questi momenti può far crescere la motivazione nei bambini, rendendoli anche più sicuri e autonomi nella lettura di un libro. Ad esempio, se la scuola primaria fosse a tempo pieno, le ore pomeridiane di un giorno alla settimana potrebbero essere dedicate alla lettura del testo e alle conseguenti attività didattiche.

Di seguito verranno presentate alcune proposte didattiche: in modo schematico e con il supporto di tabelle, si andrà a illustrare alcuni prototipi di laboratorio pensati appositamente per questo lavoro di tesi. È stato scelto il laboratorio come format didattico, in quanto dà la possibilità agli alunni di costruire la conoscenza in modo attivo e riflessivo, utilizzando varie strategie e tecniche di coinvolgimento dello studente (Messina & De Rossi, 2015).

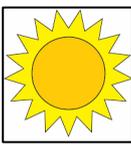
Ipotizzando di proporre le attività didattiche ad una classe seconda primaria, formata da 20 alunni, di cui 12 femmine e 8 maschi, con nessuna difficoltà particolare (con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, con Bisogni Educativi Speciali, ecc.), si è scelto di leggere *Cipi* (Lodi, 1972) nel periodo compreso tra marzo e maggio. I traguardi per lo sviluppo delle competenze, da tenere sempre presente durante i vari laboratori, sono quelli riportati in precedenza; invece gli obiettivi di apprendimento verranno modificati di volta in volta. Per motivare maggiormente i bambini all'ascolto, alla lettura e alla comprensione del libro proposto e per far conoscere ai genitori e alle altre classi del plesso la storia di *Cipi* (Lodi, 1972), si è pensato di creare due prodotti finali diversi: un digital storytelling per i genitori, che può essere caricato nella piattaforma di Google Classroom, e una drammatizzazione per le altre classi, che può essere recitata durante la festa di fine anno scolastico. Data la disponibilità della biblioteca interna alla scuola, i momenti di lettura e le conseguenti attività didattiche verranno svolti in questo luogo, usufruendo dello spazio dedicato e arredato appositamente per l'ascolto e la lettura.

Primo prototipo di laboratorio di lettura

Prendendo in considerazione gli obiettivi di apprendimento elencati nella tabella sottostante, l'attività sarà sviluppata tenendo presente la strategia

dell'apprendimento attivo e le tecniche ludiche. Durante la prima ora verranno introdotti la storia e i prodotti finali da realizzare, spiegando cosa sono il digital storytelling e la drammatizzazione. Nella prima parte del laboratorio verranno inoltre letti dall'insegnante, attraverso una lettura animata, due capitoli del testo; successivamente, insieme agli studenti e in modo orale, si passerà alla comprensione con l'aiuto di domande stimolo, con l'intento di far partecipare tutta la classe (esempi domande stimolo: "Come mai Cipì viene chiamato così?", "Perché Cipì scappa spesso dal nido?"). Il tempo rimanente invece sarà dedicato alla rilettura individuale e silenziosa, per dare la possibilità ai bambini di comprendere maggiormente il contenuto dei capitoli e per poter evidenziare le parole non note o i concetti descritti attraverso le metafore, che possono essere di difficile comprensione. In seguito, i dubbi di ogni bambino verranno condivisi con la classe e insieme si cercherà di capire il loro significato, basandosi sul contesto descritto dall'autore; contemporaneamente gli alunni riporteranno sul quaderno di italiano le nuove parole apprese, ciò che significano e realizzeranno un disegno rappresentativo (un esempio in Figura 9).

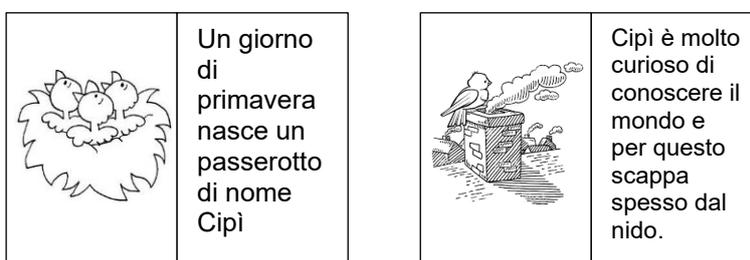
Figura 9: Comprensione parole e metafore

NASTRO D'ARGENTO	STRADA	PALLA DI FUOCO	GUERRA DELLE NUVOLE	FARFALLE
FIUME	CIELO	SOLE	TEMPORALE	NEVE
				

Per sedimentare questi termini nuovi, verrà proposto il gioco del mimo in cui un bambino alla volta, usando il suo corpo ma non la sua voce, farà indovinare alla classe una delle parole appena imparate.

Per concludere l'attività, verranno consegnati dei foglietti in cui sono riportati, in modo sintetico, i momenti più importanti dei capitoli letti e un disegno corrispondente da colorare: gli studenti dovranno metterli in ordine cronologico, piegarli a metà e incollarli tra di loro, come per formare un semplice libricino che completeranno un po' alla volta nei vari laboratori (esempio in Figura 10). In questo modo avranno un supporto per ricordare ciò che è stato letto e per sviluppare al meglio il digital storytelling e la drammatizzazione.

Figura 10: Foglietti per libricino riassuntivo



Obiettivi di apprendimento	Strategie e tecniche
<p><i>Ascolto e parlato</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Ascoltare testi narrativi mostrando di saperne cogliere il senso globale e riferire informazioni pertinenti con domande stimolo dell'insegnante. <p><i>Lettura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Leggere testi (narrativi, descrittivi) cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali anche con l'aiuto di domande guida. <p><i>Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Comprendere in brevi testi il significato di parole non note basandosi sia sul contesto, con domande stimolo, sia sulla 	<p>Strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Apprendimento attivo <p>Tecniche:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Giochi strutturati

conoscenza intuitiva delle famiglie di parole.	
Tempi	Attività
Ogni mercoledì, durante le due ore pomeridiane di italiano. - 1 ora dedicata all'ascolto e alla comprensione di due capitoli del libro; - 1 ora dedicata all'attività pratica.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Breve introduzione del libro e dei prodotti finali (digital storytelling e drammatizzazione). 2. Ascolto della storia (utilizzo della lettura animata) e comprensione orale. 3. Lettura silenziosa e ulteriore comprensione da parte degli studenti. 4. Gioco del mimo con le parole non note (riportate anche sul quaderno). 5. Inizio del libricino per riassumere i capitoli letti.

Secondo prototipo di laboratorio di lettura

Prendendo in considerazione gli obiettivi di apprendimento elencati nella tabella sottostante, l'attività sarà sviluppata tenendo presente varie strategie (apprendimento attivo, apprendimento di gruppo e simulazione) e tecniche (ludiche e role playing). All'inizio del laboratorio, prima di ascoltare la lettura di due capitoli della storia, verrà proposto alla classe un gioco di immaginazione: per prevedere il contenuto di ciò che verrà letto, ogni bambino, dai titoli dei capitoli, proverà a disegnare quello che secondo lui tratterà il rispettivo capitolo. Ad esempio, dal titolo "Gli artigli", uno studente può pensare che verranno narrate delle vicende di Cipì con un'aquila, un altro invece degli avvenimenti riguardanti un gatto; quindi, a seconda delle varie interpretazioni, ognuno rappresenterà graficamente la sua idea. In seguito, dopo l'ascolto e la comprensione della storia e dei concetti non noti, gli studenti proveranno l'esperienza del role playing. I bambini verranno divisi in piccoli gruppi equilibrati (predisposti precedentemente), ai quali si assegneranno vari temi inerenti alle parti della narrazione letta: gli studenti penseranno a come sviluppare tale tematica tramite una semplice azione scenica, alla quale ogni componente parteciperà attivamente. Successivamente, ciascun gruppo presenterà brevemente e metterà in scena ciò a cui ha lavorato, mentre il resto della classe osserverà bene quello che accade in ogni rappresentazione e cercherà di comprendere le varie emozioni provate dagli "attori". In merito ci sarà poi un momento di riflessione collettiva per meditare sulle varie osservazioni raccolte: verrà svolta in cerchio e attraverso una conversazione guidata, favorendo l'ascolto tra compagni e la partecipazione di ognuno. La tecnica del role playing darà quindi la possibilità ai bambini di avere un ruolo ben definito e permetterà loro di sviluppare l'intelligenza emotiva, fornendo anche l'opportunità di comprendere al meglio le vicende che accadono e quello che provano i vari personaggi all'interno della narrazione.

Alla fine del laboratorio si continuerà a realizzare il libricino riassuntivo, per ricordare quanto letto e per semplificare il successivo sviluppo dei prodotti finali.

Obiettivi di apprendimento	Strategie e tecniche
<p><i>Ascolto e parlato</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Ascoltare testi narrativi mostrando di saperne cogliere il senso globale e riferire informazioni pertinenti con domande stimolo dell'insegnante. <p><i>Letture</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Prevedere il contenuto di un testo semplice in base ad alcuni elementi come il titolo e le immagini. <p><i>Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Comprendere in brevi testi il significato di parole non note basandosi sia sul contesto, con domande stimolo, sia sulla conoscenza intuitiva delle famiglie di parole. 	<p>Strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Apprendimento attivo ✚ Apprendimento di gruppo ✚ Simulazione <p>Tecniche:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Giochi strutturati ✚ Role playing
Tempi	Attività
<p>Ogni mercoledì, durante le due ore pomeridiane di italiano.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 ora dedicata all'ascolto e alla comprensione di due capitoli del libro; - 1 ora dedicata all'attività pratica. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gioco di immaginazione con i titoli dei capitoli. 2. Ascolto della storia (utilizzo della lettura animata) e comprensione orale, anche delle parole non note, con domande stimolo. 3. Esperienza di gruppo del role playing. 4. Proseguimento della creazione del libricino riassuntivo.

Terzo prototipo di laboratorio di lettura

Per evitare di annoiare i bambini, si consiglia di realizzare questo laboratorio, il quale prevede un'attività da svolgere in coppia, quando saranno stati letti almeno dieci capitoli.

Prendendo in considerazione gli obiettivi di apprendimento elencati nella tabella sottostante, l'attività sarà sviluppata tenendo presente varie strategie (apprendimento attivo, apprendimento di gruppo e la simulazione) e diverse tecniche (digital storytelling e drammatizzazione). Nella prima parte del laboratorio verranno ascoltati quattro capitoli di *Cipi* (Lodi, 1972), che verranno poi compresi ponendo delle domande stimolo agli studenti. Successivamente, la classe verrà divisa in quattro gruppi equilibrati (precedentemente pensati), ai quali sarà assegnato uno dei capitoli, che verrà riletto prima in modo silenzioso e poi ad alta voce un paragrafo alla volta, con lo scopo di realizzare una drammatizzazione fedele a quanto letto. Di seguito ogni gruppo presenterà il proprio lavoro al pubblico (la classe): uno dei componenti leggerà ad alta voce il capitolo assegnato e contemporaneamente gli altri bambini reciteranno seguendo il contenuto della storia. Dunque, i bambini avranno l'occasione di provare cosa significa produrre la drammatizzazione per la festa di fine anno scolastico.

Dopo questo momento, si continuerà la creazione del libricino riassuntivo, in modo tale da riprendere tutti i capitoli della storia letti fino ad ora. Così facendo per gli studenti sarà più semplice cominciare a lavorare al digital storytelling: in coppia realizzeranno un disegno con le matite colorate per raffigurare uno o più eventi rilevanti del capitolo assegnato, scelto tra quelli letti durante tutti i momenti laboratoriali. Ogni disegno riporterà sul retro il titolo del capitolo corrispondente e sarà accompagnato da una didascalia, condivisa con l'insegnante, in cui si descriverà brevemente quello che accade nella rappresentazione grafica.

Obiettivi di apprendimento	Strategie e tecniche
<p><i>Ascolto e parlato</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Ascoltare testi narrativi mostrando di saperne cogliere il senso globale e riferire informazioni pertinenti con domande stimolo dell'insegnante. <p><i>Lettura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Padroneggiare la lettura strumentale (di decifrazione) sia nella modalità ad alta voce, sia in quella silenziosa, con sufficiente correttezza e scorrevolezza. ✚ Leggere testi (narrativi, descrittivi) cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali anche con l'aiuto di domande guida. <p><i>Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Comprendere in brevi testi il significato di parole non note basandosi sia sul contesto, con domande stimolo, sia sulla conoscenza intuitiva delle famiglie di parole. 	<p>Strategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Apprendimento attivo ✚ Apprendimento di gruppo ✚ Simulazione <p>Tecniche:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Digital storytelling ✚ Drammatizzazione
Tempi	Attività
<p>Ogni mercoledì, durante le due ore pomeridiane di italiano.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 ora dedicata all'ascolto e alla comprensione di due capitoli del libro; - 1 ora dedicata all'attività pratica. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ascolto della storia (utilizzo della lettura animata) e comprensione orale, anche delle parole non note, con domande stimolo. 2. Lavoro di gruppo: semplice drammatizzazione del capitolo assegnato (lettura silenziosa e ad alta voce). 3. Proseguimento della creazione del libricino riassuntivo. 4. Inizio del digital storytelling.

I laboratori successivi alla conclusione del libro saranno dedicati al completamento del digital storytelling e alla realizzazione della drammatizzazione.

Il primo verrà elaborato dall'insegnante e dagli studenti tramite un'applicazione di editing video: i disegni realizzati dalle varie coppie nel corso dei laboratori, verranno scansionati e montati secondo l'ordine cronologico della narrazione; sarà inoltre inserita la traccia audio con le voci dei bambini che leggono le didascalie riferite ad ogni disegno. Le tracce audio potrebbero essere registrate durante le ore di compresenza della settimana: mentre la classe svolge regolarmente le attività, una coppia alla volta andrà in biblioteca con l'insegnante compresente. Il prodotto digitale finito verrà prima mostrato alla classe e poi condiviso ai genitori tramite Google Classroom.

Per realizzare in modo efficace la drammatizzazione, nella quale ogni studente avrà un ruolo specifico, si terrà presente il digital storytelling creato. Uno o due alunni avranno il compito di fare il narratore nei momenti che non includono dialoghi tra i personaggi; il resto dei bambini invece reciterà la storia di *Cipi* (Lodi, 1972) in modo semplice, ma organizzato attraverso la riformulazione sintetica sviluppata insieme all'insegnante. Per dare più valore al momento, facendolo percepire anche alla classe, sarebbe appropriato creare insieme ai bambini dei semplici travestimenti, utilizzando tessuti o oggetti di riciclo. Come scritto in precedenza, la drammatizzazione verrà presentata durante la festa di fine anno scolastico.

CAPITOLO 6: CONCLUSIONI

6.1 Riflessioni conclusive e possibili sviluppi sull'argomento del progetto

Giunti alla conclusione del percorso di ricerca, è il momento di riflettere su quanto è stato svolto e valutare integralmente l'esperienza. Per trovare risposta alla domanda di ricerca, che ha voluto analizzare come i docenti di alcuni plessi scolastici di Padova propongono in classe la lettura di testi letterari, in modo tale da promuovere le capacità di base e lo sviluppo del piacere della lettura, è stata sviluppata un'indagine.

Personalmente, realizzare questa ricerca mi ha dato l'opportunità di conoscere nuovi aspetti riferiti alla lettura di testi letterari e allo stesso tempo approfondirne altri. Esaminare le diverse teorie letterarie e tutto ciò che contraddistingue il processo di lettura, hanno permesso di riconoscere gli aspetti fondamentali per sviluppare la ricerca. Inoltre, attraverso l'analisi e l'interpretazione dei dati raccolti, ho avuto modo di confrontarmi indirettamente con le varie realtà scolastiche e le esperienze dei docenti, entrambi utili per il mio futuro da insegnante.

Gli orientamenti metodologici e le proposte di applicazione didattica sono stati realizzati grazie all'interpretazione personale dei dati raccolti con il questionario: essermi interfacciata con le esperienze degli insegnanti è stato stimolante e ha dato un valido aiuto alla creazione dell'ipotetico percorso didattico. Sviluppare in questo momento alcune attività didattiche, partendo dalle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012), documento che per me d'ora in poi sarà fondamentale, potrà essere sicuramente utile per il mio lavoro e, grazie a tutto il percorso universitario che si conclude con l'elaborato di tesi, avrò già una base di partenza per lavorare in modo consapevole ed efficace.

Da quanto riportato dai docenti tramite il questionario, le attività didattiche che propongono vedono partecipativi i loro studenti, che rispondono positivamente ai momenti di lettura: sono incuriositi, interessati e raramente annoiati, chiedono di consultare il testo letto e spesso hanno il desiderio di

leggere un libro in autonomia. Con questi presupposti, in futuro, sarebbe interessante indagare ulteriormente sulla tematica, proponendo una nuova domanda di ricerca che coinvolga gli alunni. Si potrebbe prendere spunto da alcune domande poste agli insegnanti tramite il questionario, per verificare direttamente con i bambini quali capacità di base vengono sviluppate con la lettura di testi letterari, quali tipologie di testi letterari piacciono e incuriosiscono maggiormente e quanto piacere provano nella pratica di lettura. Il punto di partenza potrebbe essere conoscere le passioni degli studenti, per comprendere le loro abitudini, ma soprattutto per capire se tra queste c'è già quella della lettura. Potrebbe essere interessante prendere in considerazione diverse realtà scolastiche, come è già stato fatto in questa ricerca, e mettere a confronto le informazioni raccolte dai diversi plessi scolastici, in modo tale da approfondire ulteriormente l'influenza o meno della distribuzione territoriale nei confronti del processo di lettura. Nei vari contesti di ricerca sarebbe importante considerare la presenza di bambini con difficoltà (con Bisogni Educativi Speciali, con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, con disturbi alla vista, ecc.) o con disabilità, che rendono più complicato il processo di apprendimento della lettura. Sarebbe inoltre utile cambiare tipologia e strumenti di ricerca, per avere la possibilità di svolgere un'osservazione sul campo ed eventualmente realizzare un intervento didattico a scuola. Se ci fosse l'opportunità, verrebbe scelta una delle due *ricerche con intervento* che si differenziano da quelle osservative, "in quanto, una volta individuato un problema, prevedono l'introduzione di un cambiamento, al fine di verificarne gli effetti, per costruire nuova conoscenza (esperimento) o per risolvere, attraverso l'intervento, la situazione problematica (ricerca-azione)" (Coggi & Ricchiardi, 2005, p. 22). La scuola non è solo il posto dove si incontrano e lavorano insegnanti e bambini, dove si insegna e dove si apprende, ma racchiude anche le famiglie e il territorio che possono influire positivamente o negativamente nella vita dei bambini (Rodari, 1992). Essendo questo luogo un organo sistemico, deve esserci comunicazione e confronto tra i soggetti coinvolti, per poter costruire un ambiente di apprendimento adeguato alle necessità degli alunni, per riconoscere le situazioni di difficoltà e provare a risolverle e per garantire il benessere e la crescita di ogni bambino.

Concludendo, si rivela fondamentale riconoscere che la scuola ha il dovere di accogliere il bambino, le sue esperienze e le sue passioni. In particolare, riferendosi alla lettura dei testi, dovrebbe essere mediatrice nell'incontro tra gli studenti e il libro, per non farlo diventare "uno strumento di tortura", ma piuttosto una passione (Rodari, 1992, p. 163). Dunque, le bambine e i bambini hanno il diritto di leggere i testi letterari liberamente, non solo per studiare o per esercitarsi, ma per trovare piacere nella pratica della lettura, senza considerarla quindi una costrizione (Rodari, 1992).

BIBLIOGRAFIA

- Altieri Biagi, M. L. (1989). *Io amo, tu ami, egli ama. Grammatica per italiani maggiorenni*. Milano: Mursia.
- Altieri Biagi, M. L. (A cura di). (1999). *Come si legge un testo. Percorsi di lettura da Dante a Montale*. Milano: Mursia.
- Ardissino, E. (A cura di). (2017). *Insegnare e apprendere italiano nella scuola dell'infanzia e primaria*. Firenze: Mondadori Università - Mondadori Education.
- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris: Seuil (trad. it. Il piacere del testo, Einaudi, Torino, 1975).
- Bertoni, F. (2018). *Letteratura. Teorie, metodi, strumenti*. Roma: Carocci.
- Bodei, R. (2013). *Immaginare altre vite. Realtà, progetti, desideri*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press (trad. it. La mente a più dimensioni, Laterza, Roma-Bari, 1988).
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press (trad. it. La ricerca del significato. Per una psicologia culturale, Bollati Boringhieri, Torino 1992).
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press (trad. it. La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola, Feltrinelli, Milano, 2001).
- Bruner, J. (2002). *Making Stories. Law, Literature, Life*. New York: Farrar, Straus and Giroux (trad. it. La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita, Laterza, Roma-Bari 2002).
- Calvani, A., & Ventriglia, L. (2017). *Insegnare a leggere ai bambini. Gli errori da evitare*. Roma: Carocci Faber.
- Calvino, I. (1980). *Una pietra sopra. Discorsi di letteratura e società*. Torino: Einaudi.
- Calvino, I. (1993). *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Mondadori.

- Calvino, I. (1994). *Se una notte d'inverno un viaggiatore*. Milano: Mondadori.
- Chines, L., & Varotti, C. (2015). *Che cos'è un testo letterario*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L., & RDL, G. (2015). *Scrivere testi in 9 mosse. Curricolo verticale di scrittura per la scuola primaria e secondaria di primo grado* (Vol. 1). Trento: Erickson.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Cometa, M. (2017). *Perché le storie ci aiutano a vivere*. Milano: Cortina.
- Cornoldi, C., Meneghetti, C., Moè, A., & Zamperlin, C. (2018). *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Eco, U. (2016). *Sei passeggiate nei boschi narrativi*. Milano: Bompiani.
- Felisatti, E., & Mazzucco, C. (2013). *Insegnanti in ricerca*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gattico, E., & Mantovani, S. (A cura di). (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*. Milano: Mondadori.
- Jakobson, R. (1963). Linguistique et poétique. In R. Jakobson, *Essais de linguistique générale*. Paris: Éditions de Minuit (trad. it. Linguistica e poetica, in *Saggi di linguistica generale*, a cura di L. Heilmann, Feltrinelli, Milano, 2002, pp.181-218).
- Lavagetto, M. (2003). *Lavorare con piccoli indizi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Lavagetto, M. (2005). *Eutanasia della critica*. Torino: Einaudi.
- Levorato, M. C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: Il Mulino.
- Lodi, M. (1972). *Cipi*. Torino: Einaudi.
- Lombello, D. (2012). Leggere. In E. Toffano Martini, & P. De Stefani (A cura di), *"Che vivano liberi e felici...". Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York* (pp. 334-337). Roma: Carocci.
- Lombello, D. (2017). Condividere intrecci narrativi per rinsaldare legami. In E. Toffano Martini, & P. De Stefani (A cura di), *"Ho fiducia in loro"* (pp. 398-401). Roma: Carocci.
- Manganelli Rattazzi, A. M. (1990). *Il questionario. Aspetti teorici e pratici*. Padova: CLEUP.

- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Corocci.
- Ortalda, F. (1998). *La survey in psicologia. Manuale di metodologia di base*. Roma: Carocci.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris: Gallimard (trad. it. Come un romanzo, Feltrinelli, Milano, 1993).
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris: Gallimard (trad. it. Diario di scuola, Feltrinelli, Milano, 2010).
- Petter, G. (2007). *La narrativa a scuola. Il lavoro sul testo e l'incontro con l'autore*. Trento: Erickson.
- Rodari, G. (1992). *Scuola di fantasia*. Roma: Editori Riuniti.
- Rodari, G. (1997). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Trieste: Einaudi Ragazzi.
- Sabatini, F., Camodeca, C., & De Santis, C. (2014). *Conosco la mia lingua. L'italiano dalla grammatica valenziale alla pratica dei testi (Vol. B)*. Torino: Loescher.
- Segre, C. (1999). *Avviamento all'analisi del testo letterario*. Torino: Einaudi.
- Starobinski, J. (2003). *Le ragioni del testo*. (C. Colangelo, A cura di) Milano: Mondadori.
- Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris: Flammarion (trad. it. La letteratura in pericolo, Garzanti, Milano, 2008).
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Valentino Merletti, R. (1996). *Leggere ad alta voce*. Milano: Mondadori.
- Valentino Merletti, R., & Tognolini, B. (2015). *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*. Milano: Salani.

SITOGRAFIA

- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, Windows and Sliding Glass Doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6 (3). Tratto da <https://www.readingrockets.org/sites/default/files/Mirrors-Windows-and-Sliding-Glass-Doors.pdf>
- Comer Kidd, D., & Castano, E. (2013, ottobre). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, 377-380. Tratto da <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1239918>
- Eurydice-Commissione Europea, Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura. (2011). *Insegnare a leggere in Europa. Contesti, politiche e pratiche*. Bruxelles. Tratto da https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/06/Teaching_reading_IT.pdf
- Lagrecia, A. (2017). La narrazione come processo di facilitazione del sapere. *Edscuola*. Tratto da <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=89531>
- Lagrecia, I. (2019). Il racconto come aiuto allo sviluppo cognitivo, affettivo ed etico-valoriale. *Edscuola*. Tratto da <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=115510>
- ONU. (1989, novembre 20). *Convenzione sui diritti dell'infanzia*. New York. Tratto da https://legale.savethechildren.it/wp-content/uploads/wpallimport/files/attachments//_DatasImport/pdf/Conv_NY1989.pdf

NORMATIVA SCOLASTICA

Comunità Europea. (2006, dicembre 18). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente - Quadro di riferimento europeo*. Bruxelles. Tratto da <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>

Comunità Europea. (2018, maggio 22). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente - Quadro di riferimento europeo*. Bruxelles. Tratto da [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A32018H0604(01))

MIUR. (2012, settembre). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Tratto da https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262

MIUR. (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*. Tratto da <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>

MIUR. (2013, aprile 02). *Quadro di riferimento della prova di italiano. La prova di italiano nell'obbligo di istruzione*. Tratto da https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/qdr_italiano_obbligo_istruzione.pdf

DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA

- PTOF. Piano triennale dell'offerta formativa. I IC di Padova "Petrarca". (2022/2025). Tratto da <http://www.primoicpadova.edu.it/index.php/piano-offerta-formativa/p-t-o-f/file/868-ptof-primo-ic-petrarca-2022-25>
- PTOF. Piano triennale dell'offerta formativa. VII IC di Padova "S. Camillo". (2022/2025). Tratto da <https://cspace.spaggiari.eu/pub/PDME0060/PTOF/PTOF%202022-2025.pdf>
- PTOF. Piano triennale dell'offerta formativa. VIII IC di Padova "A. Volta". (2022/2025). Tratto da http://www.8icspadova.edu.it/attachments/article/257/PDIC891001-2022_25.pdf
- PTOF. Piano triennale dell'offerta formativa. VI IC di Padova "Bruno Ciari". (2022/2025). Tratto da <https://6istitutocomprensivopadova.edu.it/wp-content/uploads/sites/217/POFT-2022-25-1.pdf>
- PTOF. Piano triennale dell'offerta formativa. IC di Albignasego. (2022/2025). Tratto da <https://cspace.spaggiari.eu/auth.php?token=7fe746571826b68e56792dc7f60b71e3669f504-bcc31983d57f95ea7f42c2818c5cba2a86d9fd83>
- RAV. Rapporto di Autovalutazione. I IC di Padova "Petrarca". (2019/2022). Tratto da <http://www.primoicpadova.edu.it/index.php/piano-offerta-formativa/p-t-o-f/file/856-rapporto-di-autovalutazione-triennio-2019-22>
- RAV. Rapporto di Autovalutazione. VII IC di Padova "S. Camillo". (2019/2022). Tratto da <https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/PDIC88400T/vii-ic-di-padova-scamillo/valutazione/sintesi/>
- RAV. Rapporto di Autovalutazione. VIII IC di Padova "A. Volta". (2019/2022). Tratto da http://www.8icspadova.edu.it/attachments/article/2922/SNV_PubblicazioneRav-PDIC891001_versione_Scuola_in_chiaro.pdf

RAV. Rapporto di Autovalutazione. IC di Albignasego. (2019/2022). Tratto da <https://cspace.spaggiari.eu/auth.php?token=80bdd1c3d27c0e67afc8762efa0e918284be2f4c-72ff65946b87558715a958194c2ede024d60e8e3>

ALLEGATI

Allegato n° 1: Tabella analisi delle scuole

Gruppi	Istituto Comprensivo	Informazioni
Centro storico e quartieri periferici a Sud-Est	I IC di Padova "Petrarca"	<ul style="list-style-type: none">• I plessi scolastici si trovano nel Centro Storico della città di Padova.• Il contesto socio-economico degli studenti è alto, con alti livelli di scolarizzazione da parte di entrambi i genitori.• La percentuale di alunni cittadini non italiani e di neo arrivati risulta in lieve crescita.• Non sono presenti situazioni rilevanti di famiglie economicamente e culturalmente svantaggiate.
	VII IC di Padova "San Camillo"	<ul style="list-style-type: none">• Le scuole dell'Istituto sono dislocate in tre aree li diverse: quartiere Forcellini, Camin e zona Stanga (le scuole prese in considerazione per la ricerca sono nel quartiere Forcellini).• Il contesto socio-economico degli studenti nel quartiere Forcellini è medio-alto.• Il numero di alunni di cittadinanza non italiana nel quartiere selezionato è basso e la loro presenza dà l'opportunità agli alunni di entrare in contatto diretto con altre culture e stili di vita.• Nel quartiere Forcellini c'è un basso tasso di disoccupazione.

	VIII IC di Padova "A. Volta"	<ul style="list-style-type: none"> • Il quartiere dove sono situate le scuole dell'Istituto si trova nella prima periferia attorno al Centro Storico di Padova. • Il contesto socio-economico degli alunni si colloca in una fascia medio-alta. • C'è una costante crescita di studenti non italiani, di varie etnie. • Si caratterizza per una variegata realtà socioculturale della popolazione.
Quartiere periferico a Nord-Est	VI IC di Padova "Bruno Ciari"	<ul style="list-style-type: none"> • I plessi scolastici si trovano nelle zone di Mortise, Torre e Ponte di Brenta. • Il contesto socio-economico degli alunni varia dal basso al medio-basso fino al medio-alto e all'alto. Questo significa che nella stessa classe i docenti sono chiamati ad attivare azioni finalizzate a promuovere le eccellenze e al tempo stesso a garantire il successo formativo di alunni che vivono situazioni di difficoltà o disagio. • Le zone sono caratterizzate da famiglie benestanti e con un indice culturale elevato, da famiglie in situazione di disagio residenti in alloggi popolari assegnati dal Comune e da famiglie di migranti neo arrivati. • Secondo gli indicatori di struttura demografica, il quartiere in cui sono situate le scuole è il secondo per numerosità di popolazione straniera, rispetto ai sei quartieri della città.
Comuno limitrofo	IC di Albignasego	<ul style="list-style-type: none"> • Le scuole selezionate si trovano nella zona di Sant'Agostino e ad Albignasego. • Il contesto socio-economico della popolazione scolastica è complessivamente favorevole, perché prevalentemente alto. • L'evoluzione demografica è in costante incremento. • C'è una temperata presenza di alunni stranieri che offre varietà multiculturale.

Allegato n° 2: Tabella confronto delle risposte al questionario

		Domande e risposte		
Gruppo	Scuola	<i>Quali sono le capacità cognitive che i bambini sviluppano maggiormente, dopo aver letto vari testi letterari?</i>	<i>I bambini in classe chiedono un testo letterario da leggere autonomamente in modo:</i>	<i>Indica il valore della lettura ad alta voce per migliorare:</i>
Centro storico e quartieri periferici a Sud-Est	Reggia dei Carraresi	1. Capacità di linguaggio, capacità immaginativa, capacità riflessive, capacità inferenziale	1. Spontaneo e interessato: spesso; forzato e svogliato: a volte	1. La decodifica del testo: abbastanza importante; la comprensione del testo e lo spirito critico: poco importante
		2. Capacità di linguaggio, capacità di attenzione, capacità riflessive, fantasia	2. Spontaneo: a volte; interessato: raramente; forzato e svogliato: mai	2. La decodifica e la comprensione del testo: molto importante; lo spirito critico: abbastanza importante
	A. Volta	1. Capacità di linguaggio, capacità immaginativa, capacità inferenziale	1. Spontaneo: raramente; interessato, forzato e svogliato: a volte	1. La decodifica e la comprensione del testo: abbastanza importante; lo spirito critico: discretamente importante
		2. Capacità di linguaggio, capacità immaginativa, capacità riflessive, capacità inferenziale, fantasia	2. Spontaneo e interessato: spesso; forzato: mai; svogliato: raramente	2. La decodifica del testo: molto importante; la comprensione del testo: abbastanza importante; lo spirito critico: poco importante

Quartiere periferico a Nord-Est	Davila	1. Capacità di linguaggio, capacità riflessive, capacità inferenziale, fantasia	1. Spontaneo e interessato: spesso; forzato e svogliato: raramente	1. La decodifica e la comprensione del testo e lo spirito critico: abbastanza importante
		2. Capacità di linguaggio, capacità immaginativa, capacità riflessive, capacità inferenziale	2. Spontaneo e interessato: spesso; forzato e svogliato: a volte	2. La decodifica del testo: molto importante; la comprensione del testo: abbastanza importante; lo spirito critico: discretamente importante
	Morante	1. Capacità di linguaggio, capacità di attenzione, capacità riflessive	1. Spontaneo e interessato: spesso; forzato e svogliato: raramente	1. La decodifica del testo: molto importante; la comprensione del testo e lo spirito critico: abbastanza importante
		2. Capacità di linguaggio, capacità immaginativa, capacità riflessive, capacità inferenziale	2. Spontaneo e interessato: spesso; forzato e svogliato: mai	2. La decodifica del testo: abbastanza importante; la comprensione del testo: molto importante; lo spirito critico: poco importante
Comune limitrofo	Falcone e Borsellino	1. Capacità di linguaggio, capacità di attenzione, capacità immaginativa, capacità inferenziale	1. Spontaneo e interessato: spesso; forzato e svogliato: a volte	1. La decodifica e la comprensione del testo e lo spirito critico: molto importante
		2. Capacità di linguaggio, capacità mnemoniche, capacità di attenzione, capacità riflessive	2. Spontaneo, interessato e forzato: a volte; svogliato: raramente	2. La decodifica e la comprensione del testo e lo spirito critico: abbastanza importante

	Bonetto	1. Capacità di linguaggio, capacità immaginativa, capacità riflessive, fantasia	1. Spontaneo e interessato: spesso; forzato e svogliato: raramente	1. La decodifica e la comprensione del testo: molto importante; lo spirito critico: abbastanza importante
		2. Capacità di attenzione, capacità immaginativa, capacità riflessive, fantasia	2. Spontaneo: spesso; interessato, forzato e svogliato: a volte	2. La decodifica del testo e lo spirito critico: discretamente importante; la comprensione del testo: poco importante

RINGRAZIAMENTI

In primis, voglio ringraziare il Professor Giancotti per i suoi preziosi consigli e la sua disponibilità.

Ringrazio tutta la mia famiglia, in particolare i miei genitori, mia sorella e mio fratello, che mi hanno continuato a sostenere e a supportare per concludere il mio percorso universitario.

Ringrazio mio zio Mauro, che mi ha dato la forza per redigere la tesi e che ha continuato a vegliare su di me.

Ringrazio Lorenzo, perché in questi anni passati insieme mi è sempre stato accanto e mi ha incoraggiato continuamente. Credendo sempre in me, con il suo amore e con il suo affetto, non mi ha mai lasciato mollare.

Ringrazio la mia squadra di pallavolo (la mia seconda famiglia, chiamata *Pecossi*) che mi ha sempre supportato, mi ha fatto ridere e vivere momenti indimenticabili. Ragazze e ragazzi, mi rimarrete sempre nel cuore!

Un ringraziamento particolare alla mia amica e compagna di squadra Marta, che nel periodo di elaborazione di tesi mi è stata particolarmente vicina, pronta ad ascoltarmi e a darmi consigli.

Un ringraziamento speciale ad Elisa e Cecilia, amiche preziose e compagne di corso, che mi hanno sempre accompagnata e sostenuta in questo percorso, a volte complicato, condividendo pranzi, passeggiate, aperitivi e risate.

Ringrazio le altre mie compagne di corso, Giulia, Laura, Martina e Martina per aver condiviso gli anni universitari, tra soddisfazioni e delusioni.

Un ringraziamento speciale a Barbara Costalunga, la mia mentore di tirocinio, che negli anni è stata una guida esemplare.

Ringrazio di cuore tutte le colleghe con cui ho avuto la fortuna di lavorare in questi anni, in particolare Claudia, Elisabetta, Carolina, Annamaria, Barbara, Simonetta, Teresa, Roberta, le quali mi hanno fatto comprendere davvero cosa vuol dire essere insegnanti.

Ringrazio Emanuela, la mia madrina, che tra chiamate e messaggi è sempre stata disponibile a darmi il suo supporto.

Voglio ringraziare, infine, tutti i docenti che hanno partecipato al questionario e che mi hanno permesso di concludere la mia ricerca.



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

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
VERONA
Dipartimento di Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

UN MONDO INTERIORE TUTTO DA SCOPRIRE
Percorso didattico sulla conoscenza di se stessi

Relatore
Tutor Coordinatore Barbara Pastò

Laureanda
Elena Spinello

Matricola: 1121478

Anno accademico: 2019/2020

Indice

Introduzione	3
1. Presentazione del contesto	4
1.1 Analisi del contesto e osservazione del gruppo classe.....	4
1.2 Analisi dell'ente esterno: Associazione <i>Barabao Teatro</i>	7
2. Background teorico e idea progettuale	8
2.1 Elementi teorici di ordine pedagogico, didattico e disciplinare.....	8
2.2 Macroprogettazione	12
3. Intervento didattico	13
3.1 Conduzione e riprogettazione dell'intervento didattico.....	13
4. Processo valutativo e documentazione	22
4.1 Valutazione dei bambini in ottica trifocale.....	22
4.2 Documentazione	27
5. Riflessioni interiori	28
5.1 Riflessioni e valutazioni riguardanti l'intervento didattico	28
5.2 Riflessioni in ottica professionalizzante	30
Riferimenti	38
Bibliografia	38
Sitografia	39
Fonti normative	39
Documentazione scolastica	39
Allegati	41
Scheda di progettazione	41
Domande guida per riflettere su <i>Inside Out</i>	46
Scheda ABC	47
Esercizio della mongolfiera	48
Rubrica valutativa compilata	49
Strumenti per la documentazione.....	54
Analisi SWOT	56
Scheda di autovalutazione delle competenze professionali in formazione	58

Introduzione

La seguente relazione sintetizza diversi aspetti del tirocinio del quinto anno. Le informazioni legate al contesto classe, all'ambiente scolastico ed extra-scolastico, focalizzandosi quindi sulla visione della scuola come organo sistemico, uno degli obiettivi del tirocinio di quest'anno. È poi presentato il background teorico, quindi gli elementi teorici di ordine pedagogico, didattico e disciplinare e la progettazione delineata nel Project work, in cui viene descritto ciò che si era pensato di svolgere durante l'intervento didattico. Successivamente vengono narrate le attività realizzate in presenza e poi quelle in via telematica, presentando pertanto la riprogettazione sviluppata a causa dell'emergenza COVID-19, che mi ha costretto e allo stesso tempo dato l'opportunità di avvicinarmi alla didattica a distanza. Sono poi definite le azioni attuate per promuovere un apprendimento inclusivo per tutti gli alunni, facendo riferimento anche alle linee guida dell'Universal Design of Learning (CAST, 2018). Sono inoltre esplicitate le modalità per la valutazione svolta attraverso l'ottica trifocale, analizzando i risultati tramite l'uso di alcuni grafici. Infine è presente una riflessione in ottica professionalizzante, rispetto alle competenze che un insegnante dovrebbe avere per svolgere la sua professione e alle competenze che ho acquisito durante l'esperienza di tirocinio svolto in questi anni universitari.

1. Presentazione del contesto

1.1 Analisi del contesto e osservazione del gruppo classe

L'esperienza di tirocinio del quinto anno accademico l'ho svolta presso l'Istituto Comprensivo Statale di Albignasego, nel plesso scolastico *Falcone e Borsellino*, coinvolgendo nel mio intervento didattico la classe 4^aA in cui insegna Barbara Costalunga, la mia mentore.

L'IC valorizza particolarmente l'inclusione e si impegna ad accogliere ogni studente considerando le proprie peculiarità, le proprie risorse e difficoltà. Un ambiente inclusivo si costruisce quotidianamente e richiede l'elaborazione di un curriculum attento alle diverse caratteristiche degli alunni. L'Istituto ha come obiettivo primario la creazione di un contesto atto ad accogliere le differenze, così che ognuno possa realizzare il massimo delle proprie potenzialità. In questo modo l'IC vuole far comprendere ciò che Andrea Canevaro esprime attraverso le sue parole: "Ogni persona vive una pluralità di ambienti, di organizzazioni e di relazioni. In questa complessità ognuno di noi crea il proprio linguaggio e la propria autonomia in un percorso di esplorazione del mondo che è personale e che mira a stabilire contatti e agganci con le «differenze» che lo costituiscono" (citato in PTOF 2019/2022, p. 37) Per concretizzare questo obiettivo l'intero Istituto è supportato dalla psicopedagoga che affianca gli insegnanti e offre consulenze ai genitori degli alunni con difficoltà o con disabilità. Inoltre coordina le attività che favoriscono i passaggi degli alunni da un grado scolastico all'altro e facilita il lavoro di rete tra scuola, famiglia, territorio e servizi. In questo contesto pertanto è fondamentale il coinvolgimento delle famiglie essendo una risorsa di supporto unica e rappresentando un punto di riferimento sia come "fonte di informazioni preziose sia in quanto luogo in cui avviene la continuità fra educazione formale ed educazione informale." (PTOF 2019/2022, p. 38). Il raggiungimento di questo traguardo vede coinvolti anche i compagni di classe, i quali "sono l'elemento di continuità del percorso scolastico di ogni ragazzo" (PAI 2019, p. 6). Gli allievi devono avere la possibilità di confrontarsi con adulti che possono dare risposte alle domande che essi si pongono rispetto a chi può essere considerato «diverso» da loro. Gli insegnanti devono pertanto mediare il

processo di conoscenza di tutti gli alunni, in modo tale da costruire una relazione e far superare agli studenti il pregiudizio verso la diversità. I docenti in questo contesto hanno il compito di valorizzare i compagni di classe, considerandoli un sostegno per gli studenti con difficoltà, favorendo atteggiamenti di condivisione e di cooperazione.

Essendo la scuola un organo sistemico, anche l'Istituto Comprensivo collabora con enti territoriali. Tramite una lettura approfondita del PTOF e avendo avuto l'opportunità di partecipazione alle ore di programmazione delle classi quarte e all'assemblee dei genitori, ho potuto constatare alcune delle peculiarità in merito messe in atto dall'IC di Albignasego. In questo senso per le scuole primarie sono previste iniziative di ampliamento curricolare, grazie all'avviamento di diversi progetti. Questi ultimi possono riguardare la cittadinanza attiva, prevedendo lo sviluppo delle "competenze sociali e civiche che possano costituire un efficace strumento per imparare a gestire al meglio le relazioni interpersonali [...] con l'obiettivo comune di formare futuri buoni cittadini." (PTOF 2019/2022, p. 28). È poi importante, per i progetti legati alla cittadinanza attiva, la "ri-valorizzazione" di zone territoriali e dei contesti scolastici, anche in collaborazione con il Comune o Associazioni aventi diversi obiettivi. Il Piedibus è un'iniziativa attivata in alcuni plessi scolastici e collegata a questo tipo di progetti, che vede coinvolte anche le famiglie e l'amministrazione comunale. Esiste anche un progetto sportivo che "vuole offrire occasioni [...] in ottica formativa e non competitiva anche attraverso l'intervento di istruttori ed esperti delle società sportive del territorio." (PTOF 2019/2022, p. 27). Le scuole primarie poi offrono la possibilità di partecipare a diversi potenziamenti, come quelli riguardanti la lettura in cui vengono proposte attività stimolanti per l'ascolto e la lettura, progettando "momenti e spazi per favorire e stimolare la frequentazione della Biblioteca Scolastica e Comunale." (PTOF 2019/2022, p. 27). In tali potenziamenti sono previsti ad esempio momenti di animazione o drammatizzazione del testo, incontri con autori, visite e attività con la Biblioteca Comunale.

La classe quarta primaria che ho osservato all'inizio del tirocinio di quest'anno accademico e che ha svolto le attività proposte durante il mio

intervento didattico, è la medesima con cui ho realizzato il percorso del terzo anno di tirocinio diretto. Durante il primo periodo di esplorazione ho constatato che gli studenti sono cresciuti, acquisendo nuove abilità cognitive e nuove competenze sociali e comunicative. Il gruppo classe è maturato ulteriormente, unendosi maggiormente e mantenendo un clima positivo e non competitivo, sebbene sia stata inserita una nuova insegnante per le discipline musica e scienze e siano arrivati due bambini nuovi E. e GA., entrambi di nazionalità italiana. La classe, composta da 22 bambini, è formata da un gruppo eterogeneo di allievi, aventi punti di forza e punti di debolezza diversi tra di loro. Sono poi presenti quattro alunni con alcune difficoltà relative alla lettura e alla scrittura. Ro. e Ma. sono bambini con disturbi specifici dell'apprendimento (dislessia); Ri. è anch'esso un bambino con disturbi specifici dell'apprendimento, presenta però una comorbidità (dislessia e disgrafia); K. invece è una bambina straniera, arrivata dal Marocco due anni fa, con alcune difficoltà nell'esprimersi in italiano (sia nella produzione scritta, per esempio fa errori ortografici, sia nella produzione orale). Secondo l'opinione delle insegnanti, questa difficoltà probabilmente dipende dal fatto che, parlando arabo con la famiglia e non avendo molte altre interazioni con persone di madrelingua italiana, se non a scuola, esercita poco l'italiano. Ro., Ma., Ri. e K. in ogni caso sono bambini molto motivati e quando si trovano in difficoltà nello svolgimento di un compito hanno un atteggiamento positivo nel chiedere aiuto ai compagni, dimostrandosi volenterosi di compiere le attività. Le insegnanti non mettevano e non mettono in atto particolari forme di personalizzazione per questi alunni, ma essi hanno a disposizione i libri di testo facilitati per essere guidati maggiormente nella lettura o nella scrittura. In generale tutti gli alunni della classe partecipano attivamente durante le lezioni e hanno un atteggiamento positivo verso l'apprendimento di nuove conoscenze e verso i compagni, infatti nel momento in cui qualcuno risulta essere in difficoltà nello svolgimento di un'attività proposta, gli studenti si aiutano senza l'intervento della maestra. Ho poi notato che Barbara, per gestire la comunicazione in classe, promuove situazioni di dialogo durante le lezioni, svolgendo anche attività di meditazione dopo gli intervalli della mattina e del post-pranzo. I bambini in questo

contesto sono liberi di comunicare alzando la mano, potendo esternare le proprie emozioni, in particolare nei momenti riflessivi e meditativi.

Attraverso l'attività di osservazione, i colloqui con la mentore e le insegnanti delle classi quarte, la lettura della documentazione scolastica e la partecipazione agli incontri di programmazione ho compreso che questi ultimi servono alle insegnanti per confrontarsi sull'andamento delle classi quarte e per progettare attività simili. Ho potuto anche analizzare come veniva realizzata la valutazione, ossia le maestre consideravano sia i risultati che il processo di apprendimento, usando verifiche sistematiche e periodiche, tenendo presente la partecipazione dei bambini e utilizzando la rubrica valutativa.

1.2 Analisi dell'ente esterno: Associazione *Barabao Teatro*

Il tirocinio di quest'anno accademico aveva come focus l'osservazione della scuola in ottica sistemica, che prevedeva pertanto l'esplorazione delle risorse del contesto extrascolastico. Nella progettazione che noi tirocinanti dovevamo elaborare, era proposto il coinvolgimento di un ente esterno, dunque era fondamentale analizzarlo e considerare le varie attività che poteva proporre. L'istituzione scolastica *Falcone e Borsellino* nel progetto di plesso "Studenti oggi, uomini e donne del domani... A scuola di formAZIONE!" aveva deciso di coinvolgere l'ente territoriale *Barabao teatro*, con il quale poi ho preso i contatti per realizzare una progettazione condivisa.

L'Associazione *Barabao* è una compagnia teatrale che privilegia una modalità di lavoro corale nella quale tutti sono attori e autori. Il gruppo si fonda sull'improvvisazione e il gioco d'attore che sperimenta diversi stili recitativi durante la creazione e le esibizioni degli spettacoli. Secondo il loro punto di vista esistono molti modi di fare teatro, poiché il concetto contiene stili, metodi, pedagogie, culture e mondi diversi. Per loro il teatro è un momento di espressione, condivisione e gioco, per questo oltre a realizzare degli spettacoli per un pubblico, svolgono corsi sia semestrali che estivi per bambini, dove l'importante è che tutti mettano a disposizione il meglio di sé, condividendo le proprie emozioni, per sviluppare un buon percorso formativo e arrivare poi al risultato finale della presentazione dello spettacolo.

2. Background teorico e idea progettuale

2.1 Elementi teorici di ordine pedagogico, didattico e disciplinare

Per progettare l'intervento didattico ho ritenuto fondamentale tener presente l'idea di conoscenza e di apprendimento di Lev Vygotskij. L'autore sostiene che il rapporto sviluppo-apprendimento è quello della Zona dello Sviluppo Prossimo, ossia "la differenza tra il livello di prestazione che un allievo consegue in un compito lavorando in autonomia (sviluppo reale-zona reale) e il livello di quella stessa prestazione che l'allievo potrebbe raggiungere con un po' di aiuto e di collaborazione (sviluppo potenziale-zona prossimale)." (Cisotto, 2010, p. 74). Seguendo il pensiero dell'autore pertanto ho cercato di far accrescere la zona prossimale di sviluppo di ogni bambino, fornendo occasioni per far maturare i processi in via di sviluppo. In questo contesto ho proposto compiti la cui esecuzione richiedesse abilità più evolute rispetto a quelle possedute in un determinato momento, abilità quindi che erano ancora potenzialità, pronte ad emergere nel momento in cui si fossero presentate condizioni favorevoli, le quali sono state create attraverso attività in riferimento all'argomento delle emozioni (sviluppato per mezzo delle discipline citate precedentemente).

Durante la realizzazione della progettazione dell'intervento didattico è importante "allargare lo sguardo all'insieme delle componenti che concorrono a formare la competenza: non solo ciò che lo studente sa, ma anche ciò che sa fare con ciò che sa." (Castoldi, 2011, p. 21). È stato quindi necessario assumere il concetto di competenza, avendo una visione più olistica e integrata del processo di apprendimento e trasferendo il sapere in contesti reali. In questo caso la competenza che ho sviluppato riguardava le discipline italiano e arte e immagine: "L'allievo ascolta e comprende testi orali, partecipa a scambi comunicativi con compagni e insegnanti, rispettando il turno e utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di testi visivi" (MIUR, 2012). La competenza è stata sviluppata affrontando la tematica delle emozioni, dando valore all'ascolto di se stessi e degli altri, agli scambi comunicativi tra compagni e all'espressione artistica, considerata come un'altra modalità di comunicazione e di manifestazione di ciò che si prova. Le

emozioni possono essere raccontate attraverso episodi di vita quotidiana in modo da sviluppare “l’intelligenza emotiva” (Franco & Predicatori, 2019, p. 215) nei bambini. In questo contesto è fondamentale fornire gli strumenti giusti per aiutare gli studenti ad esprimere il proprio potenziale e le proprie emozioni. Ho quindi realizzato delle attività ponendo attenzione al linguaggio delle emozioni, essendo una variabile importante; è infatti necessario accompagnare l’alunno nel suo percorso evolutivo, “aiutandolo a riconoscere le infinite sfumature del suo mondo interiore e contestualizzarle nella vita di tutti i giorni” (Franco & Predicatori, 2019, p. 215). In riferimento a quanto contenuto nel testo di Franco e Predicatori, penso sia indispensabile far crescere i bambini con la consapevolezza di ciò che provano e di quello che prova chi sta intorno a loro, sapendo quindi “leggere il proprio mondo interiore e quello degli altri, [...] che significa maggior benessere psicologico e migliore qualità della vita.” (Franco & Predicatori, 2019, p. 215). Ho strutturato il mio intervento didattico tenendo presente l’obiettivo descritto da Mario Di Pietro nei suoi testi, relativo al voler insegnare ai bambini e ai ragazzi, dagli 8 ai 13 anni, a gestire le proprie emozioni attraverso tecniche specifiche di ristrutturazione cognitiva, ispirandosi alla metodologia REBT (Rational Emotive Behavioral Therapy, ovvero Terapia Razionale Emotiva Comportamentale). Quest’ultima viene riproposta agli alunni attraverso un percorso completo, avendo come scopo principale il raggiungimento dell’apprendimento del dialogo interiore e la correzione dei pensieri negativi: è importante comunicare i propri sentimenti, ascoltare il proprio corpo, tollerando le frustrazioni e facendo le proprie scelte (Di Pietro, 2014).

In riferimento a quanto contenuto nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012 credo sia stato utile prendere in esame la descrizione degli ambiti disciplinari considerati per il mio intervento didattico. Come anticipato in precedenza ho scelto le discipline arte e immagine poiché “ha la finalità di sviluppare e potenziare nell’alunno la capacità di esprimersi e comunicare in modo creativo e personale” (MIUR, 2012) e italiano in quanto “è una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l’esercizio pieno della cittadinanza” (MIUR, 2012). Ho scelto entrambe le discipline in quanto penso siano modalità differenti per esternare il proprio pensiero e per esprimere le

proprie emozioni, sviluppando così la possibilità di avvicinarsi all'idea di diventare cittadini attivi. Dopo aver visionato la progettazione elaborata dalla scuola "Studenti oggi, uomini e donne del domani... a scuola di formAZIONE!", la quale intendeva far conoscere agli studenti le emozioni principali (gioia, rabbia, tristezza, paura, disgusto, ...) imparando a esprimerle e a gestirle nel contesto sociale (Progettazione *Falcone e Borsellino* 2019/2020), ho scelto di integrare le proposte affrontando la tematica delle emozioni, fondamentali per le relazioni e negli ambienti sociali. In questo contesto le competenze chiave "Imparare a imparare" e "Competenze sociali" (Parlamento Europeo, 2006) sono state indispensabili per l'apprendimento e la formazione del bambino. Lo studente ha pertanto potuto identificare le opportunità disponibili, superando gli ostacoli e usufruendo quanto appreso in una serie di contesti, sviluppando "competenze personali e interpersonali [...] che consentono di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale" (Parlamento Europeo, 2006).

Relativamente alla scelta delle metodologie didattiche, ho fatto riferimento soprattutto a quelle più utilizzate durante le lezioni svolte dall'insegnante mentore. Pertanto ho usato un modello orientato al processo e un metodo prettamente attivo, richiamando il pensiero riguardante l'attivismo pedagogico di Dewey, il quale ritiene che le "idee derivano dall'azione", considerando "il lato attivo" degli allievi predominante rispetto a quello passivo (Zago, 2013, p.144). È stato utilizzato un format di lezione di tipo frontale e laboratoriale, per dare l'occasione ai bambini di individuare le emozioni, di poter ascoltare se stessi e gli altri e comunicare il proprio stato d'animo. Ho poi usato diverse tecniche, ad esempio quelle ludiche, per coinvolgerli maggiormente in modo divertente; quelle artistiche, per far rappresentare visivamente ciò che provavano in un'ipotetica situazione; riflessive, proponendo la scrittura di testi, anche tramite l'uso di metafore; ponendo domande stimolo, per renderli attivi, riflessivi, per accrescere il loro spirito critico e per comprendere le loro preconoscenze; attraverso la visione di film o l'ascolto di canzoni inerenti alla tematica, utilizzandoli come stimoli di partenza per poi sviluppare riflessioni. Le strategie scelte invece erano di tipo dialogico; riguardavano semplici riflessioni guidate; l'apprendimento per scoperta guidato; l'apprendimento attivo; la simulazione e la drammatizzazione

(Messina & De Rossi, 2015). Con queste tecniche e strategie ho previsto “molteplici forme di rappresentazione”, “molteplici forme di azione ed espressione” e “molteplici forme di coinvolgimento” (CAST, 2018), che verranno approfondite nel capitolo inerente alla conduzione dell’intervento didattico. In riferimento a quanto contenuto nelle Linee guida dell’UDL credo sia importante avere diverse prospettive per la progettazione didattica differenziata e inclusiva. Nel contesto classe sono presenti diversi elementi che l’insegnante può cambiare a seconda delle variazioni tra gli studenti, uno di questi è il contenuto. Tale variabile è quello che viene insegnato agli alunni e gli insegnanti devono sapere ciò che è indispensabile, potendo così assicurare ad ogni allievo l’“accesso significativo ai contenuti.” (Tomlinson, 2006, p. 19).

Riguardo alla modalità per valutare ho fatto appello al processo valutativo implementato tramite la prospettiva trifocale (Pellerey, 2004), con la quale si fa riferimento ad “un ideale triangolo di osservazione che assuma come baricentro l’idea stessa di competenza”, tenendo conto di tre prospettive: **dimensione oggettiva**, “evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, [...] implica un’istanza empirica” (Castoldi, 2016, p. 81) (quindi come io ho valutato in modo empirico gli alunni, secondo il traguardo di competenza prefissato, utilizzando per esempio la realizzazione di manufatti); **dimensione soggettiva**, “i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento, [...] implica un’istanza autovalutativa” (Castoldi, 2016, p. 82) (l’autovalutazione da parte dei bambini, i quali dovevano valutare la loro esperienza, percependo la loro adeguatezza nello svolgimento del compito assegnato; ho proposto un questionario di autopercezione); **dimensione intersoggettiva**, “sistema di attese che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto, [...] implica un’istanza sociale” (Castoldi, 2016, p. 82) (mi sono confrontata direttamente o in via telematica con la mentore, riguardo le osservazioni svolte rispetto al processo formativo degli alunni). Per valutare secondo le tre dimensioni è stata implementata una rubrica valutativa utilizzata come strumento per la descrizione della competenza. È stata utile per identificare ed esplicitare le

aspettative relative agli allievi e l'ho costruita in relazione al traguardo di sviluppo della competenza scelto

2.2 Macroprogettazione

Il mio intervento didattico è stato progettato attraverso la scheda di progettazione per competenze di Lerida Cisotto (2013) (allegato numero 1). Questa tabella si riferisce a ciò che inizialmente avevo pensato di svolgere con la classe e che successivamente ho dovuto modificare il mio progetto iniziale a causa dell'emergenza sanitaria, che stiamo tuttora vivendo. Ho inserito la situazione del contesto classe che ho osservato nelle 20 ore di esplorazione, i traguardi che mi sono prefissata per sviluppare le competenze, gli obiettivi da realizzare attraverso il lavoro con i bambini, le metodologie da utilizzare (descritte precedentemente), la parte riguardante la valutazione e i tempi calcolati per svolgere l'intervento didattico.

In quest'anno di tirocinio lo sguardo sul contesto si è allargato per assumere una visione sistemica della scuola, pertanto ho deciso di ispirarmi e collegarmi al progetto della scuola *Falcone e Borsellino* "Studenti oggi, uomini e donne del domani... A scuola di formAZIONE!" che intendeva soprattutto "condurre i bambini a promuovere la crescita dell'identità personale e relazionale" (Progettazione *Falcone e Borsellino* 2019/2020), in modo tale da conoscere le emozioni principali (gioia, rabbia, tristezza, paura, disgusto, ...) imparando a esprimerle e a gestirle nel contesto sociale. Tale progetto prevedeva il coinvolgimento di un esperto esterno, l'*Associazione Barabao Teatro* con la quale sono rimasta in contatto per concordare una progettazione condivisa. La compagnia teatrale avrebbe dovuto svolgere diverse attività formative sia con le insegnanti di plesso sia con gli alunni. Durante l'intervento didattico *Barabao* avrebbe proposto una rappresentazione teatrale riguardante Leonardo da Vinci, "Il sogno del giovane Leonardo da Vinci". Attraverso la visione di questo spettacolo i bambini avrebbero acquisito la consapevolezza che come il protagonista arriva al suo sogno, vivendo emozioni positive ed emozioni contrastanti, avendo un senso di frustrazione ma anche di soddisfazione, ugualmente gli alunni possono giungere al loro traguardo desiderato. Si

sarebbero dovuti svolgere anche degli incontri di formazione con gli insegnanti del plesso (della durata di due ore/due ore e mezza ciascuno) dove un po' per volta si sarebbero decise le modalità, le attività e gli strumenti da utilizzare per la rappresentazione teatrale finale dei bambini. Verso la fine del mio intervento didattico, sarebbero stati poi proposti degli incontri formativi con gli studenti, presentando delle attività creative, con l'obiettivo di realizzare la rappresentazione teatrale di fine anno scolastico, che sarebbe stata poi presentata alle famiglie.

3. Intervento didattico

3.1 Conduzione e riprogettazione dell'intervento didattico

L'intervento didattico si è sviluppato sia in presenza che in via telematica, poiché il periodo in cui dovevo continuare a svolgere le attività è coinciso con l'emergenza COVID-19. In riferimento a quanto contenuto nelle Indicazioni Nazionali 2012 ho tenuto presente, per tutta la durata dell'intervento didattico, i traguardi di competenza prefissati: "L'allievo ascolta e comprende testi orali, partecipa a scambi comunicativi con compagni e insegnanti, rispettando il turno e utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di testi visivi." (MIUR, 2012).

La prima lezione svolta in aula riguardava la descrizione dell'emozione felicità e sono stati raggiunti i seguenti obiettivi di apprendimento: prendere la parola negli scambi comunicativi rispettando i turni di parola; ricostruire verbalmente un'esperienza vissuta a scuola o in altri contesti; elaborare creativamente produzioni personali e autentiche per esprimere sensazioni ed emozioni; comprendere l'argomento e le informazioni principali. Durante la mattinata ho proposto un'attività un po' particolare, ma dal mio punto di vista efficace per l'apprendimento. Ho deciso di

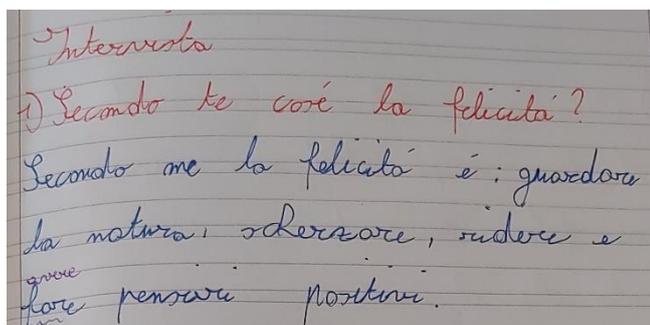


Figura 1 Risposta di F. alla domanda "Secondo te cos'è la felicità?"

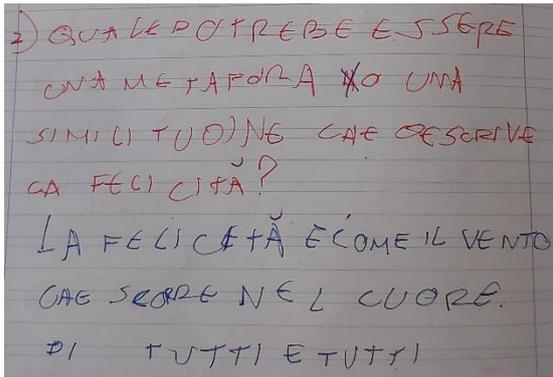


Figura 2. Risposta di Ri. alla domanda "Quale potrebbe essere una metafora o una similitudine che descrive la felicità?"

quaderno, in modo tale da essere pronti per l'intervista doppia. Mentre gli studenti rispondevano alle questioni proposte, io preparavo nell'aula a fianco gli strumenti per videoregistrare le varie interviste: quando finivano il loro lavoro venivano chiamati e intervistati. Osservando le dinamiche di questi momenti, alcuni bambini erano ansiosi, altri erano a proprio agio e altri invece fremevano per partecipare all'intervista, io in ogni caso cercavo di tranquillizzarli e di sostenerli, dando loro supporto e creando un clima positivo e sereno. Gli allievi, durante l'attesa di essere chiamati o dopo essere stati intervistati, dovevano realizzare un disegno astratto riferito alla felicità, incollare il foglio nel quaderno di italiano e infine descrivere l'opera attraverso una breve didascalia. Nel pomeriggio della stessa giornata ho proposto la

cominciare con un brainstorming, dando valore alle preconoscenze dei bambini rispetto all'emozione scelta; ogni pensiero degli alunni è stato scritto sulla LIM, così poi è stato possibile riportare le idee nel loro quaderno di italiano. Ho poi proposto agli studenti alcune domande riguardanti la felicità, alle quali hanno risposto sul proprio



Figura 3 Visione del film di animazione *Inside Out*

visione del film d'animazione del regista Pete Docter intitolato *Inside Out* (2015), per poi riflettere la volta successiva sul suo significato e sugli elementi proposti all'interno della storia. Durante la seconda lezione dunque ho suggerito alla classe una riflessione approfondita rispetto al film d'animazione citato, mirando agli obiettivi di apprendimento riferiti al prendere la parola negli scambi comunicativi rispettando il proprio turno, alla comprensione dell'argomento e delle informazioni principali e all'ascolto di testi, mostrando di saperne cogliere il

senso globale. Per mettere in atto la riflessione orale ho utilizzato una serie di domande guida, concordate con l'insegnante mentore, per incentivare la partecipazione attiva dei bambini. Ho cominciato chiedendo semplicemente cosa si ricordassero di *Inside out* e un po' alla volta hanno descritto aspetti importanti, anche senza le domande stimolo che volevo proporre (allegato numero 2). Dopo aver letto la recensione del film, che ogni alunno ha ricevuto e incollato nel



Figura 4 Cartellone "Come mi sento oggi?"

quaderno, i bambini hanno realizzato un cartellone intitolato "Come mi sento oggi?", attraverso il mio supporto e quello di Barbara. Il materiale costruito prendeva in considerazione le emozioni analizzate in *Inside Out* (Gioia, Tristezza, Disgusto, Rabbia e Paura):

in alto sono stati incollati i cinque personaggi rappresentanti le emozioni e sotto ad ognuno di questi è stata attaccata una striscia del colore corrispondente, dove i bambini potevano attaccare la propria molletta a seconda dell'emozione che provavano. Sapendo che le emozioni possono modificarsi velocemente, essendo "stati affettivi" e "cambiamenti intensi, acuti e generalmente brevi" (Boscolo, 2012, p. 147) gli alunni, durante l'arco della giornata, avevano la possibilità di spostare la propria molletta da un'emozione all'altra. Questo strumento poteva essere utilizzato ogni mattina per raccontare come gli studenti si sentivano in quella giornata, purtroppo però ci sono state poche occasioni per usarlo poiché dopo qualche giorno è iniziato il periodo di quarantena, dovuto all'emergenza sanitaria.

A causa dell'emergenza COVID-19 ho continuato e concluso il mio intervento didattico attraverso la didattica a distanza, grazie al supporto della mia mentore e della tutor coordinatrice. Prima di iniziare le lezioni in modalità telematica ho dovuto modificare la mia progettazione iniziale, cominciando dalla situazione di partenza. Le attività non potevano più essere svolte a scuola e i

bisogni dei bambini erano cambiati. Per comprendere le decisioni prese dall'ICS di Albignasego e dal plesso scolastico *Falcone e Borsellino* e la situazione della classe mi ero confrontata in via telematica con Barbara, la mia mentore. L'insegnante mi aveva riferito che, fin dall'inizio della quarantena, le maestre del plesso avevano inserito nel registro elettronico compiti e approfondimenti, riguardanti determinati argomenti delle varie discipline. Successivamente però, tramite dei sondaggi non strutturati, l'Istituto scolastico era venuto a conoscenza che non tutte le famiglie possedevano un computer per svolgere i compiti assegnati dalle insegnanti, ma solo dei dispositivi elettronici non adeguati o non accessibili in qualsiasi momento (ad esempio cellulari o tablet). L'ICS di Albignasego pertanto aveva deciso di dare in comodato d'uso i computer che venivano utilizzati nelle scuole, in questo modo le famiglie erano agevolate e i bambini potevano accedere più facilmente al registro elettronico. In seguito alla decisione del Governo, di prolungare la chiusura delle scuole, l'Istituto e le insegnanti avevano compreso che era necessario mettere in atto delle lezioni in modalità telematica asincrona e sincrona. L'animatore digitale di riferimento dell'ICS pertanto ha provveduto a creare in Google account istituzionali, sia per tutte le insegnanti che per tutti gli studenti delle scuole primarie e delle scuole secondarie di primo grado. In questo modo è stato possibile utilizzare sia Google Classroom, per inserire attività e compiti che gli allievi dovevano svolgere e che le maestre poi potevano correggere, sia Google Meet per avere la possibilità di effettuare incontri telematici con gli alunni in modalità sincrona. A questo punto le insegnanti della classe 4^aA hanno deciso di svolgere delle videochiamate una volta alla settimana, in cui inizialmente presentavano a tutta la classe delle attività educative (ad esempio hanno proposto il tema della routine, importante da mantenere in questo periodo per evitare di perdere momenti importanti di crescita e formazione). Successivamente è stato scelto di fare questi incontri educativi due volte alla settimana, dividendo la classe in due gruppi (il primo gruppo di trovava alle 14:45 e il secondo alle 15:30 dello stesso giorno): in questo modo le maestre sono riuscite a seguire più facilmente i bambini e questi ultimi a mantenere più a lungo l'attenzione. Barbara mi aveva anche riferito che alcuni genitori avevano delle difficoltà nel seguire i figli per diversi motivi, ma

fortunatamente gli studenti riuscivano a seguire abbastanza le attività formative proposte dalle maestre. I bambini con difficoltà Ro. e Ma. erano seguiti dai genitori per lo svolgimento dei compiti richiesti, K. era supportata da una ragazza e Ri. invece era supportato dai genitori in modo poco adeguato alla situazione, ma in ogni caso l'alunno riusciva a svolgere le attività proposte. Barbara inoltre mi aveva informato che il plesso scolastico *Falcone e Borsellino* aveva deciso di rimandare al prossimo anno scolastico il progetto "Studenti oggi, uomini e donne del domani... A scuola di formAZIONE!", rinviando anche il coinvolgimento dell'ente esterno. Da parte dell'istituzione scolastica è stata una decisione difficile, ma giusta e ponderata poiché aveva convenuto fosse adeguato sviluppare la tematica in presenza e non attraverso la didattica a distanza, anche in vista della collaborazione diretta con la compagnia teatrale *Barabao*. Come riportato precedentemente, l'intervento degli esperti esterni era necessario per elaborare la rappresentazione teatrale inerente alle emozioni, che sarebbe stata poi presentata ai genitori alla fine dell'anno scolastico. Prima dell'emergenza COVID-19 è stato svolto un incontro di formazione per gli insegnanti del plesso, a cui io ho partecipato per comprendere concretamente il loro lavoro e per mantenere i contatti con la compagnia teatrale. In questo contesto gli insegnanti hanno esposto gli obiettivi di ogni classe in merito alla tematica delle emozioni, mentre gli esperti hanno presentato e suggerito delle attività inerenti, da poter proporre eventualmente ai bambini. La compagnia teatrale aveva previsto altri incontri con gli insegnanti, che si sarebbero svolte nell'arco del mio intervento didattico, ma sono poi state annullate a causa del COVID-19. Come detto precedentemente, per quanto riguarda gli alunni, verso la fine del mio intervento didattico, sarebbero state proposte delle attività per realizzare la rappresentazione teatrale di fine anno scolastico (queste attività si dovevano accordare con gli insegnanti e gli esperti esterni durante gli incontri di formazione, ma appunto non si sono potuti svolgere a causa dell'emergenza sanitaria).

La mia mentore, prima che io iniziassi il mio intervento didattico attraverso la didattica a distanza, mi ha dato l'opportunità di partecipare ad una lezione telematica sincrona con i bambini, così da poter osservare come erano solitamente strutturati gli interventi educativi e come i bambini reagivano a questo

tipo di lezioni. Dopo aver assistito alla lezione ho deciso di mantenere i medesimi traguardi di sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento scelti nel progetto originario (allegato numero 1). Le metodologie utilizzate inizialmente sono state in parte modificate: il modello orientato al processo e il metodo attivo sono rimasti gli stessi, poiché ritenevo fondamentale considerare la “dualità del conoscere, [...] la condizione principale di un apprendimento inteso come percorso e non solo come risultato.” (Cisotto, 2010, p. 54), facendo partecipare attivamente gli alunni, nonostante la distanza fisica. Ho cercato di mantenere nel limite del possibile un format didattico improntato sul laboratorio, per promuovere “la costruzione attiva e riflessiva della conoscenza” (Messina & De Rossi, 2015, p. 138), utilizzando video lezioni in sincrono e asincrono, attraverso Google Classroom e Google Meet. Anche le tecniche e le strategie sono state modificate in parte: ho usato tecniche ludiche, artistiche, riflessive/meditative, domande stimolo; strategie come le riflessioni guidate, gli esercizi meditativi, i dialoghi, l'apprendimento per scoperta guidato, l'apprendimento attivo. In accordo con Barbara ho continuato a trattare la tematica delle emozioni, soffermandomi in particolare sulle emozioni che i bambini provavano durante la quarantena e sulle modalità per eliminare gli eventuali pensieri negativi. Durante un incontro in Google meet con l'intera classe, ho ritenuto importante riprendere l'attività riguardante il cartellone “Come mi sento oggi?”, proponendo un'attività simile. Gli studenti durante la videochiamata dovevano seguire le mie indicazioni per realizzare delle semplici “faccine”, che

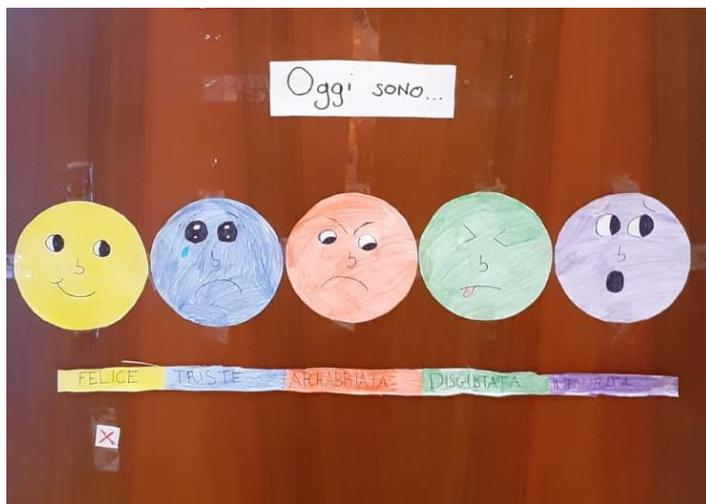


Figura 5 Attività “faccine”. Lavoro svolto da Lu.

poi potevano attaccare fuori dalla porta della propria camera da letto a seconda di quale emozione provavano in quel momento o in quella giornata. In questo modo, dato il periodo difficile, si sarebbero potute creare più facilmente situazioni

di dialogo in famiglia: i genitori, passando vicino alla camera del proprio figlio, avrebbero potuto capire come il bambino si sentiva in quel momento. La lezione successiva si è svolta dividendo la classe in due gruppi, tecnica consigliata e già sperimentata dalle insegnanti. Un gruppo si è trovato alle 14:45 e l'altro alle 15:30, in questo modo ci sono state meno difficoltà con la connessione Internet e i bambini sono stati seguiti in modo più adeguato. Per prendere la parola negli scambi comunicativi rispettando i turni di parola e rappresentare e comunicare la realtà percepita, ho proposto agli allievi un'attività di riflessione e di meditazione, riguardante i loro pensieri e le loro emozioni legati al periodo di quarantena. Ogni studente era invitato, senza nessun obbligo, a condividere alcuni suoi pensieri e sentimenti scritti nella *Scheda ABC*, presentata durante la videochiamata precedente. Lo strumento è stato costruito prendendo spunto da un'attività presente nel testo di Mario Di Pietro (2014, pp. 116-117) in cui gli alunni erano chiamati a riflettere, attraverso delle domande guida, in riferimento alla situazione data (scheda compilata allegato numero 3). Il file è stato inviato ai bambini in formato Word, in modo tale che lo potessero compilare senza la necessità della stampante, che non tutti avevano a disposizione. Dopo la condivisione ho



Figura 6 *Mongolfiera creata da Gia.*

proposto agli studenti di vivere insieme un momento meditativo, come erano abituati a svolgere a scuola con il "Momento della calma", proposto dall'insegnante mentore. La voce guida in questo caso era la mia, io interpretavo i passaggi del *L'esercizio della mongolfiera* (Di Pietro, 2014, pp. 90-91) e gli allievi erano invitati a seguirli. Quest'attività di meditazione dava l'opportunità agli alunni di comprendere che i pensieri negativi possono essere sconfitti dai pensieri positivi, perché noi abbiamo il potere di farlo anche attraverso un esercizio così semplice, che ci permette di immaginare e riflettere (allegato numero 4). In seguito a questo momento ho spiegato il manufatto che i bambini avrebbero costruito attraverso le indicazioni fornite e caricate in Google Classroom: il compito consisteva nella creazione di una piccola mongolfiera, dove all'interno del suo cestino possono

essere inseriti i pensieri positivi trovati per eliminare quelli negativi. Mantenendo sempre la classe divisa in due gruppi, ho proposto un'altra attività attraverso la didattica a distanza, affrontando la tematica della fantasia, presentata ai bambini come utile al fine di "cambiare canale per qualche minuto" (Di Pietro, 2014, p.101) nei momenti spiacevoli. Ho realizzato un Power Point per presentare agli allievi l'argomento, inserendoci anche una semplice spiegazione del fumetto, essendo una possibile forma di rappresentazione della fantasia. Ho poi mostrato agli studenti il compito da realizzare, attraverso dei semplici passaggi condivisi con loro tramite Google Classroom: ho chiesto di costruire una breve storia che vedeva come personaggi principali lo studente e il suo eroe; il fumetto era composto da cinque vignette (disegnate da me, così i bambini potevano avere il prototipo da seguire), avendo la possibilità di utilizzarne altre per elaborare una narrazione più lunga. Gli alunni hanno pertanto rappresentato la loro fantasia intitolata "Un'avventura con il mio eroe preferito", con l'obiettivo di elaborare creativamente produzioni personali e autentiche per esprimere sensazioni ed emozioni.



Figura 7 Fumetto realizzato da N.

Durante tutto lo svolgimento dell'intervento didattico, mi sono concentrata anche sulle pratiche inclusive. Il coinvolgimento di tutti i bambini era fondamentale, per questo motivo ho dato molta importanza all'ascolto attivo e attento e all'osservazione partecipante. Quel tipo di osservazione per cui si deve entrare nel contesto da osservare e nella sua struttura di relazioni, conservando "il difficile equilibrio tra il coinvolgimento e il distacco, tra l'empatia [...] e la

distanza” (Coggi & Ricchiardi, 2016, p. 104) poiché altrimenti si rischierebbe di non percepire pienamente le dinamiche in aula. La visione periferica è stata molto utile per riuscire a vedere oltre, ad osservare e ad ascoltare con attenzione quello che stava accadendo intorno a me e non solo davanti ai miei occhi; in questo modo ho cercato di percepire tutte le reazioni degli allievi nei confronti delle attività che ho proposto, riportandole nel mio quaderno di tirocinio, per poi rifletterci utilizzando il diario di bordo. Durante tutto l'intervento didattico ho inoltre preso in considerazione le Linee guida dell'UDL, molto utili per promuovere la comprensione e l'apprendimento. Nei momenti di conversazione ho messo in atto il “Principio I: Proporre molteplici forme di rappresentazione” tramite il “Chiarire il vocabolario e i simboli” (CAST, 2018), poiché sono stata attenta ad usare un linguaggio semplice, chiarendo eventuali vocaboli sconosciuti o ambigui o specifici degli argomenti trattati. Sempre in riferimento al primo principio, ho utilizzato il supporto visivo (“Illustrare le idee principali attraverso molteplici mezzi”) (CAST, 2018): per dare un'idea generale dell'argomento emozioni ho proposto ai bambini la visione del film di animazione *Inside Out* (2015); presentando la tematica della fantasia, durante una lezione telematica, ho utilizzato lo strumento Power Point, nel quale ho inserito delle immagini significative per accompagnare la spiegazione scritta. Attraverso i vari manufatti creati dagli allievi ho potuto “Guidare l'elaborazione, la visualizzazione, la gestione dell'informazione” (Principio I), in modo tale da far elaborare attivamente e concretamente gli aspetti analizzati (CAST, 2018). Collegandomi al “Principio II: Proporre molteplici forme di azione ed espressione” ad ogni lezione ho favorito il dialogo tra compagni, l'espressione corporea e l'espressione artistica per agevolare gli allievi ad esprimere le loro conoscenze (CAST, 2018). Per quanto riguarda il “Principio III - Proporre molteplici forme di coinvolgimento” invece ho cercato di variare spesso le domande durante un'attività, motivare ognuno degli studenti nel modo migliore e sviluppare l'autovalutazione e la riflessione, attraverso attività meditative, questionari autovalutativi e compiti sfidanti (CAST, 2018). In questo contesto, tutti i materiali proposti agli alunni in formato cartaceo (durante le lezioni in presenza) e in formato digitale (durante le lezioni telematiche) sono stati realizzati prendendo in considerazione l'accessibilità dei

documenti, in modo tale da poter facilitare la lettura ai bambini con disturbi specifici dell'apprendimento (Ro., Ma. e Ri.) e con difficoltà nella lettura e nella scrittura (K.). Ho utilizzato il carattere Verdana, con dimensione 12, essendo un font chiaro e *sans serif* (senza grazie); l'allineamento del testo a sinistra, rendendo più semplice la lettura; l'interlinea di 1,5. Ad ogni capoverso inoltre sono andata a capo, nel limite del possibile ho inserito le immagini "in linea con il testo" (per evitare di confondere gli studenti durante la lettura) e, senza esagerare, ho utilizzato il "grassetto" per evidenziare i concetti importanti, in modo tale da focalizzare l'attenzione.

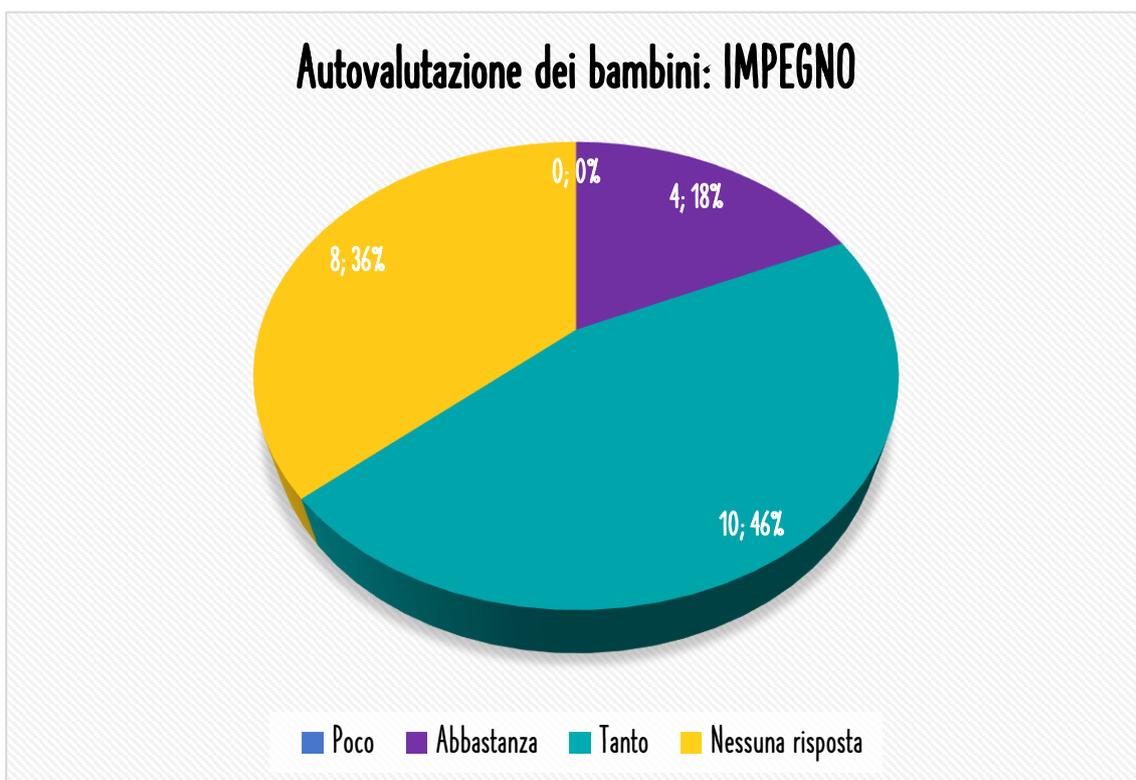
4. Processo valutativo e documentazione

4.1 Valutazione dei bambini in ottica trifocale

Il processo valutativo è stato sviluppato considerando la prospettiva trifocale, descritta da Pellerrey, dove la competenza è osservata attraverso la dimensione soggettiva, intersoggettiva e oggettiva (citato in Castoldi, 2016, p. 81). Per valutare secondo le tre dimensioni è stata implementata una rubrica valutativa, utilizzata come dispositivo per la descrizione della competenza, che è stata quindi il riferimento costante per le annotazioni sull'apprendimento degli studenti. Per quanto riguarda la dimensione soggettiva ho proposto agli allievi un questionario autovalutativo, per raccogliere il loro punto di vista sulla propria esperienza di apprendimento e per accrescere la consapevolezza di sé. Il questionario è stato costruito tramite Google Moduli e somministrato ai bambini alla conclusione dell'intervento didattico, condividendo il link di riferimento. Lo strumento dava l'opportunità a tutti gli studenti di riflettere su se stessi in riferimento al percorso formativo svolto con me, in particolare gli studenti dovevano pensare in quale aspetto affrontato si consideravano più sicuri (la domanda era "Qual è la cosa che pensi di aver imparato meglio dalle attività svolte con Elena?") e in quale pensavano di dover migliorare (la domanda proposta "Tra le attività svolte con Elena, pensi che potresti migliorare in qualcosa?"). La domanda che dal mio punto di vista era più interessante riguardava l'impegno che gli alunni sentivano di aver utilizzato durante tutte le

attività svolte. A differenza delle altre due questioni, proposte come domande aperte, quest'ultima è stata pensata come una domanda a scala lineare, dando quindi la possibilità ai bambini di rispondere secondo degli indicatori che andavano dal più basso al più alto (da 1 a 3). In questo modo ho potuto raccogliere i dati in un grafico, avendo così un'idea generale delle risposte degli alunni.

Grafico 1: Dati raccolti dal questionario autovalutativo proposto ai bambini, rispetto alla domanda “Quanto pensi di esserti impegnato nel fare le attività proposte da Elena?”. Le risposte che avevano a disposizione erano da 1 a 3, dove 1 corrispondeva a poco, 2 abbastanza e 3 tanto.



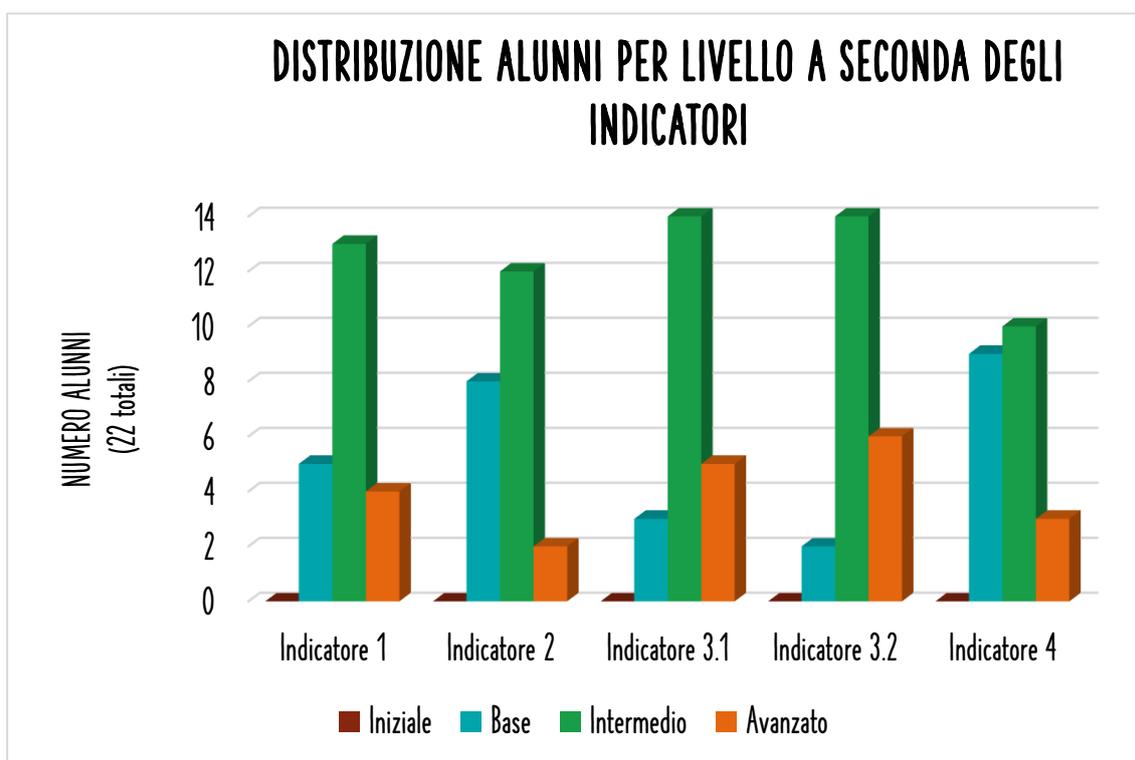
Dal grafico emerge che più della metà degli alunni (14 su 22) ha risposto alle domande del questionario, nonostante le difficoltà della didattica a distanza, quale la restituzione dei feedback degli allievi. Si evince poi che 4 alunni (18%) si collocano nella fascia media, avendo risposto “abbastanza” e invece 10 bambini (46%) pensano di essersi impegnati tanto nel corso dell'intervento didattico. Nessun bambino ha risposto di essersi impegnato poco e per tale

motivo sono contenta perché dal mio punto di vista tutti si sono impegnati molto, mantenendo un atteggiamento positivo e partecipando attivamente durante le attività proposte.

La dimensione intersoggettiva, seguendo la mia progettazione iniziale, si sarebbe risolta attraverso un confronto dei dati raccolti da me e dall'ente esterno rispetto al percorso formativo degli studenti, ma a causa dell'emergenza sanitaria questa condivisione non è avvenuta poiché il coinvolgimento della compagnia teatrale *Barabao* sarebbe iniziato poco dopo l'inizio della quarantena. È però avvenuto un confronto diretto e in via telematica (dopo ogni incontro e alla fine di tutto l'intervento didattico) rispetto alle mie osservazioni e a quelle della mentore sul processo di apprendimento dei bambini. L'insegnante ha osservato che tutti gli studenti hanno avuto un atteggiamento positivo rispetto alle attività proposte, sia in presenza sia durante le lezioni telematiche. Secondo il suo parere tutti gli allievi hanno raggiunto la competenza prefissata: una parte degli alunni ha raggiunto pienamente il traguardo, l'altra parte invece l'ha raggiunto parzialmente. Ha poi considerato che i bambini hanno partecipato attivamente sia durante le lezioni in aula sia nel corso degli incontri programmati tramite Google meet, sebbene dal suo punto di vista la didattica a distanza risultasse particolare e complicata. In generale entrambe ci siamo ritenute soddisfatte del lavoro svolto, del processo di formazione e del prodotto finale, quindi dei risultati ottenuti, nonostante le difficoltà riscontrate nel periodo di quarantena. Gli elaborati e i manufatti creati dagli studenti sono state le evidenze osservabili per descrivere la competenza secondo la dimensione oggettiva. Le produzioni scritte (testi, risposte alle domande dell'intervista, *Scheda ABC*) le produzioni orali (riflessioni tra compagni annotate nel quaderno di tirocinio) e gli elaborati creativi, personali e autentici (disegni astratti rappresentanti le emozioni, il fumetto, la mongolfiera) realizzati sia in presenza che in modalità telematica, sono stati utili in quanto "strumenti di analisi delle prestazioni" di ogni singolo alunno (Castoldi, 2016, p. 84). In questo contesto ho continuato a far riferimento alla rubrica valutativa, "la piattaforma di significati comune su cui riconoscere la coerenza e le relazioni" (Castoldi 2016, p. 87) tra le tre dimensioni appena declinate. La rubrica valutativa pertanto sintetizza in modo completo i dati oggettivi, raccolti

tramite gli elaborati svolti dagli studenti, gli aspetti osservati dall'insegnante e confrontati con le mie osservazioni (dimensione intersoggettiva) e le riflessioni soggettive dei bambini, raccolte attraverso il questionario autovalutativo proposto (dimensione soggettiva). Questo dispositivo è stato costruito partendo dall'idea della competenza considerata, individuando poi le dimensioni, i criteri, gli indicatori e i livelli (iniziale, base, intermedio, avanzato). La regolarità nella compilazione della rubrica valutativa (allegato numero 5) è stata essenziale in quanto raccogliendo i dati ad ogni incontro, ho poi potuto sommarli, collocando gli studenti nei diversi livelli, seguendo gli indicatori scelti. Riporto quindi un grafico a barre raggruppate, relativo alla fine dell'intervento didattico, per riassumere l'andamento generale della classe e sintetizzare il percorso di apprendimento degli alunni per livello.

Grafico 2: Sintesi del processo formativo dopo la compilazione della rubrica valutativa, considerando la distribuzione degli alunni per livello a seconda degli



indicatori.

- ✚ Indicatore 1: Ascolta i testi orali, focalizzando l'attenzione sul compagno o sull'insegnante che parla.

- ✚ Indicatore 2: Coglie il significato globale del testo orale narrato.

- ✚ Indicatore 3.1: Interviene nelle interazioni, rispettando il turno di parola.

- ✚ Indicatore 3.2: Comunica i propri pensieri e le proprie esperienze quotidiane, utilizzando un linguaggio adeguato.

- ✚ Indicatore 4: Costruisce manufatti rappresentando la realtà vissuta per esprimere le proprie emozioni.

In generale gli alunni si collocano in modo eterogeneo nei diversi livelli scelti (avanzato, intermedio, base e iniziale). Il grafico mostra che in tutti gli indicatori la maggior parte dei bambini si distribuisce al livello intermedio, ciò significa che molti alunni riescono a svolgere compiti e risolvere problemi in situazioni nuove, compiendo scelte consapevoli e mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite durante l'intervento didattico. Sebbene in due indicatori ci sia una buona parte della classe che si colloca al livello base, questa porzione è sempre minore rispetto al livello intermedio; in ogni caso non va considerato negativo trovare degli studenti al livello base, poiché svolgono comunque le attività in autonomia. Si evince anche che in tutti gli indicatori sono presenti alunni che si collocano al livello avanzato, quindi che oltre a svolgere compiti e risolvere problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità, propongono e sostengono le proprie opinioni, assumendo in modo responsabile decisioni consapevoli. Infine si vede che nessun alunno si colloca al livello iniziale, di questo sono molto soddisfatta poiché significa che ogni bambino affronta le attività in autonomia, senza essere opportunamente guidato.

Dal mio punto di vista sono stati raggiunti degli ottimi risultati e nel complesso mi ritengo soddisfatta di come i bambini hanno svolto le attività proposte durante il percorso. Ho percepito il loro impegno, il loro entusiasmo, la loro curiosità nel conoscere nuove realtà e la disponibilità nel mettersi in gioco durante tutto il percorso di apprendimento.

4.2 Documentazione

Gli strumenti (allegato numero 6) che ho utilizzato per documentare la mia esperienza di tirocinio sono stati fondamentali innanzitutto per esplorare il contesto e per svolgere le osservazioni in itinere, durante il corso dell'intervento didattico. La documentazione è stata utile per raccogliere momenti significativi durante lo sviluppo delle attività proposte, aiutandomi anche a svolgere riflessioni personali sull'andamento dell'intervento didattico e per la descrizione della mia formazione professionale. Ho per esempio utilizzato le griglie osservative per esplorare l'ambiente della classe e della scuola, annotandomi anche sul mio quaderno di tirocinio le osservazioni svolte durante l'intervento didattico. Grazie al diario di bordo ho potuto riflettere su quanto svolto con la classe e alla fine del mio intervento didattico ho ritenuto importante considerare l'analisi SWOT costruita in sede di progettazione, utile per l'osservazione e per la valutazione dell'esperienza di tirocinio di quest'anno, confrontando pertanto l'esplorazione fatta inizialmente con i risultati ottenuti alla fine dell'intervento didattico (allegato numero 7). Per quanto riguarda la valutazione e la riflessione delle mie competenze professionali ho ritenuto indispensabili il questionario somministrato ai bambini, la valutazione e i feedback da parte dell'insegnante, le attività svolte durante il tirocinio indiretto (quali la peer review, il totem professionale) e in particolare il portfolio. Questo dispositivo è stato fondamentale sia per raccogliere le evidenze significative dell'esperienza di tirocinio, sia per riflettere sulle competenze professionali acquisite durante tutto il percorso accademico. Tutti questi strumenti sono stati importanti per sintetizzare il tirocinio svolto e per avere un buon punto di partenza per il mio futuro lavorativo.

5. Riflessioni interiori

5.1 Riflessioni e valutazioni riguardanti l'intervento didattico

Il tirocinio di quest'anno accademico era stato presentato come particolare, divertente e ben organizzato, dovendo considerare la scuola un organo sistemico. Come ogni anno potevano accadere dei cambiamenti improvvisi, ma non pensavo di dover affrontare la chiusura delle scuole e di conseguenza dover cimentarmi nella didattica a distanza. A causa dell'emergenza sanitaria le scuole sono state chiuse e di conseguenza è stato necessario mettere in atto una didattica del tutto nuova, che ha portato alcuni insegnanti in una condizione di difficoltà, pur considerando valida l'opportunità di praticare un nuovo approccio didattico. Pensando alla situazione vissuta sia dalle maestre che dagli studenti ho compreso che la didattica a distanza ha i suoi limiti, in quanto principalmente viene a mancare l'immediatezza dei feedback da parte dei soggetti coinvolti nella relazione educativa. Entrambe le parti sono state costrette a lavorare da casa, abitudine che nel contesto scolastico non si verifica, poiché si ha la percezione che la casa sia il luogo di altre realtà rispetto a quelle lavorative. In questa emergenza la casa poteva risultare come una prigione, diventando luogo comune dove lavorare, giocare, riflettere e riposare. Molti insegnanti dovevano affrontare la situazione descritta essendo anche genitori, in casa non dovevano solamente gestire la situazione lavorativa, ma anche quella familiare. Gli alunni dall'altra parte si sono trovati di fronte alla difficoltà di riuscire ad aver disponibile lo strumento elettronico per seguire le lezioni telematiche e per realizzare i compiti assegnati. Per entrambi i soggetti non è stato semplice continuare ad essere motivati nel proprio lavoro, dovendo anche gestire le emozioni provate in questo periodo di quarantena. Secondo me la vicinanza fisica nel contesto scolastico è indispensabile per la formazione degli alunni e degli insegnanti, per poter comprendere concretamente le peculiarità e le difficoltà che possono avere i soggetti coinvolti in questo percorso. La didattica a distanza però può essere vista anche come una possibilità per implementare nuove competenze. Questo nuovo approccio dà l'opportunità di apprendere nuove abilità tecnologiche per utilizzare le diverse piattaforme usate per mantenere i contatti con le famiglie e gli allievi.

Richiede inoltre di avere una maggiore flessibilità sia con gli studenti che nella progettazione delle attività; è infatti fondamentale proporre attività semplici, ma allo stesso tempo sfidanti, tenendo presente le caratteristiche di ogni bambino. Considerando poi la scuola come un organo sistemico che si relaziona anche con il territorio, in questa emergenza COVID-19 è stato necessario tener presente anche il valore delle famiglie e degli enti esterni. Le famiglie in questo contesto sono diventate un supporto ancora più rilevante per i bambini, in quanto è venuto a mancare lo stretto rapporto che gli studenti avevano con gli insegnanti, importanti figure di riferimento per il loro percorso di formazione. Per quanto riguarda i progetti scolastici (mi riferisco al plesso scolastico *Falcone e Borsellino*), che coinvolgevano un ente territoriale, sono stati sospesi e poi rimandati al successivo anno scolastico, come quello a cui mi ero collegata per svolgere il mio intervento didattico. Inizialmente ero abbastanza preoccupata della situazione di chiusura totale e non sapevo come affrontare le difficoltà sopraggiunte. Dopo essermi confrontata con la mia mentore e grazie al supporto della tutor coordinatrice, ho preso coraggio e ho riprogettato l'intervento didattico, pensando a delle attività adeguate alla situazione che stavamo vivendo e relative ai traguardi e agli obiettivi scelti nel mio progetto iniziale. Mi ritengo soddisfatta dell'intervento didattico svolto nonostante le difficoltà della didattica a distanza, citate sopra. Un grande limite di questa didattica è stata la connessione alla rete Internet, molte volte i dialoghi venivano interrotti e si dovevano ripetere, perdendo tempo prezioso per lo svolgimento delle attività. Il tempo è sempre stato considerato una ricchezza, che non va sprecata, in questo contesto lo è ancor di più: non è adeguato tener gli studenti davanti ad uno schermo per lunghe durate, in quanto non è salutare e la concentrazione degli allievi può calare più facilmente. In ogni caso l'attenzione degli alunni non è mancata durante le lezioni telematiche e hanno comunque mantenuto un atteggiamento positivo rispetto alle attività che ho proposto. Dal mio punto di vista questa condizione di quarantena è stata molto alienante, infatti i bambini rispetto alle lezioni in presenza hanno partecipato meno attivamente, sebbene grazie alla tematica sviluppata, le emozioni, sono riuscite a condividere con loro riflessioni attente e profonde. Mi è dispiaciuto molto concludere il percorso formativo e salutare la classe stando

dietro ad uno schermo, ma spero di riuscire a mantenere i contatti sia con Barbara che con i bambini.

5.2 Riflessioni in ottica professionalizzante

Un insegnante alla fine del suo percorso formativo dovrebbe aver acquisito competenze nella dimensione didattica, istituzionale e professionale. L'esperienza di tirocinio svolta durante gli anni universitari mi ha dato l'occasione di progettare interventi didattici, mettendo in pratica le basi teoriche apprese durante i corsi di studio. Il tirocinio mi è stato utile anche per comprendere che il docente dovrebbe essere multitasking, ossia avere la capacità di svolgere più compiti contemporaneamente. L'insegnante dovrebbe saper osservare attentamente gli alunni, comprenderli e utilizzare metodologie didattiche basandosi sulle peculiarità di ogni studente. Dovrebbe pertanto conoscere e integrare i saperi pedagogico-didattici e quelli disciplinari, per suggerire una didattica completa ed armonica e per agire nel miglior modo possibile, promuovendo la costruzione di un ambiente inclusivo, dove poter svolgere un lavoro di differenziazione in ottica inclusiva. Il docente poi dovrebbe considerare la dimensione valutativa, in tutte le sue forme, come il mezzo che accompagna l'intero percorso didattico e che dà l'opportunità di avere un'ottica di continuo miglioramento (Castoldi, 2016). La valutazione è direttamente collegata alla documentazione, che l'insegnante dovrebbe curare regolarmente essendo utile per la raccolta di dati e di materiale significativo, così da avere una visione completa del percorso svolto. Attraverso il tirocinio diretto e indiretto ho avuto l'opportunità di comprendere che il docente dovrebbe agire con consapevolezza all'interno della scuola, descritta come organizzazione formativa, complessa e sistematica, percependone le possibilità, i limiti e le risorse. Deve pertanto saper andare oltre al contesto classe, collaborando nel migliore dei modi con il territorio per dare ai bambini nuove e diverse opportunità di formazione. A tal proposito è importante che l'insegnante collabori e partecipi attivamente nella gestione della scuola, collaborando con i colleghi al fine di costruire una comunità, intesa come luogo di incontro e di lavoro. In questo contesto indispensabili sono le competenze comunicative, che assumono una valenza importante sia nel

rapporto con i colleghi che con le famiglie. L'insegnante inoltre, alla fine del suo percorso formativo, dovrebbe aver acquisito competenze di riflessione e di autovalutazione, che non devono essere attuate in modo superficiale e saltuario, ma piuttosto devono essere competenze costanti durante la sua professione. È pertanto fondamentale riflettere prendendo in considerazione diversi punti di vista, per avere una visione del reale il più oggettiva possibile. È necessario che il docente sia consapevole che la costruzione del sé professionale è in continua maturazione ed evoluzione, dando quindi valore alla formazione continua e costante, senza dare per scontato nessuna competenza acquisita nel tempo. Attraverso il tirocinio indiretto e diretto, previsto dal nostro corso di laurea, vengono sviluppate tutte queste competenze, indispensabili per la nostra futura professione. Tali competenze vengono elaborate in particolare durante gli incontri di tirocinio indiretto attraverso attività riflessive individuali e di gruppo e tramite il confronto diretto con i colleghi e con la tutor coordinatrice del proprio gruppo. Proprio in questo contesto sono stati svolti lavori di riflessione per far emergere le idee riferite alle competenze che un insegnante dovrebbe avere e quelle che noi tirocinanti abbiamo acquisito nel nostro percorso formativo. Il "Totem del sé professionale", una delle attività svolte a tirocinio indiretto, ha un grande valore per me in quanto mi ha aiutato a comprendere davvero il significato del sé professionale. Partendo dalla base del Totem, ho pensato al film di Gabriele Muccino intitolato *La ricerca della felicità* (2006), in particolare alla scena in cui Chris Gardner (Will Smith) e suo figlio Christopher (Jaden Smith) stanno giocando a basket. Il bambino si diverte molto e facendo canestro esclama al papà "Guarda papà diventerò un professionista... Un professionista!", ma Chris, probabilmente frustrato dal periodo difficile che sta vivendo, a causa della situazione di povertà



Figura 8 Il Totem del sé professionale, descritto attraverso dei simboli per me importanti.

che affronta tutti i giorni, gli risponde che non deve dare troppa importanza a questo sport, dicendo al figlio che sarà “bravissimo in un sacco di cose” ma non nel basket. Christopher a questo punto non vuole più giocare e rammaricato mette via il pallone. Il papà, forse pentito, interviene dicendo al figlio di non ascoltare chi gli dice che “non sa fare qualcosa”, perché se si ha un sogno bisogna proteggerlo e inseguirlo (Muccino, 2006). Questa scena mi ha fatto riflettere molto poiché in questi anni di università e di tirocinio ho compreso innanzitutto l'importanza degli insegnanti nei confronti dei bambini, i quali necessitano di una guida che possa incoraggiarli a perseguire il/i proprio/i sogno/i. I docenti non devono spegnere quella scintilla che si accende nel bambino, ma anzi devono dar loro gli strumenti per farla crescere in modo adeguato. Questo non significa che bisogna illudere gli alunni, ma piuttosto renderli consapevoli dei loro obiettivi e traguardi, a cui possono arrivare con costanza e perseveranza, comprendendo anche che potranno esserci degli ostacoli nel percorso della loro vita. “Quando le persone non sanno fare qualcosa, lo dicono a te che non la sai fare” (Muccino, 2006) è un'altra frase della scena descritta che mi ha fatto riflettere molto. In questi anni accademici ho vissuto e sentito esperienze di tirocinio nelle quali molti insegnanti rimproveravano allievi in quanto un attimo prima avevano avuto un dispiacere personale, dato anche da una fase difficile della propria vita. Secondo il mio parere però quando si arriva a scuola, bisogna mettere da parte questi periodi ostili, concentrarsi sulle attività da proporre e dar modo ai bambini di esprimersi senza demoralizzarli. È pertanto fondamentale lasciar libero spazio all'espressione dei bambini, ognuno di loro deve poter fare. Ho scelto per questo di far riferimento alla canzone interpretata dalla cantautrice Elisa intitolata *A modo tuo*: la canzone è stata scritta per dedicarla ai figli, ma dal mio punto di vista il testo, nella sua totalità, si può estendere alla crescita di tutti i bambini (Ligabue & Toffoli, 2013). Il ritornello però è la parte più significativa per noi insegnanti:

*A modo tuo
Andrai a modo tuo*

Camminerai e cadrai, ti alzerai
Sempre a modo tuo
A modo tuo
Vedrai a modo tuo
Dondolerai, salterai, cambierai
Sempre a modo tuo.

Questo esprime la responsabilità che noi maestri abbiamo nei confronti dei bambini. Bisogna partire dalle loro preconoscenze, dal loro vissuto, dalle loro capacità e abilità di svolgere un compito, per poi arrivare ai traguardi e agli obiettivi prefissati, attraverso modalità differenti. In questo modo gli alunni diventano partecipanti attivi nella loro formazione, costruendo insieme all'insegnante un ambiente flessibile e adeguato alle necessità di ognuno. È importante quindi seguire un modello inclusivo, per promuovere uno spazio dedicato ai bisogni di ogni singolo bambino e per favorire un clima di crescita espressiva. Quando finirò il mio percorso formativo e potrò insegnare effettivamente in una classe/sezione mi piacerebbe molto non cadere nell'errore di un'unica metodologia didattica, ma vorrei dare l'opportunità agli alunni di sperimentare diverse proposte didattiche. Mi piacerebbe inoltre che ogni allievo utilizzasse le competenze acquisite e gli strumenti forniti nel percorso formativo, ma soprattutto vorrei che partisse dalle sue abilità per risolvere *a modo suo* un ipotetico problema di vita quotidiana. In questo contesto è fondamentale la capacità dell'insegnante di riconoscere che ogni bambino ha le sue peculiarità, garantendo un processo formativo in cui venga tenuto presente che ogni alunno ha i suoi punti di forza e di debolezza, mettendo in risalto l'eterogeneità all'interno della classe/sezione. Strettamente legata a questo concetto è la figura di Belle, la protagonista del cartone animato Disney *La Bella e la Bestia* (1991). Lei è una ragazza tenace, coraggiosa, ma soprattutto molto intelligente, infatti nella scena iniziale si evince che Belle ha delle caratteristiche ben evidenti, distinguendosi dai suoi compaesani: è molto legata alla lettura e dà molta importanza alla cultura, invece i cittadini del paesino sono legati all'aspetto lavorativo (per esempio il panettiere le chiede dove sta proseguendo la giornata, ma poi non

ascolta la narrazione del libro che Belle gli voleva raccontare, in quanto è intento a proseguire con il suo lavoro). Ci sono persone appartenenti al paese che la considerano “originale”, altri invece dicono “non assomiglia a noi”, “pensa sempre ai fatti suoi” (Trousdale & Wise, 1991), ma a Belle interessa crescere con le sue passioni e sostenere una vita diversa dalla loro, infatti da questo punto di vista è rivoluzionaria per il periodo in cui viveva. Le insegnanti pertanto devono far emergere le caratteristiche di ogni alunno in modo tale da creare un ambiente ricco di stimoli per la crescita e la formazione dei bambini, incoraggiandoli a farsi conoscere per quel che sono, ad essere se stessi senza nascondere i loro interessi e gli aspetti che credono più sensibili agli occhi dei compagni o dei docenti. L'ultima immagine del Totem invece raffigura la copertina di un libro che in questi ultimi mesi mi sta appassionando molto e rendendomi più flessibile mentalmente, aiutandomi anche a comprendere il significato della vita, attraverso un punto di vista differente dal mio. L'opera non ha una trama, non ha una narrazione, ma è una raccolta di pensieri sull'Amore, quella forza che, a parer mio, è alla base di ogni nostra azione, “è la chiave per la comprensione di tutti i misteri” (Coelho, 2016, p. quarta di copertina). Sono due le citazioni che mi hanno fatto riflettere maggiormente rispetto all'insegnamento, in quanto penso che l'Amore sia fondamentale in questa professione: aver cura degli alunni è importante, sviluppare quel senso empatico aiuta a comprendere ciò che prova il bambino in quella determinata situazione o in quel contesto specifico. L'Amore non è un sentimento semplice da comprendere, ma è necessario dividerlo con gli altri, con gli alunni, i colleghi, i collaboratori della scuola e le famiglie poiché “L'amore è anche una cosa misteriosa: quanto più lo dividiamo, tanto più si moltiplica” (Coelho, 2016, p. 18). In tal modo, con il supporto di chi ci sta vicino, in questo caso in ambito lavorativo, viviamo momenti significativi che ci portano a percepire la vera entità delle cose. Questo perché “Quando si ama, le cose acquistano un significato più profondo” (Coelho, 2016, p. 71) in modo tale da costruire legami forti e una didattica vera e sentita, che fa crescere il bambino, facendolo sentire amato per la persona che è. La pedagogia della cura è uno di quei modelli che un insegnante dovrebbe aver ben presente e metter in atto, perché aver cura è senso di responsabilità verso l'altro, seguendo la logica del

comprendere attraverso il dialogo e il sostegno. Significa che la cura si mette in atto con la reciprocità, il rispetto, la comunicazione autentica, ma in particolare con l'empatia, un'attenzione estrema ai propri sentimenti e quelli degli altri. Il riferimento al libro di Coelho l'ho posto volutamente all'apice del Totem, perché secondo me l'Amore e la Cura dovrebbero essere incluse in tutte le azioni che i docenti svolgono nel loro percorso con i bambini.

La peer review è stata un'altra delle attività utili per declinare al meglio le competenze dell'insegnante, una modalità funzionale poiché ho avuto l'opportunità di ricevere feedback e critiche costruttive da parte delle mie colleghe del gruppo di tirocinio indiretto. Per svolgere questo lavoro bisognava innanzitutto analizzare uno dei modelli teorici riferito alle competenze del docente, quello che risultava più vicino alla propria idea di insegnante, per poi descrivere le competenze per me fondamentali. Perrenoud (2002) prende in considerazione la professione docente come un lavoro a 360°, infatti l'insegnante dovrebbe avere competenze riferite: agli alunni in modo diretto (organizzare ed animare situazioni di apprendimento; gestire la progressione degli apprendimenti; ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione; coinvolgere gli alunni nel loro apprendimento e nel loro lavoro); ai diritti e doveri che ha all'interno della scuola (lavorare in gruppo; partecipare alla gestione della scuola); indirettamente agli alunni (informare e coinvolgere i genitori; servirsi delle nuove tecnologie); alla propria sfera personale (affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione; gestire la propria formazione continua). Perrenoud le descrive argomentandole, senza darle per scontato e facendo emergere l'importanza che hanno, mettendole alla pari con tutte le altre competenze considerate. Ho scelto questo modello perché si avvicinava alla mia esperienza di tirocinio, facendomi riflettere maggiormente sul percorso che ho svolto. Ho potuto notare che tutti gli insegnanti, che ho avuto l'occasione di conoscere fino ad ora, dispongono delle competenze di riferimento citate nella tabella, ma che ognuno le ha sviluppate in modo diverso. C'è chi ha sviluppato maggiori competenze legate alla sfera personale o alla relazione diretta con gli alunni, c'è invece chi ha maturato maggiori competenze rispetto all'approccio da avere con i genitori. Comunque sia poiché la formazione è continua, secondo il mio parere esiste la possibilità di

fare esperienze nuove che possano modificare o implementare determinate competenze poco sviluppate. La “Sagoma delle competenze dell’insegnante” è un altro strumento elaborato a tirocinio indiretto, in piccoli gruppi, che ritengo utile per sviluppare un modello condiviso della professione docente. L’attività è stata funzionale in particolare poiché ogni tirocinante ha esposto la propria idea di docente e, avendo diversi pareri, abbiamo potuto confrontare i diversi punti di vista per ampliare il nostro pensiero riguardante la nostra “sagoma professionale”, la nostra “maestra ideale”.

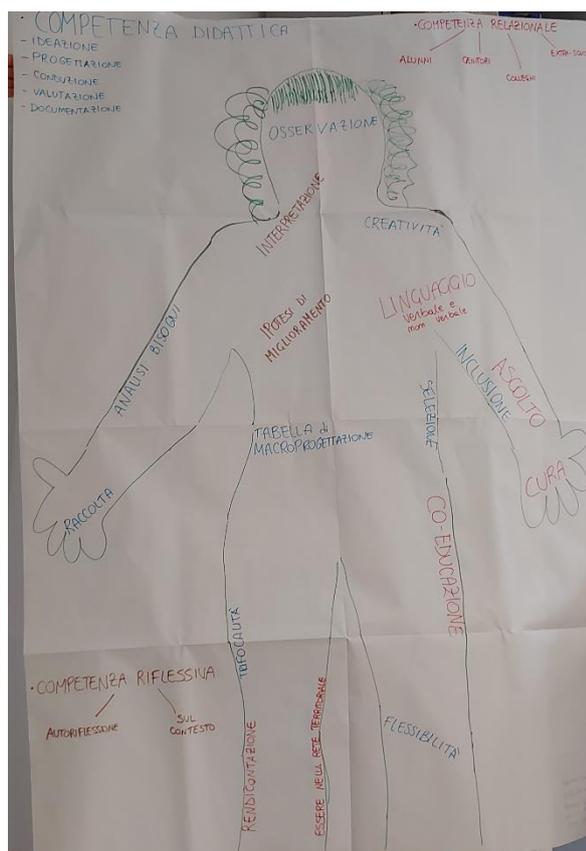


Figura 9 La sagoma delle competenze dell’insegnante

Prendendo ad esempio il lavoro svolto dal mio gruppo è emerso che l’insegnante è composto da tre macro-competenze: la competenza didattica, che si riferisce all’ideazione, alla progettazione, alla conduzione, alla valutazione e alla documentazione e che il docente mette in atto per esempio attraverso l’osservazione, la flessibilità, l’inclusione, la trifocalità e la raccolta. La competenza relazionale, relativa al contatto che l’insegnante deve mantenere con gli alunni, i colleghi, i genitori e la parte extra-scolastica attraverso azioni di ascolto, di cura, di co-educazione, dando importanza anche al linguaggio (verbale e non verbale), alla rendicontazione e alla presenza nella rete territoriale. Infine la competenza riflessiva, secondo la quale l’insegnante deve saper autovalutarsi e riflettere rispetto al contesto in cui lavora, interpretando ciò che accade e ipotizzando degli obiettivi di miglioramento. Proprio in riferimento a quest’ottica di miglioramento voglio riportare la “Scheda di autovalutazione delle competenze professionali in formazione” (allegato numero 8). Questa scheda mi è stata molto utile perché compilandola all’inizio e alla fine del tirocinio di

quest'anno ho potuto riscontrare che la mia formazione professionale è migliorata. Sono felice perché ho fatto dei progressi nella maggior parte delle competenze citate, ma sicuramente posso ancora migliorare in futuro. Nel contesto professionale il mio approccio verterà sempre nell'ottica del miglioramento, in particolare spero di riuscire a migliorare nella competenza della valutazione, argomento che a volte mi mette ancora in difficoltà. Attraverso la peer review svolta, ho potuto riflettere maggiormente su quanto vorrei migliorare rispetto al sé professionale. In futuro vorrei maturare maggiormente le competenze riguardanti la gestione degli apprendimenti, in particolare stabilendo legami più forti con le teorie che sottendono le attività di apprendimento. Posso però dire che attraverso tutto il percorso svolto in questi anni di tirocinio ho compreso che teoria e pratica si completano a vicenda e che bisogna cercare di tradurre le varie teorie in pratiche concrete e reali, dando opportunità ai bambini di crescere e formarsi tramite attività autentiche. Durante i primi anni di insegnamento vorrei quindi poter sviluppare al meglio l'aspetto riguardante la collaborazione e la cooperazione con il team docenti, per creare una vera comunità scolastica.

Riferimenti

Bibliografia

- Boscolo, P. (2012). *La fatica e il piacere di imparare*. Novara: De Agostini Scuola S.p.A.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze*. Roma: Carrocci editore S.p.A.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carrocci editore S.p.A.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: Author.
- Cisotto, L. (2013). *Diversità nell'apprendimento e progettualità educativa*. Padova: CLEUP SC.
- Cisotto, L. (2010). *Psicopedagogia e didattica*. Roma: Carrocci editore S.p.A.
- Coelho, P. (2016). *Amore*. Milano: Bompiani.
- Coelho, P. (1990). *Brida*. In P. Coelho (2016), *Amore* (p. quarta di copertina). Milano: Bompiani.
- Coelho, P. (1998). *L'Alchimista*. In P. Coelho (2016), *Amore* (p. 71). Milano: Bompiani.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2016). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carrocci editore S.p.A.
- Di Pietro, M. (2014). *L'ABC delle mie emozioni. 8-13 anni. Programma di alfabetizzazione socio-affettiva secondo il metodo REBT*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.
- Franco, B., & Predicatori, P. (2019). *Il linguaggio delle emozioni. 48 storie per sviluppare l'intelligenza emotiva*. Milano: Gribaudo editore.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carrocci editore S.p.A.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il "Portfolio"*. Firenze: La Nuova Italia.

- Perrenoud, P. (2002). *Dieci Nuove Competenze per Insegnare*. Roma: Anicia.
- Tomlinson, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*. Roma: LAS - Libreria Ateneo Salesiano.
- Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori.

Sitografia

- Ligabue, L., & Toffoli, E. (2013). *A modo tuo_Album L'anima vola deluxe edition* [Registrato da E. Toffoli]. Canzone con testo: <https://www.youtube.com/watch?v=JUtvq3eDoY>
- Muccino, G. (Regia). (2006). *La ricerca della felicità* [Film]. Scena del basket descritta: <https://www.youtube.com/watch?v=VRugvmsoy0U>
- Trousdale, G., & Wise, K. (Regia). (1991). *La Bella e la Bestia* [Film]. Scena iniziale descritta: <https://www.youtube.com/watch?v=aK1qrhgMjZk>

Fonti normative

- MIUR. (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo*.
- Parlamento Europeo. (2006, dicembre 18). *Raccomandazione 2006/962/CE sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Lisbona.

Documentazione scolastica

- PAI. *Piano Annuale per l'Inclusione*. (Novembre 2019). Tratto da http://www.icalbignasego.it/pvw/app/PDME0080/pvw_img.php?sede_codice=PDME0080&doc=2599594&inl=1
- Progettazione Falcone e Borsellino: "Studenti oggi, uomini e donne del domani... A scuola di formAZIONE!"*. (2019/2020).

PTOF. Piano triennale dell'offerta formativa. (2019/2022). Tratto da http://www.icalbignasego.it/pvw/app/PDME0080/pvw_img.php?sede_codice=PDME0080&doc=2549285&inl=1

Allegati

Scheda di progettazione

Sono presenti anche le modifiche dovute all'emergenza sanitaria che sono evidenziate con il colore giallo.

SITUAZIONE PROBLEMA: manifestare le emozioni, controllandole per star bene con se stessi e con gli altri				
Progettazione Esperienza di Apprendimento				
COMPETENZA: L'allievo ascolta e comprende testi orali, partecipa a scambi comunicativi con compagni e insegnanti, rispettando il turno e utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di testi visivi.				
1. Situazione di partenza	2. Traguardi di sviluppo delle competenze e obiettivi di prestazione	3. Obiettivi di Apprendimento	4. Contenuti /Argomenti	5. Attività
Classe quarta primaria, composta da 22 alunni che hanno punti di forza e punti di debolezza diversi tra di loro, sono poi presenti quattro bambini con alcune difficoltà. Tre di loro sono studenti con disturbi specifici	L'allievo ascolta e comprende testi orali, partecipa a scambi comunicativi con compagni e insegnanti, rispettando il turno e utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di testi visivi.	<ul style="list-style-type: none">• Prendere la parola negli scambi comunicativi rispettando i turni di parola• Comprendere l'argomento e le informazioni principali• Ascoltare testi mostrando di saperne cogliere il senso globale	Gli ambiti disciplinari di riferimento sono italiano e arte e immagine, attraverso le quali andrò a sviluppare la tematica delle emozioni, del riconoscimento e della gestione di esse.	<ul style="list-style-type: none">• Introduzione dell'argomento attraverso la visione del film Inside Out e inizio dell'individuazione delle emozioni (1 lezione)

<p>dell'apprendimento, invece l'altra alunna è una bambina straniera, arrivata dal Marocco due anni fa, con difficoltà nella lingua scritta e parlata. Tutti gli alunni della classe partecipano attivamente durante le lezioni e hanno un atteggiamento positivo verso l'apprendimento di nuove conoscenze e verso i compagni.</p> <p>Con la classe quarta primaria sono riuscita a svolgere le prime attività riguardanti l'individuazione delle principali emozioni, soffermandomi in particolare sul riconoscimento dell'emozione felicità.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ascolta i testi orali • Comprende i testi orali • Comunica all'altro i propri bisogni e le proprie emozioni, utilizzando una corretta comunicazione interpersonale • Controlla le proprie emozioni • Socializza e coopera con il gruppo classe • Produce diversi testi visivi attraverso l'uso il linguaggio visivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Ricostruire verbalmente un'esperienza vissuta a scuola o in altri contesti • Produrre semplici testi funzionali, narrativi e descrittivi connessi con situazioni quotidiane • Elaborare creativamente produzioni personali e autentiche per esprimere sensazioni ed emozioni • Rappresentare e comunicare la realtà percepita 	<p>I contenuti riguarderanno nello specifico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'individuazione delle principali emozioni • La contestualizzazione delle emozioni (quando e i motivi per cui le provo) • Le sensazioni fisiche che provo nelle varie emozioni • Come controllare le emozioni • Esprimere le emozioni attraverso l'espressione artistica, la comunicazione orale e la comunicazione scritta • Come superare i momenti negativi, attraverso l'utilizzo di varie strategie, di determinati materiali e di esercizi riflessivi/meditativi 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuazione e descrizione dettagliata delle principali emozioni, attraverso le preconoscenze e le esperienze dei bambini (3 lezioni) • Analizzare le emozioni nei diversi contesti, attraverso attività ludiche (1 lezione) • Sviluppare una storia di vita quotidiana, attraverso attività simulate, la drammatizzazione (2 lezioni) • Costruzione manufatto con all'interno le pagine di diario e le rappresentazioni artistiche (5 lezioni)
---	--	--	---	--

<p>Attraverso queste attività sono riuscita a sviluppare alcuni degli obiettivi di apprendimento prefissati, quali parlare durante gli scambi comunicativi rispettando i turni di parola, ascoltare testi mostrando di saperne cogliere il senso globale, ricostruire verbalmente un'esperienza vissuta a scuola o in altri contesti e produrre testi semplici e narrativi connessi con situazioni quotidiane. Tutti i bambini hanno partecipato attivamente e si sono dimostrati molto attenti e incuriositi durante le attività fino a qui proposte.</p>				<ul style="list-style-type: none"> • Incontri di formazione svolti dall'Associazione Barabao Teatro (4 lezioni) • Costruzione "faccine" delle emozioni da mettere fuori dalla porta della loro camera (1 lezione) • Realizzare fumetto rappresentante la propria fantasia (2 lezioni) • Compilazione Scheda ABC e condivisione di questa. Svolgimento esercizio meditativo <i>Esercizio della mongolfiera</i> e
--	--	--	--	---

				costruzione della mongolfiera (2 lezioni)
6. Metodologie	7. Indicatori e criteri di verifica	8. Livelli di Padronanza	9. Obiettivi di miglioramento	10. Tempi
<p>Modello: orientato al processo</p> <p>Metodo: attivo</p> <p>Format: lezione laboratoriale e frontale</p> <p>Tecniche: ludiche; artistiche; riflessive; ponendo domande stimolo; la visione di film/video o l'ascolto di canzoni inerenti alla tematica</p> <p>Strategie: semplici riflessioni guidate; dialoghi; l'apprendimento per scoperta guidato; l'apprendimento attivo; la simulazione e la drammatizzazione</p>	<p>La rubrica valutativa, riprendendo la competenza considerata e le griglie osservative.</p> <p><u>Modalità:</u> osservazione strutturata e non strutturata in itinere</p> <p><u>Strumenti di verifica:</u> griglie osservative, riguardo le competenze sociali che mettono in atto nelle attività; annotazioni personali in itinere; manufatti creati dagli studenti.</p>	<p>Fare riferimento alla Rubrica valutativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Iniziale: L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note. 2. Base: L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese. 3. Intermedio: L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni 	<p>Verranno inseriti durante/in seguito al mio intervento didattico, proponendo eventualmente delle attività di potenziamento riguardanti le competenze sociali, in base ai risultati ottenuti.</p>	<p>30 ore durante i mesi di gennaio, febbraio e marzo, che dedicherò per svolgere le attività proposte da me e dall'ente esterno e i momenti di verifica.</p> <p>Si prevedono più incontri all'interno della stessa settimana all'incirca da due/tre ore ciascuno.</p> <p>Più incontri all'interno della stessa settimana all'incirca da un'ora/un'ora e mezza ciascuno, attraverso le lezioni telematiche.</p>

<p>Format: video lezioni in sincrono e asincrono, attraverso Google Classroom e Google Meet</p> <p>Tecniche: ludiche; artistiche; riflessive/meditative; ponendo domande stimolo;</p> <p>Strategie: riflessioni guidate; esercizi meditativi; dialoghi; l'apprendimento per scoperta guidato; l'apprendimento attivo;</p>		<p>nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.</p> <p>4. Avanzato: L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.</p>		
--	--	--	--	--

Domande guida per riflettere su *Inside Out*

Le seguenti domande sono quelle che volevo porre agli studenti, ma solo alcune di queste (quelle evidenziate) sono state proposte, poiché i bambini sono riusciti ad esporre in modo esauriente gli aspetti importanti del film su cui volevo riflettere insieme a loro.

- ✚ Quali sono le emozioni descritte nel film?
- ✚ Come si comportano le varie emozioni?
- ✚ **Dopo che i ricordi base scompaiono e quindi le isole della personalità si spengono, cosa succede a Riley?** (Hanno risposto che la bambina non provava più nessuna emozione e io ho spiegato che questa condizione si chiama apatia)
- ✚ Gioia cosa capisce alla fine del film?
- ✚ Bing Bong chi è? Che cosa fa?
- ✚ **Dove cadono Bing Bong e Gioia?** (Hanno risposto che cadono dove le cose/persona vengono dimenticate e io ho spiegato che quel "luogo" si chiama oblio)
- ✚ **E secondo voi perché Bing Bong scompare?** (Hanno risposto dicendo che essendo un amico immaginario dopo un po' di tempo scompare e io ho aggiunto che il motivo riguardava la crescita di Riley poiché cominciava ad avere altri interessi e una solida "rete" di amici)
- ✚ Cosa succedeva nel pensiero astratto?

Scheda ABC

Il seguente strumento è stato proposto ai bambini: questo è uno “stamp” della versione compilata da Gr. (gli studenti dopo aver svolto il compito, me l'hanno restituito, mandandolo nella mia mail istituzionale dell'Istituto scolastico).

SCHEDA A-B-C

Questa è uno strumento utile per farti riflettere su questo momento difficile che stiamo vivendo, in questo modo puoi comprendere meglio le emozioni che stai provando, cercando di avere anche la giusta visione delle cose, per evitare di “esagerare” nel fare determinati pensieri.

Sequite i tre passaggi descritti di seguito e poi rispondete alle domande successive (non serve stamparlo, compilatelo direttamente attraverso questo documento Word).

1° PASSAGGIO

Leggi la situazione nel box A e rifletti sui pensieri che ti provoca.

2° PASSAGGIO

Scrivi nel box B i pensieri riferiti alla situazione (ci sono 3 punti, ma se vuoi puoi aggiungerne).

3° PASSAGGIO

Rifletti e scrivi nel box C quali emozioni hai provato dopo aver letto la situazione e scritto i tuoi pensieri.

A

La situazione

Sei a casa da più di un mese: non puoi andare a scuola, non puoi vedere i tuoi compagni e i tuoi amici e non puoi praticare il tuo sport. Se esci per fare la spesa con i tuoi genitori devi metterti la mascherina. Non puoi andare al parco e sei sempre insieme alla tua famiglia.

B

I tuoi pensieri

- Sono contenta perché passo tanto tempo con i miei genitori.
- Ho tanti compiti da svolgere e a volte mi pare di non riuscire a “star dietro a tutto”.
- I numeri dei “morti” e dei “contagiati” ora sono in calo.
- Non vedo le mie amiche da moltissimo tempo

C

Le tue emozioni

- Felicità
- Paura
- Senso di sollievo
- Tristezza

Non sto forse esagerando pensando così?

Per quanto riguarda i compiti forse è solo una mia sensazione, che provo soprattutto in questi ultimi giorni.

Per quanto riguarda le mie amiche non mi sembra di esagerare.

Che prove ho che le cose stiano veramente così?

PROVE A FAVORE DEL MIO PENSIERO

Passo la maggior parte della mia giornata a fare i compiti (forse anche perché cerco di fare tutto al meglio delle mie capacità).

PROVE CONTRO IL MIO PENSIERO

A scuola passavo anche molte più ore a lavorare e poi avevo anche un po' di compiti. Probabilmente lavoravo con più ritmo e più efficacemente.
Per quanto riguarda le amiche, le posso sentire/vedere in video-chat.

Se quello che penso fosse vero...

Qual è la cosa **peggiore** che potrebbe accadermi?

Non poter più sentire le amiche per gravi problemi di connessione.
Per quanto riguarda i compiti, non riuscire a fare le attività in tempo.

Qual è la cosa **migliore** che potrebbe accadermi?

La cosa migliore per me sarebbe che i contagi diminuissero talmente tanto e in poco tempo, che ci venga permesso di incontrarci tra amici almeno al parco.

Qual è la cosa **più probabile** che potrebbe accadere?

Penso che la cosa più probabile sia che torneremo a scuola a settembre così risolverei entrambi i miei problemi.

Quale **piano di azione** potrei usare per affrontare questa situazione?

Per quanto riguarda i compiti, per me quello che provo è una sensazione nuova che non so ben spiegarmi. Forse dovrei darmi un orario ben preciso per ogni attività, come facevamo a scuola. In realtà le maestre ci hanno dato una tabella per organizzarci la giornata che è stata utile e sto cercando di seguirla, anche se a volte sforo i tempi. Dovrò cercare di migliorarmi.

Scrivi un pensiero alternativo utile per contrastare il pensiero negativo

Mi immagino di essere un personaggio delle mie letture preferite in un mondo di fantasia dove tutti i problemi attuali sono stati risolti.

Esercizio della mongolfiera

Questo è lo “stamp” del documento che ho costruito prendendo spunto dal libro di M. Di Pietro (2014), citato sopra. Ho messo a disposizione tale materiale in modo tale che i bambini potessero usarlo quando ne sentivano l’esigenza, per scacciare i momenti negativi e trovarne di positivi.

L'ESERCIZIO DELLA MONGOLFIERA



Ecco qui una guida per svolgere questo esercizio: lo puoi eseguire quando ne hai più bisogno, per soffiare via i pensieri negativi e ritrovarne di positivi. Anche i pensieri positivi volano via con la mongolfiera, non per essere scacciati, ma per fare un lungo viaggio verso i cuori delle altre persone.

Quando ti senti giù di morale, cerca il pensiero negativo.

- 1. Siediti in posizione comoda, chiudi gli occhi e fai qualche respiro profondo.**
- 2. Dirigi la tua attenzione verso la tua mente,** nel punto dove si formano immagini come in un film.
- 3. Fermati sul pensiero negativo che ti fa star male,** il pensiero che costituisce il tuo problema (di seguito alcune domande guida che puoi seguire per riflettere).
 - Qual è il pensiero negativo?
 - Che cosa succede quando ci pensi? Come ti senti? Come agisci?
 - Quanto spazio questo pensiero occupa nella tua mente?
 - Quanto pesante è questo pensiero? Come appare? Ha un colore? Ha un suono?
- 4. Elimina il pensiero negativo:**
 - adesso immagina di avere di fronte a te una mongolfiera che viene preparata per partire verso il cielo. Il pallone della mongolfiera è ancora sgonfio. Fai un respiro profondo, riempi bene i tuoi polmoni;
 - espira attraverso la bocca, e immagina di buttare l'aria dentro il pallone della mongolfiera;
 - ripeti cinque volte questi respiri profondi. Ogni volta che butti fuori l'aria, questa finisce dentro il pallone della mongolfiera assieme al pensiero negativo.

5. **Rifletti sull'esperienza** (ecco alcune domande guida che possono aiutarti a pensare):

- dove andrà a finire la mongolfiera? Scompare nel cielo? Atterrerà in un posto sconosciuto? Precipiterà in mare?
- renditi conto che tu hai il potere di liberarti del pensiero negativo.

6. Adesso **sostituisci il pensiero negativo con un pensiero positivo**, quello che ti aiuta a sentirti bene.

7. Ora **scrivi questo pensiero positivo** su un foglietto di carta e poi costruisci la tua mongolfiera, guardando le istruzioni di maestra Roberta, che verranno inserite in Google Classroom. Poi appendi la mongolfiera in camera tua, così lo puoi avere sempre vicino per ricordarti che il tuo pensiero positivo è riuscito a sconfiggere quello negativo.

Rubrica valutativa compilata

COMPETENZA: L'allievo ascolta e comprende testi orali, partecipa a scambi comunicativi con compagni e insegnanti, rispettando il turno e utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di testi visivi.

LIVELLI (spiegazione):

Iniziale: L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.

Base: L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.

Intermedio: L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.

Avanzato: L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	LIVELLI e NUMERO BAMBINI PER LIVELLO							
			<u>Avanzato</u>	B.	<u>Intermedio</u>	B.	<u>Base</u>	B.	<u>Iniziale</u>	B.
1. Capacità di ascoltare testi orali.	Ascoltare i testi orali proposti dall'insegnante o dai compagni.	Ascolta i testi orali, focalizzando l'attenzione sul compagno o sull'insegnante che parla.	L'alunno ascolta con interesse i testi orali, partecipando con cenni del capo. Mantiene per tutta la durata della narrazione un atteggiamento silenzioso e concentrato. Interviene con domande o commenti pertinenti.	4 Lu. Gr. Ga. N.	L'alunno ascolta i testi orali, mantenendo un atteggiamento silenzioso e concentrato. A volte interviene e chiede chiarimenti.	13 Go. F. Gia. I. E. A.S. Giu. Sa. Me. Re. So. A.D. C.	L'alunno ascolta i testi orali, mantenendo per brevi momenti l'attenzione.	5 Ma. Le. Ri. K. Ro.	L'alunno, se opportunamente guidato, ascolta i testi orali e pone attenzione a chi parla.	0

2. Capacità di comprendere testi orali.	Comprendere i testi orali che vengono narrati.	Coglie il significato globale del testo orale narrato.	L'alunno coglie il significato globale di tutti i testi orali. Ha un atteggiamento partecipe e curioso durante tutta la narrazione. Pone domande pertinenti e affronta riflessioni precise e attente, aspettando la fine della narrazione.	2 Gr. Re.	L'alunno coglie il significato globale delle narrazioni. A volte si dimostra partecipe e curioso, ponendo domande pertinenti alla fine della narrazione.	12 Ma. Go. Lu. F. Gia. I. Le. Sa. Ro. Ga. A.D. N.	L'alunno in autonomia comprende il significato dei testi orali proposti.	8 E. A.S. Giu. Ri. K. Me. So. C.	L'alunno, se opportunamente guidato, coglie il senso globale dei testi orali.	0
3. Capacità di partecipare a scambi comunicativi con compagni e insegnanti, rispettando il turno.	Partecipare attivamente nella comunicazione.	Interviene nelle interazioni, rispettando il turno di parola.	L'alunno interviene nelle interazioni, autoregolandosi nell'alternare ascolto e parlato. Si rivolge direttamente all'interlocutore, ponendo domande pertinenti. Approfondisce l'argomento formulando riflessioni in autonomia.	5 Lu. Gia. I. Gr. Re.	L'alunno partecipa agli scambi comunicativi alternando ascolto e parlato. A volte pone domande pertinenti.	14 Ma. Go. F. E. A.S. Le. Giu. Sa. Me. Ga.	L'alunno partecipa agli scambi comunicativi e a volte interviene rispettando il turno di parola.	3 Ri. K. Ro.	L'alunno, se supportato, interviene prendendo la parola e aspettando il proprio turno.	0

						So. A.D. C. N.				
	Comunicare il proprio pensiero, la propria esperienza vissuta.	Comunica i propri pensieri e le proprie esperienze quotidiane, utilizzando un linguaggio adeguato.	L'alunno comunica la propria esperienza con chiarezza, utilizzando un linguaggio adeguato. Comunica in modo coerente, fa uso di termini specifici e motiva il proprio punto di vista.	6 Lu. I. A.S. Sa. Gr. Re.	L'alunno comunica la propria esperienza e i propri pensieri in modo chiaro. Usa un linguaggio corretto e a volte motiva il proprio pensiero.	14 Ma. Go. F. Gia. E. Le. Giu. Me. Ro. Ga. So. A.D. C. N.	L'alunno comunica la propria esperienza quotidiana. A volte utilizza un linguaggio adeguato.	2 Ri. K.	L'alunno, se opportunamente guidato, esprime i propri pensieri e le proprie esperienze, facendo uso di un linguaggio appropriato.	0

<p>4. Capacità di produrre varie tipologie di testi visivi, attraverso il linguaggio visivo.</p>	<p>Creare diversi manufatti riferiti alla tematica affrontata.</p>	<p>Costruisce manufatti rappresentando la realtà vissuta per esprimere le proprie emozioni.</p>	<p>L'alunno realizza manufatti, riproducendo le sue esperienze e comunicando in modo chiaro le proprie emozioni. Utilizza varie tecniche artistiche apprese e ne sperimenta di nuove.</p>	<p>3 Gia. Sa. Gr.</p>	<p>L'alunno costruisce manufatti rappresentando la realtà vissuta per comunicare le proprie emozioni. A volte per creare questi elaborati utilizza diverse tecniche artistiche apprese.</p>	<p>10 Ma. Go. Lu. F. I. A.S. Me. Ro. So. N.</p>	<p>L'alunno costruisce manufatti riferiti alla sua esperienza. A volte attraverso questi strumenti esprime le proprie emozioni.</p>	<p>9 E. Le. Giu. Ri. K. Ga. Re. A.D. C.</p>	<p>L'alunno, se supportato, crea manufatti, rappresentando la realtà vissuta per comunicare le proprie emozioni.</p>	<p>0</p>
--	--	---	---	--	---	--	---	--	--	-----------------

Strumenti per la documentazione

Strumenti	Finalità
Diario di bordo	Scrivere impressioni personali in itinere e successivamente all'intervento didattico. Riflessioni personali sulla mia professionalità.
Questionari telematici per gli allievi	Raccolta dati e feedback da parte dei bambini per la valutazione in ottica trifocale della tirocinante (dimensione intersoggettiva)
Valutazione e feedback della mentore	Raccolta della valutazione dell'insegnante per la valutazione in ottica trifocale della tirocinante (dimensioni oggettiva e intersoggettiva)
Griglie osservative	Esplorazione del contesto e osservazione degli studenti durante lo svolgimento dell'intervento didattico
Analisi SWOT	Osservazione iniziale e valutazione del tirocinante e degli obiettivi raggiunti con il progetto didattico
Scheda di autovalutazione delle competenze professionali in formazione	Riflettere e autovalutare le competenze professionali in formazione, all'inizio e al termine del tirocinio, per la valutazione in ottica trifocale del tirocinante (dimensione soggettiva)
Totem del sé professionale	Riflettere, facendo uso di metafore e simboli, sul sé professionale
Peer Review del 5° anno di tirocinio indiretto	Riflettere sul sé professionale e far propri diversi modelli riferiti alle competenze della professione docente
Sagoma delle competenze dell'insegnante	Elaborare e riflettere in gruppo su un modello di competenze della professione docente

Portfolio	Raccolta delle evidenze significative per presentare il percorso formativo dell'esperienza di tirocinio e per riflettere sulle competenze professionali acquisite
Foto e video	Raccogliere momenti salienti delle attività, utili per la valutazione e per riflettere sull'intervento didattico
Grafici	Raccolta e sintetizzazione dei dati riferiti alla valutazione e ai feedback avuti dagli studenti

Analisi SWOT

		ELEMENTI DI VANTAGGIO	ELEMENTI DI SVANTAGGIO
		PUNTI DI FORZA	PUNTI DI DEBOLEZZA
ELEMENTI INTERNI	STUDENTE(IO)	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenze teoriche • Motivazione ed interesse ad operare nel contesto (progettuale e scolastico) • Disponibilità a mettermi in gioco • Flessibilità e disponibilità nel cooperare con l'insegnante • Ambiente plesso noto • Sostegno da parte della mentore 	<ul style="list-style-type: none"> • Poca esperienza nella relazione con gli enti esterni • Gestione dei tempi
	SOGGETTI COINVOLTI	<ul style="list-style-type: none"> • Partecipazione e coinvolgimento da parte dei bambini • La classe è abituata a lavorare con i tirocinanti • Eterogeneità della classe 	<ul style="list-style-type: none"> • Eventuali assenze dei bambini e annessi recuperi • Eterogeneità della classe
	CONTESTO	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilità di utilizzare molteplici spazi (aula, corridoi, cortile, ...) • Presenza di supporti informatici e connessione Internet 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempistiche limitate (per l'orario scolastico)

	PROJECT WORK	<ul style="list-style-type: none"> • Esperienze dirette dei bambini vengono valorizzate • È funzionale alla Progettazione annuale di plesso • Supporto da parte di enti del territorio 	<ul style="list-style-type: none"> • Progettazione che può non essere adeguata alle necessità dei bambini • Progetto nuovo che potrebbe non motivare i bambini
ELEMENTI ESTERNI		OPPORTUNITÀ	RISCHI
		<ul style="list-style-type: none"> • Collaborazione con il territorio 	<ul style="list-style-type: none"> • Non rispondere alle aspettative dell'ente coinvolto • Possibili difficoltà nella gestione dei rapporti con l'ente esterno

Scheda di autovalutazione delle competenze professionali in formazione

Questo è lo “stamp” del documento che mette a confronto le competenze che pensavo di avere all’inizio di quest’anno accademico e quelle che penso di avere adesso, alla fine del mio percorso formativo.

Corso di Laurea triennale in Scienze della Formazione Primaria - Università di Padova- Università di Verona
Esercizio del 5° anno di corso

PORTFOLIO: Autovalutazione delle competenze professionali in formazione

Studente/essa	Elena Spinello
Gruppo/Tutor	Padova centro/ Barbara Costa
Data	7/10/2019 e 19/04/2020

