



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

UNIVERSITÀ DEGLI  
STUDI DI VERONA  
Dipartimento di  
Scienze Umane



---

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Verona

Tesi di Laurea

# **CONVERSARE CON MELARETE**

**Una *Service Research* sulla co-costruzione delle abilità  
comunicative nella scuola dell'infanzia**

Relatore: prof. Claudio Girelli

Correlatore: prof. Marco Ubbiali

Laureanda: Sara Berardo

Matricola: 1123466

Anno accademico: 2021-2022



## GRAZIE!

Al mio relatore, il professore Marco Ubbiali, e alla tutor Marzia Micheletti, il cui supporto professionale e sostegno emotivo mi hanno permesso di completare questo percorso di studi.

Alla tutor Barbara Perin, per aver gestito con estrema cura il nostro gruppo di Service Learning trasformandoci in una comunità di apprendimento e di ricerca.

Alla tutor Monica Casato, per essersi messa in gioco accogliendomi nella sua sezione e accompagnandomi con delicatezza e con fermezza.

Ai bambini della sezione dei Gialli per avermi dedicato il loro prezioso tempo.

Grazie anche a mio marito, per avermi appoggiata nella scelta di intraprendere questo lungo percorso e per avermi supportata in ogni occasione mostrandomi sempre cura e amore.

A mia figlia, per l'amore incondizionato che mi manifesta in ogni occasione e per avermi insegnato che nella difficoltà il sorriso è l'arma più potente di cui disponiamo.

Ai miei genitori, per il loro sostegno costante, da sempre e per sempre.

Alla mia grande famiglia, che ho sempre sentito vicino.

Alla mia Maestra, Pinuccia, per avermi mostrato la bellezza dell'insegnamento e per avermi fatto trascorrere i momenti più significativi del mio percorso formativo grazie alla sua competenza, creatività e cura.

Alle/al "polentine/o", compagne/o di studio e amiche/o nella vita.





## LeCoSe

### Il Service Learning come modello di formazione dei futuri docenti a servizio alla comunità scolastica

di Luigina Mortari

#### Un progetto di Apprendimento-Servizio Comunitario

Il progetto del Laboratorio LeCoSe (*Learning Community Service*), che il Dipartimento di Scienze umane dell'Università di Verona – Corso di Laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria – ha attivato con l'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto - Ambito territoriale di Verona (Ufficio VII) e numerosi Istituti Comprensivi e scuole paritarie del Veneto, del Trentino Alto Adige e della Lombardia vuole fare del *Service Learning* (SL) un contesto di apprendimento ispirato al principio dell'*experiential learning* e al principio del valore formativo e culturale del "servizio" (Mortari, 2017).

Il SL risponde a una triplice sfida del mondo della formazione contemporaneo:

- l'esigenza di orientare i processi formativi degli studenti, preparandoli ad incontrare le complessità reali della scuola;
- l'oggettiva richiesta di aiuto da parte del mondo della scuola, che si trova ad affrontare sfide inedite;
- il desiderio di un ripensamento del ruolo dell'Università quale attore del territorio, e dunque capace di servizio alla comunità.

Di fronte a queste sfide abbiamo avviato un Laboratorio dove i bisogni e le richieste, le risorse e le competenze di diversi attori si intersecano e sostengono, in un beneficio reciproco tra studenti universitari, docenti della scuola e università. In questa logica l'apprendimento degli studenti avviene all'interno di una azione di servizio (al mondo della scuola, alle esigenze dei docenti), grazie alla mediazione riflessiva della comunità dei pratici e alla supervisione dell'università che li accompagna nella ricerca, nell'analisi, nella progettazione e nella rielaborazione del processo di apprendimento esperienziale.

Il Progetto di SL nel laboratorio LeCoSe è un'azione di servizio che porta giovani apprendisti a dare un aiuto al quotidiano impegno dei docenti, ed è per gli studenti un luogo di elaborazione del materiale di ricerca per la propria tesi di laurea in Scienze della Formazione Primaria, abilitante all'insegnamento nelle scuole dell'infanzia e primarie.

## 1. La pedagogia del Service Learning

### 1.1. Il Service Learning nella letteratura internazionale

Il Service Learning è una pratica che fa il suo ingresso con questo nome nella letteratura scientifica nel 1966-67 quando W. Ramsay, R. Sigmon e M. Hart lo usarono per descrivere un progetto della Oak Ridge Associated University nello Stato del Tennessee, con lo scopo di collegare studenti e docenti con organizzazioni che si dedicavano allo sviluppo locale. Da allora il termine è entrato prepotentemente nella letteratura pedagogica, e la sua pratica ha informato programmi nazionali e locali delle scuole, dei college e delle università dapprima americane e oggi mondiali. È un termine che, ancora oggi, è usato per descrivere una realtà piuttosto variegata, capace di coprire ampie aree di azione e di formazione. Una definizione univoca del SL è difficile da trovare: già nel 1990 Kendall & Ass., attraverso una revisione sistematica della letteratura, contarono 147 diverse definizioni del SL, raggruppandole in due macrocategorie: il SL come una “pedagogia” e il SL come “filosofia”. Nel 1990 (amministrazione Bush) e nel 1993 (amministrazione Clinton) il SL entra nei documenti della politica americana, ed è proprio quella fissata dal Congresso degli USA nel *National and Community Service Trust Act* del 1993 una delle definizioni più diffuse<sup>1</sup>:

“Il termine ‘Service Learning’ delinea un metodo

- A. attraverso il quale gli studenti imparano e maturano grazie all’attiva partecipazione a un servizio organizzato con cura,
  - i. guidato e rispondente ai bisogni di una comunità;
  - ii. è coordinato da una scuola primaria, media o superiore, da un’istituzione universitaria, o da un programma di servizio comunitario e insieme alla stessa comunità;
  - iii. contribuisce a sviluppare il senso di responsabilità civica; e
- B.
  - i. rafforza il curriculum accademico degli studenti nel quale è integrato, o dei componenti educativi dei servizi comunitari in cui sono coinvolti i partecipanti; e
  - ii. riserva momenti adeguati affinché gli studenti o i partecipanti possano riflettere sull’esperienza di servizio” (p. 59).

Lo stesso presidente Barak Obama nel firmare il *Serve America Act* del 2009 ha citato esplicitamente il service learning come uno stile educativo sul quale puntare.

Se la precedente autorevole definizione sottolinea la dimensione di apprendimento (curricolare e non) del SL, un’altra definizione molto condivisa in letteratura ne sottolinea l’equilibrio tra la dimensione dell’apprendimento e l’altrettanto fondamentale del servizio:

SL è l’insieme delle diverse pedagogie che connettono il servizio alla comunità e lo studio accademico così che ciascuna dimensione sostenga l’altra. La teoria alla base del SL è quella di Dewey: l’interazione tra la conoscenza e le competenze con l’esperienza è la chiave per apprendere (Ehrlich, 1996, p. xi).

Una efficace rappresentazione grafica di A. Furco (1996), uno degli autori di riferimento, descrive la specificità del SL in una sorta di scala di gradazioni dove si evidenziano le differenze

---

<sup>1</sup> Tutte le citazioni dei testi in lingua inglese sono tradotte a cura di chi scrive.

tra le attività di *volontariato* e il *servizio comunitario* (dove l'enfasi è posta sul polo del *service*, sebbene nella seconda sia più sottolineata la dimensione dell'apprendimento) e le attività di *internship* e gli *apprendimenti sul campo* (dove l'enfasi è posta sulla dimensione del *learning*).

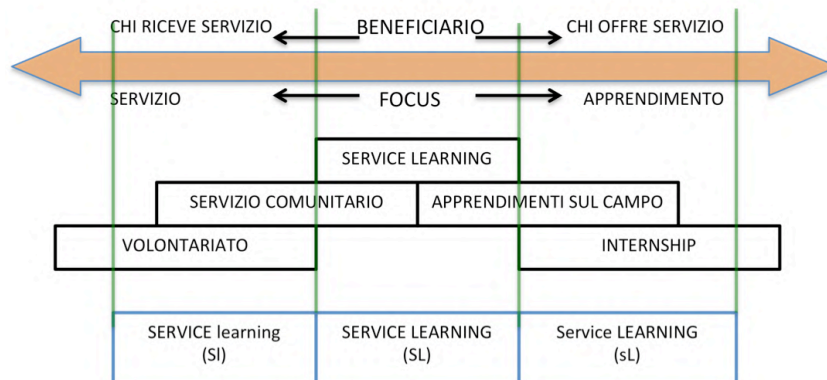


Figura 1: rielaborazione di Furco, 1996, p. 3.

Molto utile anche lo schema riassuntivo come presentato dalla West Chester University, nella sezione del proprio sito internet dedicata ai progetti di SL ([https://www.wcupa.edu/\\_services/stu.slv/faculty.aspx](https://www.wcupa.edu/_services/stu.slv/faculty.aspx)):

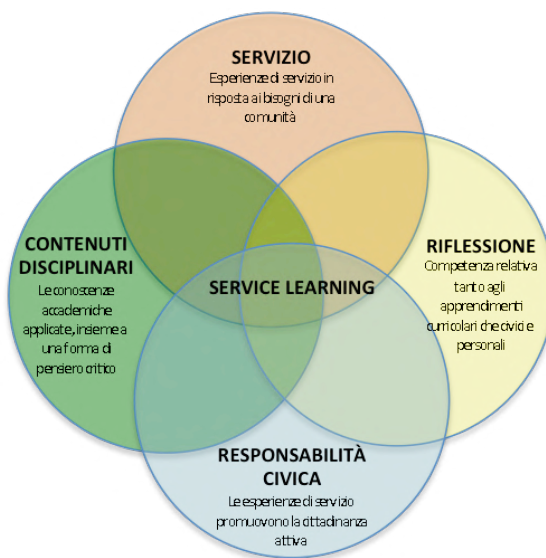


Figura 2: Immagine tratta da [https://www.wcupa.edu/\\_services/stu.slv/faculty.aspx](https://www.wcupa.edu/_services/stu.slv/faculty.aspx)

In questa rappresentazione riassuntiva il SL viene rappresentato come prodotto in perfetto equilibrio tra le dimensioni del servizio e dell'apprendimento accademico, come anche della responsabilità e del coinvolgimento civico. Elemento strategico che fonda e sostiene l'impianto è la riflessione. L'elemento riflessivo, come chiaramente espresso già da Dewey (1938), è fondamentale in ogni apprendimento attivo (il "learning by doing"): trasforma tanto l'azione quanto il servizio e la partecipazione alla vita comunitaria in una esperienza di apprendimento, di vera e propria formazione della persona (Mortari, 2003).

## 1.2. Nel solco del pragmatismo, alla scuola di John Dewey

Già John Dewey nel 1921 aveva fondato un programma di servizio comunitario studentesco nell'Antioch College in Ohio. Attraverso l'attivismo, il pragmatismo, l'idea di apprendimento esperienziale e la sua particolare attenzione all'educazione democratica intesa a dare soggettività e strumenti di partecipazione attiva a tutti dentro la costruzione della comunità, Dewey fornisce un quadro di riferimento filosofico e pedagogico solido su cui imbastire un percorso di SL. Di fatto è lui il riferimento ineludibile, l'ispiratore, il "fondatore" ideale del SL.

Oltre al riferimento a Dewey anche negli Stati Uniti, ma soprattutto in Europa e in America Latina, gli sviluppi contemporanei della pedagogia del SL riconoscono una molteplicità di influenze teoriche provenienti da altri autori del pragmatismo americano, come Addams e Kilpatrick (Deans, 1999; Morton & Saltmarsh, 1997), ma anche dalla pedagogia, dalla psicologia e dalle scienze sociali (Tapia, 2006, pp. 39-40). Numerosi sono gli autori (Seeman, 1990; Brown, 2001; PaSo Joven, 2004) che segnalano anche la fonte del pensiero critico di Paulo Freire (Freire, 1973, 1974), in particolare (ma non solo) nei Paesi dell'America Latina (in quest'area la dimensione della *solidarietà* viene molto sottolineata, tanto che il SL prende anche il nome di *Aprendizaje y Servicio Solidario*).

Proprio partendo dai principi deweyani, Giles e Eyler (1994), hanno declinato 9 elementi chiave su cui costruire (e valutare) processi di SL:

1. la continuità dell'esperienza;
2. il principio di interazione;
3. il principio di ricerca;
4. l'attività di riflessione;
5. trovarsi di fronte a veri progetti educativi;
6. apprendimento di conoscenze astratte e concrete;
7. il concetto di comunità;
8. la cittadinanza attiva;
9. il concetto di democrazia.

## 2. Service Learning e formazione dei futuri insegnanti: una sfida per l'Università

Dal punto di vista della letteratura nazionale, non sono presenti dati e risultati di ricerca relativi all'introduzione del SL nella formazione dei futuri docenti. Diverso è invece il quadro per quanto riguarda la letteratura internazionale, in particolare quella americana. Infatti, le applicazioni del SL alla formazione dei futuri docenti che la letteratura internazionale ci restituisce sono molteplici (Root, 1997; Hart & King, 2007; Ryan & Healy, 2009; Hallman & Burdick, 2011; Seban, 2013; He & Prater, 2014).

Dalla ricerca svolta e analizzata in letteratura, possiamo affermare che utilizzare il SL nella formazione iniziale degli insegnanti rappresenta una modalità particolarmente formativa di incontro con i problemi reali della scuola, nella scuola, con chi la scuola la vive ogni giorno.

### 2.1 Un'azione di servizio

Il SL è innanzitutto un'azione di servizio. È, ovvero, un gesto etico, perché chi lo pone si mette a disposizione. Applicato alla formazione iniziale dei docenti si può immaginare come un servizio al mondo della scuola che affronta quotidianamente sfide complesse e talvolta



drammatiche, e nello specifico un servizio ai docenti immersi quotidianamente in queste sfide. È questa la caratteristica piuttosto inedita che il progetto di SL della nostra Università possiede: gli studenti si mettono a disposizione degli insegnanti in servizio, entrando così a contatto con la realtà quotidiana della scuola, ma anche con la competenza maturata sul campo dai senior, in un vero e proprio apprendistato. La forma di servizio che gli studenti svolgono è a partire dai bisogni stessi del docente, non da curiosità di ricerca accademiche: dunque la ricaduta che la loro presenza avrà sulla classe sarà immediata.

## 2.2 La creazione di comunità

Tutta la letteratura sul SL insiste sul servizio attuato verso la comunità: ogni servizio contestualizzato in un SL infatti, anche se rivolto a un particolare individuo, non è mai un contatto/contratto tra due, ma sempre una forma di azione per la comunità (che accoglie: nel nostro caso la scuola) e in nome di una comunità (quella accademica che invia e supervisiona gli studenti).

Tra le comunità al servizio delle quali ci si può porre, per il futuro insegnante la scuola rappresenta il contesto massimamente formativo, e all'interno di essa la comunità dei docenti. Entrare nella comunità dei pratici in una logica di servizio è attingere alla ricchezza di saggezza e expertise che i pratici hanno accumulato; torna di nuovo alla mente Dewey quando, con una bella immagine così scriveva: "Mi sembra che i contributi che potrebbero venire dagli insegnanti a diretto contatto con gli allievi rappresentino un campo relativamente trascurato, o per mutare la metafora, una miniera pressoché non sfruttata" (Dewey, 1951, p. 35).

Lo sostiene, ancora, anche la Commissione Europea quando, citando alcuni autori, afferma come necessario il legame tra scuola e università: "il dialogo e la collaborazione tra le comunità scolastica e universitaria nella formazione iniziale degli insegnanti [è fondamentale] in quanto forma di un effettivo sviluppo professionale (la discussione collegiale, l'osservazione, la ricerca e la riflessione sulla pratica sono fondamentali per dare uno slancio al miglioramento della scuola)" (Day et al., 2006, cit. in European Commission, 2014, p. 4).

## 3. Il laboratorio LeCoSe: quali servizi, quali apprendimenti

Inquadrate il SL nei suoi riferimenti scientifici e nelle esigenze del mondo della formazione contemporaneo, decliniamo gli specifici servizi e apprendimenti per tutti gli attori coinvolti nel Laboratorio LeCoSe attivato con gli studenti-tesisti del Corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria.

*Per gli studenti universitari:* Il percorso formativo si articola in una formazione teorico-pratica che prende forma grazie a:

- la collaborazione attiva con gli insegnanti, in una logica di servizio;
- l'incontro con il mondo reale della scuola, con le sue sfide, fatiche e risorse;
- l'incontro con insegnanti esperti, dai quali andare "a bottega", in apprendistato;

- la rilettura dei bisogni e delle pratiche (e il contributo ad una ulteriore rielaborazione delle stesse) coinvolgendo il mondo accademico (docenti e letteratura), con affinamento di:
  - competenze di ricerca (per la lettura del bisogno),
  - competenze riflessive,
  - competenze pedagogico-didattiche (nella pratica);
- l'elaborazione della tesi di laurea qualificata dalla ricerca empirica e dalla pratica attiva, realizzata nel mondo reale delle sfide e delle risorse dei docenti.

L'intenzione iniziale di *servizio* diventa così per lo studente una forma certa di *apprendimento*.

*Per gli insegnanti e la scuola*: è l'occasione di avere la collaborazione dell'Università grazie a:

- l'azione diretta degli studenti a servizio, mirata su progetti elaborati dagli insegnanti su bisogni rilevati da loro stessi;
- l'azione indiretta dei docenti universitari supervisori;
- incontri di condivisione e/o formazione con i docenti universitari.

Questo è un Laboratorio che genera comunità: per tale motivo il percorso elaborato ha voluto chiamarsi Laboratorio di *Learning Community Service*, un Laboratorio il cui acrostico *LeCoSe* ricorda che tra "le cose" importanti per la vita (anche professionale, e ancor di più per quella docente) ci sono la responsabilità, l'impegno, il servizio, il senso di comunità, una visione etica e politica della vita. Anche nel lavoro quotidiano.

## Bibliografia

- Brown, D.M. (2001). *Pulling it together: a method for developing Service Learning and community partnership based in critical pedagogy*. National Service Fellow Research. <http://www.researchgate.net/publication/242598533> (ver. 15.12.2015).
- Deans, T. (1999). Service Learning in two keys: Paulo Freire's critical pedagogy in relation to John Dewey's pragmatism. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 6, 15–29.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Dewey, J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione* (M. Tioli Gabrieli & L. Borelli, Trans.). Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. 1929).
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, RA: Siglo XXI.
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, RA: Siglo XXI.

- Furco, A., (1996). "Service-Learning: A balanced approach to experiential education" in B. Taylor (Ed.), *Expanding Boundaries: Service and Learning* (pp. 2-6). Washington, DC: Corporation for National Service.
- Ehrlich, T. (1996). Foreword. In B. Jacoby & Ass., *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, p. xi-xii.
- European Commission (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en.pdf) (ver. 15.12.2015).
- Giles, D. E. Jr. & Eyler J., (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1, pp. 77-85. (*Service Learning, General*. Paper 150).
- Hallman, H.L., & Burdick, M.N. (2011). Service Learning and the preparation of English teacher. *English Education*, 43(4), 341–368.
- Hart, M., & King, J.R. (2007). Service Learning and literacy tutoring: academic impact on pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 323–338.
- He, Y., & Prater, K. (2014). Writing together, learning together: teacher development through community Service Learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(1), 32–44.
- Kendall, J.C. & Associates (eds.). (1990). *Combining service and learning: a resource book for community and public service*, Vol. II. Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.
- Mazzoni, V. & Ubbiali, M., (2015). Diventare insegnanti, tra ricerca e servizio. La pedagogia del Service-Learning nella formazione dei futuri docenti, in *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, n. 3, vol. 15, pp. 243-257.  
(<http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/17195>)
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2017) (a cura di). *Service learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: Franco Angeli.
- Mortari L., Agosti A., Girelli C., & Ubbiali M. (2017). Il Laboratorio LeCoSe. Learning Community Service. In S. Kanizsa, *Oltre il fare. I laboratori pedagogico-didattici nei corsi di Scienze della Formazione Primaria*. Bergamo: Junior.

- Mortari, L., Silva, R., Girelli, C., & Ubbiali, M. (2017). Rethinking Apprenticeship in Pre-Service Teachers' Training. *Journal of Education and Human Development*, 6(2), 76-85.
- Mortari, L., Silva, R., & Ubbiali, M. (in press). Laboratorio Le CoSe: quando il Service Learning è un ponte che crea sinergie tra formazione e ricerca, tra territorio e università. In A. Lotti (a cura di), *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei Docenti nelle Università Italiane*. Genova: GUP - Genoa University Press.
- Mortari, L., Silva, R., & Ubbiali, M. (in press). A case of Service Learning and Research Engagement in pre-service teachers' education. pp.1-23. In *Journal of Higher Education Outreach And Engagement* - ISSN:1534-6102, 1-23.
- Mortari, L., & Ubbiali M. (2018). Service learning e civic engagement. Una nuova politica per l'educazione. In S. Colazzo e P.G. Ellerani, *Service learning: tra didattica e terza missione. Ripensare e riprogettare l'organizzazione nelle scuole e nelle università*. (Collana: Sapere pedagogico e pratiche educative). Lecce: ESE Salento University Publishing. pp. 9-22.
- Mortari, L., & Ubbiali M. (2017). Community Service Learning: An Ethical Proposal for Teacher Education. *TOJET: The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, Special Issue for INTE 2017-October 2017, 571-581.
- Morton, K., & Saltmarsh, J. (1997). Addams, Day, and Dewey: The emergence of community service in American culture. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 137-149.
- Obama, B. (2009). *A Call to Service. Remarks at the signing of the Edward M. Kennedy Serve America Act*. Washington D.C., White House Briefing Room, April 21, 2009.
- PaSo Joven (2004). *Participación Solidaria para América Latina. Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*, [http://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/PaSo\\_Joven\\_Completo.pdf](http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/PaSo_Joven_Completo.pdf) V\_F15-ref-049-13menic-1.docx (ver. 15.12.2015).
- Public Law 21 September 1993, n. 103-82, National and Community Service Trust Act. [http://www.nationalservice.gov/sites/default/files/documents/cncs\\_statute\\_1993.pdf](http://www.nationalservice.gov/sites/default/files/documents/cncs_statute_1993.pdf) (ver. 15.12.2015).
- Root, S.C. (1997). School based service: a review of research for teacher educators. In J.A. Erickson, & F.B. Anderson (Eds.), *Learning with the community: concepts and models for Service Learning in teacher education* (pp. 42-72). Washington, DC: American Association for Colleges of Teacher Education.
- Ryan, M., & Healy, A. (2009). It's not all about school: ways of disrupting pre-service teachers' perceptions of pedagogy and communication. *Teaching and Teacher Education*, 25, 424-429.
- Seban, D. (2013). The impact of the type of projects on preservice teachers' conceptualization of Service Learning. *Teaching and Teacher Education*, 32, 87-97.

Seeman, H. (1990). Why the resistance by Faculty?. In J. Kendall & Ass. (Eds.). *Combining service and learning: a resource book for community and public service, Vol. II* (pp. 161-163). Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.

Silva, R. (2018). *Il service learning nello sguardo degli studenti*. Roma: Aracne.

Tapia, M.N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova.

## INDICE

INTRODUZIONE	p.3
1. Il Service Learning e la ricerca educativa	p.5
1.1. Le origini e la definizione di Service Learning	p.5
1.2. Il progetto di Service Learning del corso di Scienze della formazione primaria dell'Università di Verona, una ricerca educativa	p.7
2. Il contesto di servizio e della ricerca educativa: l'Istituto comprensivo 18 Veronetta-Porto e la scuola dell'infanzia Sole Luna	p.10
2.1. L'istituzione e la sua organizzazione strutturale	p.10
2.2. Le finalità educative dell'istituto	p.11
2.3. Le collaborazioni esterne	p.12
2.4. La progettualità	p.13
2.5. La scuola dell'Infanzia Sole Luna e la sezione dei Gialli	p.14
2.6. Il gruppo sezione	p.15
2.7. L'agire dell'insegnante	p.19
2.8. La definizione del bisogno	p.24
2.9. La formulazione della domanda educativa e della domanda di ricerca	p.26
3. L'analisi della letteratura	p.28
3.1. La comunicazione	p.29
3.2. La scelta dei contenuti conoscitivi	p.31
3.3. Il progetto MelArete	p.32
3.4. L'educazione all'etica delle virtù sullo sfondo teorico dell'etica della cura	p.35
4. La descrizione e la realizzazione del progetto di Service Learning	p.39
4.1. La progettazione	p.39
4.1.1. <i>La struttura interna degli incontri</i>	p.43
4.2. La realizzazione del progetto	p.50
4.2.1. <i>Lo sfondo integratore</i>	p.50
4.2.2. <i>Le conversazioni</i>	p.53
4.2.3. <i>L'introduzione della virtù: le storie e le attività di consolidamento</i>	p.58
4.2.4. <i>Le attività di approfondimento delle virtù</i>	p.62
4.2.5. <i>La riflessione sull'esperienza</i>	p.68
4.3. La conclusione del progetto attraverso la didattica a distanza	p.69
4.4. La valutazione dell'esperienza	p.73

5. La ricerca educativa	p.78
5.1. La ricerca pedagogica	p.78
5.2. L'oggetto e la domanda di ricerca	p.79
5.3. Il paradigma ecologico	p.80
5.4. L'epistemologia naturalistica	p.84
5.5. La filosofia della ricerca	p.88
5.6. Il metodo di ricerca	p.92
5.6.1. <i>Il materiale: selezione, trascrizione, familiarizzazione</i>	p.94
5.6.2. <i>Il processo di etichettatura e di categorizzazione</i>	p.96
5.6.3. <i>La descrizione del sistema di codifica</i>	p.99
5.6.4. <i>La mappatura dei parlanti</i>	p.117
5.7. L'analisi del profilo comunicativo dei parlanti	p.118
5.8. Considerazioni finali alla luce dell'analisi conversazionale	p.134
CONCLUSIONI	p.137
BIBLIOGRAFIA	p.144
NORMATIVA SCOLASTICA	p.147
DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA	p.147
SITOGRAFIA	p.147
ALLEGATO 1	p.148
ALLEGATO 2	p.175
ALLEGATO 3	p.176
ALLEGATO 4	p.177

## INTRODUZIONE

Il seguente elaborato è stato realizzato a seguito di un percorso di tirocinio biennale (2018-2020) svolto presso la scuola dell'infanzia Sole Luna (IC-18 Veronetta Porto). Questa esperienza è inserita all'interno del laboratorio "LeCoSe", *Learning Community Service*, dell'Università di Verona (Mortari, 2017) e qualifica come una *ricerca di servizio*. Il progetto è condotto secondo la metodologia del *Service Learning* e prevede che gli studenti facciano apprendistato a scuola ponendosi a servizio del contesto in cui si inseriscono, rilevando e ascoltando i bisogni delle insegnanti e dei bambini attraverso l'osservazione partecipante e intervistando l'insegnante di classe (tutor dei tirocinanti o tutor mentore). Dall'analisi dei dati raccolti durante il periodo di indagine, gli studenti, collaborando con gli insegnanti a scuola e con i tutor universitari, realizzano ed implementano un progetto di insegnamento-apprendimento su cui conducono in parallelo una *Service Research* (ibid.). Questa azione di servizio persegue un duplice scopo: da un lato intende migliorare il contesto e dall'altro intende rafforzare il processo di apprendimento e le competenze riflessive degli studenti in formazione (ibid).

La ricerca educativa documentata in questo elaborato si è svolta presso la scuola dell'Infanzia Sole Luna, afferente all'Istituto comprensivo 18 Veronetta-Porto; nello specifico ha coinvolto il gruppo di bambini medio-grandi della sezione dei Gialli. Il bisogno identificato e condiviso con l'insegnante di classe è risultato essere legato alla *comunicazione*, in particolare all'espressione del proprio pensiero e alla promozione dello sviluppo delle abilità comunicative. Inoltre, considerando che la comunicazione possiede una doppia funzione, relazionale e proposizionale, (Anolli, 2002), ho ritenuto significativo tenerne conto in fase di progettazione; per questo motivo ho sviluppato un progetto focalizzato su due aspetti: il primo legato all'apprendimento delle *abilità sociali* implicate nella partecipazione agli scambi comunicativi e il secondo legato alla *maturazione del pensiero etico*, in virtù del fatto che l'educazione etica è considerata necessaria per costruire le competenze di cittadinanza (Mortari, Valbusa, 2017; Mortari, 2019a; Brint, Gasperoni, 2007; Bauman, 1996; MIUR, 2012).

In seguito a una ponderata analisi della letteratura, per perseguire questa doppia finalità, ho sperimentato con i bambini il *progetto MeIArete* realizzato da Mortari e collaboratori (Mortari, 2019a; Mortari 2019b; Mortari, Ubbiali, Vannini, 2020): si tratta di un percorso educativo di comunicazione e riflessione su specifici concetti etici (virtù) progettato per i bambini della scuola dell'infanzia e primaria.



Inoltre, in parallelo al progetto educativo, ho svolto una *ricerca fenomenologica* (Mortari, 2007) sulle *pratiche discorsive* (Mortari, 2002; Mortari, Silva, 2015; Mortari, Pizzato, Silva, Bevilacqua, 2021) per descrivere il profilo comunicativo del gruppo medio grandi della sezione dei Gialli e portare alla luce le dinamiche discorsive che hanno contribuito a promuovere le capacità comunicative e la maturazione etica nei bambini.

Il primo capitolo di questo elaborato tratta del *Service Learning*: innanzitutto fornisce una definizione di questo approccio formativo e ne specifica le origini; in secondo luogo, presenta il progetto *Service Learning* del corso di Scienze della formazione primaria dell'Università di Verona, condotto all'interno del laboratorio LeCoSe e coordinato dalla professoressa Luigina Mortari.

Il secondo capitolo consiste nella descrizione del contesto di riferimento all'interno del quale ho svolto la ricerca educativa; in particolare ho presentato l'istituto e la sezione focalizzandomi sul gruppo di bambini e sulla descrizione del bisogno individuato incrociando i dati raccolti durante l'osservazione partecipante e quelli raccolti grazie al confronto costante con la tutor dei tirocinanti. Il capitolo si conclude con la presentazione della domanda educativa e della domanda di ricerca.

Il terzo capitolo affronta l'analisi della letteratura, che ho condotto incrociando gli studi di diverse discipline al fine di comprendere al meglio il concetto di comunicazione e i bisogni conoscitivi che connotano la società attuale. In secondo luogo, ho approfondito lo studio del progetto MelArete (Mortari, 2019a; Mortari, 2019b) e dello sfondo teorico nel quale è inserito: l'etica della cura di Mortari (Mortari, 2015).

Il quarto capitolo descrive in primo luogo la progettazione del percorso ideato per rispondere alla domanda educativa e alla domanda di ricerca. Dopodiché narra la realizzazione del progetto attraverso stralci di dialoghi, riflessioni personali e riferimenti scientifici al fine di far emergere il valore educativo dell'esperienza vissuta; il capitolo si conclude riportando i risultati della valutazione del percorso educativo, svolta seguendo la prospettiva trifocale proposta da Castoldi (2016).

Il quinto capitolo presenta il percorso euristico svolto: a partire dall'esplicitazione dei principi pedagogici che hanno guidato la ricerca, specifico l'oggetto della mia indagine e in seguito esplicito le successive scelte epistemologiche. Successivamente, riporto il metodo e gli strumenti di analisi dei dati e analizzo il profilo comunicativo dei partecipanti.

Infine, concludo l'elaborato inserendo alcune riflessioni personali riguardanti questa esperienza di *Service Research* alla luce della mia futura professione di docente.

## CAPITOLO 1

### IL SERVICE LEARNING E LA RICERCA EDUCATIVA

Il presente elaborato tratta di un progetto di ricerca educativa (Mortari, 2009) che ho svolto nell'ambito delle attività del laboratorio *LeCoSe* (Learning Community Service) dell'università di Verona (Mortari, 2017). Il progetto prevede che gli studenti del corso di Scienze della formazione primaria svolgano un tirocinio biennale all'interno di un contesto scolastico utilizzando l'approccio formativo del *Service Learning*, ovvero "una pratica didattica che consente agli studenti di apprendere dall'esperienza vissuta in un contesto reale e allo stesso tempo di partecipare alla vita di una comunità attraverso il coinvolgimento attivo all'interno di esperienze di servizio metodicamente organizzate per incontrare i bisogni reali del contesto" (ivi, p.17). Si tratta di un'azione di servizio da parte degli studenti universitari, i quali entrano nelle scuole per fornire aiuto all'impegno quotidiano dei docenti e per condurre una *Service Research*, ovvero "una ricerca capace di mettersi a servizio dei contesti educativi e dei suoi protagonisti" (ivi, p.29); l'azione di servizio e la relativa ricerca educativa vengono documentate nella tesi di laurea (Mortari, Agosti, Girelli, Ubbiali, 2017). Come sostiene Mortari (2017), documentare le pratiche educative presenta una doppia utilità: sia per i futuri docenti, che per poter costruire una valida competenza educativa necessitano di sviluppare un'idea della pratica concreta dell'educare e dei modi eccellenti che trovano attuazione, sia per i docenti in servizio, i quali possono trovare nella documentazione indicazioni utili per migliorare il proprio agire quotidiano.

#### 1.1. Origini e definizione di Service Learning

Come riporta Ubbiali (in Mortari, 2017) il *Service Learning* è un termine usato per descrivere una realtà variegata di azioni formative e presenta molteplici definizioni. Esso è stato utilizzato per la prima volta nel 1966 dalla Oak Ridge Associated University per un progetto sullo sviluppo tributario ed è entrato nell'uso corrente a partire dagli anni Ottanta in seguito alla diffusione del tema pedagogico del legame tra servizio e apprendimento (Stanton, Giles e Cruz, 1999 in Mortari, 2017). Nel 1987 la Società Nazionale per l'Internship e l'Educazione Esperienziale ha elaborato alcune linee guida per definire il *Service Learning* qualificandolo come attività formativa e a partire dagli anni Novanta molte associazioni hanno sostenuto e diffuso le pratiche di *Service Learning* promuovendo varie iniziative (Hollander e Hartley, 2000, in Mortari, 2017). Anche la politica americana, sempre a partire dagli anni Novanta,

ha posto attenzione a questa pratica e ha legittimato il suo valore formativo inserendola nei documenti federali (Ubbiali, in Mortari, 2017). In particolare, il *National and Community Service Trust Act* del 1993 ha elaborato una definizione di *Service Learning* che ancora oggi risulta essere un punto di riferimento per comprendere le diverse accezioni di questa pratica formativa (ivi, p.86):

*“Il termine ‘Service Learning’ descrive un metodo attraverso il quale gli studenti imparano e maturano grazie all’attiva partecipazione a un servizio organizzato con cura, guidato e rispondente ai bisogni di una comunità; è coordinato da una scuola [...], da un’istituzione universitaria o da un programma di servizio comunitario e insieme alla stessa comunità. [Esso inoltre,] contribuisce a sviluppare il senso di responsabilità civica e rafforza il curriculum accademico degli studenti nel quale è integrato o dei componenti educativi dei servizi comunitari in cui sono coinvolti i partecipanti; e riserva momenti adeguati affinché gli studenti o i partecipanti possano riflettere sull’esperienza di servizio. (Public Law 21 settembre 1993, n.103-82, p.59)” (ibidem).*

Attraverso questa definizione emergono le due componenti fondamentali del *Service Learning*: la prima componente riguarda un’azione di servizio basata sui bisogni di una comunità reale e coordinata da un’istituzione educativa, e la seconda componente riguarda l’apprendimento esperienziale<sup>1</sup> (Wurdinger & Carlson, 2010, in Mortari, 2017, pp.16-17), qualificato come un apprendimento integrato al curriculum che contribuisce alla maturazione del senso di responsabilità civica grazie alla promozione dello sviluppo delle disposizioni cognitive, etiche e politiche necessarie all’esercizio della cittadinanza (Mortari, p.18).

La definizione mette anche in luce due elementi altrettanto importanti per il *Service Learning*: l’aspetto della cura nell’organizzazione del servizio e la riflessione strutturata attuata in momenti adeguati.

Organizzare “con cura” un servizio necessita di un agire guidato dal senso di responsabilità condivisa rispetto alle richieste provenienti dalla realtà al fine di realizzare una vita buona e giusta (ivi, p.23); inoltre, l’elemento della riflessione strutturata è essenziale per acquisire consapevolezza sulle proprie azioni e per promuovere lo sviluppo di un atteggiamento pensoso e critico indispensabile affinché l’apprendimento si qualifichi come tale e sfugga dalla logica dell’indottrinamento (ivi, pp. 21-22).

---

<sup>1</sup> La teoria deweyana dell’apprendimento esperienziale sostiene che “l’interazione tra la conoscenza e le competenze con l’esperienza è la chiave per apprendere” (Ehrlich, 1996, p.XI, in Mortari, 2017).

In altre parole, come afferma Ubbiali (in Mortari, 2017, p.87): “il SL è un modello pedagogico attraverso il quale apprendimento e servizio si auto-fondano e interagiscono attraverso una circolarità virtuosa. Il SL è tanto un modello di apprendimento esperienziale significativo (poiché si fonda sull’esperienza reale e sui bisogni di una comunità), quanto un modello di servizio ben progettato verso la comunità, e per questo rappresenta sia un’esperienza di educazione alla cittadinanza responsabile e alla partecipazione democratica sia un modello di educazione etica, intesa come azione orientata al bene di una comunità”.

Infine, ritengo importante sottolineare che, secondo gli *Standards and Indicators for Effective Service Learning Practice* (RMC Research Corporation, 2008, in Mortari, 2017, p.18) un’attività formativa per essere qualificata come *Service Learning* deve:

affrontare questioni reali;

prevedere precisi obiettivi di apprendimento;

includere attività riflessive;

incoraggiare rispetto per gli altri e comprensione per le diversità;

coinvolgere gli studenti nel processo di progettazione, implementazione e valutazione delle attività;

prevedere partnership collaborative con componenti della comunità;

coinvolgere tutti i partecipanti in una continua revisione del processo;

prevedere una durata e una intensità sufficienti a garantire reali cambiamenti nella comunità.

## **1.2. Il progetto di Service Learning del corso di Scienze della formazione primaria dell’Università di Verona, una ricerca educativa**

Nel caso specifico del nostro corso di studi il progetto di *Service Learning* consiste in un tirocinio biennale che si conclude con la stesura della tesi di laurea in Scienze della formazione primaria. Questa particolare forma di tirocinio prevede innanzitutto che allo studente frequentante la quarta annualità vengano assegnati un tutor docente universitario e un tutor docente di classe di una scuola primaria o docente di sezione di una scuola dell’infanzia. Durante il primo anno di tirocinio lo studente entra in classe o in sezione con il tutor docente (tutor dei tirocinanti o mentore) e compie in parallelo due azioni: si rende disponibile a supportare concretamente l’insegnante e i bambini e, al contempo, osserva il contesto utilizzando tecniche e strumenti di indagine comunemente adottati nell’ambito della ricerca qualitativa, quali ad esempio l’osservazione partecipante, le interviste, in particolare una da svolgere al proprio mentore verso il termine del periodo di osservazione partecipante, la stesura di diari riflessivi, l’audio- e la videoregistrazione (Mortari, 2009). Allo

studente, inoltre, è richiesto di adottare la postura etica del ricercatore naturalistico fenomenologicamente orientato (Mortari, 2002): egli deve innanzitutto “diventare parte del contesto al punto da non essere più percepito come elemento disturbante” (Mortari, 2007, p.74) e deve porre un’attenzione non orientata, entrare in risonanza ricettiva con il contesto stesso, adattarsi al profilo emergente del fenomeno, praticare l’epoché e porsi con empatia (Mortari, 2016).

Al termine del periodo di osservazione partecipante della classe o sezione e dopo aver svolto l’intervista al tutor dei tirocinanti lo studente-ricercatore compie una *content analysis* delle proprie note di campo e dell’intervista per giungere ad una lettura fenomenologica del contesto (Mortari, 2007). Attraverso l’analisi fenomenologica del contesto, lo studente individua un bisogno o un desiderio di servizio specifico di quella classe o sezione e si confronta in merito con il tutor dei tirocinanti e con il tutor universitario al fine di delinearne i contorni. Da questo confronto, coerentemente con i principi della ricerca educativa “che vede docenti e ricercatori accademici lavorare collaborativamente per individuare buone esperienze educative e su queste fare ricerca per migliorare la pratica educativa” (Mortari, 2009, p.189), lo studente identifica due tipi di domande sulla cui base progetterà un intervento educativo che sperimenterà con i bambini durante l’anno scolastico successivo. Le due domande fanno riferimento a due dimensioni che il progetto di *Service Learning* coltiva in parallelo: la dimensione educativa, che intende coinvolgere i bambini in un progetto significativo per la loro crescita e che possa rispondere al bisogno individuato, e la dimensione euristica, che si propone di fare ricerca sulle esperienze attivate (Mortari, 2009). Alla luce di questi principi, il percorso di tirocinio, così come progettato dal laboratorio LeCoSe, si configura come una ricerca trasformativa, ovvero una ricerca che si muove contemporaneamente all’azione educativa e che studia il processo educativo in atto ai fini di fornire ai docenti e ai ricercatori coinvolti dati a partire dai quali ripensare la pratica. Una ricerca condotta congiuntamente all’azione educativa consente infatti riaggiustamenti contemporanei e offre ai soggetti coinvolti la migliore esperienza educativa possibile in quel preciso contesto e momento (ibid.).

Inoltre, secondo i pragmatisti (Rotry, 1993 in Mortari, 2017) un valido ricercatore sviluppa un pensiero utile alla comunità nella misura in cui migliora la qualità della vita, e, in base alle affermazioni di Mortari, indagare la pratica educativa “è significativo perché molta dell’eccellenza della pratica va perduta mancando una tradizione di pensiero che si occupi di documentarla” (Mortari, 2017, p.30). Significativo è anche il fatto di basare la ricerca su

una questione reale che emerge dall'osservazione rigorosa del contesto e dal confronto con i pratici dell'educazione.

Una volta individuato il bisogno e il relativo campo di indagine, lo studente svolge un'approfondita analisi della letteratura che lo conduce alla progettazione di un percorso didattico supportato da studi scientifici; infatti, come sostiene Mortari (2009) il confronto con la letteratura, cercata e studiata permette di arricchire il progetto e supportare la ricerca.

In seguito, nel corso dell'anno scolastico successivo, dopo aver svolto un ulteriore periodo di osservazione partecipante ed aver eventualmente riadattato la progettazione al contesto della nuova annualità, lo studente sperimenta il progetto con i bambini e conduce in parallelo la ricerca educativa.

Anche in questa seconda fase di tirocinio lo studente deve assumere la postura etica del ricercatore naturalistico (Mortari, 2007) e la scelta delle strategie di ricerca e delle tecniche d'indagine dipenderanno dal metodo di ricerca adottato (ibid.).

Infine, ritengo importante sottolineare che durante tutte le fasi del percorso lo studente si confronta costantemente sia con il tutor dei tirocinanti sia con il tutor universitario compiendo scelte condivise secondo la logica collaborativa del principio fondativo del laboratorio LeCoSe, ovvero il principio del "*community-based service learning*" (Baldwin et. Al., 2007, p.317 in Mortari, 2017, p.25), che vede i soggetti partecipanti all'esperienza coinvolti in una continua co-costruzione, decostruzione e riorganizzazione dell'esperienza di apprendimento secondo il principio di utilità sia per gli studenti sia per i docenti che operano nella scuola.

Il percorso di *Service Learning* svolto dallo studente è documentato attraverso la stesura di questo elaborato, che costituisce la tesi di laurea in Scienze della formazione primaria (Mortari, Agosti, Girelli, Ubbiali, 2017).

Come studentessa del corso di studi di Scienze della formazione primaria ho praticato il *Service Learning* presso la sezione dei Gialli della scuola dell'infanzia Sole Luna, afferente all'IC 18 Veronetta-Porto, Verona; grazie a questa esperienza sono potuta entrare in contatto con la realtà scolastica, ho potuto lavorare offrendo un servizio alla comunità, traendo quindi beneficio e comprendendo la valenza formativa e culturale del *Service Learning*.

## CAPITOLO 2

### IL CONTESTO DI SERVIZIO E DELLA RICERCA EDUCATIVA:

#### L'ISTITUTO COMPRENSIVO 18 VERONETTA-PORTO E LA SCUOLA DELL'INFANZIA SOLE LUNA

La mia esperienza di Service Learning ha coinvolto la scuola dell'Infanzia *Sole Luna*, che è situata a Verona nel quartiere di Porto San Pancrazio ed appartiene all'Istituto comprensivo 18 Veronetta-Porto (IC 18). Nello specifico, ho collaborato con la *sezione dei Gialli* per due anni scolastici (2018-2019 e 2019-2020) facendo riferimento all'insegnante di sezione, la mia tutor mentore.

#### 2.1. L'istituzione e la sua organizzazione strutturale

L'IC 18 è costituito in totale da otto plessi, distribuiti in due quartieri distinti, il Porto San Pancrazio e Veronetta; precisamente, al Porto San Pancrazio vi sono le scuole dell'Infanzia "Sole Luna" e "D. Preto", la scuola Primaria "G. Maggi" e la scuola Secondaria di primo grado "L. Fava", e a Veronetta vi sono la scuola dell'Infanzia "Le Coccinelle", le scuole Primarie "A. Massalongo" e "B. Rubele" e la scuola Secondaria di primo grado "Duca d'Aosta", dove ha sede la Direzione.

I due quartieri sono diversi dal punto di vista sociale e culturale della popolazione che vi risiede: *Veronetta* si trova tra Porta Vescovo e il Lungadige e a partire dalla metà degli anni novanta è stato caratterizzato da un forte flusso migratorio che ha modificato l'aspetto socio-demografico, la tipologia di alcuni servizi e gli esercizi commerciali; mentre il *Porto San Pancrazio*, sito tra il Cimitero Monumentale, la stazione di Porta Vescovo e il fiume Adige a sud, ospita per la maggior parte persone autoctone. Tuttavia, si osserva un continuo aumento del flusso migratorio anche in questo quartiere che però coinvolge solo in minima parte la scuola dell'Infanzia Sole Luna.

Al fine di garantire la piena attuazione delle diverse attività didattiche previste dal PTOF, in ogni plesso è istituita la figura del *Referente*, il quale collabora con il Dirigente Scolastico, gestisce e cura i rapporti con l'Istituto Comprensivo, la Segreteria e la Presidenza, segnala emergenze/disservizi e/o le necessità di manutenzione ordinaria e straordinaria, gestisce gli orari dei docenti, sostituisce gli insegnanti assenti, vigila sul rispetto del Regolamento di Istituto, gestisce le circolari e le comunicazioni interne, si occupa della burocrazia legata agli scioperi.

È altresì istituita, per ogni consiglio di classe, la figura del *Coordinatore* che si occupa di curare la preparazione e la conduzione del Consiglio di Classe, controfirmare i verbali, prendere visione del curriculum pregresso degli studenti, stendere il piano di lavoro annuale del Consiglio di Classe, curare la predisposizione di eventuali P.D.P., gestire le risorse per il recupero, curare il flusso informativo tra i colleghi e la classe, segnalare tempestivamente alla Presidenza le problematiche relative a profitto, frequenza e comportamento degli studenti, fungere da referente per gli studenti e le famiglie.

Inoltre, in linea con il Piano Nazionale della Scuola Digitale, l'IC ha istituito la figura del docente *Animatore digitale* con il compito di seguire il processo di digitalizzazione della scuola di appartenenza.

Infine, tutto ciò che si pianifica e che si propone a scuola viene supportato dall'azione del *Gruppo di Lavoro per l'Inclusione*, formato da insegnanti rappresentanti dei diversi plessi, dall'infanzia alla secondaria di I grado, che si occupano degli aspetti organizzativi e gestionali coinvolti nel processo inclusivo coordinando tutte le iniziative presenti nell'istituto.

## **2.2. Le finalità educative dell'Istituto**

Per far fronte al cambiamento socio-demografico in atto, le scuole dell'IC 18 si pongono come obiettivo da perseguire in modo consapevole, sistemico e condiviso quello di “Fornire una educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti”<sup>2</sup> (PTOF, p. 33) promuovendo sia lo sviluppo di un'*identità consapevole e aperta* attraverso il modello dell'*intercultura* sia la capacità di “iniziare ad affrontare in *autonomia* e con *responsabilità* le situazioni di vita tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni” (MIUR, 2012, p.10). Inoltre, l'Istituto persegue la finalità di promuovere negli alunni l'acquisizione e la padronanza delle otto *competenze-chiave* individuate nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE) puntando in particolare “allo sviluppo di tre competenze fondamentali (*imparare ad imparare, comunicare produzione, comunicare fruizione*)” (PTOF, 2019, p. 38).

Infine, oltre alle finalità sopramenzionate, le scuole dell'infanzia dell'IC intendono anche promuovere lo sviluppo del “*senso di cittadinanza*” attraverso l'apprendimento delle regole di sezione (PTOF, 2019).

---

<sup>2</sup> Obiettivo 4 dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile



Dall'attenta lettura del PTOF, dei progetti, del curricolo, dall'analisi delle note di campo raccolte durante l'osservazione partecipante del contesto sezione e dall'analisi dell'intervista svolta alla tutor dei tirocinanti è emersa una notevole coerenza a tutti i livelli tra le finalità dichiarate nel PTOF e le azioni implementate. Questa coerenza è osservabile sia a livello di Istituto nelle modalità organizzative delle aree di progetto, nella scelta delle collaborazioni esterne e nella progettazione curricolare, sia a livello di sezione, nei progetti e nelle azioni didattiche messe in pratica dalla mia tutor dei tirocinanti.

### **2.3. Le collaborazioni esterne**

Riguardo alle collaborazioni esterne l'IC ha attivato reti sul territorio per la realizzazione di specifiche iniziative volte a perseguire le finalità sopramenzionate. Ad esempio, è stata attivata la rete "*Tante Tinte*" per promuovere l'intercultura, la rete "*CTI*" per l'integrazione di soggetti diversamente abili, la convenzione con il *CESTIM* e con *Aribandus* per fornire supporto linguistico agli studenti stranieri e la rete "Prospettiva famiglia" per iniziative ed interventi formativo-culturali a sostegno della famiglia. Inoltre, l'IC ha sviluppato un solido network di collaborazioni con diverse associazioni di quartiere per sostenere gli alunni e le loro famiglie nel percorso socio-educativo e promuove un dialogo costante con le famiglie stesse "allo scopo di rafforzare l'assunzione di una reale corresponsabilità educativa, basata sul confronto, nel rispetto dei ruoli e della più ampia collaborazione al fine di promuovere il processo di crescita degli alunni e rimuovere gli eventuali ostacoli" (PTOF, 2019, p. 51). L'IC, infatti, dà molto valore ai rapporti con le *famiglie* e ciascun plesso, oltre ai momenti istituzionalizzati regolati dalla normativa, organizza diverse occasioni di incontro con i genitori per permettere loro di conoscere la realtà delle scuole e di entrare in relazione reciproca. Ad esempio, la Scuola dell'Infanzia Sole Luna organizza la "festa di benvenuto" a giugno, che è rivolta ai bambini nuovi iscritti accompagnati dai genitori; la "festa di fine anno" a maggio; colloqui individuali per la stesura della scheda di inserimento dei nuovi iscritti a giugno/settembre; un'assemblea durante i primi giorni di scuola per presentare il gruppo docente e fornire disposizioni organizzative; un'assemblea elettiva entro fine ottobre; tre riunioni di intersezione con i rappresentanti dei genitori e due o tre colloqui individuali durante l'anno scolastico.

## 2.4. La progettualità

L'IC adotta un *curricolo unitario* sulla base delle Indicazioni nazionali (MIUR, 2012) per garantire continuità ed efficacia ai processi di apprendimento; tale curricolo verticale è inteso come lo strumento metodologico e didattico che esprime l'esigenza pedagogica di "creare un percorso coerente ma al tempo stesso differenziato, a partire dalla scuola dell'Infanzia fino al concludersi della scuola secondaria di primo grado" (PTOF, 2019, p.61). Esso è quindi il complemento necessario del progetto educativo delineato nel PTOF, di cui ne sostiene l'impianto culturale; è inoltre progettato in base alla *didattica per competenze*, di cui l'IC ha svolto un progetto di ricerca-azione con particolare riferimento alla costruzione degli strumenti di valutazione (PTOF, 2019). I contenuti generali del curricolo sono declinati in contenuti specifici nelle programmazioni delle insegnanti, che nella scuola dell'Infanzia Sole Luna sono organizzate per *Unità di Apprendimento*; le attività proposte sono funzionali all'acquisizione di competenze coerenti con il profilo in uscita al termine del primo ciclo di istruzione (MIUR, 2012). Il livello di competenze chiave raggiunto viene valutato producendo delle rubriche comuni a tutti gli ordini di scuola.

L'Istituto attua inoltre *progetti comuni a tutti i plessi* che rientrano talvolta nella progettazione curricolare e talvolta in quella extracurricolare della sezione. L'IC pone un'attenzione particolare ai progetti "Orientamento" e "Continuità" con l'obiettivo di "garantire il successo formativo degli alunni e delle alunne e un percorso scolastico improntato alla coerenza/continuità educativa e didattica" (PTOF, 2019, p.56), obiettivo in linea con il DM. 16 novembre 1992, di cui alla CM n.339.

L'*orientamento* è inteso come un processo a breve e lungo termine e deve essere considerato a partire dalla scuola dell'Infanzia come una "graduale presa di coscienza del sé e del proprio percorso di apprendimento".

Per quanto riguarda il progetto "*Continuità*", L'IC è solito realizzare percorsi e unità didattiche di raccordo tra i diversi ordini di scuola attraverso momenti di conoscenza e condivisione di esperienze formative comuni tra alunni. Ad esempio, durante l'anno scolastico 2018-2019 la mia tutor dei tirocinanti, collaborando con le colleghe, ha svolto il Progetto Continuità "La corsa della lumaca" rivolto ai bambini grandi delle scuole Sole Luna e D. Preto e alla classe prima della scuola primaria G.Maggi.

Il PTOF dell'Istituto indica inoltre che la progettazione delle insegnanti deve avere alla base una didattica inclusiva in quanto la didattica stessa "è davvero efficace quando è pensata e progettata tenendo a mente tutti gli alunni, cercando di perseguire la valorizzazione delle differenze, creando percorsi che sappiano coniugare gli obiettivi disciplinari con il bisogno

di partecipazione di tutti” (PTOF, 2019, p.53); per questo motivo le insegnanti della scuola dell’infanzia Sole Luna svolgono una *progettazione “a ritroso”*<sup>3</sup>. Esse seguono quanto proposto da Wiggins e McTighe (Wiggins, 2004) e strutturano la progettazione in tre fasi: la prima consiste nell’identificare i risultati desiderati, la seconda nel determinare le evidenze di accettabilità e la terza nel pianificare le esperienze e l’istruzione che vengono inizialmente abbozzate e prendono forma specifica in corso d’opera. Di conseguenza anche le schede di progettazione vengono completate in corso d’anno.

## 2.5. La scuola dell’Infanzia Sole Luna e la sezione dei Gialli

La scuola dell’Infanzia “Sole Luna” è ubicata in via Domaschi 72, nel quartiere Porto S. Pancrazio. È un edificio di modeste dimensioni ad unico piano, al quale si accede attraverso un cortiletto piastrellato confinante con la strada; è costituita da *due sezioni* che si trovano sulla sinistra dell’edificio e sono separate da un corridoio centrale: sulla sinistra del corridoio si trova la sezione dei Rossi e sulla destra quella dei Gialli, dove ho svolto il percorso di Service Learning.



Figura 1. Ingresso della scuola Sole Luna

Nella scuola sono inoltre presenti un *salone per l’attività motoria*, adibito nel pomeriggio a *dormitorio*, un *giardino alberato* attrezzato con giochi per l’esterno e una *biblioteca*, organizzata in un angolo del corridoio che conduce al salone. La biblioteca è fornita di due poltroncine su cui possono sedere comodamente tre bambini e due tavolini con attorno qualche seggiolina. I bagni per i bambini sono tre: uno situato di fronte al salone e altri due con accesso diretto dalle due aule curricolari.

L’aula dei Gialli è ampia e luminosa, le *pareti* sono *tappezzate* con i lavori dei bambini, il cartellone del tempo, delle presenze e il calendario; al centro della sezione ci sono tre *isole di banchi* a misura di bambino. Inoltre, la stanza è organizzata in diversi angoli, ognuno dei quali ha specifiche caratteristiche e sollecita diverse attenzioni educative. In base alla teoria dello sviluppo cognitivo di Piaget, secondo cui lo sviluppo intellettuale può essere spiegato solo considerando l’interazione dinamica e continua tra bambino e ambiente, è

---

<sup>3</sup> Ralph Tyler descriveva la logica della progettazione a ritroso spiegando che gli obiettivi educativi diventano i criteri di selezione dei materiali, della definizione dei contenuti, dello sviluppo delle procedure dell’istruzione e della preparazione delle prove di accertamento. Dichiarare gli obiettivi ha lo scopo di indicare i tipi di cambiamenti da provocare nello studente in modo che le attività di istruzione siano pianificate e sviluppate per favorire la realizzazione di questi obiettivi (Wiggins, 2004).

fondamentale partire dal contesto per sviluppare le competenze (Schaffer, 2005). Nella sezione dei Gialli erano presenti *l'angolo della conversazione*, che permetteva di svolgere momenti comunitari; *l'angolo dei giochi in scatola*, che consentiva di promuovere lo sviluppo del gioco di regole; la *cucinetta*, per promuovere lo sviluppo del gioco simbolico; *l'angolo delle costruzioni*, per promuovere lo sviluppo del gioco simbolico e la capacità di progettazione e composizione; *l'angolo della biblioteca*, per promuovere il piacere della lettura sfogliando albi illustrati; infine, *l'angolo della pittura*, per promuovere lo sviluppo della creatività e della capacità espressiva.

L'attuazione delle attività educativo-didattiche prevede non solo un'adeguata organizzazione degli spazi ma anche un'opportuna pianificazione dei tempi. Il tempo scuola è organizzato da lunedì a venerdì dalle 8.15 alle 16.15. La giornata scolastica è scandita da *routine*, ovvero momenti che, per la loro ricorrenza, aiutano il bambino a prevedere mentalmente il susseguirsi delle attività e che si offrono come base sicura per nuove esperienze (MIUR, 2012). Alcune delle principali routine utilizzate dalle insegnanti sono quelle dell'accoglienza, del calendario, della cura del corpo e del riordino; le fasi delle routine vengono rispettate con flessibilità in base ai bisogni del contesto e dei bambini. Nella scuola dell'infanzia tutte le azioni hanno un grande valore educativo e sono occasioni per lavorare su competenze e abilità specifiche (MIUR, 2012); l'organizzazione degli spazi e dei tempi costituiscono per i bambini un modello di vita sociale.

## 2.6. Il gruppo sezione

Ciascuna sezione ospita *23 bambini di età eterogenea*. Nell'anno scolastico 2018-2019 la sezione dei Gialli era composta da 6 bambini piccoli, 9 bambini medi e 8 bambini grandi, mentre, nell'anno scolastico successivo, 2019-2020, il contesto sezione aveva subito un grande cambiamento in quanto 8 bambini avevano proseguito il loro percorso alla scuola primaria e due bambini del precedente gruppo dei medi si erano trasferiti in un altro istituto. Ciò aveva comportato l'arrivo di 10 nuovi bambini nel gruppo dei piccoli ed il gruppo di bambini medi e grandi era composto rispettivamente da 4 e 9 membri, ovvero poco più della metà del numero totale di bambini in sezione.

Di conseguenza, l'**inserimento dei nuovi bambini** nel gruppo sezione aveva richiesto alle insegnanti particolari attenzioni ed energie nella costruzione di un clima di classe positivo attraverso la promozione dello sviluppo dell'autonomia e delle capacità di autoregolazione delle emozioni, nonché del rispetto delle regole di sezione.

*C.D. e C.C. sono le affidate di R.M. sento C.D. che dice più volte “no” a R.M.. Mi avvicino e chiedo cosa succede. C.C. mi dice che R.M. la vuole morsi. Dico a R.M. che i morsi fanno male, che si possono fare le carezze e dare i bacini ma i morsi no. R.M. mi dice: “Ciuccio” (note di campo, 30/09/2019).*

*G.U. è in bagno e piange perché non riesce a tirarsi su i pantaloni da solo. L’insegnante gli dice: “Ti aiuto però guarda. Prendi il bordo dei pantaloni”. G.U. esce dal bagno e sta ancora piangendo. L’insegnante lo abbraccia e lo fa sedere vicino a lei. G.U. si calma un po’. (note di campo, 10/10/2019).*

*R.M., N.C. e G.O., tre bambini piccoli, vanno a giocare all’angolo della cucinetta, che però al momento è chiuso. Spiego loro che non possono giocare lì e che devono scegliere un gioco diverso. G.O. con il phon in mano corre per tutta la classe scappando per non farselo prendere da N.C. che lo sta rincorrendo. R.M. continua a giocare nella cucinetta; non mi ascoltano (note di campo, 03/10/2019).*

Per queste ragioni, i primi mesi del nuovo anno scolastico erano stati dedicati alla costruzione di un clima sociale positivo curando la dimensione affettiva e il rispetto delle regole di sezione. Come afferma Girelli (2006), il benessere psicologico e le regole condivise facilitano il processo di adattamento alla vita sociale e relazionale e la creazione di un clima sociale positivo è una condizione indispensabile per ogni forma di apprendimento.

Inoltre, dall’analisi del materiale prodotto durante l’osservazione partecipante di tipo qualitativo e dall’analisi dell’intervista alla tutor mentore era emerso un **gruppo eterogeneo anche per livelli di maturazione**, come dimostrato ad esempio dalla scelta del tipo di gioco del gruppo dei grandi.

*T: “Il gruppo dei maschi, per esempio, è più motorio e ancora ha ancora più bisogno: magari di dedicarsi al gioco costruttivo. Mentre il gruppo delle femmine è un pochino più orientato alle attività a tavolino quindi: dove è richiesta maggior concentrazione (intervista, 10/05/2019, nn. 14-15).*

In base alla teoria di Jean Piaget le tappe dello sviluppo dell’intelligenza sono in relazione con la scelta del tipo di gioco da parte del bambino e mentre il gruppo dei maschi era ancora completamente assorto nel gioco simbolico, attività caratterizzante lo stadio preoperatorio, i giochi di regole svolti dal gruppo delle femmine mostravano un passaggio cognitivo allo stadio operatorio concreto (Shaffer, 2005). Tuttavia, nonostante si osservassero diversi livelli di maturazione, i **medi e grandi** apparivano un **gruppo coeso**: i bambini giocavano

assieme, collaboravano tra loro, aiutavano i compagni anche più piccoli e condividevano materiali e spazi.

*A.R. gioca con F.L. alla polenta; A.H. con A.X. e P.Z. disegnano. Disegnano anche C.D. e C.C.. A.L. e F.T giocano in pista con le costruzioni, stanno costruendo una casa assieme; anche I.Z. ed E.R. sono in pista, stanno giocando alle streghe e stanno costruendo un pentolone (note di campo 15/04/2019).*

*Mentre le insegnanti stanno facendo fare un lavoretto ai bambini del gruppo dei piccoli, gli altri sono impegnati nel gioco libero. C.T. e A.G. giocano assieme tutto il tempo: leggono un libro sedute sulla poltrona verde all'angolo lettura e poi giocano a costruire i personaggi sulla lavagna magnetica. G.U. e F.T. costruiscono un puzzle (note di campo, 03/10/2019).*

*G.U. esce dal bagno e sta piangendo. F.S., il suo affidato lo abbraccia e lo fa sedere vicino a lui. G.U. si calma un po'. A.L. accompagna in bagno N.C., il suo affidato (note di campo, 10/10/2019).*

Le forme di cooperazione, di condivisione e di solidarietà praticate dai bambini del gruppo dei medi e dei grandi riflettono le **prime competenze di cittadinanza**: secondo quanto specificato nelle Indicazioni nazionali “lo sviluppo di un’adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi [...] costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile” (MIUR, 2012, p. 25). Alla luce di ciò ritengo che anche il gruppo dei bambini medi e grandi abbia beneficiato delle azioni di insegnamento-apprendimento agite dalle insegnanti nei primi mesi dell’anno scolastico 2019-2020, in quanto i bambini hanno mantenuto le caratteristiche sopradescritte. Essi, infatti, oltre ad aver conservato le relazioni sociali positive costruite nell’anno scolastico precedente, partecipavano attivamente alla vita di sezione, accoglievano positivamente gli stimoli proposti dalle insegnanti e generalmente rispettavano le regole.

*L'insegnante dice che è il momento di riordinare. P.Z. e S.V. riordinano gli animali con cui stavano giocando. Anche C.C. si mette a riordinare. Man mano che mettono a posto i giochi i bambini si siedono sulle panchine in attesa dell'avvio della routine del calendario. [...] Oggi C.D. è la bambina importante, si prende una sedia, la porta vicino al cartellone dell'appello, ci sale sopra e indicando le foto dei bambini con la bacchetta li chiama uno ad uno e gli altri, in autonomia, rispondono 'presente' alzando la mano; solo qualche bambino piccolo ha bisogno*

*del supporto dell'insegnante per rispondere alla chiamata (note di campo, 30/09/2019).*

In base a quanto appreso durante le lezioni di Psicologia dello sviluppo tenute dalla professoressa Majorano, questi atteggiamenti vengono messi in atto da **alunni motivati** e secondo l'approccio comportamentista, motivazione e apprendimento sono strettamente connessi tra loro (Shaffer, 2005); perciò la motivazione personale di ogni singolo alunno è un fattore fondamentale per realizzare azioni di insegnamento-apprendimento significative. Infine, per completare il quadro descrittivo dei bambini della sezione coinvolta nel mio progetto di Service Learning ritengo importante descrivere anche gli inevitabili **conflitti** che scaturiscono dall'essere in relazione con l'altro. Questi nascevano generalmente durante i momenti di attività non strutturata, come ad esempio durante il gioco o il disegno libero, che sono spazi ricchi di occasioni per il confronto faccia a faccia e per la condivisione del materiale. Dall'analisi delle note di campo è emerso che soprattutto i bambini medi e grandi privilegiavano il conflitto verbale, ricorrendo talvolta all'uso del corpo e ricercando spesso la mediazione dell'insegnante.

*Dopo circa un minuto F.S. torna da F.L. e gli chiede la bacchetta. F.L. gli risponde che la sta usando e che deve aspettare. F.S. commenta ad alta voce: "È da due ore che la usi tu!". F.L. con volume leggermente più alto di F.S.: "Macchè, è da un'ora!". Allora F.S. torna dall'insegnante per chiedere la bacchetta (note di campo, 14/05/2019).*

*A.R. e A.H. vanno dall'insegnante perché hanno litigato e lei li fa sedere sulla panchina e dice: "Parla con lui, chiedi: perché mi hai tirato la maglietta?" e A.R. dice: "Perché mi hai tirato la maglietta nuova?". T: "Provate a parlare, provate a pensare ad una soluzione insieme e poi tornate a giocare". L'insegnante si allontana e A.R. si siede su una panchina diversa rispetto ad A.H.. A.H. si avvicina ad A.R. [NR1 ho l'impressione che non si parlino]. Dopo qualche secondo, vanno dall'insegnante e dicono: "Abbiamo fatto pace" e lei dice loro che sono stati bravissimi. (note di campo, 15/04/2019).*

*Ora F.L. sta giocando con i mattoncini del Jenga e A.R. è all'angolo delle costruzioni con a F.S. e F.T.. F.T. continua a costruire il garage e F.S. interviene battendo con una costruzione a forma di "t" dei colpi leggeri sul garage [NR 1 come per aggiustarla] e F.T. esclama ad alta voce: "Nooo! Basta" ma F.S. continua. F.T. ripete la parola basta per 3 volte. Alla quarta afferra la costruzione*

*di F.S. e cerca di strappargliela di mano ma F.S., che è più alto di F.T., si alza in piedi e gli impedisce di prenderla. A quel punto F.T. dice: “Basta! Non distruggerla!” e F.S. propone di aggiungere il suo pezzo alla torre della costruzione. F.T. accetta e insieme riadattano l’opera in modo che possa starci anche il pezzo di F.S. (note di campo, 08/05/2019).*

*All’angolo delle costruzioni oggi S.D. prende un elicottero dalle mani di A.L., il quale per rabbia lancia una costruzione. F.S. sta costruendo una casa e A.L. gliela distrugge (note di campo, 17/10/2019).*

La convivenza, l’essere in relazione con l’altro inevitabilmente porta gli alunni ad entrare in conflitto e le reazioni aggressive, come sostiene Novara (2010), sono sintomo di disagio ed insicurezza. Saper affrontare gradualmente i conflitti è una competenza richiesta dalle Indicazioni nazionali al termine della scuola dell’Infanzia (MIUR, 2012, p.23); inoltre, se, come sostiene Girelli (2006), le relazioni che si instaurano tra i bambini all’interno del gruppo sono fortemente condizionate dai contrasti interpersonali, la sfida per l’insegnante è quella di rendere la gestione dei problemi relazionali un’occasione di crescita per il singolo e per il gruppo. Ciò, secondo Novara e Di Chio (2013), sarebbe possibile sviluppando la capacità di ascolto e di comunicazione per aiutare gli alunni coinvolti nel litigio ad esporre la versione reciproca delle divergenze e per renderli gradualmente autonomi nella gestione del conflitto. Come sottolineato nel documento Indicazioni nazionali e nuovi scenari (MIUR, 2018), insegnare a prevenire e regolare i conflitti significa porre le basi per l’esercizio di una cittadinanza attiva e la competenza in materia di cittadinanza è una delle 8 competenze chiave richieste dal Consiglio europeo (2006/962/CE).

## **2.7. L’agire dell’insegnante**

Nella sezione operavano due insegnanti organizzate con una rotazione di orario che consentiva la compresenza per la maggior parte della giornata scolastica. Esse svolgevano un progetto annuale rivolto all’intero gruppo sezione per il quale organizzavano le azioni di insegnamento-apprendimento in plenaria realizzando una didattica di tipo *laboratoriale*. Le insegnanti, inoltre, realizzavano altri progetti specifici per gruppi omogenei per età, che solitamente organizzavano in spazi separati.

*T. mi spiega che hanno mostrato l’immagine originale del ramo di mandorlo di Van Gogh, poi le maestre hanno fatto un esempio che i bambini hanno riprodotto*



*con le tempere a mano libera. I bambini si stanno turnando a gruppi di 3-4 per disegnare i fiori sul proprio ramo (note di campo, 15/04/2019).*

Le Indicazioni nazionali suggeriscono di proporre una didattica laboratoriale in modo da “favorire l’operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa” (MIUR, 2012, p.27); questo tipo di didattica, infatti, coinvolge gli alunni attivamente ponendoli al centro del processo di apprendimento.

Le strategie di supporto all’apprendimento maggiormente utilizzate dalla tutor mentore erano il ‘rinforzo positivo’ (Bonaiuti, 2014), il ‘modellamento’ (Bonaiuti, 2014) e lo ‘scaffolding’ (Shaffer, 2005). Durante l’intervista la tutor ha affermato che il **rinforzo positivo** è una strategia didattica adottata a livello di plesso e che lei personalmente ritiene efficace.

*T: “Come si sa anche dalla letteratura è: sempre mmm una modalità per cui si arriva all’obiettivo attraverso la condivisione col bambino di questo aspetto ehm cioè il rinforzo diventa per il bambino motivo di: rinforzo interiore per cui si ottiene molto di più attraverso la: come dire la gratifica” (intervista, 10/05/2019, n. 46).*

Il rinforzo positivo è una strategia validata empiricamente che si attua con lo scopo di eliminare comportamenti oppositivi e sostituirli con abilità prosociali; “investire nella prevenzione dei comportamenti problematici migliora complessivamente le opportunità di apprendimento” (Bonaiuti, 2014, p.56). La strategia del rinforzo positivo veniva usata costantemente in tutti i momenti della vita scolastica e la tutor mentore comunicava anche il motivo per cui stava lodando/premiando l’alunno in questione.

*Dopo che tutti i bambini si sono seduti ai tavoli per il pranzo l’insegnante dice ad alta voce: “Maestre guardate che ho visto una cosa molto bella, c’era un bicchiere nel posto sbagliato e invece di dire ‘maestra io non ho il bicchiere’ si è alzato, l’ha preso e l’ha messo al suo posto. Bravo A.H. Molto bravo!” (note di campo, 15/04/2019).*

L’alunno viene premiato attraverso la lode e il riconoscimento sociale dell’azione positiva. Secondo Bonaiuti (2014) infatti la strategia funziona quando le aspettative comportamentali di base vengono condivise in modo chiaro con gli alunni e i comportamenti appropriati vengono riconosciuti e premiati.

Riguardo alla strategia didattica del **modellamento** la tutor dei tirocinanti mostrava agli allievi come comunicare, come comportarsi in classe, come svolgere un compito e come ragionare durante un lavoro sia fungendo personalmente da modello sia attraverso l’esempio di altri alunni.

*“Tu [F.L.] devi spiegargli perché hai preso la bacchetta, [...] devi dirgli ‘devi aspettare perché mi serve’” e F.L. rivolto a F.S.: “Devi aspettare perché mi serve”. L’insegnante guarda e indica F.S.: “Me la dai dopo?” e F.S. ripete: “Me la dai dopo?”. F.L. risponde di sì e riprende a costruire mentre F.S. segue l’insegnante che si sposta da altri bambini (note di campo, 14/05/2019).*

*Terminata la routine vanno in bagno le femmine, mentre i maschi restano seduti sulle panchine. F.S. si alza subito e si avvicina all’insegnante. Dopo poco si alza anche G.U., l’affidato di F.S. e si mette a saltellare nel cerchio. L’insegnante dice a F.S. di tornare al suo posto. Una volta che F.S. è seduto G.U. va spontaneamente a sedersi accanto a lui (note di campo, 30/09/2019).*

La strategia didattica del modellamento viene utilizzata per garantire un apprendimento attraverso l’osservazione di un modello e la conseguente simulazione dello stesso (Bonaiuti, 2014). Si tratta di apprendimento vero e proprio poiché l’azione di insegnamento-apprendimento attraverso l’esempio ha l’obiettivo di sviluppare nei bambini dei comportamenti stabili, duraturi e spontanei. Per Vygotskij (in Shaffer, 2005) il processo di sviluppo delle funzioni psichiche superiori si concretizza attraverso l’apprendimento sperimentato nell’ambiente di vita e attraverso la mediazione guidata dell’adulto facilitatore, la quale favorisce lo sviluppo delle potenzialità e degli apprendimenti.

Inoltre, l’insegnante supportava l’apprendimento degli alunni fornendo una serie di sostegni (**scaffold**) quali ad esempio accompagnarli nei movimenti e proporre loro un metodo di lavoro in modo da condurli alla soluzione del compito/problema.

*L’insegnante dice a F.T. che gli mostra come fare, insieme tengono il pennello, lo intingono nel giallo e fanno 2 puntini assieme, poi lo lascia libero di fare gli altri puntini gialli (il centro del fiore) (note di campo, 15/04/2019).*

Il sapere, le abilità e le competenze degli alunni venivano quindi socio-costruite grazie ad uno “sforzo contingente, collaborativo e interattivo che, a tempo debito, dovrebbe portare il bambino ad assumersi la responsabilità [...] del compito” (Shaffer, 2005, p.235). Gli scaffold forniti dall’adulto consentono al bambino di operare all’interno della propria zona di sviluppo prossimale e controllare sempre più la prestazione fino ad automatizzarla.

Infine, la mia tutor dei tirocinanti si relazionava con i bambini promuovendo costantemente la **riflessione**; ad esempio, durante le azioni regolative, durante la mediazione dei conflitti, durante le azioni didattiche ecc.

*Esco dall'aula per aiutare ad impaginare un documento e nel frattempo sento che l'insegnante parla con i bambini chiedendo loro perché non mi hanno ascoltata e spiegandogli che noi maestre siamo tutte d'accordo e che devono ascoltarci tutte. Poi sento che si accordano per chiedermi scusa. Quando rientro in aula l'insegnante mi dice di venire a sedermi in mezzo a loro che mi devono parlare. Tutti i bambini sono in silenzio e P.Z. mi chiede scusa a nome di tutti (note di campo, 14/05/2019).*

*A.X. è il bambino importante oggi e fa il calendario: "Oggi è il giorno rosso, lunedì" e T.: "Sei sicuro?". A.X. risponde di sì e T.: "E perché hai saltato due fette?". A.X. risponde che erano a casa. L'insegnante gli dice che è bravissimo e poi dice un pezzo della filastrocca dei giorni: "Sabato giorno rosa e domenica ci si riposa" (note di campo, 15/04/2019).*

*A.R. e F.L. stanno giocando insieme in fondo all'aula; ad un certo punto F.L. con in mano un coperchio arancione va dall'insegnante e dice: "Maestra, A.R. mi ha lanciato questo!". Anche A.R. si avvicina alla maestra e le dice: "Ma gli ho chiesto scusa e lui non vuole". Allora l'insegnante gli chiede: "Perché l'hai lanciato?" e A.R.: "Non l'ho lanciato, gliel'ho dato addosso". T: "E tu F.L. come ti sei sentito?". F.L.: "Male". T. toccando il coperchio: "Anch'io mi sarei sentita male se mi arrivasse addosso"; poi rivolta ad A.R.: "Tu come ti sentiresti?". A.R.: "Male". T.: "Allora non è una cosa bella da fare. Magari cerchiamo di non farlo più. Cercate un altro gioco insieme". I due annuiscono e si allontanano dalla maestra (note di campo, 08/05/2019).*

Riflettere sul senso delle proprie azioni è il punto di partenza per poter imparare a scegliere ed agire in modo consapevole, obiettivi che in base alle Indicazioni nazionali (MIUR 2012) sono da raggiungere durante la scuola del primo ciclo e che concorrono allo sviluppo di un'etica della responsabilità, volta a costruire una cittadinanza attiva e consapevole.

Infatti, nello scenario della società attuale, la scuola è investita di una domanda che comprende sia l'apprendimento che il "saper stare al mondo"; per questo motivo è chiamata a occuparsi anche di altre dimensioni dell'educazione quali ad esempio avviare i bambini alla cittadinanza (MIUR, 2018). Dall'osservazione partecipante qualitativa e dall'analisi dell'intervista è emerso che l'agire della tutor dei tirocinanti era pervaso da azioni volte alla promozione dello sviluppo delle prime **competenze di cittadinanza**. Significative erano le

sue azioni per promuovere la **condivisione delle regole** e la riflessione sul senso e sulle conseguenze delle proprie azioni.

*T: "C'è una regola e la condividiamo / Perché bambini non si può giocare in 10 alle costruzioni? / lo dicono spesso anche magari con qualche parola poco: accettata / Eh perché viene fuori un bel casino! / Cioè, sarebbe confusione / Oppure: perché non più di due alle farine? / Perché e:: la la cesta è piccolina / quindi ecco è una condivisione continua di: eh: questa condivisione però porta: frutti ecco" (intervista, 10/05/2019, nn. 105-112).*

*L'insegnante mi chiama e mi dice: "Maestra con G.A. stiamo facendo questo lavoro, guarda". G.A. è alla polenta. T. si abbassa all'altezza degli occhi di G.A. e dice: "G.A., hai chiesto a una maestra per giocare alla polenta?" G.A. non risponde. T. le dice: "Quando vuoi cambiare gioco lo devi chiedere alla maestra. Prova a chiedermelo dai". G.A. la guarda e in silenzio e T.: "Prova a dire: posso giocare alla polenta?". G.A. lo chiede e T., sempre chinata all'altezza dei suoi occhi, le risponde con tono dolce accarezzandole il viso e sorridendo: "Certo G.A. che puoi!". G.A. sorride e si rimette a giocare con la polenta (note di campo, 15/04/2019).*

Le regole di sezione erano continuamente ricordate e condivise e gli alunni erano consapevoli sia della regola in sé sia della motivazione per cui tale regola era presente. Come indicato nel campo di esperienza "il sé e l'altro", uno dei compiti della scuola è proprio quello di offrire occasioni per far apprendere le prime regole del vivere sociale stimolando gli alunni a "scoprire l'altro da sé e attribuire progressiva importanza agli altri e ai loro bisogni; rendersi sempre meglio conto della necessità di stabilire regole condivise" (MIUR, 2012, p.16). Ciò consente ai bambini di vivere le prime esperienze di cittadinanza.

Inoltre, i Nuovi scenari annoverano le capacità comunicative tra le competenze trasversali rilevanti per la formazione della cittadinanza attiva e consapevole. La tutor dei tirocinanti si poneva in costante dialogo con gli alunni e svolgeva azioni di insegnamento-apprendimento volte alla promozione dello sviluppo della **pratica del dialogo**.

*I bambini sono seduti sulle panchine in cerchio. Dopo aver mangiato la mela I. propone di raccontare cosa hanno fatto domenica. Chiede a N.C. per primo e mentre lui racconta non si capisce bene cosa dice così A.L. cerca di fare da interprete. Nel frattempo, G.U. interviene per raccontare la sua esperienza, T. lo interrompe e gli dà la parola dopo che N.C. ha finito. G.U. dice che è stato in un*

*posto con tanti animali. A.L. alza la mano per parlare, T. gli dà la parola e lui racconta del rettilario del parco natura viva. T.: "Tu R.M. dove sei andata domenica?". R.M.: "Con la nonna". T.: "E dove sei andata con la nonna?". Silenzio. T.: "Sei andata in gelateria?". R.M.: "Sì" (Note di campo, 30709/2019).*

Dedicando innanzitutto tempo alla conversazione in plenaria e modellando essa stessa la conversazione, la tutor dei tirocinanti promuoveva lo sviluppo della capacità di comunicare, che nella scuola dell'infanzia si traduce con il primo esercizio del dialogo "fondato sulla reciprocità dell'ascolto, l'attenzione al punto di vista dell'altro e alle diversità di genere" (MIUR, 2018, p.8). Quindi la tutor dei tirocinanti promuoveva le prime competenze di cittadinanza anche attraverso la parola e il dialogo, ponendosi come modello di ascolto e di rispetto con l'obiettivo esplicitato nelle Indicazioni nazionali (MIUR, 2012) di costruire significati condivisi, di far acquisire punti di vista nuovi, di dare un senso positivo alle differenze, di prevenire e regolare i conflitti.

## **2.8. La definizione del bisogno**

Dall'osservazione partecipante di tipo qualitativo svolta nell'**anno scolastico 2018-2019** non erano emersi bisogni particolari, in quanto avevo percepito "un ambiente di vita, di relazioni e di apprendimento di qualità" (MIUR, 2012, p.16) garantito da operatori professionali che agivano perseguendo la promozione del consolidamento dell'identità, lo sviluppo dell'autonomia, del senso di cittadinanza e l'acquisizione di competenze. Gli alunni, inoltre, mostravano livelli di sviluppo socio-cognitivo coerenti con l'età anagrafica e con gli obiettivi presenti nelle Indicazioni nazionali. Infatti, come si può leggere nella descrizione del gruppo sezione (paragrafo 2.6. di questo capitolo), generalmente i bambini partecipavano attivamente alla vita di sezione accogliendo positivamente gli stimoli proposti dalle insegnanti e rispettandone le regole; oltre a ciò, si impegnavano per condividere giochi e materiali e a collaborare per raggiungere obiettivi comuni; infine, sperimentavano strategie alternative all'utilizzo del corpo per gestire i conflitti. Nell'intervista che avevo svolto alla tutor mentore avevo ricevuto un feedback in linea con le mie osservazioni; ciò era emerso anche dalla nuova osservazione partecipante e dal confronto con la tutor svolta nel primo periodo dell'**anno scolastico successivo (2019-2020)**; infatti, i bambini che avevano già frequentato la scuola durante l'anno scolastico precedente avevano mantenuto le stesse caratteristiche.

*A.M., G.A., C.D. e R.M. sono all'angolo delle costruzioni. R.M., una bambina dei piccoli vuole giocare con lei ed A.M. prepara una casa per R.M. in modo che ne abbia una tutta sua con cui poter giocare. C.D. sta cercando un omino ma non riesce a trovarlo così A.M. la aiuta a cercarlo e glielo trova (note di campo 10/10/2019).*

*Si sta decidendo l'ordine della fila prima di andare in giardino e l'insegnante chiede: "F.L. te la senti di essere per sempre il chiudifila?" e lui risponde di sì con il viso illuminato. Il primo della fila invece cambia ogni giorno perché è il bambino importante. Gli altri bambini si dispongono all'interno della fila in autonomia con affidato ed affidatario vicini. F.L. si sposta in fondo (note di campo 10/10/2019).*

Alla luce di ciò, durante l'intervista svolta alla tutor mentore nell'anno scolastico 2018-2019 l'insegnante aveva espresso il **desiderio di potenziare** alcune abilità sociali dei bambini quali la **capacità di ascoltare l'altro** e il **rispetto dei tempi di attesa**. Essa aveva anche sottolineato il fatto che i bambini sentivano il bisogno di **raccontarsi** e di **ricevere attenzioni** ed aveva esplicitato che le insegnanti, a causa dei vari impegni di sezione, faticavano a dedicare tempi distesi all'ascolto di tutti i bambini.

*T: E quindi da parte nostra come adulti vorremmo dare a tutti lo stesso spazio però non sempre è possibile per cui:: a volte dobbiamo anche ehm come dire dobbiamo spingere i bambini anche alle capacità di attesa [...] e in questa fase dell'anno, forse anche per la stanchezza o forse perché hanno tante cose da dire, fanno fatica ad accettare che la maestra dia spazio a un altro bambino (intervista, 10/05/2019, nn. 205-210).*

In effetti, tornando ad analizzare le note di campo alla luce delle considerazioni emerse durante l'intervista, era emerso che alcuni bambini si rivolgevano all'insegnante inducendola ad interrompere l'attività che stava svolgendo per ricevere ascolto, oppure si inserivano nell'altrui conversazione interrompendola.

*L'insegnante mi sta mostrando i giochi di legno presenti nello scaffale da cui ha preso il puzzle che ha dato a G.A. e C.D. e mi spiega le fasce d'età a cui si possono proporre. Arriva F.S. che era alle costruzioni e stava discutendo con F.L. perché voleva la bacchetta magica che stava usando F.L.: "Maestra!". L'insegnante continua a parlarmi. F.S.: "Maestra, maestra!", allora T: "Quando sto parlando devi stare qui vicino a me, ma aspettare che la maestra finisca di parlare. Vedi, sto parlando con la maestra Sara". F.S. sta accanto a lei in silenzio*

*per qualche secondo poi però torna alle costruzioni e ricomincia a discutere con F.L. per ottenere la bacchetta. Terminato di spiegarmi il materiale l'insegnante commenta quanto avvenuto dicendomi che F.S. ha bisogno di essere limitato perché vorrebbe tutto e subito mentre è importante che impari ad attendere. Poi si rivolge alla classe e dice: "Bene, chi è che mi doveva parlare?". F.S. esclama: "A me!" e le si avvicina (note di campo, 14/05/2019).*

*I bambini sono sulle panchine in cerchio e stanno facendo la routine del calendario. A.X. interviene dicendo: "Io domenica sono andato a mangiare un gelato" e l'insegnante risponde: "Dopo mi raccontate quello che avete fatto domenica". L'insegnante dice ai bambini: "Attenti che A.X. conta" e mentre lui conta i giorni del calendario un bambino chiama la maestra e inizia a raccontarle qualcosa di personale. L'insegnante lo interrompe: "Tanti bambini hanno un sacco di cose belle da raccontarci quindi proviamo a dirne una intanto. Pensate a una cosa bella da raccontarci così poi ce la diciamo" (note di campo, 15/04/2019).*

Per questi motivi la tutor mentore aveva espresso il desiderio che strutturassi un **progetto sulla comunicazione** con l'obiettivo di potenziare le relative abilità sociali e che contemplasse dei momenti specifici in cui i bambini potessero raccontare e ascoltarsi.

*T: Si creare un momento in cui e: la l'ascolto e l'ascoltare gli altri sia ehm contestualizzato e sia e: e da parte dei bambini sia accettato anche che proprio quel momento lì è quello specifico e e: in alcuni momenti non è sempre possibile (interista, 10/05/2019, n. 215).*

La tutor dei tirocinanti ha confermato questo desiderio anche nell'anno scolastico successivo (2019-2020), perciò abbiamo concordato di svolgere un progetto specifico per i **bambini medi e grandi** in quanto i nuovi bambini piccoli manifestavano bisogni di diversa tipologia. Per un approfondimento dei bisogni del gruppo dei piccoli si faccia riferimento alla descrizione del gruppo sezione (paragrafo 2.6. di questo capitolo).

## **2.9. La formulazione della domanda educativa e della domanda di ricerca**

Come specificato nel primo capitolo di questo elaborato, la mia azione di servizio riguarda un progetto di ricerca educativa; pertanto, essa è composta da due principi guida fondamentali: la dimensione educativa, che intende coinvolgere i bambini in attività

significative per la loro crescita, e la dimensione euristica, che si propone di fare ricerca su questioni rilevanti in ambito educativo (Mortari, 2009).

Quindi, alla luce delle considerazioni emerse dall'analisi incrociata tra le note di campo e l'intervista alla tutor dei tirocinanti, e facendo riferimento ai Nuovi scenari (MIUR, 2018) e alle Indicazioni nazionali (MIUR, 2012) ho definito la **finalità della ricerca educativa** da realizzare con il gruppo dei bambini medi e grandi, ovvero di

*“promuovere la capacità di comunicare, in particolare perseguendo l'obiettivo di praticare il primo esercizio del dialogo fondato sull'espressione del proprio pensiero e sulla reciprocità dell'ascolto”.*

Come precedentemente espresso, la capacità di comunicare contribuisce a formare le competenze di cittadinanza: “è attraverso la parola e il dialogo tra interlocutori che si rispettano reciprocamente, infatti, che si costruiscono significati condivisi e si opera per sanare le divergenze, per acquisire punti di vista nuovi, per negoziare e dare un senso positivo alle differenze così come per prevenire e regolare i conflitti” (MIUR, 2018, p. 6); perciò la finalità del mio progetto è anche in linea sia con l'agire della mia tutor mentore (paragrafo 2.7 di questo capitolo) sia con gli obiettivi di continuità verticale prefissati nel PTOF dell'IC, in cui si intende promuovere lo sviluppo di competenze rilevanti per la formazione di una *cittadinanza attiva* attraverso la promozione dello sviluppo delle competenze-chiave ‘comunicare produzione’, ‘comunicare fruizione’ individuate nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006.

In conclusione, le domande che hanno guidato le fasi successive del mio progetto di Service Learning sono:

la **domanda educativa** *“come sostenere i bambini del gruppo medio grandi della sezione dei Gialli della scuola Sole Luna per avviare l'esercizio del dialogo fondato sull'espressione del proprio pensiero e sulla reciprocità dell'ascolto?”;*

la **domanda di ricerca** *“quale profilo comunicativo si delinea nel gruppo dei bambini medio grandi della sezione dei Gialli durante le interazioni verbali realizzate lungo il percorso educativo proposto?”.*

I prossimi capitoli di questo elaborato descrivono il procedimento che ho utilizzato per rispondere alle due domande poste e i risultati ottenuti. Nello specifico, il terzo capitolo riporta l'analisi della letteratura scientifica sulla cui base ho strutturato il progetto educativo, il quarto capitolo narra del progetto nella sua dimensione esperienziale e educativa e, infine, il quinto capitolo tratta della dimensione euristica del progetto.



## CAPITOLO 3

### L'ANALISI DELLA LETTERATURA

A partire dall'individuazione del bisogno di promuovere la capacità di comunicare, in particolare ponendosi l'obiettivo di *praticare il primo esercizio del dialogo fondato sull'espressione del proprio pensiero e sulla reciprocità dell'ascolto*, ho sentito innanzitutto la necessità di approfondire la comprensione del concetto di **comunicazione**. Quindi ho svolto un'analisi della letteratura in questa direzione incrociando gli studi di diverse discipline quali ad esempio la sociologia, la psicologia, la filosofia e la pedagogia per raccogliere diversi punti di vista a riguardo (paragrafo 3.1). Con questa prima analisi ho appreso che gli atti comunicativi generano *significati sia in termini conoscitivi sia sul piano relazionale*; perciò, ho proseguito la ricerca ponendomi dapprima l'obiettivo di comprendere quali sono i **bisogni conoscitivi** che connotano la società attuale e in secondo luogo, quali sono le relative risposte che vengono suggerite in ambito educativo. Da questa ricerca è emerso un bisogno di *educazione all'etica* grazie alla quale si possa trovare un orientamento interpretativo che indirizzi il nostro agire (paragrafo 3.2).

Dopo aver individuato i contenuti conoscitivi del progetto, per comprendere in che direzione proseguire l'analisi della letteratura ho ragionato sulle parole chiave del mio bisogno: *“etica”, “dialogo”, “pensiero”, “ascolto”*. Queste parole mi hanno rievocato un progetto di ricerca educativa che ci era stato illustrato durante il percorso universitario: si tratta del **progetto MelArete** (Mortari, 2019b), una ricerca educativa condotta da Mortari e collaboratori che si attualizza in un *percorso educativo di comunicazione e riflessione su specifici concetti etici* ed è rivolto agli alunni della scuola dell'infanzia e primaria. Sulla base di queste informazioni ho pensato che il progetto MelArete potesse rispondere al bisogno individuato nel mio contesto sezione e, per questo motivo, ho indirizzato la mia successiva analisi della letteratura verso un approfondimento del progetto in questione (paragrafo 3.3).

Oltre ad analizzare il progetto, ho svolto una ricerca bibliografica per approfondire la cornice teorica del progetto MelArete (Mortari, 2019a) e ho appreso che è inserito nello **sfondo teorico dell'etica della cura** (Mortari, 2015), sulla cui base Mortari e i suoi collaboratori hanno svolto alcune ricerche educative (Mortari, 2002), (Mortari, 2014), (Mortari e Valbusa, 2017) che hanno confermato la validità scientifica della teoria dell'**educazione all'etica delle virtù** (paragrafo 3.4).

La ricerca bibliografica che ho svolto ha confermato il mio pensiero iniziale, ovvero che il progetto MelArete può *rispondere al bisogno* individuato nel mio contesto sezione

consentendomi anche di offrire ai bambini *un'esperienza di insegnamento-apprendimento significativa*; perciò, dopo essermi confrontata con la tutor dei tirocinanti e con i tutor universitari, ho scelto di sperimentare il progetto con il gruppo di bambini medi e grandi, tenendo conto della possibilità di apportare eventuali modifiche al percorso per poterlo adattare al meglio alle esigenze del mio contesto specifico. Giunti (2012) sostiene infatti che i professionisti dell'educazione sono coloro che possiedono una mente matura, aperta al dialogo, e uno specifico bagaglio culturale; caratteristiche che consentono di elaborare progetti educativi flessibili al cui centro delle azioni didattiche siano posti gli alunni e i loro bisogni.

### 3.1. La comunicazione

La comunicazione era inizialmente considerata come un processo lineare (Shannon, Weaver, 1949 in Selleri, 2004); successivamente è stata e viene tutt'ora intesa come uno scambio all'interno del quale il feedback svolge un ruolo fondamentale: la risposta data dal soggetto ricevente viene interpretata come un'indicazione inviata al soggetto emittente. Anolli definisce la comunicazione come "*uno scambio interattivo osservabile fra due o più partecipanti, dotato di intenzionalità reciproca e di un certo livello di consapevolezza, in grado di far condividere un determinato significato sulla base di sistemi simbolici e convenzionali di significazione e di segnalazione secondo la cultura di riferimento*" (Anolli, 2002, p. 26). Quindi emittente e ricevente devono *scambiarsi messaggi efficaci* per perseguire un obiettivo utilizzando i messaggi come mezzo, valutando l'efficacia dello scambio in base al raggiungimento di quell'obiettivo (Balboni, 2017) e alternandosi nei ruoli per garantire *l'interazione dinamica* (Selleri, 2004).

La comunicazione ha due funzioni di base interdipendenti tra loro: la funzione proposizionale e la funzione relazionale (Anolli, 2002). La **funzione proposizionale** consiste nello scambio di conoscenze fra i partecipanti all'interno di una determinata comunità ed è resa possibile grazie al *linguaggio*, che consente di organizzare ed elaborare i pensieri favorendo il processo di arricchimento cumulativo delle conoscenze. Il *pensiero* è l'attività cognitiva umana di livello più elevato, che si manifesta attraverso la formazione dei concetti, il ragionamento, la soluzione dei problemi, le elaborazioni creative. La psicologia cognitiva definisce il pensiero come un *processo di rappresentazione mentale* di qualche aspetto *del mondo* e di trasformazione di questa rappresentazione.

La **funzione relazionale** della comunicazione consiste nel generare e rinnovare le relazioni ed è alla base dell'*intersoggettività dialogica* nella negoziazione dei significati e nella

condivisione di scopi (Anolli, 2002). Sulla base di ciò si può affermare che per comunicare efficacemente non basta possedere un linguaggio, ma sono *necessarie* anche le *abilità sociali* (Shaffer, 2005). Quindi è possibile considerare la comunicazione come una palestra in cui si costruiscono insieme le regole sociali; essa rappresenta infatti uno degli strumenti che consentono al bambino di *realizzare il processo di socializzazione* (Selleri, 2004).

Le neuroscienze hanno dimostrato che la mente del bambino è organizzata in forma dialogica fin dalla nascita (Alvarez, 2017). I bambini possiedono infatti una capacità innata di porsi attivamente all'interno dello scambio comunicativo stimolando nell'interlocutore risposte comportamentali, affettive ed emotive. L'adulto che interagisce con il bambino può quindi influenzare il suo sviluppo emotivo-affettivo anche attraverso gli scambi comunicativi, che contribuiscono allo sviluppo della *Teoria della mente*. "Avere una teoria della mente significa comprendere l'esistenza di una mente in sé stessi e negli altri e, di conseguenza, capire che esistono stati psicologici come pensieri, emozioni, sentimenti... cioè diversi stati mentali interni che non possono essere osservati, ma che ci permettono di spiegarci o fare delle previsioni sui comportamenti osservabili" (Rollo, Fogassi, 2018, p.120). Proprio grazie alla Teoria della mente i bambini comprendono che le persone possono avere punti di vista, conoscenze, opinioni diverse, imparano a dare un senso sia al comportamento proprio ed altrui sia alla comunicazione, sviluppando le relative abilità sociali.

Anche le scienze psicologiche confermano quanto sopra espresso, ovvero che la comunicazione ha funzioni di significazione, di trasmissione di informazioni e di connessione dei legami interpersonali, e la descrivono inoltre come una dimensione intrinseca che *fonda e che esprime l'identità personale e la posizione sociale* di ogni soggetto individuale e collettivo (Anolli, 2002).

Infine, secondo Vygotskij, *la comunicazione riguarda tutto il processo di acquisizione ed uso del linguaggio in uno specifico ambiente comunicativo e culturale* (Shaffer, 2005); egli ritiene infatti che tutti i processi d'apprendimento riguardino la costruzione/assimilazione di un linguaggio adeguato ai fenomeni mentre li si studia in modo analitico, in situazione socializzata e socializzante, insieme al gruppo dei pari e degli adulti che svolgono il loro compito educativo e di trasmissione dei saperi.

### 3.2. La scelta dei contenuti conoscitivi

Osservando le caratteristiche della società moderna appare evidente come la globalizzazione abbia comportato l'innescarsi di una serie di nuovi processi che l'hanno mutata radicalmente facendo crollare il modello culturale illuministico (Brint, 2007). Essa è innanzitutto pervasa da una *crisi delle istituzioni* politiche, economiche e religiose che, se da un lato erano costrittive per gli uomini, dall'altro erano anche rassicuranti, in quanto "proponevano un mondo dato (fatto di valori, orientamenti, norme) [...] vissuto e percepito come giusto e immutabile" (Di Nicola, 2003 in Paltrinieri, 2015, p.26). Bauman, infatti, definisce la nuova società globale come una **società liquida**, in cui gli individui sono potenzialmente liberi di collocarsi funzionalmente in tutte le diverse sfere d'azione e sempre più orientati verso una *libertà individuale* e un'autonomia personale che li connota come *unici responsabili nel definire la propria identità e obbligati a scegliere* (Di Nicola, 2003 in Paltrinieri, 2015). Stiamo quindi sperimentando una *crisi sul piano della cultura e delle ideologie* e la conseguenza di tutto ciò è una diffusa percezione di *incertezza* che alimenta inevitabilmente le crisi associate al senso dell'esistenza umana; anche Portera afferma che "si assiste a un crescente cambiamento sul piano delle regole, dei valori e delle modalità di interazione (Portera, 2015, p.11). L'**etica stessa viene delegittimata** in quanto ritenuta una costrizione tipicamente moderna che vincola l'individuo: gli uomini non provano l'impulso né il desiderio di perseguire ideali morali e (Bauman, 1996) e sono privi di *valori da cui attingere per dare senso all'esistenza* (Mortari, 2002). La maggiore preoccupazione della vita umana nella società postmoderna sembra essere il perseguimento della felicità individuale, una felicità che, secondo molti autori, tra cui lo stesso Bauman, comporta una *riduzione del legame sociale ad etica privata e va a scapito della comunità* (Brint, 2007). Il senso della comunità, secondo Mortari (2017), è una questione fondamentale da rimettere al centro delle politiche della formazione; a scuola, pertanto, è cruciale affrontare importanti questioni educative come l'*ascolto*, il dialogo, il prendere decisioni insieme, la *costruzione del gruppo* e di *forti relazioni di significato con gli altri* (Lamberti, 2006). Promuovere un agire quotidiano finalizzato all'incontro, allo scambio e al dialogo significa educare a vivere in un mondo di pace (Dusi & Portera, 2005). Alla luce di ciò, la preoccupazione primaria della pedagogia "dovrebbe essere quella di *individuare quelle pratiche formative che consentano il pieno fiorire dell'essere umano* [promuovendo] un diverso orientamento del pensare e del sentire e, quindi, un nuovo modo di essere" (Mortari, 2002, p.34).

Tenendo conto degli elementi sopradescritti, ho ritenuto significativo svolgere con i bambini un progetto che intersechi la promozione dello sviluppo degli scambi comunicativi e

l'**educazione etica**, intendendo l'etica secondo la concezione di Mortari (2019a), ovvero come un orientamento interpretativo teso a *cercare ciò che è bene* per realizzare una vita che sia la migliore possibile per tutti. "Ciò comporta l'impegno a capire cosa distingue il bene dal male, il giusto dall'ingiusto, il bello dal brutto" (Mortari e Valbusa, 2017, p.25).

### **3.3. Il progetto MelArete**

La prima ricerca qualitativa sull'educazione all'etica condotta da Mortari risale all'anno scolastico 2016/2017 ed è pubblicata nel volume intitolato *Sentieri di educazione etica* (Mortari e Valbusa, 2017). La ricerca aveva coinvolto 106 alunni appartenenti a sei classi quarte di quattro scuole primarie nelle città di Roma e Bergamo ed era stata condotta con l'obiettivo di rispondere sia a domande esplorative che portassero all'evidenza il pensiero originario dei bambini rispetto all'oggetto di indagine sia a domande verificative per constatare se l'esperienza educativa avesse avuto degli effetti ed eventualmente quali. Le domande in questione erano le seguenti:

Cosa pensano i bambini delle virtù e quali posizioni assumono riguardo a certe questioni eticamente rilevanti?

Quali potenzialità etiche ci sono nel loro pensiero?

Quali esperienze offrire ai bambini per facilitare lo sviluppo di un pensiero etico?

Se e come si modifica il pensiero dei bambini in seguito all'offerta di precise esperienze educative oggetto di indagine del processo di ricerca?

Il percorso era stato sviluppato in dodici incontri, di cui otto focalizzati sulle virtù del coraggio, della generosità, del rispetto e della giustizia. In questi incontri era stata promossa una riflessione etica utilizzando tre strumenti: la narrazione di storie, le vignette stimolo, i giochi, e usufruendo dell'ausilio di un'attività trasversale che consisteva nella scrittura di un diario riflessivo.

L'analisi dei dati rilevati durante la ricerca educativa era stata svolta attraverso un meticciamiento metodologico tra il metodo fenomenologico e la *grounded theory*. Da essi era emerso che:

le attività progettate erano state significative per promuovere la maturazione etica dei bambini;

i bambini erano in grado di esprimere pensieri ricchi e profondi su argomenti etici;

l'atto etico paradigmatico è quello della cura.

Di conseguenza, la ricerca educativa svolta ha dimostrato che l'educazione etica non è solo necessaria, ma è anche possibile.

In secondo luogo, Mortari ha pubblicato due testi relativi al **progetto MelArete** (Mortari, 2019a e Mortari, 2019b), un percorso di educazione all'etica delle virtù progettato per i bambini della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. Si tratta di un approfondimento della ricerca pubblicata nel testo precedente (Mortari e Valbusa, 2017) che, nell'anno scolastico 2016-2017 ha coinvolto in totale 116 bambini di 4-5 anni e 106 bambini di 8-9-10 anni. Questo progetto di ricerca educativa empirica propone una forma di educazione all'etica delle virtù alla luce della filosofia della cura (Ubbiali, 2017)<sup>4</sup> e persegue un triplice obiettivo: portare il pensiero dei bambini a riflettere su specifici concetti etici (valenza educativa), esplorare e comprendere il pensiero etico dei bambini coinvolti nel progetto (valenza euristica; ricerca esplorativa), e valutare l'efficacia delle attività proposte in relazione alla capacità di far fiorire l'esperienza e la riflessione etica dei bambini (valenza euristica; ricerca operativa).

Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, in ciascuna sezione sono stati realizzati dodici incontri, di cui tre introduttivi focalizzati sui concetti di bene, di cura e di virtù, otto focalizzati sulle virtù del coraggio, della generosità, del rispetto e della giustizia e un incontro conclusivo volto a riportare il pensiero dei bambini a riflettere sul concetto generale di virtù e sui significati delle singole virtù trattate durante il percorso (Ubbiali, in Mortari, 2019, II, pp.63-76). In questi incontri è stata promossa una riflessione etica utilizzando i seguenti strumenti:

la *narrazione di storie* (Ubbiali, 2019 in Mortari, pp.197-198), è uno strumento utilizzato per introdurre i contenuti cognitivi con l'obiettivo di suscitare l'interesse e stimolare l'attenzione dei bambini partendo dal presupposto che essi provino piacere nell'ascoltare i racconti. Le storie sono state inventate dai ricercatori stessi, sono ambientate in un mondo immaginario chiamato "Bosco delle virtù", hanno come argomento le virtù del coraggio, della generosità, del rispetto e della giustizia e sono strutturate in forma aperta, ovvero sono prive di morale "perché costruite allo scopo di promuovere una riflessione quanto più ampia e approfondita possibile" (Ubbiali, 2019 in Mortari, 2019, p. 198). I personaggi delle storie sono gli animali che vivono nel Bosco delle virtù e, tenendo in considerazione che i bambini si immedesimano nei personaggi e provano empatia per loro, le narrazioni propongono esempi di gesti virtuosi compiuti dai protagonisti in modo che essi, immedesimandosi nel buono, attivino un'immaginazione orientata all'idea di bene;

la *conversazione*, che viene praticata secondo il modello socratico a partire da alcune domande poste dal ricercatore con l'obiettivo di far riflettere i bambini sui gesti virtuosi

---

<sup>4</sup> Traduzione eseguita da Sara Berardo

compiuti dai personaggi delle storie. La conversazione socratica è un dialogo condotto partendo da una domanda eidetica e successivamente sollevando domande sulle risposte fornite in modo da promuovere la capacità di esaminare i concetti in profondità e di argomentare con precisione le idee che si intende sostenere (Mortari, 2002). Le conversazioni “permettono ai bambini di analizzare i concetti etici all’interno del contesto intersoggettivo della classe, traendo vantaggio dalla ricchezza del confronto tra diverse prospettive” (Mortari, 2019b, p.64);

le *vignette* (Valbusa, 2019 in Mortari, pp. 241-243), ovvero quattro immagini che hanno come protagonisti i personaggi delle storie. La prima propone una situazione iniziale eticamente problematica, e le altre tre rappresentano delle possibili conclusioni della situazione iniziale. Si invitano i bambini a descrivere le tre possibili conclusioni e a scegliere quale secondo loro rappresenta il gesto di virtù su cui si sta ragionando. I ricercatori sono consapevoli che i bambini potrebbero interpretare le rappresentazioni delle vignette in modo diverso rispetto a come era stato pensato in fase progettuale, per questo motivo lo scopo di questa attività non è di verificare la risposta corretta, ma di stimolare il pensiero dei bambini e di ascoltare le loro ragioni e le loro interpretazioni;

le *attività ludiche* (Mortari, 2020, p.12), ovvero giochi pensati per stimolare i bambini a compiere ulteriori riflessioni etiche sui significati delle virtù partendo dall’esperienza personale e, al contempo, per rendere piacevole l’apprendimento;

il *Fogliario delle virtù* (Ubbiali e Valbusa, 2019 in Mortari pp.293-294), un’attività trasversale in cui i bambini, per tutto il corso del progetto, disegnano alcuni gesti virtuosi e li narrano al ricercatore, il quale trascrive le loro parole. Al termine del progetto i disegni realizzati da ciascun bambino e la loro descrizione vengono raccolti in un diario che viene chiamato “Fogliario delle virtù”. La scelta del nome è connessa al fatto che i fogli su cui disegnano i bambini sono sagomati come foglie, in richiamo allo sfondo integratore del progetto: il Bosco delle virtù. L’obiettivo di questa attività è di stimolare i bambini ad una riflessione individuale sulle virtù: partendo dal presupposto che noi siamo fatti di pensieri, perché sono questi che orientano il nostro esserci nel mondo, portare i pensieri all’evidenza della coscienza educa a pensare e a riflettere su quanto la mente ha appreso (Mortari, 2019a);

le *attività esperienziali* (Mortari, 2020, p.12), esperienze virtuose che coinvolgono attivamente i bambini in una forma di apprendimento collegata all’azione, in quanto, come da logica aristotelica, è necessario agire le virtù affinché queste possano essere apprese (Mortari, 2019a).

Come si può notare, le attività proposte in questo progetto sono tutte strutturate per stimolare il *ragionare insieme* sulle virtù alla luce delle idee di cura e di bene e per *riflettere sull'esperienza* al fine di comprendere qual è il ruolo delle virtù nell'agire quotidiano con l'obiettivo sommo di promuovere lo sviluppo di una *disposizione a un pensare eticamente orientato e attento all'esperienza vissuta* (Mortari, 2019b).

L'analisi dei dati raccolti in questo progetto mette in luce la capacità dei bambini di riflettere sulle virtù e in alcuni casi di passare dalla riflessione su una storia alla rilettura dell'esperienza personale. Inoltre, "stando al pensiero dei bambini si può affermare che parlare di virtù è inscindibile dal parlare di cura. Esiste un'evidenza fisiologica germinale della teoria secondo la quale la cura è etica nella sua essenza e l'essenza dell'etica si esprime nelle virtù" (Mortari, 2019, p. 385). I bambini, infatti collegano le virtù del rispetto, del coraggio, della generosità e della giustizia al concetto di cura, descrivendole come manifestazioni di essa.

In conclusione, dall'analisi dei dati di questa ricerca è emerso che il percorso ha contribuito a promuovere la maturazione etica dei bambini, i quali sono stati in grado di esprimere pensieri ricchi e profondi su argomenti etici. È inoltre emerso che l'atto etico paradigmatico è quello della cura e si è potuto rafforzare con ulteriori evidenze scientifiche la conclusione tratta dalla ricerca precedentemente illustrata (Mortari e Valbusa, 2017), ovvero che l'educazione etica con i bambini non è solo necessaria, ma anche possibile.

### **3.4. L'educazione all'etica delle virtù sullo sfondo teorico dell'etica della cura**

Per comprendere in modo più approfondito ciò che si intende per educazione etica è opportuno operare una distinzione tra etica e morale, due termini spesso considerati come sinonimi. A questo proposito Paul Ricoeur (1990, 1992 in Ubbiali, 2017)<sup>5</sup>, illustre esponente dell'ermeneutica e fenomenologia francese, afferma che l'etica fa riferimento alla ricerca di ciò che è considerato un *agire buono*, mentre la morale fa riferimento a ciò che è considerato un *agire giusto*, traducendosi quindi nel primo caso, in una ricerca di ciò che rende buona la vita, mentre, nel secondo caso, nella definizione di un sistema di norme e codici di condotta.

In letteratura si possono individuare diverse culture pedagogiche che si occupano di educazione etica, ma la tendenza dominante è quella di interpretare l'etica secondo una concezione moralistica, ovvero come l'adeguarsi a un sistema di regole ispirato al principio

---

<sup>5</sup> Traduzione eseguita da Berardo Sara



di giustizia (Mortari, 2009, p.190). Ad esempio, la *Character Education*, il cui esponente di spicco è William Damon (Jaime Marím, 2003), viene considerata un percorso di sviluppo di un'etica delle virtù inteso a inserire la persona all'interno di una tradizione comunitaria caratterizzata da una forte coesione morale con valori ben definiti (Mortari e Valbusa, 2017). Tuttavia, esiste anche un filone di studi, quello della *Care Ethics* che intende l'**etica come una pratica di cura** (Mortari, 2009) ed è quindi allineato con la concezione di etica formulata da Paul Ricoeur (Ubbiali, 2017)<sup>6</sup>. Questo modo alternativo di interpretare l'etica nasce dal pensiero filosofico femminile (Mortari, 2015) in particolare con gli studi pionieristici di Carol Gilligan e Nel Noddings (Milano, Raffaello Cortina, 2015), che considerano la cura come una pratica mirata a preservare e far fiorire la vita dell'altro, "un agire eticamente denso, poiché implica la capacità di assumersi responsabilità per l'altro, di avere rispetto e di impegnarsi a cercare ciò che all'altro fa bene" (Mortari, 2009, p.190).

Anche Mortari, facendo riferimento ai contributi della Care Ethics, concepisce l'etica come una pratica di cura, la cui essenza "consiste nell'essere una pratica, che accade in una relazione, si attua secondo durate temporali variabili, è mossa dall'interessamento per l'altro, è orientata a promuovere il suo ben-esserci, e per questo si occupa di qualcosa di essenziale per l'altro" (Mortari, 2015, p. 80). Mortari sostiene inoltre che "la cura nella sua essenza è etica poiché è informata dalla ricerca di ciò che è bene, ossia di ciò che rende possibile dare forma a una vita buona (Mortari, 2015, p.116).

Oltre a ciò, Mortari afferma che ad oggi manca un "corpus adeguato di ricerche didattiche" (Mortari, 2009, p.190) che consenta di sviluppare un sapere scientificamente fondato su come praticare l'educazione etica a scuola. Per questo motivo, essa sta conducendo numerose ricerche empiriche qualitative in ambito educativo, quali ad esempio il *progetto MelArete* sopradescritto (Mortari, 2019a,b) e il progetto *Azioni di cura e pensieri di serra* (Mortari, 2009, pp.189-213), per approfondire la questione dell'educazione etica sul piano teorico e, in parallelo, per individuare alcune proposte didattiche e valutarne la valenza sul piano educativo.

Le ricerche sull'etica condotte da Mortari sono a supporto di una personale elaborazione teorica dell'educazione all'etica, concepita come un'"*educazione all'etica delle virtù secondo il principio della cura*" (Mortari, 2019a, p.92) e riferita ad una prospettiva filosofica di carattere più generale, ovvero la "*filosofia della cura*" (Mortari, 2015). Queste ricerche stanno contribuendo a fornire valore scientifico al tema della cura inteso come chiave interpretativa della relazione educativa (Milano, Raffaello Cortina, 2015, p.225).

---

<sup>6</sup> Traduzione eseguita da Berardo Sara

La teoria dell'**educazione all'etica delle virtù** (Mortari e Valbusa, 2017) elaborata da Mortari assume quindi come sfondo vitale l'*etica della cura* (Mortari, 2015), la cui essenza è data dal cercare il bene dell'altro e i cui più importanti teorici assumono che la specificità di questa prospettiva etica consiste nel facilitare l'altro a dare forma alla sua umanità (Mayerhoff, 1990, Noddings, 1984, Held, 2006, Toronto, 2006 in Mortari e Valbusa, 2017). Essa, inoltre, utilizza come metodo didattico la *pratica educativa di Socrate*, che è considerato come un "riferimento fondamentale per lo sviluppo di un metodo di educazione al pensiero" (Mortari e Valbusa, 2017, p.29). Gli obiettivi della teoria dell'educazione all'etica delle virtù sono infatti quello di *coltivare la passione per la ricerca del bene* e di *sviluppare la capacità di prendere in esame analiticamente e criticamente le questioni considerevoli da un punto di vista etico*.

Secondo questa teoria l'educazione etica (l'educazione alle virtù) ha un fondamento ontologico primario e quindi anche educativo (Mortari, 2019a). Questo fondamento è basato sulle seguenti assunzioni:

la cura ha una primarietà ontologica;

l'agire con cura è mosso dall'intenzione di cercare ciò che è bene;

la ricerca del bene è l'essenza dell'etica della cura;

l'etica della cura ha il suo nucleo vivente in un modo di essere orientato alle virtù.

- *Primarietà ontologica della cura*: Mortari (2015) definisce la cura come una pratica, un'azione che si agisce all'interno di una relazione con l'altro per rispondere ai suoi bisogni e con l'intenzione di compiere il suo bene. Assumendo il presupposto aristotelico secondo il quale agire per il bene significa agire secondo virtù, allora l'aver cura, in quanto ricerca di ciò che è bene per la vita, è nella sua essenza una pratica etica orientata dalle virtù e si attualizza nelle seguenti posture dell'esserci: prestare attenzione all'altro con uno sguardo puro, ascoltare, esserci con la parola, comprendere ciò di cui l'altro ha bisogno, sentire con l'altro attraverso la compassione senza però lasciarsi travolgere dalle altrui emozioni, esserci con una distante prossimità, con delicatezza e con fermezza.

L'essere umano è mancante poiché nasce senza una forma dell'esserci e con il compito di modellarla nel tempo. Egli è quindi dipendente da altri e bisognoso di cure; la relazione con l'altro è condizione primaria e struttura ontologica dell'esserci. La cura è ontologicamente essenziale perché protegge la vita e coltiva la possibilità di esistere (Mortari, 2015). È proprio l'essere dipendenti a rendere necessario l'aver cura e Mortari distingue vari tipi di cura, tra cui quella che fa fiorire l'essere, compito della madre e degli educatori che sono

chiamati a sollecitare l'altro ad aver cura della propria anima affinché acquisisca la forma migliore.

La vita è resa possibile grazie allo scambio continuo di cure e “la consapevolezza della vulnerabilità dell'altro mostra la necessità della responsabilità per l'altro, che è la radice generativa dell'agire etico” (Mortari e Valbusa, p.13).

Inoltre, se la cura si qualifica come fenomeno ontologico sostanziale dell'esserci e se l'esserci è intimamente relazionale, allora l'aver cura dell'esserci è tutt'uno con l'aver cura del con-esserci e dunque l'aver cura degli altri. Quindi, la forza vitale che rende possibile il lavoro ontologico ed etico di dare origine al proprio esserci viene dalla comunità di cui siamo parte.

- *Agire per il bene*: l'aver cura per gli altri oltre che di sé diventa quindi una necessità dell'esserci e per trovare il modo giusto della cura è indispensabile stare in ascolto del desiderio di bene ricercando ciò che fa bene non solo a sé stessi, ma anche all'altro, ovvero ricercando il *bene comune* “quello che se attualizzato consentirebbe a tutti di vivere una vita buona” (Mortari e Valbusa, p.14).

- *L'essenza etica della cura* (Mortari, 2019a): per poter agire verso la ricerca del bene comune, un bene universale, è necessario coltivare una *coscienza etica*, ovvero usando la terminologia di Paul Ricoeur, una coscienza di ciò che è valutato buono da fare (Ubbiali, 2017)<sup>7</sup>; diversamente si rischia di orientare la ricerca del bene verso i propri desideri. Questa è secondo Mortari la ragione che sottende la necessità dell'educazione etica. (Mortari e Valbusa, 2017, p.25).

- *Etica della cura e virtù*: Mortari intende il concetto di virtù secondo la prospettiva aristotelica, ovvero “quella disposizione a cercare l'interpretazione della cosa più fondata, a provare un certo sentimento quando è il momento, orientando tale sentire e l'uso del sapere verso un obiettivo buono e nel modo giusto (Aristotele, Et.Nic., libro II, 6, 1106b 20-25 in Mortari e Valbusa, 2017, p.17). Aristotele stesso sosteneva quindi che *la ricerca del bene fosse in relazione con l'agire secondo virtù*: la virtù così intesa è la condizione per cercare una buona qualità della vita, fine a cui tende l'etica (Mortari, 2019a).

- *La virtù può essere oggetto di insegnamento?* Per Aristotele essendo le virtù abituali disposizioni ad agire bene, queste possono essere apprese tramite l'educazione e la pratica; quindi, possono essere oggetto di azioni di insegnamento-apprendimento (Mortari, 2019a).

---

<sup>7</sup> Traduzione eseguita da Berardo Sara

## CAPITOLO 4

### LA DESCRIZIONE E LA REALIZZAZIONE DEL PROGETTO DI SERVICE LEARNING:

La mia esperienza di *Service Learning* ha coinvolto la scuola dell'Infanzia *Sole Luna*, che è situata a Verona nel quartiere di Porto San Pancrazio ed appartiene all'Istituto comprensivo 18 Veronetta-Porto (IC 18). Nello specifico, ho collaborato con la *sezione dei Gialli* per due anni scolastici (2018-2019 e 2019-2020) facendo riferimento all'insegnante di sezione M., la mia tutor mentore.

#### 4.1. La progettazione

Grazie all'analisi della letteratura ho potuto progettare la relazione d'aiuto alla tutor dei tirocinanti. In questa fase il confronto con lei è stato fondamentale, soprattutto per poter mantenere lo sguardo focalizzato sui bisogni dei bambini. Ho utilizzato il **modello Maccario (2012)** della *progettazione per competenze* e per individuare le competenze chiave mi sono basata sulla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 2018. Inoltre, ho fatto costantemente riferimento alle *Indicazioni nazionali* (MIUR, 2012), in particolare per l'individuazione degli obiettivi di apprendimento, dei traguardi di sviluppo e del profilo formativo dello studente; per descrivere i traguardi e il profilo dello studente è emersa la necessità di adattare il testo delle Indicazioni nazionali al fine di far combaciare il fattore tempo con l'età dei bambini. La tabella sottostante rappresenta la **macroprogettazione** del percorso e le modifiche relative ai traguardi e al profilo dello studente sono riportate in corsivo.

<b>CONVERSARE ATTORNO A QUESTIONI DI RILEVANZA ETICA PER PROMUOVERE LA CAPACITÀ DI COMUNICARE</b>	
<b>Destinatari</b>	Gruppo eterogeneo della sezione dei Gialli (scuola dell'Infanzia) costituito dal gruppo dei bambini medi (4) e grandi (9).
<b>Bisogno</b>	Promuovere la capacità di comunicare attraverso la pratica del primo esercizio del dialogo fondato sull'espressione del proprio pensiero e sulla reciprocità dell'ascolto.

<p><b>Competenza chiave europee</b> (dalle <i>Raccomandazioni del Consiglio Europeo</i> del 2018)</p>	<p><b>Competenza alfabetica funzionale</b></p> <p>La competenza alfabetica funzionale indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti. Essa <b>implica l'abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo</b>. Il suo sviluppo costituisce la base per l'apprendimento successivo e l'ulteriore interazione linguistica.</p> <p>In questo contesto la competenza alfabetica funzionale sarà sviluppata oralmente nella lingua dell'istruzione scolastica, che per la maggior parte degli alunni coincide con la loro lingua madre, l'italiano.</p> <p><u>Conoscenze, abilità e atteggiamenti essenziali legati a tale competenza</u>: questa competenza comprende il pensiero critico e la capacità di valutare informazioni e di servirsene. <b>Un atteggiamento positivo nei confronti di tale competenza comporta la disponibilità al dialogo critico e costruttivo e l'interesse a interagire con gli altri.</b></p>
<p><b>Campi di esperienza coinvolti</b> (dalle <i>Indicazioni nazionali</i> del 2012)</p>	<p>I discorsi e le parole Il sé e l'altro</p>
<p><b>Traguardi per lo sviluppo delle competenze</b> (dalle <i>Indicazioni nazionali</i> del 2012)</p>	<p>Sa esprimere e comunicare agli altri <i>il proprio pensiero</i> attraverso il linguaggio verbale <i>Riflette sul valore morale di azioni che compie e che vede compiere</i></p>
<p><b>Profilo dello studente</b> (dalle <i>Indicazioni nazionali</i> del 2012)</p>	<p>Al termine del percorso è ragionevole attendersi che ogni bambino abbia sviluppato alcune abilità di base che strutturano la sua crescita personale tra cui: Comunicare ed esprimersi <i>oralmente</i></p>

	Sviluppare un'attitudine a porre e porsi domande di senso su questioni etiche e morali
<b>Obiettivi di apprendimento</b> (dalle <i>Indicazioni nazionali</i> del 2012)	Praticare il primo esercizio del dialogo fondato sulla reciprocità dell'ascolto Riconoscere e valutare atteggiamenti eticamente orientati
<b>Metodologie</b>	Storytelling Drammatizzazione Aspetti di cooperative learning Conversazione socratica Conversazione in circle-time Lavori di produzione individuale Game-based learning
<b>Spazi</b>	Sezione, salone e biblioteca della scuola
<b>Tempi</b>	Da dicembre ad aprile: uno o due incontri a settimana di 1,5 ore ciascuno per un totale di 14 incontri
<b>Verifica e valutazione</b>	Valutazione formativa secondo la <b>prospettiva trifocale</b> (Castoldi, 2016) con: rubrica valutativa per insegnante (istanza oggettiva), intervista alla tutor dei tirocinanti (istanza intersoggettiva), autovalutazione individuale e di gruppo (istanza soggettiva) <b>Valutazione formativa:</b> monitoraggio in itinere attraverso l'osservazione partecipante <b>Valutazione sommativa:</b> compito autentico, interviste individuali

Tabella 1. Macroprogettazione del percorso

Durante la fase teorica di progettazione del percorso avevo pensato di mantenere la stessa struttura del progetto MelArete (Mortari, 2019b) aggiungendo due ulteriori incontri da dedicare all'autovalutazione individuale e di gruppo e al compito autentico (Castoldi, 2016). Tuttavia, già dal primo incontro avevo notato che il mio gruppo di bambini necessitava di un tempo più disteso per mantenere alta la concentrazione e prendere parte alle attività con la giusta disposizione d'animo.

*Ora solo i 5 bambini accanto a me sono seduti in cerchio, gli altri sono sdraiati per terra in direzioni sparse e alcuni di loro rotolano. F.S. "E scalda il cuore" e mi lancia il microfono. A.L. prende il microfono dalle mie mani e contemporaneamente chiedo: "Chi vorrebbe dire qualcos'altro?". Nessuno risponde, nemmeno A.L. che ha il microfono in mano e lo usa per fare dei vocalizzi. [N.R. Conversazione socratica interrotta per mancanza di attenzione] (Note di campo, 05/12/2019).*

Per questo motivo, non potendo estendere il numero di incontri, ho subito ridimensionato il progetto scegliendo di affrontare i concetti di **bene**, **virtù**, **generosità**, **coraggio** e **rispetto** trattando i primi due concetti in quattro incontri e le singole virtù in due incontri per ciascuna di esse. Inoltre, ho progettato di svolgere un'attività esperienziale che coinvolgesse l'intero gruppo sezione; questa è stata realizzata al nono incontro.

INCONTRI	ARGOMENTI
1°	BENE
2°	
3°	VIRTÙ
4°	
5°	GENEROSITÀ
6°	
7°	CORAGGIO
8°	
9°	ATTIVITÀ ESPERIENZIALE (Virtù generosità)
10°	RISPETTO
11°	
12°	AUTOVALUTAZIONE
13°	COMPITO AUTENTICO
14°	INTERVISTE INDIVIDUALI

*Tabella 2. Struttura del progetto*

#### **4.1.1. La struttura interna degli incontri**

Le **attività** che ho inserito nella progettazione sono tratte principalmente dalla ricerca MelArete (Mortari, 2019b) e, in alcuni casi, ho inserito attività di mia invenzione. Ho progettato gli incontri tenendo conto di alcuni criteri: innanzitutto ho scelto attività che contemplassero *diverse strategie didattiche* in modo da coinvolgere i vari stili di apprendimento dei bambini e promuoverne la motivazione. Inoltre, ho garantito *flessibilità* all'interno dei singoli incontri progettando attività da svolgere alternativamente a seconda dei *bisogni emergenti* dei bambini durante la realizzazione del progetto. Infine, ho trattato ciascun argomento (virtù) in due incontri organizzati con una *struttura chiara e ricorsiva* per fornire una cornice sicura ai bambini aiutandoli nell'identificazione dei significati delle esperienze. "L'individuazione di elementi fissi rappresenta un'indubbia garanzia di stabilità: [...] vivere in un contesto nel quale la sequenza è scandita e ripetuta sono la garanzia di una situazione stabile e in quanto tale vissuta sicura" (Gariboldi, 2007, p. 117). La figura sottostante rappresenta uno schema della struttura dei due incontri.

##### **GIORNATA 1: INTRODUZIONE NUOVA VIRTÙ**

- Narrazione **storia** (MelArete) + **conversazione** guidata
- Attività di **consolidamento/approfondimento** concetti emersi (drammatizzazione / gioco)
- **Riflessione** (Foglie delle virtù)

##### **GIORNATA 2: APPROFONDIMENTO DELLA VIRTÙ**

- Eventuale **ripresa concetti** (conversazione / drammatizzazione / gioco)
- Attività di **approfondimento** (ludica / esperienziale / vignette)
- **Conversazione** guidata
- **Riflessione** (Foglie delle virtù)

Figura 2. Schema della struttura di due incontri

Nella prima giornata **introducevo il nuovo concetto** attraverso la *narrazione di una storia* seguita o intercalata da momenti di *conversazione guidata*. Dopodiché, svolgevo *un'attività ludica o di drammatizzazione* con l'obiettivo di consolidare o approfondire i concetti emersi durante il racconto. Infine, concordavo con i bambini se svolgere un momento di *riflessione individuale* attraverso il disegno della foglia della virtù o se svolgere una *riflessione comunitaria* sulle esperienze vissute durante l'incontro.



La seconda giornata era dedicata all'**approfondimento della virtù**: in base alle presenze dei bambini ed alle informazioni che ricavavo dall'analisi delle note di campo utilizzando una rubrica valutativa come guida, consideravo se fosse necessario riprendere i contenuti della storia attraverso un'attività di drammatizzazione, una conversazione o un gioco simbolico, o se poter svolgere direttamente l'attività di approfondimento della virtù, che consisteva in un'*attività ludica o esperienziale*, oppure nell'utilizzo delle *vignette*. Indipendentemente dalle alternative, progettavo l'incontro in modo che ci fosse sempre un momento di *conversazione guidata* e prevedevo un'*alternanza di momenti riflessivi e momenti attiv/creativi*. Normalmente cercavo di concludere il secondo incontro con il *disegno della foglia della virtù* e/o un momento di *conversazione comunitaria* in cui i bambini raccontavano ai compagni ciò che avevano rappresentato.

Per garantire una *microprogettazione* coerente e per facilitare la realizzazione dei miei interventi, per ciascun incontro ho predisposto una *tabella* che riporta innanzitutto la ragione educativa e la ragione euristica, riferite rispettivamente al bisogno individuato in sezione e alla domanda di ricerca illustrate nel secondo capitolo di questo elaborato. In secondo luogo, ho inserito una sezione in cui ho definito le specifiche conoscenze e abilità che intendevo promuovere durante l'incontro; dopodiché ho incluso una terza sezione in cui ho indicato i destinatari dell'incontro, il contesto, ovvero il luogo in cui si sarebbe svolto, i materiali e gli strumenti da utilizzare, le strategie, le tecniche didattiche e le azioni inclusive contemplate, gli spazi, il setting delle attività e i tempi previsti. Successivamente, ho descritto le attività da svolgere durante l'incontro suddividendole in diverse fasi e prevedendone indicativamente le tempistiche necessarie per lo svolgimento di ciascuna. Infine, nell'ultima sezione ho specificato gli strumenti previsti per raccogliere i dati.

A titolo esemplificativo riporto le tabelle delle microprogettazioni riferite ai due incontri dedicati alla virtù del coraggio.

Le altre microprogettazioni sono riportate in allegato a questo elaborato (Allegato 1).

<b>Incontro 7. Titolo:</b> VIRTÙ DEL CORAGGIO – PRIMA PARTE
<b>Ragione educativa:</b> - incrementare il pensiero etico dei bambini attraverso l'uso di uno stimolo narrativo e di una riflessione strutturata (Mortari, 2019b, p.67); - promuovere lo sviluppo dell'abilità sociale del rispetto del turno di parola.

<p><b>Ragione euristica:</b> - analizzare le pratiche discorsive del gruppo.</p>	
<p><b>Conoscenze:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conoscere il concetto di 'coraggio'</li> </ul> <p><b>Abilità:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- riflettere insieme ai compagni sul concetto di 'coraggio'</li> <li>- rispettare il turno di parola e ascoltare i compagni</li> <li>- partecipare alle conversazioni in gruppo</li> </ul>	
<p><b>Destinatari:</b> gruppo medi e grandi della sezione dei Gialli (13 bambini).</p> <p><b>Contesto:</b> salone e biblioteca con materiale predisposto dalla ricercatrice.</p> <p><b>Materiali e strumenti:</b> lenzuolo, marionetta del gufo Socrate, illustrazioni dei passaggi principali della storia, maschere di carnevale dei personaggi delle storie, acquerelli, pennelli, pennarelli, fotocopie delle foglie delle virtù (formato A4), microfono parlante, bocche parlanti.</p> <p><b>Strategie e tecniche didattiche:</b> storytelling, conversazione libera, drammatizzazione, conversazione socratica, lavoro individuale, game-based learning, conversazione con oggetto parlante.</p> <p><b>Azioni inclusive:</b> supporti visivi per favorire il mantenimento dell'attenzione durante la narrazione della storia; monitorare l'effettiva comprensione dei termini usati fornendo e chiedendo esempi.</p> <p><b>Spazi e setting:</b> salone seduti su panchine in cerchio e pavimento, biblioteca con tavoli predisposti ad isole.</p> <p><b>Tempi:</b> 1 ora e 30 minuti</p>	
<p><b><u>Fase 1. Conversazione introduttiva</u></b></p> <p>I bambini sono seduti a semicerchio sulle panchine e collaborano per stendere a terra il lenzuolo che simboleggia il prato della scuola della foresta (sfondo integratore delle attività).</p> <p>La ricercatrice rievoca assieme ai bambini i personaggi della foresta delle virtù animando il gufo Socrate e chiede di nominare alcune virtù (Mortari, 2019b).</p> <p>La gestione del turno di parola avviene per alzata di mano.</p>	<p>5 minuti</p>

<p><b><u>Fase 2. Storia “Il prato erboso”</u></b> (Mortari, 2019b, p.67)</p> <p>I bambini sono seduti in semicerchio e la ricercatrice legge una storia sul coraggio in cui lo scoiattolo Teeteto interviene in difesa dell’asino Alcibiade minacciato dai cinghiali; durante la lettura la ricercatrice mostra le immagini dei passaggi principali della narrazione e li appoggia sul pavimento.</p>	5 minuti
<p><b><u>Fase 3. Drammatizzazione della storia</u></b></p> <p>Si individuano i personaggi della storia e si definiscono i ruoli dei bambini facendo in modo che tutti siano coinvolti. La ricercatrice narra la storia e i bambini la drammatizzano.</p>	15 minuti
<p><b><u>Fase 4. Conversazione socratica</u></b> (Mortari, 2019b, p.67)</p> <p>In cerchio la ricercatrice dà avvio ad una conversazione socratica con i bambini per riflettere sulla storia e sulla virtù del coraggio.</p> <p>Le domande che verranno poste sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cos’ha fatto Teeteto?</li> <li>- Se tu fossi Alcibiade cosa penseresti?</li> <li>- Se tu fossi al posto di Teeteto cosa faresti? Perché?</li> <li>- Come chiameresti il gesto di Teeteto? Che nome daresti a questa virtù?</li> </ul> <p>Per gestire il turno di parola la ricercatrice utilizzerà lo strumento del microfono parlante e le bocche parlanti.</p>	20 minuti
<p><b><u>Fase 5. Gioco simbolico sul coraggio</u></b></p> <p>I bambini imitano alcuni gesti di coraggio indicati dalla ricercatrice; successivamente i bambini stessi suggeriscono al gruppo gesti di coraggio da imitare.</p>	15 minuti
<p><b><u>Fase 6. Condivisione delle foglie delle virtù</u></b></p> <p>I bambini sono seduto in cerchio. La ricercatrice mostra uno alla volta i disegni realizzati dai bambini durante l’incontro precedente e ognuno di loro a turno racconta ai compagni ciò che ha rappresentato. All’occorrenza la ricercatrice invita il bambino ad esplicitare la/le virtù rappresentate ponendogli delle domande aperte. I disegni verranno successivamente appesi all’albero delle virtù.</p>	10 minuti

<p><b><u>Fase 7. Opzione 1: Disegno delle foglie delle virtù</u></b> (Mortari, 2019b, p.66)</p> <p>I bambini rappresentano e descrivono un gesto di coraggio compiuto o visto compiere da altri. La ricercatrice annota sul foglio la descrizione del disegno trascrivendo le parole esatte del bambino. I disegni vengono realizzati su fogli di carta A4 sagomati a forma di foglie, da cui il termine ‘foglie delle virtù’.</p> <p>Successivamente i disegni vengono appesi all’albero delle virtù.</p>	20 minuti
<p><b><u>Fase 7. Opzione 2: Maschere di carnevale per i piccoli</u></b></p> <p>I bambini terminano di dipingere le maschere rimaste incomplete nell’incontro 6.</p>	10 minuti
<p><b><u>Raccolta dati</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Audio e videoregistrazione dell’intervento</li> <li>- Disegni dei bambini</li> <li>- Note di campo</li> </ul>	

*Tabella 3. Microprogettazione del settimo incontro*

<p><b>Incontro 8. Titolo:</b> VIRTÙ DEL CORAGGIO – SECONDA PARTE</p>
<p><b>Ragione educativa:</b> - stimolare i bambini ad approfondire le loro idee di coraggio (Mortari, 2019b, p.68). promuovere la pratica del primo esercizio del dialogo fondato sulla reciprocità dell’ascolto.</p> <p><b>Ragione euristica:</b> - esplorare il profilo conversazionale del gruppo.</p>
<p><b>Conoscenze:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conoscere il concetto di ‘coraggio’</li> </ul> <p><b>Abilità:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- riconoscere e valutare gesti di ‘coraggio’</li> <li>- rispettare il turno di parola e ascoltare i compagni</li> <li>- partecipare alle conversazioni in gruppo</li> </ul>
<p><b>Destinatari:</b> gruppo medi e grandi della sezione dei Gialli (13 bambini).</p> <p><b>Contesto:</b> salone e biblioteca con materiale predisposto dalla ricercatrice.</p>

<p><b>Materiali e strumenti:</b> lenzuolo, microfono, bocche parlanti, sacchetto con bigliettini di gesti di coraggio, immagine plastificata dello scoiattolo Teeteto, pennarelli, fotocopie delle foglie delle virtù (formato A4).</p> <p><b>Strategie e tecniche didattiche:</b> game-based learning, conversazione socratica con oggetto parlante, discussione, lavoro individuale, conversazione libera.</p> <p><b>Azioni inclusive:</b> garantire a tutti i bambini la possibilità di comunicare eventualmente consentendo loro di non intervenire. Alternare fasi in cui i bambini devono stare seduti a fasi che coinvolgono l'utilizzo del corpo.</p> <p><b>Spazi e setting:</b> salone seduti su panchine in cerchio e pavimento, biblioteca con tavoli predisposti ad isole.</p> <p><b>Tempi:</b> 2 ore compresa la pausa per la merenda.</p>	
<p><b><u>Fase 1. Gioco dei mimi sul coraggio – prima parte</u></b></p> <p>I bambini a turno pescano un bigliettino da un sacchetto. Su ciascun bigliettino c'è scritto un gesto di coraggio che tutti, compresa la ricercatrice dovranno mimare con il corpo ed eventualmente con la voce. I gesti sono riferiti alle paure della ricercatrice quando era bambina.</p> <p>Per ciascuna azione la ricercatrice chiede ai bambini: “Abbiamo il coraggio di ...”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Arrampicarci in cima ad un albero alto?</li> <li>- Spostare una cavalletta che sta per essere schiacciata per metterla in salvo?</li> <li>- Dire ai genitori che abbiamo rotto la lampada giocando con la palla?</li> <li>- Spiare un lupo?</li> <li>- Nuotare sott'acqua con gli occhi aperti?</li> <li>- Conoscere dei bambini nuovi al parco giochi e chiedergli di poter giocare con loro?</li> <li>- Andare in bicicletta senza rotelline?</li> <li>- Difendere un amico da bambini che lo stanno prendendo in giro?</li> </ul>	<p>15 minuti</p>
<p><b><u>Fase 2. Conversazione socratica</u></b></p> <p>I bambini sono seduti a semicerchio sulle panchine e collaborano per stendere a terra il lenzuolo che simboleggia il prato della scuola della foresta (sfondo integratore delle attività).</p> <p>In cerchio la ricercatrice dà avvio ad una conversazione socratica con i bambini per riflettere sul concetto di coraggio e su esperienze di coraggio vissute dai bambini; essa</p>	<p>20 minuti</p>

<p>utilizzerà lo strumento del microfono parlante e le bocche parlanti per gestire i turni di parola.</p> <p>Le domande che verranno poste sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando sei stato/a coraggioso/a?</li> <li>- Cosa vuol dire essere coraggiosi?</li> </ul>	
<p><b><u>Fase 3. Gioco dei mimi sul coraggio – seconda parte</u></b></p> <p>I bambini a turno suggeriscono al gruppo un gesto di coraggio da mimare con il corpo ed eventualmente con la voce.</p> <p>Per ciascuna azione la ricercatrice chiede ai bambini: “Abbiamo il coraggio di ...”</p>	15 minuti
<p><b><u>Fase 4. Gioco delle carte-azioni coraggiose</u></b> (Mortari, 2019b, p.68)</p> <p>I bambini sono seduti sulle panchine in cerchio e la ricercatrice appoggia sul pavimento alcune carte su cui sono disegnati degli oggetti (un imbuto, una maschera, delle nocchie, un bastone, un megafono, un telefono, un tamburo, una scala), poi presenta ai bambini alcune immagini in cui vi è disegnata una situazione problematica mostrandole una alla volta. I bambini intavolano una discussione per comprendere la situazione problematica e a turno scelgono un oggetto pensando a come potrebbe essere utilizzato dallo scoiattolo Teeteto per risolverla in modo coraggioso.</p> <p>La gestione del turno di parola avviene per alzata di mano.</p> <p>La ricercatrice fa in modo che tutti i bambini, a turno, abbiano la possibilità di proporre una soluzione ad uno dei problemi. La soluzione viene proposta tenendo in mano l'immagine plastificata dello scoiattolo Teeteto e il bambino a scelta può animarlo o parlare in terza persona.</p>	30 minuti
<p><b><u>Fase 5. Disegno delle foglie delle virtù</u></b> (Mortari, 2019b, p.66)</p> <p>I bambini rappresentano e descrivono un gesto di coraggio compiuto o visto compiere da altri. La ricercatrice annota sul foglio la descrizione del disegno trascrivendo le parole esatte del bambino. I disegni vengono realizzati su fogli di carta A4 sagomati a forma di foglie (da cui il termine 'foglie delle virtù').</p> <p>Successivamente i disegni vengono appesi all'albero delle virtù.</p>	20 minuti

<p><b><u>Fase 6. Condivisione delle foglie delle virtù</u></b></p> <p>I bambini sono seduti in cerchio. La ricercatrice mostra uno alla volta i disegni realizzati dai bambini; ognuno di loro a turno racconta ai compagni ciò che ha rappresentato. All'occorrenza la ricercatrice invita il bambino ad esplicitare la/le virtù rappresentate ponendogli delle domande aperte. I disegni verranno successivamente appesi all'albero delle virtù.</p>	<p>10 minuti</p>
<p><b><u>Raccolta dati</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Audio e videoregistrazione dell'intervento</li> <li>- Disegni dei bambini</li> <li>- Note di campo</li> </ul>	

Tabella 4. Microprogettazione dell'ottavo incontro

## 4.2. La realizzazione del progetto

Rispetto a quanto progettato ho potuto **realizzare solo i primi otto incontri** poiché la nostra comunità è stata colpita da una pandemia globale, causata dal virus Covid-19, che ha comportato la chiusura delle scuole costringendoci ad *interrompere il percorso in presenza e a proseguire le attività in didattica a distanza*. Ho quindi concluso il mio percorso realizzando *tre video* che la tutor dei tirocinanti ha inviato al gruppo Whatsapp creato dai genitori della scuola.

In questo paragrafo riporto l'esperienza vissuta con i bambini organizzando la narrazione per tipologia di attività. Per fornire una descrizione che sia il più possibile aderente alla realtà utilizzo i dati raccolti dalle videoregistrazioni degli interventi e dalle mie note di campo descrittive e riflessive.

### 4.2.1. Lo sfondo integratore

Le attività del progetto MelArete (Mortari, 2019a) sono organizzate attorno ad uno **sfondo integratore**: il *Bosco delle virtù*, un ambiente immaginario composto da alberi le cui foglie hanno il nome di varie virtù, quali ad esempio *la foglia della generosità*, *la foglia del coraggio* ecc. Nel bosco delle virtù vivono alcuni animali parlanti, tra cui il gufo Socrate, che è il personaggio principale, e i suoi amici animali, che nelle interazioni quotidiane si trovano ad affrontare questioni di tipo etico. Lo sfondo integratore è l'involucro, il contenitore che determina l'unità del percorso educativo, esso accompagna e contiene le attività vissute

dagli alunni, permette agli stessi di orientarsi, di provare esperienze in un ambiente protetto e di controllare gli effetti del proprio comportamento in relazione a qualcun'altro o a qualcos'altro (Fioretti in Baldacci, 2005).

Ho introdotto lo sfondo integratore gradualmente nell'arco di quattro incontri. Dapprima ho presentato il Bosco delle virtù attraverso il racconto della storia di Puc e Pec (Mortari, Ubbiali, Vannini, 2020, pp.24-26) e, a partire dal secondo incontro, ho sempre iniziato mio intervento chiedendo ai bambini di collaborare per stendere ai nostri piedi un lenzuolo verde che simboleggiava il bosco stesso.

*Siamo seduti sulle panchine poste in cerchio in salone. F.S. e A.M. mancavano la volta precedente e propongo di far stendere a loro il lenzuolo simboleggiante il prato. Mostro il sacco chiedendo ai bambini se si ricordano cosa ci sia dentro. I bambini lo guardano interessati, alcuni di loro rispondono in coro: "Il prato", mentre F.S. dice: "Puc e Pec". R: "Puc e Pec questa volta non ci sono più però c'è il prato. Venite F.S ed A.M.!"*



Figura 3. I bambini che stendono il lenzuolo

*I due bambini si alzano, estraggono il prato dal sacchetto e lo distendono a terra al centro del cerchio. R: "Bravi! Poi quando l'avete aperto tutto, tutti quanti ci aiutiamo, va bene? Ecco, aiutiamoci! Molto bene, ok!". A.G.: "Piedi sopra" e appoggiamo tutti i piedi sul prato. R: "Ok. Adesso siamo nel bosco delle virtù!". Alcuni bambini rispondono di sì in coro (note di campo, 06/02/2020).*

Durante il terzo incontro ho introdotto il personaggio del Gufo Socrate, una marionetta di peluche che ci ha accompagnati lungo tutto il percorso e attraverso cui ho presentato ai bambini le foglie delle virtù e gli altri animali del bosco, ovvero i personaggi protagonisti dei racconti, che ho costruito plastificando fronte-retro le relative raffigurazioni per garantire una continuità di stile con le rappresentazioni delle storie.

*Pongo velocemente sul lenzuolo una scatolina nera e dico: "C'è una scatolina magica qui. Chi ci sarà?". E lentamente inizio ad aprirla. Tutti gli occhi dei bambini sono puntati sulla scatolina, sembrano incuriositi. Chiedo loro di indovinarne il contenuto, dopo alcuni tentativi estraggo la marionetta di un gufo e me la infilo nella mano. La animo: "Ciao bambini!" [...] A.G.: "Sei Giulietta?". R.: "No, non*



sono Giulietta. Adesso voi potete farmi tutte le domande che volete e io risponderò. (note di campo 23/01/2020).

**I NOSTRI AMICI  
DELLA  
FORESTA DELLE VIRTÙ**



Figura 4. Il gufo Socrate e i personaggi delle storie

*Poi dico: “Stop! Stop! Adesso ci risediamo sulle panchine che il gufo Socrate vuole dirvi una cosa”. I bambini tornano a sedersi. Prendo alcuni animali plastificati. F.L. esclama: “Ah, ha portato dei nuovi amici!”. Mi nascondo gli animali plastificati dietro la schiena, i bambini osservano sorridendo. Poi animo il gufo: “Ciao amici della foresta delle virtù! Oggi vi voglio presentare degli amici”. A.G.: “I tuoi amici?”. R. (gufo): “Sì, alcuni amici che sono venuti con me a trovarci” e li porto alla vista dei bambini. A.R.: “Ma chi è?”. A.L. esclama: “Una talpa!”. R. (gufo): “Questa è la lontra Erissimaco”. I bambini la guardano in silenzio. R. (gufo): “Lontra Erissimaco. Volete fargli una carezza?”. BB: “Sì”. R.: “Ecco” e la porgo a F.L. che la prende sorridendo. I bambini la osservano e se la passano, alcuni la accarezzano, alcuni la salutano (note di campo, 30/01/2020).*

Utilizzare la marionetta come strumento di interazione con i bambini ha fatto sì che lo sfondo integratore venisse co-costruito dal gruppo calandolo nel contesto della loro sezione; i bambini l'hanno investito di connotazioni e significati particolari condivisi e non generalizzabili: il gufo Socrate si era temporaneamente trasferito nell'aula dei Gialli e si cibava delle foglie delle virtù che i bambini stessi realizzavano ed appendevano di volta in volta all'albero delle virtù, un albero che avevano costruito personalmente durante il quarto incontro e che avevamo deciso di appendere in sezione.



Figura 5. L'albero delle virtù

*R.: “Oh, l’amicizia. È proprio una bella parola, sì. Beh, insomma, abbiamo preparato questo albero”. F.L.: “Per il gufo Socrate e per i piccoli”. R.: “Per fare una sorpresa al gufo Socrate e ai piccoli”. A.L. chiede se lo possono portare in classe tutti assieme così lo vedono anche i piccoli e io rispondo di sì (note di campo 30/01/2020).*

Co-costruire lo sfondo integratore con i bambini consente di organizzare un ambiente di apprendimento strettamente connesso al loro vissuto emotivo ed affettivo e contribuisce ad aumentare la loro motivazione al lavoro (Berlini, Canevaro, 1996). Dopo che i bambini hanno investito di senso e significato la creazione delle foglie delle virtù realizzando l’albero, tutti, compresi coloro che inizialmente erano meno inclini a svolgere questo tipo di attività, disegnavano con impegno ed entusiasmo e spesso mi chiedevano esplicitamente di poter disegnare le foglie delle virtù.

*Poi dico che chi vuole su una foglia può disegnare un gesto di virtù. Alcuni bambini rispondono entusiasti: “Io, io!” (note di campo 24/01/2020).*

*Io chiedo se vogliono drammatizzarla [la storia] A.G. risponde di sì e F.S. chiede invece di poter fare un disegno. Io rispondo che il disegno lo faranno dopo se vorranno. [...]. Anche C.C. chiede se dopo possono disegnare (note di campo, 06/02/2020).*

Come sostengono vari autori, tra cui Diadori (2009), lo sfondo integratore ha infatti una valenza motivazionale, stimola il bambino alla scoperta, promuove modalità cooperative e partecipative di apprendimento e favorisce il raccordo tra la componente cognitiva e quella affettiva.

#### **4.2.2. Le conversazioni**

La conversazione costituisce il nucleo centrale del mio progetto di *Service Learning*; per questo motivo ho progettato un percorso di insegnamento-apprendimento pervaso da spazi per l’espressione dei propri pensieri, promuovendo un uso della parola che permettesse il confronto, l’elaborazione di proposte e la riflessione. L’argomento di conversazione erano i concetti etici, ovvero le virtù che emergevano dal racconto delle storie, grazie alle quali i bambini, identificandosi con esse, si sono potuti confrontare con situazioni problematiche e hanno potuto riflettere sui valori in un ambiente protetto: quello della fantasia. “Le questioni reali vengono affrontate prima con soluzioni immaginarie, poi con riflessioni personali e infine condivise nell’ambito della realtà” (Lamberti, 2016, p.99). La trattazione

dell'argomento etico e le relative conversazioni hanno seguito infatti la seguente struttura: dapprima introducevo il gesto etico attraverso la narrazione di una storia, a cui faceva seguito una *conversazione socratica* sui gesti etici compiuti dai personaggi; dopodiché proponevo una o più *attività* (vignette, giochi o attività esperienziali) per approfondire le questioni etiche che emergevano dalla conversazione socratica ed infine, invitavo i bambini a *riflettere sulle proprie esperienze* attraverso la realizzazione delle foglie delle virtù e la loro condivisione con una *conversazione svolta in plenaria*.

### Promuovere la disposizione a ragionare insieme

Per promuovere nei bambini la disposizione a ragionare insieme, ho condotto le conversazioni secondo il **metodo socratico**; un metodo che consiste nel “formulare una domanda eidetica e poi sollevare domande sui concetti pronunciati in modo da individuare chiarezze e ombre dei prodotti del pensiero” (Mortari e Valbusa, 2017). La *conversazione socratica* consente di coltivare un pensiero vivo invitando i bambini a ragionare insieme per co-costruire una risposta alle domande eidetiche (Mortari, 2019a).

*R.: “Cos'è la generosità?”. Uso il microfono parlante per gestire i turni di parola. A.L. alza la mano e gli passo il microfono. Nel frattempo, A.M. prende la foglia con scritto generosità e gliela passa: “è quando sei generoso che regali le cose agli altri”. R.: “Quando sei generoso che regali le cose agli altri. Cosa pensate di quello che ha detto A.L.?”. C.C. risponde senza prendere il microfono: “Che è essere gentile”. [...] R.: “E tu A.R. cosa pensi? Cos'è la generosità?”. A.M., C.C., E.D. hanno la mano alzata. A.R.: “Voglio bene a tutti i mondi”. R.: “Vuoi bene?”. A.R.: “A tutti i mondi”. R. sorridendo: “A tutti i mondi vuoi bene? Grazie A.R.! Vuoi passare il microfono a qualcun altro? Chi vuole il microfono?”. [...] “Allora E.D., generosità, cos'è?”. E.D.: “è quando si fa delle cose belle” (note di campo, 31/01/2020).*

La scelta di impostare la conversazione in modo da attivare il ragionamento degli alunni trova fondamento anche nel pensiero di Giunti (2012), laddove afferma l'importanza di non trasmettere regole o saperi prefabbricati ma di accompagnare i bambini nel pensare, di guidarli nella formulazione di ipotesi e di ragionare con loro su queste ultime, ricercando e costruendo insieme i contenuti.

Inoltre, come è emerso dall'analisi della letteratura riportata nel capitolo 3 di questo elaborato, saper comunicare assieme è un traguardo da raggiungere, in quanto la funzione relazionale della comunicazione richiede specifiche competenze socio-emotivo-relazionali

che, non essendo innate, vanno educate (Lamberti, 2016). A partire da questo presupposto, ho utilizzato specifiche strategie educative per promuovere la pratica del primo esercizio del dialogo con l'obiettivo che i bambini, durante le attività comunicative, si esercitassero nell'esprimere il proprio pensiero ed ascoltare quello altrui, relazionandosi in modo positivo, costruttivo e rispettoso. In particolare, ho ritenuto significativo promuovere lo sviluppo delle seguenti abilità sociali: *parlare uno alla volta rispettando il turno di parola, guardarsi negli occhi, ascoltare l'altro*. Nella conversazione i bambini possono esperire il piacere di essere ascoltati e di ascoltare gli altri (Bonaiuti, 2014). Prendendo spunto dalle attività proposte da Lamberti (2016), dapprima ho introdotto lo strumento del **microfono parlante** per parlare uno alla volta rispettando il proprio turno di parola. Per far prendere dimestichezza con questo strumento, durante il primo incontro ho svolto un'*attività ludica* secondo la strategia didattica del *Game based learning* (Bonaiuti, 2014): i bambini erano seduti in cerchio e io ponevo una domanda al gruppo, poi accendevo la musica ed i bambini dovevano pensare alla risposta passandosi il microfono. Ad un certo punto interrompevo la musica e il bambino che aveva in mano il microfono poteva rispondere alla domanda mentre gli altri restavano in silenzio. Avevo scelto domande personali volte alla conoscenza reciproca, come ad esempio quale fosse il loro cibo o gioco preferito ecc.

*La musica si interrompe. R.: "Allora? Qual era la domanda?". A.M.: "Il cibo preferito". Il microfono è in mano ad A.G.. R.: "Chi risponde?". Alcuni bambini rispondono: "A.G!". R. "A.G.!". A.G.: "Gli spinaci". R.: "Gli spinaci, buoni! Altra domanda, qual è il vostro giocattolo preferito? Pensateci, via la musica!". Il microfono riprende a girare (note di campo, 05/12/2019).*

Attraverso il gioco i bambini acquisiscono conoscenze ed informazioni, imparano i propri limiti, le regole sociali e comprendono come stare all'interno della società (Goldstein, 2012). L'esperienza ludica è risultata infatti un mediatore efficace per l'apprendimento delle regole di utilizzo del microfono parlante. Esso, inoltre, è diventato da subito uno strumento familiare ai bambini, che ha accompagnato le successive attività comunicative risultando un *facilitatore del rispetto del turno di parola* e uno *strumento di autoregolazione*; con il passare degli incontri i bambini hanno iniziato ad usarlo spontaneamente scegliendo in autonomia a chi passare il microfono tra coloro che mostravano il desiderio di intervenire nella conversazione o passandoselo in circle time.

*F.L. passa il microfono ad E.D. che è seduto accanto a lui. E.D.: "Forse gli chiedono scusa e poi se ne vanno". R.: "Chi chiede scusa?". E.D.: "Lo scoiattolo*

*e la lontra". R.: "Ah, lo scoiattolo e la lontra chiedono scusa al gufo Socrate e poi vanno a fare il picnic?". E.D. annuisce e passa il microfono ad A.L. Il microfono sta girando in circle time. (note di campo, 30/01/2020).*

Soprattutto durante i primi incontri, quando lascio che i bambini gestissero il turno di parola in autonomia, accadeva che alcuni di loro intervenissero molto più di altri e che qualche bambino restasse in silenzio. Ad esempio, ciò è avvenuto durante la conversazione socratica del terzo incontro, durata 16 minuti.

*F.L. è intervenuto 14 volte, A.M. 13 volte, A.R. 6 volte, A.L. ed A.G. 5 volte, C.C. 3 volte, E.D. e C.A. due volte e S.D. non è mai intervenuto (note di campo, 23/01/2020).*

Bonaiuti (2014) annovera la *prevaricazione* tra le criticità legate alle attività di conversazione e sottolinea che è compito dell'insegnante gestire oculatamente i tempi e le possibilità di parola al fine di coinvolgere attivamente tutti gli studenti facilitando i processi di riflessione e confronto.



Figura 6. I bambini che conversano con microfono e bocche parlanti

Per conseguire questo obiettivo ho introdotto lo strumento della **bocca parlante**, una forma di "talking chips", ovvero oggetti che vengono assegnati in un certo numero a ciascun partecipante e che vengono messi al centro del tavolo ogni volta che la persona desidera parlare. La conversazione prosegue fino a quando sono finiti tutti gli oggetti (Bonaiuti, 2014). Per questioni di tempo, questa volta ho introdotto il nuovo strumento direttamente durante una conversazione socratica.

*Nel frattempo, anche A.G. e S.D. hanno appoggiato a terra la bocca. F.S. passa il microfono ad A.G. che dice che i cinghiali hanno preso in giro l'asinello e che lo scoiattolo ha detto ai cinghiali di lasciare stare il suo amico asinello. Io chiedo se secondo loro questo gesto dello scoiattolo è stata una cosa coraggiosa. A.M. appoggia la sua seconda bocca. Io chiedo di passare il microfono a S.D. che ha appoggiato la sua bocca, A.M. dice che l'ha fatto anche lei, io rispondo che è vero, ma che in ordine ci sono S.D., poi C.C. e poi c'è lei. Anche C.A. ha appoggiato la sua bocca. C.C. dice: "Dopo S.D., dopo me, dopo A.M. e dopo C.A.". Io annuisco (note di campo, 06/02/2020).*

Oltre a favorire una gestione equa della conversazione, la bocca parlante è stato un valido strumento per promuovere la *metacognizione e l'autoregolazione* (Bonaiuti, 2014). Essa ha infatti fatto sì che il gruppo fosse coinvolto attivamente nella gestione del turno di parola, consentendo ai bambini di prendere maggiore consapevolezza sia degli altrui desideri di espressione sia del numero di compagni che si erano già espressi e di quanti desideravano ancora esprimersi. Già dalla seconda conversazione con questo nuovo strumento i bambini sono migliorati nell'autoregolazione bilanciando il numero e la quantità di tempo dei loro interventi.

*I bambini avevano a disposizione una bocca per ciascuno, F.L., A.R., e A.M. sono intervenuti 3 volte, A.G. è intervenuto 2 volte, F.S., A.L., C.D., C.A. sono intervenuti 1 volta. E.D. e S.D. hanno scelto di non intervenire (note di campo, 13/02/2020).*

Personalmente ho scelto di rispettare il silenzio dei bambini, consapevole che anch'esso è un atto di rispetto e una dimostrazione di attenzione. "Il prestare attenzione si attualizza non solo con lo sguardo, ma anche con la parola detta e taciuta, il silenzio che lascia posto alla parola dell'altro" (Mortari, 2015, p. 184). Inoltre, per promuovere lo sviluppo *dell'attenzione verso l'interlocutore* guardandolo negli occhi avevo progettato lo strumento del **cannocchiale**, attraverso cui desideravo far esperire ai bambini *l'interazione promozionale faccia a faccia* (Lamberti, 2016). La voglia di comunicare è sostenuta dal contesto che esprime il piacere e l'interesse ad ascoltare; in un gruppo unito e educato all'ascolto reciproco, infatti, il bambino si sente più sereno e più predisposto al dialogo ed alla comunicazione (Girelli, 2006). Tuttavia, non è stato possibile sperimentare questo strumento con i bambini a causa della chiusura delle scuole dovuta all'emergenza sanitaria provocata dal Covid-19.

Infine, durante le attività comunicative mi sono posta come **mediatore-facilitatore** della conversazione *promuovendo sostegno*, esercitando il *rispecchiamento* per valorizzare gli interventi di ciascun bambino e partecipando attivamente alle conversazioni *ponendo domande aperte o fornendo spiegazioni* laddove si rendevano necessarie per proseguire la discussione.

*I bambini restano in silenzio e fissano l'immagine dell'anatra. R.: "Secondo voi, chi ha rispettato l'anatra?" A.M. alza la mano. F.L.: "La lontra". Altri bambini in coro dicono: "La lontra". R.: "La lontra?". A.L.: "Erissimaco". R.: "La lontra Erissimaco ha rispettato l'anatra?". Alcuni bambini in coro rispondono di sì.*

*Prendo il microfono parlante e lo consegno ad A.L.. R.: "Secondo te A.L. la lontra ha rispettato l'anatra?". A.L.: "Sì, la lontra ha rispettato". R.: "La lontra ha rispettato l'anatra. E gli altri animali?". A.L. con altri bambini in coro rispondono di no. R.: "Non l'hanno trattata in modo rispettoso?". A.L.: "No". R.: "No. Ok". A.M.: "L'hanno presa in giro". R.: "E secondo te S.D.?" invito A.L. a passargli il microfono. R.: "Hai sentito cos'ha detto A.M.? L'hanno presa in giro, non l'hanno rispettata". S.D.: "E prima cos'ho detto, è andata a farsi una doccia a casa e poi è tornata". R.: "Sì, però la storia finisce in modo diverso. Come finisce la storia?". C.C.: "Finisce che loro vanno a giocare con lei e con la lontra". R.: "No, loro giocano da soli e la lontra gioca con l'anatra. Finisce così la storia. Chi si comporta in modo rispettoso?" (note di campo, 20/02/2020).*

Promuovere la comunicazione realizzando spazi per l'espressione, la narrazione dei propri pensieri, l'uso della parola che permette il confronto, l'elaborazione di proposte e la riflessione corrisponde ad un tentativo di costruire una comunità di apprendimento. Il senso della comunità, secondo Mortari (2017), è una questione fondamentale da rimettere al centro delle politiche della formazione: il compito di un'istituzione formativa, infatti, è quello di predisporre esperienze di apprendimento che offrano contesti dove sviluppare la capacità di pensare, di sentire e di agire con responsabilità e competenza nel mondo con gli altri.

#### **4.2.3. L'introduzione della virtù: le storie e le attività di consolidamento**

##### La narrazione delle storie

Seguendo quanto previsto nel progetto MelArete, ho introdotto le virtù della generosità, del coraggio e del rispetto narrando le storie inventate dai ricercatori. Nello specifico, per trattare la virtù della generosità ho utilizzato la storia "La caduta di Socrate" (Mortari, 2020, pp.62-63), per la virtù del coraggio la storia "Il prato erboso" (Mortari, 2020, pp.42-44) e per la virtù del rispetto la storia intitolata "L'anatra spennacchiata" (Mortari, 2020, pp.74-75). L'ambientazione di queste storie è il Bosco delle virtù, i personaggi sono gli animali che abitano il bosco e sperimentano una situazione problematica legata alla loro quotidianità. Ciascuna storia propone esempi di gesti etici compiuti dai protagonisti in modo che i bambini, immedesimandosi nel buono, attivino un'immaginazione orientata all'idea di bene; come sottolinea anche Blezza (2015), i finali aperti, pur non intendendo insegnare precisi contenuti, rappresentano un atteggiamento orientato all'amore per la vita in tutte le sue forme, originando un sentimento di serenità, di speranza e di apertura verso il futuro. Le

storie realizzate dai ricercatori, in particolare, sono prive di morale “perché costruite allo scopo di promuovere una riflessione quanto più ampia e approfondita possibile” (Ubbiali, 2019 in Mortari, 2019b, p. 198). Esse, inoltre, sono corollate da immagini raffiguranti i passaggi significativi. L'integrazione tra parte iconica e parte scritta favorisce un avvicinamento alla parola e l'immagine stessa convoglia ulteriori significati di senso da interpretare, quali ad esempio alcune caratteristiche dei personaggi lasciate implicite nel testo scritto (Blezza, 2017). Infine, il progetto MelArete prevede che le storie vengano lette e animate dal ricercatore con l'utilizzo di burattini di stoffa e semplici elementi di scena con l'obiettivo di catturare e mantenere viva l'attenzione nei bambini. Sempre in base al progetto, alla narrazione della storia dovrebbe seguire una conversazione in cui vengono formulate domande eidetiche che invitano a esplorare le ragioni vissute e la fenomenologia del gesto etico agito dai personaggi (Mortari, 2019a). Tuttavia, nonostante utilizzassi le varie strategie di accompagnamento alla narrazione sopradescritte, alcuni bambini comprendevano solo parzialmente la trama di alcune storie.

*I.: “Forse io non ho capito una cosa, c'è lì a scuola Pec?” A.L.: “Sì:”. F.L.: “Ehm”.  
I.: “È a scuola Pec?”. Qualche bambino risponde di sì. I.: “Dove è rimasta Pec?”.  
A.L.: “A casa”. [...] I.: “Cosa dite? Eh F.L., secondo te dov'è Pec?” F.L.: “è a scuola?”. I.: “è a scuola Pec maestra?” R.: “Sì, però è alla scuola della foresta?”.  
Alcuni bambini rispondono di sì, mentre altri rispondono di no. R.: “Pec è rimasta a casa, ha dato il sacchettino a Puc ma è rimasta a casa perché era troppo piccola per andare alla scuola della foresta, alla scuola della foresta ci vanno solo i giaguari grandi” (note di campo, 05/12/2019).*

Fortunatamente, ho preso consapevolezza da subito di questo aspetto e sono intervenuta prontamente a riguardo. Flessibilità è una delle parole chiave che ha accompagnato sia le varie fasi della mia progettazione sia le scelte operative durante l'attuazione dell'esperienza, in particolare ponendo attenzione al rispetto dei bisogni dei bambini. Quindi, per facilitare la comprensione e l'interpretazione delle storie mi sono basata sui suggerimenti di Blezza Picherle, Chambers, Ganzerla e



Figura 7. I bambini che immaginano il proseguimento della storia

Nigris riportati nel testo intitolato “Formare lettori, promuovere la lettura” (Blezza, 2015): ho agito in parallelo sia sulla progettazione di MelArete, inserendo attività ludiche pensate per promuovere la comprensione dei testi, sia potenziando ulteriormente le tecniche di



*narrazione* attraverso il *coinvolgimento attivo* dei bambini. Ad esempio, interrompevo il racconto in alcuni punti importanti della storia e invitavo i bambini ad immaginare come sarebbe proseguita, che azioni avrebbero compiuto i personaggi, quale sarebbe stato il finale ecc.

*Interrompo la narrazione e invito i bambini a fare ipotesi sul proseguimento della storia. I.: "Allora. La lontra dice: guarda che mi hai promesso di fare il picnic". F.L.: "E se ne vanno". A.R.: "E se ne vanno a fare il picnic". I.: "Eh, non si sa". A.R.: "Forse sì oppure no". R.: "Che cosa fa Teeteto secondo voi?" F.L. alza la mano ed io vado a prendere il microfono parlante. Glielo porgo. F.L.: "Forse lo scoiattolo gli dice: mi dispiace la prossima volta ci verrò alla cascata". R.: "Alla cascata. Allora cosa fa?". F.L.: "Si ferma a fare compagnia il gufo Socrate". R.: "Ok". I.: "Secondo te E.D.?". F.L. gli passa il microfono. E.D.: "Forse gli chiedono scusa e poi se ne vanno" [...]. A.R.: "Sì ma non può stare da solo!". A.L.: "Lo scoiattolo va a preparare la buca, la talpa va alla cascata e quando lo scoiattolo ha finito perché forse finisce di notte vanno a fare una cascata di notte sotto le stelle" (note di campo, 30/01/2020).*

Come sostiene Ganzerla (Ganzerla, in Blezza, 2015) sollecitare l'intervento da parte dei bambini durante la narrazione è importante perché nella *comunicazione interattiva* si propongono molteplici interpretazioni che contribuiscono a stimolare la riflessione. Inoltre, il coinvolgimento attivo dei bambini durante la narrazione ha fatto sì che essi potessero cogliere meglio gli aspetti cruciali della storia, arricchendola di senso.

### Le attività di consolidamento della comprensione delle storie

Per approfondire la comprensione della storia, ho svolto due tipologie di attività: il gioco delle scatoline, e la drammatizzazione della storia.

Il *gioco delle scatoline* è un gioco simbolico suggeritomi dalla tutor dei tirocinanti che coinvolge contemporaneamente il corpo e mente dei bambini. Essi si mettono in posizione raccolta sul pavimento con la testa rivolta verso il basso imitando la forma di una scatola. Il narratore ripercorre la trama della storia interrompendola in



Figura 8. I bambini che giocano alle scatoline

alcuni momenti per invitare i bambini a trasformarsi in uno dei personaggi e svolgere una

precisa azione mimandola con il corpo e con la voce; ad uno specifico segnale i bambini tornano in posizione raccolta e il narratore riprende a raccontare la storia.

*Spengo la luce e l'insegnante suona la maraca. Ripercorro la storia: "È notte, le scatoline sono chiuse. C'è un'anatra, l'iside, che vola nel bosco tutta assennata perché si è appena svegliata. Dalle scatoline escono tante anatre che volano assennate". L'insegnante suona la maraca e i bambini si alzano e imitano l'anatra con il corpo e con la voce (note di campo, 20/02/2020).*

Questo gioco simbolico richiama anche il metodo attivo secondo cui ogni conoscenza acquisita sarebbe fondata sulla stimolazione ricorrente del sistema sensoriale e muscolare ad opera di azioni o oggetti che suscitano l'interesse ludico dell'allievo, che è il centro e il motore stesso della propria evoluzione (Maule, Azzolin, 2009). Infine, le Indicazioni nazionali stesse (MIUR, 2012) sottolineano che la dimensione ludica deve essere considerata come forma tipica di relazione e di conoscenza in quanto nel gioco, in particolare in quello simbolico, i bambini si esprimono, raccontano e rielaborano in modo creativo esperienze personali e sociali.

L'altra tipologia di attività che ho utilizzato per consolidare o approfondire la conoscenza della trama è la *drammatizzazione della storia*. La drammatizzazione avveniva attraverso un role-play, rafforzato quando possibile dall'animazione dei personaggi plastificati. Dopo alcune sperimentazioni ho riscontrato che la modalità più efficace per mantenere un alto livello di attenzione e di motivazione era che io impersonificassi il narratore e che tutti i bambini ricevessero un ruolo, eventualmente anche condividendolo a coppie.

*A.M. e S.D. impersonificano lo scoiattolo Teeteto, C.A. e C.C. l'asino Alcibiade, A.M. e E.D. il merlo Timeo e F.S. e G.A. i cinghiali. Ci sediamo tutti sul lenzuolo e io faccio il narratore. Quando non si ricordano cosa dire modello io la frase e loro la ripetono. R.: "I cinghiali gli dicono, dove credi di andare asino?" e F.S. e G.A. ripetono: "Dove credi di andare asino?". R.: "Lo sai che senza il nostro permesso non puoi arrivare al pascolo?". F.S.: "Sai che senza permesso non puoi arrivare al pascolo?". In altri casi invece basta che io dia loro un input e costruiscono spontaneamente il dialogo. R.: "Di chi è il bosco?". A.G.: "Di tutti!". R.: "Eh, provate a dirglielo! Alcibiade, diglielo tu ai cinghiali!". C.C. e C.A. in coro: "Il bosco è di tutti!". R. "E allora i cinghiali cosa gli rispondono? Guarda che noi..." e mi interrompo. F.S.: "Siamo più forti di te!". R.: "E allora Teeteto fa un balzo e scende giù dall'albero. E cosa dice ai cinghiali?". A.M.: "Basta, dovete*

*smetterla!". R.: "Di fare cosa?". A.M.: "Di brontolare". R.: "Di brontolare? Ma cosa è stanno facendo al povero Alcibiade?". A.G.: "Lo stanno prendendo in giro". A.M. (Teeteto): "Basta prendere in giro il mio amico!". R.: "Sì, e: ma cosa vogliono fare anche?" Nessuno risponde. R.: "Vogliono mangiargli le zampe, ma perché?". A.M.: "Non lo so". R.: "Dove vuole andare Alcibiade?". Silenzio. R.: "Vuole attraversare il bosco, vero?" Poi mi rivolgo a F.S. e G.A. che impersonificano i cinghiali e chiedo loro se vogliono lasciarglielo attraversare. F.S. risponde di no. Io chiedo il motivo e lui risponde che senza il loro permesso non può attraversarlo. Poi chiedo: "E tu Alcibiade come ti senti?". C.C. risponde che si sente triste. Le chiedo se ha anche un po' di paura oppure no. Lei risponde: "Paura" (note di campo 06/02/2020).*

Mediante l'immedesimazione fisica i bambini si identificano con i personaggi, ne assumono il ruolo e si comportano di conseguenza; in questo modo possono prendere coscienza di vari aspetti presenti nella storia partecipando attivamente alle azioni e vivendo emotivamente la vicenda. Come afferma Bonaiuti (2014), si tratta di un apprendimento di tipo esperienziale che promuove esperienze attive coinvolgendo i bambini a livello cognitivo, emotivo, sensoriale e corporeo.

#### **4.2.4. Le attività di approfondimento delle virtù**

Per approfondire il **concetto di generosità** ho proposto dapprima l'attività con le vignette create dai ricercatori di MelArete e in secondo luogo un'attività esperienziale.

Le *vignette* hanno l'obiettivo di stimolare i bambini a "riflettere insieme su ciò che è bene fare" (Mortari, 2020, p.12). Innanzitutto, ho mostrato ai bambini l'immagine di una situazione eticamente problematica e, successivamente, ho mostrato loro altre tre immagini raffiguranti tre diversi gesti etici agiti in positivo o in negativo. In un primo momento ho chiesto ai bambini di descrivere la situazione rappresentata perché "il descrivere facilita la comprensione" (Mortari, 2020, p.12) e comprendere è indispensabile per poter interpretare i dati. Come le storie del progetto MelArete, anche le vignette sono realizzate appositamente per essere aperte a più interpretazioni. Infine, dopo aver descritto e interpretato ciascuna immagine, è stata intavolata una discussione per valutare nelle varie vignette se i personaggi si sono comportati in modo generoso. Come spiegato nel progetto MelArete, lo scopo di questa valutazione è di stimolare i bambini a riflettere insieme su ciò che è bene fare senza indurre i bambini a trovare una soluzione giusta.

In questa occasione il gruppo ha interpretato le varie vignette co-costruendo uno scenario comune e fornendo un giudizio uniforme in tre immagini su quattro. In un'immagine, invece, nonostante il gruppo abbia utilizzato le consuete pratiche discorsive, due bambini hanno mantenuto il proprio pensiero originale.

*Chiedo a C.A. di girare uno dei tre fogli disposti sul lenzuolo a faccia in giù. Lei risponde di sì e lo gira. Io chiedo: "Cosa succede? Lo stambecco cade...". F.L.: "Sì però alla lontra non gli interessa". R.: "Eh, hai visto F.L.". A.R. dice che è rosso. Io rispondo di sì e chiedo perché è rosso. F.L. risponde perché gli fa male. A.L. dice che c'è un po' di sangue. Io rispondo di sì. I. chiede cos'è successo. A.R. risponde che è caduto dalla montagna e si è rotto il corno. G.A. si avvicina a toccare un punto e dice: "Pure qua". I.: "Si è fatto male anche alla zampa G.A.?. Ma scusa, e gli altri animali?". A.R.: "Non gli interessano". F.L.: "Non gli interessa, sta solo lì a giocare". I. chiede: "Cosa sta facendo la lontra?". F.L.: "Gioca con l'aquilone". I.: "E il merlo?". A.L.: "raccoglie" e G.A. si alza in piedi e toccandolo sul foglio dice: "Eccolo qua". I.: "Cosa fa il merlo?". A.L.: "Costruisce il nido". I.: "Cosa fa G.A.?". G.A.: "Sta cucendo la borsa per la capretta". R.: "A.: gli sta preparando una borsa! Per cosa?". F.L.: "Forse per portargli da mangiare". G.A.: "Per mettere dentro il suo piccolo corno" [...]. C.A.: "Ma quando è caduto loro non si sono accorti". R.: "Non si sono accorti secondo te?". C.A.: "No". Chiedo ai bambini cosa pensano a riguardo, A.R. risponde di sì. Poi ascolto i pensieri anche degli altri bambini: S.D. pensa che forse sta prendendo il cestino per fare il suo nido. E.D. pensa che forse quando era caduto stava sulla collina ma non aveva visto che stava per cadere. Gli altri animali stanno facendo cose diverse. [...] Secondo A.G. la lontra voleva aiutare lo stambecco con l'aquilone, ma era riuscito solo un po', infatti si è spezzato il corno, ma avrebbe potuto farsi più male (note di campo, 31/01/2020).*

*Chiedo se pensano che siano stati generosi. A.L. dice di no, altri bambini in coro dicono di no [...]. I. chiede a G.A. se secondo lei sono stati generosi e G.A. risponde di sì. I. le suggerisce di guardare bene. Io dico: "Sì, secondo G.A. sì. Perché cosa faceva la lontra?". G.A. dice che il merlo sta facendo una borsa per lo stambecco. I.: "Ah, allora lei è convinta della borsetta. Allora sì. Grazie G.A". Poi chiedo ad A.G. se secondo lei è generosa e lei dice che il merlo e lo scoiattolo*

*sono stati generosi perché prendevano le ghiande e le mettevano nella borsetta (note di campo, 31/01/2020).*

Due bambini hanno valutato l'azione di un personaggio in modo contrario rispetto al resto del gruppo. Ciò è dipeso da una diversa interpretazione dell'immagine, ma il loro giudizio è coerente con il concetto di generosità. Questo fatto è in linea con quanto afferma Mortari (Mortari, 2019b), ovvero che i bambini possiedono a livello innato la capacità di giudicare ciò che è bene e ciò che è male.

La seconda attività che ho proposto ai bambini per approfondire il concetto di generosità è un'attività *esperienziale* in cui abbiamo realizzato le maschere dei personaggi del Bosco delle virtù per donarle al gruppo dei piccoli come regalo per il Carnevale. L'obiettivo di questa attività è di "proporre ai bambini un'esperienza di dono e di condivisione" (Mortari, 2020, p.68).



Figura 9. I bambini che indossano le maschere

*Prendo il sacchetto dove avevo precedentemente inserito gli animali plastificati di cui avevamo realizzato le maschere e li estraggo ad uno ad uno presentandoli ai bambini piccoli: per ogni animale che estraggo chiedo ai bambini piccoli se lo riconoscono e i bambini grandi e medi li aiutano quando i piccoli non li sanno nominare. Una volta individuato l'animale chiedo ai bambini grandi e medi se si ricordano il nome. Poi appoggio l'animale sul pavimento in centro al cerchio e ne estraggo un altro. Continuo così per tutti gli animali, poi ogni bambino grande e medio, a turno viene da me, prende una maschera a caso tra quelle che hanno realizzato e la consegna al piccolo designato. Il bambino piccolo la osserva, cerca di riconoscere il relativo animale plastificato e la appoggia sul pavimento accanto ad esso. Il mediolgrande che gli ha consegnato la maschera lo aiuta nel caso in cui il piccolo non riesca nel compito. Quando tutti i mediilgrandi hanno consegnato tutte le maschere chiedo ai piccoli se vogliono provarle. Tutti accettano la mia proposta entusiasti eccetto F. (piccolo) che non vuole mascherarsi. Anche i mediilgrandi vogliono provare le maschere, così chiedo ai piccoli se sono d'accordo nel prestargliele un po'. Alcuni accettano volentieri, altri hanno bisogno di essere convinti, però alla fine tutti i mediilgrandi riescono a provare le maschere che hanno realizzato. Li lasciamo giocare per circa 10 minuti: i bambini si*

*scambiano le maschere, alcuni corrono per la sezione, alcuni imitano l'animale che stanno indossando, altri invece riprendono il gioco libero. Poi chiedo ai medilgrandi come si sentono ad aver regalato le maschere ai piccoli, li interpellò ad uno ad uno. La maggior parte dei bambini risponde dicendo che si sente benelbenissimo, A.R. in particolare dice: "Super, super, super benissimo!", F.L. e A.M. dicono: "Generoso" (note di campo, 19/02/2020).*

Attraverso questa attività i bambini hanno esperito in prima persona l'atto del donare, un gesto che esprime la virtù della generosità e che è stato vissuto positivamente da tutti.

Per approfondire il **concetto di coraggio** ho proposto il gioco dei mimi sul coraggio, un gioco che avevo inventato personalmente basandomi sulla strategia del Role play (Bonaiuti, 2014) e il gioco carte-azioni coraggiose, progettato dai ricercatori di MelArete.

Il *gioco dei mimi sul coraggio* consiste nel pescare a turno un bigliettino da un sacchetto e mimare tutti assieme, con corpo e voce, il gesto di coraggio indicato. I gesti che ho scelto sono riferiti ad alcune paure tipiche della fascia d'età 3-6 anni, quali ad esempio arrampicarsi in cima ad un albero alto, dire ai genitori di aver rotto la lampada giocando con la palla, spostare una cavalletta che sta per essere schiacciata per metterla in salvo, ecc.

L'obiettivo di questo gioco è di esperire la virtù del coraggio associata all'emozione della paura attraverso un'esperienza di immedesimazione vissuta nell'ambiente controllato della fantasia. Dopo aver elicitato dai bambini la parola "coraggio", per mimare ciascuna azione coraggiosa chiedevo ai bambini: "Abbiamo il coraggio di ...".

*Dico ai bambini che nel sacchetto ho messo dei bigliettini su cui ho scritto delle cose che mi facevano paura quando ero piccola come loro. Magari fanno paura anche a voi, oppure no. Cosa mi serviva quando avevo paura? Mi serviva tanto, tanto". F.L. dice coraggio. A.G.: "La foglia del coraggio". E.D.: "Anche io ho bisogno di coraggio". A.G.: "Io ho paura del Rumba". R.: "Facciamo così, mi aiutate a essere coraggiosa?" Alcuni bambini mi rispondono di sì. Chiedo ad A.R. che stava discutendo con A.L. se vuole venire a pescare un bigliettino e scoprire una mia paura di quando ero piccola. Lui si alza e pesca un biglietto su cui c'è scritto che mi faceva paura arrampicarmi in cima a un albero alto. Chiedo loro se anche a loro faceva paura. Alcuni rispondono di no. R.: "Abbiamo il coraggio di arrampicarci in alto in alto fino alla punta dell'albero? Proviamo?". Mi alzo, vado nello spazio libero del salone e gli dico di venire con me ad arrampicarsi. Tutti i bambini imitano l'azione eccetto S.D. che resta seduto sulle panchine. Lo invito*

*a raggiungerci ma non vuole. Estraiamo un altro biglietto: la paura di andare a caccia di un lupo senza farci scoprire da lui. I bambini iniziano a correre e a gridare "il lupo!" (note di campo, 13/02/2020).*

Terminato il gioco ho condotto con i bambini una conversazione volta ad elicitare i loro vissuti relativi a gesti di coraggio; dalla conversazione sono emersi i seguenti gesti di coraggio:

- *A.M. quando era piccola al parco con il papà è salita sull'albero senza che il papà la vedesse. Quando era a casa sua mamma si era vestita da fantasma e si era nascosta dietro alla porta, è stata coraggiosa perché le ha tolto il vestito.*

- *F.L. è caduto e gli è uscito un po' di sangue dal ginocchio. Non ha pianto.*

- *A.G. quando è caduta e si è fatta male alla mano non ha pianto.*

- *A.R. racconta che sua sorella travestita da carnevale una volta era caduta per terra e che ha avuto coraggio perché non si è fatta male.*

- *F.S. al parco giochi quando il papà gli faceva il solletico poi gli ha fatto soffocare la pancia e ha pianto. Ha avuto coraggio perché è andato a casa, ha mangiato un gelato e gli è passato.*

- *A.L. mentre stava imparando ad andare in bici suo papà ha ricevuto una telefonata e poi quando si è girato ha visto che A.L. aveva imparato ad andare da solo.*

- *C.D. è caduta e non ha pianto. Le usciva sangue e la mamma l'ha disinfettata e le ha messo un cerotto.*

*(note di campo, 13/12/2020).*

Si tratta di gesti riferiti ad esperienze personali, vissuti personalmente o visti compiere; confrontando le narrazioni con gli esempi proposti nel precedente gioco dei mimi, emerge che alcuni bambini hanno tratto spunto dalle azioni di coraggio e le hanno calate nella loro realtà, mentre altri bambini hanno compiuto un ulteriore passaggio mentale narrando gesti originali, come l'esempio della mamma travestita da fantasma.

Il secondo gioco svolto per approfondire la virtù del coraggio è stato il *gioco delle carte-azioni coraggiose* previsto nel progetto MelArete (Mortari, 2020, pp. 50-53): i bambini erano seduti sulle panchine in cerchio e io avevo appoggiato sul pavimento alcune carte su cui vi erano rappresentati degli oggetti (un imbuto, una maschera, delle nocchie, un bastone, un megafono, un telefono, un tamburo, una scala); dopodiché ho mostrato ai bambini alcune immagini che rappresentavano una situazione problematica. Per ciascuna immagine abbiamo dapprima intavolato una discussione per comprendere la situazione problematica

e successivamente, i bambini, a turno, hanno scelto un oggetto e condiviso con il gruppo la loro idea su come l'oggetto selezionato avrebbe potuto essere utilizzato dallo scoiattolo Teeteto per risolvere la questione in modo coraggioso. L'obiettivo di questa attività è di "incrementare la capacità dei bambini di narrare azioni coraggiose per facilitare il racconto di episodi di coraggio legati alla loro esperienza" (Mortari, 2020, p.50). Questo gioco è stato molto coinvolgente per i bambini, sia dal punto di vista emotivo sia cognitivo; essi hanno infatti inventato delle soluzioni originali, pertinenti e ricche di gesti virtuosi: ad esempio hanno fatto indossare allo scoiattolo Teeteto una maschera per spaventare il pavone che stava prendendo in giro la cicala e animandolo gli hanno fatto gridare: "Adesso basta, sono tutti belli!", oppure gli hanno fatto prendere un tamburo che, grazie al suo suono forte, ha fatto scappare il gabbiano che stava rubando il nido al merlo Timeo ecc.

*F.L.: "Il merlo aveva già costruito il nido, forse si era distratto un po' per prendere il cibo e un uccello gli ha rubato il nido". R.: "Un uccello ha rubato il nido al merlo Timeo. Cosa dite?". Nessuno risponde. R.: "Però il merlo Timeo non è coraggioso, vero?". F.L.: "No. Quindi arriva Teeteto". R.: "Arriva Teeteto!". A.R. alza la mano ma consegno lo scoiattolo plastificato a F.S. come d'accordo e in contemporanea dico ad A.R. che dopo faremo prendere anche a lui lo scoiattolo. R.: "Arriva Teeteto! Cosa prende Teeteto?". Mentre F.S. prende l'immagine del tamburo A.G. esclama: "Il tamburo!". R.: "Il tamburo!". A.L.: "Bella idea così lo spaventi". R.: "E cosa fa con il tamburo?". A.M: "Suona!" e A.R. mima il suono del tamburo con corpo e voce: "Bum, bum, bum". Anche altri bambini iniziano a battere i piedi imitando il suono del tamburo, li imito anch'io dicendo: "Suona forte! E cosa succede? Chi ci dice cosa succede?". A.L. senza alzare la mano: "Che che che". F.L. e A.R. alzano la mano. Io mi porto un dito alla bocca per chiedere il silenzio, do la parola a A.R. e gli chiedo cosa succede. A.G.: "Forse gli dà delle ghiande". F.L. e C.A. hanno la mano alzata. A.R.: "Succede che poi l'altro uccello si spaventa e va via e il merlo Timeo può andare nel suo nido" (note di campo, 13/02/2020).*

Da questa sequenza emerge il coinvolgimento emotivo e cognitivo dei bambini, i quali, agendo come una comunità di apprendimento, hanno conversato attivamente riflettendo sulla questione etica e praticando la co-costruzione di pensiero per elaborare una soluzione originale e virtuosa.



Infine, per approfondire il **concetto di rispetto** avevo programmato due attività ludiche presenti nel progetto MelArete: il gioco del *puzzle sul rispetto* e il gioco dei *vasi del rispetto* (Mortari, Ubbiali, Vannini, 2020, pp.86-88) (Allegato 2). Purtroppo, a causa della pandemia globale provocata dal Covid-19, ho dovuto interrompere il percorso prima di poterle mettere in pratica.

In conclusione, i bambini hanno mostrato un atteggiamento proattivo nei confronti di tutte le attività di approfondimento proposte, rispondendo agli stimoli attraverso la co-costruzione di pensieri originali e coerenti con gli argomenti in oggetto. Come sostiene Lamberti, offrire ai bambini l'opportunità di fare, creare, inventare, condividere, cooperare "in un rapporto di equilibrio sia con gli strumenti della parola e della stimolazione cognitiva, sia con le dinamiche relazionali tra sé e sé e l'altro [ha una grossa valenza educativa]" (Lamberti, 2016, p.99). Infatti, queste attività hanno contribuito sia allo sviluppo delle abilità comunicative, sia alla costruzione del gruppo, come dimostrato dal profilo conversazionale adottato dai bambini durante le conversazioni, e per la cui analisi rimando al capitolo 5 di questo elaborato.

#### **4.2.5. La riflessione sull'esperienza**

In quasi tutti gli incontri ho organizzato un momento dedicato alla riflessione individuale sull'esperienza. Questa veniva svolta attraverso il disegno di una **foglia delle virtù**, attività progettata dai ricercatori di MelArete partendo dal presupposto che noi siamo fatti di pensieri che orientano il nostro esserci nel mondo, e che quindi portare i pensieri all'evidenza della coscienza educa a pensare e a riflettere su quanto la mente ha appreso (Mortari, 2019a). Nel pensare all'esperienza vissuta i bambini alcune volte hanno rappresentato uno o più avvenimenti delle storie narrate, alcune volte hanno rappresentato storie immaginarie e altre volte hanno rappresentato le loro esperienze di vita reale.

*C.C. descrive il proprio disegno: "Puc quando dava le foglie ai loro amici". Il bene è regalare le cose agli altri bambini (note di campo, 05/12/2019);*

*A.R.: "Una casa con dentro io. È la casa di Franci. Si sta benissimo perché ho fatto il pigiama party da lui. Mi sento bene con lui perché è il mio migliore amico. Generosità è essere gentilissimi (note di campo, 31/01/2020);*



Figura 10. I bambini che realizzano le foglie delle virtù

*A.M.: "Il bambino ha affrontato il mago cattivo. È stato coraggioso (note di campo, 06/02/2020).*

Prima di appendere le foglie delle virtù all'albero prevedevo un momento di *conversazione comunitaria* in cui i bambini raccontavano i propri disegni ai compagni. Questo momento di condivisione era particolarmente coinvolgente per i bambini, in quanto questi ultimi trovavano uno spazio d'ascolto in cui potevano narrare di sé e delle proprie esperienze.

*Poi prendo un'altra foglia e chiedo di chi è. È di A.G. che dice che ha disegnato una farfalla con il carnevale perché le piace il carnevale. Appoggio la foglia sul lenzuolo e prendo quella di A.L. che alza la mano quando la vede e dice che è un bambino che va a letto da solo, che si sente bene. Poi dice che in realtà quando lui va a letto da solo si mette sempre sotto la coperta. C.A. dice che anche lei lo fa. Poi A.L. inizia a raccontare che oggi credeva di avere dormito tutta notte, ma che invece era rimasto sveglio un bel po' e che si era addormentato a metà notte. Gli chiedo se avesse avuto paura. Lui risponde di sì, perché era rimasto da solo e aveva aspettato un'ora prima che qualcuno venisse, ma poi quando lui si era addormentato era arrivata la mamma. Poi gli chiedo se si ricorda il nome della virtù che aveva rappresentato e lui risponde coraggio (note di campo, 30/01/2020).*

Dare la possibilità ai bambini di raccontare le loro esperienze quotidiane permette di far crescere il pensiero ed il patrimonio interiore di ciascuno (Girelli, 2016). Questo momento di conversazione comunitaria ha inoltre promosso l'*ascolto reciproco* contribuendo alla creazione di un clima sociale positivo grazie a cui i bambini si sono sentiti liberi di esprimere il proprio mondo interiore.

#### **4.3. La conclusione del progetto attraverso la didattica a distanza**

L'emergenza sanitaria provocata dal Covid-19 ha generato una pandemia globale che nel mese di febbraio 2020 ha comportato la chiusura temporanea di tutte le scuole d'Italia. Di conseguenza le insegnanti si sono organizzate per entrare in contatto con gli alunni attraverso le nuove tecnologie in modo da poter proseguire l'attività scolastica anche da casa; in particolare la scuola Sole Luna aveva creato un gruppo Whatsapp che comprendeva tutti i genitori della scuola e le cinque insegnanti titolari delle due sezioni che inviavano sul gruppo un messaggio o un video per promuovere iniziative e per interagire con i bambini e le famiglie.

In data 17 marzo, il Ministero dell'Istruzione ha emanato una nota che richiedeva ai Dirigenti scolastici di “attivare per tutta la durata della sospensione delle attività didattiche nelle scuole, modalità di didattica a distanza” (MIUR, 2020, p.1) e in parallelo alle indicazioni ministeriali, l'università ha riorganizzato l'attività di tirocinio diretto indicando agli studenti di collaborare nell'azione didattica in spirito di servizio per fornire qualsiasi tipo di supporto ritenuto utile dagli insegnanti e, se possibile, predisponendo percorsi di didattica a distanza riferiti al bisogno concordato. Verso fine marzo, abbiamo intuito che probabilmente la chiusura delle scuole sarebbe stata prolungata più di quanto immaginato e nel mese di aprile ho appreso dai tutor universitari che avrei dovuto concludere il mio percorso di *Service Learning* attraverso la didattica a distanza. Per decidere come completare il progetto mi sono basata su alcune considerazioni, tra cui, in primis, sulle indicazioni della nota ministeriale sopramenzionata, la quale cita che “la didattica a distanza, in queste difficili settimane, ha avuto e ha due significati. Da un lato, sollecita l'intera comunità educante, nel novero delle responsabilità professionali e, prima ancora, etiche di ciascuno, a continuare a perseguire il compito sociale e formativo del “fare scuola”, ma “non a scuola” e del fare, per l'appunto, “comunità”. Mantenere viva la comunità di classe, di scuola e il senso di appartenenza, combatte il rischio di isolamento e di demotivazione” (MIUR, 2020, p.2). Inoltre, ho riflettuto sul fatto che tutti i bambini, come d'altronde noi adulti, stavano vivendo un periodo di grande difficoltà emotiva, che vi erano notevoli disparità nella conduzione della loro vita quotidiana e che i genitori avrebbero potuto non essere fisicamente o mentalmente presenti per loro. Partendo da questi presupposti e tenendo conto del fatto che il mio intervento sarebbe stato indirizzato a tutti i bambini della scuola Sole Luna, compresi coloro che non avevano partecipato al mio progetto di ricerca, ho deciso di realizzare tre video con l'obiettivo primario di coinvolgere i bambini facendo in modo che le attività potessero essere svolte sia in autonomia sia in condivisione con la famiglia.

### **Video 1**

Durata: 3 minuti e 30 secondi

Contenuto: la ricercatrice si filma e si rivolge ai bambini della scuola Sole Luna presentando il personaggio del gufo Socrate e la foresta delle virtù. Dopodiché racconta ai bambini che il gufo Socrate le ha fatto recapitare un pacco, lo apre davanti a loro e ne estrae una lettera scritta dal gufo e i personaggi plastificati della foresta delle virtù. La ricercatrice dice loro che

nella lettera il gufo Socrate le ha scritto che gli amici della foresta delle virtù desiderano salutare i bambini della scuola Sole Luna<sup>8</sup>.

Metodologia: Storytelling

Obiettivi per i bambini coinvolti nel progetto di tirocinio:

- esperire vicinanza emotiva
- rievocare lo sfondo integratore del progetto (il gufo Socrate, personaggio principale, gli altri personaggi della foresta delle virtù e le foglie delle virtù)

Obiettivi per i bambini non coinvolti nel progetto di tirocinio:

- esperire vicinanza emotiva
- conoscere lo sfondo integratore del progetto svolto in presenza dai bambini medi e grandi della sezione dei Gialli (il gufo Socrate, personaggio principale, gli altri personaggi della foresta delle virtù e le foglie delle virtù)

### **Lettera del gufo Socrate:**

*Cara maestra Sara,*

*come va la tua quarantena? Io la sto facendo qui alla scuola Sole Luna. Sto bene. Ho saputo che a volte i bambini sono un po' tristi di non poter tornare qui a scuola a giocare e anche i miei amici della foresta delle virtù vorrebbero tanto salutare gli amici dei Gialli e presentarsi ai Rossi.*

*Tu che sai fare i video mi aiuteresti a farli incontrare?*

*Un abbraccio,*

*Gufo Socrate*

### **Video 2**

Durata: 5 minuti

Contenuto: la ricercatrice si filma e si rivolge ai bambini della scuola Sole Luna mostrando i personaggi della foresta delle virtù. Essa anima i personaggi uno alla volta: saluta il personaggio, dopodiché si rivolge direttamente ai bambini simulando una conversazione tra l'animale e i bambini stessi chiedendo di riconoscere l'animale e ricordare il suo nome. La soluzione viene fornita prima facendo apparire sullo schermo l'immagine realistica dell'animale e poi del personaggio della foresta delle virtù che dice il proprio nome e saluta i bambini.

---

<sup>8</sup> La lettera non è stata letta ai bambini per allinearsi alle scelte educative delle insegnanti di sezione che preferiscono comunicare messaggi di speranza ed evocare emozioni positive tralasciando tematiche quali la quarantena e il senso di nostalgia verso la scuola.

Metodologia: Game Based Learning

Obiettivi per i bambini coinvolti nel progetto di tirocinio:

- esperire vicinanza emotiva
- condividere un'esperienza ludica
- riconoscere un animale associando la sua rappresentazione ad una foto realistica
- ricordare il nome dei personaggi della foresta delle virtù

Obiettivi per i bambini non coinvolti nel progetto di tirocinio:

- esperire vicinanza emotiva
- condividere un'esperienza ludica
- riconoscere un animale associando la sua rappresentazione ad una foto realistica

### **Video 3**

Durata: 8 minuti

Contenuto: attraverso il video di una presentazione realizzata con Power Point la ricercatrice si filma e si rivolge ai bambini della scuola Sole Luna narrando i punti salienti dell'esperienza vissuta dai bambini del gruppo medi e grandi della sezione dei Gialli. Durante il racconto, accanto al video della ricercatrice appaiono sullo schermo le immagini degli oggetti utilizzati, le foto dell'albero delle virtù con appese le foglie e i disegni delle foglie delle virtù con la relativa descrizione e definizione della virtù<sup>9</sup>. Dopo aver ripercorso l'esperienza, la ricercatrice propone a tutti i bambini della scuola Sole Luna di disegnare un gesto di virtù compiuto o visto compiere in questo periodo. La proposta è esplicitamente facoltativa e i bambini, sempre liberamente, sono invitati a scattare una foto del loro disegno e condividerlo sul gruppo e/o riportarlo a scuola per appenderlo all'albero della foresta delle virtù. Infine, la ricercatrice saluta definitivamente i bambini e i genitori promettendo che tornerà presto a trovarli nella scuola Sole Luna.

Metodologia: Narrazione

Obiettivi per i bambini coinvolti nel progetto di tirocinio:

- esperire vicinanza emotiva
- rievocare il percorso svolto
- sostenere la motivazione

---

<sup>9</sup> Nella presentazione la ricercatrice ha inserito in forma anonima un disegno per ciascuno dei partecipanti al progetto.

- condividere un'esperienza in DAD attraverso lo svolgimento di un compito (disegnare un gesto di virtù) per raggiungere uno scopo comune (adornare l'albero della foresta delle virtù)

Obiettivi per i bambini non coinvolti nel progetto di tirocinio:

- esperire vicinanza emotiva
- conoscere il percorso svolto in presenza dai bambini medi e grandi della sezione dei Gialli
- condividere un'esperienza in DAD attraverso lo svolgimento di un compito (disegnare un gesto di virtù) per raggiungere uno scopo comune (adornare l'albero della foresta delle virtù).

#### 4.4. La valutazione dell'esperienza

Ho progettato una **valutazione formativa** secondo la prospettiva trifocale di Castoldi (2016), la quale prevede il rilevamento di istanze soggettive, intersoggettive ed oggettive.

Avrei rilevato l'*istanza soggettiva* durante il dodicesimo incontro prevedendo una fase di autovalutazione individuale in cui avrei posto le seguenti domande ai bambini: "Ti è piaciuto parlare con i tuoi compagni?", "Hai ascoltato con attenzione i tuoi compagni?", "Ti sei sentito ascoltato con attenzione dai tuoi compagni?". Essi avrebbero dovuto rispondere utilizzando uno smile felice (risposta affermativa) o uno smile triste (risposta negativa) che avremmo successivamente appeso ad un cartellone con l'obiettivo di visualizzare e contare il numero totale di risposte affermativa e negativa per ciascuna domanda. Osservando il cartellone i bambini avrebbero successivamente svolto un'autovalutazione di gruppo rispondendo comunitariamente alle stesse domande poste in precedenza, ma riferite al gruppo intero. Purtroppo, non è stato possibile cogliere questa istanza a causa dell'emergenza sanitaria.

Per cogliere l'*istanza intersoggettiva*, al termine del percorso ho somministrato alla tutor dei tirocinanti un'intervista scritta con le seguenti quattro domande:

1. Cosa ti è piaciuto maggiormente del progetto?
2. Secondo te i bambini hanno partecipato volentieri? In che misura?
3. Gli obiettivi di apprendimento del progetto erano i seguenti: praticare il primo esercizio del dialogo fondato sulla reciprocità dell'ascolto, riconoscere e valutare atteggiamenti eticamente orientati. Ritieni che il gruppo abbia complessivamente raggiunto questi obiettivi? In che misura? E pensando ai singoli bambini?
4. C'è qualcosa del progetto che avresti svolto diversamente?

Infine, ho rilevato l'*istanza oggettiva* attraverso l'utilizzo di una **rubrica valutativa** (Allegato 3), per la cui compilazione ho utilizzato le informazioni ricavate dalle registrazioni audio e video, dalle note di campo e dagli elaborati dei bambini (disegni delle foglie delle virtù). Avevo inoltre previsto una **valutazione sommativa** costituita da due momenti distinti: lo svolgimento di un compito autentico, da realizzare al tredicesimo incontro, e lo svolgimento di interviste individuali agli alunni al termine del percorso.

Il *compito autentico* mira a sollecitare gli studenti all'impiego delle proprie conoscenze, abilità, disposizioni cognitive ed emotive per elaborare risposte a compiti significativi e agganciati a contesti reali (Castoldi, 2012). Di seguito riporto la microprogettazione dell'incontro dedicato al compito autentico.

<b>Incontro 13. Titolo:</b> COMPITO AUTENTICO
<b>Obiettivi di apprendimento:</b>  <b>Conoscenze</b> - conoscere i concetti di 'generosità', 'coraggio' e 'rispetto'  <b>Abilità</b> - riconoscere e valutare gesti di 'generosità', 'coraggio' e 'rispetto' - rispettare il turno di parola e ascoltare i compagni mantenendo il contatto visivo - partecipare alle conversazioni in gruppo
<b>Destinatari:</b> gruppo medi e grandi della sezione dei Gialli (13 bambini) <b>Contesto:</b> sezione con materiale presente in sezione <b>Materiali e strumenti:</b> marionetta del gufo Socrate, sacchetto con bigliettini delle virtù (generosità, coraggio, rispetto), 'Fogliario delle virtù' (quadernone ad anelli contenente tutti i disegni delle foglie delle virtù rappresentati dai bambini durante il percorso) <b>Strategie e tecniche didattiche:</b> drammatizzazione, lavoro in gruppo. <b>Azioni inclusive:</b> divisione dei bambini in gruppi bilanciati per abilità e compatibilità relazionale, scelta del gesto di virtù da drammatizzare in base alle presenze dell'incontro in cui è stata narrata la storia, supporto costante della ricercatrice durante il lavoro in gruppo. <b>Spazi e setting:</b> salone seduti su panchine in cerchio e pavimento, biblioteca con tavoli predisposti ad isole.

<b>Tempi:</b> 1 ora e 30 minuti	
<p><b><u>Fase 1. Descrizione progettazione dell'incontro</u></b></p> <p>I bambini sono seduti a semicerchio sulle panchine e la ricercatrice, animando la marionetta del gufo Socrate, spiega ai bambini il programma della giornata. Dopodiché divide i bambini in gruppi composti da tre o due componenti. Ciascun gruppo pesca da un sacchetto un bigliettino su cui troverà scritta una virtù da drammatizzare (generosità, coraggio, rispetto).</p>	10 minuti
<p><b><u>Fase 2. Drammatizzazione di un gesto di virtù: progettazione</u></b></p> <p>Durante il gioco libero i gruppi a turno e supportati della ricercatrice scelgono uno degli angoli della sezione dove ambientare la scena del gesto di virtù che hanno precedentemente sorteggiato e progettano la drammatizzazione.</p>	50 minuti
<p><b><u>Fase 3. Drammatizzazione di un gesto di virtù: realizzazione</u></b></p> <p>Tutti i bambini sono seduti sulle panchine.</p> <p>I gruppi, eventualmente supportati dalla ricercatrice, drammatizzano a turno il gesto virtuoso progettato. Al termine della drammatizzazione gli altri bambini cercheranno di indovinare il gesto di virtù che il gruppo intendeva mostrare.</p> <p>Se non avviene spontaneamente, al termine di ogni performance la ricercatrice avvia un applauso collettivo.</p>	20 minuti
<p><b><u>Fase 4. Consegna del 'Fogliario' delle virtù'</u></b></p> <p>La ricercatrice regala ai bambini il 'Fogliario delle virtù': un quadernone ad anelli contenente tutti i disegni delle foglie delle virtù rappresentati dai bambini durante il percorso. Il Fogliario resta in sezione e ciascun bambino può consultarlo a piacere.</p>	10 minuti
<p><b><u>Raccolta dati</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Audio e videoregistrazione dell'intervento</li> <li>- Note di campo</li> </ul>	

Tabella 5. Microprogettazione incontro 13



Ritengo che questo compito richieda ai bambini di mettere in pratica in un contesto diverso, seppur familiare, le conoscenze e abilità che essi hanno acquisito durante il percorso. In particolare, questo compito richiede ai bambini di mettere in pratica le capacità comunicative finora apprese/esercitate in vari modi: le coppie devono mettersi d'accordo, il gruppo deve ascoltare in silenzio e fornire un feedback. Infine, il compito è autentico perché chiede ai bambini di conseguire due obiettivi reali: preparare un gioco (fase 2), recitare per un pubblico reale (fase 3).

Per quanto riguarda le *interviste individuali*, avevo previsto di porre ai bambini le seguenti domande:

- *ti sono piaciute le attività che abbiamo fatto nella foresta delle virtù con il gufo Socrate e i suoi amici?*
- *quale attività ti è piaciuta di più?*
- *quale di meno?*
- *senti di aver imparato qualcosa?*
- *se sì, cosa senti di aver imparato? / se no, sapresti dirmi perché senti di non aver imparato niente?*
- *cos'è la generosità per te? / mi racconti un gesto di generosità?*
- *cos'è il coraggio per te? / mi racconti un gesto di coraggio?*
- *cos'è il rispetto per te? / mi racconti un gesto di rispetto?*

Queste domande escludono intenzionalmente la verifica degli apprendimenti relativi alle abilità comunicative in quanto queste ultime sono oggetto di valutazione durante il compito autentico.

Non avendo potuto svolgere le due valutazioni a causa della pandemia, ho rilevato i dati dell'istanza oggettiva attraverso la valutazione formativa, che avevo svolto in itinere durante l'osservazione partecipante qualitativa.

Per quanto riguarda l'obiettivo "praticare il primo esercizio del dialogo fondato sulla reciprocità dell'ascolto", il percorso progettato ha consentito a tutti i bambini di avanzare di un livello di padronanza in ciascun indicatore della rubrica valutativa, ad eccezione di un alunno che ha partecipato solo a due incontri ed un altro appartenente al gruppo dei medi, che è sorprendentemente passato dal livello base a quello avanzato. Anche la tutor dei tirocinanti, nell'intervista, afferma che i bambini hanno complessivamente raggiunto questo obiettivo.

*“L’ascolto è diventato una routine e molti bambini hanno interiorizzato il rispetto dei tempi dell’altro in chiave ludica (microfono della parola, biglietti della parola...). [...] I bambini partecipanti all’esperienza si sono allenati ad ascoltare in modo attivo l’altro e a rispettarne i tempi individuali; si sono attrezzati in maniera più autonoma anche nel gestire le piccole frustrazioni legate al dover aspettare” (intervista, 04/05/2020).*

Inoltre, per quanto riguarda l’obiettivo *“riconoscere e valutare atteggiamenti eticamente orientati”*, le mie rilevazioni confermano i dati raccolti dai ricercatori del progetto MelArete: anche per il gruppo medio-grandi della sezione dei Gialli della scuola Sole Luna il percorso esperito ha contribuito a promuovere la maturazione etica, infatti tutti i bambini, ad eccezione dell’alunno sopramenzionato, hanno migliorato il loro livello di padronanza. Anche la tutor dei tirocinanti, nell’intervista, afferma che i bambini hanno complessivamente raggiunto questo obiettivo e aggiunge che alcuni di loro hanno messo in pratica le conoscenze e abilità acquisite agendole spontaneamente nel contesto sezione.

*“Ritengo che complessivamente il gruppo abbia raggiunto gli obiettivi. [...] Rispetto al riconoscimento di atteggiamenti eticamente orientati credo che ogni racconto abbia permesso ai bambini di ritrovare nei comportamenti dei personaggi spunti di riflessione, immedesimazione e riconoscimento del comportamento correlato. [...] La creazione delle foglie delle virtù è stato un momento importante perché i bambini, in massima libertà, potevano ricondurre il concetto di virtù narrato alla propria esperienza. [...] Alcuni bambini hanno avuto modo di sperimentare anche grazie al progetto l’autoregolazione in piccoli conflitti (es. contesa di un gioco, condivisione di spazi o materiali, aiuto a qualche amico in difficoltà...) facendo dei riferimenti espliciti ai personaggi e alle loro vicende (altruismo, indifferenza, solidarietà, collaborazione, generosità...)” (intervista, 04/05/2020).*

Quattro bambini del gruppo dei grandi hanno infatti raggiunto il livello avanzato in entrambi gli obiettivi di apprendimento dimostrando di aver iniziato lo sviluppo di una prima competenza nell’esercizio del dialogo fondato sull’espressione del proprio pensiero su temi etici e sulla reciprocità dell’ascolto.

## CAPITOLO 5

### LA RICERCA EDUCATIVA

Parallelamente al percorso educativo presentato nel capitolo precedente ho sviluppato un *percorso euristico* costituito da precise scelte epistemiche che mi hanno consentito di rispondere alla domanda di ricerca formulata in seguito dell'analisi del contesto, all'individuazione del bisogno e al confronto con il gruppo di ricerca di cui ho trattato nel secondo capitolo del presente elaborato.

All'interno di questo capitolo presento innanzitutto la cornice epistemologica a cui ho fatto riferimento per rispondere alla domanda di ricerca elaborata. Come afferma Mortari (2002), esaminare il framework epistemologico è per il ricercatore un'operazione essenziale per potersi situare con consapevolezza all'interno del proprio campo d'indagine. Nel paragrafo 5.1 esplicito il significato di ricerca pedagogica, i cui principi hanno guidato il mio intero percorso euristico, in seguito specifico l'oggetto della mia indagine e riporto la domanda di ricerca (paragrafo 5.2), la quale ha determinato tutte le successive scelte epistemologiche che presento nei paragrafi successivi. Nello specifico, ho fatto riferimento al paradigma ecologico (paragrafo 5.3) e all'epistemologia naturalistica (paragrafo 5.4) all'interno della quale ho scelto di abbracciare una filosofia fenomenologica (paragrafo 5.5) e di utilizzare i principi del metodo fenomenologico come guida per il processo di raccolta e analisi dei dati (paragrafo 5.6). Infine, analizzo il profilo comunicativo del gruppo (paragrafo 5.7) e concludo svolgendo alcune considerazioni finali alla luce dell'analisi effettuata (paragrafo 5.8).

#### 5.1. La ricerca pedagogica

Conoscere i fondamenti della ricerca pedagogica è essenziale per capire il significato di una ricerca in ambito educativo. Facendo riferimento alle affermazioni di Mortari (2009) la ricerca pedagogica è un fenomeno complesso perché si pone come obiettivo la costruzione del sapere dell'educazione, un *sapere prassico* che trova la sua ragione fondativa nel cercare indicazioni per orientare al meglio la pratica formativa (Mortari, 2019b). Dewey dichiara che qualsiasi teoria, per quanto ben mediata, ha un valore ipotetico che deve essere messo alla prova dai fatti (Dewey, 197, p.194 in Mortari, 2007, p.13); perciò è necessario che questa tipologia di ricerca strutturi una teoria dell'educazione rigorosa basata su una *ricerca teoretica*, che prenda in esame le questioni di fondo dell'agire educativo, e una *ricerca empirica*, che indaghi sul campo l'agire educativo nel suo accadere (Mortari, 2019b, p.9).

Infatti, come afferma Mortari (2007), affinché il sapere educativo prenda forma è fondamentale che il piano teoretico ed empirico rimangano interconnessi secondo una logica dialogico-ricorsiva. In questo senso la ricerca empirica si pone l'obiettivo di capire cosa accade rispetto ad una precisa area fenomenica (ricerca esplorativa) e di mettere alla prova le ipotesi educative per capire gli esiti educativi che producono (ricerca operativa) (Mortari e Valbusa, 2017). La ricerca pedagogica è quindi fondamentale, in quanto permette di indirizzare l'azione del docente verso una buona pratica educativa (Mortari, 2009).

Inoltre, secondo quanto afferma Dewey (1993, p.13 in Mortari, 2019b, p.9), "educare significa offrire esperienze significative e la teoria dell'educazione ha il compito di individuare tali esperienze"; in linea con ciò che sostiene Mortari (2019b), solo praticando entrambe le direzioni euristiche la ricerca pedagogica può trasformare l'agire educativo nella prospettiva di un continuo miglioramento. Alla luce di queste considerazioni la ricerca pedagogica si configura come una ricerca *esperienziale-trasformativa* che pone la teoria alla prova dell'esperienza sperimentando ipotesi di lavoro educativo in modo da trasformare sia la teoria che la pratica (Mortari, 2007, p.13). Inoltre, in base alla prospettiva del continuo miglioramento la ricerca pedagogica qui presentata si configura anche come una *Service Research*, ovvero come una ricerca promossa con l'intento di fornire un servizio che porti beneficio ai partecipanti (Mortari e Valbusa, 2017). In termini pratici significa che la ricerca condotta secondo questo approccio ha il compito di produrre esperienze educative significative e di attivare un processo di indagine su tali esperienze, volto a verificarne l'efficacia e valutarne le conseguenze (ibid.).

## **5.2. L'oggetto e la domanda di ricerca**

La significatività dell'oggetto della mia ricerca è basata sull'aver individuato un bisogno reale in un contesto reale (Mortari, 2017). Infatti, come esplicitato nel secondo capitolo di questo elaborato, dopo un lungo periodo di osservazione partecipante della sezione Gialli della scuola Sole Luna e alla luce di un costante confronto con l'insegnante di sezione (tutor dei tirocinanti) e con i miei tutor accademici, è emerso un bisogno specifico relativo al gruppo dei bambini medio-grandi. Questo bisogno consiste nella *necessità di promuovere la capacità di comunicare, in particolare perseguendo l'obiettivo di praticare il primo esercizio del dialogo fondato sull'espressione del proprio pensiero e sulla reciprocità dell'ascolto*. La significatività del bisogno individuato nel contesto è avvalorata anche dai Nuovi Scenari (Miur, 2018, p.6), nei quali si sostiene la tesi che attraverso la parola e il dialogo tra interlocutori che si rispettano reciprocamente, si costruiscono significati condivisi e si opera

per sanare le divergenze, per acquisire punti di vista nuovi, per negoziare e dare un senso positivo alle differenze così come per prevenire e regolare i conflitti, contribuendo allo sviluppo di competenze rilevanti per la formazione di una *cittadinanza attiva*.

Quindi, alla luce di queste considerazioni, l'oggetto della presente ricerca di servizio (Mortari, 2017) risulta essere significativo per i bambini coinvolti nel progetto d'indagine, in quanto si pone l'obiettivo di rispondere ad un loro bisogno concreto, ed è al contempo una questione rilevante per la comunità.

Considerando che il linguaggio struttura la nostra identità e che il nostro modo di pensare svolge un ruolo determinante nella costruzione dell'esperienza (Mortari, 2002), la presente ricerca assume come oggetto di indagine le *interazioni verbali* dei soggetti partecipanti, con l'obiettivo di comprendere quale profilo comunicativo si struttura durante il percorso educativo realizzato con l'obiettivo di promuovere le capacità comunicative e la maturazione etica nei bambini (Capitolo 4). Partendo da questo presupposto e tenendo conto dei principi epistemologici esplicitati all'interno di questo capitolo, ho elaborato la seguente domanda di ricerca:

*“Quale profilo comunicativo si delinea nel gruppo dei bambini medio grandi della sezione Gialli durante le interazioni verbali realizzate lungo il percorso educativo proposto?”*

Come si legge in Mortari (2017), individuare la domanda di ricerca è la prima azione epistemica da compiere in quanto è proprio questa che guida le successive scelte epistemiche.

### **5.3. Il paradigma ecologico**

La prima scelta epistemica riguarda il paradigma entro cui collocare la propria ricerca. Con il termine paradigma si intende “l'insieme di assunzioni o premesse che guidano l'azione epistemica” (Guba, 1990, p.17 in Mortari, 2007), ovvero le convinzioni proprie del ricercatore sul mondo e su come dovrebbe essere studiato. Si tratta quindi di un orizzonte simbolico che “definisce le tipologie di domande che guidano il processo d'indagine e identifica le procedure epistemiche da adottare” (Mortari, 2007, p.20): filosofie di ricerca, metodi per la costruzione di teoria, disegni di ricerca e tecniche d'indagine.

Il paradigma che ha dominato la ricerca per lungo tempo a partire dagli anni Sessanta è quello positivista, il quale, seguendo una logica quantitativa e sperimentale, concepisce la realtà come un sistema meccanico suddivisibile in parti sempre più piccole che si possono osservare e misurare separatamente e la cui analisi conduce ad una conoscenza oggettiva

del fenomeno. Come si legge in Mortari (2002) la complessità del fenomeno educativo fa sì che esso non sia comprimibile all'interno dei dispositivi epistemici di tipo matematico-sperimentale tipici del pensiero positivista, in quanto questi, applicati nel campo delle scienze umane provocano forme di sapere semplicistiche e riduttive. Inoltre, come specificato nel primo capitolo dell'elaborato, il percorso di Service Learning prevede che la ricerca venga svolta con i bambini nel loro contesto di vita, all'interno della rete di relazioni che costituiscono il loro spazio vitale, rinunciando ad un'osservazione anticipata a favore di un'osservazione naturalistica. Infine, partendo dal presupposto che i bambini siano dei soggetti competenti, detentori di diritti e doveri, ritengo fondamentale fare riferimento ad una tipologia di ricerca che attribuisca loro un ruolo attivo, che li consideri come produttori di significati e costruttori di cultura e che procuri ai partecipanti qualcosa di buono (Mortari, 2019).

Alla luce di queste considerazioni appare evidente la necessità di basare la mia ricerca su un paradigma diverso da quello positivista. In letteratura (Mortari 2007) è presente un paradigma che auspica "una scienza capace di superare un certo insieme di idee insostenibili, per dare corpo a un'ecologia di idee buone non solo per la ricerca ma per la vita umana" (Mortari, 2016, p.30); si tratta del **paradigma ecologico** (Mortari, 2007).

Di seguito presenterò i presupposti epistemologici del paradigma ecologico per comprendere in misura più approfondita la base culturale su cui poggia la mia ricerca. È possibile, infatti, concepire il paradigma come "un organigramma concettuale più complesso costituito da presupposti di tipo ontologico, gnoseologico, epistemologico, etico e politico" (ivi, pp. 20-21).

Secondo i **presupposti ontologici** del paradigma ecologico la realtà è vista come un intreccio di relazioni umane. Proprio perché l'essenza dell'essere umano è *l'essere-in-relazione* (Mortari, 2015) e la relazione è la base che permette al bambino di strutturare la sua identità (Shaffer, 2005), il paradigma ecologico assume come oggetto d'indagine l'intreccio delle relazioni e concepisce il reale come una continua emergenza di leggi immanenti proponendo quindi una visione evolutiva della realtà, la cui caratteristica fondamentale diventa l'imprevisto. L'imprevisto accade all'improvviso e chiede alla vita di ricostruirsi adattandosi al cambiamento (Mortari, 2007). Di conseguenza, accettare questo presupposto nella ricerca significa abbandonare l'applicazione di schemi definiti a priori considerandola invece come un processo in continua evoluzione; l'idea di ricerca secondo il paradigma ecologico corrisponde alla metafora di una pianta rampicante, "che cresce in

base alle energie che elabora dall'interno, ma adattandosi continuamente al contesto" (ivi, p.36).

Per quanto riguarda i **presupposti gnoseologici**, il paradigma ecologico si fonda sul presupposto gnoseologico del costruttivismo, il quale afferma che la conoscenza non possa consistere in una rappresentazione isomorfa e oggettiva del mondo, poiché essa è socialmente situata e necessariamente condizionata dalla postazione di indagine (Mortari, 2016). La conoscenza è infatti il risultato di un processo di co-costruzione della realtà operato dalla mente umana e dipende dalla cornice culturale entro cui si svolge il processo di indagine. Di conseguenza, "la conoscenza vera non è tale perché ci dice il mondo così come esso è, ma è quella che ha resistito meglio al banco di prova dell'esperienza consentendoci di fare previsioni più attendibili e dunque risultando maggiormente utilizzabile" (Mortari, 2007, p.38).

Sulla base di questi radicali cambiamenti di prospettiva, ne consegue una mutazione profonda dei **presupposti epistemologici**. Innanzitutto, sostenendo che "una polarizzazione sulla visione matematica riduce l'accesso alla comprensione della complessità dell'esperienza umana" (ivi, p.46), il paradigma ecologico ammette una pluralità di approcci epistemici giustificati anche dal principio specificato da Bateson secondo cui la ricerca deve occuparsi di contorni, forme e relazioni (Bateson, 1984 in Mortari, 2007). Ciò implica la necessità di utilizzare approcci di analisi di tipo qualitativo, senza tuttavia escludere l'analisi quantitativa, e contempla la possibilità di avvalersi di una pluralità di mezzi linguistici scegliendo "quello che in quel campo di studi risulta maggiormente affidabile" (Rorty, 1986, p.202 in Mortari, 2007). Ad esempio, applicare la logica sperimentale alle scienze umane è un'azione epistemologica limitante, poiché non sarebbe possibile controllare il contesto e isolare un'unica variabile, si trascurerebbe la dimensione emotivo-affettiva, etica e relazionale della persona, e si solleverebbero questioni etiche sul gruppo di controllo, il quale non beneficerebbe della sperimentazione (Mortari, 2007). Al contrario, un approccio più adatto per fare ricerca nei contesti educativi è quello di *operare nel contesto naturale* senza manipolarne le condizioni, ma lasciando che la realtà appaia così come è nell'ordinario e facendosi guidare dal *principio di differenziazione eticamente sostenibile* secondo cui l'emergere di differenze è la condizione affinché si produca conoscenza (Bateson, 1984, in Mortari, 2007); ciò si traduce nella pratica concependo opzioni esperienziali differenti ma al contempo ritenute significative dal punto di vista educativo.

Inoltre, proprio del paradigma ecologico è anche il *principio della ricerca di relazione*, secondo il quale "conoscere significa innanzitutto cercare la struttura che connette" (Mortari,

2007, p.50) e che consente di individuare le relazioni e le interdipendenze di un fenomeno. Tuttavia, questo principio va applicato in stretta correlazione con il *principio di separazione*, secondo cui la comprensione di un fenomeno è concepibile come il risultato della conoscenza delle singole parti; i due principi devono infatti essere attivati secondo una “dialogica complementare di procedure opposte” (ivi, p.51).

Un altro principio appartenente al paradigma ecologico e strettamente connesso al principio di separazione è il *principio di contestualizzazione*, secondo cui l’oggetto d’indagine è considerato come un “sistema aperto nella relazione vitale con l’ambiente in cui si manifesta” (ivi, p.52).

Infine, il passaggio da una visione deterministica del mondo ad una visione di tipo stocastico<sup>10</sup> implica che il reale non sia comprimibile all’interno della logica esplicativa lineare tipica della razionalità classica, ma richiede che si assuma una logica circolare-ricorsiva adottando il *principio della complessità*. Questa logica “vede la realtà in termini di flussi di informazione con continue retroazioni [...] [che si materializzano] in spiegazioni non punteggiabili” (ivi, p.53).

Questi principi richiedono il passaggio ad un nuovo concetto di oggettività, un’oggettività che lascia alle spalle una visione statica e neutrale per abbracciare una visione dinamica ed empatica. L’*oggettività dinamica* consiste nel far interagire la capacità di distanziarsi dall’oggetto d’indagine con l’attenzione partecipata all’altro “dando luogo ad una relazione conoscitiva che non è né di alienazione, né di simbiosi confusionale, ma di unità dinamica con il mondo” (ivi, p.55), la quale consente di accedere ad una forma di conoscenza più complessa. Inoltre, porsi con una visione empatica verso l’oggetto di indagine permette di adottare un’attenzione più aperta ai suoi vari aspetti comportando quindi un arricchimento della conoscenza senza pregiudicare la rigosità del processo di indagine. Ciò, tuttavia è possibile quando si adotta una “*distanza-partecipata*”, ovvero quando ci si mantiene in relazione con la realtà e al contempo si salvaguarda l’integrità e l’indipendenza dell’oggetto di ricerca.

Il paradigma ecologico, al contrario di quello positivista, contempla anche dei **presupposti etici** in quanto la conoscenza prodotta dal ricercatore non rivela una realtà preesistente, ma costruisce una nuova versione del mondo. Egli deve quindi sorvegliare criticamente il processo di indagine tenendo in considerazione la propria responsabilità sulle implicazioni etiche delle sue scelte (ibid.). In particolare, la mia ricerca è basata sull’obiettivo etico di

---

<sup>10</sup> Si tratta di un’evoluzione che combina la casualità con la selezione in un processo estremamente complesso e impossibile da prevedere in anticipo (Mortari, 2007).



coinvolgere i bambini in un contesto esperienziale significativo per orientarli a far fiorire di senso il loro tempo. Inoltre, essendo il ricercatore responsabile di tutto il processo della ricerca, compreso della teoria che elabora, come specificato da Mortari (ibid.) avrò cura di rendere espliciti i criteri che hanno guidato la costruzione dei risultati e della mia interpretazione scientifica utilizzando un linguaggio accessibile.

Per quanto riguarda i **presupposti politici**, anche il paradigma ecologico utilizza il criterio dell'utilità, un'utilità basata sulla *logica della cura* e calcolata in relazione alla capacità della ricerca di indagare le *questioni rilevanti per la vita umana* e di fornire strumenti che consentano lo sviluppo di pratiche sociali e politiche. La ricerca, intesa in questo senso, diventa quindi utile alla comunità in quanto migliora la qualità della vita (ibid). Nello specifico, come esplicitato nel primo capitolo di questo elaborato, ho svolto una ricerca educativa seguendo la logica del *Service Learning*, il quale ha una valenza sociale basata sul principio della cura.

#### **5.4. L'epistemologia naturalistica**

Basandomi sui presupposti esplicitati nel precedente paragrafo e avendo svolto la ricerca all'interno del contesto sezione, le scelte epistemologiche che hanno guidato il processo di indagine hanno seguito le linee guida della *cultura ecologica della ricerca* (Mortari, 2007), la quale è quindi caratterizzata da un'epistemologia naturalistica (ibid).

L'epistemologia della ricerca "indica i criteri generali per impostare un processo di indagine in modo da pervenire ad una conoscenza attendibile" (ivi, p.59). In questo paragrafo esplicito i criteri che ho utilizzato nel corso della ricerca naturalistica.

Innanzitutto, come ho espresso in precedenza, ho svolto la ricerca con i bambini all'interno della loro sezione. La ricerca naturalistica, infatti, è definita come una ricerca che avviene in un **setting naturale**, ossia nei luoghi e nei modi secondo i quali il fenomeno ordinariamente accade (Lincoln, Guba, 1985, in Mortari, 2007, p.61). Localizzare la ricerca in un setting naturale, quale la sezione della scuola dell'infanzia durante l'orario scolastico, trova la sua ragione nel fatto che qualsiasi fenomeno oggetto di studio acquisisce il suo significato in relazione al contesto in cui si verifica. È quindi il contesto che fissa il significato (Mortari, 2007, p.61) e, di conseguenza, nel corso della ricerca ho osservato e registrato ciascun fattore che appariva rilevante per comprendere al meglio il fenomeno nel suo manifestarsi. Infatti, considerati la complessità e la variabilità del contesto sezione, Mortari afferma che le competenze fondamentali per il ricercatore naturalistico sono la capacità di *attenzione* e di

tenere lo *sguardo intensamente aperto sul fenomeno* tornando *ripetutamente* con lo sguardo sulle cose in modo da mantenere la ricerca aderente al contesto in cui si agisce (ibid.).

In secondo luogo, ho strutturato l'*impianto epistemico* secondo una **logica evolutiva** in base ai dati che sono emersi dopo aver svolto un periodo di *analisi esplorativa del contesto*. “Nelle ricerche di impianto naturalistico, [infatti], la struttura dell'indagine costituisce una forma emergente dal contesto della ricerca stessa (Erlandson et al, p. XIV, in Mortari, p.61) in quanto, se si anticipasse il disegno di ricerca e lo si pre-codificasse all'interno di procedure sistematizzate risulterebbe difficile cogliere il fenomeno nella sua datità originaria e far esperienza degli altri nella loro individualità essenziale (Mortari, 2007, pp.61-63). Il *disegno di ricerca*, quindi, si è definito gradualmente secondo la *logica della situazionalità* (ivi, p.65) e tenendo conto dei modi in cui il fenomeno si è manifestato alla conoscenza; una ricerca naturalistica, infatti, evolve nel contesto e assieme ad esso secondo il presupposto che la complessità del contesto è tale da non poter essere prevista in anticipo (Mortari, 2007). La sezione è un ambiente di fitte reti di relazioni che coinvolgono il gruppo dei pari, le insegnanti e tutti gli attori che entrano nel contesto scuola, compreso quindi il ricercatore. Questi attori, nel relazionarsi tra loro, solo in alcuni casi agiscono secondo modalità prevedibili e operazionalizzabili all'interno di un sapere predefinito (Mortari, 2009); il contesto educativo si manifesta quindi come un sistema dinamico ad elevata complessità.

Di conseguenza, l'epistemologia naturalistica prevede che anche il *problema generativo* della ricerca evolva nel corso d'indagine (Mortari, 2007, p.62). Inoltre, nel mio caso la sua definizione ha preso forma grazie ad un costante confronto con i tutor accademici, con la tutor mentore e con gli stessi bambini rendendo il processo di ricerca ciò che Lincoln e Guba definiscono come “ricerca negoziata” (Lincoln, Guba, 1985, p.147, in Mortari, 2007).

Svolgere una *ricerca negoziata* richiede di trovare insieme un orizzonte comune e di condividere le proprie idee in modo che queste vengano vagliate dagli altri membri del gruppo. Si tratta di un compito difficile, che ha richiesto di costruire un rapporto di fiducia e rispetto affinché le osservazioni di ciascuno fossero accolte e considerate arricchenti; questo compito ha fatto sì che si costruisse una comunità di ricerca, intesa come un gruppo di insegnanti e di ricercatori che condividono una visione euristica del processo educativo e considerano l'agire quotidiano come oggetto d'indagine su cui intervenire con un pensiero condiviso (Mortari, 2009).

Inoltre, come si legge in Mortari (2017) per saper ascoltare i bambini il metodo di ricerca deve stare in ascolto del reale e dunque modularsi in relazione al profilo che i fenomeni assumono nel corso d'indagine. Questa continua rimodulazione del progetto euristico

garantisce flessibilità al disegno di ricerca, ma al contempo richiede al ricercatore la capacità di lasciarsi guidare dalle strutture morfogenetiche che emergono durante il processo epistemico al fine di compiere una ricerca rigorosa (Mortari, 2016). Si può quindi affermare che per un ricercatore naturalistico è fondamentale sapere osservare, registrare, analizzare, riflettere, dialogare e ripensare l'esperienza di ricerca (Erlandson et al, 1993, pp.4-5, in Mortari, 2007, p.62). Il **ricercatore** è infatti lo **strumento della ricerca** naturalistica, poiché egli è considerato "il solo capace di adattarsi alle situazioni indeterminate che si presenteranno nel corso della ricerca [...] [e di] trovare il modo più adatto di raccogliere e analizzare i dati in quella precisa situazione" (Mortari, 2007, p.73). Per questo motivo al ricercatore naturalistico sono richiesti *impegno prolungato, osservazione continua* (Lincoln, Guba, 1985, in Mortari, 2007, p.74) e l'assunzione di alcune **posture** che ho a mia volta adottato a mia volta lungo il percorso di ricerca: innanzitutto mi sono posta in risonanza ricettiva rispetto al contesto della mia sezione adattando le mie azioni alle qualità emergenti (*responsività e adattabilità*); inoltre, ho utilizzato sia le mie capacità intellettuali sia quelle emotive ed intuitive (*estensione epistemica*), mi sono posta con *empatia* per accedere in modo fedele alla prospettiva dei bambini; infine, processavo i dati non appena si rendevano disponibili avendo così la possibilità di generare ipotesi e di metterle alla prova con gli stessi bambini nella stessa situazione contestuale da cui emergevano i dati (*immediatezza processuale*) (Mortari, 2007, p.74).

Come affermato in precedenza, la presente ricerca si è svolta seguendo un **approccio qualitativo** basato sul presupposto che la realtà è creata da significati la cui comprensione non è garantita da un processo di quantificazione, ma richiede la messa in atto di processi interpretativi. L'epistemologia naturalistica privilegia i metodi qualitativi a quelli quantitativi poiché sono ritenuti più efficaci nel cogliere l'essenza del mondo umano; l'analisi qualitativa, infatti si occupa di capire le situazioni nella loro unicità senza cercare generalizzazioni (Meriam, 2001, p.6 in Mortari, 2007, p.64). Tuttavia, poiché i metodi qualitativi implicano una dimensione di creatività (Demerath, 2006, p.105 in Mortari, 2007, p.65) e poiché la creatività è imprevedibile, per garantire rigore scientifico alla ricerca naturalistica è indispensabile applicare il *principio della trasparenza epistemologica*, in base al quale si rende conto di ogni fase del processo di ricerca esplicitando i vari aspetti di ogni fase e i flussi di ragionamenti attraverso cui prende forma il disegno di ricerca (Mortari, 2007, p.65).

Seguendo le indicazioni di Lincoln e Guba (1985, p.188 in Mortari, 2007, p.65), ho strutturato il processo epistemico in *quattro azioni principali*: dapprima ho individuato i soggetti protagonisti della ricerca (i bambini della sezione Gialli della scuola dell'infanzia Sole Luna);

in secondo luogo ho svolto un'analisi approfondita dei dati raccolti utilizzando una modalità che si è auto generata durante il processo e di cui renderò conto in seguito; successivamente, seguendo una procedura induttiva ho elaborato una *working theory* (ivi, p.67) e in ultima istanza ho ideato le successive fasi della ricerca. Dopodiché ho ripetuto queste fasi fino a raggiungere una saturazione dei dati che ha consentito alla teoria di raggiungere una forma stabilizzata.

La **working theory** che ho elaborato ha prodotto una conoscenza localizzata che funziona nel mio preciso contesto. L'obiettivo della ricerca naturalistica, infatti, non è quello di pervenire a dati generalizzabili, ma di capire in profondità la questione generativa della ricerca (Mortari, 2007, p.66).

Di conseguenza, i criteri per valutare il valore della produzione scientifica nella ricerca naturalistica sono diversi rispetto a quelli utilizzati nella ricerca classica. Per valutare la fondatezza di una conoscenza la comunità di ricerca naturalistica si basa sui seguenti quattro criteri: credibilità, trasferibilità, affidabilità e confermatività (Lincoln, Guba, 1985, p.189 in Mortari, 2007). In primis la conoscenza deve essere *credibile*, ovvero convincente rispetto all'esplicitazione puntuale e giustificata della procedura seguita; in secondo luogo, deve essere *trasferibile* all'interno di fenomeni analoghi a quello rispetto al quale la teoria è stata costruita; inoltre non esistendo una conoscenza certa, ad essa è richiesto di essere *affidabile* fornendo elementi che risultano funzionare per la comprensione del tipo di fenomeni a cui può essere applicata. Infine, una conoscenza risponde al criterio della *confermatività* quando emergere da un'adeguata negoziazione esercitata sulla base di evidenze raccolte durante l'indagine.

Per rendere fondato il processo di costruzione della teoria riportata in questo elaborato ho compiuto le seguenti **pratiche epistemiche** suggerite da Mortari (2007, pp. 70-71):

il *coinvolgimento prolungato nel contesto* è stato fondamentale per riuscire ad essere considerata parte integrante dello stesso senza apparire come elemento di disturbo;

l'*osservazione continuata* mi ha permesso di sviluppare uno sguardo sensibile verso il dettaglio;

ho attivato una *triangolazione* nella raccolta dei dati diversificando le tecniche e le fonti da cui attingere al fine di rendere più intensa la capacità d'indagine;

ho praticato il *peer debriefing* confrontandomi con i tutor accademici e il *member check* con la mia tutor mentore per ricevere validi feedback sul mio lavoro.

## 5.5. La filosofia della ricerca

Una filosofia di ricerca è definibile come quell'orientamento epistemico che, a partire da alcuni concetti e principi di riferimento, guida la progettazione e la realizzazione della ricerca (Mortari e Valbusa, 2017, p.181). L'indagine presentata in questo elaborato fa riferimento principalmente alla *filosofia fenomenologica* e si avvale anche ad alcuni elementi significativi della *filosofia partecipativa*; i due stili euristici scelti sono entrambi riconducibili al paradigma ecologico e, come afferma Mortari (2007), non escludendosi a vicenda possono contaminarsi al fine di elaborare un approccio adatto alla complessità dell'oggetto della ricerca pedagogica.

In particolare, la scelta di riferirmi principalmente alla **filosofia fenomenologica** è giustificata dal fatto che essa è ritenuta la filosofia "che interpreta l'approccio naturalistico dell'andare sul campo senza teorie precostituite e che attua il principio di contestualizzazione che consiste nel costruire la teoria a partire dal contesto con un'attenzione particolare alla qualità con cui le cose appaiono" (ivi, pp.77-78). Alla luce di ciò appare evidente che questo stile euristico si configuri come particolarmente adatto al progetto di ricerca educativa (ibid.) che ho svolto con i bambini della sezione Gialli della scuola dell'infanzia Sole Luna. Esso, infatti, rende possibile l'elaborazione di un metodo che possa modularsi alla complessità e imprevedibilità del contesto di ricerca naturale (Mortari e Valbusa, 2017) con l'obiettivo di cercare una conoscenza che sia il più possibile fedele alla singolarità essenziale del fenomeno e che assume l'esperienza vissuta come irrinunciabile punto di partenza per investigare le reti di significati (Mortari, 2007, p.80).

Come suggerisce Valbusa (Mortari e Valbusa, 2017) per comprendere e delineare i principi epistemici proposti dalla filosofia fenomenologica è opportuno innanzitutto fare riferimento al filosofo Husserl, il quale definisce la fenomenologia come una scienza che, "attraverso una descrizione rigorosa del fenomeno, mira a portare all'evidenza la sua essenza" (Mortari, 2007, p.78), intendendo per essenza "quel nucleo di proprietà senza le quali una realtà non sarebbe quella realtà" (Mortari, 2010, p.9). Seguendo questa prospettiva è quindi fondamentale che il ricercatore applichi il *principio di epoché*, ovvero che metta tra parentesi tutte le presupposizioni e le teorie preesistenti all'indagine per poter accedere alla datità originaria dei fenomeni indagati (Mortari, 2007, p.78); inoltre, egli deve attenersi con *fedeltà al fenomeno* indagato (Husserl, 2002, in Mortari e Valbusa, 2017, p.181) e, accettando che "ogni cosa contemporaneamente si annuncia e si nasconde" (Mortari, 2006, p.122 in ivi, p.183), è indispensabile che il ricercatore applichi due principi sussidiari: il principio di evidenza e il principio di trascendenza. Il *principio di evidenza* "chiede che il processo

d'indagine si muova solo nelle direzioni suggerite dai fenomeni nel modo del loro apparire, e il *principio di trascendenza*, [...] suggerisce di cercare la datità non visibile dei fenomeni seguendo gli indizi suggeriti da quella evidente" (Mortari, 2009a, pp.66-67).

In letteratura sono presenti diversi approcci che fanno riferimento alla filosofia fenomenologica; essi teorizzano il concetto di essenza e il principio di fedeltà al fenomeno in modi diversi. Ad esempio, l'approccio trascendentale alla fenomenologia proposto da Husserl per la ricerca filosofica concepisce l'essenza come forma universale "costituita dalle caratteristiche che appartengono necessariamente all'oggetto considerato" e che è colta attraverso un atto di intuizione da parte del ricercatore (Mortari e Valbusa, 2017, p.182).

Considerando che il mio progetto di ricerca si caratterizza come una ricerca educativa empirica interessata a comprendere i fenomeni nelle loro qualità relative e contingenti indagandoli da una prospettiva euristica inevitabilmente parziale e situata (Mortari, 2010, p.9), è opportuno fare riferimento al concetto di essenza teorizzato dalla filosofia fenomenologica applicata alla ricerca empirica. Essa considera l'essenza un'essenza *del concreto* "costituita dalle caratteristiche che delineano il profilo proprio di un fenomeno nelle sue fattuali e dunque finite manifestazioni" (ivi, p.17); l'obiettivo della ricerca in questo caso è di pervenire ad un *sapere esemplare*, situato e spendibile in contesti analoghi, le cui conclusioni si danno nella forma di ipotesi aperte ad ulteriore verifica ed integrazione (Mortari e Valbusa, 2017, p.182). Inoltre, la fenomenologia empirica "mira a comprendere un fenomeno a partire dall'esperienza [delle] persone coinvolte nella ricerca" (ibid.); in altre parole, l'oggetto della ricerca fenomenologica in educazione è il modo in cui l'altro attribuisce significato all'esperienza. Quindi il ricercatore deve mirare a ricostruire l'essenza del concreto così come si manifesta attraverso le diverse prospettive fenomenologiche fornite dai partecipanti alla ricerca.

Inoltre, secondo la filosofia fenomenologica, l'atto cognitivo fondamentale per portare all'evidenza l'essenza di un fenomeno è la descrizione rigorosa del fenomeno oggetto d'indagine (Mortari, 2007, p.83) che, nella ricerca educativa, consiste in una descrizione rigorosa di quelli che Husserl definisce *concetti morfologici*, ovvero "concetti che esprimono la forma con cui un fenomeno si manifesta senza tuttavia aspirare a quell'esattezza che, nel campo delle scienze umane, si configura come inattuabile" (Mortari, 2009a, p.64).

Oltre all'atto cognitivo della descrizione, la filosofia fenomenologica assegna importanza anche all'atto cognitivo dell'interpretazione, poiché quest'ultimo riveste un ruolo fondamentale nel processo di comprensione dell'esperienza (Mortari, 2013, pp.36 in Mortari e Valbusa, 2017, p.184).

Il criterio per determinare il rigore descrittivo del fenomeno, da cui dipende la validità scientifica della ricerca, è la fedeltà al fenomeno (Mortari, 2007, p.83). Tuttavia, giungere ad una descrizione fedele del fenomeno è un ideale epistemico da perseguire, pur essendo consapevoli che ciò non sarà mai completamente raggiungibile in quanto il dato trascende la mente a causa di due inevitabili condizioni: innanzitutto, l'esperienza dell'altro è un'esperienza non originaria per il ricercatore e, in secondo luogo, perché il pensiero del ricercatore è sempre situato in un preciso contesto culturale e basato sulle proprie esperienze formative (Mortari e Valbusa, 2017, p.184). Per questi motivi il ricercatore fenomenologico che svolge ricerche empiriche mira a “una comprensione che sia il più possibile fedele al modo di apparire del fenomeno” mantenendo attivo un processo di autoriflessione sulle proprie posture interpretative e sul proprio linguaggio.

Ora che ho delineato i principi essenziali della filosofia fenomenologica, ritengo opportuno specificare gli atti cognitivi che, in base all'analisi svolta da Mortari (2002) alla luce della teoria husserliana, rendono possibile l'attuazione della filosofia fenomenologica nella concretezza della ricerca educativa. Essi, infatti, consentendo alle cose di manifestarsi nella loro essenza, devono stare alla base delle procedure epistemiche tanto nella fase di progettazione quanto nella fase di analisi della ricerca (Mortari e Valbusa, 2017, pp.188-189):

*mantenere un'attenzione aperta* ai fenomeni, ovvero una disposizione a cogliere fedelmente il fenomeno nel suo apparire. Ciò implica il manifestare un'attenzione nutrita del massimo rispetto verso i bambini e le insegnanti di sezione, in quanto sono percepiti come soggetti aventi valore intrinseco, e lo sviluppare una disposizione rilassata della mente (Mortari, 2007, pp.91-93);

*non cercare*, poiché accogliere l'originaria datità dell'altro richiede alla mente di abbandonare la tensione ad esercitare qualsiasi tipo di imposizione sul modo in cui l'altro viene-alla-presenza. In altre parole, il ricercatore è tenuto ad esercitare un'“azione non agente” ed un “orientamento a vuoto” lasciandosi guidare dal modo in cui l'altro suggerisce di procedere (ivi, pp.93-97);

*fare vuoto*, cioè svuotare la mente. Questo si mette in pratica attraverso il principio dell'epochè, ovvero disattivando i dispositivi epistemici abituali: reti concettuali, cornici di teorie, grammatiche procedurali (ivi, pp.97-101);

*spaesarsi* innescando a livello cognitivo “quelle retromarce epistemologiche che rendono la mente aperta all'inedito. Questo spaesamento cognitivo porta ad allontanarsi dalla condizione di tranquillità di ciò che è familiare e può causare vissuti di ansia che possono

turbare l'andamento della ricerca. Tuttavia, questi stati di ansia non necessariamente creano disordine perché lo spaesamento nella ricerca fenomenologica non è improvvisato, ma è cercato e intenzionale (ivi, pp.101-103);

adottare un'*epistemologia ospitale* in cui prevalgono la logica dell'accoglienza, ossia della ricettività e responsività al modo proprio di presentarsi dell'altro, e l'ascolto autentico (ivi, pp.103-106);

attuare un *dire fenomenologico* che salvaguardi il dire dell'altro osservando la regola dell'usare poche ma essenziali parole, dove l'altro possa trovare quell'apertura in cui la sua esperienza possa manifestarsi nella sua essenza, e la regola del liberare le parole dall'ovvio allo scopo di rendere le parole permeabili al significato che l'altro attribuisce alla sua esperienza (ivi, pp.106-108);

coltivare un *pensare capace di sentire* sulla base della consapevolezza che le emozioni non sono aspetti incidentali dell'esperienza umana, né elementi irrazionali, ma sono componenti essenziali dell'atto cognitivo. La sintonia tra pensare e sentire si realizza nell'empatia, quella capacità di vivere l'esperienza dell'altro dentro di sé, che si realizza quando, dopo aver preso coscienza del vissuto altrui (emersione del vissuto), si diventa di esso partecipi (esplicitazione riempiente) per poi comprenderlo (oggettivazione comprensiva) (ivi, p.108-110);

*pensarsi pensare*, ossia attivare una riflessione quanto più possibile larga e profonda della vita della mente, per risalire all'orizzonte dei pensieri e delle intenzioni che spesso performano tacitamente la ricerca; infatti, una ricerca si può dire tanto più credibile quanto maggiori sono la profondità e la continuità dell'autoriflessione (ivi, p.110-115).

Infine, come specificato all'inizio di questo paragrafo, l'orientamento epistemico che ho scelto di seguire per condurre l'indagine in questione non esclude la contaminazione con altri. Considerato che la ricerca presentata all'interno di questo elaborato è un'indagine che non si configura come ricerca "sui" bambini e nemmeno semplicemente "con" i bambini, ma si tratta di una ricerca svolta *per* i bambini con l'intenzione di produrre una ricerca utile per i partecipanti, mi sono avvalsa anche di alcuni principi afferenti alla **filosofia partecipativa** (Mortari, 2007, pp. 136-144). Essa si pone infatti l'obiettivo di produrre di una ricerca *utile per i partecipanti*, è basata sulla *collaborazione tra ricercatori e pratici* e presenta *finalità trasformativa*, ovvero di promuovere un miglioramento della qualità della vita. In questo senso i partecipanti non sono oggetti dell'indagine ma co-soggetti e co-ricercatori.

Infatti, come specificato nel primo capitolo del presente elaborato, il mio obiettivo è quello di produrre una *Service Research* (Mortari, 2017). Si tratta quindi di un cambio di orientamento



radicale, in cui seppur il tempo dedicato agli altri viene sottratto alla logica dell'efficienza, si traduce in efficienza in quanto in un contesto relazionale buono i soggetti tendono ad essere più attivi (Mortari, 2009b).

## 5.6. Il metodo di ricerca

Il metodo di ricerca fornisce indicazioni sul processo di raccolta e analisi dei dati per la costruzione di una teoria (Mortari, 2007, p. 59). L'approccio metodologico che ho usato nella mia ricerca si qualifica come **fenomenologico**, in quanto è strutturato seguendo l'obiettivo di *mantenere la fedeltà al dato*. Per tendere a questo fine le procedure del metodo non possono essere definite prima che vi sia un autentico confronto con il materiale raccolto. Il metodo fenomenologico "parte dal dato per mantenersi fedele ad esso strutturandosi e continuamente ristrutturandosi nel corso dell'analisi stessa" (Mortari e Valbusa, 2017, p.189). Esso emerge dall'incontro euristico con il materiale oggetto di indagine ed è perciò definito un metodo *a-metodico* perché le procedure in cui si concretizza non costituiscono la mera applicazione di una serie di regole definite a priori, ma sono ricorsivamente pensate attraverso un continuo confronto con i dati (ivi, p.190).

Inoltre, il metodo fenomenologico prevede che la teoria si costruisca induttivamente a partire dall'analisi del materiale raccolto in quanto "*l'analisi induttiva* permette di mantenere il processo euristico radicato alla realtà dell'esperienza indagata" (ibid.) e, proprio per questo, rappresenta un'evidente concretizzazione del primo principio fondamentale della fenomenologia, ovvero quello di attenersi con fedeltà al fenomeno indagato.

Seguendo questi due principi il metodo fenomenologico si può declinare in modo differente a seconda della tipologia di materiale raccolto e, di conseguenza prevede molte varianti; l'interpretazione eidetica del metodo fenomenologico legate alla Duquesne School di Pittsburgh individua come componenti essenziali del metodo fenomenologico *l'interpretazione flessibile dei dispositivi procedurali* e l'assunzione di una *prospettiva object-centered* (Mortari, 2007, p.169). Questo indirizzo fenomenologico, infatti, suggerisce di evitare un'interpretazione del metodo che comporti l'imposizione di una sequenza operativa troppo rigida sul processo di ricerca, perché impedirebbe al ricercatore un accesso originale al fenomeno, e di considerare l'oggetto come "qualcosa di delicato e sfuggente da trattare con i guanti" (ibid.). Inoltre, nell'interpretazione eidetica del metodo fenomenologico l'oggetto di ricerca è "quel fenomeno costituito dal significato dell'esperienza vissuta così com'è percepita dai partecipanti"; il dato è raccolto attraverso un'analisi strutturale di "esaustive descrizioni" originali fornite dai partecipanti alla ricerca con l'obiettivo di

determinare le “strutture sottostanti” e di ricavare dalle descrizioni individuali una descrizione generale e universale, che costituisce l’esito del processo di ricerca (ivi, p.170). Come argomenta Mortari (ibid), è possibile applicare questo metodo all’interno della cultura ecologica della ricerca nel momento in cui le *strutture essenziali*, che costituiscono l’obiettivo della ricerca, sono intese come “costruzioni quanto più possibile fedeli al fenomeno” (ibid.) e considerando l’essenza di un fenomeno come “quel dato che, a partire dal filtro istituito dallo sguardo epistemico introdotto, risulta essere una qualità condivisa dalle varie descrizioni” (ivi, p.171). Di conseguenza, la ricerca non mira più a pervenire ad un esito dal valore universale, ma a fornire un esito che abbia una valenza più estesa possibile.

Infine, consapevole che le azioni discorsive che compiamo rivelano i significati e le attribuzioni che conferiamo alla realtà (Mortari, Silva, Bevilacqua, Pizzato, 2021), ho scelto di analizzare i dati facendo ricorso all’analisi conversazionale (2002): uno strumento utilizzato nell’analisi fenomenologica per illustrare l’essenza delle pratiche discorsive (Mortari, Silva, Bevilacqua, Pizzato, 2021). Si tratta infatti, di un sistema di “codifica della qualità formale delle mosse conversazionali” (Mortari, 2002, p.213) che ho sviluppato, seguendo una procedura induttiva, a partire da due precedenti strumenti di codifica elaborati da Mortari (2002) e Silva (Mortari, Silva, 2015) in quanto, come sostiene Mortari stessa, poter disporre di strumenti testati con cui confrontarsi favorisce il progresso scientifico anche quando si adotta un’epistemologia induttiva purché si utilizzino le conoscenze senza assimilare la nuova datià a quella precedente (Mortari, Silva, 2015). Tuttavia, lo strumento deve essere sottoposto ad un processo ricorsivo di revisione e adattamento al fine di renderlo coerente con il proprio obiettivo di indagine. Tale adattamento si configura come un processo continuo, in coerenza con un approccio alla ricerca di tipo emergenziale e induttivo (Mortari, 2007) ed è possibile quando il ricercatore si pone l’obiettivo di tenere la mente libera da teorie predate e agisce quindi esercitando l’epoché. Il sistema di codifica a cui sono pervenuta ha consentito di descrivere il profilo comunicativo del gruppo medio-grandi della sezione Gialli portando alla luce le dinamiche discorsive che hanno contribuito a promuovere le capacità comunicative e la maturazione etica nei bambini e rispondendo quindi alla mia domanda di ricerca.

Per realizzare ciò ho fatto riferimento al processo di analisi elaborato da Mortari e collaboratori (Mortari, Silva, 2015, pp. 80-93), il quale prevede una precisa sequenza di azioni di analisi: preparare il materiale, familiarizzare con il materiale, identificare la qualità specifica di ogni unità testuale e tradurla in un’etichetta, praticare l’auto indagine riflessiva,

agire il principio di fedeltà e di epochè, clusterizzare i dati e codificare il materiale in categorie. Di seguito descrivo la mia esperienza di analisi dei dati.

### **5.6.1 Il materiale: selezione, trascrizione, familiarizzazione**

#### **Selezione del materiale**

Ho documentato tutti gli incontri svolti tramite lo strumento della videoregistrazione, li ho trascritti in note di campo e infine ho scelto quattro specifici momenti di interazione discorsiva con l'obiettivo di selezionare materiale che si prestasse ad un'analisi capace di fornire evidenze qualitative. Nella scelta delle conversazioni ho tenuto conto dei seguenti criteri:

ciascuna conversazione doveva essere stata svolta durante incontri diversi e durante la prima parte dell'incontro, in quanto in quel momento i bambini mostravano maggiori livelli di attenzione e di motivazione al lavoro;

ciascuna conversazione doveva durare circa trenta minuti;

ciascuna conversazione doveva trattare una virtù diversa;

ciascuna conversazione doveva essere stata svolta secondo la pratica del pensare-insieme di natura socratica così come concettualizzato da Mortari (2002, p.211).

Seguendo questi criteri ho selezionato le seguenti conversazioni:

- 1) Conversazione sulle virtù. Svolta durante il terzo incontro in data 23/01/2020;
- 2) Conversazione sulla generosità. Svolta durante il sesto incontro in data 31/01/2020;
- 3) Conversazione sul coraggio. Svolta durante l'ottavo incontro in data 13/02/2020;
- 4) Conversazione sul rispetto. Svolta durante il decimo incontro in data 20/02/2020.

#### **Trascrizione del materiale selezionato**

Ho trascritto le quattro conversazioni seguendo la tecnica di trascrizione di Gail Jefferson, che, come indicato in Mortari, Silva (2015), è comunemente impiegata nell'approccio dell'analisi della conversazione. Questa tecnica prevede che le parole vengano trascritte in un testo libero così come sono pronunciate, anche se dovessero essere grammaticalmente scorrette o incomplete. Ho scelto di trascrivere le conversazioni in un foglio di Excel organizzato in tre colonne: nella prima colonna ho scritto il numero progressivo delle righe, nella seconda colonna la sigla del parlante e nella terza colonna la trascrizione del testo andando a capo circa a metà frase e ad ogni cambio di parlante.

Infine, per la trascrizione del testo ho preso spunto da alcuni simboli rielaborati da Mortari, Silva (2015, p.64).

<b>LEGENDA: parola di esempio, virtù</b>	
vir-	Il trattino indica quando chi parla si interrompe.
virtù::	I due punti doppi indicano che la vocale finale è pronunciata per un tempo più lungo.
virtù.	Il punto al termine di un enunciato (di solito la frase è grammaticalmente completa e la voce va giù).
virtù,	La virgola al termine di un enunciato (quando chi parla usa un tono di sospensione).
virtù?	Punto di domanda per il tono di voce ascendente al termine di un enunciato.
virtù!	Tono marcato.
((ride))	Tra parentesi doppie aspetti non verbali.
[...]	Parentesi quadre con punti di sospensione per indicare i pezzi in cui non si capisce
[virtù]	Parentesi quadra per pezzi che si sovrappongono (quando due persone parlano contemporaneamente).
(.)	Quando c'è una pausa di una certa entità.

Tabella 6. Simboli utilizzati per trascrivere le conversazioni. Rielaborazione di Mortari, Silva (2015, p.64)

Nella Figura 11 riporto un esempio di trascrizione del testo:

	<b>NOMI</b>	<b>EXCERPTS</b>
1	R.	Ascoltatevi, ascoltatevi amici
2		allora,
3		il vostro momento delle domande
4		è finito.
5		Mi avete chiesto tutti?
6	Alcuni B.B.	Sì::
7	R.	Adesso ho io una domanda per voi.
8	A.M.	O:: sì!
9	R.	Secondo voi
10		Cosa mi piace fare?
11	C.C.	(Alza la mano)
12	A.G.	Volare
13	E.D.	((imita il volo dell'uccello))
14	C.C.	((imita il volo dell'uccello))
15	F.L.	Giocare con gli amici
16	A.M.	[Mangiare le foglie]
17	A.R.	[Giocare con i palloni]
18	F.L.	Giocare con gli amici

Figura 11. Esempio di trascrizione di una conversazione

### **Familiarizzazione con il materiale**

Una volta trascritto e ordinato il materiale, l'ho letto più volte cercando di tenere la mente aperta, libera da teorie pre-orientate, lasciandomi guidare dall'intento di familiarizzare con i testi selezionati e pervenire ad una visione globale delle conversazioni.

### **5.6.2. Il processo di etichettatura e di categorizzazione**

Attraverso una procedura induttiva, ho attribuito etichette descrittive alle diverse interazioni discorsive con l'obiettivo di identificarne il tipo di interazione comunicativa, ad esempio informare, chiedere, giustificare ecc. "Il processo di individuazione delle etichette descrittive rappresenta il primo livello di costruzione di una teoria descrittiva di un fenomeno" (Mortari, Silva, 2015, p.87). Il processo di etichettatura, tuttavia, produce una granularizzazione dei dati, in quanto il numero di etichette descrittive che si individua è rilevante; per questo motivo è necessario procedere poi con successivo raggruppamento delle etichette in categorie (processo di clusterizzazione). Le categorie raggruppano etichette descrittive che presentano sensibili analogie identificando diversi atti discorsivi, quali ad esempio atti informativi, atti regolativi ecc. "Questa azione euristica rappresenta il primo livello di astrazione nel processo induttivo della teoria" (Mortari, Silva, 2015, p.87).

Per compiere queste due azioni di analisi ho utilizzato una procedura ricorsiva con l'obiettivo di individuare tutti i codici necessari a rappresentare fedelmente le diverse mosse conversazionali, obiettivo che ho raggiunto dopo un lungo lavoro di riflessione e rielaborazione, modificando più volte sia le etichette sia le categorie fino a raggiungere la saturazione categoriale; ossia, "fino a quando esse incorporano tutta la molteplicità di variazioni esistenti nei dati" (Mortari, Silva, 2015, p.71).

Nella figura 12 riporto un esempio di un testo analizzato con etichette e categorie.

	NOMI	EXCERPTS	ETICHETTE	CATEGORIE
1	R.	Adesso costruiremo assieme	esplicita processo	metacognitivi
2		una storia sulla generosità.		
3		è una storia che può finire in tre modi diversi	fornisce informazioni	informativi
4		((mostro il primo foglio))		
5		Allora, guardiamo bene	fornisce indicazioni operative	regolativi
6		questo è quello che succede.		
7		Che cosa succede?		
8	A.L.	Cade	interpella il gruppo	co-costruttivi
9	Alcuni B.B.	Cade	fornisce informazioni	informativi
10	F.L.	Cade e si rompe il corno	rispecchia	co-costruttivi
11	R.	Chi cade?	integra informazione altrui	co-costruttivi
12	A.L.	è un'alce	chiede ulteriori informazioni	sviluppo
13	R.	m:	aggiunge informazioni	sviluppo
14	F.L.	Una capra	riceve/approva	co-costruttivi
15	G.A.	Una capretta	modifica/corregge	co-costruttivi
16	A.G.	si è spezzata	riassume/riformula	co-costruttivi
17	F.L.	Si è spezzata il corno	integra informazione altrui	co-costruttivi

Figura 12. Testo analizzato con etichette e categorie

Inoltre, per facilitare il processo di descrizione e interpretazione dei dati ho assegnato un colore diverso a ciascuna categoria ed ho contrassegnato con i vari colori le rispettive etichette. Ad esempio, l'etichetta: "suggerisce", qualificata come atto deliberativo, è contrassegnata con il colore rosso.

Nella Tabella 7 presento il sistema di codifica che ho ricavato.

CATEGORIE	ETICHETTE
<b>atti informativi</b>	chiede informazioni/opinione
	esprime idea/opinione
	fornisce informazioni
	ripete informazioni
	non esprime
<b>atti di sviluppo</b>	chiede ulteriori informazioni
	chiede ragioni - espone ragioni

	aggiunge informazioni
	approfondisce una sua idea
	evidenzia un dato
	formula ipotesi
	modifica una sua affermazione precedente
	mette in questione il suo punto di vista
<b>atti co-costruttivi</b>	interpella il gruppo – interpella l'altro
	rispecchia
	riassume/riformula
	riceve/approva
	verifica comprensione
	chiede accordo
	integra l'informazione altrui
	formula una nuova idea/ipotesi in relazione ad altre idee
	ripropone un'idea precedentemente enunciata da altri
	mette a fuoco un'idea condivisa
	modifica/corregge
<b>atti assertivi</b>	dichiara di non sapere
	conferma informazione/idea/ipotesi
	dichiara accordo – dichiara disaccordo
	ribadisce
<b>atti problematizzanti</b>	mette in questione
	solleva problema
	introduce dubbio
	introduce un altro punto di vista
<b>atti deliberativi</b>	suggerisce
	propone
<b>atti metacognitivi</b>	esplicita processo – chiede informazioni sul processo
	conferma attenzione
	esplicita atti cognitivi altrui
	esplicita desiderio proprio/altrui
	rileva un proprio errore
	esplicita stanchezza propria/altrui

<b>atti regolativi</b>	riporta sull'argomento
	fornisce/chiede indicazioni operative
	gestisce il turno
	regola il turno
	chiede la parola
	regola/sregola postura
	verifica attenzione
<b>atti relazionali</b>	loda
	ringrazia
	mostra comprensione
	rassicura
	incoraggia
<b>atti valutativi</b>	esprime giudizio positivo
	esprime giudizio negativo

Tabella 7. Sistema di codifica

### 5.6.3. La descrizione del sistema di codifica

Per elaborare questo sistema di codifica ho fatto riferimento a due sistemi sviluppati da Mortari (2002) e Mortari e collaboratori (2015) in due ricerche precedenti, in quanto, come sostiene Mortari stessa, poter disporre di strumenti testati con cui confrontarsi favorisce il progresso scientifico anche quando si adotta un'epistemologia induttiva purché si utilizzino le conoscenze senza assimilare la nuova datià a quella precedente (Mortari, Silva, 2015). Ciò è possibile quando il ricercatore si pone l'obiettivo di tenere la mente libera da teorie predate e agisce quindi esercitando l'epoché.

#### **Atti informativi**

Gli atti informativi “svolgono la funzione di portare dati informativi nel contesto” (Mortari, Silva, 2015, p.89). Partendo da questa indicazione ho catalogato come atti informativi tutte quelle mosse conversazionali utilizzate per esprimere o chiedere informazioni riguardo agli argomenti oggetto delle azioni di insegnamento-apprendimento. Nello specifico ho individuato mosse di richiesta di dati “*chiede informazione/opinione*” e mosse che forniscono dati al gruppo. Queste ultime, se riguardano i contenuti delle storie e delle immagini sono



etichettate come “*fornisce informazioni*”, se riguardano i pensieri personali dei bambini sono etichettate come “*esprime idea/opinione*”.

25	R.	Il cacciatore aveva colpito l'anatra solo di striscio	fornisce informazioni	Informativi
26		((mi sfioro il braccio))		
27		Vuol dire che l'aveva colpita nel corpo	chiede	informativi
28		o vicino alla pelle?	informazioni/opinione	
29	Alcuni B.B.	Vicino alla pelle	fornisce informazioni	Informativi

#### Conversazione 4. Incontro 10

334	A.R.	Il coraggio è da uscire	esprime idea/opinione	informativi
335		anche se ha paura.		
336		Ma se qualcuno ha paura magari		
337		potrebbe anche e: andare		
338		in una casa o nel bosco		
339		a prendersi qualcosa da mangiare		
340	R.	A: quindi se uno ha paura	verifica comprensione	co-costruttivi
341		e però fa lo stesso quella cosa di cui ha paura		
342		allora è coraggioso?		
343	A.R.	Sì	conferma ipotesi	assertivi

#### Conversazione 1. Incontro 3

Oltre a ciò, ho inserito in questa categoria tutte le mosse conversazionali in cui i parlanti ripetono un'informazione che avevano già enunciato, ma senza essere stati uditi o compresi dal gruppo: etichetta “*ripete informazioni*”.

189	T.	A.G., potresti ripetere più forte	regola postura	regolativi
190		che noi non abbiamo sentito?		
191	A.G.	Erissimaco con il suo aquilone ha preso lei	ripete informazioni	informativi
192		e poi si è spezzato il corno		

#### Conversazione 2. Incontro 6

Infine, ho inserito in questa categoria anche i silenzi dei bambini, etichettandoli “*non esprime*”. Anche il silenzio fornisce informazioni.

183	R.	Adesso parliamo per alzata di mano.	fornisce indicazioni operative	regolativi
184	F.L.	((alza la mano))	chiede la parola	regolativi
185	R.	F.L.	gestisce il turno	regolativi
186	F.L.	((silenzio))	non esprime	informativi
187	R.	Ti è scappato il pensiero?	esplicita atti cognitivi altrui	metacognitivi
188	F.L.	((sorride))	conferma ipotesi	assertivi

#### Conversazione 4. Incontro 10

## Atti di sviluppo

Gli atti di sviluppo identificano “mosse conversazionali che riprendono idee o frammenti di idee espresse in altri interventi e le sviluppano portando il discorso verso nuovi piani” (Mortari, Silva, 2015, p.89). Seguendo questo criterio ho identificato come atti di sviluppo le mosse conversazionali in cui i parlanti chiedono o forniscono ulteriori informazioni al discorso in atto mantenendo come in precedenza la distinzione tra dati testuali e idee: l’etichetta “*aggiunge informazioni*” identifica le mosse conversazionali con cui i parlanti forniscono ulteriori informazioni sulle narrazioni e sulle immagini, e l’etichetta “*approfondisce una sua idea*” identifica le mosse conversazionali con cui i parlanti sviluppano i pensieri espressi in interventi precedenti.

91	R.	E nella storia cosa le è successo?	evidenzia un dato	sviluppo
92		Il cacciatore le ha sparato		
93		e lei com'è?		
94		Ce le ha le penne?	chiede informazioni/opinione	informativi
95	Alcuni B.B.	No::	fornisce informazioni	informativi
96	A.L.	[[((tocca il disegno))]]	aggiunge informazioni	sviluppo
97		[E anche qui un po']		
98	R.	Ha perso le penne,	riassume/riformula	co-costruttivi
99		vero?		
100		E poi?		
101		È pulita o è sporca?	chiede ulteriori informazioni	sviluppo
102	F.L.	Sporca	fornisce informazioni	informativi
103	R.	è sporca.	rispecchia	co-costruttivi
104		Di cosa?	chiede ulteriori informazioni	sviluppo
105	F.L.	Di fango.	aggiunge informazioni	sviluppo
106		È caduta nella pozzanghera di fango		

### Conversazione 4. Incontro 10

310		Vuoi passare il microfono all'A.M.	propone	deliberativi
311		e intanto ci pensi?		
312	C.A.	Sì	riceve/approva	co-costruttivi
313		(passa il microfono ad A.M.)		
314	R.	Ok.	esprime giudizio positivo	valutativi
315		Ottimo.		
316	A.R.	uno, due, tre [...]	sregola postura	regolativi
317	A.M.	Sempre	esprime idea/opinione	informativi
318	R.	Sei sempre generosa?	chiede ulteriori informazioni	sviluppo
319		Ci fai un esempio A.M.?		
320	A.M.	(annuisce)	approfondisce una sua idea	sviluppo
321		Tipo A.R. è triste		
322		e io gli dò una foglia		
323		di quelle con scritto una parola gentile		
324	R.	M: e diventi generosa.	integra informazione altrui	co-costruttivi
325		Grazie!	ringrazia	relazionali

### Conversazione 1. Incontro 3

Inoltre, ho individuato anche mosse di sviluppo volte a chiedere ed esporre ragioni, evidenziare dati e formulare ipotesi, a cui ho assegnato le seguenti etichette descrittive:

“*chiede ragioni*”, “*esponde ragioni*”,

384		Chi si è comportato in modo rispettoso?	interpella il gruppo	co-costruttivi
385	C.C.	La lontra	esprime idea/opinione	informativi
386	R.	La lontra.	rispecchia	co-costruttivi
387		Perché?	chiede ragioni	sviluppo
388	C.C.	Perché giocava con l'anatra	espone ragioni	sviluppo
389	R.	Perché ha giocato con l'anatra.	rispecchia	co-costruttivi
390		Grazie C.C.	ringrazia	relazionali

#### Conversazione 4. Incontro 10

“evidenzia un dato”,

358	R.	Cosa succede?	interpella il gruppo	co-costruttivi
359	A.G.	Sta meglio	esprime idea/opinione	informativi
360	F.L.	Piange. Non sta meglio.	modifica/corregge	co-costruttivi
361		guarda qui	evidenzia un dato	sviluppo
362		(tocca un punto sul foglio)		

#### Conversazione 2. Incontro 6

“formula ipotesi”.

135	R.	Cos'hanno fatto gli amici?	interpella il gruppo	co-costruttivi
136	B.B.	Si sono nascosti	fornisce informazioni	informativi
137	A.L.	Forse volevano fargli uno scherzetto di carnevale	formula ipotesi	sviluppo
138	R.	Ah, forse volevano fargli uno scherzetto di carnevale	rispecchia	co-costruttivi
139	F.L.	O forse si sono spaventati dalle macchie di fango	formula ipotesi	sviluppo
140	R.	Forse si sono spaventati dalle macchie di fango	rispecchia	co-costruttivi
141	C.C.	O anche perché l'anatra li ha svegliati	formula ipotesi	sviluppo
142	R.	Perché stavano dormendo e l'anatra li ha svegliati?	rispecchia	co-costruttivi
143		Forse!	riceve/approva	co-costruttivi

#### Conversazione 4. Incontro 10

Infine, ho inserito in questa categoria anche quelle mosse conversazionali che mostrano cambiamenti nel proprio pensiero, in particolare quando i parlanti mettono in questione il proprio punto di vista, mossa identificata attraverso l'etichetta descrittiva “*mette in questione il suo punto di vista*” e quando i parlanti modificano una propria affermazione espressa in precedenza, mossa che ho contrassegnato con l'etichetta “*modifica (una sua) affermazione precedente*”.

318	T.	Oh che bella soluzione!	esprime giudizio positivo	valutativi
319		Quindi chi pensa che abbiano giocato tutti assieme?	verifica comprensione	co-costruttivi
320	C.A.	((alza la mano))	esprime idea/opinione	informativi
321	M.A.	((alza la mano))	esprime idea/opinione	informativi
322	C.D.	((alza la mano))	esprime idea/opinione	informativi
323	A.M.	((alza la mano))	esprime idea/opinione	informativi
324	F.L.	((alza la mano))	esprime idea/opinione	informativi
325	A.L.	((alza la mano))	esprime idea/opinione	informativi
326	S.D.	((alza la mano))	esprime idea/opinione	informativi
327	T.	Ah, ok.	riceve/approva	co-costruttivi
328		Vediamo come va a finire?	propone	deliberativi
329	R.	Finisce che loro rimangono della loro idea,	introduce un altro punto di vista	problematizzanti
330		quindi restano da soli a giocare.		
331		Invece Erissimaco,		
332		la Lontra		
333		non si lascia convincere e dice		
334		No. Mi dispiace,		
335		io vado a giocare con la mia amica perché ha bisogno		
336		e non importa se è sporca o se è brutta,		
337		non importa,		
338		io gioco lo stesso con lei.		
339	B.B.	((fissano l'immagine dell'anatra in silenzio))	mette in questione il suo punto di vista	sviluppo

#### Conversazione 4. Incontro 10

226	R.	Vediamo cosa potrebbe succedere?	fornisce indicazioni operative	regolativi
227		Allora, lo stambecco cade dalla montagna e::	fornisce informazioni	informativi
228		((giro il secondo foglio))		
229		cosa succede qua?	interpella il gruppo	co-costruttivi
230	F.L.	[Lo curano!]	fornisce informazioni	informativi
231	A.R.	[Arrivano!]	fornisce informazioni	informativi
232		Lo curano.	modifica affermazione precedente	sviluppo

#### Conversazione 2. Incontro 6

### **Atti co-costruttivi**

Gli atti co-costruttivi sono atti discorsivi con cui i parlanti cercano insieme una soluzione alle questioni rilevanti attraverso la costruzione graduale di uno scenario di analisi condiviso. (Mortari, Silva, 2015). All'interno di questa categoria ho inserito sia le mosse conversazionali che promuovono un flusso comunicativo volto a favorire la co-costruzione del pensiero sia gli atti discorsivi attraverso cui il gruppo di parlanti co-costruisce il pensiero stesso.

Le mosse di gestione del flusso comunicativo sono identificate con le seguenti etichette:

“*interpella il gruppo*” e “*interpella l'altro*”, che qualificano gli atti discorsivi con cui la ricercatrice chiede esplicitamente al gruppo o al singolo bambino di esprimere il proprio pensiero;

22	R.	Eh si.	conferma ipotesi	assertivi
23		Ha mangiato una foglia del coraggio		
24		e prende uno strumento,		
25		un oggetto che lo aiuta ad essere coraggioso	aggiunge informazioni	sviluppo
26		((dispongo a terra 8 immagini di oggetti))		
27		Riconoscete questi oggetti?		
28		((indico un'immagine))	interpella il gruppo	co-costruttivi
29		Questo cos'è?		
30	Alcuni B.B.	Una maschera	fornisce informazioni	informativi
31	R.	Una maschera	rispecchia	co-costruttivi

### **Conversazione 3. Incontro 8**

“*rispecchia*” e “*riassume/riformula*”, che identificano le mosse conversazionali con cui il parlante ripete il concetto precedentemente espresso da un altro parlante mostrando attenzione e comprensione;

9	R.	Secondo voi		
10		Cosa mi piace fare?	chiede informazioni	informativi
11	C.C.	(Alza la mano)	chiede la parola	regolativi
12	A.G.	Volare	esprime idea/opinione	informativi
13	E.D.	((imita il volo dell'uccello))	riassume/riformula	co-costruttivi
14	C.C.	((imita il volo dell'uccello))	rispecchia	co-costruttivi
15	F.L.	Giocare con gli amici	esprime idea/opinione	informativi

### **Conversazione 1. Incontro 3**

“*riceve/approva*”, che descrive le mosse conversazionali con cui i parlanti mostrano di accogliere un pensiero o una richiesta precedentemente espressa da un altro parlante;

238	F.L.	Così tu dormi?	formula ipotesi	sviluppo
239	Alcuni B.B.	((ride))	riceve/approva	co-costruttivi
240	R.	No, io vi guardo e vi ascolto	modifica/corregge	co-costruttivi
241	A.M.	E dove ti siedi?	chiede ulteriori informazioni	sviluppo
242	F.L.	Eh, giusto!	riceve/approva	co-costruttivi
243	R.	Mi metterò su un albero	nuova idea in relazione	co-costruttivi
244	A.M.	In testa alla maestra Sara	introduce altro punto di vista	problematizzanti
245	B.B.	((ride))	riceve/approva	co-costruttivi
246	F.L.	Su quell'albero!		
247		((indica un punto del salone))	integra informazione altrui	co-costruttivi

### **Conversazione 1. Incontro 3**

423	R.	Lo stanno prendendo in giro per il corno che si è rotto.	riassume/riformula	co-costruttivi
424	A.R.	[[[alza la mano]]]	chiede la parola	regolativi
425		[no!]	dichiara disaccordo	assertivi
426		Loro due ridono per lui e lui dice no	esprime idea/opinione	informativi
427	A.G.	(ha ancora la mano alzata)	chiede la parola	regolativi
428	R.	Potrebbe essere anche un'idea questa di A.R.	riceve/approva	co-costruttivi
429		Timeo e la lontra li prendono in giro	riassume/riformula	co-costruttivi
430		e il merlo dice no.		

#### Conversazione 2. Incontro 6

“*verifica comprensione*”, che identifica le mosse conversazionali utilizzate per verificare di aver compreso correttamente il messaggio precedentemente espresso da un altro parlante;

226	R.	Anche per te A.R.?	interpella l'altro	co-costruttivi
227	A.R.	Sì	esprime idea/opinione	informativi
228	T.	Cosa si?	verifica comprensione	co-costruttivi
229		Perché mi sono persa,		
230		non ho capito,		
231		cosa si?		
232		Secondo te cosa succede		
233		che la lontra::		
234	A.R.	Gli dice no e resta a giocare con l'anatra	riformula	co-costruttivi
235	T.	A: ok.	riceve/approva	co-costruttivi

#### Conversazione 4. Incontro 10

“*chiede accordo*”, che identifica le mosse conversazionali utilizzate dal parlante per chiedere se gli altri partecipanti alla conversazione concordano con un pensiero espresso.

204	R.	E quindi allora secondo A.L. dice:	riassume/riformula	co-costruttivi
205		no,		
206		io resto a giocare con l'anatra'		
207		Siete d'accordo con A.L.	chiede accordo	co-costruttivi
208		o pensate a qualcosa di diverso?		
209	A.M.	Sì,	dichiara accordo	assertivi
210		siamo d'accordo con A.L.		

#### Conversazione 4. Incontro 10

Gli altri atti discorsivi che ho catalogato come mosse di co-costruzione del pensiero mostrano come i parlanti, ascoltando le reciproche idee, sviluppano un pensiero frutto di un dialogo comunitario; come sostiene Mortari, infatti, “in una comunità dialogicamente forte ciascuno mette una tesserinina” (Mortari, Silva, 2015, p.89). Queste mosse conversazionali sono identificate nelle seguenti etichette:

“*integra l'informazione altrui*”, quando il parlante aggiunge elementi nuovi ad un dato testuale precedentemente espresso da altri;

7	R.	Che cosa succede?	interpella il gruppo	co-costruttivi
8	A.L.	Cade	fornisce informazioni	informativi
9	Alcuni B.B.	Cade	rispecchia	co-costruttivi
10	F.L.	Cade e si rompe il corno	integra informazione altrui	co-costruttivi

#### Conversazione 2. Incontro 6

“*formula una nuova idealipotesi in relazione ad altre idee*” precedentemente espresse da altri parlanti;

390	R.	Eh, devi avere coraggio	rispecchia	co-costruttivi
391		quando ti manca la mamma!		
392	F.L.	Come Puc e Pec	nuova idea in relazione	co-costruttivi
393		che gli mancava la mamma		
394	R.	Come Puc e Pec	conferma idea	assertivi
395		Eh sì, è proprio vero F.L..		
396	F.L.	E anche Pec gli mancava	aggiunge informazioni	sviluppo
397	R.	E anche Pec gli mancava	rispecchia	co-costruttivi
398		gli mancavano i suoi amici.	integra informazione altrui	co-costruttivi

### Conversazione 1. Incontro 4

158	R.	Però il merlo Timeo non è coraggioso,	evidenzia un dato	sviluppo
159		vero?	chiede accordo	co-costruttivi
160	F.L.	No.	dichiara accordo	assertivi
161		Quindi arriva Teeteto	nuova ipotesi in relazione	co-costruttivi
162	R.	Arriva Teeteto!	rispecchia	co-costruttivi

### Conversazione 3. Incontro 8

“ripropone un’idea precedentemente enunciata da altri”, quando il parlante riprende un pensiero espresso in precedenza da un altro parlante;

368	R.	Anche voi sentite paura?	interpella il gruppo	co-costruttivi
369	Alcuni B.B.	Sì	dichiara accordo	assertivi
370	Alcuni B.B.	io no	dichiara disaccordo	assertivi
371	C.A.	io no, neanche un goccino	dichiara disaccordo	assertivi
372	R.	No?	riassume/riformula	co-costruttivi
373		E c’è qualcuno che invece sente paura.		
374		lo sapete bambini	fornisce informazioni	informativi
375		quando ero piccolo avevo tanta paura		
376		a dormire da solo		
377	A.G.	[io neanche un goccino]	ripropone idea precedente	co-costruttivi

### Conversazione 1. Incontro 3

“mette a fuoco un’idea condivisa”, quando il parlante esprime un pensiero frutto di una combinazione di idee precedentemente espresse da altri parlanti;

11	R.	Chi cade?	chiede ulteriori informazioni	sviluppo
12	A.L.	è un'alce	aggiunge informazioni	sviluppo
13	R.	m:	riceve/approva	co-costruttivi
14	F.L.	Una capra	modifica/corregge	co-costruttivi
15	G.A.	Una capretta	riassume/riformula	co-costruttivi
16	A.G.	si è spezzata	ripropone idea precedente	co-costruttivi
17	F.L.	Si è spezzata il corno	integra informazione altrui	co-costruttivi
18	R.	Assomiglia un po' all'alce	mette a fuoco idea condivisa	co-costruttivi
19		e un po' alla capra		
20		Ma si chiama stambecco	modifica/corregge	co-costruttivi

### Conversazione 2. Incontro 6

“modificacorrege”, quando il parlante modifica o corregge un’informazione precedentemente espressa da altri;

368	R.	Sì,	riceve/approva	co-costruttivi
369		però la storia finisce in modo diverso.	solleva problema	problematizzanti
370		Come finisce la storia?	chiede informazioni/opinione	informativi
371	C.C.	Finisce che loro vanno a giocare con lei	fornisce informazioni	informativi
372		e con la lontra		
373	R.	No,	modifica/corregge	co-costruttivi
374		loro giocano da soli		
375		e la lontra gioca con l'anatra.		
376		Finisce così la storia.		

#### Conversazione 4. Incontro 10

#### Atti assertivi

Gli atti assertivi svolgono la funzione di dichiarare la propria posizione rispetto a quanto si va affermando nel gruppo (Mortari, Silva, 2015, p.89). Seguendo queste indicazioni ho innanzitutto catalogato in questa categoria le mosse conversazionali utilizzate dai parlanti per dichiarare accordo o disaccordo rispetto ai pensieri emergenti, mosse etichettate come "dichiara accordo" e "dichiara disaccordo".

146	R.	Sì,	riceve/approva	co-costruttivi
147		però adesso ne scelgo solo tre	esplicita processo	metacognitivi
148		Adesso scelgo la foglia...		
149		La foglia...		
150		della generosità		
151		(la prende in mano col gufo)		
152		che mi sembrava vi piacesse,	espone ragioni	sviluppo
153		vero?	chiede accordo	co-costruttivi
154	Alcuni B.B.	Sì	dichiara accordo	assertivi

#### Conversazione 1. Incontro 3

141	C.C.	O anche perché l'anatra li ha svegliati	formula ipotesi	sviluppo
142	R.	Perché stavano dormendo e l'anatra li ha svegliati?	rispecchia	co-costruttivi
143		Forse!	riceve/approva	co-costruttivi
144	F.S.	No,	dichiara disaccordo	assertivi
145		perché era tutta spelacchiata	formula ipotesi	sviluppo
146	R.	Perché è tutta spelacchiata.	rispecchia	co-costruttivi
147		E allora?	chiede ulteriori informazioni	sviluppo
148	F.S.	Sì nascondono	aggiunge informazioni	sviluppo
149	R.	Sì nascondono.	rispecchia	co-costruttivi

#### Conversazione 4. Incontro 10

Inoltre, ho inserito in questa categoria gli atti discorsivi utilizzati dai parlanti per confermare informazioni, idee o ipotesi espresse da altri, identificati con le seguenti etichette descrittive: "conferma informazioni", "conferma idea" e "conferma ipotesi".

12	R.	Eh,	modifica/corregge	co-costruttivi
13		non sappiamo chi è.		
14		Però c'è qualcuno che le fa un dispetto.	aggiunge informazioni	sviluppo
15		Cosa fa?	interpella il gruppo	co-costruttivi
16	A.G.	Lancia la terra.	fornisce informazioni	informativi
17	R.	Eh sì,	conferma informazioni	assertivi
18		gli copre tutta la buca.	aggiunge informazioni	sviluppo
19		Allora arriva lo scoiattolo Teeteto		
20		che è molto coraggioso		

#### Conversazione 3. Incontro 8



487	R.	((alzo il terzo foglio))		
488		E in questa vignetta sono stati generosi?	introduce dubbio	problematizzanti
489	Alcuni B.B.	No	esprime idea/opinione	co-costruttivi
490	R.	Siete sicuri?		
491		((tutti i bambini sono in piedi))	mette in questione	problematizzanti
492	Alcuni B.B.	Si:.	conferma idea	assertivi
493	A.L.	No non sono stati generosi		
494		Siamo sicuri	conferma idea	assertivi
495	A.R.	No, no, no	conferma idea	assertivi

### Conversazione 2. Incontro 6

50	E.D.	Uffi!	esprime giudizio negativo	valutativi
51	R.	Perché uffi? ((tono incuriosito))	mette in questione	problematizzanti
52		Non ti piace il coraggio?	formula ipotesi	sviluppo
53	E.D.	Sì	conferma ipotesi	assertivi
54	R.	Volevi una foglia diversa?	formula ipotesi	sviluppo
55	E.D.	Sì	conferma ipotesi	assertivi

### Conversazione 1. Incontro 3

Un'ulteriore mossa conversazionale che ho catalogato come atto di tipo assertivo è quando il parlante riafferma la propria idea precedentemente enunciata. Questa mossa è identificata con l'etichetta descrittiva "ribadisce".

234	F.L.	Ma però come fa a ritornare a casa?	solleva problema	problematizzanti
235	S.D.	No, ma le mangia e dopo [...]	approfondisce una sua idea	sviluppo
236	A.L.	Sì,	riceve/approva	co-costruttivi
237		però poi come fai a ritornare a casa scusa?	ribadisce	assertivi
238	E.D.	è vero	dichiara accordo	assertivi

### Conversazione 3. Incontro 8

Infine, ho inserito in questa categoria anche gli atti discorsivi con cui i parlanti affermano di non sapere e li ho etichettati "dichiara di non sapere".

266	E.D.	Pronto amici!		
267		Lo stambecco è infreddolito (.)	nuova idea in relazione	co-costruttivi
268	R.	Cosa possiamo fare?	chiede ulteriori informazioni	sviluppo
269	E.D.	Non lo so	dichiara di non sapere	assertivi

### Conversazione 3. Incontro 8

#### **Atti problematizzanti**

Si tratta di atti discorsivi che hanno l'effetto di muovere il pensiero e aprire il discorso verso ipotesi e scenari nuovi; "problematizzare significa non stare dentro le cose già decise" (Mortari, Silva, 2015, p.89). Sulla base di queste considerazioni ho inserito in questa categoria le domande che i parlanti pongono con l'obiettivo di indagare i contenuti del pensiero e le ho distinte in tre tipologie: domande chiuse, a cui ho assegnato l'etichetta descrittiva "mette in questione" e domande aperte, tra cui ho distinto quelle utilizzate per chiedere la ragione di un'informazione o di un'idea, contrassegnandole con l'etichetta

“solleva problema”, e tutte le altre domande aperte volte ad approfondire l’informazione o l’idea precedentemente esposta dai parlanti. Queste ultime sono contrassegnate con l’etichetta descrittiva “introduce dubbio”.

404	R.	Ah, lo stambecco piange perché i suoi amici ridono di lui!	riassume/riformula	co-costruttivi
405	S.D.	No! Non sono i suoi amici!	modifica/corregge	co-costruttivi
406	R.	non sono suoi amici?	mette in questione	problematizzanti
407	A.L.	Si che sono i suoi amici!	modifica/corregge	co-costruttivi
408	R.	Sono amici o no dello stambecco?	mette in questione	problematizzanti
409	Alcuni B.B.	No:	esprime idea/opinione	informativi

### Conversazione 2. Incontro 6

64	R.	(la mostra)	riceve/approva	co-costruttivi
65		la foglia del perdono	fornisce informazioni	informativi
66		(le cade a terra)		
67	A.M.	Ma gufo	solleva problema	problematizzanti
68		perché ti cadono sempre le cose?		
69	R.	Eh, perché sono un po' vecchio	fornisce informazioni	informativi
70		e le mie ali non funzionano		
71		più tanto bene.		
72		C'è la foglia dell'onestà		
73		(la mostra e la appoggia a terra)		
74	A.M.	Ma che cos'è l'onestà?	introduce dubbio	problematizzanti
75	A.R.	Eh	riceve/approva	co-costruttivi
76	R.	Eh!	rispecchia	co-costruttivi

### Conversazione 1. Incontro 3

231	S.D.	((prende le ghiande))	fornisce informazioni	informativi
232	R.	E.D., cosa fa Teeteto con le ghiande?	interpella l'altro	co-costruttivi
233	E.D.	Gliele dà e se le mangia	esprime idea/opinione	informativi
234	F.L.	Ma però come fa a ritornare a casa?	introduce dubbio	problematizzanti
235	S.D.	No, ma le mangia e dopo [...]	approfondisce una sua idea	sviluppo
236	A.L.	Si,	riceve/approva	co-costruttivi
237		però poi come fai a ritornare a casa scusa?	ribadisce	assertivi
238	E.D.	è vero	dichiara accordo	assertivi

### Conversazione 3. Incontro 8

Infine, ho inserito in questa categoria anche gli atti discorsivi che muovono il pensiero apportando al discorso un diverso punto di vista. Queste mosse conversazionali sono identificate con l’etichetta descrittiva “introduce un altro punto di vista”.

101	R.	Cos'è secondo voi la giustizia?	introduce dubbio	co-costruttivi
102		Avete idea di cos'è la giustizia?		
103	Alcuni B.B.	No	fornisce informazioni	informativi
104	R.	Nessuno?	verifica comprensione	co-costruttivi
105		Sentite	introduce altro punto di vista	problematizzanti
106		Come suona la parola?		
107		Giustizia.		
108		A cosa assomiglia?		
109		Gius-		
110	A.M.	-to	esprime idea/opinione	informativi
111	R.	Giusto!	riassume/riformula	co-costruttivi
112		Giusto A.M.!	conferma idea	assertivi

### Conversazione 1. Incontro 3

### **Atti deliberativi**

Gli atti deliberativi sono mosse conversazionali che qualificano una presa di decisione (Mortari, Silva, 2015). All'interno di questa categoria ho quindi inserito gli atti discorsivi attraverso cui i parlanti propongono la propria idea all'attenzione altrui; ho contrassegnato queste mosse conversazionali con l'etichetta descrittiva "propone".

R.	Terrorizzata.	rispecchia	co-costruttivi
	Impaurita.	riassume/riformula	co-costruttivi
	E cosa fa allora?	chiede ulteriori informazioni	sviluppo
	Chiama Teeteto e:.		
	((passo l'animale plastificato a C.D.)	gestisce il turno	regolativi
	Vai C.D..		
	Cosa prende Teeteto?		
F.L.	Io direi la scala	propone	deliberativi
Alcuni B.B.	La scala!	riceve/approva	co-costruttivi
R.	Aspettiamo.	regola il turno	regolativi
	Lasciamo scegliere a C.D.		
C.D.	((prende la scala))	riceve/approva	co-costruttivi

### **Incontro 3. Conversazione 8**

Inoltre, ho inserito in questa categoria anche le mosse conversazionali attraverso cui la ricercatrice o l'insegnante invitano i parlanti a compiere una specifica azione legata alla costruzione del dialogo. Queste mosse sono contrassegnate dall'etichetta descrittiva "suggerisce".

153	T.	e li conosci quei personaggi lì?	chiede informazioni	informativi
154	E.D.	no	dichiara di non sapere	assertivi
155	T.	non li hai mai visti?	suggerisce	deliberativi
156		guarda bene		
157	E.D.	ricordo solo Teeteto	esplicita atti cognitivi propri	metacognitivi
158	Alcuni B.B.	Teeteto!	riceve/approva	co-costruttivi

### **Conversazione 2. Incontro 6**

67	A.L.	prende il megafono così lui urla all'animale	esprime idea/opinione	informativi
68		basta buttare		
69	R.	Ti va di prendere il megafono	suggerisce	deliberativi
70		e far parlare Teeteto?		
71	A.L.	((animando Teeteto con il megafono))	ripete informazioni	informativi
72		Basta:.		
73	R.	Teeteto urla basta.	riassume/riformula	co-costruttivi

### **Conversazione 3. Incontro 8**

### **Atti metacognitivi**

In questa categoria ho inserito tutti gli atti discorsivi che mettono in luce le riflessioni sul proprio pensiero:

mosse conversazionali attraverso cui i parlanti chiedono ed esplicitano informazioni sulle modalità di svolgimento delle attività, che ho etichettato "esplicita processo" e "chiede informazioni sul processo";

223	R.	Grazie E.D.!	ringrazia	relazionali
224		Vuoi passare a F.L.?	gestisce il turno	regolativi
225	A.R.	Poi si può anche [giocare qua?]	chiede informazioni sul processo	metacognitivi
226	A.M.	[Ma quando] c'è la storia?	chiede informazioni sul processo	metacognitivi
227	R.	La storia ce l'ha raccontata il gufo Socrate.	esplicita processo	metacognitivi
228		Dopo la farete voi una storia.		
229		Tra poco vi spiego.		
230		Vai F.L., vuoi raccontarci?	gestisce il turno	regolativi

### Conversazione 1. Incontro 3

mosse conversazionali attraverso cui i parlanti confermano la loro attenzione, a cui ho attribuito l'etichetta descrittiva "conferma attenzione";

151	F.S.	Perché così non è bella senza penne	espone ragioni	sviluppo
152	R.	Ah, perché non è bella senza penne.	rispecchia	co-costruttivi
153		Avete sentito cosa pensa F.S.?	verifica attenzione	regolativi
154	Alcuni B.B.	Si	conferma attenzione	metacognitivi

### Conversazione 4. Incontro 10

mosse conversazionali attraverso cui i parlanti riflettono su atti cognitivi propri o altrui, a cui ho attribuito le etichette descrittive "esplicita atti cognitivi propri" e "esplicita atti cognitivi altrui";

200	T.	C'è F.L. che voleva dire una cosa	regola il turno	regolativi
201		che aveva la mano alzata da un bel po'	espone ragioni	sviluppo
202	R.	Oh grazie,	ringrazia	relazionali
203		scusa F.L.,	si scusa	relazionali
204		non avevo visto	esplicita atti cognitivi propri	metacognitivi

### Conversazione 3. Incontro 8

153	T.	e li conosci quei personaggi lì?	chiede informazioni	informativi
154	E.D.	no	dichiara di non sapere	assertivi
155	T.	non li hai mai visti?	suggerisce	deliberativi
156		guarda bene		
157	E.D.	ricordo solo Teeteto	esplicita atti cognitivi propri	metacognitivi
158	Alcuni B.B.	Teeteto!	riceve/approva	co-costruttivi
159	T.	Ah, c'è Teteto lì?	riassume/riformula	co-costruttivi
160	R.	Ma gli altri li riconosci	esplicita atti cognitivi altrui	metacognitivi
161		anche [se magari non ti ricordi come si chiamano?]		
162	A.R.	[anche il merlo Timeo]	nuova idea in relazione	co-costruttivi
163	Alcuni B.B.	il merlo Timeo	riceve/approva	co-costruttivi

### Conversazione 2. Incontro 6

mosse conversazionali attraverso cui i parlanti esplicitano desideri o stanchezza propri o altrui, che ho identificato con le seguenti etichette: "esplicita desiderio proprio", "esplicita desiderio altrui", "esplicita stanchezza propria" e "esplicita stanchezza altrui";

376	R.	Ora tocca a F.L.	gestisce il turno	regolativi
377		Poi sentiamo anche le idee di altri	esplicita processo	metacognitivi
378	Alcuni B.B.	Anch'io voglio fare Teeteto	esplicita desiderio proprio	metacognitivi
379	R.	Ok.	riceve/approva	co-costruttivi

### Conversazione 3. Incontro 8

401	R.	Grazie A.M.	ringrazia	relazionali
402		Qualcun altro vuole dire qualcosa?	interpella il gruppo	co-costruttivi
403		Penso che C.C. e M.A. non abbiano voglia di parlare	esplicita desiderio altrui	metacognitivi
404		perché penso che siano un po' stanche.		
405	F.L.	Anch'io sono stanco	esplicita stanchezza propria	metacognitivi
406	R.	Non preoccuparti.	rassicura	relazionali
407		Abbiamo finito.		
408		Siete stati bravissimi oggi.	loda	relazionali

#### Conversazione 4. Incontro 10

480	A.M.	(consegna il microfono ad A.G.)	gestisce il turno	regolativi
481		A.R., cosa stai facendo?	regola postura	regolativi
482	R.	A.R. non riesce più	esplicita stanchezza altrui	metacognitivi
483		ha finito la sua energia		
484		e non riesce più a stare seduto sulla panchina,		
485		vero?	chiede accordo	co-costruttivi
486	A.R.	(annuisce)	dichiara accordo	assertivi

#### Conversazione 1. Incontro 3

mosse conversazionali attraverso cui i parlanti esprimono di aver commesso un errore, identificate con l'etichetta descrittiva "rileva un proprio errore".

3	F.S.	Però io non so quando il merlo si era rotto l'ala	solleva problema	problematizzanti
4	R.	Non è importante per questa storia F.S	rassicura	relazionali
5		sai,		
6		adesso concentriamoci su questa storia,	riporta sull'argomento	regolativi
7		va bene?		
8	F.L.	Il merlo non si è rotto l'ala	modifica - corregge	co-costruttivi
9	A.L.	Il gufo	integra informazioni altrui	co-costruttivi
10	F.S.	Ho sbagliato	rileva un proprio errore	metacognitivi
11	F.L.	Era il merlo che aveva l'influenza	fornisce informazioni	informativi

#### Conversazione 4. Incontro 10

### Atti regolativi

"Si tratta di mosse conversazionali che svolgono la funzione di regolare il flusso del discorso" (Mortari, Silva, 2015, p.89). In questa categoria ho inserito un'ampia gamma di atti discorsivi. Innanzitutto, ho categorizzato quegli atti utilizzati dai parlanti per indurre un cambiamento verbale o non verbale nell'altro distinguendo tra mosse conversazionali usate per riportare sull'argomento, che ho identificato con l'etichetta descrittiva "riporta sull'argomento" e mosse conversazionali utilizzate per gestire il turno di parola, la postura e l'attenzione. Per quanto riguarda la gestione del turno di parola ho operato un'ulteriore diversificazione distinguendo tra gli atti volti a gestire il turno tra i parlanti, etichettati "gestisce il turno" e atti volti a far rispettare il turno di parola altrui, etichettati "regola il turno". Invece, le mosse conversazionali utilizzate per favorire il flusso del discorso grazie al mantenimento di una corretta postura e dell'attenzione sono identificate nell'etichetta descrittiva "regola postura".

521	R.	E lo sapete come si chiamano queste foglie belle?	introduce dubbio	problemalizzanti
522	Alcuni B.B.	(scuotono la testa a destra e sinistra)	dichiara di non sapere	assertivi
523	A.L.	No:	dichiara di non sapere	assertivi
524	F.L.	Noi non sappiamo come si chiamano i tuoi amici	solleva problema	problemalizzanti
525	R.	I miei amici li conoscerete più avanti	riporta sull'argomento	regolativi
526		Noi anziani	fornisce informazioni	informativi
527		le foglie belle come l'amicizia, il coraggio		
528		le chiamiamo virtù		

### Conversazione 1. Incontro 3

113	R.	Posso dire una cosa?	chiede la parola	regolativi
114		perché il microfono parlante è ad aggiustare	espone ragioni	sviluppo
115		C.A. è stata molto brava che ha alzato la mano	loda	relazionali
116	S.D.	alza la mano	chiede la parola	regolativi
117	R.	io direi	gestisce il turno	regolativi
118		diamo la parola prima a C.A.,		
119		poi a S.D.,		
120		che ha alzato la mano		
121		e poi a E.D.		
122		che voleva parlare		
123	F.L.	(alza la mano)	chiede la parola	regolativi

### Conversazione 2. Incontro 6

107	R.	Dai,	suggerisce	deliberativi
108		prova a dirlo,		
109		cosa dice Teeteto?		
110	A.L.	No,	dichiara disaccordo	assertivi
111		in realtà		
112	R.	Aspetta A.L.,	regola il turno	regolativi
113		tu hai già detto la tua storia		
114		adesso tocca ad A.G.		
115		((guardo A.G.))	gestisce il turno	regolativi
116		cosa dice Teeteto?		
117	A.G.	Adesso basta!	integra informazione altrui	co-costruttivi
118		Sono tutti belli!		

### Conversazione 3. Incontro 8

411	R.	C.A.,	regola il turno	regolativi
412		tu vuoi dire qualcosa?	chiede informazioni/opinione	informativi
413	C.A.	Dopo ha lasciato un po' di acqua nel fango	esprime idea/opinione	informativi
414	A.R.	((si alza dalle panchine))	sregola postura	regolativi
415	F.S.	Torna qui A.R.!	regola postura	regolativi
416	R.	Ha ragione F.S.,	dichiara accordo	assertivi
417		vieni dai	regola postura	regolativi
418		che ci sta parlando C.A.		

### Conversazione 4. Incontro 10

Tra gli atti regolativi del flusso comunicativo ho inserito anche le mosse conversazionali che i parlanti utilizzano per chiedere e fornire indicazioni operative, mosse che ho qualificato con le etichette "chiede indicazioni operative" e "fornisce indicazioni operative".

460	R.	((prendo un altro foglio))		
461		Sono stati generosi qui?	mette in questione	problematizzanti
462	B.B.	Si::	esprime idea/opinione	informativi
463	R.	Allora se si risponde sì cosa si fa?	chiede indicazioni operative	regolativi
464	A.L.	Si alza	fornisce indicazioni operative	regolativi
465		((si alza))	esprime idea/opinione	informativi
466	A.G.	((si alza))	esprime idea/opinione	informativi
467	F.L.	((si alza))	esprime idea/opinione	informativi
468	C.A.	((si alza))	esprime idea/opinione	informativi

### Conversazione 2. Incontro 6

Inoltre, ho inserito in questa categoria le mosse conversazionali utilizzate dai parlanti per chiedere la parola e per verificare l'attenzione, rispettivamente identificate con le etichette descrittive "chiede la parola" e "verifica attenzione".

122	R.	Chi ha qualche idea?	interpella il gruppo	co-costruttivi
123	A.R.	[((alza la mano))]	chiede la parola	regolativi
124	F.S.	[((alza la mano))]	chiede la parola	regolativi
125	C.A.	[((alza la mano))]	chiede la parola	regolativi
126	R.	C.A.,		
127		vuoi dirci tu la tua idea?	gestisce il turno	regolativi

### Conversazione 3. Incontro 8

28	R.	è caduto		
29		Eh, lo stambecco cade.	rispecchia	co-costruttivi
30		Da dove cade?	chiede ulteriori informazioni	sviluppo
31	A.R.	Da una montagna	esprime idea/opinione	informativi
32	R.	Ah, pensavo dall'albero	esprime idea/opinione	informativi
33	A.R.	Ma no dall'albero!	dichiara disaccordo	assertivi
34	T.	C.A., hai visto anche tu lo stambecco?	verifica attenzione	regolativi
35	C.A.	((annuisce))	conferma attenzione	metacognitivi
36	T.	Da dove è caduto lo stambecco?	chiede informazioni	informativi
37	C.A.	Dall'alto	fornisce informazioni	informativi

### Conversazione 2. Incontro 6

Infine, ho inserito in questa categoria anche gli atti non verbali che identificano una postura non adatta alla conversazione; ad essi ho attribuito l'etichetta descrittiva "sregola postura".

295	R.	C'è qualcun altro		
296		che magari vuole provare a dirlo?	interpella il gruppo	co-costruttivi
297	A.R.	(volta le spalle al gruppo)	sregola postura	regolativi
298	S.D.	(si siede per terra)	sregola postura	regolativi
299	Alcuni B.B.	(si muovono sulle panchine)	sregola postura	regolativi
300	A.G.	Adesso passo alla C.A.	gestisce il turno	regolativi
301	R.	Alla C.A.?		
302		Vai C.A.!	riceve/approva	co-costruttivi

### Conversazione 4. Incontro 10

## Atti relazionali

In questa categoria ho inserito tutti gli atti discorsivi che riguardano la relazione emotiva tra i partecipanti alla conversazione. Le etichette descrittive attraverso cui ho identificato questa tipologia di mosse conversazionali sono:

“loda”,

248	R.	Aspetta un attimo A.L.	regola il turno	regolativi
249		Su la mano	fornisce indicazioni operative	regolativi
250	A.L.	(alza la mano)	chiede la parola	regolativi
251	R.	bravissimo!	loda	relazionali

### Conversazione 2. Incontro 6

“ringrazia”,

210	A.R.	Che voglio bene a tutti i mondi	esprime idea/opinione	informativi
211	R.	Vuoi bene?	chiede informazioni	informativi
212	A.R.	A tutti i mondi	ripete informazioni	informativi
213	R.	(sorride)	riceve/approva	co-costruttivi
214		A tutti i mondi vuoi bene?	riassume/riformula	co-costruttivi
215		Bene.	ringrazia	relazionali
216		Grazie A.R.!		

### Conversazione 1. Incontro 3

“mostra comprensione”,

421	A.R.	Ma sono stanco	esplicita stanchezza propria	metacognitivi
422	R.	Lo so,	mostra comprensione	relazionali
423		siamo tutti stanchi		
424		abbiamo pensato tanto		
425		Va bene.		
426		Ora cambiamo attività.	esplicita processo	metacognitivi

### Conversazione 4. Incontro 10

“rassicura”,

289	R.	E secondo te cosa faccio	chiede ulteriori informazioni	sviluppo
290		per essere generoso?		
291	A.G.	Non lo so	dichiara di non sapere	assertivi
292	R.	non lo sai?	rassicura	relazionali
293		Non preoccuparti.		
294		Lo scopriremo.		

### Conversazione 1. Incontro 3

“incoraggia”.

266	E.D.	Pronto amici!	nuova idea in relazione	co-costruttivi
267		Lo stambecco è infreddolito (.)		
268	R.	Cosa possiamo fare?	chiede ulteriori informazioni	sviluppo
269	E.D.	Non lo so	dichiara di non sapere	assertivi
270	T.	Pensaci,	incoraggia	relazionali
271		pensaci che ti viene in mente		
272	Alcuni B.B.	[[...]]	esprime idea/opinione	informativi
273	R.	[Ssss]	regola il turno	regolativi
274	T.	[Ssss]	regola il turno	regolativi
275	E.D.	Gli amici lo aiutano	approfondisce una sua idea	sviluppo

### Conversazione 3. Incontro 8.



### **Atti valutativi**

Gli atti valutativi “sono atti con cui il parlante esprime una valutazione su qualcosa: su un’idea, su una procedura, sull’organizzazione del lavoro” (Mortari, Silva, 2015, 90). All’interno delle conversazioni che ho analizzato sono emersi in totale 13 atti di tipo valutativo, che ho scelto di distinguere in base alla tipologia di giudizio: positivo o negativo. Gli atti valutativi sono quindi codificati con le etichette descrittive “*esprime giudizio positivo*” e “*esprime giudizio negativo*”.

164	R.	((Consegno Teeteto a F.S. come d'accordo))	gestisce il turno	regolativi
165		Dopo faremo usare anche a te Teeteto	esplicita processo	metacognitivi
166		Arriva Teeteto!	interpella l'altro	co-costruttivi
167		Cosa prende Teeteto?		
168	F.S.	((raccolge il tamburo))	esprime idea/opinione	informativi
169	A.G.	Il tamburo!	riceve/approva	co-costruttivi
170	R.	Il tamburo!	rispecchia	co-costruttivi
171	A.L.	Bella idea	esprime giudizio positivo	valutativi
172		così lo spaventi!	nuova idea in relazione	co-costruttivi

### **Conversazione 3. Incontro 8**

46	F.L.	Come il libro del pettirosso!	nuova idea in relazione	co-costruttivi
47	R.	Eh, sì!	conferma idea	assertivi
48		La foglia del coraggio	fornisce informazioni	informativi
49		((la mostro e la appoggio a terra))		
50	E.D.	Uffi!	esprime giudizio negativo	valutativi
51	R.	Perché uffi? ((tono incuriosito))	mette in questione	problematizzanti
52		Non ti piace il coraggio?	formula ipotesi	sviluppo
53	E.D.	Sì	conferma ipotesi	assertivi

### **Conversazione 1. Incontro 3**

#### 5.6.4. La mappatura dei parlanti

Quando ho raggiunto un adeguato livello di formulazione del sistema di codifica, per favorire il processo di descrizione e interpretazione dei dati ho predisposto una nuova tabella, anch'essa ispirata alla ricerca di Mortari e collaboratori (Mortari, Silva, 2015, p.73). La tabella è organizzata nel seguente modo:

la prima colonna assegna un numero progressivo a ogni riga dello scambio verbale;

la seconda colonna designa il parlante;

la terza colonna riporta la trascrizione dello scambio verbale;

le successive tre colonne riportano la dicitura estesa dell'etichetta assegnata e il codice colore che identifica la categoria:

la quarta relativamente agli scambi della ricercatrice,

la quinta relativamente agli scambi dei bambini,

la sesta relativamente agli scambi dell'insegnante.

Nella Figura 13 presento un esempio della tabella di analisi dei dati e riporto in allegato le quattro conversazioni analizzate secondo questo sistema (Allegato 4).

	NOMI	EXCERPTS	RICERCATRICE	BAMBINI	INSEGNANTE
167	R.	Quando sei generoso	rispecchia		
168		che regali le cose agli altri.			
169		Cosa pensate di quello che ha detto A.L.?	interpella il gruppo		
170	C.C.	Che è essere gentile		nuova idea in relazione	
171	R.	Prendi il microfono	gestisce il turno		
172		A.L., passa il microfono a C.C.			
173	T.	Per esempio,			chiede la parola
174		posso intervenire?			
175	R.	Sì, certo!	riceve/approva		
176	T.	Per esempio avete visto A.M.			interpella il gruppo
177		cos'ha fatto in questo momento?			
178	A.R.	(annuisce)		dichiara accordo	
179	T.	A.L. stava parlando.			evidenzia un dato
180		La foglia si era rovesciata,			
181		A.M. l'ha raccolta			
182		e l'ha data ad A.L.			
183		così la poteva tenere vicino mentre parlava			
184	A.R.	No, ma io gliel'ho data a lei!		dichiara disaccordo	
185	A.M.	[No, non è vero!]		dichiara disaccordo	
186	T.	[è stata genero-] è stata generosa?			mette in questione
187		O non è stata generosa?			
188	Alcuni B.B.	E' stata generosa		esprime idea/opinione	

Figura 13. Esempio di tabella di analisi dei dati

La tabella così organizzata consente di visualizzare con quale frequenza e secondo quale distribuzione tra i parlanti si presentano le varie tipologie di atti discorsivi portando alla luce il profilo comunicativo che caratterizza questa comunità di parlanti.

## 5.7. L'analisi del profilo comunicativo dei parlanti

<b>CONVERSAZIONE 1</b> <b>INCONTRO 3</b> <b>Data:</b> 23/01/2020 <b>Argomento:</b> Conversazione sulle virtù	<b>PARTECIPANTI:</b> <b>R.</b> = ricercatrice <b>T.</b> = insegnante di sezione <b>Bambini presenti</b> = A.R., A.M., A.L., S.D., C.A., A.G., F.L., C.C., E.D. (Tot. 9) <b>Bambini assenti</b> = M.A., F.S., C.D., G.A.
---	---

In questa conversazione ho introdotto il concetto di virtù animando la marionetta del gufo Socrate, il quale ha presentato l'attività dapprima mostrando ai bambini diverse foglie (cartoncini sagomati) con sopra scritto il nome di alcune virtù ed in seguito conducendo una conversazione socratica con l'intento di co-costruire con i bambini un significato iniziale dei concetti delle virtù selezionate come oggetto di insegnamento-apprendimento lungo il percorso: la generosità, la giustizia, il coraggio e il rispetto, per approdare infine alla co-costruzione del concetto globale di virtù.

Di seguito descrivo alcuni passaggi significativi di questa conversazione.

### Sequenza 7- 45

Introduco una nuova richiesta esplicitando il processo (7), ovvero animando il gufo Socrate dico ai bambini che ho una domanda per loro e chiedo loro di immaginare cosa mi piace fare. I bambini esprimono la loro idea, talvolta chiedendo la parola per alzata di mano (11) e dimostrando di ascoltarsi l'un l'altro attraverso atti co-costruttivi (13,14, 21). Dopodiché formulo una nuova idea mettendo in relazione le idee espresse dai bambini (22-28); è all'interno di questa mossa conversazionale che comunico il compito richiesto ai bambini: pensare alle cose belle (virtù) e attraverso le successive mosse conversazionali (29-32) interpellò il gruppo (29) per verificare la motivazione al lavoro. Dopo aver ricevuto un riscontro positivo (30, 32) compio un atto deliberativo suggerendo ai bambini di pensare alle virtù (33) e informo il gruppo sulle varie foglie delle virtù; si tratta di atti informativi preparatori alla conversazione socratica (34-36, 40, 42-45).

	NOMI	EXCERPTS	RICERCATRICE	BAMBINI	INSEGNANTE
7	R.	Adesso ho io una domanda per voi.	esplicita processo		
8	A.M.	O:: si!		riceve/approva	
9	R.	Secondo voi	chiede informazioni		
10		Cosa mi piace fare?			
11	C.C.	((Alza la mano))		chiede la parola	
12	A.G.	Volare		esprime idea/opinione	
13	E.D.	((imita il volo dell'uccello))		riassume/riformula	
14	C.C.	((imita il volo dell'uccello))		rispecchia	
15	F.L.	Giocare con gli amici		esprime idea/opinione	
16	A.M.	[Mangiare le foglie]		esprime idea/opinione	
17	A.R.	[Giocare con i palloni]		esprime idea/opinione	
18	F.L.	Giocare con gli amici		riafferma la propria idea	
19	R.	[Mi piace]	fornisce informazioni		
20	A.M.	[Volare sopra] un ramo dell'albero		nuova idea in relazione	
21		e si addormenta			
22	R.	Mi piace	nuova idea in relazione		
23		volare su un albero			
24		e appoggiarmi sul ramo			
25		e fare tante domande			
26		mi piace fare domande			
27		e pensare			
28		pensare ai pensieri e alle cose belle.			
29		A voi piace questa cosa?		interpella il gruppo	
30	Alcuni B.B.	Si		esprime idea/opinione	
31	R.	Si?	mette in questione		
32	A.R.	Si, si, si		conferma idea	
33	R.	Allora volete che proviamo?	suggerisce		
34		Vi ho portato in regalo	fornisce informazioni		
35		delle foglie della mia foresta			
36		((prende e mostra una cartellina))			
37		Guardate	fornisce indicazioni operative		
38	C.C.	Lo sapevo che erano quelle		esplicita atti cognitivi propri	
39	E.D.	Io le ho viste		fornisce informazioni	
40	R.	((estrae la prima foglia))	fornisce informazioni		
41	F.L.	Eccole!		evidenzia un dato	
42	R.	C'è la foglia del rispetto	fornisce informazioni		
43		((la appoggia a terra))			
44		La foglia della generosità			
45		((la mostra e la appoggia a terra))			

## Sequenza 59-73

La presentazione delle foglie delle virtù avviene in modo interattivo. Ad esempio, in questa sequenza un bambino/a evidenzia un dato (62), un altro/a compie il rispecchiamento (63) ed io accolgo le informazioni (64) spiegando il dato evidenziato (65). Dopodiché un bambino/a solleva un problema (67,68) relativo ad un'azione che ho precedentemente compiuto (66) e io fornisco una risposta (69-71) prima di proseguire con le nuove informazioni sulle foglie delle virtù (72-73).

	NOMI	EXCERPTS	RICERCATRICE	BAMBINI	INSEGNANTE
59	R.	la foglia gialla	fornisce informazioni		
60		è la foglia della pazienza			
61		((la mostra e la appoggia a terra))			
62	F.L.	[ce n'è un'altra gialla]			evidenzia un dato
63	A.M.	[ce n'è un'altra gialla]		rispecchia	
64	R.	((la mostra))	riceve/approva		
65		la foglia del perdono	fornisce informazioni		
66		((le cade a terra))			
67	A.M.	Ma gufo		solleva problema	
68		perché ti cadono sempre le cose?			
69	R.	Eh, perché sono un po' vecchio	fornisce informazioni		
70		e le mie ali non funzionano			
71		più tanto bene.			
72		C'è la foglia dell'onestà			
73		((la mostra e la appoggia a terra))			

## **Sequenza 127-188**

Una volta presentate tutte le foglie passiamo alla conversazione socratica condotta sui concetti di generosità, coraggio, rispetto e virtù. In questa sequenza introduco la nuova attività con modalità simili a quella precedente: inizio animando il gufo Socrate e descrivendo come e per quale ragione utilizza le foglie delle virtù (127-135), dopodiché interpellò il gruppo (136) chiedendo ai bambini se anche loro vogliono assaggiare le foglie. I bambini accolgono volentieri la mia richiesta (138) ed io fornisco le indicazioni operative necessarie per lo svolgimento dell'attività (142-144) esplicitando anche il processo (147-151). Infine, chiedo il loro accordo (153) a cui loro rispondono positivamente (154). A questo punto inizia la conversazione socratica vera e propria: apro la conversazione con un atto discorsivo problematizzante (161), nello specifico chiedo ai bambini cos'è la generosità. Un bambino/a interviene esprimendo la propria opinione (162). Per gestire il turno di parola durante questa conversazione scelgo di utilizzare lo strumento del microfono parlante, perciò, fornisco l'indicazione operativa (163) e assegno il turno di parola (164) al bambino/a che era intervenuto. Il bambino/a approfondisce la sua idea (165) e io, dopo una mossa di rispecchiamento (166) interpellò il gruppo a riguardo (167). Un bambino/a esprime una nuova idea in relazione alla mossa conversazionale 166 (170) e io gestisco il turno di parola chiedendo un passaggio di microfono (171-172). Dopodiché interviene l'insegnante chiedendo la parola (173-174) ed evidenziando un dato (179-183): propone come esempio di generosità un'azione compiuta poco prima da un bambino/a. Un bambino/a esprime il proprio disaccordo riguardo la descrizione dell'azione (184) e l'altro bambino/a coinvolto dichiara disaccordo (185) relativamente alla mossa conversazionale precedente. L'insegnante continua con un atto problematizzante (186) chiedendo al gruppo se l'azione compiuta è stato un gesto di generosità. Alcuni bambini esprimono la propria opinione (187) riconoscendo il gesto di generosità.

	NOMI	EXCERPTS	RICERCATRICE	BAMBINI	INSEGNANTE	
127	R.	Queste sono le foglie degli alberi	aggiunge informazioni			
128		che vivono nella mia foresta				
129		Sapete amici,				
130		io e i miei amici animali				
131		mangiamo queste foglie				
132		((le tocca una ad una col gufo))				
133		perché ci fanno proprio bene				
134		alla pancia, al cuore e alla mente				
135		ci fanno vivere bene.				
136		Volete assaggiarne un pochine	interpella il gruppo			
137		anche voi?				
138	Alcuni B.B.	Si:.		esprime idea/opinione		
139	R.	Si?	riceve/approva			
140		O:: molto bene				
141		sono felice!				
142		((prende il microfono parlante))	fornisce indicazioni operative			
143		allora adesso partiamo				
144		dalla foglia				
145	C.C.	Sono 8 foglie		evidenzia un dato		
146	R.	Si,	riceve/approva			
147		però adesso ne scelgo solo tre	esplicita processo			
148		Adesso scelgo la foglia...				
149		La foglia...				
150		della generosità				
151		((la prende in mano col gufo))				
152		che mi sembrava vi piacesse,		espone ragioni		
153		vero?	chiede accordo			
154	Alcuni B.B.	Si		dichiara accordo		
155	R.	Tieni E.D.!	gestisce il turno			
156		((la consegna a E.D.))				
157	E.D.	Grazie		ringrazia		
158	R.	Generosità.	fornisce indicazioni operative			
159		Passala anche ai tuoi compagni				
160		Generosità.				
161	R.	Cos'è la generosità?	introduce dubbio			
162	A.L.	è quando sei generoso!		esprime idea/opinione		
163	R.	A.L., adesso usiamo il microfono	fornisce indicazioni operative			
164		((gli consegna il microfono))	gestisce il turno			
165	A.L.	è quando sei generoso,		approfondisce una sua idea		
166		che regali le cose agli altri!				
167	R.	Quando sei generoso	rispecchia			
168		che regali le cose agli altri.				
169		Cosa pensate di quello che ha detto A.L.?	interpella il gruppo			
170	C.C.	Che è essere gentile		nuova idea in relazione		
171	R.	Prendi il microfono	gestisce il turno			
172		A.L., passa il microfono a C.C.				
173	T.	Per esempio,			chiede la parola	
174		posso intervenire?				
175	R.	Si, certo!	riceve/approva			
176	T.	Per esempio avete visto A.M.			interpella il gruppo	
177		cos'ha fatto in questo momento?				
178	A.R.	((annuisce))		dichiara accordo		
179	T.	A.L. stava parlando.			evidenzia un dato	
180		La foglia si era rovesciata,				
181		A.M. l'ha raccolta				
182		e l'ha data ad A.L.				
183		così la poteva tenere vicino mentre parlava				
184	A.R.	No, ma io gliel'ho data a lei!		dichiara disaccordo		
185	A.M.	[No, non è vero!]		dichiara disaccordo		
186	T.	[è stata genero-] è stata generosa?			mette in questione	
187		O non è stata generosa?				
188	Alcuni B.B.	E' stata generosa		esprime idea/opinione		

La conversazione prosegue in modo simile per tutto il testo analizzato; la ricercatrice e l'insegnante comunicano principalmente attraverso atti discorsivi di tipo regolativo, usati soprattutto per la gestione del turno di parola, atti di tipo problematizzante, per stimolare il pensiero dei bambini, e atti discorsivi di tipo co-costruttivo. Tra questi ultimi le mosse conversazionali usate principalmente sono "interpella il gruppo", "rispecchia" e "riceve/approva".

Invece i bambini, durante i momenti dedicati all'analisi concettuale delle varie virtù hanno utilizzato principalmente atti discorsivi di tipo informativo, e di sviluppo specialmente a seguito di un'esplicita richiesta da parte della ricercatrice o dell'insegnante di sezione.

Tuttavia, in alcuni scambi comunicativi emerge anche nei bambini la capacità di problematizzare e di co-costruire il pensiero, come illustrato nella sequenza successiva.

### **Sequenza 326-398**

Interpello il gruppo (326) e problematizzo chiedendo cos'è il coraggio (327). Un bambino/a esprime la propria idea (327), io rispecchio (328) esprimendo un giudizio positivo sull'idea espressa (329). Dopodiché regolo il turno (330) interpellando il bambino/a che ha il microfono in mano (331), il quale esprime la propria idea (333-338); io verifico di aver compreso correttamente l'idea espressa (339-341) e il bambino/a conferma la mia ipotesi (342). Infine, lo/la ringrazio (343) e interpello nuovamente il gruppo (344-345) per ascoltare ulteriori pensieri. Un bambino/a dichiara di non volersi esprimere (346), mentre altri chiedono la parola alzando la mano (347-350). Gestisco il turno di parola (351-352) e un bambino/a esprime una nuova idea sul coraggio (354). Confermo la correttezza della sua idea (355) e chiedo di giustificare (357), ma questi non riesce ad esprimere una giustificazione (358-360), così interviene un compagno/a integrando il discorso con l'informazione richiesta (363). Riformulo l'informazione trasformandola in una domanda e interpello il gruppo (365-368); alcuni bambini dichiarano accordo (369), mentre altri dichiarano disaccordo (370-371). Io riassumo i pensieri emersi (372-373) e fornisco informazioni volte a rafforzare l'idea precedentemente co-costruita (363); dopodiché gestisco il turno di parola (380-384) e interpello un bambino/a (384) che non si esprime (385). Allora riformulo la domanda (386) e questi esprime una propria idea (387-389) che rispecchio (390-391). Un altro bambino/a esprime una nuova idea in relazione a quella appena esposta dal compagno/a (392-393), io confermo anche la nuova idea (394-395), il bambino/a aggiunge un'ulteriore informazione (396) e io la rispecchio (397) e la integro (398).

	NOMI	EXCERPTS	RICERCATRICE	BAMBINI	INSEGNANTE
326	R.	Adesso volete che parliamo del coraggio?	interpella il gruppo		
327		Cos'è il coraggio amici?	introduce dubbio		
328	A.L.	Non avere paura!		esprime idea/opinione	
329	R.	Non avere paura!	rispecchia		
330		Sì, è una cosa molto bella!	esprime giudizio positivo		
331		Ce l'ha A.R. il microfono.	regola il turno		
332		A.R., cos'è il coraggio?	interpella l'altro		
333	A.R.	Il coraggio è da uscire		esprime idea/opinione	
334		anche se ha paura.			
335		Ma se qualcuno ha paura magari			
336		potrebbe anche e: andare			
337		in una casa o nel bosco			
338		a prendersi qualcosa da mangiare			
339	R.	A: quindi se uno ha paura	verifica comprensione		
340		e però fa lo stesso quella cosa di cui ha paura			
341		allora è coraggioso?			
342	A.R.	Sì		conferma ipotesi	
343	R.	Grazie A.R.!	ringrazia		
344		C'è qualcun altro	interpella il gruppo		
345		che vuole prendere il microfono?			
346	E.D.	No io no		fornisce informazioni	
347	A.L.	(alza la mano)		chiede la parola	
348	C.A.	(alza la mano)		chiede la parola	
349	A.G.	(alza la mano)		chiede la parola	
350	F.L.	(alza la mano)		chiede la parola	
351	R.	F.L.! Passiamolo a F.L.	gestisce il turno		
352		Vai A.R.!			
353	A.R.	(passa il microfono a F.L.)		riceve/approva	
354	F.L.	Tipo andare in camera a dormire da soli		esprime idea/opinione	
355	R.	A: eh sì è.	conferma idea		
356		Questo è coraggio!			
357		E perché è [coraggio]?	chiede ragioni		
358	F.L.	Boh		dichiara di non sapere	
359	R.	Cosa senti F.L. quando sei a letto da solo?	chiede ulteriori informazioni		
360	F.L.	niente		esprime idea/opinione	
361	R.	Niente?	mette in questione		
362	A.L.	(alza la mano)		chiede la parola	
363	A.M.	lo sento un po' di paura quando		integra informazione altrui	
364		sono in camera da sola			
365	R.	Tu senti paura A.M.	riassume/riformula		
366		quando sei in camera da sola?			
368		Anche voi sentite paura?	interpella il gruppo		
369	Alcuni B.B.	Sì		dichiara accordo	
370	Alcuni B.B.	io no		dichiara disaccordo	
371	C.A.	io no, neanche un gocchino		dichiara disaccordo	
372	R.	No?	riassume/riformula		
373		E c'è qualcuno che invece sente paura.			
374		lo sapete bambini	fornisce informazioni		
375		quando ero piccolo avevo tanta paura			
376		a dormire da solo			
377	A.G.	[io neanche un gocchino]		ripropone idea precedente	
378	R.	[mi ci voleva tanto coraggio]	aggiunge informazioni		
379		per dormire da solo			
380		F.L. vuoi passare ad A.L.	gestisce il turno		
381		che aveva la mano alzata?			
382	F.L.	Ok.		riceve/approva	
383		(passa il microfono ad A.L.)			
384	R.	A.L., cos'è il coraggio?	interpella l'altro		
385	A.L.	(.)		non esprime	
386	R.	O quando sei coraggioso tu?	riassume/riformula		
387	A.L.	Quando tu sei a scuola da solo		esprime idea/opinione	
388		e ti manca la mamma			
389		devi avere coraggio			
390	R.	Eh, devi avere coraggio	rispecchia		
391		quando ti manca la mamma!			
392	F.L.	Come Puc e Pec		nuova idea in relazione	
393		che gli mancava la mamma			
394	R.	Come Puc e Pec	conferma idea		
395		Eh sì, è proprio vero F.L..			
396	F.L.	E anche Pec gli mancava		aggiunge informazioni	
397	R.	E anche Pec gli mancava	rispecchia		
398		gli mancavano i suoi amici.	integra informazione altrui		



## CONVERSAZIONE 2. INCONTRO 6

<b>CONVERSAZIONE 2</b> <b>INCONTRO 6</b> <b>Data:</b> 31/01/2020 <b>Argomento:</b> Vignette sulla generosità	<b>PARTECIPANTI:</b> <b>R.</b> = ricercatrice <b>T.</b> = insegnante di sezione <b>Bambini presenti</b> = A.G., C.A., G.A., S.D., A.L., E.D., F.L., A.R. (Tot: 8) <b>Bambini assenti</b> = F.S., M.A., A.M., C.C., C.D.
---	---

In questa conversazione abbiamo ragionato sul concetto di generosità utilizzando il gioco delle Vignette realizzate dai ricercatori del progetto MelArete (Mortari, 2019a) e (Mortari, 2020): ho mostrato al gruppo un'immagine che rappresenta la situazione iniziale di una storia, la quale si conclude con tre possibili finali, rappresentati in altre tre immagini. Abbiamo quindi svolto quattro momenti conversativi, i primi tre volte ad interpretare le situazioni rappresentate nelle varie vignette e l'ultimo volto a identificare eventuali gesti di generosità compiuti dai diversi personaggi. Queste conversazioni vengono gestite per alzata di mano; di seguito descrivo un esempio di riflessione comunitaria su una vignetta.

### Sequenza 356-441

Questa sequenza riporta la conversazione su uno dei possibili finali della storia, nello specifico sul secondo che ho mostrato.

Giro il terzo foglio (356) e interpellò il gruppo (358). Un bambino/a esprime la propria idea sulla scena (359), che viene corretta da un altro bambino/a (360) evidenziando un dato sull'immagine (361-362). Intervengo a supporto del gruppo con una richiesta di informazioni sull'immagine stessa (363). Tre bambini si avvicinano all'immagine coprendo la visuale ai compagni, sregolano quindi la postura (364-367) che provvedo a regolare (368-371). Due bambini chiedono la parola alzando la mano (372-373) e io gestisco il turno nominando uno dei due (374-375), il/la quale esprime la propria idea (376); metto in questione l'idea per coinvolgere il gruppo (377), gestisco il turno di parola (378) e il bambino/a chiamato dichiara accordo (379). Riassumo l'idea (380) e gestisco il turno (381) assegnandolo all'altro bambino/a che aveva precedentemente chiesto la parola (372). Egli/ella esprime la propria idea (382-383), io la integro (384-385) e un bambino/a interviene spontaneamente approvando il pensiero (386); rispecchio (386), approvo (387) e ringrazio (388), poi gestisco nuovamente il turno (389). Il bambino/a interpellato fornisce informazioni sull'immagine (390) e un nuovo bambino/a chiede la parola alzando la mano (391), di conseguenza, accolgo l'informazione ricevuta, regolo la postura di due bambini e assegno la parola al

bambino/a (393-398). Nella conversazione si inserisce un bambino/a esplicitando un proprio desiderio (399), io riporto sull'argomento (400-402) e il bambino/a a cui avevo assegnato il turno di parola integra un'idea precedentemente espressa da altri (402-403); l'idea in questione è relativa alle mosse conversazionali 376-380. Riformulo l'idea (404) e il bambino/a modifica una mia affermazione (405), al che metto in questione la sua affermazione (406). Un bambino interviene modificando la mossa 405 e confermando l'idea 404; quindi rimetto in questione l'idea rivolgendomi al gruppo (408). Alcuni bambini esprimono la propria opinione confermando l'affermazione 405 (409); tre bambini alzano la mano per chiedere la parola (410-412). Io ringrazio (413) e regolo la postura di un bambino/a (414), che resta seduto/a a terra (415). Regolo nuovamente la postura e gestisco il turno di parola esplicitando anche il processo (416-420). Il nuovo bambino/a integra ulteriormente l'idea espressa nelle mosse 402-403 (421-422), io riassumo la nuova idea (423) e un altro bambino/a chiede la parola e senza aspettare che gli venga assegnato il turno si dichiara in disaccordo con l'idea espressa ed esprime la propria opinione a riguardo (424-426). Un altro bambino/a chiede la parola (427). Accolgo la nuova idea e riformulo la frase, poi regolo nuovamente la postura (428-431). Interviene liberamente un altro bambino/a riproponendo l'idea appena formulata (432-433), poi alcuni bambini sregolano la postura (434-436) mentre un altro bambino/a spontaneamente conclude la conversazione mettendo a fuoco l'idea condivisa (438-440), co-costruita a partire dalla mossa conversazionale 363 grazie agli interventi del gruppo. Io concludo la conversazione su questa vignetta con un atto di rispecchiamento (441).

	NOMI	EXCERPTS	RICERCATRICE	BAMBINI	INSEGNANTE
356	R.	((giro il terzo foglio))			
357		Oppure lo stambecco cade dalla montagna e:	fornisce informazioni		
358		Cosa succede?	interpella il gruppo		
359	A.G.	Sta meglio		esprime idea/opinione	
360	F.L.	Piange. Non sta meglio.		modifica/corregge	
361		guarda qui			
362		((tocca un punto sul foglio))		evidenzia un dato	
363	R.	Com'è il corno?	chiede informazioni		
364	S.D.	((si avvicina al foglio))		sregola postura	
365	A.R.	((si avvicina al foglio))		sregola postura	
366		((copre la visuale ad E.D.))			
367	E.D.	((si abbassa))		sregola postura	
368	R.	Però aspettate un attimo,			
369		Guardate E.D., C.A. e A.L.,			
370		ci vedono?			
371		sediamoci.	regola postura		
372	A.L.	((alza la mano))		chiede la parola	
373	F.L.	((alza la mano))		chiede la parola	
374	R.	A.L.. Sì.			
375		Cosa succede?	gestisce il turno		
376	A.L.	stanno ridendo di lui		esprime idea/opinione	
377	R.	Stanno ridendo di lui?	mette in questione		
378		E.D.	gestisce il turno		
379	E.D.	Sì, è vero!		dichiara accordo	
380	R.	Stanno ridendo di lui	riassume/riformula		

	NOMI	EXCERPTS	RICERCATRICE	BAMBINI	INSEGNANTE
381	R.	F.L.	gestisce il turno		
382	F.L.	lo ho notato che il sangue,		esprime idea/opinione	
383		che il gonfiore si è ancora più andato giù			
384	R.	Eh, è un bel po' gonfio lì	integra informazione altrui		
385		si preso una bella botta!			
386	A.R.	è gonfio gonfio		riceve/approva	
387	R.	è gonfio gonfio	rispecchia		
388		certo A.R.	riceve/approva		
389		grazie F.L.	ringrazia		
390		C.A.	gestisce il turno		
391	C.A.	Ma ci sono le nuvole azzurre		fornisce informazioni	
392	S.D.	((alza la mano))		chiede la parola	
393	R.	((sorridente e annuisce a S.D.))	gestisce il turno		
394		Sì, ci sono le nuvole azzurre	riceve/approva		
395		G.A., seduta	regola postura		
396		A.R.	regola postura		
397		Dai che abbiamo finito	regola postura		
398		S.D.?	gestisce il turno		
399	F.L.	Vorrei chiedere una cosa al gufo Socrate		esplicita desiderio proprio	
400	R.	La possiamo chiedere dopo	riporta sull'argomento		
401		Adesso sta per parlare S.D. e vogliamo ascoltarlo			
402	S.D.	Stanno ridendo di lui e lui piange		integra informazione altrui	
403		perché ridono			
404	R.	Ah, lo stambecco piange perché i suoi amici ridono di lui!	riassume/riformula		
405	S.D.	No! Non sono i suoi amici!		modifica/corregge	
406	R.	non sono suoi amici?	mette in questione		
407	A.L.	Sì che sono i suoi amici!		modifica/corregge	
408	R.	Sono amici o no dello stambecco?	mette in questione		
409	Alcuni B.B.	No:		esprime idea/opinione	
410	A.G.	((alza la mano))		chiede la parola	
411	G.A.	((alza la mano))		chiede la parola	
412	F.L.	((alza la mano))		chiede la parola	
413	R.	Grazie S.D.	ringrazia		
414		ora torna a sederti per favore	regola postura		
415	S.D.	(resta sul lenzuolo)		sregola postura	
416	R.	Ci sediamo.	regola postura		
417		Adesso c'è G.A. che vuole dirci una cosa			
418		F.L., tu ce l'hai già detto quello che pensi,	gestisce il turno		
419		adesso ce lo dice G.A.			
420		e poi facciamo una votazione	esplicita processo		
421	G.A.	"Lo stanno prendendo in giro		integra informazione altrui	
422		per il corno che si è rotto			
423	R.	Lo stanno prendendo in giro per il corno che si è rotto.	riassume/riformula		
424	A.R.	(((alza la mano)))		chiede la parola	
425		no!		dichiara disaccordo	
426		Loro due ridono per lui e lui dice no		esprime idea/opinione	
427	A.G.	((ha ancora la mano alzata))		chiede la parola	
428	R.	Potrebbe essere anche un'idea questa di A.R.	riceve/approva		
429		Timeo e la lontra li prendono in giro	riassume/riformula		
430		e il merlo dice no.			
431		A.R. siediti un attimo per piacere.	regola postura		
432	G.A.	Il merlo dice		ripropone idea precedente	
433		no no!			
434	A.R.	((corre per il salone))		sregola postura	
435	E.D.	siediti A.R.		regola postura	
436	G.A.	((si siede sul lenzuolo))		sregola postura	
437	A.G.	((si siede sul lenzuolo))			
438		il corno gliel'hanno aggiustato		mette a fuoco idea condivisa	
439		ridono di lui			
440		e il merlo dice no			
441	R.	e il merlo dice no	rispecchia		

Ritengo che la sequenza sopra descritta sia particolarmente esemplificativa per la descrizione del profilo conversazionale del gruppo. Dall'analisi delle mosse conversazionali emerge un gruppo di bambini motivato e partecipativo, capace di problematizzare e co-costruire significati condivisi mettendo in pratica l'ascolto attivo; capace di interagire nel dialogo in modo appropriato esprimendo idee coerenti con il discorso, chiedendo la parola e rispettando il turno di parola altrui.

Al contempo, in questa sequenza emerge anche che il gruppo necessita di una guida e di un contenimento da parte dell'adulto per poter mantenere focalizzata l'attenzione e adottare una postura corretta alla conversazione; infatti, nella sequenza sono presenti in totale 86 mosse conversazionali, 29 di queste sono atti regolativi e tra questi vi sono 8 etichette descrittive "regola postura", 6 etichette descrittive "sregola postura", 1 etichetta descrittiva "riporta sull'argomento".

### CONVERSAZIONE 3. INCONTRO 8

<p><b>CONVERSAZIONE 3</b>  <b>INCONTRO 8</b>  <b>Data:</b> 13/02//2020  <b>Argomento:</b> Gioco delle Carte-azioni coraggiose</p>	<p><b>PARTECIPANTI:</b>  <b>R.</b> = ricercatrice  <b>T.</b> = insegnante di sezione  <b>Bambini presenti</b> = F.S., C.A., A.M., C.D., A.G., E.D., A.R., A.L., S.D., F.L. (Tot.: 10)  <b>Bambini assenti</b> = M.A., C.C., G.A.</p>
---	--

In questa conversazione abbiamo ragionato sul concetto di coraggio utilizzando il gioco delle Carte-azioni coraggiose realizzato dai ricercatori del progetto MelArete (Mortari, 2019a; Mortari, 2020): dopo aver appoggiato sul pavimento 8 carte su cui sono rappresentati degli oggetti, presento ai bambini alcune immagini che raffigurano una situazione problematica mostrandole una alla volta. Per ciascuna immagine intavoliamo dapprima una conversazione volta ad interpretare la scena rappresentata, dopodiché un bambino sceglie una carta oggetto e approfondisce la conversazione spiegando come l'oggetto potrebbe essere utilizzato per risolvere in modo coraggioso la situazione problematica. Per favorire l'immaginazione, facilitando quindi la conversazione, animiamo lo scoiattolo Teeteto utilizzandolo come protagonista del gesto coraggioso.

La conversazione viene gestita utilizzando lo scoiattolo Teeteto come strumento per la gestione del turno di parola. Di seguito descrivo un esempio di riflessione comunitaria per trovare la soluzione ad una delle situazioni problematiche.

#### **Sequenza 213-289**

La situazione problematica in questione è quella dello stambecco, che si è perso a causa di una bufera di neve e non riesce a trovare la strada per tornare a casa. Apro la conversazione fornendo le informazioni relative alla situazione problema e poi gestisco il turno di parola (213-216); il bambino/a a cui ho assegnato il turno dichiara di non sapere (217), l'insegnante di sezione lo incoraggia (218) e nel frattempo io interpellò il gruppo (219) per sapere se

qualche bambino/a vuole aiutarlo. Chiedono la parola 7 bambini (220-226) ed io esplicito il mio processo decisionale (227) e scelgo un bambino/a suggerendogli di prendere un oggetto (228-229). Il bambino/a approva il mio suggerimento e prende un oggetto (230-231); interpellò il bambino/a precedente chiedendogli cosa può fare Teeteto con quell'oggetto (232) e lui/lei esprime la propria idea (233). Un bambino/a interviene esprimendo un dubbio (234) e il bambino/a che aveva scelto l'oggetto approfondisce la sua idea (235), la quale viene accolta da un nuovo bambino/a (236), che, tuttavia, ribadisce l'atto problematizzante 234 (237). Un bambino/a si dichiara d'accordo (238). A questo punto intervengo nella conversazione fornendo indicazioni operative e chiedendo informazioni (239-241). Un bambino/a fornisce alcune informazioni (242-244) che io approvo (245) e chiedo di approfondire (246). Il bambino/a approfondisce la sua idea (247) che integro con un'informazione emersa nelle mosse precedenti (248-250) e successivamente chiedo accordo al gruppo (251). Lo stesso bambino/a approfondisce nuovamente la sua idea (252) e un altro bambino/a interviene liberamente esprimendo una nuova idea in relazione (253-254). Ringrazio il gruppo (255) e proseguo con la conversazione esplicitando un atto cognitivo altrui (256) e interpellando il bambino/a in questione (257), il/la quale formula una proposta (258-259) che viene approvata dal compagno/a che sta gestendo gli oggetti (262). Propongo una nuova idea in relazione alla precedente e interpellò l'ultimo bambino/a (264-265), il/la quale prosegue la conversazione con una nuova idea in relazione (266-267); al che io chiedo ulteriori informazioni (268), ma il bambino/a dichiara di non sapere (269). Intervengono l'insegnante incoraggiandolo (270-271) e alcuni bambini esprimendo la propria idea (272). Di conseguenza l'insegnante ed io regoliamo il turno (273-274) e il bambino/in questione approfondisce la sua idea (275); la accolgo e chiedo ulteriori informazioni (276-278) che fornisce (279). Intervengono anche altri bambini esprimendo la loro idea (280-281), regolo il turno esplicitando i miei atti cognitivi (282-283) e un bambino/a chiede la parola alzando la mano (284). Gestisco il turno (285), il bambino/a esprime la propria idea (286) che io metto in questione (287), ma che viene riconfermata (288); quindi accolgo l'informazione (289).

	NOMI	EXCERPTS	RICERCATRICE	BAMBINI	INSEGNANTE
213	R.	((mostro l'immagine dello stambecco))			
214		c'è una bufera di neve	fornisce informazioni		
215		e lo stambecco non riesce più a trovare la strada di casa			
216		((consegno Teeteto ad E.D.))	gestisce il turno		
217	E.D.	Non saprei		dichiara di non sapere	
218	T.	Prova a pensarci			incoraggia
219	R.	C'è qualcuno che vuole aiutare E.D.?	interpella il gruppo		
220	F.L.	(((alza la mano)))		chiede la parola	
221	A.L.	(((alza la mano)))		chiede la parola	
222	A.G.	(((alza la mano)))		chiede la parola	
223	A.M.	(((alza la mano)))		chiede la parola	
224	C.A.	(((alza la mano)))		chiede la parola	
225	A.R.	(((alza la mano)))		chiede la parola	
226	F.S.	(((alza la mano)))		chiede la parola	
227	R.	A.R. e F.S. ci hanno già raccontato una loro idea	esplicita processo		
228		S.D., vuoi provare tu ad aiutare E.D.?	suggerisce		
229		Magari vuoi scegliere un oggetto per E.D.?			
230	S.D.	((annuisce))		riceve/approva	
231		((prende le ghiande))		fornisce informazioni	
232	R.	E.D., cosa fa Teeteto con le ghiande?	interpella l'altro		
233	E.D.	Gliele dà e se le mangia		esprime idea/opinione	
234	F.L.	Ma però come fa a ritornare a casa?		introduce dubbio	
235	S.D.	No, ma le mangia e dopo [...]		approfondisce una sua idea	
236	A.L.	Sì,		riceve/approva	
237		però poi come fai a ritornare a casa scusa?		ribadisce	
238	E.D.	è vero		dichiara accordo	
239	R.	Allora,	fornisce indicazioni operative		
240		un pezzettino alla volta.			
241		S.D., cos'è che fa con le ghiande?	chiede informazioni		
242	S.D.	Le mangia		fornisce informazioni	
243		e poi gli vanno nella pancia			
244		e dopo va a casa			
245	R.	Sì,	riceve/approva		
246		cosa dicevi,	chiede ulteriori informazioni		
247		che le mangia e:			
248	S.D.	Si scaldano		approfondisce una sua idea	
249	R.	Si scalda.	integra informazione altrui		
250		Intanto si scalda,	chiede accordo		
251		giusto?			
252	S.D.	E dopo anche va a casa e si scalda		approfondisce una sua idea	
253	A.G.	E dopo forse chiude gli occhi per un pochino		nuova idea in relazione	
254		e poi si addormenta			
255	R.	M: grazie.	ringrazia		
256	A.L.	ha un'altra idea.	esplicita atti cognitivi altrui		
257		Cosa dici A.L.?	interpella l'altro		
258	A.L.	Perché non prende il telefono		propone	
259		e telefona ai suoi amici per tornare a casa?			
260	R.	Allora gli diamo intanto le ghiande	riassume/riformula		
261		e se le è già mangiate			
262	E.D.	((prende il telefono))		riceve/approva	
263	R.	((mimo la cornetta del telefono con le mani))	nuova idea in relazione		
264		E poi E.D.,	interpella l'altro		
265		cosa dice allora lo stambecco?			
266	E.D.	Pronto amici!		nuova idea in relazione	
267		Lo stambecco è infreddolito (.)			
268	R.	Cosa possiamo fare?	chiede ulteriori informazioni		
269	E.D.	Non lo so		dichiara di non sapere	
270	T.	Pensaci,			incoraggia
271		pensaci che ti viene in mente			
272	Alcuni B.B.	[...]		esprime idea/opinione	
273	R.	[Ssss]	regola il turno		
274	T.	[Ssss]			regola il turno
275	E.D.	Gli amici lo aiutano		approfondisce una sua idea	
276	R.	Arriviamo ad aiutarti	riceve/approva		
277		e cosa possiamo fare?	chiede ulteriori informazioni		
278		Cosa portiamo per aiutare lo stambecco?			
279	E.D.	Tante cose da mangiare		approfondisce una sua idea	
280	A.G.	[...]		esprime idea/opinione	
281	F.L.	[...]		esprime idea/opinione	
282	R.	Aspetta che avete parlato insieme	regola il turno		
283		e io non sono riuscita a capire	esplicita atti cognitivi propri		
284	A.G.	((alza la mano))		chiede la parola	
285	R.	A.G.	gestisce il turno		
286	A.G.	Una corda per riportarlo a casa		esprime idea/opinione	
287	R.	Una corda per riportarlo a casa?	mette in questione		
288	A.G.	Sì		conferma informazione	
289	R.	Ok.	riceve/approva		

## Sequenza 290-328

Gestisco il turno assegnandolo ad uno dei parlanti che avevo messo in sospenso con il mio intervento alla mossa 239 della sequenza precedente per gestire al meglio le informazioni che stavano emergendo dalla conversazione libera (290-291). Il bambino/a esprime la propria idea (292) che riassumo (293). Dopodiché l'insegnante interpella nuovamente il bambino/a incaricato di gestire gli oggetti (294-295), il/la quale si dichiara d'accordo con il compagno/a (296). Un nuovo bambino/a chiede la parola alzando la mano (297); gli assegno il turno di parola (298) e questi esprime una nuova idea in relazione alla precedente (299-303). Verifico di aver compreso la sua idea (304-306) e lui/lei dichiara disaccordo e modifica la mia frase (307-308); accolgo l'informazione (309). L'insegnante restituisce il turno al bambino/a incaricato di gestire gli oggetti (310) e gli/le chiede ulteriori informazioni (311-312). Il bambino/a dapprima mette a fuoco un'idea condivisa (313) e in secondo luogo esprime una nuova idea in relazione alla precedente (314-315); verifico la comprensione (316) e il bambino/a conferma l'informazione (317). Un altro bambino/a chiede la parola alzando la mano (318). Gli/le assegno il turno (319) e questi esprime la propria idea (320); un compagno/a gli/le risponde evidenziando un dato (321) e io interpellò il gruppo a riguardo (322-323). Alcuni bambini si dichiarano d'accordo con il dato evidenziato (324), quindi io accolgo l'informazione (325) ed esprimo un giudizio positivo sull'intera conversazione (326-327). Un bambino/a si dichiara d'accordo con il mio giudizio (328).

	NOMI	EXCERPTS	RICERCATRICE	BAMBINI	INSEGNANTE
290		E tu F.L.,	gestisce il turno		
291		cosa volevi portare?			
292	F.L.	Scavano per vedere dov'è la strada per la casa dello stambecco		esprime idea/opinione	
293	R.	Ah, scavano per cercare la strada	riassume/riformula		
294	T.	E E.D.			interpella l'altro
295		cosa dice E.D.?			
296	E.D.	Hanno ragione i miei amici		dichiara accordo	
297	A.R.	((alza la mano))		chiede la parola	
298	R.	A.R.	gestisce il turno		
299	A.R.	Perché forse sotto alla neve c'era la sua casa		nuova idea in relazione	
300		e potevano scavare			
301		e non riuscivano a scavare			
302		perché sotto c'era la casa dello stambecco.			
303		Lui l'aveva già trovata la casa			
304	R.	Ah,	verifica comprensione		
305		ma la casa dello stambecco era sotto alla neve,			
306		ho capito bene?			
307	A.R.	No,		dichiara disaccordo	
308		forse!		modifica/corregge	
309	R.	Ah, forse	riceve/approva		
310	T.	Tu, E.D.			gestisce il turno
311		cosa pensi che potevano portare?			chiede ulteriori informazioni
312		Per scaldario?			

	NOMI	EXCERPTS	RICERCATRICE	BAMBINI	INSEGNANTE
313	E.D.	Da mangiare e una casa.		mette a fuoco un'idea condivisa	
314		Fargli una casa e poi fargli una porta		nuova idea in relazione	
315		e ogni volta che vuole la apre e entra			
316	R.	Quindi gli costruiscono una casa nuova i suoi amici?	verifica comprensione		
317	E.D.	Sì		conferma informazione	
318	F.L.	((alza la mano))		chiede la parola	
319	R.	F.L..	gestisce il turno		
320	F.L.	Ho notato che c'è qualcosa di grigio dietro lo stambecco		esprime idea/opinione	
321	A.G.	è un sasso!		evidenzia un dato	
322	R.	Cosa dite,	interpella il gruppo		
323		è un sasso secondo voi?			
324	Alcuni B.B.	Si::		dichiara accordo	
325	R.	Ok.	riceve/approva		
326		Quindi lo salviamo in tanti modi questo stambecco eh!	esprime giudizio positivo		
327		Avete avuto tutti delle bellissime idee!			
328	A.R.	Sì, sì!		dichiara accordo	

Ho scelto queste due sequenze in quanto ritengo che siano un esempio di comunicazione virtuosa, dove emergono al meglio le capacità comunicative dei bambini. Esse sono infatti ricche di mosse conversazionali di diversa tipologia che concorrono alla costruzione di una soluzione condivisa. Mostrano inoltre che alcuni bambini stanno acquisendo una certa autonomia nel mantenere una postura corretta alla conversazione intervenendo in modo coerente ed appropriato, ascoltando attivamente l'altro e rispettando il turno di parola.

#### CONVERSAZIONE 4. INCONTRO 10

<b>CONVERSAZIONE 4</b> <b>INCONTRO 10</b> <b>Data:</b> 20/02//2020 <b>Argomento:</b> Storia sul rispetto	<b>PARTECIPANTI:</b> <b>R.</b> = ricercatrice <b>T.</b> = insegnante di sezione <b>Bambini presenti</b> = F.S., C.A., A.M., M.A., C.D., C.C., E.D., A.R., A.L., F.L., S.D. (Tot.: 10) <b>Bambini assenti</b> = G.A., A.G.
---	---

In questa conversazione ho raccontato la storia sul rispetto intitolata "L'anatra spennacchiata", realizzata dai ricercatori del progetto MelArete (Mortari, 2020, p.74).

Ho utilizzato una modalità narrativa di tipo interattivo, interrompendo il racconto in alcuni passaggi e chiedendo l'opinione dei bambini. Nelle sequenze sotto riportate la conversazione avviene per alzata di mano.

#### Sequenza 134-232

In questa sequenza riprendo la narrazione (134): l'anatra Liside saluta gli animali ad uno ad uno, ma questi restano nascosti nei loro nascondigli. Dopo aver raccontato questo passaggio mi interrompo e interpellò il gruppo per verificare la loro comprensione del testo (135). I bambini forniscono un'informazione corretta (136) e proseguono formulando ipotesi per giustificare il comportamento degli animali; ad ogni ipotesi io pratico il rispecchiamento



(137-148). Ad un certo momento verifico l'attenzione del gruppo (153) e alcuni bambini la confermano (154), esplicito il processo (155) e riprendo la narrazione (156). Un bambino/a interrompe introducendo un altro punto di vista (157), io dichiaro accordo (158), mentre l'insegnante accoglie l'informazione (159); rispecchio la sua frase (160-161) e correggo l'informazione introdotta con la mossa 157 (162-164), così il bambino/a esprime una nuova idea in relazione all'informazione che ha appena ricevuto (165-166) e con cui mi dichiaro d'accordo (167). Poi aggiungo informazioni a riguardo (168-170) e chiedo accordo all'insegnante (171), la quale si dichiara d'accordo (172) e introduce un altro punto di vista (173-180). Fornisco l'indicazione operativa di parlare per alzata di mano (181) e un bambino/a chiede la parola alzando la mano (182); gli/le accordo il turno (183) ma non si esprime (184), così, attraverso un atto metacognitivo, verifico se si è dimenticato il pensiero (185) e lui/lei conferma la mia ipotesi (186).

Evidenzio un dato relativo alla narrazione (187) e interpellò il gruppo (188-192); alcuni bambini esprimono la propria opinione (193), che io metto in questione (194) e chiedo di aggiungere informazioni a supporto (195). Un bambino/a approfondisce la sua idea (196) e io rispecchio (197). L'insegnante evidenzia un dato (198-199), un bambino/a esprime la propria opinione (200), che io riassumo e su cui poi chiedo accordo (201-206). Dichiaro accordo un bambino/a diverso (207), per questo verifico la comprensione (208), che viene confermata (209). Altri bambini si dichiarano d'accordo con l'affermazione, e man mano che si esprimono io verifico la comprensione o pratico il rispecchiamento (210-221). Anche l'insegnante verifica infine la comprensione (226-231) e un bambino riformula correttamente l'affermazione (232).

	NOMI	EXCERPTS	RICERCATRICE	BAMBINI	INSEGNANTE
134		[...] *(riprendo la narrazione)	fornisce informazioni		
135		Cos'hanno fatto gli amici?	interpella il gruppo		
136	B.B.	Si sono nascosti		fornisce informazioni	
137	A.L.	Forse volevano fargli uno scherzetto di carnevale		formula ipotesi	
138	R.	Ah, forse volevano fargli uno scherzetto di carnevale	rispecchia		
139	F.L.	O forse si sono spaventati dalle macchie di fango		formula ipotesi	
140	R.	Forse si sono spaventati dalle macchie di fango	rispecchia		
141	C.C.	O anche perché l'anatra li ha svegliati		formula ipotesi	
142	R.	Perché stavano dormendo e l'anatra li ha svegliati?	rispecchia		
143		Forse!	rispecchia		

	NOMI	EXCERPTS	RICERCATRICE	BAMBINI	INSEGNANTE
144	F.S.	No,		dichiara disaccordo	
145		perché era tutta spelacchiata		formula ipotesi	
146	R.	Perché è tutta spelacchiata.	rispecchia		
147		E allora?	chiede ulteriori informazioni		
148	F.S.	Si nascondono		aggiunge informazioni	
149	R.	Si nascondono.	rispecchia		
150		E perché si nascondono secondo te?	chiede ragioni		
151	F.S.	Perché così non è bella senza penne		espone ragioni	
152	R.	Ah, perché non è bella senza penne.	rispecchia		
153		Avete sentito cosa pensa F.S.?	verifica attenzione		
154	Alcuni B.B.	Si		conferma attenzione	
155	R.	Vediamo cosa fa la lontra Erissimaco	esplicita processo		
156		[procedo con la narrazione]	fornisce informazioni		
157	A.L.	Ma anche la talpa doveva essere un po' sporca dalla terra		introduce un altro punto di vista	
158	R.	Hai ragione	dichiara accordo		
159	T.	Potrebbe essere una risposta			riceve/approva
160	R.	Si,	rispecchia		
161		potrebbe essere una risposta			
162	R.	Però sono due terre diverse	modifica/corregge		
163		perché l'anatra è tutta sporca di fango,			
164		invece la marmotta va dentro alla terra asciutta			
165	A.L.	Ah,		nuova idea in relazione	
166		e quindi se la può togliere			
167	R.	Eh si,	dichiara accordo		
168		le marmotte non sono sporche di terra	aggiunge informazioni		
169		perché hanno un pelo speciale			
170		e la terra scivola via.			
171		Vero maestra M.?		chiede accordo	
172	T.	Eh, certo!			dichiara accordo
173		Però potrebbe anche essere che			introduce un altro punto di vista
174		la marmotta ha visto lo sporco suo (dell'anatra)			
175		e non si accorge che anche lei è sporca			
176		e che quindi dopo::			
177		Adesso non so che cosa succederà,			
178		però sono stati bravi loro,			
179		adesso dicono tu sei sporca e non ti vogliamo.			
180		Ma magari anche lei stessa era sporca (la marmotta)			
181	R.	Adesso parliamo per alzata di mano.	fornisce indicazioni operative		
182	F.L.	((alza la mano))	chiede la parola		
183	R.	F.L.	gestisce il turno		
184	F.L.	((silenzio))		non esprime	
185	R.	Ti è scappato il pensiero?	esplicita atti cognitivi altrui		
186	F.L.	((sorride))		conferma ipotesi	
187	R.	[ripeto le risposte degli animali]	evidenzia un dato		
188		E secondo voi	interpella il gruppo		
189		adesso			
190		la lontra Erissimaco cosa farà?			
191		Si lascerà convincere?			
192		Come si comporterà secondo voi?			
193	Alcuni B.B.	Bene:		esprime idea/opinione	
194	R.	Bene?	mette in questione		
195		Cosa dice?	chiede ulteriori informazioni		
196	A.L.	No,		approfondisce una sua idea	
197		io resto a giocare con te			
198	R.	io resto a giocare con te	rispecchia		
199	T.	Anche perché vedete?			evidenzia un dato
200		È rimasta qui sola?			
201	C.C.	Perché era andato a parlare con gli altri animali		esprime idea/opinione	
202	R.	E quindi allora secondo A.L. dice:	riassume/riformula		
203		no,			
204		io resto a giocare con l'anatra'			

	NOMI	EXCERPTS	RICERCATRICE	BAMBINI	INSEGNANTE
205		Siete d'accordo con A.L.	chiede accordo		
206		o pensate a qualcosa di diverso?			
207	A.M.	Si,		dichiara accordo	
208		siamo d'accordo con A.L.			
209	R.	Anche secondo te allora?	verifica comprensione		
210	A.M.	((annuisce))		dichiara accordo	
211	F.S.	Anche per me		dichiara accordo	
212	R.	Anche secondo te F.S.?	verifica comprensione		
213	F.S.	Si		dichiara accordo	
214	F.L.	Anche per me		dichiara accordo	
215	R.	Anche per te F.L.	rispecchia		
216	C.C.	Anche per me		dichiara accordo	
217	R.	Anche per te C.C.	rispecchia		
218	E.D.	Anche per me		dichiara accordo	
219	R.	Anche per te E.D.?	verifica comprensione		
220		Si?			
221	E.D.	((annuisce))		dichiara accordo	
222		Anche per te S.D.?	interpella l'altro		
223	S.D.	((annuisce))		esprime idea/opinione	
224	R.	Anche per te A.R.?	interpella l'altro		
225	A.R.	Si		esprime idea/opinione	
226	T.	Cosa si?			verifica comprensione
227		Perché mi sono persa,			
228		non ho capito,			
229		cosa si?			
230		Secondo te cosa succede			
231		che la lontra:.			
232	A.R.	Gli dice no e resta a giocare con l'anatra		riformula	

L'analisi di questa sequenza mostra che la modalità narrativa utilizzata consente al pubblico di riflettere in tempo reale sui passaggi cruciali della narrazione (si vedano ad esempio le mosse conversazionali dalla 136 alla 152). Essa inoltre consente al narratore di ricevere un feedback immediato sui pensieri del pubblico offrendo così la possibilità di modulare quasi simultaneamente la narrazione per meglio adattarla al contesto.

## 5.8. Considerazioni finali alla luce dell'analisi conversazionale

Dall'analisi degli atti discorsivi relativi ai quattro momenti di conversazione svolti nel periodo dal 23 gennaio al 20 febbraio 2020 emerge che i bambini possiedono da subito una serie di capacità comunicative legate sia alla funzione proposizionale, sia alla funzione relazionale della comunicazione. In tutte le conversazioni, infatti, sono presenti nei discorsi dei bambini almeno un atto di tipo problematizzante, informativo e di sviluppo, co-costruttivo, assertivo, valutativo, regolativo, metacognitivo o relazionale; ciò risulta coerente con gli studi neuroscientifici sulla comunicazione, i quali specificano appunto che la mente è organizzata in forma dialogica fin dalla nascita (Alvarez, 2017).

Al contempo, analizzando quantitativamente le quattro conversazioni secondo una prospettiva diacronica si possono osservare alcuni miglioramenti nelle le capacità metacognitive e autoregolative dei bambini durante la pratica discorsiva:

le mosse conversazionali di richiesta di informazioni sul processo e di esplicitazione del processo diminuiscono man mano che i bambini acquisiscono familiarità con l'attività comunicativa;

	<b>Conversazione 1</b>	<b>Conversazione 2</b>	<b>Conversazione 3</b>	<b>Conversazione 4</b>
Chiede informazioni sul processo	4	0	0	0
Esplicita processo	13	6	4	5

le mosse conversazionali di regolazione della postura da parte della figura adulta e di mancata regolazione della postura da parte dei bambini diminuiscono con il passare degli incontri.

	<b>Conversazione 1</b>	<b>Conversazione 2</b>	<b>Conversazione 3</b>	<b>Conversazione 4</b>
Sregola postura	16	13	1	1
Regola postura	8	19	1	1

Inoltre, la pratica del conversare ha contribuito a promuovere la partecipazione di quei bambini che inizialmente tendevano a non esprimersi e, viceversa, a contenere la tendenza di altri bambini a prevaricare nel discorso ottenendo così una partecipazione più bilanciata. Ad esempio, S.D. nella prima conversazione non è mai intervenuto/a, mentre nella quarta è intervenuto 11 volte; al contrario A.M. è intervenuto/a 30 volte nella prima conversazione, mentre 14 nella quarta.

	<b>Conversazione 1</b>	<b>Conversazione 2</b>	<b>Conversazione 3</b>	<b>Conversazione 4</b>
S.D.	0	6	7	11
A.M.	30	assente	14	14

Infine, analizzando ciascuna prima mossa etichettata "sregola postura", che identifica un calo di attenzione da parte di almeno un alunno/a, si può affermare che la pratica conversativa ha contribuito ad aumentare i tempi di attenzione. Infatti, nella prima conversazione il primo calo si registra alla mossa conversazionale numero 297, mentre nella quarta conversazione si registra alla numero 412.

	<b>Conversazione 1</b>	<b>Conversazione 2</b>	<b>Conversazione 3</b>	<b>Conversazione 4</b>
Sregola postura	Mossa 297	Mossa 265	Mossa 428	Mossa 412

In conclusione, è possibile affermare che aver praticato in modo strutturato, estensivo e ricorsivo conversazioni condotte secondo il *modello socratico* ha promosso alcune capacità comunicative relative alla *funzione relazionale* della comunicazione, quali ad esempio la metacognizione, l'autoregolazione, la partecipazione e la tenuta attenta. Si tratta di abilità che concorrono alla promozione dello sviluppo della capacità di ascolto attivo, una capacità che è stata messa in luce dall'analisi qualitativa delle sequenze significative. Infatti, l'utilizzo di atti co-costruttivi, assertivi e problematizzanti da parte dei bambini implica necessariamente la capacità di ascoltare e tenere conto delle parole altrui nello scambio comunicativo.

La mia ricerca educativa era orientata ad indagare gli obiettivi comunicativi relativi alla funzione relazionale della comunicazione, che corrispondevano al criterio della rubrica valutativa "partecipare a scambi comunicativi tra pari". Sarebbe interessante ampliarla svolgendo una *content analysis* su queste quattro conversazioni per poter analizzare anche gli obiettivi educativi relativi alla funzione proposizionale della comunicazione, ovvero la maturazione del pensiero etico e la capacità di intervenire nel discorso in modo pertinente; questi obiettivi sono identificati nella rubrica valutativa con il criterio "esprime il proprio pensiero su temi etici".

## CONCLUSIONI

Siamo esseri relazionali, lo confermano gli studi sui neuroni specchio e sulla teoria della mente, e come dimostrato dalla teoria dell'attaccamento, la qualità delle nostre relazioni influenza il nostro ben-essere e la costruzione della nostra identità. Per vivere una vita buona abbiamo quindi bisogno di costruire relazioni positive e ciò è possibile quando agiamo secondo virtù, ovvero quando teniamo la mente orientata alla ricerca di ciò che è bene fare per declinare l'agire secondo il principio di obbedienza alla necessità ontologica di perseguire il bene proprio e quello comune (Mortari, 2019a). Le relazioni però sono un sistema complesso che dipende dal contesto specifico; non è quindi possibile costruire un manuale di istruzioni generalizzabile per agire perseguendo il bene. Inoltre, per costruire relazioni positive noi persone necessitiamo di specifiche abilità cognitive e sociali che socio-costruiamo sperimentandole nel tempo. È pertanto importante che la scuola promuova lo sviluppo di queste abilità per formare cittadini capaci di costruire relazioni etiche. Promuovere le competenze di cittadinanza è infatti uno dei principali compiti educativi della scuola, che all'infanzia si traduce nello "scoprire l'altro da sé e attribuire progressiva importanza agli altri e ai loro bisogni; rendersi sempre meglio conto della necessità di stabilire regole condivise; implica il primo esercizio del dialogo che è fondato sulla reciprocità dell'ascolto, l'attenzione al punto di vista dell'altro e alle diversità di genere, il primo riconoscimento di diritti e doveri uguali per tutti; significa porre le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell'ambiente e della natura" (MIUR, 2018, p.8).

Promuovere lo sviluppo delle competenze di cittadinanza ponendo particolare attenzione alle competenze comunicative è uno degli obiettivi posti nel PTOF dell'IC 18 Veronetta-Porto, Istituto presso la cui scuola dell'*Infanzia Sole Luna* ho svolto la *Service Research* documentata in questo elaborato. In particolare, mi sono posta a servizio della sezione dei Gialli e attraverso l'osservazione partecipante e l'intervista svolta alla tutor dei tirocinanti è emerso nel gruppo dei bambini medio-grandi un *bisogno relativo alla comunicazione*: la promozione dello sviluppo dell'espressione del proprio pensiero e delle abilità sociali legate alla comunicazione (capacità di ascoltare l'altro e di rispettare il turno di parola). Alla luce di ciò e seguendo le Indicazioni nazionali (Miur, 2012) ho formulato la seguente *domanda educativa*: "Come sostenere i bambini del gruppo medio-grandi della sezione dei Gialli della scuola *Sole Luna* per avviare l'esercizio del dialogo fondato sull'espressione del proprio pensiero e sulla reciprocità dell'ascolto?".

Le ricerche in letteratura mi hanno portata a *sperimentare il progetto MelArete* (Mortari, 2019a; Mortari, 2019b; Mortari, Ubbiali, Vannini, 2020), con il desiderio di promuovere lo sviluppo delle abilità comunicative facendo esperire ai bambini relazioni positive all'interno di una *comunità dialogante fondata sui principi dell'etica della cura*, considerata il tratto ontologico essenziale dell'esserci (Heidegger, in Mortari 2017).

In particolare, ho trattato i seguenti concetti etici: *bene, virtù, generosità, coraggio e rispetto*, dedicando due incontri a ciascun concetto. Seguendo le indicazioni del progetto MelArete (Mortari, 2019b) introducevo il concetto etico attraverso la *narrazione di una storia*, che consentiva ai bambini di confrontarsi con situazioni problematiche e di riflettere sulle virtù nell'ambiente protetto della fantasia; dopodiché svolgevo una *conversazione socratica* sui gesti etici compiuti dai personaggi delle storie, successivamente proponevo una o più *attività* per approfondire le questioni etiche che emergevano dalla conversazione socratica e infine, invitavo i bambini a *riflettere sulle proprie esperienze* attraverso la realizzazione delle foglie delle virtù (il disegno di un gesto etico) e la loro *condivisione* con una conversazione svolta in plenaria.

Per far vivere un'esperienza educativa significativa per i bambini ho innanzitutto *lavorato sulla mia postura* cercando di mettere in pratica quei comportamenti emersi dall'indagine fenomenologica compiuta da Mortari (2017) che rendono evidente all'altro l'intenzione di provocare beneficio. Ho quindi cercato di prestare sempre *attenzione* a tutti i bambini, ascoltando le loro parole, i loro silenzi, le loro azioni; ho cercato di *esserci con la parola*, mostrando di accogliere i loro messaggi e di voler entrare in comunione con loro; ho cercato di manifestare *comprensione ed empatia*. Inoltre, ho mantenuto uno *sguardo riflessivo* durante tutto il percorso, cercando di praticare l'*epochè* per comprendere al meglio i bisogni che emergevano quotidianamente nel contesto e cercando di soddisfarli prontamente. Grazie a questa mia postura e grazie al costante supporto della tutor dei tirocinanti e dei tutor universitari, ho potuto *adattare il progetto MelArete* (Mortari, 2019b) alle necessità del mio contesto specifico. In particolare:

- ho organizzato i vari incontri con una *struttura chiara e ricorsiva*, ma al contempo *flessibile*, che fungesse da cornice sicura per i bambini e che consentisse di rispondere ai bisogni emergenti;
- ho *co-costruito lo sfondo integratore con i bambini* organizzando un ambiente di apprendimento strettamente connesso al loro vissuto emotivo e affettivo; ciò ha consentito di promuovere la loro motivazione;

- ho organizzato attività che contemplassero *diverse strategie didattiche*, quali ad esempio il role-play e il game-based-learning, in modo da coinvolgere i vari stili di apprendimento dei bambini e mantenere viva la motivazione;

- ho *facilitato la comprensione delle storie* potenziando le mie tecniche di narrazione e inserendo nel progetto alcune attività appositamente dedicate.

Questi accorgimenti hanno consentito di valorizzare al meglio il potenziale educativo del progetto MelArete (Mortari, 2019b); infatti, in base alle informazioni emerse analizzando i dati rilevati attraverso l'osservazione partecipante guidata dalla rubrica valutativa e incrociandoli con l'intervista finale alla tutor dei tirocinanti, posso affermare che il *percorso progettato è stato significativo per i bambini*. Incontro dopo incontro sono migliorati la motivazione, la partecipazione e la concentrazione dei bambini nello svolgimento di tutte le attività, anche quelle meno affini al loro stile di apprendimento. Ciò ha consentito di promuovere lo sviluppo di *un clima di sezione positivo*, che ha favorito il *raggiungimento degli obiettivi educativi*: i bambini hanno migliorato le loro capacità di dialogare su temi etici e di ascoltarsi reciprocamente.

Gli strumenti che hanno contribuito in modo significativo al raggiungimento degli obiettivi educativi di questo progetto sono:

le *conversazioni* praticate in modo sistematico e condotte secondo il *modello socratico*, un metodo di conversare che consiste nel formulare una domanda eidetica e successivamente sollevare altre domande sui concetti pronunciati dai parlanti per stimolarli a cercare le risposte in maniera il più possibile autonoma. Considerando che il sapere è un fatto sociale che si costruisce nell'interagire comunitario, questo metodo ha consentito di promuovere nei bambini l'attitudine a ragionare insieme per co-costruire una risposta alle questioni emergenti;

il *microfono parlante* e le *bocche parlanti*, strumenti utilizzati durante le conversazioni per gestire il turno di parola e bilanciare equamente gli interventi dei bambini, in quanto hanno contribuito a promuovere lo sviluppo delle abilità sociali legate alla funzione relazionale della comunicazione;

le *foglie delle virtù*, che hanno consentito una riflessione individuale sull'esperienza vissuta facendo portare i pensieri dei bambini all'evidenza della loro coscienza, e la loro *condivisione in plenaria*, in quanto ha contribuito a promuovere l'ascolto reciproco e la creazione del clima sociale positivo grazie a cui i bambini si sono sentiti liberi di esprimere il proprio mondo interiore.



Promuovere la comunicazione realizzando spazi per l'espressione, la narrazione dei propri pensieri, l'uso della parola che permette il confronto, l'elaborazione di proposte e la riflessione è corrisposto ad un tentativo di costruire una comunità di dialogo, ovvero un contesto sociale democratico caratterizzato da relazioni autentiche che facilitino la piena partecipazione di ciascun membro del gruppo.

A questo proposito, tenendo conto del fatto che il linguaggio struttura la nostra identità e che il nostro modo di pensare svolge un ruolo determinante nella costruzione dell'esperienza, ho condotto, in parallelo al percorso educativo, un'*indagine fenomenologica sulle interazioni verbali* della comunità di dialogo pervenendo ad una descrizione qualitativa del profilo comunicativo del gruppo medio-grandi della sezione Gialli e portando alla luce le dinamiche discorsive che hanno contribuito a promuovere le capacità comunicative e la maturazione etica nei bambini.

La domanda che ha guidato la ricerca educativa è la seguente: "*Quale profilo comunicativo si delinea nel gruppo dei bambini medio grandi della sezione Gialli durante le interazioni verbali realizzate lungo il percorso educativo proposto?*"

Per indagare l'essenza delle pratiche discorsive della comunità di dialogo ho fatto riferimento al paradigma ecologico e all'epistemologia naturalistica, all'interno della quale ho abbracciato la filosofia fenomenologica e utilizzato i principi del metodo fenomenologico come guida per il processo di raccolta e di analisi dei dati. Seguendo questi principi ho costruito induttivamente un *sistema di codifica della qualità formale delle mosse conversazionali* del gruppo, su cui ho svolto in prima istanza un'analisi qualitativa, che mi ha consentito di descrivere il profilo conversazionale del gruppo e, in seconda istanza, un'analisi quantitativa secondo una prospettiva diacronica, che mi ha consentito di far emergere l'evoluzione del processo di sviluppo delle abilità comunicative dei bambini.

L'analisi qualitativa delle mosse conversazionali ha mostrato innanzitutto *che i bambini possiedono da subito una serie di capacità comunicative legate sia alla funzione proposizionale (concetti etici) sia alla funzione relazionale (abilità sociali)* della comunicazione. In tutte le conversazioni analizzate, infatti, sono presenti nei discorsi dei bambini almeno un atto comunicativo di tipo problematizzante, informativo e di sviluppo, co-costruttivo, assertivo, valutativo, regolativo, metacognitivo o relazionale; ciò risulta coerente con gli studi neuroscientifici sulla comunicazione, i quali specificano appunto che la mente è organizzata in forma dialogica fin dalla nascita (Alvarez, 2017).

In secondo luogo, è emerso che, con la guida e il contenimento della figura adulta, i bambini *sollevano questioni e co-costruiscono significati condivisi mettendo in pratica l'ascolto attivo;*

infatti, l'utilizzo di atti co-costruttivi, assertivi e problematizzanti da parte dei bambini implica necessariamente la capacità di ascoltare e tenere conto delle parole altrui nello scambio comunicativo.

Inoltre, l'analisi quantitativa svolta secondo una prospettiva diacronica ha mostrato che i bambini, incontro dopo incontro, interagivano nel dialogo esprimendo idee sempre più coerenti con il discorso, chiedendo spontaneamente la parola e sforzandosi di rispettare il turno di parola altrui; in altre parole, il percorso educativo svolto ha consentito ai partecipanti *di migliorare le loro capacità metacognitive, autoregolative, partecipative e la loro tenuta attenta.*

In conclusione, è possibile affermare che aver praticato in modo strutturato, estensivo e ricorsivo conversazioni condotte secondo il modello socratico, utilizzando strumenti facilitatori della pratica comunicativa, quali il microfono e le bocche parlanti e la mediazione della figura adulta, ha consentito ai bambini medio-grandi della sezione Gialli della scuola Sole Luna di sperimentarsi all'interno di una *comunità di dialogo* e di promuovere lo *sviluppo* delle loro *abilità comunicative*.

In ultima istanza, reputo opportuno specificare che l'indagine fenomenologica applicata alla ricerca educativa, proprio perché necessita di procedere in modo induttivo e ricorsivo per poter cogliere l'essenzialità del dato, tendeva a spostare il mio processo di analisi verso direzioni altre rispetto alla domanda di ricerca iniziale. Ad esempio, i dati mi inducevano ad indagare il mio profilo comunicativo e quello specifico di alcuni bambini, oppure, osservando la pertinenza degli interventi dei bambini, il mio sguardo tendeva a spostarsi sui contenuti delle conversazioni. Tuttavia, aver praticato una costante riflessione sul processo di indagine mi ha consentito di acquisire consapevolezza riguardo a questa tendenza e mi ha permesso di mantenere lo sguardo focalizzato sulle mie scelte epistemiche.

Riassumendo, il focus della mia indagine riguardava l'analisi delle abilità comunicative relative alla funzione relazionale della comunicazione attraverso l'osservazione generale del profilo comunicativo del gruppo di bambini coinvolti nel progetto educativo. Ritengo comunque che sarebbe interessante poter *ampliare la ricerca* almeno in altre due direzioni: svolgendo una *content analysis* sulle medesime conversazioni per poter analizzare come e quanto il percorso educativo progettato abbia contribuito alla promozione della maturazione del pensiero etico nei bambini, obiettivo educativo relativo alla funzione proposizionale della comunicazione;

svolgendo un'*analisi delle pratiche discorsive della tutor dei tirocinanti e mie*, con l'obiettivo di acquisire una maggiore consapevolezza rispetto ai punti di forza e di debolezza della nostra pratica didattica.

L'analisi del profilo comunicativo del gruppo ha comunque portato alla luce alcuni punti di forza delle nostre pratiche discorsive e ritengo utile documentarli sommariamente in questo elaborato: la tutor dei tirocinanti ed io abbiamo promosso lo sviluppo delle abilità comunicative nei bambini ponendoci come *mediatori-facilitatori* della conversazione attraverso atti discorsivi di tipo regolativo, usati soprattutto per la gestione del turno di parola, atti di tipo problematizzante, usati per stimolare il pensiero dei bambini, e atti di tipo co-costruttivo, utilizzati per promuovere la costruzione della comunità di dialogo valorizzando gli interventi di ciascun bambino.

### ***Riflessioni in ottica professionale e personale***

Personalmente ho avuto la fortuna di esperire il valore di apprendere all'interno di una comunità fondata sul principio etico della cura. Questo è avvenuto in particolare sia durante la scuola primaria, sia durante questo percorso universitario, grazie al gruppo di tirocinio indiretto e grazie ad alcune colleghe, con cui avevo inizialmente creato un gruppo di studio che poi si è evoluto in amicizia, la virtù somma che comprende tutte le altre (Mortari, 2019a). Queste esperienze di cura hanno contribuito a far fiorire il mio essere e a mettere a fuoco che tipo di professionista desidero diventare: un'insegnante che agisce secondo i principi di cura, in un'ottica collaborativa ed inclusiva volta a creare con i bambini una comunità dialogante che promuove la libertà di espressione e la valorizzazione di tutti e di ciascuno, garantite da un agire verso il bene comune.

Vorrei inoltre mantenere la postura riflessiva, nonché di ricerca, anche nella mia futura vita professionale, perché grazie a questa è possibile comprendere il contesto e progettare azioni di insegnamento-apprendimento significative per i bambini; a questo proposito l'aver svolto una *Service Research* è stata un'esperienza estremamente arricchente.

Infine, ritengo che, per poter progettare significativamente, sia necessario conoscere. In questi cinque anni, ho costruito un primo bagaglio di strumenti teorico-pratici a cui attingerò per rispondere ai bisogni che emergeranno nel mio contesto di lavoro, consapevole che sarò un'insegnante preparata, ma ancora in formazione. Come sottolineano le Indicazioni nazionali, "la professionalità docente si arricchisce attraverso il lavoro collaborativo, la formazione continua in servizio, la riflessione sulla pratica didattica, il rapporto adulto con i saperi e la cultura" (MIUR, 2012, p.17). Questi principi, su cui ho da sempre basato

implicitamente il mio lavoro, grazie al percorso universitario sono diventati le colonne esplicite su cui fondare la mia professionalità. Concludo augurandomi di poter incontrare nel mio percorso dei colleghi che, come me, credono nel lavoro collaborativo e nel valore che un docente può ricavare lavorando all'interno di una comunità professionale basata su relazioni positive.

## BIBLIOGRAFIA

- Alvarez, C. (2017). *Le leggi naturali del bambino. La nuova rivoluzione dell'educazione*. Milano: Mondadori
- Anolli, R. (2002). *Psicologia della comunicazione*. Bologna: Il Mulino
- Balboni, E. P. (2017). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet
- Bauman, Z. (1996). *Le sfide dell'etica*. Milano: Feltrinelli
- Bauman, Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza
- Benvenuti, D. (1985). *Filosofia trascendentale del linguaggio* [Review of *Filosofia trascendentale del linguaggio*]. *Rivista di Filosofia Neo-Scolastica*, 77(4), 664–667. Università Cattolica del Sacro Cuore
- Berlini M. G., Canevaro A. (1996). *Potenziali individuali di apprendimento*. Firenze: La Nuova Italia
- Blezza Picherle, S. (2015). *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola (ed. corretta e aggiornata)*. Milano: Franco Angeli
- Blezza Picherle, S. (2017). *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza: una narrativa per crescere e formarsi*. Verona: QuiEdit
- Bonaiuti, G., Calvani, A. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci Faber
- Brint, S., Gasperoni, G. (2007). *Scuola e società*. Bologna: Il Mulino
- Cambi, F., & Staccioli, G. (2007). *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*. Roma: Armando Editore
- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci
- Cisotto, L. (2011). *Il portfolio per la prima alfabetizzazione*. Trento: Edizioni Erickson
- Gariboldi, A. (2007). *Valutare il curricolo implicato nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: San Paolo
- Gemelli, A. (20 Ottobre 1912). *La moderna psicologia del pensiero*. *Rivista di filosofia Neo-scolastica*, Vol.4, No 5, pp. 609–618.
- Gilligan, C. (1987), *Con voce di donna*, Feltrinelli, Milano
- Girelli, C. (2006). *Costruire il gruppo*. Brescia: La scuola
- Giunti, A., & Bertagna, G. (2012). *La scuola come centro di ricerca*. Brescia: La Scuola

- Goldstein, J. (2012). *Il gioco nello sviluppo, nella salute e nel benessere del bambino*. TIE Toy Industries of Europe
- Ilardo, M. (2014). *L'evento educativo: uno sguardo pedagogico al "pensiero indipendente" di Hannah Arendt*. Studi sulla formazione/Open Journal of Education, 17(1), 165-180
- Jaime, M. (2003). *Bringing in a New Era in Character Education* [Review of Bringing in a New Era in Character Education]. Revista Española de Pedagogía, 61(225), 370–372. Instituto europeo de iniciativas educativas
- Kanizsa, S., Kanizsa, S., & Arcari, A. (2007). *Il lavoro educativo: l'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*. Milano: Bruno Mondadori
- Lamberti, S. (2010). *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale. Percorsi e attività per la scuola primaria*. Trento: Erickson
- Lamberti, S. (2013). *Apprendimento cooperativo nella scuola dell'infanzia. Percorsi e attività di educazione interculturale*. Trento: Centro studi Erickson
- Learner, B. (2006). *Historical Perspectives on Character Education* [Review of Historical Perspectives on Character Education]. The Journal of Education, 187(3), 129–147. Boston University School of Education.
- Lipman, M. (2003). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e pensiero
- Maccario, D (2012). *A scuola di competenze, verso un nuovo modello didattico*. Torino: SEI editore
- Maule, E., Azzolin, S. (2009). *Suoni e musiche per i piccoli. Educazione sonora integrata per la scuola dell'infanzia*. Trento: Centro studi Erickson
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Milano: La Nuova Italia
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori
- Mortari L., (2009a), *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma
- Mortari, L. (a cura di) (2009b) *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori
- Mortari L. (2010), *Un salto fuori dal cerchio*, in Mortari L., a cura di, *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 1-44
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore
- Mortari, L. (2014). *Le virtù a scuola: questioni e pratiche di educazione etica*. Verona: Edizioni Libreria Cortina
- Mortari, L. (2017). *Service Learning per Un Apprendimento Responsabile. Il Mestiere Della Pedagogia*. Milano: Franco Angeli
- Mortari, L. (2019a). *Melarete. Volume I. Cura, etica, virtù*. Milano: Vita e pensiero

- Mortari, L. (2019b). *Melarete. Volume II. Ricerca e pratica dell'etica delle virtù*. Milano: Vita e pensiero
- Mortari, L., Pizzato, F. A., Silva, R., & Bevilacqua, A. (2021a). *L'analisi delle pratiche discorsive come strumento a servizio dell'innovazione didattica nella Higher Education: un'esperienza nella legal education. EXCELLENCE AND INNOVATION IN LEARNING AND TEACHING*, [Special Issue], 45–62
- Mortari, L., Saiani, L., (2013). *Gesti e pensieri di cura*. New York: McGraw-Hill
- Mortari, L., Silva, R., Bevilacqua, A. & Pizzato, F. A. (2021b). *Lo sviluppo di uno strumento di Peer Observation*. In Lotti, A., Crea, G., Garbarino, S., Picasso, F. & Scellato, E (Eds.), *Faculty Development e innovazione didattica universitaria* (pp. 177-190). Genova: Genova University Press
- Mortari, L., & Valbusa, F. (2017). *Sentieri di educazione etica*. Verona: Edizioni Universitarie Cortina
- Mortari, & Ubbiali, M. (2017). The “MelArete” Project: Educating children to the Ethics of Virtue and of Care. *European Journal of Educational Research*, 6(3), 269–278
- Mortari, L., Ubbiali, M., & Vannini, L. (2020). *MelArete. Vol. III. Educazione all'etica per la scuola dell'infanzia*. Milano: Università Cattolica del Sacro Cuore
- Noddings, N. (1986), *Caring. A Feminine Approach to Ethical and Moral Education*, University of California Press, Berkeley, CA
- Novara, D. (2010). *Litigare per crescere: Proposte per la prima infanzia*. Trento: Erickson
- Novara, D. (2013, aprile). *Litigare? Fa bene!*. *Scuola Italiana Moderna*, 8, pp. 68-69
- Paltrinieri, R. (2012). *Felicità responsabile. Il consumo oltre la società dei consumi*. Milano: Franco Angeli
- Portera, A., Albertini, G., Lamberti, S. (2015). *Disabilità dello sviluppo, educazione e Cooperative Learning. Un approccio interculturale*. Milano: FrancoAngeli
- Pulcini, E. (2009). *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*. Torino: Bollati Boringhieri
- Rollo, D., Fogassi, L. (2018). *L'altro sono io. I neuroni specchio nello sviluppo dell'uomo. Cosa sono e a cosa servono*. Milano: San Paolo
- Selleri (2004). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci editore
- Shaffer, H. R. (2005). *Psicologia dello sviluppo. Un'introduzione*. Milano: Cortina editore
- Valbusa, F., Mortari, L. (2017). *L'orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*. Milano: Franco Angeli
- Vygotskij, L., S., Massucco, Costa, A. (1966). *Pensiero e linguaggio*. Siena: Barbèra

Wiggins, McTighe, (2004). *Fare progettazione: la teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano

Zambotti, F. (2015). *BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson

### **NORMATIVA SCOLASTICA**

- *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 22 maggio 2018.*

- M.I.U.R, (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma: MIUR

- M.I.U.R., (2016). *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*. Roma: MIUR

- M.I.U.R, (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*. Roma: MIUR

### **DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA**

- IC 18 Veronetta-Porto, (2019). PTOF

### **SITOGRAFIA**

- Fioretti in Baldacci (2005) *La programmazione per sfondi integratori. Unità di apprendimento e programmazione*.

<https://ora.uniurb.it/handle/11576/2505027?mode=full.7#.YUbupbgzblU>

- Treccani. (2019, 06 08). *Vocabolario Treccani*.

<http://www.treccani.it/vocabolario/ognuno/>



## ALLEGATO 1 - MICROPROGETTAZIONI DEGLI INCONTRI

### Incontro 1

<b>Incontro 1. Titolo:</b> LA STORIA DI PUC E PEC	
<b>Ragione educativa:</b> - stimolare riflessioni sui concetti di cura e di bene, concetti di fondo del percorso educativo al quale i bambini vengono introdotti;  - promuovere lo sviluppo dell'abilità del rispetto del turno di parola.	
<b>Ragione euristica:</b> - analizzare le pratiche discorsive del gruppo.	
<b>Obiettivi di apprendimento:</b> <b>Conoscenze</b> - conoscere i concetti di 'bene' e 'cura'  <b>Abilità</b> - riflettere insieme ai compagni sui concetti di 'bene' e 'cura' - rispettare il turno di parola	
<b>Destinatari:</b> gruppo medi e grandi della sezione dei gialli (13 bambini)  <b>Contesto:</b> sezione dei gialli / salone con materiale predisposto dalla ricercatrice  <b>Materiali e strumenti:</b> microfono parlante, stereo, storia di Puc e Pec, relative immagini e personaggi plastificati, fogli e pennarelli  <b>Strategie e tecniche didattiche:</b> game-based learning, conversazione socratica, lavoro individuale  <b>Azioni inclusive:</b> supporti visivi per favorire il mantenimento dell'attenzione durante la narrazione della storia; monitorare l'effettiva comprensione dei termini usati fornendo e chiedendo esempi  <b>Spazi e setting:</b> in sezione o in salone seduti su panchine o su cuscini morbidi posti in cerchio e tavoli predisposti ad isole.  <b>Tempi:</b> 1 ora e 20 minuti	
<b>Fase 1. Gioco comunicativo: il microfono parlante</b>  La ricercatrice pone una domanda a tutti i bambini seduti in cerchio, poi accende la musica. Mentre suona la musica i bambini devono pensare alla risposta e passarsi il microfono parlante. Quando la ricercatrice interromperà la musica solo il bambino con in mano il microfono parlante potrà rispondere alla domanda, gli altri bambini dovranno rimanere in silenzio. L'attività si ripete allo stesso modo finché tutti i bambini avranno risposto ad almeno una domanda.  <i>L'obiettivo di questo gioco è di allenarsi all'abilità sociale del rispetto del turno di parola; questa abilità verrà esercitata ulteriormente durante la fase 4</i>	15 minuti

<p><b><u>Fase 2. La storia di Puc e Pec (Mortari, 2019a, pp.89-90)</u></b></p> <p>I bambini sono seduti in cerchio e la ricercatrice presenta loro i due personaggi principali della storia (i giaguari Puc e Pec plastificati) estraendoli da un sacchetto dopo aver chiesto loro di indovinare cosa ci fosse dentro.</p> <p>La ricercatrice racconta ai bambini una storia nella quale due piccoli giaguari, Puc e Pec, vivono l'esperienza della cura e si confrontano con la ricerca del bene. La storia viene animata attraverso l'uso delle immagini plastificate dei personaggi.</p>	15 minuti
<p><b><u>Fase 3. Conversazione socratica (Mortari, 2019a, p.91)</u></b></p> <p>In cerchio la ricercatrice dà avvio ad una conversazione socratica con i bambini per riflettere sul significato dei concetti di bene e di cura; essa utilizzerà lo strumento del microfono parlante per gestire i turni di parola.</p> <p><i>La struttura della conversazione richiama il modello socratico: “formulare una domanda eidetica ai bambini e poi sollevare domande sui concetti pronunciati in modo da individuare chiarezze e ombre dei prodotti del pensiero (Mortari, 2019, pp.19-20). La maieutica socratica è un metodo di educazione alla mente in cui i bambini hanno la possibilità di sviluppare abilità critiche, di discussione e di esperire il piacere di essere ascoltati e di ascoltare gli altri (Mortari, Mazzoni 2014).</i></p> <p>Le domande che verranno poste sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vi è piaciuta la storia?</li> <li>- Perché?</li> <li>- La parola “bene” è una parola bella, cosa vi viene in mente quando sentite questa parola?</li> <li>- La parola “cura” è un'altra parola bella, cosa vi viene in mente quando sentite questa parola?</li> </ul> <p><i>Le prime due domande servono ad introdurre la conversazione con i bambini, mentre le altre due domande sono di tipo eidetico.</i></p>	30 minuti
<p><b><u>Fase 4. Disegno individuale (Mortari, 2019a, p.93)</u></b></p> <p>La ricercatrice chiede ai bambini di disegnare individualmente un momento della narrazione che è particolarmente piaciuto. Man mano che i bambini finiscono, la ricercatrice chiede a ciascuno di loro di descrivere individualmente il proprio disegno, ne annota le parole sul retro del foglio e pone loro la domanda: “Che cos'è il bene?”. Se la domanda dovesse risultare troppo astratta e quindi di difficile risposta, la ricercatrice modifica la domanda in una più semplice: “Che cosa significa la parola bene?”.</p>	20 minuti
<p><b>Raccolta dati</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Audio e video registrazione</li> <li>- Disegni dei bambini</li> <li>- Note di campo</li> </ul>	

## Incontro 2

<b>Incontro 2. Titolo:</b> REVISIONE DELLA STORIA DI PUC E PEC	
<b>Ragione educativa:</b> - stimolare riflessioni sui concetti di cura e di bene, concetti di fondo del percorso educativo al quale i bambini vengono introdotti; - promuovere lo sviluppo dell'abilità del rispetto del turno di parola.	
<b>Ragione euristica:</b> - analizzare le pratiche discorsive del gruppo.	
<b>Conoscenze:</b> - conoscere i concetti di 'bene' e 'cura'	
<b>Abilità:</b> - riflettere insieme ai compagni sui concetti di 'bene' e 'cura' - rispettare il turno di parola	
<b>Destinatari:</b> gruppo medi e grandi della sezione dei gialli (13 bambini)	
<b>Contesto:</b> salone con materiale predisposto dalla ricercatrice	
<b>Materiali e strumenti:</b> microfono parlante, storia di Puc e Pec, relative immagini e personaggi plastificati, fogli e pennarelli, lenzuolo, oggetti per la drammatizzazione: 1 sacchetto e 1 foglia per ciascun bambino	
<b>Strategie e tecniche didattiche:</b> drammatizzazione, conversazione socratica, lavoro individuale	
<b>Azioni inclusive:</b> supporti visivi per favorire il mantenimento dell'attenzione durante la narrazione della storia; monitorare l'effettiva comprensione dei termini usati fornendo e chiedendo esempi	
<b>Spazi e setting:</b> salone seduti su panchine in cerchio e tavoli predisposti ad isole	
<b>Tempi:</b> 1 ora e 15 minuti	
<b><u>Fase 1. Revisione della storia di Puc e Pec</u></b> I bambini sono seduti in cerchio sopra un lenzuolo che simboleggia il prato della scuola della foresta (sfondo integratore delle attività). Insieme alla ricercatrice si ricordano i personaggi principali (i giaguari Puc e Pec plastificati) e si ripassa la trama della storia guardando le immagini.	5 minuti
<b><u>Fase 2. Drammatizzazione della storia di Puc e Pec</u></b> Seduti in cerchio sul lenzuolo si individuano i bambini che interpretano i personaggi principali della storia; il resto del gruppo interpreta gli studenti alla scuola della foresta. La storia viene narrata dalla ricercatrice, si individuano i ruoli e si procede con la drammatizzazione dei passaggi principali della storia.	10 minuti
<b><u>Fase 3. Conversazione socratica (Mortari, 2019a, p.91)</u></b> In cerchio la ricercatrice dà avvio ad una conversazione socratica con i bambini per riflettere sul significato dei concetti di bene e di cura; essa utilizzerà lo strumento del microfono parlante per gestire i turni di parola.	30 minuti

<p>Le domande che verranno poste sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cosa vi è piaciuto della storia?</li> <li>- La parola “bene” è una parola bella, cosa vi viene in mente quando sentite questa parola?</li> <li>- La parola “cura” è un’altra parola bella, cosa vi viene in mente quando sentite questa parola?</li> </ul>	
<p><b><u>Fase 4. Disegno individuale</u></b></p> <p>La ricercatrice chiede ai bambini di rappresentare quando si sentono bene. Man mano che i bambini finiscono, la ricercatrice chiede a ciascuno di loro di descrivere individualmente il proprio disegno, ne annota le parole sul retro del foglio e pone loro la domanda: “Che cos’è il bene?”. Se la domanda dovesse risultare troppo astratta e quindi di difficile risposta, la ricercatrice modifica la domanda in una più semplice: “Che cosa significa la parola bene?”.</p>	15 minuti
<p><b><u>Fase 5. Gioco comunicativo: il microfono parlante</u></b></p> <p>La ricercatrice pone una domanda a tutti i bambini seduti in cerchio, poi accende la musica. Mentre suona la musica i bambini devono pensare alla risposta e passarsi il microfono parlante. Quando la ricercatrice interromperà la musica solo il bambino con in mano il microfono parlante potrà rispondere alla domanda, gli altri bambini dovranno rimanere in silenzio. L’attività si ripete allo stesso modo finché tutti i bambini avranno risposto ad almeno una domanda.</p>	15 minuti
<p><b><u>Raccolta dati</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Audio e video registrazione</li> <li>- Note di campo</li> </ul>	

### Incontro 3

<p><b>Incontro 3. Titolo:</b> IL GUFO SOCRATE E LE FOGLIE DELLE VIRTÙ</p>
<p><b>Ragione educativa:</b> - verificare se i bambini conoscono la parola “virtù” e se conoscono il significato delle virtù specifiche su cui si concentrerà il progetto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- promuovere lo sviluppo dell’abilità sociale del rispetto del turno di parola.</li> </ul> <p><b>Ragione euristica:</b> - analizzare le pratiche discorsive del gruppo.</p>
<p><b>Obiettivi di apprendimento:</b></p> <p><b>Conoscenze</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conoscere i concetti di ‘virtù’, ‘giustizia’, ‘coraggio’, ‘rispetto’</li> </ul> <p><b>Abilità</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- riflettere insieme ai compagni sul significato di ‘giustizia’, ‘coraggio’, ‘rispetto’</li> <li>- rispettare il turno di parola</li> <li>- porre domande e rispondere in modo pertinente</li> </ul>

<p><b>Destinatari:</b> gruppo medi e grandi della sezione dei gialli (13 bambini)</p> <p><b>Contesto:</b> sezione dei gialli / salone con materiale predisposto dalla ricercatrice.</p> <p><b>Materiali e strumenti:</b> microfono parlante, lenzuolo, gufo marionetta, stereo, foglie delle virtù, marionette e teatrino, Minions, bastoncini del Jenga, omini delle Lego, alberi di legno.</p> <p><b>Strategie e tecniche didattiche:</b> conversazione in Circle Time con oggetto parlante, conversazione socratica, conversazione libera, storytelling, drammatizzazione.</p> <p><b>Spazi e setting:</b> sezione o salone seduti su panchine poste in cerchio, pavimento.</p> <p><b>Tempi:</b> 2 ore e 10 minuti. È prevista una pausa per la merenda dopo la conversazione socratica.</p>	
<p><b><u>Fase 1. Presentazione del gufo Socrate</u></b></p> <p>I bambini sono seduti in cerchio e la ricercatrice passa loro un sacco con all'interno il materiale per lo svolgimento dell'attività: il microfono parlante, il lenzuolo ed il gufo Socrate; essa chiede ai bambini di indovinare cosa contenga il sacco.</p> <p>I bambini si passano il gufo Socrate a ritmo di musica e quando la ricercatrice interrompe la musica il bambino in possesso della marionetta pone una domanda rivolta alla marionetta stessa. La ricercatrice risponde al posto del gufo parlando in prima persona. L'attività si interrompe quando ciascun bambino ha posto una domanda.</p>	10 minuti
<p><b><u>Fase 2. La storia del gufo Socrate e le foglie delle virtù (Mortari, 2019a, p.65)</u></b></p> <p>La ricercatrice racconta la storia del gufo Socrate parlando attraverso la marionetta che interagisce con i bambini con domande e risposte a doppio senso. Attraverso questa cornice narrativo/interattiva vengono presentate le foglie delle virtù: rispetto, generosità, coraggio, onestà, amicizia, pazienza, giustizia, perdono.</p>	10 minuti
<p><b><u>Fase 3. Conversazione socratica con microfono parlante</u></b></p> <p>In cerchio la ricercatrice dà avvio ad una conversazione socratica con i bambini per riflettere sul significato dei concetti di coraggio, generosità e rispetto; essa utilizzerà lo strumento del microfono parlante per gestire i turni di parola.</p> <p>Come ulteriore domanda la ricercatrice chiede ai bambini di trovare un nome collettivo per le parole presentate attraverso le foglie (Mortari, 2019a, p.65).</p>	30 minuti
<p><b><u>Fase 4. Drammatizzazione delle tre virtù</u></b></p> <p>La ricercatrice suddivide i bambini in tre gruppi, a ciascun gruppo essa assegna il compito di drammatizzare una delle tre virtù di cui si è discusso durante la precedente conversazione socratica (coraggio, generosità, rispetto).</p> <p>A ciascun gruppo vengono consegnati materiali diversi per svolgere la drammatizzazione: un gruppo riceve marionette e teatrino, un gruppo riceve Minions e i bastoncini del Jenga e un gruppo riceve omini delle lego e alberi di legno.</p> <p>La ricercatrice e la mentore supportano i gruppi sia durante la progettazione sia durante la fase di realizzazione della drammatizzazione.</p>	20 minuti

<p><b><u>Fase 5. Condivisione delle drammatizzazioni con il gruppo dei piccoli</u></b></p> <p>Le insegnanti invitano i bambini piccoli in salone e i gruppi a turno mostrano ai compagni la propria drammatizzazione. Al termine di ciascuna presentazione la ricercatrice propone al gruppo di fare un applauso agli attori e chiede agli spettatori quale/quali virtù hanno visto agire e perché. Per includere anche i bambini più piccoli nella conversazione la ricercatrice chiede anche cosa è piaciuto di più della drammatizzazione.</p>	<p>30 minuti</p>
<p><b><u>Raccolta dati</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Audio e video registrazione</li> <li>- Note di campo</li> </ul>	

#### Incontro 4

<p><b>Incontro 4. Titolo: L'ALBERO DELLE VIRTÙ</b></p>
<p><b>Ragione educativa:</b> - esercitarsi a riflettere sull'esperienza</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- condividere il mondo dei significati che si attribuiscono alla propria esperienza.</li> </ul> <p><b>Ragione euristica:</b> - analizzare le pratiche discorsive del gruppo.</p>
<p><b>Obiettivi di apprendimento:</b></p> <p><b>Conoscenze</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- concetto di virtù</li> <li>- riconoscere un gesto virutoso</li> </ul> <p><b>Abilità</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rispettare il turno di parola</li> <li>- fornire il proprio contributo in modo opportuno e pertinente</li> <li>- rappresentare un gesto virtuoso</li> </ul>
<p><b>Destinatari:</b> gruppo medi e grandi della sezione dei gialli (13 bambini).</p> <p><b>Contesto:</b> sezione dei gialli / salone con materiale predisposto dalla ricercatrice.</p> <p><b>Materiali e strumenti:</b> microfono parlante, cartoncini, carte crespate, cartellone m 2x1,5, forbici, colla vinilica, tempera blu e bianca, spugnette, pennelli, fotocopie delle foglie delle virtù (formato A4), pennarelli.</p> <p><b>Strategie e tecniche didattiche:</b> conversazione con oggetto parlante, aspetti di Cooperative Learning, lavoro individuale, conversazione libera.</p> <p><b>Azioni inclusive:</b> scelta dei ruoli da parte degli alunni, indirizzati dalla ricercatrice in base ad abilità e compatibilità relazionale, possibilità di dare e ricevere aiuto, possibilità di variare il proprio ruolo.</p> <p><b>Spazi e setting:</b> sezione dei gialli o salone: panchine in cerchio, tavoli predisposti ad isole, pavimento.</p> <p><b>Tempi:</b> 1 ora e 20 minuti</p>

<p><b><u>Fase 1. Conversazione introduttiva</u></b></p> <p>I bambini sono seduti in cerchio e la ricercatrice avvia una conversazione per rammemorare la storia del gufo Socrate e riprendere il concetto di virtù. Si utilizza lo strumento del microfono parlante per gestire i turni di parola.</p>	<p>5 minuti</p>
<p><b><u>Fase 2. Costruzione dell'albero delle virtù (Mortari, 2019a, p.66)</u></b></p> <p>Utilizzando aspetti della metodologia del Cooperative Learning si crea un cartellone per rappresentare l'albero delle virtù. L'albero serve per appendere ed esporre i disegni dei bambini (foglie delle virtù).</p> <p>La ricercatrice divide i bambini in 4 gruppi da due o tre bambini: un gruppo ritaglia delle strisce di cartoncino da incollare alla base del cartellone per fare l'erba, un gruppo crea delle palline di carta crespa gialla da incollare sul sole precedentemente disegnato sul cartellone dalla ricercatrice, il terzo gruppo taglia delle forme geometriche pre-disegnate su alcuni cartoncini marroni che andranno poi incollate sul tronco già disegnato sul cartellone, l'ultimo gruppo spugnetta lo sfondo del cartellone con il colore azzurro per dipingere il cielo.</p> <p>I bambini che finiscono prima possono aiutare altri gruppi. I gruppi vengono formati dalla ricercatrice in modo da abbinare i bambini in base alle loro abilità e compatibilità.</p>	<p>1 ora</p>
<p><b><u>Fase 3. Disegno delle foglie delle virtù (Mortari, 2019a, p.66)</u></b></p> <p>I bambini rappresentano e descrivono un'azione virtuosa compiuta o vista compiere da altri. La ricercatrice annota sul foglio la descrizione del disegno trascrivendo le parole esatte del bambino. I disegni vengono realizzati su fogli di carta A4 sagomati a forma di foglie (da cui il termine 'foglie delle virtù').</p> <p>Successivamente i disegni vengono appesi all'albero delle virtù costruito nella fase precedente.</p>	<p>15 minuti</p>
<p><b><u>Fase 4. Condivisione dei disegni</u></b></p> <p>In cerchio la ricercatrice mostra uno alla volta i disegni realizzati dai bambini e ognuno di loro a turno racconta ai compagni ciò che ha rappresentato. All'occorrenza la ricercatrice invita il bambino ad esplicitare la/le virtù rappresentate ponendogli delle domande aperte.</p>	<p>10 minuti</p>
<p><b>Raccolta dati</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Videoregistrazione</li> <li>- Disegni dei bambini</li> <li>- Note di campo</li> </ul>	

## Incontro 5

<b>Incontro 5. Titolo:</b> VIRTÙ DELLA GENEROSITÀ – PRIMA PARTE	
<b>Ragione educativa:</b> - incrementare il pensiero etico dei bambini attraverso l'uso di uno stimolo narrativo e di una riflessione strutturata; - incrementare il pensiero etico dei bambini offrendo loro differenti situazioni attraverso cui confrontarsi e ragionare sull'idea di generosità - promuovere lo sviluppo dell'abilità sociale del rispetto del turno di parola.	
<b>Ragione euristica:</b> - analizzare le pratiche discorsive del gruppo.	
<b>Obiettivi di apprendimento:</b>	
<b>Conoscenze:</b> - conoscere il concetto di 'generosità'	
<b>Abilità:</b> - riflettere insieme ai compagni sul concetto di 'generosità' - rispettare il turno di parola e ascoltare i compagni	
<b>Destinatari:</b> gruppo medi e grandi della sezione dei gialli (13 bambini)	
<b>Contesto:</b> salone con materiale predisposto dalla ricercatrice	
<b>Materiali e strumenti:</b> foglie delle virtù dell'incontro precedente, cartellone dell'albero delle virtù, scotch, marionetta del gufo Socrate, immagini plastificate dei personaggi della storia, illustrazioni dei passaggi principali della storia, microfono parlante, lenzuolo, fotocopie delle foglie delle virtù (formato A4), pennarelli.	
<b>Strategie e tecniche didattiche:</b> conversazione con oggetto parlante, conversazione socratica, storytelling, game-based learning, discussione, lavoro individuale.	
<b>Azioni inclusive:</b> supporti visivi e animazione di personaggi per favorire il mantenimento dell'attenzione durante la narrazione della storia, monitorare l'effettiva comprensione dei termini usati fornendo e chiedendo esempi, far appendere i disegni (foglie delle virtù) ai bambini assenti durante l'incontro precedente.	
<b>Spazi e setting:</b> salone seduti su panchine in cerchio e tavoli predisposti ad isole.	
<b>Tempi:</b> 1 ora e 40 minuti	
<b>Fase 1. Condivisione delle foglie delle virtù</b>  I bambini sono seduti a semicerchio sulle panchine poste sopra il lenzuolo che simboleggia il prato della scuola della foresta (sfondo integratore delle attività). Di fronte ai bambini è posizionato il cartellone dell'albero delle virtù.  La ricercatrice mostra uno alla volta i disegni realizzati dai bambini durante l'incontro precedente e ognuno di loro a turno racconta ai compagni ciò che ha rappresentato. All'occorrenza la ricercatrice invita il bambino ad esplicitare la/le virtù rappresentate	10 minuti



<p>ponendogli delle domande aperte. Una volta descritto il disegno la ricercatrice lo appoggia a terra sul lenzuolo.</p>	
<p><b><u>Fase 2. Adornare l'albero delle virtù</u></b></p> <p>I bambini appendono le foglie delle virtù (i disegni) all'albero delle virtù (cartellone); dopodiché mostrano al gufo Socrate il cartellone che hanno realizzato come sorpresa per il personaggio: la ricercatrice prende la marionetta del gufo e lo anima dialogando con i bambini.</p>	<p>5 minuti</p>
<p><b><u>Fase 3. Storia "La caduta di Socrate" e conversazione (Mortari, 2019a, p.69)</u></b></p> <p>I bambini sono seduti sulle panchine poste a semicerchio e collaborano per stendere a terra il lenzuolo che simboleggia il prato della scuola della foresta (sfondo integratore delle attività). Dopodiché la ricercatrice animando la marionetta del gufo Socrate presenta ai bambini i personaggi della storia che sta per raccontare.</p> <p>La ricercatrice racconta ai bambini una storia sulla generosità nella quale uno scoiattolo di nome Teeteto, amico del gufo Socrate, rinuncia ad un picnic per dedicare tempo all'amico gufo che si è ferito ad un'ala. La storia viene animata attraverso la marionetta del gufo, le immagini plastificate degli altri personaggi e attraverso il supporto di illustrazioni dei passaggi principali della narrazione.</p> <p>La ricercatrice interrompe l'animazione della storia in alcuni punti specifici per riflettere con i bambini ponendo loro le seguenti domande:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cosa farà adesso la mucca Cloe/ la lontra Erissimaco/ lo scoiattolo Teeteto/ il merlo Timeo?</li> <li>- Se tu fossi Socrate cosa penseresti?</li> <li>- Se tu fossi al posto di Teeteto cosa faresti? Perché?</li> <li>- Come chiameresti il gesto di Teeteto? Che nome daresti a questa virtù?</li> <li>- Che cosa significa generosità?</li> </ul> <p>La ricercatrice utilizza lo strumento del microfono parlante per gestire i turni di parola.</p>	<p>40 minuti</p>
<p><b><u>Fase 4. Gioco delle scatoline</u></b></p> <p>La ricercatrice ripassa la storia raccontata nella fase precedente attraverso un gioco simbolico: i bambini si mettono in posizione raccolta sul pavimento con la testa rivolta verso il basso imitando la forma di una scatola, la ricercatrice racconta la storia e ad un certo punto si interrompe invitando i bambini a trasformarsi in un personaggio della storia e svolgere un'azione specifica imitandolo; ad uno specifico segnale i bambini tornano in posizione raccolta e la ricercatrice riprende la narrazione.</p> <p>Trasformazioni possibili: "Dalle scatoline escono"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- il gufo Socrate che si è rotto un'ala volando contro la grande quercia</li> <li>- lo scoiattolo Teeteto preoccupato</li> </ul>	<p>20 minuti</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- il merlo Timeo che ripara il suo nido</li> <li>- la mucca Cloe che va a brucare l'erba</li> <li>- la lontra Erissimaco che va a fare il picnic con le amiche</li> <li>- lo scoiattolo Teeteto che scava una buca per il gufo Socrate e raccoglie il cibo per lui</li> </ul>	
<p><b><u>Fase 5. Opzione 1: Disegno delle foglie delle virtù (Mortari, 2019a, p.66)</u></b></p> <p>I bambini rappresentano e descrivono un gesto di generosità compiuto o visto compiere da altri. La ricercatrice annota sul foglio la descrizione del disegno trascrivendo le parole esatte del bambino. I disegni vengono realizzati su fogli di carta A4 sagomati a forma di foglie (da cui il termine 'foglie delle virtù').</p> <p>Successivamente i disegni vengono appesi all'albero delle virtù.</p>	<p>20 minuti</p>
<p><b><u>Fase 5. Opzione 2: Vignette sulla generosità (Mortari, 2019a, p.69)</u></b></p> <p>I bambini sono seduti sulle panchine in cerchio e la ricercatrice presenta loro in forma grafica la scena della marmotta Santippe che, avendo raccolto molte more, si trova di fronte all'asino Alcibiade che non ne ha trovata nessuna Dopodiché, la ricercatrice mostra una alla volta ai bambini tre immagini in cui sono rappresentati tre diversi modi in cui può comportarsi la marmotta, per ogni immagine chiede ai bambini in plenaria di descrivere la situazione e intavola una discussione chiedendo loro se i personaggi si comportano in modo gentile o meno e di giustificare le loro risposte.</p> <p>Infine la ricercatrice chiede ai bambini di votare l'immagine in cui gli amici sono stati generosi.</p> <p>La gestione del turno di parola avviene per alzata di mano.</p>	<p>20 minuti</p>
<p><b><u>Fase 6. Appendere l'albero delle virtù</u></b></p> <p>I bambini collaborano con la ricercatrice per trasportare il cartellone rappresentante l'albero delle virtù dal salone alla loro sezione, dove è stato adibito un apposito spazio per appenderlo. I bambini aiutano la ricercatrice ad appendere l'albero delle virtù.</p>	<p>5 minuti</p>
<p><b><u>Raccolta dati</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Videoregistrazione</li> <li>- Disegni dei bambini</li> <li>- Note di campo</li> </ul>	

## Incontro 6

<p><b>Incontro 6. Titolo:</b> VIRTÙ DELLA GENEROSITÀ – SECONDA PARTE</p>	
<p><b>Ragione educativa:</b> - incrementare il pensiero etico dei bambini offrendo loro differenti situazioni attraverso cui confrontarsi e ragionare sull'idea di generosità</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- proporre ai bambini un'esperienza di dono e condivisione stimolandoli ad approfondire la virtù della generosità</li> <li>- promuovere lo sviluppo dell'abilità sociale del rispetto del turno di parola.</li> </ul> <p><b>Ragione euristica:</b> - analizzare le pratiche discorsive del gruppo.</p>	
<p><b>Obiettivi di apprendimento:</b></p> <p><b>Conoscenze</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conoscere il concetto di 'generosità'</li> </ul> <p><b>Abilità</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- riconoscere e valutare gesti di 'generosità'</li> <li>- rispettare il turno di parola e ascoltare i compagni</li> <li>- partecipare alle conversazioni in gruppo</li> </ul>	
<p><b>Destinatari:</b> gruppo medi e grandi della sezione dei gialli (13 bambini)</p> <p><b>Contesto:</b> salone e biblioteca con materiale predisposto dalla ricercatrice.</p> <p><b>Materiali e strumenti:</b> marionetta del gufo Socrate, immagini plastificate dei personaggi della storia, maschere di carnevale dei personaggi delle storie, tempere, acquerelli, pennelli, pennarelli fini e spessi, fotocopie delle foglie delle virtù (formato A4).</p> <p><b>Strategie e tecniche didattiche:</b> conversazione libera, discussione, lavoro individuale.</p> <p><b>Azioni inclusive:</b> supporti visivi per favorire il mantenimento dell'attenzione durante la conversazione e la discussione.</p> <p><b>Spazi e setting:</b> salone seduti su panchine in cerchio, biblioteca con tavoli predisposti ad isole.</p> <p><b>Tempi:</b> 1 ora e 20 minuti</p>	
<p><b>Fase 1. Conversazione introduttiva</b></p> <p>I bambini sono seduti a semicerchio sulle panchine e collaborano per stendere a terra il lenzuolo che simboleggia il prato della scuola della foresta (sfondo integratore delle attività).</p> <p>La ricercatrice rievoca assieme ai bambini i personaggi della storia "La caduta di Socrate" narrata durante l'incontro precedente e intavola una conversazione sul comportamento dello scoiattolo Teeteto. Dalla conversazione si cerca di far emergere la parola generosità, argomento che introduce la fase successiva.</p> <p>La gestione del turno di parola avviene per alzata di mano.</p>	<p>5 minuti</p>
<p><b>Fase 2. Vignette sulla generosità (Mortari, 2019a, p.69)</b></p> <p>I bambini sono seduti sulle panchine in cerchio e la ricercatrice presenta loro in forma grafica la scena della marmotta Santippe che, avendo raccolto molte more, si trova di</p>	<p>20 minuti</p>

<p>fronte all'asino Alcibiade che non ne ha trovata nessuna. Dopodiché, la ricercatrice mostra una alla volta ai bambini tre immagini in cui sono rappresentati tre diversi modi in cui può comportarsi la marmotta, per ogni immagine chiede ai bambini in plenaria di descrivere la situazione e intavola una discussione chiedendo loro se i personaggi si comportano in modo generoso e di giustificare le loro risposte.</p> <p>Infine, la ricercatrice chiede ai bambini di votare l'immagine in cui gli amici sono stati generosi.</p> <p>La gestione del turno di parola avviene per alzata di mano.</p>	
<p><b><u>Fase 3. Attività esperienziale: maschere di Carnevale per i piccoli</u></b></p> <p>La ricercatrice invita i bambini a dipingere con tempere o acquarelli a scelta una o più maschere rappresentanti i personaggi delle storie lette durante il percorso. Le maschere verranno successivamente regalate ai compagni di sezione non coinvolti nell'intervento didattico: il gruppo dei piccoli.</p> <p>Mentre i bambini dipingono la ricercatrice chiede loro sia come si sentono nel preparare un regalo a sorpresa per i piccoli sia di fornire una definizione di generosità.</p>	30 minuti
<p><b><u>Fase 4. Disegno delle foglie delle virtù (Mortari, 2019a, p.66)</u></b></p> <p>I bambini rappresentano e descrivono un gesto di generosità compiuto o visto compiere da altri. La ricercatrice annota sul foglio la descrizione del disegno trascrivendo le parole esatte del bambino. I disegni vengono realizzati su fogli di carta A4 sagomati a forma di foglie (da cui il termine 'foglie delle virtù').</p>	15 minuti
<p><b><u>Fase 5. Condivisione delle foglie delle virtù</u></b></p> <p>I bambini sono seduti in cerchio. La ricercatrice mostra uno alla volta i disegni realizzati dai bambini e ognuno di loro a turno racconta ai compagni ciò che ha rappresentato. All'occorrenza la ricercatrice invita il bambino ad esplicitare la/le virtù rappresentate ponendogli delle domande aperte. I disegni verranno successivamente appesi all'albero delle virtù.</p>	10 minuti
<p><b><u>Fase 6. Appendere l'albero delle virtù</u></b></p> <p>I bambini collaborano con la ricercatrice per trasportare il cartellone rappresentante l'albero delle virtù dal salone alla loro sezione, dove è stato adibito un apposito spazio per appenderlo. I bambini aiutano la ricercatrice ad appendere l'albero delle virtù.</p>	5 minuti
<p><b><u>Raccolta dati</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Audio e videoregistrazione</li> <li>- Disegni dei bambini</li> <li>- Note di campo</li> </ul>	

## Incontro 7

<p><b>Incontro 7. Titolo: VIRTÙ DEL CORAGGIO – PRIMA PARTE</b></p>	
<p><b>Ragione educativa:</b> - incrementare il pensiero etico dei bambini attraverso l'uso di uno stimolo narrativo e di una riflessione strutturata;</p> <p>- promuovere lo sviluppo dell'abilità sociale del rispetto del turno di parola.</p> <p><b>Ragione euristica:</b> - analizzare le pratiche discorsive del gruppo.</p>	
<p><b>Conoscenze:</b></p> <p>- conoscere il concetto di 'coraggio'</p> <p><b>Abilità:</b></p> <p>- riflettere insieme ai compagni sul concetto di 'coraggio'</p> <p>- rispettare il turno di parola e ascoltare i compagni</p> <p>- partecipare alle conversazioni in gruppo</p>	
<p><b>Destinatari:</b> gruppo medi e grandi della sezione dei gialli (13 bambini)</p> <p><b>Contesto:</b> salone e biblioteca con materiale predisposto dalla ricercatrice</p> <p><b>Materiali e strumenti:</b> lenzuolo, marionetta del gufo Socrate, illustrazioni dei passaggi principali della storia, maschere di carnevale dei personaggi delle storie, acquerelli, pennelli, pennarelli, fotocopie delle foglie delle virtù (formato A4), microfono parlante, bocche parlanti.</p> <p><b>Strategie e tecniche didattiche:</b> storytelling, conversazione libera, drammatizzazione, conversazione socratica, lavoro individuale, game-based learning, conversazione con oggetto parlante.</p> <p><b>Azioni inclusive:</b> supporti visivi per favorire il mantenimento dell'attenzione durante la narrazione della storia; monitorare l'effettiva comprensione dei termini usati fornendo e chiedendo esempi.</p> <p><b>Spazi e setting:</b> salone seduti su panchine in cerchio e pavimento, biblioteca con tavoli predisposti ad isole.</p> <p><b>Tempi:</b> 1 ora e 30 minuti</p>	
<p><b><u>Fase 1. Conversazione introduttiva</u></b></p> <p>I bambini sono seduti a semicerchio sulle panchine e collaborano per stendere a terra il lenzuolo che simboleggia il prato della scuola della foresta (sfondo integratore delle attività).</p> <p>La ricercatrice rievoca assieme ai bambini i personaggi della foresta delle virtù animando il gufo Socrate e chiede di nominare alcune virtù.</p> <p>La gestione del turno di parola avviene per alzata di mano.</p>	<p>5 minuti</p>
<p><b><u>Fase 2. Storia "Il prato erboso" (Mortari, 2019a, p.67)</u></b></p> <p>I bambini sono seduti in semicerchio e la ricercatrice legge una storia sul coraggio in cui lo scoiattolo Teeteto interviene in difesa dell'asino Alcibiade minacciato dai cinghiali; durante la lettura la ricercatrice mostra le immagini dei passaggi principali della narrazione e li appoggia sul pavimento.</p>	<p>5 minuti</p>

<p><b><u>Fase 3. Drammatizzazione della storia (Mortari, 2019a, p.67)</u></b></p> <p>Si individuano i personaggi della storia e si definiscono i ruoli dei bambini facendo in modo che tutti siano coinvolti. La ricercatrice narra la storia e i bambini la drammatizzano.</p>	15 minuti
<p><b><u>Fase 4. Conversazione socratica (Mortari, 2019a, p.67)</u></b></p> <p>In cerchio la ricercatrice dà avvio ad una conversazione socratica con i bambini per riflettere sulla storia e sulla virtù del coraggio; essa utilizzerà lo strumento del microfono parlante e le bocche parlanti per gestire i turni di parola.</p> <p>Le domande che verranno poste sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cos'ha fatto Teeteto?</li> <li>- Se tu fossi Alcibiade cosa penseresti?</li> <li>- Se tu fossi al posto di Teeteto cosa faresti? Perché?</li> <li>- Come chiameresti il gesto di Teeteto? Che nome daresti a questa virtù?</li> </ul>	20 minuti
<p><b><u>Fase 5. Gioco simbolico sul coraggio</u></b></p> <p>I bambini imitano alcuni gesti di coraggio indicati dalla ricercatrice; successivamente i bambini stessi suggeriscono al gruppo gesti di coraggio da imitare.</p>	15 minuti
<p><b><u>Fase 6. Condivisione delle foglie delle virtù</u></b></p> <p>I bambini sono seduto in cerchio. La ricercatrice mostra uno alla volta i disegni realizzati dai bambini durante l'incontro precedente e ognuno di loro a turno racconta ai compagni ciò che ha rappresentato. All'occorrenza la ricercatrice invita il bambino ad esplicitare la/le virtù rappresentate ponendogli delle domande aperte. I disegni verranno successivamente appesi all'albero delle virtù.</p>	10 minuti
<p><b><u>Fase 7. Opzione 1: Disegno delle foglie delle virtù (Mortari, 2019a, p.66)</u></b></p> <p>I bambini rappresentano e descrivono un gesto di coraggio compiuto o visto compiere da altri. La ricercatrice annota sul foglio la descrizione del disegno trascrivendo le parole esatte del bambino. I disegni vengono realizzati su fogli di carta A4 sagomati a forma di foglie (da cui il termine 'foglie delle virtù').</p> <p>Successivamente i disegni vengono appesi all'albero delle virtù.</p>	20 minuti
<p><b><u>Fase 7. Opzione 2: Maschere di carnevale per i piccoli</u></b></p> <p>I bambini terminano di dipingere le maschere rimaste incomplete nell'incontro 6.</p>	10 minuti
<p><b><u>Raccolta dati</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Audio e videoregistrazione dell'intervento</li> <li>- Disegni dei bambini</li> <li>- Note di campo</li> </ul>	

## Incontro 8

<b>Incontro 8. Titolo:</b> VIRTÙ DEL CORAGGIO – SECONDA PARTE	
<b>Ragione educativa:</b> - stimolare i bambini ad approfondire le loro idee di coraggio, - promuovere la pratica del primo esercizio del dialogo fondato sulla reciprocità dell’ascolto.	
<b>Ragione euristica:</b> - analizzare le pratiche discorsive del gruppo.	
<b>Conoscenze:</b> - conoscere il concetto di ‘coraggio’	
<b>Abilità:</b> - riconoscere e valutare gesti di ‘coraggio’ - rispettare il turno di parola e ascoltare i compagni - partecipare alle conversazioni in gruppo	
<b>Destinatari:</b> gruppo medi e grandi della sezione dei gialli (13 bambini)	
<b>Contesto:</b> salone e biblioteca con materiale predisposto dalla ricercatrice	
<b>Materiali e strumenti:</b> lenzuolo, microfono, bocche parlanti, sacchetto con bigliettini di gesti di coraggio, immagine plastificata dello scoiattolo Teeteto, pennarelli, fotocopie delle foglie delle virtù (formato A4).	
<b>Strategie e tecniche didattiche:</b> game-based learning, conversazione socratica con oggetto parlante, discussione, lavoro individuale, conversazione libera.	
<b>Azioni inclusive:</b> garantire a tutti i bambini la possibilità di comunicare eventualmente consentendo loro di non intervenire. Alternare fasi in cui i bambini devono stare seduti a fasi che coinvolgono l’utilizzo del corpo.	
<b>Spazi e setting:</b> salone seduti su panchine in cerchio e pavimento, biblioteca con tavoli predisposti ad isole.	
<b>Tempi:</b> 2 ore compresa la pausa per la merenda	
<b><u>Fase 1. Gioco dei mimi sul coraggio – prima parte</u></b>  I bambini a turno pescano un bigliettino da un sacchetto. Su ciascun biglietto c’è scritto un gesto di coraggio che tutti, compresa la ricercatrice dovranno mimare con il corpo ed eventualmente con la voce. I gesti sono riferiti alle paure della ricercatrice quando era bambina.  Per ciascuna azione la ricercatrice chiede ai bambini: “Abbiamo il coraggio di ...”  - Arrampicarci in cima ad un albero alto? - Spostare una cavalletta che sta per essere schiacciata per metterla in salvo? - Dire ai genitori che abbiamo rotto la lampada giocando con la palla? - Spiare un lupo? - Nuotare sott’acqua con gli occhi aperti? - Conoscere dei bambini nuovi al parco giochi e chiedergli di poter giocare con loro? - Andare in bicicletta senza rotelline? - Difendere un amico da bambini che lo stanno prendendo in giro?	15 minuti

<p><b><u>Fase 2. Conversazione socratica</u></b></p> <p>I bambini sono seduti a semicerchio sulle panchine e collaborano per stendere a terra il lenzuolo che simboleggia il prato della scuola della foresta (sfondo integratore delle attività).</p> <p>In cerchio la ricercatrice dà avvio ad una conversazione socratica con i bambini per riflettere sul concetto di coraggio e su esperienze di coraggio vissute dai bambini; essa utilizzerà lo strumento del microfono parlante e le bocche parlanti per gestire i turni di parola.</p> <p>Le domande che verranno poste sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando sei stato/a coraggioso/a?</li> <li>- Cosa vuol dire essere coraggiosi?</li> </ul>	20 minuti
<p><b><u>Fase 3. Gioco dei mimi sul coraggio – seconda parte</u></b></p> <p>I bambini a turno suggeriscono al gruppo un gesto di coraggio da mimare con il corpo ed eventualmente con la voce.</p> <p>Per ciascuna azione la ricercatrice chiede ai bambini: “Abbiamo il coraggio di ...”</p>	15 minuti
<p><b><u>Fase 4. Gioco delle carte-azioni coraggiose (Mortari, 2019a, p.68)</u></b></p> <p>I bambini sono seduti sulle panchine in cerchio e la ricercatrice appoggia sul pavimento alcune carte su cui sono disegnati degli oggetti (un imbuto, una maschera, delle nocchie, un bastone, un megafono, un telefono, un tamburo, una scala), poi presenta ai bambini alcune immagini in cui vi è disegnata una situazione problematica mostrandole una alla volta. I bambini intavolano una discussione per comprendere la situazione problematica e a turno scelgono un oggetto pensando a come potrebbe essere utilizzato dallo scoiattolo Teeteto per risolverla in modo coraggioso.</p> <p>La gestione del turno di parola avviene per alzata di mano.</p> <p>La ricercatrice fa in modo che tutti i bambini, a turno, abbiano la possibilità di proporre una soluzione ad uno dei problemi. La soluzione viene proposta tenendo in mano l'immagine plastificata dello scoiattolo Teeteto e il bambino a scelta può animarlo o parlare in terza persona.</p>	30 minuti
<p><b><u>Fase 5. Disegno delle foglie delle virtù (Mortari, 2019a, p.66)</u></b></p> <p>I bambini rappresentano e descrivono un gesto di coraggio compiuto o visto compiere da altri. La ricercatrice annota sul foglio la descrizione del disegno trascrivendo le parole esatte del bambino. I disegni vengono realizzati su fogli di carta A4 sagomati a forma di foglie (da cui il termine 'foglie delle virtù').</p> <p>Successivamente i disegni vengono appesi all'albero delle virtù.</p>	20 minuti
<p><b><u>Fase 6. Condivisione delle foglie delle virtù</u></b></p> <p>I bambini sono seduti in cerchio. La ricercatrice mostra uno alla volta i disegni realizzati dai bambini ognuno di loro a turno racconta ai compagni ciò che ha rappresentato. All'occorrenza la ricercatrice invita il bambino ad esplicitare la/le virtù rappresentate ponendogli delle domande aperte. I disegni verranno successivamente appesi all'albero delle virtù.</p>	10 minuti



<p><b><u>Raccolta dati</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Audio e videoregistrazione dell'intervento</li> <li>- Disegni dei bambini</li> <li>- Note di campo</li> </ul>	
---	--

## Incontro 9

<p><b>Incontro 9. Titolo:</b> UN REGALO DI CARNEVALE AI PICCOLI (VIRTÙ DELLA GENEROSITÀ)</p>	
<p><b>Ragione educativa:</b> - proporre ai bambini un'esperienza di dono e condivisione stimolandoli ad approfondire la virtù della generosità</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- promuovere la pratica del primo esercizio del dialogo fondato sulla reciprocità dell'ascolto.</li> </ul> <p><b>Ragione euristica:</b> - analizzare le pratiche discorsive del gruppo.</p>	
<p><b>Obiettivi di apprendimento:</b></p> <p><b>Conoscenze</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conoscere il concetto di generosità</li> </ul> <p><b>Abilità</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- riconoscere e valutare il gesto di generosità compiuto</li> <li>- rispettare il turno di parola e ascoltare i compagni</li> <li>- partecipare alle conversazioni in gruppo</li> </ul>	
<p><b>Destinatari:</b> gruppo medi e grandi della sezione dei gialli (13 bambini)</p> <p><b>Contesto:</b> biblioteca e sezione con materiale predisposto dalla ricercatrice</p> <p><b>Materiali e strumenti:</b> marionetta del gufo Socrate, immagini plastificate dei personaggi della storia, maschere di carnevale dei personaggi delle storie, scatola per le maschere, bigliettini, penna, sacchetto</p> <p><b>Strategie e tecniche didattiche:</b> conversazione</p> <p><b>Azioni inclusive:</b> fare in modo che ciascun bambino medio/grande possa compiere personalmente il gesto del donare e che ciascun bambino piccolo riceva un dono. Fare in modo che i bambini piccoli conoscano i personaggi delle storie narrate ai bambini medi e grandi e che ne riconoscano il relativo animale.</p> <p><b>Spazi e setting:</b> sezione seduti sulle panchine in cerchio, biblioteca seduti attorno ad un tavolo</p> <p><b>Tempi:</b> 1 ora e 30 minuti</p>	
<p><b><u>Fase 1. Ambientamento</u></b></p> <p>La ricercatrice si immerge nel contesto sezione durante l'attività di gioco libero.</p>	<p>30 minuti</p>

<p><b><u>Fase 2. Preparazione della sorpresa</u></b></p> <p>I bambini sono seduti in biblioteca attorno ad un tavolo e con la ricercatrice si accordano sulle modalità per consegnare la sorpresa (le maschere dei personaggi) al gruppo dei piccoli: ciascun bambino pesca un biglietto con scritto il nome di un compagno del gruppo dei piccoli a cui consegnerà una maschera pescata a caso dalla scatola.</p>	15 minuti
<p><b><u>Fase 3. Presentazione dei personaggi della foresta delle virtù</u></b></p> <p>Tutti i bambini, compreso il gruppo dei piccoli sono seduti sulle panchine della sezione poste in cerchio. La ricercatrice presenta il gufo Socrate ai bambini piccoli animandolo e chiedendo il nome a ciascuno di loro; dopodiché mostra uno ad uno gli altri animali della foresta delle virtù, li fa passare di mano in mano e li dispone sul pavimento al centro delle panchine.</p>	10 minuti
<p><b><u>Fase 3. Consegna delle maschere di Carnevale</u></b></p> <p>I bambini medi e grandi a turno pescano una maschera dalla scatola, la consegnano al bambino piccolo designato, lo aiutano a riconoscere il personaggio che essa rappresenta e a disporre la maschera a terra accanto ad esso.</p>	10 minuti
<p><b><u>Fase 4. Prova delle maschere</u></b></p> <p>I bambini, dando precedenza gruppo dei piccoli, provano le maschere e giocano liberamente imitando i personaggi. La ricercatrice scatta delle foto ricordo.</p>	15 minuti
<p><b><u>Fase 5. Riflessione sull'esperienza</u></b></p> <p>I bambini sono seduto in cerchio. La ricercatrice gestisce una conversazione in cui si decide dove riporre la scatola contenente le maschere. Infine, chiede ai bambini come si sono sentiti nel dare e ricevere le maschere in regalo.</p>	10 minuti
<p><b><u>Raccolta dati</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Videoregistrazione dell'intervento</li> <li>- Disegni dei bambini</li> <li>- Note di campo</li> </ul>	

## Incontro 10

<b>Incontro 10. Titolo:</b> VIRTÙ DEL RISPETTO – PRIMA PARTE	
<b>Ragione educativa:</b> - incrementare il pensiero etico dei bambini attraverso l'uso di uno stimolo narrativo e di una riflessione strutturata  - promuovere la pratica del primo esercizio del dialogo fondato sulla reciprocità dell'ascolto.	
<b>Ragione euristica:</b> - analizzare le pratiche discorsive del gruppo.	
<b>Obiettivi di apprendimento:</b>	
<b>Conoscenze</b> - conoscere il concetto di 'rispetto'	
<b>Abilità</b> - riflettere insieme ai compagni sul concetto di 'rispetto' - rispettare il turno di parola e ascoltare i compagni - partecipare alle conversazioni in gruppo	
<b>Destinatari:</b> gruppo medi e grandi della sezione dei gialli (13 bambini)	
<b>Contesto:</b> salone e biblioteca con materiale predisposto dalla ricercatrice	
<b>Materiali e strumenti:</b> lenzuolo, cartoncino marrone, foglio di carta velina giallo, foglio di carta crespata verde, foglio di carta crespata azzurra, illustrazioni dei passaggi principali della storia, immagini plastificate dei personaggi della storia, microfono parlante, pennarelli, fotocopie delle foglie delle virtù (formato A4).	
<b>Strategie e tecniche didattiche:</b> storytelling, conversazione con oggetto parlante, conversazione libera, lavoro individuale, game-based learning.	
<b>Azioni inclusive:</b> supporti visivi per favorire il mantenimento dell'attenzione durante la narrazione della storia; monitorare l'effettiva comprensione dei termini usati fornendo e chiedendo esempi, rievocazione dei nomi dei personaggi protagonisti della storia.	
<b>Spazi e setting:</b> salone seduti su panchine in cerchio e pavimento, biblioteca con tavoli predisposti ad isole.	
<b>Tempi:</b> 1 ora e 30 minuti	
<b><u>Fase 1. Preparazione della sceneggiatura</u></b>  I bambini sono seduti a semicerchio sulle panchine e collaborano per stendere a terra il lenzuolo che simboleggia il prato della scuola della foresta (sfondo integratore delle attività). Dopodiché estraggono uno alla volta da un sacchetto i materiali per comporre la sceneggiatura di una storia e li dispongono sul lenzuolo: il tronco di un albero (un cartoncino marrone), il nido (un foglio di carta velina giallo), il fiume (un foglio di carta crespata azzurra) e il cespuglio (un foglio di carta crespata verde).  La ricercatrice mostra ai bambini i personaggi della storia (animali plastificati), ripassa i loro nomi, introduce due nuovi personaggi (la marmotta Santippe e l'anatra Laside), tiene in mano l'anatra e nasconde gli altri tra la sceneggiatura: la mucca Cloe sotto al cespuglio, il merlo Timeo sul nido, la lontra sotto al fiume, la marmotta dietro l'albero.	10 minuti

<p><b><u>Fase 2. Storia “L’anatra spennacchiata” e conversazione (Mortari, 2019a, p.71)</u></b></p> <p>La ricercatrice racconta una storia sul rispetto in cui solo la Lontra Euridice accoglie nel bosco l’anatra Liside, che viene rifiutata dagli altri animali perché brutta e spennacchiata. Durante la lettura la ricercatrice anima i personaggi plastificati e mostra le immagini dei passaggi principali della narrazione appoggiandoli sul pavimento.</p> <p>In alcuni passaggi della storia la ricercatrice si interrompe dando avvio ad una conversazione di gruppo in circle-time con l’ausilio del microfono parlante a partire dalle seguenti domande:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- cosa faranno gli animali [dopo che l’anatra li ha salutati]? Perché?</li> <li>- cosa faranno gli altri animali [dopo che la lontra ha invitato l’anatra a giocare nel fiume]? Perché?</li> <li>- cosa farà la lontra [dopo che gli altri animali le hanno detto di non giocare con l’anatra]?</li> <li>- cosa faranno gli altri animali [dopo che la lontra resta della propria idea]?</li> <li>- come chiamereste il gesto della lontra?</li> </ul>	30 minuti
<p><b><u>Fase 3. Gioco delle scatoline</u></b></p> <p>La ricercatrice ripassa la storia raccontata nella fase precedente attraverso un gioco simbolico: i bambini si mettono in posizione raccolta sul pavimento con la testa rivolta verso il basso imitando la forma di una scatola, la ricercatrice racconta la storia e ad un certo punto si interrompe invitando i bambini a trasformarsi in un personaggio della storia e svolgere un’azione specifica imitandolo; ad uno specifico segnale i bambini tornano in posizione raccolta e la ricercatrice riprende la narrazione.</p> <p>Trasformazioni possibili: “Dalle scatoline escono”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- escono tante anatre che svolazzano assondate</li> <li>- dei cacciatori che stanno dando la caccia all’anatra</li> <li>- tante anatre che cadono nella pozzanghera e sono tristi</li> <li>- tanti merli che non vogliono giocare con l’anatra</li> <li>- ecc.</li> </ul>	20
<p><b><u>Fase 4. Disegno delle foglie delle virtù (Mortari, 2019a, p.66)</u></b></p> <p>I bambini rappresentano e descrivono un gesto di rispetto compiuto o visto compiere da altri. La ricercatrice annota sul foglio la descrizione del disegno trascrivendo le parole esatte del bambino. I disegni vengono realizzati su fogli di carta A4 sagomati a forma di foglie (da cui il termine ‘foglie delle virtù’).</p> <p>Successivamente i disegni vengono appesi all’albero delle virtù.</p>	20 minuti
<p><b><u>Fase 5. Condivisione delle foglie delle virtù</u></b></p> <p>I bambini sono seduti in cerchio. La ricercatrice mostra uno alla volta i disegni realizzati dai bambini durante l’incontro precedente e ognuno di loro a turno racconta ai compagni ciò che ha rappresentato. All’occorrenza la ricercatrice invita il bambino ad esplicitare la/le virtù rappresentate ponendogli delle domande aperte. I disegni verranno successivamente appesi all’albero delle virtù.</p>	10 minuti
<p><b><u>Raccolta dati</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Audio e videoregistrazione dell’intervento</li> <li>- Disegni dei bambini</li> <li>- Note di campo</li> </ul>	

## Incontro 11

<b>Incontro 11. Titolo:</b> VIRTÙ DEL RISPETTO – SECONDA PARTE	
<b>Ragione educativa:</b> - portare l'attenzione dei bambini a riflettere sul concetto di rispetto e sulle sue diverse declinazioni per stimolarli ad esprimere un ordine etico tra esse - promuovere la pratica del primo esercizio del dialogo fondato sulla reciprocità dell'ascolto.	
<b>Ragione euristica:</b> - analizzare le pratiche discorsive del gruppo.	
<b>Obiettivi di apprendimento:</b>	
<b>Conoscenze</b> - conoscere il concetto di 'rispetto'	
<b>Abilità</b> - riflettere insieme ai compagni sul concetto di 'rispetto' e sulle sue diverse declinazioni - rispettare il turno di parola e ascoltare i compagni mantenendo il contatto visivo - partecipare alle conversazioni in gruppo	
<b>Destinatari:</b> gruppo medi e grandi della sezione dei gialli (13 bambini)	
<b>Contesto:</b> salone e biblioteca con materiale predisposto dalla ricercatrice	
<b>Materiali e strumenti:</b> lenzuolo, microfono parlante, bocche parlanti, cannocchiali, marionetta del gufo Socrate, puzzle di scene di rispetto o non rispetto, cartoncini colorati, sacchetto, buste colorate, palette per votazione, cartellone dei vasi del rispetto, pata-fix, pennarelli, fotocopie delle foglie delle virtù (formato A4).	
<b>Strategie e tecniche didattiche:</b> conversazione socratica con oggetto parlante, conversazione libera, discussione, lavoro individuale, game-based learning.	
<b>Azioni inclusive:</b> garantire a tutti i bambini la possibilità di comunicare eventualmente consentendo loro di non intervenire. Alternare fasi in cui i bambini devono stare seduti a fasi che coinvolgono l'utilizzo del corpo.	
<b>Spazi e setting:</b> salone seduti su panchine in cerchio e pavimento, biblioteca con tavoli predisposti ad isole.	
<b>Tempi:</b> 2 ore	
<b><u>Fase 1. Condivisione delle foglie delle virtù</u></b>  I bambini sono seduti a semicerchio sulle panchine e collaborano per stendere a terra il lenzuolo che simboleggia il prato della scuola della foresta (sfondo integratore delle attività).  La ricercatrice mostra uno alla volta i disegni realizzati dai bambini durante l'incontro precedente e ognuno di loro a turno racconta ai compagni ciò che ha rappresentato. All'occorrenza la ricercatrice invita il bambino ad esplicitare la/le virtù rappresentate ponendogli delle domande aperte. I disegni verranno successivamente appesi all'albero delle virtù.	10 minuti

<p><b><u>Fase 2. Conversazione socratica</u></b></p> <p>In cerchio la ricercatrice dà avvio ad una conversazione socratica con i bambini per riflettere sul concetto di rispetto e su esperienze di rispetto vissute dai bambini; essa utilizzerà i seguenti strumenti: microfono parlante, bocche parlanti, cannocchiali.</p> <p>Le domande che verranno poste sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando sei stato/a rispettoso/a?</li> <li>- Cosa vuol dire essere rispettosi?</li> <li>- Cos'è per te il rispetto?</li> </ul>	30 minuti
<p><b><u>Fase 3. Puzzle sul rispetto (Mortari, 2019a, p.73)</u></b></p> <p>La ricercatrice divide i bambini a coppie o in gruppi di tre facendo pescare loro un biglietto colorato. I bambini che pescano lo stesso colore formano un gruppo. Dopodiché i gruppi cercano all'interno del salone la busta dello stesso colore del loro gruppo e si fermano sul pavimento del salone nel luogo in cui trovano la busta. Le buste contengono una scena di rispetto o non rispetto ritagliata a pezzi a forma di puzzle.</p> <p>I gruppi, dopo aver ricomposto i puzzle, sono invitati a descrivere la scena rappresentata nel puzzle.</p> <p>I bambini in plenaria alzano una paletta (rosso + scritta no / verde + scritta sì) per votare se la scena rappresenta un gesto di rispetto o di non rispetto.</p>	20 minuti
<p><b><u>Fase 4. I vasi del rispetto ((Mortari, 2019a, p.73)</u></b></p> <p>I bambini in plenaria attribuiscono un ordine etico alle scene rappresentate nei puzzle appendendo ciascuna di esse su un cartellone in corrispondenza di un vaso contenente più o meno foglie di rispetto. È possibile posizionare solo una scena per vaso.</p> <p>L'ordine etico delle scene viene stabilito per votazione con l'uso delle palette: si svolge una prima votazione, dopodiché i bambini se lo ritengono opportuno possono intavolare una conversazione per giustificare la propria votazione ed eventualmente cercare di persuadere i compagni. Il turno di parola viene gestito per alzata di mano e se necessario la ricercatrice può introdurre le bocche parlanti per gestire il numero di interventi.</p> <p>Infine si svolge una seconda votazione e la decisione avviene seguendo le scelte della maggioranza.</p> <p>L'attività è gestita animando la marionetta del gufo Socrate</p>	30 minuti
<p><b><u>Fase 4. Disegno delle foglie delle virtù (Mortari, 2019a, p.66)</u></b></p> <p>I bambini rappresentano e descrivono un gesto di rispetto compiuto o visto compiere da altri. La ricercatrice annota sul foglio la descrizione del disegno trascrivendo le parole esatte del bambino. I disegni vengono realizzati su fogli di carta A4 sagomati a forma di foglie (da cui il termine 'foglie delle virtù').</p> <p>Successivamente i disegni vengono appesi all'albero delle virtù.</p>	20 minuti
<p><b><u>Fase 5. Condivisione delle foglie delle virtù</u></b></p> <p>I bambini sono seduti in cerchio. La ricercatrice mostra uno alla volta i disegni appena realizzati dai bambini e ognuno di loro a turno racconta ai compagni ciò che ha rappresentato. All'occorrenza la ricercatrice invita il bambino ad esplicitare la/le virtù</p>	10 minuti

rappresentate ponendogli delle domande aperte. I disegni verranno successivamente appesi all'albero delle virtù.	
<b><u>Raccolta dati</u></b> - Audio e videoregistrazione dell'intervento - Disegni dei bambini - Note di campo	

## Incontro 12

<b>Incontro 12. Titolo:</b> IL GUFO SMEMORATO
<b>Ragione educativa:</b> - riportare il pensiero dei bambini a riflettere sul concetto generale di virtù e sui significati di coraggio, rispetto e giustizia, oggetto del percorso. - promuovere la pratica del primo esercizio del dialogo fondato sulla reciprocità dell'ascolto.
<b>Ragione euristica:</b> - analizzare le pratiche discorsive del gruppo.
<b>Obiettivi di apprendimento:</b> <b>Conoscenze</b> - conoscere i concetti di 'generosità', 'coraggio' e 'rispetto' <b>Abilità</b> - riconoscere e valutare gesti di 'generosità', 'coraggio' e 'rispetto' - rispettare il turno di parola e ascoltare i compagni mantenendo il contatto visivo - partecipare alle conversazioni in gruppo
<b>Destinatari:</b> gruppo medi e grandi della sezione dei gialli (13 bambini) <b>Contesto:</b> salone e biblioteca con materiale predisposto dalla ricercatrice <b>Materiali e strumenti:</b> lenzuolo, microfono parlante, cannocchiali, bocche parlanti, marionetta del gufo Socrate, illustrazioni del gesto di virtù delle storie narrate negli incontri precedenti, immagini plastificate dei personaggi della storia, maschere di carnevale, pennarelli, fotocopie delle foglie delle virtù (formato A4), patafix, scatole, immagini delle attività svolte durante il percorso, 3 cestini, cartellone per la valutazione di gruppo, palette per votazione. <b>Strategie e tecniche didattiche:</b> conversazione socratica con oggetto parlante, conversazione con oggetto parlante, drammatizzazione, game-based learning, storytelling, lavoro individuale. <b>Azioni inclusive:</b> supporti visivi per favorire il mantenimento dell'attenzione durante la narrazione della storia; monitorare l'effettiva comprensione dei termini usati fornendo e chiedendo esempi. Divisione dei bambini in gruppi bilanciati per abilità e compatibilità relazionale, scelta del gesto di virtù da drammatizzare in base alle presenze dell'incontro in cui è stata narrata la storia. <b>Spazi e setting:</b> salone seduti su panchine in cerchio e pavimento, biblioteca con tavoli predisposti ad isole. <b>Tempi:</b> 1 ora e 50 minuti

<p><b><u>Fase 1. Storia “Il gufo smemorato” e conversazione (Mortari, 2019a, p.76)</u></b></p> <p>I bambini sono seduti a semicerchio sulle panchine e collaborano per stendere a terra il lenzuolo che simboleggia il prato della scuola della foresta (sfondo integratore delle attività).</p> <p>La ricercatrice, attraverso una cornice narrativa e animando il gufo Socrate, stimola i bambini a riflettere sul significato di coraggio, generosità e rispetto e ad offrirne una definizione. Essa chiede infine di definire la parola virtù.</p> <p>La ricercatrice gestisce la conversazione di gruppo in circle-time con l’ausilio del microfono parlante e dei cannocchiali.</p>	30 minuti
<p><b><u>Fase 2. Divisione in gruppi</u></b></p> <p>La ricercatrice consegna ai bambini una targhetta con rappresentata l’immagine di un personaggio della scuola della foresta. I bambini se la appendono alla maglia e, in silenzio, si dividono in gruppi andando a sedersi nella zona del salone dove è stato precedentemente posto un cerchio con all’interno il personaggio plastificato dell’animale corrispondente.</p> <p>La ricercatrice spiega ai bambini che in gruppo progetteranno la scena di un gesto di virtù tratto dalle storie e che poi lo mostreranno agli altri gruppi, i quali dovranno indovinarlo.</p>	5 minuti
<p><b><u>Fase 3. Drammatizzazione di un gesto di virtù delle storie: organizzazione</u></b></p> <p>La ricercatrice consegna a ciascun gruppo, composto da massimo 3 bambini, un’immagine scelta tra le varie storie narrate durante il percorso in cui vi è rappresentato un personaggio della foresta delle virtù nell’atto di compiere un gesto virtuoso.</p> <p>I bambini in gruppo intavolano una conversazione in cui revocano brevemente la storia riconoscendone il gesto virtuoso compiuto dal personaggio. La conversazione avviene per alzata di mano e con l’uso delle bocche parlanti.</p>	5 minuti
<p><b><u>Fase 4. Drammatizzazione di un gesto di virtù delle storie: progettazione</u></b></p> <p>I bambini in gruppo scelgono quale personaggio interpretare e progettano la drammatizzazione del gesto virtuoso.</p> <p>In questa fase i bambini sono supportati dalla ricercatrice e dalla mentore sia nella divisione dei ruoli, sia nella costruzione dei dialoghi.</p>	10 minuti
<p><b><u>Fase 5. Drammatizzazione di un gesto di virtù delle storie: realizzazione</u></b></p> <p>I gruppi, eventualmente supportati dalla ricercatrice e dalla mentore, drammatizzano a turno il gesto virtuoso progettato. Se i bambini lo desiderano possono utilizzare le maschere di carnevale o le immagini plastificate dei personaggi. Al termine della drammatizzazione gli altri bambini cercheranno di indovinare il gesto di virtù che il gruppo intendeva mostrare.</p> <p>Se non avviene spontaneamente, al termine di ogni performance la ricercatrice avvia un applauso collettivo.</p>	20 minuti



<p><b><u>Fase 6. Opzione 1: disegno delle foglie delle virtù</u></b></p> <p>I bambini rappresentano e descrivono un gesto di virtù compiuto o visto compiere da altri. La ricercatrice annota sul foglio la descrizione del disegno trascrivendo le parole esatte del bambino. I disegni vengono realizzati su fogli di carta A4 sagomati a forma di foglie (da cui il termine 'foglie delle virtù').</p> <p>Successivamente i disegni vengono appesi all'albero delle virtù.</p>	20 minuti
<p><b><u>Fase 6. Opzione 2: gioco delle scatoline</u></b></p> <p>I bambini si mettono in posizione raccolta sul pavimento con la testa rivolta verso il basso imitando la forma di una scatola, la ricercatrice invita i bambini a trasformarsi in uno dei personaggi delle storie narrate durante il percorso e svolgere un'azione specifica imitandolo; ad uno specifico segnale i bambini tornano in posizione raccolta e la ricercatrice riprende la narrazione.</p>	20 minuti
<p><b><u>Fase 7. Autovalutazione individuale</u></b></p> <p>La ricercatrice intavola una conversazione libera per rievocare con i bambini le varie attività svolte durante il percorso e man mano che i bambini le nominano, lei pone un'immagine della relativa attività accanto ad una scatola a forma di cassetta della posta. Le attività previste sono: storie, scenette, giochi (scatoline, gioco dei mimi del coraggio, gioco dei vasi del rispetto), vignette, disegnare le foglie delle virtù, maschere di carnevale. Dopodiché la relatrice poi consegna ai bambini un cuore che a turno devono inserire in una delle scatole per rispondere alla domanda: "Cosa ti è piaciuto di più?".</p> <p>Nel momento in cui i bambini si alzano per inserire il cuore nella scatola, la ricercatrice pone a ogni bambino tre domande a cui egli risponde scegliendo per ciascuna uno smile felice per rispondere di sì o uno smile triste per rispondere di no e lo pone nel relativo cestino.</p> <p>Ti è piaciuto parlare con i tuoi compagni?  Hai ascoltato con attenzione i tuoi compagni?  Ti sei sentito ascoltato con attenzione dai tuoi compagni?</p>	10 minuti
<p><b><u>Fase 8. Autovalutazione di gruppo</u></b></p> <p>La ricercatrice espone un cartellone con rappresentata una tabella con le tre domande poste nella fase precedente e collabora con i bambini per appendere alla tabella gli smile delle risposte che hanno fornito nella fase precedente.</p> <p>Una volta appesi tutti gli smile, i bambini per ciascuna domanda contano quante risposte positive e quante negative hanno fornito in totale e la ricercatrice annota il numero in cifra sul cartellone.</p> <p>Infine ella pone all'intero gruppo le seguenti domande: "osservando il cartellone possiamo dire che..."</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- al vostro gruppo è piaciuto parlare con i compagni?</li> <li>- il vostro gruppo ha ascoltato i compagni con attenzione?</li> <li>- i compagni si sono sentiti ascoltati con attenzione?</li> </ul> <p>I bambini rispondono individualmente usando le palette dell'incontro 11</p>	10 minuti

<p><b><u>Raccolta dati</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Audio e videoregistrazione dell'intervento</li> <li>- Disegni dei bambini</li> <li>- Cartellone</li> <li>- Note di campo</li> </ul>	
---	--

## Incontro 13

<p><b>Incontro 13. Titolo:</b> COMPITO AUTENTICO</p>	
<p><b>Obiettivi di apprendimento:</b></p> <p><b>Conoscenze</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conoscere i concetti di 'generosità', 'coraggio' e 'rispetto'</li> </ul> <p><b>Abilità</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- riconoscere e valutare gesti di 'generosità', 'coraggio' e 'rispetto'</li> <li>- rispettare il turno di parola e ascoltare i compagni mantenendo il contatto visivo</li> <li>- partecipare alle conversazioni in gruppo</li> </ul>	
<p><b>Destinatari:</b> gruppo medi e grandi della sezione dei gialli (13 bambini)</p> <p><b>Contesto:</b> sezione con materiale presente in sezione</p> <p><b>Materiali e strumenti:</b> marionetta del gufo Socrate, sacchetto con bigliettini delle virtù (generosità, coraggio, rispetto), 'Fogliario delle virtù' (quadernone ad anelli contenente tutti i disegni delle foglie delle virtù rappresentati dai bambini durante il percorso)</p> <p><b>Strategie e tecniche didattiche:</b> drammatizzazione, lavoro in gruppo.</p> <p><b>Azioni inclusive:</b> divisione dei bambini in gruppi bilanciati per abilità e compatibilità relazionale, scelta del gesto di virtù da drammatizzare in base alle presenze dell'incontro in cui è stata narrata la storia, supporto costante della ricercatrice durante il lavoro in gruppo.</p> <p><b>Spazi e setting:</b> salone seduti su panchine in cerchio e pavimento, biblioteca con tavoli predisposti ad isole.</p> <p><b>Tempi:</b> 1 ora e 30 minuti</p>	
<p><b><u>Fase 1. Descrizione progettazione dell'incontro</u></b></p> <p>I bambini sono seduti a semicerchio sulle panchine e la ricercatrice, animando la marionetta del gufo Socrate, spiega ai bambini il programma della giornata. Dopodiché divide i bambini in gruppi composti da tre o due componenti. Ciascun gruppo pesca da un sacchetto un bigliettino su cui troverà scritta una virtù da drammatizzare (generosità, coraggio, rispetto).</p>	<p>10 minuti</p>

<p><b><u>Fase 2. Drammatizzazione di un gesto di virtù: progettazione</u></b></p> <p>Durante il gioco libero i gruppi a turno e supportati della ricercatrice scelgono uno degli angoli della sezione dove ambientare la scena del gesto di virtù che hanno precedentemente sorteggiato e progettano la drammatizzazione.</p>	<p>50 minuti</p>
<p><b><u>Fase 3. Drammatizzazione di un gesto di virtù: realizzazione</u></b></p> <p>Tutti i bambini sono seduti sulle panchine.</p> <p>I gruppi, eventualmente supportati dalla ricercatrice, drammatizzano a turno il gesto virtuoso progettato. Al termine della drammatizzazione gli altri bambini cercheranno di indovinare il gesto di virtù che il gruppo intendeva mostrare.</p> <p>Se non avviene spontaneamente, al termine di ogni performance la ricercatrice avvia un applauso collettivo.</p>	<p>20 minuti</p>
<p><b><u>Fase 4. Consegna del 'Fogliario' delle virtù'</u></b></p> <p>La ricercatrice regala ai bambini il 'Fogliario delle virtù': un quadernone ad anelli contenente tutti i disegni delle foglie delle virtù rappresentati dai bambini durante il percorso. Il Fogliario resta in sezione e ciascun bambino può consultarlo a piacere.</p>	<p>10 minuti</p>
<p><b><u>Raccolta dati</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Audio e videoregistrazione dell'intervento</li> <li>- Note di campo</li> </ul>	

## **ALLEGATO 2 – GIOCHI SUL RISPETTO (Mortari, 2019a, pp.259-262)**

### **Gioco del puzzle sul rispetto**

La ricercatrice divide i bambini a coppie o in gruppi di tre facendo pescare loro un biglietto colorato. I bambini che pescano lo stesso colore formano un gruppo. Dopodiché i bambini cercano all'interno del salone la busta dello stesso colore del proprio gruppo e si fermano sul pavimento del salone nel luogo in cui trovano la busta. Le buste contengono una scena di rispetto o non rispetto ritagliata a pezzi a forma di puzzle.

I gruppi, dopo aver ricomposto i puzzle, sono invitati a descrivere la scena rappresentata nel puzzle.

I bambini in plenaria alzano una paletta (rosso + scritta no / verde + scritta sì) per votare se la scena rappresenta un gesto di rispetto o di non rispetto.

### **Gioco dei vasi del rispetto**

I bambini in plenaria attribuiscono un ordine etico alle scene rappresentate nei puzzle, composti durante il gioco precedente, appendendo ciascuna di esse su un cartellone in corrispondenza di un vaso contenente più o meno foglie di rispetto. È possibile posizionare solo una scena per vaso.

L'ordine etico delle scene viene stabilito per votazione con l'uso delle palette: si svolge una prima votazione; dopodiché i bambini, se lo ritengono opportuno, possono intavolare una conversazione per giustificare la propria votazione ed eventualmente cercare di persuadere i compagni.

Infine, si svolge una seconda votazione e la decisione avviene seguendo le scelte della maggioranza.

L'attività è gestita animando la marionetta del gufo Socrate.

### ALLEGATO 3 – RUBRICA VALUTATIVA

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	Livelli di padronanza			
			INIZIALE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
Partecipazione a scambi comunicativi	Partecipare a scambi comunicativi tra pari	Partecipa con interesse e chiede di partecipare a scambi comunicativi	Necessita di aiuto per orientarsi verso l'intenzionalità comunicativa e fornisce il proprio contributo allo scambio comunicativo solo se sollecitato	Si sforza di riconoscere l'intenzionalità comunicativa e fornisce alcuni contributi allo scambio comunicativo	Ha chiara l'intenzionalità comunicativa e fornisce un contributo costante agli scambi comunicativi	Ha chiara l'intenzionalità comunicativa, fornisce un contributo costante agli scambi comunicativi ed è di stimolo al gruppo
		Tiene conto delle parole dell'altro nello scambio comunicativo	Fatica a tenere conto delle parole dell'altro nello scambio comunicativo	Su richiesta tiene conto delle parole dell'altro nello scambio comunicativo	Tiene conto delle parole dell'altro nello scambio comunicativo	Tiene conto delle parole dell'altro nello scambio comunicativo e fornisce spunti personali funzionali alla comunicazione
		Rispetta il turno di parola e usa uno strumento per chiederla	Con la guida dell'insegnante occasionalmente rispetta il turno di parola e usa uno strumento per chiederla	Con la guida dell'insegnante rispetta il turno di parola e usa uno strumento per chiederla	Generalmente rispetta il turno di parola e usa autonomamente uno strumento per chiederla	Rispetta il turno di parola e usa spontaneamente uno strumento per chiederla
		Esprimere il proprio pensiero su temi etici	Esprime pensieri pertinenti all'argomento di conversazione dimostrando di riconoscere e saper valutare i gesti di virtù trattati	Se guidato esprime pensieri parzialmente pertinenti all'argomento di conversazione e occasionalmente riconosce e valuta alcuni gesti di virtù	Se guidato esprime pensieri pertinenti all'argomento di conversazione e riconosce e valuta alcuni gesti di virtù	Esprime pensieri pertinenti all'argomento di conversazione e riconosce e valuta i gesti di virtù trattati fornendo un apporto personale in funzione del contesto

## ALLEGATO 4 – MAPPATURA DEI PARLANTI: TABELLA DI ANALISI DEI DATI

CONVERSAZIONE 1					
INCONTRO 3 - Argomento: conversazione sulle virtù					
DATA: 23/01/2020.					
PRESENTI: A.R., A.M., A.L., S.D., C.A., A.G., F.L., C.C., E.D.. TOT:9					
ASSENTI: M.A., F.S., C.D., G.A.					
	NOMI	EXCERPTS	RICERCATRICE	BAMBINI	INSEGNANTE
1	R.	Ascoltatevi, ascoltatevi amici	chiede la parola		
2		allora,	esplicita processo		
3		il vostro momento delle domande			
4		è finito.			
5		Mi avete chiesto tutti?	interpella il gruppo		
6	Alcuni B.B.	Sì:		fornisce informazioni	
7	R.	Adesso ho io una domanda per voi.	esplicita processo		
8	A.M.	O:: sì!		riceve/approva	
9	R.	Secondo voi	chiede informazioni		
10		Cosa mi piace fare?			
11	C.C.	((Alza la mano))		chiede la parola	
12	A.G.	Volare		esprime idea/opinione	
13	E.D.	((imita il volo dell'uccello))		riassume/riformula	
14	C.C.	((imita il volo dell'uccello))		rispecchia	
15	F.L.	Giocare con gli amici		esprime idea/opinione	
16	A.M.	[Mangiare le foglie]		esprime idea/opinione	
17	A.R.	[Giocare con i palloni]		esprime idea/opinione	
18	F.L.	Giocare con gli amici		riafferma la propria idea	
19	R.	[Mi piace]	fornisce informazioni		
20	A.M.	[Volare sopra] un ramo dell'albero		nuova idea in relazione	
21		e si addormenta			
22	R.	Mi piace	nuova idea in relazione		
23		volare su un albero			
24		e appoggiarmi sul ramo			
25		e fare tante domande			
26		mi piace fare domande			
27		e pensare			
28		pensare ai pensieri e alle cose belle.			
29		A voi piace questa cosa?	interpella il gruppo		

30	Alcuni B.B.	Si		esprime idea/opinione
31	R.	Si?	mette in questione	
32	A.R.	Si, sì, sì		conferma idea
33	R.	Allora volete che proviamo?	suggerisce	
34		Vi ho portato in regalo	fornisce informazioni	
35		delle foglie della mia foresta		
36		((prende e mostra una cartellina))		
37		Guardate	fornisce indicazioni operative	
38	C.C.	Lo sapevo che erano quelle		esplicita atti cognitivi propri
39	E.D.	lo le ho viste		fornisce informazioni
40	R.	((estrae la prima foglia))	fornisce informazioni	
41	F.L.	Eccole!		evidenzia un dato
42	R.	C'è la foglia del rispetto	fornisce informazioni	
43		((la appoggia a terra))		
44		La foglia della generosità		
45		((la mostra e la appoggia a terra))		
46	F.L.	Come il libro del pettirosso!		nuova idea in relazione
47	R.	Eh, sì!	conferma idea	
48		La foglia del coraggio	fornisce informazioni	
49		((la mostra e la appoggia a terra))		
50	E.D.	Uffi!		esprime giudizio negativo
51	R.	Perché uffi? ((tono incuriosito))	mette in questione	
52		Non ti piace il coraggio?	formula ipotesi	
53	E.D.	Si		conferma ipotesi
54	R.	Volevi una foglia diversa?	formula ipotesi	
55	E.D.	Si		conferma ipotesi
56	R.	Che foglia volevi?	chiede ulteriori informazioni	
57	E.D.	Gialla		approfondisce una sua idea
58	R.	Una foglia gialla	riassume/riformula	
59	R.	la foglia gialla	fornisce informazioni	
60		è la foglia della pazienza		
61		((la mostra e la appoggia a terra))		
62	F.L.	[ce n'è un'altra gialla]		evidenzia un dato
63	A.M.	[ce n'è un'altra gialla]		rispecchia
64	R.	((la mostra))	riceve/approva	
65		la foglia del perdono	fornisce informazioni	
66		((le cade a terra))		
67	A.M.	Ma gufo		solleva problema
68		perché ti cadono sempre le cose?		
69	R.	Eh, perché sono un po' vecchio	fornisce informazioni	
70		e le mie ali non funzionano		
71		più tanto bene.		
72		C'è la foglia dell'onestà		
73		((la mostra e la appoggia a terra))		

74	A.M.	Ma che cos'è l'onestà?		introduce dubbio	
75	A.R.	Eh		riceve/approva	
76	R.	Eh!	rispecchia		
77	A.L.	Ce lo dirà il gufo		esprime idea/opinione	
78	R.	Qualcuno di voi lo sa	interpella il gruppo		
79		cos'è l'onestà?			
80	Alcuni B.B.	No:		dichiara di non sapere	
81	R.	Nessuno?	verifica comprensione		
82	A.M.	No		conferma ipotesi	
83	F.L.	No		conferma ipotesi	
84	E.D.	No		conferma ipotesi	
85	R.	Allora ve lo spiego io!	esplicita processo		
86		L'onestà è quando si dice la verità	fornisce informazioni		
87		e non si dicono bugie			
88		anche se si fanno delle cose brutte.			
89		lo credo che voi	esprime idea/opinione		
90		siate dei bambini onesti.			
91		Voi la dite la verità bambini?	interpella il gruppo		
92	Alcuni B.B.	Sì::		fornisce informazioni	
93	R.	Allora siete onesti!	nuova idea in relazione		
94		poi c'è un'altra foglia	fornisce informazioni		
95		la foglia della giustizia			
96		((la mostra e la appoggia a terra))			
97	F.L.	è un po' rotta quella		evidenzia un dato	
98	R.	Eh sì,	riceve/approva		
99		c'è un buchetto	nuova idea in relazione		
100		l'ha mangiata un bruchetto!			
101		Cos'è secondo voi la giustizia?	introduce dubbio		
102		Avete idea di cos'è la giustizia?			
103	Alcuni B.B.	No		fornisce informazioni	
104	R.	Nessuno?	verifica comprensione		
105		Sentite	introduce altro punto di vista		
106		Come suona la parola?			
107		Giustizia.			
108		A cosa assomiglia?			
109		Gius-			
110	A.M.	-to		esprime idea/opinione	



111	R.	Giusto!	riassume/riformula		
112		Giusto A.M.!	conferma idea		
113		Voi sapete cos'è giusto?	interpella il gruppo		
114	Alcuni B.B.	Sì		fornisce informazioni	
115	R.	Ecco, la giustizia è quando	aggiunge informazioni		
116		si fanno le cose giuste			
117		Poi c'è la foglia			
118		questa è la mia preferita	fornisce informazioni		
119		dell'amicizia!			
120		((la mostra e la appoggia a terra))			
121	A.M.	[Comincia con le mie stesse lettere]		evidenzia un dato	
122	R.	[Piace anche a voi?]	interpella il gruppo		
123	F.L.	[...]		esprime idea/opinione	
124	A.R.	[è come la mia!]		nuova idea in relazione	
125	A.G.	[Agnese!]		nuova idea in relazione	
126	A.L.	A, a, a, a		nuova idea in relazione	
127	R.	Queste sono le foglie degli alberi			
128		che vivono nella mia foresta			
129		Sapete amici,			
130		io e i miei amici animali			
131		mangiamo queste foglie	aggiunge informazioni		
132		((le tocca una ad una col gufo))			
133		perché ci fanno proprio bene			
134		alla pancia, al cuore e alla mente			
135		ci fanno vivere bene.			
136		Volete assaggiarne un pochino			
137		anche voi?	interpella il gruppo		
138	Alcuni B.B.	Sì::		esprime idea/opinione	
139	R.	Sì?			
140		O:: molto bene	riceve/approva		
141		sono felice!			
142		((prende il microfono parlante))			
143		allora adesso partiamo	fornisce indicazioni operative		
144		dalla foglia			
145	C.C.	Sono 8 foglie		evidenzia un dato	
146	R.	Sì,	riceve/approva		
147		però adesso ne scelgo solo tre			
148		Adesso scelgo la foglia...			
149		La foglia...	esplicita processo		
150		della generosità			
151		((la prende in mano col gufo))			

152		che mi sembrava vi piacesse,	espone ragioni		
153		vero?	chiede accordo		
154	Alcuni B.B.	Sì		dichiara accordo	
155	R.	Tieni E.D.!	gestisce il turno		
156		((la consegna a E.D.))			
157	E.D.	Grazie		ringrazia	
158	R.	Generosità.	fornisce indicazioni operative		
159		Passala anche ai tuoi compagni			
160		Generosità.			
161	R.	Cos'è la generosità?	introduce dubbio		
162	A.L.	è quando sei generoso!		esprime idea/opinione	
163	R.	A.L., adesso usiamo il microfono	fornisce indicazioni operative		
164		((gli consegna il microfono))	gestisce il turno		
165	A.L.	è quando sei generoso,		approfondisce una sua idea	
166		che regali le cose agli altri!			
167	R.	Quando sei generoso	rispecchia		
168		che regali le cose agli altri.			
169		Cosa pensate di quello che ha detto A.L.?	interpella il gruppo		
170	C.C.	Che è essere gentile		nuova idea in relazione	
171	R.	Prendi il microfono	gestisce il turno		
172		A.L., passa il microfono a C.C.			
173	T.	Per esempio,			chiede la parola
174		posso intervenire?			
175	R.	Sì, certo!	riceve/approva		
176	T.	Per esempio avete visto A.M.			interpella il gruppo
177		cos'ha fatto in questo momento?			
178	A.R.	((annuisce))		dichiara accordo	
179	T.	A.L. stava parlando.			evidenzia un dato
180		La foglia si era rovesciata,			
181		A.M. l'ha raccolta			
182		e l'ha data ad A.L.			
183		così la poteva tenere vicino mentre parlava			
184	A.R.	No, ma io gliel'ho data a lei!		dichiara disaccordo	
185	A.M.	[No, non è vero!]		dichiara disaccordo	
186	T.	[è stata genero-] è stata generosa?			mette in questione
187		O non è stata generosa?			

188	Alcuni B.B.	E' stata generosa		esprime idea/opinione	
189	T.	Vero maes[tra]?			chiede accordo
190		Non solo è generoso dare delle cose			approfondisce una sua idea
191		ma anche dei gesti			
192		delle azioni gentili			
193	R.	Eh sì	dichiara accordo		
194	A.M.	A me piace stare insieme		fornisce informazioni	
195		a tutti i miei amici della scuola			
196	R.	A:: insieme a tutti i tuoi amici della scuola.	riassume/riformula		
197		A qualcun altro piace	interpella il gruppo		
198		stare insieme a tutti gli amici della scuola?			
199	F.L.	((alza la mano))		fornisce informazioni	
200	C.C.	((alza la mano))			
201	A.M.	((alza la mano))			
202	E.D.	((alza la mano))			
203	A.G.	((alza la mano))			
204	C.A.	((alza la mano))			
205	R.	a tanti di voi	evidenzia un dato		
206	E.D.	Tutti!		dichiara accordo	
207	A.R.	((prende il microfono))		chiede la parola	
208	R.	E tu A.R. cosa pensi?	interpella l'altro		
209		Cos'è generosità?			
210	A.R.	Che voglio bene a tutti i mondi		esprime idea/opinione	
211	R.	Vuoi bene?	chiede informazioni		
212	A.R.	A tutti i mondi		ripete informazioni	
213	R.	((sorride))	riceve/approva		
214		A tutti i mondi vuoi bene?	riassume/riformula		
215		Bene.	ringrazia		
216		Grazie A.R.!			
217		Vuoi passare il microfono a qualcun altro?	gestisce il turno		
218	A.R.	((passa il microfono a E.D.))		gestisce il turno	
219	R.	Allora E.D.	interpella l'altro		
220		Generosità. Cos'è?			
221	E.D.	è quando si fa delle cose belle		nuova idea in relazione	
222	R.	Quando si fanno delle cose belle.	rispecchia		
223		Grazie E.D.!	ringrazia		
224		Vuoi passare a F.L.?	gestisce il turno		
225	A.R.	Poi si può anche [giocare qua?]		chiede informazioni sul processo	
226	A.M.	[Ma quando] c'è la storia?		chiede informazioni sul processo	
227	R.	La storia ce l'ha raccontata il gufo Socrate.	esplicita processo		
228		Dopo la farete voi una storia.			
229		Tra poco vi spiego.			

230		Vai F.L., vuoi raccontarci?	gestisce il turno	
231	A.M.	Ma allora perché hai portato tutte quelle		mette in questione
232		(indica il materiale)		
233	R.	è:: per voi quella!	fornisce informazioni	
234		Questa volta la storia		
235		la racconterete voi a me		
236	E.D.	O::		esprime giudizio negativo
237		((si piega su se stesso))		
238	F.L.	Così tu dormi?		formula ipotesi
239	Alcuni B.B.	((ride))		riceve/approva
240	R.	No:, io vi guardo e vi ascolto	modifica/corregge	
241	A.M.	E dove ti siedi?		chiede ulteriori informazioni
242	F.L.	Eh, giusto!		riceve/approva
243	R.	Mi metterò su un albero	nuova idea in relazione	
244	A.M.	In testa alla maestra Sara		introduce altro punto di vista
245	B.B.	((ride))		riceve/approva
246	F.L.	Su quell'albero!		integra informazione altrui
247		((indica un punto del salone))		
248	R.	Eh no,	dichiara disaccordo	
249		io non ti voglio gufo Socrate in testa mia!		
250	B.B.	((ride))		riceve/approva
251	A.G.	E i tuoi amici!		introduce altro punto di vista
252	Alcuni B.B.	E i tuoi amici!		rispecchia
253	A.R.	O forse sul pallone magari		formula ipotesi
254	Alcuni B.B.	((ride))		riceve/approva
255	F.L.	è quello! L'albero		ribadisce
256	R.	Non c'è nessun altro	riporta sull'argomento	
257		che vuole raccontarmi		
258		cos'è la generosità?		
259	F.L.	Ehm, vuol dire essere amici		integra informazioni altrui
260		e quando uno è triste può darsi		
261		che puoi regalargli qualcosa che gli piace		
262	R.	A::	riceve/approva	
263	A.M.	Come la storia di Puc e Pec		nuova idea in relazione
264	R.	Eh sì,	dichiara accordo	
265		è una cosa bella quella che hai detto.	esprime giudizio positivo	
266		però adesso chi ha il microfono?	regola il turno	
267	A.M.	F.L.		fornisce informazioni
268	R.	F.L..	conferma informazioni	
269		Allora se si vuole il microfono	esplicita processo	
270		si deve chiedere		

271	A.G.	((alza la mano))		chiede la parola	
272	A.R.	((alza la mano))		chiede la parola	
273	C.C.	((alza la mano))		chiede la parola	
274	C.A.	((alza la mano))		chiede la parola	
275	R.	Allora, avete sentito F.L. così ha detto?	interpella il gruppo		
276		Ha detto una cosa molto bella.	esprime giudizio positivo		
277		Ce lo vuoi ripetere F.L.?	interpella l'altro		
278	F.L.	Può darsi che quando un amico è triste		ripete informazioni	
279		può darsi che gli dai una cosa			
280		che lui gli piace			
281	R.	A:: Che bella cosa che hai detto.	esprime giudizio positivo		
282		Grazie	ringrazia		
283	F.L.	((passa il microfono ad A.G.))		gestisce il turno	
284	A.G.	Mi è piaciuto parlare con il gufo		esprime idea/opinione	
285	R.	(sorridente)	riceve/approva		
286		ti è piaciuto parlare con il gufo? Sì?	riassume/riformula		
287		e secondo te è un gufo generoso lui?	mette in questione		
288	F.L.	Sì		esprime idea/opinione	
289	R.	E secondo te cosa faccio	chiede ulteriori informazioni		
290		per essere generoso?			
291	A.G.	Non lo so		dichiara di non sapere	
292	R.	non lo sai?	rassicura		
293		Non preoccuparti.			
294		Lo scopriremo.			
295		C'è qualcun altro	interpella il gruppo		
296		che magari vuole provare a dirlo?			
297	A.R.	(volta le spalle al gruppo)		sregola postura	
298	S.D.	(si siede per terra)		sregola postura	
299	Alcuni B.B.	(si muovono sulle panchine)		sregola postura	
300	A.G.	Adesso passo alla C.A		gestisce il turno	
301	R.	Alla C.A.?	riceve/approva		
302		Vai C.A.!			
303	C.A.	Allora		non esprime	
304		(.)			
305	T.	(porta S.D. fuori dalla stanza)			regola postura
306	R.	Cos'è la generosità per te?	introduce dubbio		
307	C.A.	(dondola il corpo)		non esprime	
308	Alcuni B.B.	(rivolgono lo sguardo su C.A.)		regola postura	
309	R.	Voi quando siete generosi?	interpella il gruppo		
310		Vuoi passare il microfono all'A.M.	suggerisce		
311		e intanto ci pensi?			

312	C.A.	Sì		riceve/approva
313		(passa il microfono ad A.M.)		
314	R.	Ok.	esprime giudizio positivo	
315		Ottimo.		
316	A.R.	uno, due, tre [...]		sregola postura
317	A.M.	Sempre		esprime idea/opinione
318	R.	Sei sempre generosa?	chiede ulteriori informazioni	
319		Ci fai un esempio A.M.?		
320	A.M.	(annuisce)		approfondisce una sua idea
321		Tipo A.R. è triste		
322		e io gli dò una foglia		
323		di quelle con scritto una parola gentile		
324	R.	M:: e diventi generosa.	integra informazione altrui	
325		Grazie!	ringrazia	
326	R.	Adesso volete che parliamo del coraggio?	interpella il gruppo	
327		Cos'è il coraggio amici?	introduce dubbio	
328	A.L.	Non avere paura!		esprime idea/opinione
329	R.	Non avere paura!	rispecchia	
330		Sì, è una cosa molto bella!	esprime giudizio positivo	
331		Ce l'ha A.R. il microfono.	regola il turno	
332		A.R., cos'è il coraggio?	interpella l'altro	
333	A.R.	Il coraggio è da uscire		esprime idea/opinione
334		anche se ha paura.		
335		Ma se qualcuno ha paura magari		
336		potrebbe anche e: andare		
337		in una casa o nel bosco		
338		a prendersi qualcosa da mangiare		
339	R.	A:: quindi se uno ha paura	verifica comprensione	
340		e però fa lo stesso quella cosa di cui ha paura		
341		allora è coraggioso?		
342	A.R.	Sì		conferma ipotesi
343	R.	Grazie A.R.!	ringrazia	
344		C'è qualcun altro	interpella il gruppo	
345		che vuole prendere il microfono?		
346	E.D.	No io no		fornisce informazioni
347	A.L.	(alza la mano)		chiede la parola
348	C.A.	(alza la mano)		chiede la parola
349	A.G.	(alza la mano)		chiede la parola
350	F.L.	(alza la mano)		chiede la parola
351	R.	F.L.! Passiamolo a F.L.	gestisce il turno	
352		Vai A.R.!		

353	A.R.	(passa il microfono a F.L.)		riceve/approva
354	F.L.	Tipo andare in camera a dormire da soli		esprime idea/opinione
355	R.	A:: eh si è.	conferma idea	
356		Questo è coraggio!		
357		E perché è [coraggio]?	chiede ragioni	
358	F.L.	Boh		dichiara di non sapere
359	R.	Cosa senti F.L. quando sei a letto da solo?	chiede ulteriori informazioni	
360	F.L.	niente		esprime idea/opinione
361	R.	Niente?	mette in questione	
362	A.L.	(alza la mano)		chiede la parola
363	A.M.	Io sento un po' di paura quando		integra informazione altrui
364		sono in camera da sola		
365	R.	Tu senti paura A.M.	riassume/riformula	
366		quando sei in camera da sola?		
368		Anche voi sentite paura?	interpella il gruppo	
369	Alcuni B.B.	Sì		dichiara accordo
370	Alcuni B.B.	io no		dichiara disaccordo
371	C.A.	io no, neanche un gocchino		dichiara disaccordo
372	R.	No?	riassume/riformula	
373		E c'è qualcuno che invece sente paura.		
374		lo sapete bambini	fornisce informazioni	
375		quando ero piccolo avevo tanta paura		
376		a dormire da solo		
377	A.G.	[io neanche un gocchino]		ripropone idea precedente
378	R.	[mi ci voleva tanto coraggio]	aggiunge informazioni	
379		per dormire da solo		
380		F.L. vuoi passare ad A.L.	gestisce il turno	
381		che aveva la mano alzata?		
382	F.L.	Ok.		riceve/approva
383		(passa il microfono ad A.L.)		
384	R.	A.L., cos'è il coraggio?	interpella l'altro	
385	A.L.	(.)		non esprime
386	R.	O quando sei coraggioso tu?	riassume/riformula	
387	A.L.	Quando tu sei a scuola da solo		esprime idea/opinione
388		e ti manca la mamma		
389		devi avere coraggio		
390	R.	Eh, devi avere coraggio	rispecchia	
391		quando ti manca la mamma!		
392	F.L.	Come Puc e Pec		nuova idea in relazione
393		che gli mancava la mamma		

394	R.	Come Puc e Pec	conferma idea	
395		Eh sì, è proprio vero F.L..		
396	F.L.	E anche Pec gli mancava		aggiunge informazioni
397	R.	E anche Pec gli mancava	rispecchia	
398		gli mancavano i suoi amici.	integra informazione altrui	
399		C'è qualcun altro che vuole dire qualcosa?	interpella il gruppo	
400	A.R.	(alza la mano)		chiede la parola
401	A.G.	(alza la mano)		chiede la parola
402	C.A.	(alza la mano)		chiede la parola
403	R.	A.G.!	gestisce il turno	
404	A.R.	Io l'avevo alzata per primo		dichiara disaccordo
405	R.	Eh, tu hai già detto A.R.	esplicita processo	
406		Adesso facciamo parlare A.G.		
407		e dopo ritorna a te il microfono		
408		va bene?	chiede accordo	
409	A.R.	Annuisce		riceve/approva
410	R.	(guarda A.G.)	gestisce il turno	
411	A.G.	Ma sono quelli là i tuoi amici?		chiede informazioni
412		(indica il materiale)		
413	R.	Eh, quelli là	fornisce informazioni	
414		io non li conosco ancora		
415		sono i vostri amici.		
416		Dopo vi racconto.	esplicita processo	
417		Ancora una domandina		
418		e poi vi spiego cosa facciamo		
419	A.G.	Quando ci spieghi delle foglie?		chiede informazioni sul processo
420	R.	Adesso le foglie le stiamo spiegando	esplicita processo	
421		sono queste le foglie		
422		(mostra le foglie)		
423	A.G.	A::		riceve/approva
424	A.M.	Quando le assaggiamo?		chiede informazioni sul processo
425	A.R.	(si butta a terra)		sregola postura
426	C.C.	Maestra A.R. si butta per terra		regola postura
427	R.	A.R. dai,	regola postura	
428		sei stanco forse?		
429		Dai, resistiamo altri due minuti		
430		e poi facciamo la merenda?		
431		Chi vuole raccontarci qualcosa sul coraggio?	interpella il gruppo	
432	C.C.	(alza la mano)		chiede la parola
433	R.	C.C.!	gestisce il turno	
434		A.G. puoi passare il microfono a C.C.?		



435	A.G.	(passa il microfono)		riceve/approva
436	C.C.	Sul coraggio?		verifica comprensione
437	R.	Sì	conferma ipotesi	
438	C.C.	Ehm. Non avere paura del buio		nuova idea in relazione
439	R.	Non avere paura del buio.	rispecchia	
440		Questo sì che è coraggio!	conferma idea	
441		Grazie C.C.	ringrazia	
442		[(prende una foglia)]	fornisce informazioni	
443		[L'ultimissima foglia]		
444		La foglia del rispetto		
445	E.D.	Oh, grazie.		ringrazia
446	R.	Cos'è il rispetto bambini?	introduce dubbio	
447	F.L.	(alza la mano)		chiede la parola
448	A.M.	Dobbiamo rispettare le persone		esprime idea/opinione
449	R.	Eh. Guarda F.L. che cosa ha fatto di bello?!	regola il turno	
450	A.M.	Ha alzato la mano		esplicita processo
451	R.	E: arriva il microfono!	esplicita processo	
452		a F.L. e poi a chi alza la mano		
453	A.M.	(alza la mano)		chiede la parola
454	R.	Vai F.L.!	gestisce il turno	
455	F.L.	rispettare gli amici		esprime idea/opinione
456		se un amico ti dice una cosa		
457		tu devi rispettarla		
458		e dirgli ok		
459	A.G.	(alza la mano)		chiede la parola
460	R.	Ho capito.	ringrazia	
461		Grazie.		
462		Devi rispettarla e dirgli ok	riassume/riformula	
463		A.M.!	gestisce il turno	
464		Dai A.R. forza,	regola postura	
465		prova a stare seduto		
466	A.M.	[...]		esprime idea/opinione
467	R.	Aspetta, aspetta, c'è un problema	regola postura	
468		io non sento sapete		
469		perché sono un po' sordo		
470		ho bisogno di silenzio per capire		
471	A.M.	Se la mamma mi dice di riordinare la cameretta		ripete informazioni
472		io le dico di sì		
473	R.	A:: quindi il rispetto è quando devi rispettare	integra informazione altrui	
474		le regole che ti dice la mamma?		

475	A.M.	Sì		conferma ipotesi	
476	R.	Ok.	riceve/approva		
477		Grazie A.M.!	ringrazia		
478		Guardate che c'è A.G.	esplicita desiderio altrui		
479		A.G. vorrebbe parlare			
480	A.M.	(consegna il microfono ad A.G.)		gestisce il turno	
481		A.R., cosa stai facendo?	regola postura		
482	R.	A.R. non riesce più	esplicita stanchezza altrui		
483		ha finito la sua energia			
484		e non riesce più a stare seduto sulla panchina,			
485		vero?	chiede accordo		
486	A.R.	(annuisce)		dichiara accordo	
487		Dai, adesso tra poco facciamo merenda	regola postura		
488		Vai A.G.	gestisce il turno		
489	Alcuni B.B.	parlano tra loro		sregola postura	
490	A.G.	[...]		esprime idea/opinione	
491	R.	Io non sento A.G. amici!	regola postura		
492		F.L.			
493	A.G.	Di che materiale è fatto questo microfono?		chiede informazioni	
494	R.	Questo microfono è fatto di alluminio	fornisce informazioni		
495		Vuoi dirci cos'è il rispetto per te?	riporta sull'argomento		
496	A.G.	(.)		ripropone idea precedente	
497		Le regole			
498	R.	Le regole!	rispecchia		
499	C.A.	((alza la mano))		chiede la parola	
500	R.	C'è qualcun altro che vuole dire	interpella il gruppo		
501		qualcosa sul rispetto?			
502		C.A.	gestisce il turno		
503		Vai A.G., passa a C.A.			
504	C.A.	Allora,		ripropone idea precedente	
505		rispettare le persone			
506	R.	rispettare le persone.	rispecchia		
507		Grazie C.A.	ringrazia		
508	Alcuni B.B.	((brusio))		sregola postura	
509	R.	Adesso abbiamo finito	esplicita processo		
510		Lo sapete che questo bosco speciale	fornisce informazioni		
511		fatto di alberi speciali			
512		con parole belle			
513		ha un nome speciale?			
514	F.L.	((si mette a terra))		sregola postura	
515	A.G.	((si mette a terra))		sregola postura	
516	R.	Secondo voi che nome avrà questa foresta?	introduce dubbio		

517	A.R.	((alza la mano))		chiede la parola
518		Albero delle foglie belle		esprime idea/opinione
519	R.	delle foglie belle	riassume/riformula	
520		Foresta delle foglie belle!	modifica/corregge	
521		E lo sapete come si chiamano queste foglie belle?	introduce dubbio	
522	Alcuni B.B.	((scuotono la testa a destra e sinistra))		dichiara di non sapere
523	A.L.	No:		dichiara di non sapere
524	F.L.	Noi non sappiamo come si chiamano i tuoi amici		solleva problema
525	R.	I miei amici li conoscerete più avanti	riporta sull'argomento	
526		Noi anziani	fornisce informazioni	
527		le foglie belle come l'amicizia, il coraggio		
528		le chiamiamo virtù		
529	C.A.	((gioca con il microfono))		sregola postura
530	A.R.	((vaga per la stanza))		sregola postura
531	C.C.	((si siede per terra))		sregola postura
532	Alcuni B.B.	Virtù?		verifica comprensione
533	R.	Virtù.	conferma informazioni	
534	A.M.	Virtù		rispecchia
535	A.G.	Virtù		rispecchia
536	R.	Avete mai sentito questa parola?	interpella il gruppo	
537	F.L.	((raggiunge A.R.))		sregola postura
538	A.L.	lo sì che l'ho sentita		fornisce informazioni
539	R.	A.R. adesso però lo so che hai finito la pazienza	regola postura	
540		ma resisti un attimino, vieni qua vicino a me		
541		che poi facciamo merenda		
542		((si alza e lo prende per mano))		
543	F.L.	((corre al posto))		regola postura
544	R.	Allora,	ripete informazioni	
545		il mio bosco si chiama bosco delle virtù		
546	F.L.	Delle virtù?		verifica comprensione
547	R.	Delle virtù.	conferma informazioni	
548	F.L.	ma cosa sono?		introduce dubbio
549	R.	Sono queste parole belle	fornisce informazioni	
550		il coraggio, l'amicizia, il rispetto		
551	C.A.	((si siede per terra))		sregola postura
552	S.D.	((si siede per terra))		sregola postura
553	A.G.	((si siede per terra))		sregola postura
554	F.L.	Ma io ho visto che hai portato anche un po' di giochi		evidenzia un dato
555	R.	Eh sì, adesso facciamo un gioco	esplicita processo	
556		è la sorpresa per i bambini piccoli		
557		ve lo spiego intanto		
558		che arriva la maestra M. con la merenda		

**CONVERSAZIONE 2****INCONTRO 6 – Argomento: vignette sulla generosità**

DATA: 31/01/2020

PRESENTI: A.G., C.A., G.A., S.D., A.L., E.D., F.L., A.R.. TOT: 8

ASSENTI: F.S., M.A., A.M., C.C., C.D.

	NOMI	EXCERPTS	RICERCATRICE	BAMBINI	INSEGNANTE
1	R.	Adesso costruiremo assieme	esplicita processo		
2		una storia sulla generosità.			
3		è una storia che può finire in tre modi diversi	fornisce informazioni		
4		((mostro il primo foglio))			
5		Allora, guardiamo bene	fornisce indicazioni operative		
6		questo è quello che succede.			
7		Che cosa succede?	interpella il gruppo		
8	A.L.	Cade		fornisce informazioni	
9	Alcuni B.B.	Cade		rispecchia	
10	F.L.	Cade e si rompe il corno		integra informazione altrui	
11	R.	Chi cade?	chiede ulteriori informazioni		
12	A.L.	è un'alce		aggiunge informazioni	
13	R.	m:	riceve/approva		
14	F.L.	Una capra		modifica/corregge	
15	G.A.	Una capretta		riassume/riformula	
16	A.G.	si è spezzata		ripropone idea precedente	
17	F.L.	Si è spezzata il corno		integra informazione altrui	
18	R.	Assomiglia un po' all'alce	mette a fuoco idea condivisa		
19		e un po' alla capra			
20		Ma si chiama stambecco	modifica/corregge		
21	Alcuni B.B.	Stambecco		rispecchia	
22	F.L.	Sì però si è rotto il corno		ribadisce	
23	R.	Sì,	riceve/approva		
24		si è rotto il corno avete visto			
25	A.R.	sembra un camoscio.		esprime idea/opinione	
26	T.	come ha fatto a rompere il corno?			introduce dubbio
27	E.D.	è caduto		esprime idea/opinione	
28	R.	è caduto	rispecchia		
29		Eh, lo stambecco cade.			

30		Da dove cade?	chiede ulteriori informazioni		
31	A.R.	Da una montagna		esprime idea/opinione	
32	R.	Ah, pensavo dall'albero	esprime idea/opinione		
33	A.R.	Ma no dall'albero!		dichiara disaccordo	
34	T.	C.A., hai visto anche tu lo stambecco?			verifica attenzione
35	C.A.	((annuisce))		conferma attenzione	
36	T.	Da dove è caduto lo stambecco?			chiede informazioni
37	C.A.	Dall'alto		fornisce informazioni	
38	R.	Allora, lo stambecco cade	riassume/riformula		
39	A.R.	[è caduto]		riceve/approva	
40	R.	[e poi succede] qualcosa	fornisce informazioni		
41		Vediamo	fornisce indicazioni operative		
42		C.A., vuoi girare questo?	suggerisce		
43		(indico un foglio a terra)			
44	C.A.	Sì		dichiara accordo	
45		((gira il foglio))			
46	R.	Cosa succede?	interpella il gruppo		
47		Lo stambecco cade::			
48	T.	Beh, intanto dov'è lo stambecco?	verifica comprensione		
49		Avete visto lo stambecco?			
50	Alcuni B.B.	Sì		conferma informazioni	
51	T.	Eccolo lì			evidenzia un dato
52		(indica lo stambecco sul foglio)			
53	F.L.	Sì però alla lontra non gli interessa		introduce altro punto di vista	
54	R.	Eh, hai visto F.L.	riceve/approva		
55		non gli interessa			
56	A.R.	è rosso		nuova idea in relazione	
57	R.	Eh sì, è rosso!	conferma informazioni		
58		Perché è rosso?	chiede ragioni		

59	F.L.	[Perché gli fa male]		espone ragioni	
60	A.L.	[C'è un po' di sangue]		nuova idea in relazione	
61	R.	Sì	conferma informazioni/ipotesi		
62		Cos'è successo?	introduce dubbio		
63		Cos'è successo al corno?			
64	T.	Parliamo uno alla volta	fornisce indicazioni operative		
65		A.R.	gestisce il turno		
66	A.R.	è caduto dalla montagna		mette a fuoco idea condivisa	
67		e si era rotto			
68	R.	e si è rotto il corno.	riassume/riformula		
69	G.A.	((tocca un punto sul foglio))		integra informazione altrui	
70		Pure qua			
71	R.	anche qua.	rispecchia		
72	T.	Si è fatto male anche alla zampa G.A.?			riassume/riformula
73		Ma scusa,			introduce altro punto di vista
74		e gli altri animali?			
75	R.	F.L. ha notato una cosa sulla lontra	evidenzia un dato		
76	A.R.	Non gli interessano		esprime idea/opinione	
77	F.L.	Non gli interessa,		rispecchia	
78		sta solo lì a giocare.		integra informazione altrui	
79	T.	Cosa sta facendo la lontra?			chiede informazioni
80	F.L.	Gioca con l'aquilone		fornisce informazioni	
81	T.	E scusa e il merlo?			chiede informazioni
82		E il merlo?			
83	A.L.	raccoglie		fornisce informazioni	
84	G.A.	((tocca un punto sul foglio))		integra informazione altrui	
85		Eccolo qua			
86	T.	Cosa fa il merlo G.A.?			chiede ulteriori informazioni
87	A.L.	Costruisce il nido		esprime idea/opinione	
88	T.	Cosa fa G.A.?			regola il turno
89	G.A.	Sta cucendo la borsa per la capretta		esprime idea/opinione	
90	R.	A: gli sta preparando una borsa!	riceve/approva		
91		Per cosa?	chiede ulteriori informazioni		

92	F.L.	Forse per portargli un po' da mangiare		formula ipotesi	
93	R.	Aspetta F.L., aspetta.	regola il turno		
94	G.A.	per mettere dentro il suo piccolo corno.		approfondisce una sua idea	
95	R.	Cosa ne pensate amici?	interpella il gruppo		
96	Alcuni B.B.	Sì		dichiara accordo	
97	Alcuni B.B.	No		dichiara disaccordo	
98	R.	Può essere generosa?	mette in questione		
99	A.R.	No.		esprime idea/opinione	
100		se ci sono i frutti raccoglie i frutti			
101	F.L.	[(alza la mano)]		chiede la parola	
102	R.	[Mm. Raccoglie i frutti]	rispecchia		
103		F.L.	gestisce il turno		
104	F.L.	Lo scoiattolo cosa sta facendo?		introduce dubbio	
105	R.	Cosa sta facendo [lo scoiattolo?]	interpella il gruppo		
106	Alcuni B.B.	Sta mangiando le ghiande		fornisce informazioni	
107	R.	Ah, mangia le ghiande?	riassume/riformula		
108	C.A.	((alza la mano))		chiede la parola	
109	E.D.	(parla con T.)		fornisce informazioni	
110	T.	Possiamo sentire anche E.D.?			gestisce il turno
111		lo lo dico dopo			
112		prova a dirlo te			
113	R.	Posso dire una cosa?	chiede la parola		
114		perché il microfono parlante è ad aggiustare	espone ragioni		
115		C.A. è stata molto brava che ha alzato la mano	loda		
116	S.D.	alza la mano		chiede la parola	
117	R.	io direi	gestisce il turno		
118		diamo la parola prima a C.A.,			
119		poi a S.D.,			
120		che ha alzato la mano			
121		e poi a E.D.			
122		che voleva parlare			
123	F.L.	(alza la mano)		chiede la parola	
124	A.G.	(alza la mano)		chiede la parola	

125	R.	G.A. ti vuoi sedere? (tono gentile)	regola postura		
126	G.A.	Sta mangiando i pancake		esprime idea/opinione	
127	R.	Sì, siediti però che tocca a C.A.	regola postura		
128		C.A., dicci!	gestisce il turno		
129	C.A.	Ma quando è caduto loro non si sono accorti		esprime idea/opinione	
130	R.	Non si sono accorti secondo te?	verifica comprensione		
131	C.A.	[No]		conferma informazioni	
132	R.	Ah	riceve/approva		
133		Cosa pensate?	interpella il gruppo		
134	Alcuni B.B.	Sì:		dichiara accordo	
135	R.	Forse sì o forse no	riassume/riformula		
136	A.R.	(alza la mano)		chiede la parola	
137	R.	C.A. dice no	evidenzia un dato		
138		S.D. tu cosa volevi dirci?	gestisce il turno		
139	S.D.	questo forse sta prendendo il cestino per fare il suo nido		nuova idea in relazione	
140	R.	Ah forse sta preparando il suo nido	riassume/riformula		
141	T.	è la tua idea questa,			esplicita atti cognitivi altrui
142		vero S.D.?			chiede accordo
143		e sentiamo l'idea anche di E.D.?			suggerisce
144	R.	Grazie S.D..	ringrazia		
145		E.D.	gestisce il turno		
146	E.D.	forse quando era caduto era sulla collina		esprime idea/opinione	
147		ma non aveva visto che stava per cadere			
148	R.	non aveva visto che stava per cadere?	rispecchia		
149	T.	ma secondo te gli altri animali li cosa stanno facendo?			chiede ulteriori informazioni
150	E.D.	uno sta giocando, uno sta preparando il suo nido		aggiunge informazioni	
151		e uno sta mangiando			
152	R.	e uno sta mangiando	rispecchia		
153	T.	e li conosci quei personaggi lì?			chiede informazioni
154	E.D.	no		dichiara di non sapere	



155	T.	non li hai mai visti?			suggerisce
156		guarda bene			
157	E.D.	ricordo solo Teeteto		esplicita atti cognitivi propri	
158	Alcuni B.B.	Teeteto!		riceve/approva	
159	T.	Ah, c'è Teteto lì?			riassume/riformula
160	R.	Ma gli altri li riconosci	esplicita atti cognitivi altrui		
161		anche [se non ti ricordi come si chiamano?]			
162	A.R.	anche il merlo Timeo		nuova idea in relazione	
163	Alcuni B.B.	il merlo Timeo		riceve/approva	
164	R.	Timeo	rispecchia		
165	A.R.	il merlo Timeo		riassume/riformula	
166	G.A.	il merlo Timeo		rispecchia	
167		la lontra (.)		aggiunge informazioni	
168		(rivolge lo sguardo verso di me)		chiede informazioni	
169	R.	Erissimaco	fornisce informazioni		
170	Alcuni B.B.	Erissimaco		rispecchia	
171	T.	però la G.A. si deve sedere anche lei			regola postura
172		grazie			ringrazia
173	R.	Allora adesso c'era A.G. con la mano alzata	gestisce il turno		
174		poi F.L.			
175		poi dopo guardiamo anche l'altro foglio	esplicita processo		
176		perché può succedere una cosa diversa			
187	A.G.	Erissimaco con il suo aquilone ha preso lei		esprime idea/opinione	
188		e poi si è spezzato il corno			
189	T.	A.G., potresti ripetere più forte			regola postura
190		che noi non abbiamo sentito?			
191	A.G.	Erissimaco con il suo aquilone ha preso lei		ripete informazioni	
192		e poi si è spezzato il corno			
193	R.	e poi si è spezzato il corno	rispecchia		
194		ma voleva prendelo per salvarlo?	mette in questione		
195	A.G.	(annuisce)		dichiara accordo	
196	R.	Avete sentito l'idea di A.G.?	interpella il gruppo		
197		voleva aiutarlo allora?	riassume/riformula		

198	A.G.	(annuisce)		conferma informazioni	
199	R.	Poi però c'è riuscito ad aiutarlo?	mette in questione		
200	A.G.	(annuisce)		conferma ipotesi	
201	R.	Un pochino sì	dichiara accordo		
202	F.L.	Sì:		dichiara accordo	
203	R.	Nell'idea di A.G. ci ha provato a salvarlo	riassume/riformula		
204		si è spezzato un corno,			
205		è vero			
206		ma cosa sarebbe potuto succedere	introduce dubbio		
207		se non ci fosse stato Erissimaco ad aiutarlo?			
208	F.L.	Che si spezzava forse due corni		nuova ipotesi in relazione	
209	R.	Forse si poteva spezzare due corna	riassume/riformula		
210		cosa dici A.G.?	chiede accordo		
211	A.G.	(annuisce)		dichiara accordo	
212	R.	o forse magari si poteva anche rompere una gamba	formula ipotesi		
213		Se l'è rotta la gamba?	chiede informazioni		
214	Alcuni B.B.	No!		fornisce informazioni	
215	F.L.	solo che è gonfia		nuova idea in relazione	
216	R.	eh sì,	riceve/approva		
217		si è solo preso una brutta botta	nuova idea in relazione		
218		Ok.	ringrazia		
219		Grazie a tutti.			
220		Cosa dite, cambiamo?	propone		
221		vediamo cosa può succedere?			
222		(prendo in mano il primo foglio)	fornisce informazioni		
223		allora, questa è una possibilità			
224		un finale			
225	T.	rimaniamo seduti			regola postura
226	R.	Vediamo cosa potrebbe succedere?	fornisce indicazioni operative		
227		Allora, lo stambecco cade dalla montagna e::	fornisce informazioni		
228		((giro il secondo foglio))			
229		cosa succede qua?	interpella il gruppo		

230	F.L.	[Lo curano!]		fornisce informazioni	
231	A.R.	[Arrivano!]		fornisce informazioni	
232		Lo curano.		modifica affermazione precedente	
233	F.L.	[...]		fornisce informazioni	
234	R.	Vai A.R.!	gestisce il turno		
235	A.R.	Teeteto gli mette una cosa sul corno		esprime idea/opinione	
236		così si appiccica,			
237		la lontra gli mette il cerotto			
238		e poi il corvo gli dà da bere			
239	T.	Il merlo?			modifica/corregge
240	A.R.	il merlo		modifica affermazione precedente	
241	T.	è vero sì,			conferma informazioni
242		il merlo ha una bottiglietta tra le zampe.			
243	R.	Cosa dite?	interpella il gruppo		
244		Siete d'accordo con quello che ha detto A.R.?	chiede accordo		
245	Alcuni B.B.	Sì		dichiara accordo	
246	A.L.	((alza la mano))		chiede la parola	
247		O forse [...]		esprime idea/opinione	
248	R.	Aspetta un attimo A.L.	regola il turno		
249		Su la mano	fornisce indicazioni operative		
250	A.L.	((alza la mano))		chiede la parola	
251	R.	bravissimo!	loda		
252		adesso A.R. ha già parlato	esplicita processo		
253		e facciamo parlare anche A.L.,			
254		va bene?	chiede accordo		
255		è un'idea bellissima A.R.	esprime giudizio positivo		
256		grazie.	ringrazia		
257	C.A.	((alza la mano))		chiede la parola	
258	F.L.	((alza la mano))		chiede la parola	
259	A.L.	Forse il merlo non gli dà da bere,		nuova ipotesi in relazione	
260		forse gli mette un po' di acqua sul corno			
261		per fargli andare via il sangue			

262	R.	[Ah, forse gli mette un po' di acqua]	riassume/riformula		
263	A.R.	[Ma non è sangue!]		dichiara disaccordo	
264	R.	forse c'è un po' di sangue	modifica/corregge		
265	A.R.	((si siede sul lenzuolo vicino alle immagini))		sregola postura	
266	S.D.	((si siede sul lenzuolo vicino alle immagini))		sregola postura	
267	R.	Ci sediamo tutti quanti così tutti vediamo bene?	regola postura		
268		A.R., S.D., potete tornare sulle panchine?			
269	F.L.	Guardate che io ho la mano alzata da tanto tempo!		solleva problema	
270	A.G.	((si siede sul lenzuolo vicino alle immagini))		sregola postura	
271	A.R.	((si siede sul lenzuolo vicino alle immagini))		chiede la parola	
272	R.	Aspetta un attimo A.R.	regola il turno		
273		Hai detto delle cose molto interessanti	esprime giudizio positivo		
274		però guardate che c'è F.L. con la mano alzata	esplicita desiderio altrui		
275		e anche C.A.			
276	S.D.	((gira un nuovo foglio))		sregola postura	
277	R.	No S.D.!	regola postura		
278		Lo so che sei curioso e vuoi vedere	mostra comprensione		
279		ma adesso stiamo guardando questa	esplicita processo		
280		Ci sediamo sulla panchina	regola postura		
281	A.R.	Sì ma però maestra sembra un telefono!		esprime idea/opinione	
282	R.	((ride)) sì è vero un pochino forse sembra un telefono	riceve/approva		
283		però	regola postura		
284		A.G. ci sediamo			
285	S.D.	((si alza e si allontana))		sregola postura	
286	A.R.	((si alza e si allontana))		sregola postura	
287	A.G.	((resta a terra))		sregola postura	
288	R.	((tono secco)) Eh, allora!	regola postura		
289		non mi piace questa cosa			
290	A.G.	maestra, perché ha il pennello?		chiede informazioni	
291	R.	[Allora A.G.,	regola postura		
292		io sto chiedendo una cosa da tanto tempo.			

293		Cosa sto chiedendo?	interpella il gruppo	
294	A.R.	[((torna sulla panchina))]		regola postura
295	S.D.	[((torna sulla panchina))]		regola postura
296	A.L.	di stare seduti		fornisce informazioni
297	R.	Molto bene	esprime giudizio positivo	
298	R.	[E guardate che la mano di F.L. si sta	esplicita desiderio altrui	
299		m:]		
300	A.G.	[torna sulla panchina]		regola postura
301	R.	Ok. Grazie.	ringrazia	
302		[Tocca a F.L. che ci dice quello che pensa]	gestisce il turno	
303		Vai F.L.!		
304	C.A.	[((alza la mano))]		chiede la parola
305	S.D.	[((alza la mano))]		chiede la parola
306	A.R.	[((alza la mano))]		chiede la parola
307	F.L.	Ho visto che nel kit d'emergenza		fornisce informazioni
308		la lontra ci ha messo anche la fascia		
309	R.	[Anche la fascia, è vero!]	riceve/approva	
310	A.R.	[ma dove:?:]		mette in questione
311	R.	Eccola qua	fornisce informazioni	
312		((indico la fascia sull'immagine))		
313	F.L.	((indica la fascia sull'immagine))		rispecchia
314	R.	Ok.	riceve/approva	
315		Grazie F.L..	ringrazia	
316		Ha messo la fascia.	riassume/riformula	
317		C.A.	gestisce il turno	
318	C.A.	Ma c'è una montagna dove è caduto		fornisce informazioni
319		c'è la montagna		
320	R.	[è questa la montagna che intendi C.A.?:]	verifica comprensione	
321		[((tocco un'immagine sul foglio))]		
322	C.A.	Sì		conferma idea
323	A.R.	Ma perché non si vede la montagna?		solleva problema
324	R.	[((tocco un'immagine sul foglio))]	fornisce informazioni	
325		eccola qua. L'hanno disegnata piccolina piccolina.		

326		Grazie C.A.	ringrazia		
327		S.D.!	gestisce il turno		
328	A.R.	Sì ma però un fumo!		nuova idea in relazione	
329	R.	A.R.		regola il turno	
330	S.D.	Lui prima mette l'acqua,		nuova idea in relazione	
331		poi lui fa così,			
332		lui mette il cerotto lì			
333		e dopo lei gli mette il corno			
334	R.	A:	riceve/approva		
335		Avete sentito?	interpella il gruppo		
336		Grazie S.D..	ringrazia		
337		Allora lei mette l'acqua,	riassume/riformula		
338		lo scoiattolo Teeteto incolla il corno			
339		e la lontra mette il corno con il cerotto,			
340		giusto?	verifica comprensione		
341	S.D.	Sì, e lei mette il corno lì		conferma informazioni	
342	A.R.	Sì ma non può mettere la fascia sulla gamba?		introduce altro punto di vista	
343	A.L.	Sulla gamba		rispecchia	
344	R.	La mettono sulla gamba la fascia?	mette a fuoco idea condivisa		
345	T.	Forse è nella valigetta la fascia			formula ipotesi
346	F.L.	No, è lì. Guarda		modifica/corregge	
347	R.	S.D., grazie.	regola postura		
348		Siediti pure.			
349		A.G.	gestisce il turno		
350	A.G.	Forse il cerotto lo mettono lì per attaccare il corno		nuova idea in relazione	
351		e poi lo incollano con il pennello			
352		il sangue che rimane			
353	R.	Ah, con il pennello [...]	riassume/riformula		
354		Bene. Grazie!	ringrazia		
355		Sono idee bellissime!	esprime giudizio positivo		

356	R.	((giro il terzo foglio))	fornisce informazioni	
357		Oppure lo stambecco cade dalla montagna e::		
358		Cosa succede?	interpella il gruppo	
359	A.G.	Sta meglio		esprime idea/opinione
360	F.L.	Piange. Non sta meglio.		modifica/corregge
361		guarda qui		evidenzia un dato
362		((tocca un punto sul foglio))		
363	R.	Com'è il corno?	chiede informazioni	
364	S.D.	((si avvicina al foglio))		sregola postura
365	A.R.	((si avvicina al foglio))		sregola postura
366		((copre la visuale ad E.D.))		
367	E.D.	((si abbassa))		sregola postura
368	R.	Però aspettate un attimo,	regola postura	
369		Guardate E.D., C.A. e A.L.,		
370		ci vedono?		
371		sediamoci.		
372	A.L.	[(alza la mano)]		chiede la parola
373	F.L.	[(alza la mano)]		chiede la parola
374	R.	A.L.. Sì.	gestisce il turno	
375		Cosa succede?		
376	A.L.	stanno ridendo di lui		esprime idea/opinione
377	R.	Stanno ridendo di lui?	mette in questione	
378		E.D.	gestisce il turno	
379	E.D.	Sì, è vero!		dichiara accordo
380	R.	Stanno ridendo di lui	riassume/riformula	
381	R.	F.L.	gestisce il turno	
382	F.L.	lo ho notato che il sangue,		esprime idea/opinione
383		che il gonfiore si è ancora più andato giù		
384	R.	Eh, è un bel po' gonfio lì	integra informazione altrui	
385		si preso una bella botta!		
386	A.R.	è gonfio gonfio		riceve/approva
387	R.	è gonfio gonfio	rispecchia	
388		certo A.R	riceve/approva	

389		grazie F.L.	ringrazia		
390		C.A.	gestisce il turno		
391	C.A.	Ma ci sono le nuvole azzurre		fornisce informazioni	
392	S.D.	((alza la mano))		chiede la parola	
393	R.	((sorriso e annuisco a S.D.))	gestisce il turno		
394		Sì, ci sono le nuvole azzurre	riceve/approva		
395		G.A., seduta	regola postura		
396		A.R.	regola postura		
397		Dai che abbiamo finito	regola postura		
398		S.D.?	gestisce il turno		
399	F.L.	Vorrei chiedere una cosa al gufo Socrate		esplicita desiderio proprio	
400	R.	La possiamo chiedere dopo	riporta sull'argomento		
401		Adesso sta per parlare S.D. e vogliamo ascoltarlo			
402	S.D.	Stanno ridendo di lui e lui piange		integra informazione altrui	
403		perché ridono			
404	R.	Ah, lo stambecco piange perché i suoi amici ridono di lui!	riassume/riformula		
405	S.D.	No! Non sono i suoi amici!		modifica/corregge	
406	R.	non sono suoi amici?	mette in questione		
407	A.L.	Sì che sono i suoi amici!		modifica/corregge	
408	R.	Sono amici o no dello stambecco?	mette in questione		
409	Alcuni B.B.	No:		esprime idea/opinione	
410	A.G.	((alza la mano))		chiede la parola	
411	G.A.	((alza la mano))		chiede la parola	
412	F.L.	((alza la mano))		chiede la parola	
413	R.	Grazie S.D.	ringrazia		
414		ora torna a sederti per favore	regola postura		
415	S.D.	(resta sul lenzuolo)		sregola postura	
416	R.	Ci sediamo.	regola postura		
417		Adesso c'è G.A. che vuole dirci una cosa	gestisce il turno		
418		F.L., tu ce l'hai già detto quello che pensi,			
419		adesso ce lo dice G.A.			



420		e poi facciamo una votazione	esplicita processo		
421	G.A.	"Lo stanno prendendo in giro		integra informazione altrui	
422		per il corno che si è rotto			
423	R.	Lo stanno prendendo in giro per il corno che si è rotto.	riassume/riformula		
424	A.R.	[[((alza la mano))]]		chiede la parola	
425		no!		dichiara disaccordo	
426		Loro due ridono per lui e lui dice no		esprime idea/opinione	
427	A.G.	((ha ancora la mano alzata))		chiede la parola	
428	R.	Potrebbe essere anche un'idea questa di A.R.	riceve/approva		
429		Timeo e la lontra li prendono in giro	riassume/riformula		
430		e il merlo dice no.			
431		A.R. siediti un attimo per piacere.	regola postura		
432	G.A.	Il merlo dice		ripropone idea precedente	
433		no no!			
434	A.R.	((corre per il salone))		sregola postura	
435	E.D.	siediti A.R.		regola postura	
436	G.A.	((si siede sul lenzuolo))		sregola postura	
437	A.G.	((si siede sul lenzuolo))		mette a fuoco idea condivisa	
438		il corno gliel'hanno aggiustato			
439		ridono di lui			
440		e il merlo dice no			
441	R.	e il merlo dice no	rispecchia		
442		come ha detto G.A.	esplicita atti cognitivi altrui		
443		adesso facciamo una votazione.			
444		possiamo anche metterci in piedi per fare la votazione	fornisce indicazioni operative		
445		va bene?	chiede accordo		
446	Alcuni B.B.	((annuisce))		dichiara accordo	
447		Allora, partiamo tutti seduti	fornisce indicazioni operative		
448		vieni A.R., vieni qua	regola postura		
449		che facciamo la votazione e poi			
450		Allora, io vi faccio una domanda	esplicita processo		
451		(alzo uno dei tre fogli)			

452		Sono stati generosi qui?	mette in questione		
453	B.B.	No::		esprime idea/opinione	
454	R.	Se secondo voi sono stati generosi	fornisce indicazioni operative		
455		vi alzate in piedi			
456	B.B.	(restano seduti)		esprime idea/opinione	
457	F.L.	ridono di lui		espone ragioni	
458	R.	Nessuno è generoso in questa vignetta	riassume/riformula		
459		Allora zero voti			
460		(prendo un altro foglio)	mette in questione		
461		Sono stati generosi qui?			
462	B.B.	Sì::		esprime idea/opinione	
463	R.	Allora se si risponde sì cosa si fa?	chiede indicazioni operative		
464	A.L.	Si alza	fornisce indicazioni operative		
465		(si alza)		esprime idea/opinione	
466	A.G.	(si alza)		esprime idea/opinione	
467	F.L.	(si alza)		esprime idea/opinione	
468	C.A.	(si alza)		esprime idea/opinione	
469	R.	S.D., secondo te sono stati generosi qui?	verifica comprensione		
470	S.D.	Certo		conferma idea	
471	T.	Allora ci si alza in piedi			fornisce indicazioni operative
472	R.	Allora ci si alza in piedi	rispecchia		
473	E.D.	(si alza)		esprime idea/opinione	
474	S.D.	(si alza)		esprime idea/opinione	
475	G.A.	(si alza)		esprime idea/opinione	
476	A.R.	(resta seduto)		esprime idea/opinione	
477	R.	A.R., sono stati generosi secondo te?	verifica comprensione		
478	A.R.	Sì,		conferma idea	
479		solo che sono un po' stanco.		espone ragioni	
480	R.	Ho capito,	mostra comprensione		
481		eri in piedi prima,	regola postura		
482		potresti alzarti anche adesso			
483	A.R.	(si alza)		regola postura	

484	R.	O:: grazie A.R.	ringrazia		
485		Ok,	mette a fuoco idea condivisa		
486		allora tutti pensate che siano stati generosi			
487		(alzo il terzo foglio)			
488		E in questa vignetta sono stati generosi?	mette in questione		
489	Alcuni B.B.	No		esprime idea/opinione	
490	R.	Siete sicuri?	mette in questione		
491		(tutti i bambini sono in piedi)			
492	Alcuni B.B.	Sì::		conferma idea	
493	A.L.	No non sono stati generosi		conferma idea	
494		Siamo sicuri			
495	A.R.	No, no, no		conferma idea	
496		Allora chi dice no cosa deve fare?	chiede indicazioni operative		
497	A.L.	Si siede		fornisce indicazioni operative	
498		(si siede)		riceve/approva	
499	C.A.	(si siede)		riceve/approva	
500	A.R.	(si siede)		riceve/approva	
501	E.D.	(si siede)		riceve/approva	
502	F.L.	(si siede)		riceve/approva	
503	G.A.	(resta seduta)		esprime idea/opinione	
504	T.	G.A., secondo te sono stati generosi?	verifica comprensione		
505	G.A.	Sì		conferma idea	
506	T.	Prova a guardare bene			suggerisce
507	R.	Sì,	esplicita atti cognitivi altrui		
508		secondo G.A. sono stati generosi			
509		perché che cosa stava facendo il merlo Timeo?	interpella l'altro		
510	G.A.	però la perla		esprime idea/opinione	
511		che è un uccello			
512		sta facendo una borsa per lo stambecco			
513	R.	Per lo stambecco.	rispecchia		
514		è generosa allora?	mette in questione		
515	G.A.	Sì		conferma idea	
516	T.	Ah,			riceve/approva
517		perchè lei è convinta della borsetta.			

518		Allora sì.			dichiara accordo
519	R.	A.G.	verifica comprensione		
520		è generosa secondo te?			
521	A.G.	No.		conferma idea	
522		il merlo e lo scoiattolo sono stati generosi		espone ragioni	
523		perché prendevano le ghiande			
524		e le mettevano qui dentro			
525	R.	Ah, sia il merlo che lo scoiattolo sono stati generosi	riassume/riformula		
526		perché mettevano le ghiande nella borsetta.			
527		Grazie A.G.	ringrazia		
528		Grazie a tutti per questa bella chiacchierata	ringrazia		
529		e per il vostro impegno!			

**CONVERSAZIONE 3****INCONTRO 8 – Argomento: gioco delle Carte-azioni coraggiose**

DATA: 13/02/2020

PRESENTI: F.S., C.A., A.M., C.D., A.G., E.D., A.R., A.L., S.D., F.L. TOT: 10

ASSENTI: M.A., C.C., G.A.

	NOMI	EXCERPTS	RICERCATRICE	BAMBINI	INSEGNANTE
1	R.	Teeteto,	fornisce informazioni		
2		che è molto coraggioso,			
3		aiuta gli amici in difficoltà			
4		((appoggio a terra l'immagine della marmotta))			
5	A.M.	Sta scavando la sua casa!		nuova idea in relazione	
6	R.	Sì	conferma idea		
7		e qualche animale	fornisce informazioni		
8		che noi non vediamo			
9		sta coprendo tutta la sua buca!			
10	A.R.	lo lo so chi è,		esprime idea/opinione	
11		è un pavone!			
12	R.	Eh,	modifica/corregge		
13		non sappiamo chi è.			
14		Però c'è qualcuno che le fa un dispetto.	aggiunge informazioni		
15		Cosa fa?	interpella il gruppo		
16	A.G.	Lancia la terra.		fornisce informazioni	
17	R.	Eh sì,	conferma informazioni		
18		gli copre tutta la buca.	aggiunge informazioni		
19		Allora arriva lo scoiattolo Teeteto			
20		che è molto coraggioso			
21	A.M.	Ha mangiato una foglia del coraggio?		formula ipotesi	
22	R.	Eh sì.	conferma ipotesi		
23		Ha mangiato una foglia del coraggio	aggiunge informazioni		
24		e prende uno strumento,			
25		un oggetto che lo aiuta ad essere coraggioso			
26		((dispongo a terra 8 immagini di oggetti))			

27		Riconoscete questi oggetti?			
28		((indico un'immagine))	interpella il gruppo		
29		Questo cos'è?			
30	Alcuni B.B.	Una maschera		fornisce informazioni	
31	R.	Una maschera	rispecchia		
32		Queste cosa sono?	interpella il gruppo		
33	Alcuni B.B.	Ghiande!		fornisce informazioni	
34	R.	Delle ghiande.	rispecchia		
35		E queste?	interpella il gruppo		
36	Alcuni B.B.	Noci		fornisce informazioni	
37	R.	Delle nocciole	modifica/corregge		
38		E questi?	interpella il gruppo		
39	Alcuni B.B.	Pennarelli.		fornisce informazioni	
40		E questo?	interpella il gruppo		
41	Alcuni B.B.	Bastone		fornisce informazioni	
42	R.	Bastone	rispecchia		
43		E questo?	interpella il gruppo		
44	A.L.	Un imbuto		fornisce informazioni	
45	R.	No, non è un imbuto	modifica/corregge		
46		Si chiama megafono			
47		Sapete cos'è un megafono?	introduce dubbio		
48	A.M.	Per parlare forte		fornisce informazioni	
49	R.	E' tipo un microfono			
50		però grande grande	integra informazione altrui		
51		che serve per parlare più forte			
52		E questa?	interpella il gruppo		
53	Alcuni B.B.	Scala		fornisce informazioni	
54	R.	è una scala	rispecchia		
55		E questo?	interpella il gruppo		
56	Alcuni B.B.	Telefono		fornisce informazioni	
57	R.	Un telefono	rispecchia		
58		(indico l'ultima immagine)	interpella il gruppo		
59	Alcuni B.B.	Un tamburo		fornisce informazioni	
60	R.	Un tamburo.	rispecchia		

61		Allora arriva Teeteto,	aggiunge informazioni	
62		sceglie uno di questi oggetti		
63		e va ad aiutare la marmotta.		
64		Fai tu A.L.,	gestisce il turno	
65		vuoi provare?		
66		((gli consegno in mano Teeteto))		
67	A.L.	prende il megafono così lui urla all'animale		esprime idea/opinione
68		basta buttare		
69	R.	Ti va di prendere il megafono	suggerisce	
70		e far parlare Teeteto?		
71	A.L.	((animando Teeteto con il megafono))		ripete informazioni
72		Basta::		
73	R.	Teeteto urla basta.	riassume/riformula	
74		E secondo voi,	interpella il gruppo	
75		smetterà?		
76	Alcuni B.B.	Sì:		esprime idea/opinione
77	Alcuni B.B.	No::		esprime idea/opinione
78	R.	È stato coraggioso Teeteto?	interpella il gruppo	
79	Alcuni B.B.	Sì:		esprime idea/opinione
80	R.	Adesso avete capito come funziona il gioco!	esplicita atti cognitivi altrui	
81		Ci sono tanti altri animali in difficoltà	fornisce informazioni	
82		((Mostro le immagini ai bambini))		
83		Che animali vedete?	interpella il gruppo	
84	Alcuni B.B.	[Un pavone]		fornisce informazioni
85		[Una cicala]		fornisce informazioni
86	R.	Il pavone si crede di essere il più bello di tutti	fornisce informazioni	
87		si dà tante arie		
88		e prende in giro la cicala dicendole che lei è brutta		
89		Guardate la faccia della cicala,	interpella il gruppo	
90		com'è?		
91	Alcuni B.B.	Triste		esprime idea/opinione
92	R.	E' triste vero!	riceve/approva	
93		Povera cicala!	esprime idea/opinione	
94		((Consegno Teeteto ad A.G.))	gestisce il turno	
95		Arriva Teeteto	interpella l'altro	
96		e::		
97		Che oggetto vuoi prendere A.G.?		

98	A.L.	Prendi la maschera!		propone	
99	Alcuni B.B.	la maschera!		riceve/approva	
100	A.G.	((prende la maschera))		riceve/approva	
101	R.	Si mette una maschera addosso e::	riassume/riformula		
102		cosa fa?	interpella l'altro		
103	A.G.	Fa spavento?		esprime idea/opinione	
104	R.	Fa spavento?	rispecchia		
105		A chi?	chiede ulteriori informazioni		
106	A.G.	Al pavone		aggiunge informazioni	
107	R.	Dai,	suggerisce		
108		prova a dirlo,			
109		cosa dice Teeteto?			
110	A.L.	No,		dichiara disaccordo	
111		in realtà			
112	R.	Aspetta A.L.,	regola il turno		
113		tu hai già detto la tua storia			
114		adesso tocca ad A.G.			
115		((guardo A.G.))	gestisce il turno		
116		cosa dice Teeteto?			
117	A.G.	Adesso basta!		integra informazione altrui	
118		Sono tutti belli!			
119	R.	Sono tutti belli!	rispecchia		
120		E cosa risponderà il pavone?	chiede ulteriori informazioni		
121	Alcuni B.B.	Boh		dichiara di non sapere	
122	R.	Chi ha qualche idea?	interpella il gruppo		
123	A.R.	[[[alza la mano]]]		chiede la parola	
124	F.S.	[[[alza la mano]]]		chiede la parola	
125	C.A.	[[[alza la mano]]]		chiede la parola	
126	R.	C.A.,	gestisce il turno		
127		vuoi dirci tu la tua idea?			
128	A.G.	((consegna Teeteto a C.A.))		gestisce il turno	
129	R.	Cosa risponde il pavone?	interpella l'altro		
130	C.A.	Che ha paura		ripropone idea precedente	



131	R.	A:	verifica comprensione	
132		Teeteto ha fatto paura al pavone?		
133	C.A.	Sì		conferma ipotesi
134		Cosa dite voi?	interpella il gruppo	
135	F.L.	Eh, un po' forse		dichiara accordo
136	A.L.	No, tantissimo		modifica/corregge
137	A.G.	[...] volume molto basso		esprime idea/opinione
138	R.	Avete sentito cos'ha detto A.G.?	verifica comprensione	
139	Alcuni B.B.	No		dichiara di non sapere
140	R.	Ti andrebbe di ripetere quello che hai detto	suggerisce	
141		a voce un po' più alta?		
142		E ti puoi risiedere sulla panchina?		
143	A.G.	Il pavone scappa		ripete informazioni
144		e sono tutti belli		
145	R.	Cosa pensate?	interpella il gruppo	
146		Vi piace la fine di A.G.?		
147	Alcuni B.B.	Sì:		dichiara accordo
148	R.	((mostro una nuova immagine))	interpella il gruppo	
149		Chi vuole raccontare cosa succede in questa immagine?		
150	F.S.	((alza la mano))		chiede la parola
151	F.L.	((alza la mano))		chiede la parola
152		Il merlo aveva già costruito il nido,		esprime idea/opinione
153		forse si era distratto un po' per prendere il cibo		
154		e un uccello gli ha rubato il nido		
155	R.	Un uccello ha rubato il nido al merlo Timeo.	riassume/riformula	
156		Cosa dite?	interpella il gruppo	
157	Alcuni B.B.	((silenzio))		non esprime
158	R.	Però il merlo Timeo non è coraggioso,	evidenzia un dato	
159		vero?	chiede accordo	
160	F.L.	No.		dichiara accordo
161		Quindi arriva Teeteto		nuova ipotesi in relazione
162	R.	Arriva Teeteto!	rispecchia	
163	A.R.	((alza la mano))		chiede la parola
164	R.	((Consegno Teeteto a F.S. come d'accordo))	gestisce il turno	

165		Dopo faremo usare anche a te Teeteto	esplicita processo		
166		Arriva Teeteto!	interpella l'altro		
167		Cosa prende Teeteto?			
168	F.S.	((raccolge il tamburo))		esprime idea/opinione	
169	A.G.	Il tamburo!		riceve/approva	
170	R.	Il tamburo!	rispecchia		
171	A.L.	Bella idea		esprime giudizio positivo	
172		così lo spaventi!		nuova idea in relazione	
173	R.	E cosa fa con il tamburo?	introduce dubbio		
174	A.M.	Suona!		nuova idea in relazione	
175	A.R.	Bum! Bumb! Bum!		riassume/riformula	
176	Alcuni B.B.	Bum! [Bumb! Bum!]		rispecchia	
177	R.	[Bum! Bumb!]	rispecchia		
178		Suona forte!	evidenzia un dato		
179		E cosa succede?	chiede ulteriori informazioni		
180		Chi ci dice cosa succede?"	interpella il gruppo		
181	F.L.	[[[alza la mano]]]		chiede la parola	
182	A.R.	[[[alza la mano]]]		chiede la parola	
183	R.	A.R.!	gestisce il turno		
184		Che cosa succede?			
185	A.G.	((interrompe))		esprime idea/opinione	
186		Forse gli dà delle ghiande			
187	C.A.	((alza la mano))		chiede la parola	
188	A.R.	Succede che poi l'altro uccello si spaventa,		esprime idea/opinione	
189		va via			
190		e il merlo Timeo può andare nel suo nido			
191	R.	Ah, l'uccello si spaventa	riassume/riformula		
192	A.L.	è un gabbiano		modifica/corregge	
193	R.	è un gabbiano.	rispecchia		
194		Non è un uccello?	mette in questione		
195	A.R.	Ma possiamo dire anche uccello scusami!		esprime idea/opinione	
196	R.	Sì, certo,	dichiara accordo		
197		perché il gabbiano è un tipo di uccello	espone ragioni		
198	A.L.	Sì		riceve/approva	
199	R.	Allora l'uccello gabbiano si spaventa e scappa	ripropone idea precedente		

200	T.	C'è F.L. che voleva dire una cosa			regola il turno
201		che aveva la mano alzata da un bel po'			espone ragioni
202	R.	Oh grazie,	ringrazia		
203		scusa F.L.,	si scusa		
204		non avevo visto	esplicita atti cognitivi propri		
205	T.	Coraggio F.L.,			gestisce il turno
206		cosa vuoi dire?			
207	F.L.	Mi è sembrato per un momento		esprime idea/opinione	
208		di vedere che il gabbiano aveva tre becchi			
209	R.	A::	riceve/approva		
210		((indico un punto sull'immagine))			
211		E invece che cos'è questo?	introduce altro punto di vista		
212	Alcuni B.B.	La lingua		modifica/corregge	
213	R.	((mostro l'immagine dello stambecco))			
214		c'è una bufera di neve	fornisce informazioni		
215		e lo stambecco non riesce più a trovare la strada di casa			
216		((consegno Teeteto ad E.D.))	gestisce il turno		
217	E.D.	Non saprei		dichiara di non sapere	
218	T.	Prova a pensarci			incoraggia
219	R.	C'è qualcuno che vuole aiutare E.D.?	interpella il gruppo		
220	F.L.	[((alza la mano))]		chiede la parola	
221	A.L.	[((alza la mano))]		chiede la parola	
222	A.G.	[((alza la mano))]		chiede la parola	
223	A.M.	[((alza la mano))]		chiede la parola	
224	C.A.	[((alza la mano))]		chiede la parola	
225	A.R.	[((alza la mano))]		chiede la parola	
226	F.S.	[((alza la mano))]		chiede la parola	
227	R.	A.R. e F.S. ci hanno già raccontato una loro idea	esplicita processo		
228		S.D., vuoi provare tu ad aiutare E.D.?	suggerisce		
229		Magari vuoi scegliere un oggetto per E.D.?			
230	S.D.	((annuisce))		riceve/approva	
231		((prende le ghiande))		fornisce informazioni	
232	R.	E.D., cosa fa Teeteto con le ghiande?	interpella l'altro		
233	E.D.	Gliele dà e se le mangia		esprime idea/opinione	

234	F.L.	Ma però come fa a ritornare a casa?		introduce dubbio	
235	S.D.	No, ma le mangia e dopo [...]		approfondisce una sua idea	
236	A.L.	Sì,		riceve/approva	
237		però poi come fai a ritornare a casa scusa?		ribadisce	
238	E.D.	è vero		dichiara accordo	
239	R.	Allora,	fornisce indicazioni operative		
240		un pezzettino alla volta.			
241		S.D., cos'è che fa con le ghiande?	chiede informazioni		
242	S.D.	Le mangia		fornisce informazioni	
243		e poi gli vanno nella pancia			
244		e dopo va a casa			
245	R.	Sì,	riceve/approva		
246		cosa dicevi,	chiede ulteriori informazioni		
247		che le mangia e::			
248	S.D.	Si scaldano		approfondisce una sua idea	
249	R.	Si scalda.	integra informazione altrui		
250		Intanto si scalda,			
251		giusto?	chiede accordo		
252	S.D.	E dopo anche va a casa e si scalda		approfondisce una sua idea	
253	A.G.	E dopo forse chiude gli occhi per un pochino		nuova idea in relazione	
254		e poi si addormenta			
255	R.	M:: grazie.	ringrazia		
256		A.L. ha un'altra idea.	esplicita atti cognitivi altrui		
257		Cosa dici A.L.?	interpella l'altro		
258	A.L.	Perché non prende il telefono		propone	
259		e telefona ai suoi amici per tornare a casa?			
260	R.	Allora gli diamo intanto le ghiande	riassume/riformula		
261		e se le è già mangiate			
262	E.D.	((prende il telefono))		riceve/approva	
263	R.	((mimo la cornetta del telefono con le mani))	nuova idea in relazione		
264		E poi E.D.,	interpella l'altro		
265		cosa dice allora lo stambecco?			
266	E.D.	Pronto amici!		nuova idea in relazione	
267		Lo stambecco è infreddolito (.)			

268	R.	Cosa possiamo fare?	chiede ulteriori informazioni		
269	E.D.	Non lo so		dichiara di non sapere	
270	T.	Pensaci,			incoraggia
271		pensaci che ti viene in mente			
272	Alcuni B.B.	[[...]]		esprime idea/opinione	
273	R.	[Ssss]	regola il turno		
274	T.	[Ssss]			regola il turno
275	E.D.	Gli amici lo aiutano		approfondisce una sua idea	
276	R.	Arriviamo ad aiutarti	riceve/approva		
277		e cosa possiamo fare?	chiede ulteriori informazioni		
278		Cosa portiamo per aiutare lo stambecco?			
279	E.D.	Tante cose da mangiare		approfondisce una sua idea	
280	A.G.	[[...]]		esprime idea/opinione	
281	F.L.	[[...]]		esprime idea/opinione	
282	R.	Aspetta che avete parlato insieme	regola il turno		
283		e io non sono riuscita a capire	esplicita atti cognitivi propri		
284	A.G.	((alza la mano))		chiede la parola	
285	R.	A.G.	gestisce il turno		
286	A.G.	Una corda per riportarlo a casa		esprime idea/opinione	
287	R.	Una corda per riportarlo a casa?	mette in questione		
288	A.G.	Sì		conferma informazione	
289	R.	Ok.	riceve/approva		
290		E tu F.L.,	gestisce il turno		
291		cosa volevi portare?			
292	F.L.	Scavano per vedere dov'è la strada per la casa dello stambecco		esprime idea/opinione	
293	R.	Ah, scavano per cercare la strada	riassume/riformula		
294	T.	E E.D.			interpella l'altro
295		cosa dice E.D.?			
296	E.D.	Hanno ragione i miei amici		dichiara accordo	
297	A.R.	((alza la mano))		chiede la parola	
298	R.	A.R.	gestisce il turno		
299	A.R.	Perché forse sotto alla neve c'era la sua casa		nuova idea in relazione	
300		e potevano scavare			
301		e non riuscivano a scavare			
302		perché sotto c'era la casa dello stambecco.			
303		Lui l'aveva già trovata la casa			

304	R.	Ah,	verifica comprensione		
305		ma la casa dello stambecco era sotto alla neve,			
306		ho capito bene?			
307	A.R.	No,		dichiara disaccordo	
308		forse!		modifica/corregge	
309	R.	Ah, forse	riceve/approva		
310	T.	Tu, E.D.			gestisce il turno
311		cosa pensi che potevano portare?			chiede ulteriori informazioni
312		Per scaldarlo?			
313	E.D.	Da mangiare e una casa.		mette a fuoco un'idea condivisa	
314		Fargli una casa e poi fargli una porta		nuova idea in relazione	
315		e ogni volta che vuole la apre e entra			
316	R.	Quindi gli costruiscono una casa nuova i suoi amici?	verifica comprensione		
317	E.D.	Sì		conferma informazione	
318	F.L.	((alza la mano))		chiede la parola	
319	R.	F.L..	gestisce il turno		
320	F.L.	Ho notato che c'è qualcosa di grigio dietro lo stambecco		esprime idea/opinione	
321	A.G.	è un sasso!		evidenzia un dato	
322	R.	Cosa dite,	interpella il gruppo		
323		è un sasso secondo voi?			
324	Alcuni B.B.	Sì::		dichiara accordo	
325	R.	Ok.	riceve/approva		
326		Quindi lo salviamo in tanti modi questo stambecco eh!	esprime giudizio positivo		
327		Avete avuto tutti delle bellissime idee!			
328	A.R.	Sì, sì!		dichiara accordo	
329	F.L.	Ho notato che non c'è la lontra		fornisce informazioni	
330	R.	No, non c'è la lontra.	nuova idea in relazione		
331		Vediamo se c'è qui la lontra?			
332		((giro l'ultima immagine))	fornisce informazioni		
333		La mucca Cloe incontra un lupo affamato			
334		U::			

335		Cosa vuole fare il lupo affamato?	interpella il gruppo		
336	Alcuni B.B.	Mangiarla!		fornisce informazioni	
337	S.D.	Sembra una volpe!		esprime idea/opinione	
338	A.G.	Le volpi sono arancioni!		introduce altro punto di vista	
339	R.	Anch'io penso che sia un lupo.	esprime idea/opinione		
340		Secondo voi,	interpella il gruppo		
341		come si sente la mucca Cloe?			
342	A.M.	Terrorizzata!		esprime idea/opinione	
343	R.	Terrorizzata.	rispecchia		
344		Impaurita.	riassume/riformula		
345		E cosa fa allora?	chiede ulteriori informazioni		
346		Chiama Teeteto e::			
347		((passo l'animale plastificato a C.D.)	gestisce il turno		
348		Vai C.D..			
349		Cosa prende Teeteto?			
350	F.L.	Io direi la scala		propone	
351	Alcuni B.B.	La scala!		riceve/approva	
352	R.	Aspettiamo.	regola il turno		
353		Lasciamo scegliere a C.D.			
354	C.D.	((prende la scala))		riceve/approva	
355	R.	Prende la scala	rispecchia		
356		e cosa fa con la scala?	chiede ulteriori informazioni		
357	C.D.	E poi la butta addosso		nuova idea in relazione	
358	R.	A chi?	chiede ulteriori informazioni		
359	C.D.	Al lupo.		approfondisce una sua idea	
360	R.	A::	rispecchia		
361		gli lancia contro la scala!			
362	F.L.	[...]		esprime idea/opinione	
363	R.	Aspetta F.L..	regola il turno		
364		Adesso sentiamo l'idea di C.D.	esplicita processo		
365		e poi ascoltiamo anche la tua idea.			
366	C.D.	((lancia la scala addosso al lupo))		riassume/riformula	
367	R.	Bum!	riassume/riformula		
368		E il lupo cosa fa?	chiede ulteriori informazioni		
369	C.D.	Si fa male.		approfondisce una sua idea	

370	Alcuni B.B.	Ohi ohi ohi		riassume/riformula	
371	R.	Ohi ohi ohi	rispecchia		
372		E la mucca cosa fa?	chiede ulteriori informazioni		
373	A.M.	Ride	esprime idea/opinione		
374	A.R.	[...]	esprime idea/opinione		
375	C.D.	((gira il viso verso i compagni che parlano e sorride))	riceve/approva		
376	R.	Ora tocca a F.L.	gestisce il turno		
377		Poi sentiamo anche le idee di altri	esplicita processo		
378	Alcuni B.B.	Anch'io voglio fare Teeteto		esplicita desiderio proprio	
379	R.	Ok.	riceve/approva		
380		Chi non ha ancora fatto Teeteto alzi la mano.	interpella il gruppo		
381	C.A.	((alza la mano))		fornisce informazioni	
382	A.M.	((alza la mano))		fornisce informazioni	
383	A.R.	((alza la mano))		fornisce informazioni	
384	F.L.	((alza la mano))		fornisce informazioni	
385	R.	(consegno Teeteto ad A.M.)	gestisce il turno		
386		Ok. A.M. scegli, dai.			
387		Allora, la marmotta sta scavando la buca per costruire	fornisce informazioni		
388		casa sua			
389		e c'è qualcuno che le fa i dispetti e le copre tutta la buca			
390		Arriva Teeteto e...			
391		cosa sceglie?	interpella l'altro		
392	A.M.	(prende il megafono)		esprime idea/opinione	
393	R.	Prende il megafono e urla	riassume/riformula		
394	A.M.	Basta coprire la buca del mio amico!		approfondisce una sua idea	
395	R.	A: basta!	riceve/approva		
396	A.R.	(alza la mano)		chiede la parola	
397	R.	Ok. A.R.!	riceve/approva		
398		Grazie A.M.	ringrazia		
399		Passa Teeteto ad A.R.	gestisce il turno		
400		Quale storia scegli A.R.?	chiede informazioni		
401	A.R.	Questo qua		fornisce informazioni	
402	R.	Ok. Bene. Il pavone e la cicala	riassume/riformula		
403		Allora, il pavone cosa fa?	chiede informazioni		
404	A.R.	Prende in giro la cicala		esprime idea/opinione	



405	R.	E Teeteto cosa prende?	chiede ulteriori informazioni	
406	A.R.	Il tamburo.		esprime idea/opinione
407	R.	Prende il tamburo	rispecchia	
408		E cosa fa con il tamburo?	chiede ulteriori informazioni	
409	A.R.	Bum bum bum		approfondisce una sua idea
410	S.D.	No,		dichiara disaccordo
411		lo mangia!		esprime idea/opinione
412	R.	Mangia cosa?	chiede informazioni	
413	S.D.	Il pavone		fornisce informazioni
414	R.	Il pavone?	verifica comprensione	
415		Lo scoiattolo Teeteto si mangia il pavone?		
416	A.R.	Si mangia tutti		nuova idea in relazione
417		gnam gnam gnam		
418	R.	Va bene A.R.	ringrazia	
419		Grazie		
420		Passa a F.L.	gestisce il turno	
421	F.L.	Scelgo il lupo		fornisce informazioni
422	R.	Scegli il lupo, ok.	riceve/approva	
423		Allora, Teeteto che è molto coraggioso		
424	F.L.	Prende delle nocciole		esprime idea/opinione
425		e gliele lancia addosso		
426	R.	Grazie F.L.	ringrazia	
427		Passa Teeteto a C.A.	gestisce il turno	
428	Alcuni B.B.	[si alzano]		sregola postura
429		[parlano tra loro]		
430		[chiedono di andare in bagno]		
431	R.	Adesso ci concentriamo e ascoltiamo C.A.	regola postura	
432		Arriva Teeteto e...	interpella l'altro	
433		Cosa prende Teeteto?		
434	C.A.	Il telefono		fornisce informazioni
435		e chiama gli amici		esprime idea/opinione
436	R.	Chiama gli amici per poterlo aiutare	riassume/riformula	
437		Grazie C.A.	ringrazia	

**CONVERSAZIONE 4****INCONTRO 10 - Argomento: Storia sul rispetto**

DATA: 20/02/2020.

PRESENTI: F.S., C.A., A.M., M.A., C.D., C.C., E.D., A.R., A.L., F.L., S.D. TOT: 11

ASSENTI: G.A., A.G.

	NOMI	EXCERPTS	RICERCATRICE	BAMBINI	INSEGNANTE
1	R.	Oggi vi racconterò di una disavventura	esplicita processo		
2		che ha avuto l'anatra Liside			
3	F.S.	Però io non so quando il merlo si era rotto l'ala		solleva problema	
4	R.	Non è importante per questa storia F.S	rassicura		
5		sai,			
6		adesso concentriamoci su questa storia,	riporta sull'argomento		
7		va bene?			
8	F.L.	Il merlo non si è rotto l'ala		modifica - corregge	
9	A.L.	Il gufo		integra informazioni altrui	
10	F.S.	Ho sbagliato		rileva un proprio errore	
11	F.L.	Era il merlo che aveva l'influenza		fornisce informazioni	
12	R.	Dopo se volete ne parliamo,	mostra comprensione		
13		però adesso è il momento giusto?	riporta sull'argomento		
14	Alcuni B.B.	((ruotano la testa a dx e sx))		riceve/approva	
15	R.	Cosa stiamo facendo adesso?	verifica comprensione		
16	A.M.	Stai raccontando la storia		fornisce informazioni	
17	R.	Eh sì,	conferma informazione		
18		e quindi ci vuole	chiede indicazioni operative		
19		((mi porto il dito indice alla bocca))			
20	B.B.	Silenzio		fornisce indicazioni operative	
21	R.	((mi tocco gli occhi))	chiede indicazioni operative		
22		e occhi:			
23	A.M.	Aperti		fornisce indicazioni operative	
24	A.R.	E occhi aperti	riassume/riformula		
25	R.	Il cacciatore aveva colpito l'anatra solo di striscio	fornisce informazioni		
26		((mi sfioro il braccio))			
27		Vuol dire che l'aveva colpita nel corpo	chiede informazioni/opinione		
28		o vicino alla pelle?			

29	Alcuni B.B.	Vicino alla pelle		fornisce informazioni	
30	A.L.	E per fortuna che non è andata nel corpo		esprime opinione	
31	R.	E aveva perso un bel po' di penne	aggiunge informazioni		
32		[...] *narro la storia	fornisce informazioni		
33		Secondo voi cosa rispondono gli animali?	interpella il gruppo		
34	A.R.	[Ciao]		esprime idea/opinione	
35	F.S.	[Ciao]		esprime idea/opinione	
36	R.	Aspettate,	fornisce indicazioni operative		
37		aspettate,			
38		prendiamo il microfono!			
39	A.L.	Forse restano		formula ipotesi	
40	R.	Facciamo un giro,	fornisce indicazioni operative		
41		ognuno dice il proprio pensiero			
42		((consegno il microfono a E.D.))	gestisce il turno		
43		E.D., secondo te	chiede informazioni/opinione		
44		cosa rispondono gli animali all'anatra Liside?			
45	E.D.	Ciao!		esprime idea/opinione	
46	R.	Ciao!	rispecchia		
47		Secondo te è ciao.	esplicita atti cognitivi altrui		
48		Grazie	ringrazia		
49		E.D.!			
50	E.D.	((passa il microfono a A.L.))	gestisce il turno		
51	A.L.	Forse stanno un attimo in silenzio		formula ipotesi	
52		per fargli uno scherzetto			
53	R.	Stanno in silenzio per fare uno scherzetto.	rispecchia		
54		ok.	riceve/approva		
55	S.D.		gestisce il turno		
56		secondo te?	chiede informazioni/opinione		
57	S.D.	Usano il bosco,		esprime idea/opinione	
58		poi si mettono lì,			
59		poi va lì			
60		poi va lì			
61	R.	Sì,	riceve/approva		

62		ma l'anatra dice	riporta sull'argomento	
63		ciao!		
64		a tutti gli animali,		
65		e gli animali cosa fanno?		
66	S.D.	E::		esprime idea/opinione
67		dicono ciao.		
68	R.	Dicono ciao secondo te?	mette in questione	
69	S.D.	Prima si lava qua		ribadisce
70		e dopo si asciuga lì		
71		[e dopo:]		
72	R.	[Ok, S.D.,]	riporta sull'argomento	
73		hai detto che le dicono ciao.		
74		Grazie.	ringrazia	
75		Passa il microfono a F.L.	gestisce il turno	
76		Cosa dicono gli animali F.L.?	mette in questione	
77		Cosa fanno?		
78		La salutano oppure no?		
79	F.L.	La salutano		esprime idea/opinione
80	R.	La salutano.	rispecchia	
81		Ok.	riceve/approva	
82		Secondo te A.R?	gestisce il turno	
83		Cosa faranno gli animali secondo te?	chiede informazioni/opinione	
84	A.R.	((silenzio))		non esprime
85		È bella l'anatra?	chiede informazioni/opinione	
86		È tutta:		
87		com'è?		
88	A.R.	blu		esprime idea/opinione
89	R.	Sì,	conferma informazione	
90		è blu.		
91		E nella storia cosa le è successo?	evidenzia un dato	
92		Il cacciatore le ha sparato		
93		e lei com'è?		
94		Ce le ha le penne?	chiede informazioni/opinione	
95	Alcuni B.B.	No::		fornisce informazioni
96	A.L.	[((tocca il disegno))]		aggiunge informazioni
97		[E anche qui un po']		
98	R.	Ha perso le penne,	riassume/riformula	
99		vero?		

100		E poi?	chiede ulteriori informazioni		
101		È pulita o è sporca?			
102	F.L.	Sporca		fornisce informazioni	
103	R.	è sporca.	rispecchia		
104		Di cosa?	chiede ulteriori informazioni		
105	F.L.	Di fango.		aggiunge informazioni	
106		È caduta nella pozzanghera di fango			
107	R.	Sì,	conferma informazione		
108		è sporca ed è spennacchiata,	riassume		
109		senza le penne.			
110		Secondo te A.R.,	gestisce il turno		
111		gli animali cosa fanno?	chiede informazioni/opinione		
112	A.R.	Ci dicono ciao e poi,		integra informazioni altrui	
113		e poi vanno a giocare nel bosco			
114	R.	Con chi?	chiede ulteriori informazioni		
115		Con lei?			
116	A.R.	Sì		aggiunge informazioni	
117	R.	Ok.	riceve/approva		
118		Gli dicono ciao	riassume/riformula		
119		e poi vanno a giocare nel bosco insieme			
120		Passa a C.C. per favore	gestisce il turno		
121	C.C.	((prende il microfono))		non esprime	
122		((silenzio))			
123	R.	C.C.!	incoraggia		
124		Cosa fanno gli animali?			
125	C.C.	Gli dicono ciao		ripropone idea precedentemente enunciata da altri	
126	R.	Gli dicono ciao.	rispecchia		
127		Ok.	riceve/approva		
128		Passa ad A.M	gestisce il turno		
129		A.M., cosa fanno gli animali?	chiede informazioni/opinione		
130	A.M.	Gli dicono ciao [...]		integra informazioni altrui	
131	R.	Ok.	riceve/approva		
132		Allora,	esplicita processo		
133		vediamo cosa fanno gli animali.			
134		[...] *(riprendo la narrazione)	fornisce informazioni		

135		Cos'hanno fatto gli amici?	interpella il gruppo		
136	B.B.	Si sono nascosti		fornisce informazioni	
137	A.L.	Forse volevano fargli uno scherzetto di carnevale		formula ipotesi	
138	R.	Ah, forse volevano fargli uno scherzetto di carnevale	rispecchia		
139	F.L.	O forse si sono spaventati dalle macchie di fango		formula ipotesi	
140	R.	Forse si sono spaventati dalle macchie di fango	rispecchia		
141	C.C.	O anche perché l'anatra li ha svegliati		formula ipotesi	
142	R.	Perché stavano dormendo e l'anatra li ha svegliati?	rispecchia		
143		Forse!	rispecchia		
144	F.S.	No,		dichiara disaccordo	
145		perché era tutta spelacchiata		formula ipotesi	
146	R.	Perché è tutta spelacchiata.	rispecchia		
147		E allora?	chiede ulteriori informazioni		
148	F.S.	Si nascondono		aggiunge informazioni	
149	R.	Si nascondono.	rispecchia		
150		E perché si nascondono secondo te?	chiede ragioni		
151	F.S.	Perché così non è bella senza penne		espone ragioni	
152	R.	Ah, perché non è bella senza penne.	rispecchia		
153		Avete sentito cosa pensa F.S.?	verifica attenzione		
154	Alcuni B.B.	Si		conferma attenzione	
155	R.	Vediamo cosa fa la lontra Erissimaco	esplicita processo		
156		[procedo con la narrazione]	fornisce informazioni		
157	A.L.	Ma anche la talpa doveva essere un po' sporca dalla terra		introduce un altro punto di vista	
158	R.	Hai ragione	dichiara accordo		
159	T.	Potrebbe essere una risposta			riceve/approva
160	R.	Si,	rispecchia		
161		potrebbe essere una risposta			
162	R.	Però sono due terre diverse	modifica/corregge		
163		perché l'anatra è tutta sporca di fango,			
164		invece la marmotta va dentro alla terra asciutta			
165	A.L.	Ah,		nuova idea in relazione	
166		e quindi se la può togliere			

167	R.	Eh sì,	dichiara accordo		
168		le marmotte non sono sporche di terra	aggiunge informazioni		
169		perché hanno un pelo speciale			
170		e la terra scivola via.			
171		Vero maestra M.?		chiede accordo	
172	T.	Eh, certo!			dichiara accordo
173		Però potrebbe anche essere che			introduce un altro punto di vista
174		la marmotta ha visto lo sporco suo (dell'anatra)			
175		e non si accorge che anche lei è sporca			
176		e che quindi dopo::			
177		Adesso non so che cosa succederà,			
178		però sono stati bravi loro,			
179		adesso dicono tu sei sporca e non ti vogliamo.			
180		Ma magari anche lei stessa era sporca (la marmotta)			
181	R.	Adesso parliamo per alzata di mano.	fornisce indicazioni operative		
182	F.L.	((alza la mano))	chiede la parola		
183	R.	F.L.	gestisce il turno		
184	F.L.	((silenzio))		non esprime	
185	R.	Ti è scappato il pensiero?	esplicita atti cognitivi altrui		
186	F.L.	((sorride))		conferma ipotesi	
187	R.	[ripeto le risposte degli animali]	evidenzia un dato		
188		E secondo voi	interpella il gruppo		
189		adesso			
190		la lontra Erissimaco cosa farà?			
191		Si lascerà convincere?			
192		Come si comporterà secondo voi?			
193	Alcuni B.B.	Bene:		esprime idea/opinione	
194	R.	Bene?	mette in questione		
195		Cosa dice?	chiede ulteriori informazioni		
196	A.L.	No,		approfondisce una sua idea	
197		io resto a giocare con te			
198	R.	Io resto a giocare con te	rispecchia		
199	T.	Anche perché vedete?			evidenzia un dato
200		È rimasta qui sola?			

201	C.C.	Perché era andato a parlare con gli altri animali		esprime idea/opinione		
202	R.	E quindi allora secondo A.L. dice:	riassume/riformula			
203		no,				
204		io resto a giocare con l'anatra'				
205		Siete d'accordo con A.L.	chiede accordo			
206		o pensate a qualcosa di diverso?				
207	A.M.	Sì,		dichiara accordo		
208		siamo d'accordo con A.L.				
209	R.	Anche secondo te allora?	verifica comprensione			
210	A.M.	((annuisce))		dichiara accordo		
211	F.S.	Anche per me		dichiara accordo		
212	R.	Anche secondo te F.S.?	verifica comprensione			
213	F.S.	Sì		dichiara accordo		
214	F.L.	Anche per me		dichiara accordo		
215	R.	Anche per te F.L.	rispecchia			
216	C.C.	Anche per me		dichiara accordo		
217	R.	Anche per te C.C.	rispecchia			
218	E.D.	Anche per me		dichiara accordo		
219	R.	Anche per te E.D.?	verifica comprensione			
220		Sì?				
221	E.D.	((annuisce))		dichiara accordo		
222		Anche per te S.D.?	interpella l'altro			
223	S.D.	((annuisce))		esprime idea/opinione		
224	R.	Anche per te A.R.?	interpella l'altro			
225	A.R.	Sì		esprime idea/opinione		
226	T.	Cosa sì?			verifica comprensione	
227		Perché mi sono persa,				
228		non ho capito,				
229		cosa sì?				
230		Secondo te cosa succede				
231		che la lontra::				
232	A.R.	Gli dice no e resta a giocare con l'anatra		riformula		
233	T.	A: ok.			riceve/approva	
234		Oh: adesso ho capito perché mi ero persa			esplicita atti cognitivi propri	
235	R.	E secondo te C.D.?	interpella l'altro			
236	C.D.	E che dopo loro hanno fatto pace		esprime idea/opinione		
237		e vorranno giocare tutti insieme				



238	R.	Ah, fanno pace.			
239		Quindi li convince e vanno a giocare tutti assieme.	riassume/riformula		
240		Grazie C.D. per il tuo pensiero	ringrazia		
241		E secondo te C.A.?	interpella l'altro		
242	C.A.	Perché non gli è piaciuta la storia		esprime idea/opinione	
243	R.	Ah, non gli è piaciuta la storia?	riassume/riformula		
244		A chi non è piaciuta la storia?	chiede ulteriori informazioni		
245	C.A.	Agli amici		approfondisce una sua idea	
246	R.	agli amici non è piaciuta la storia che ha raccontato l'anatra?	verifica comprensione		
247	C.A.	((sguardo perplesso))		dichiara disaccordo	
248	R.	E allora cosa fanno gli amici?	chiede ulteriori informazioni		
249	A.M.	La trattano male		approfondisce una sua idea	
250	F.S.	Malissimo		nuova idea in relazione	
251	A.M.	E la prendono in giro		integra informazioni altrui	
252	R.	E la prendono in giro.	rispecchia		
253		Allora non cambiano idea?	mette in questione		
254	A.M.	((ruota la testa a dx e sx))		dichiara accordo	
255	R.	No?	interpella il gruppo		
256		Secondo voi cambiano idea oppure no?			
257	Alcuni B.B.	No::		esprime idea/opinione	
258	T.	Ah, quindi restano là e dicono vattene via?			verifica comprensione
259		Dicono così?			
260	R.	Allora avete cambiato idea anche voi?	esplicita atti cognitivi altrui		
261		Facciamo così,	fornece indicazioni operative		
262		proviamo per alzata di mano.			
263		Chi dice che restano a giocare da soli	chiede informazioni/opinione		
264		e lasciano l'anatra a giocare da sola?			
265		Su le mani	fornece indicazioni operative		
266	F.L.	((alza la mano))		esprime idea/opinione	
267	E.D.	((alza la mano))		esprime idea/opinione	
268	F.S.	((alza la mano))		esprime idea/opinione	
269	C.C.	((alza la mano))		esprime idea/opinione	
270	T.	Pensare alla domanda però.			fornece indicazioni operative

271		La maestra S. ha detto:			integra informazione altrui
272		chi è che pensa:			
273		chi di voi pensa che i tre animali staranno là a giocare da soli			
274		e non vogliono proprio neanche vederla l'anatra?			
275		Proprio dicono tu rimani brutta,			
276		stattene lì da sola			
277	R.	Ci sono due possibili finali.	evidenzia un dato		
278		O questo,			
279		oppure vanno a giocare tutti quanti assieme			
280	T.	E pensano.			integra informazioni altrui
281		E cambiano idea			
282		e pensano che lei non è più sporca			
283		e neanche brutta			
284		ma è un'amica proprio come loro speciale			
285	R.	Chi pensa che restano a giocare tra di loro	chiede informazioni/opinione		
286		e l'anatra rimane da sola?			
287		Su le mani	fornisce indicazioni operative		
288	F.S.	((alza la mano))		esprime idea/opinione	
289	C.C.	((alza la mano))		esprime idea/opinione	
290	E.D.	((alza la mano))		esprime idea/opinione	
291	R.	Secondo F.S., E.D. e C.C.	riassume/riformula		
292	T.	Cioè rimangono lontani perché lei è brutta?			verifica comprensione
293		Pensi così?			
294	C.C.	((annuisce))	dichiara accordo		
295	T.	ok			riceve/approva
296	R.	Anche secondo te E.D.?			verifica comprensione
297	E.D.	Sì	dichiara accordo		
298	T.	Però adesso chi ha alzato la mano			fornisce indicazioni operative
299		non la può più alzare per l'altro caso			
300	R.	Allora,	chiede informazioni/opinione		
301		chi pensa che cambiano idea			
302		e si mettono a giocare tutti assieme?			
303	C.A.	((alza la mano))		esprime idea/opinione	
304	M.A.	((alza la mano))		esprime idea/opinione	
305	C.D.	((alza la mano))		esprime idea/opinione	
306	A.M.	((alza la mano))		esprime idea/opinione	

307	F.L.	((alza la mano))		esprime idea/opinione	
308	A.L.	((alza la mano))		esprime idea/opinione	
309	S.D.	((alza la mano))		esprime idea/opinione	
310	T.	Quelli che hanno alzato la mano cosa pensano?			verifica comprensione
311		Allora, cosa vuol dire (la mano alzata) S.D.?			
312	S.D.	Sì ma prima ho detto,		ribadisce	
313		l'anatra si è lavata prima di andare al laghetto			
314	T.	Ah, si è anche lavata nel frattempo!			riceve/approva
315	S.D.	Sì		dichiara accordo	
316	T.	Oh che bella soluzione!			esprime giudizio positivo
317		Quindi chi pensa che abbiano giocato tutti assieme?			verifica comprensione
318	C.A.	((alza la mano))		esprime idea/opinione	
319	M.A.	((alza la mano))		esprime idea/opinione	
320	C.D.	((alza la mano))		esprime idea/opinione	
321	A.M.	((alza la mano))		esprime idea/opinione	
322	F.L.	((alza la mano))		esprime idea/opinione	
323	A.L.	((alza la mano))		esprime idea/opinione	
324	S.D.	((alza la mano))		esprime idea/opinione	
325	T.	Ah, ok.			riceve/approva
326		Vediamo come va a finire?			propone
327	R.	Finisce che loro rimangono della loro idea,	introduce un altro punto di vista		
328		quindi restano da soli a giocare.			
329		Invece Erissimaco,			
330		la Lontra			
331		non si lascia convincere e dice			
332		No. Mi dispiace,			
333		io vado a giocare con la mia amica perché ha bisogno di aiuto			
334		e non importa se è sporca o se è brutta,			
335		non importa,			
336		io gioco lo stesso con lei.			
337	B.B.	((fissano l'immagine dell'anatra in silenzio))		mette in questione il suo punto di vista	
338	R.	Secondo voi,	interpella il gruppo		
339		chi ha rispettato l'anatra?			

340	A.M.	((alza la mano))	chiede la parola		
341	F.L.	La lontra		esprime idea/opinione	
342	Alcuni B.B.	[la lontra]		esprime idea/opinione	
343	A.L.	Erissimaco		esprime idea/opinione	
344	R.	La lontra Erissimaco ha rispettato l'anatra?	verifica comprensione		
345	Alcuni B.B.	Si::		conferma informazione	
346	R.	Secondo te A.L.	interpella l'altro		
347		la lontra ha rispettato l'anatra?			
348	A.L.	Sì,		esprime idea/opinione	
349		la lontra ha rispettato			
350	R.	E loro hanno rispettato l'anatra?	interpella il gruppo		
351	A.L.	[no::]		esprime idea/opinione	
352	Alcuni B.B.	[no::]		esprime idea/opinione	
353	R.	Non l'hanno trattata in modo rispettoso?	verifica comprensione		
354	A.L.	No		conferma informazione	
355	R.	No	conferma informazione		
356		Ok.	riceve/approva		
357	A.M.	L'hanno presa in giro		evidenzia un dato	
358	R.	E secondo te S.D.?	interpella l'altro		
359		((faccio cenno a A.L. di passargli il microfono))	gestisce il turno		
360		Hai sentito cos'ha detto A.M.?	riassume/riformula		
361		L'hanno presa in giro,			
362		non l'hanno rispettata			
363	S.D.	E prima cos'ho detto,		ribadisce	
364		è andata a farsi una doccia a casa			
365		e poi è tornata			
366	R.	Sì,	riceve/approva		
367		però la storia finisce in modo diverso.	solleva problema		
368		Come finisce la storia?	chiede informazioni/opinione		
369	C.C.	Finisce che loro vanno a giocare con lei		fornisce informazioni	
370		e con la lontra			
371	R.	No,	modifica/corregge		
372		loro giocano da soli			
373		e la lontra gioca con l'anatra.			
374		Finisce così la storia.			

375		Chi si comporta in modo rispettoso F.L.?	interpella l'altro		
376	F.L.	[[((tocca l'immagine della lontra))]]		esprime idea/opinione	
377	S.D.	[la lontra]		esprime idea/opinione	
378	R.	La lontra anche per te S.D.?	verifica comprensione		
379	S.D.	Sì		dichiara accordo	
380	R.	Siete stati tutti bravissimi!	loda		
381		Anche tu A.R. sei stato molto attento!			
382		Chi si è comportato in modo rispettoso?	interpella il gruppo		
383	C.C.	La lontra		esprime idea/opinione	
384	R.	La lontra.	rispecchia		
385		Perché?	chiede ragioni		
386	C.C.	Perché giocava con l'anatra		espone ragioni	
387	R.	Perché ha giocato con l'anatra.	rispecchia		
388		Grazie C.C.	ringrazia		
389		Passa il microfono	gestisce il turno		
390		Siete stanchi voi,	esplicita stanchezza altrui		
391		vero?			
392	Alcuni B.B.	Sì.		esplicita stanchezza propria	
393	A.M.	La lontra ha aiutato la sua amica		approfondisce una sua idea	
394		e gli altri l'hanno presa in giro			
395		e questo non è carino			
396	R.	Non è carino.	rispecchia		
397		Non è rispettoso vero?	riformula		
398	A.M.	((scuote la testa))		dichiara accordo	
399	R.	Grazie A.M.	ringrazia		
400		Qualcun altro vuole dire qualcosa?	interpella il gruppo		
401		Penso che C.C. e M.A. non abbiano voglia di parlare	esplicita desiderio altrui		
402		perché penso che siano un po' stanche.			
403	F.L.	Anch'io sono stanco		esplicita stanchezza propria	
404	R.	Non preoccuparti.	rassicura		
405		Abbiamo finito.			
406		Siete stati bravissimi oggi.	loda		
407	F.S.	Ma io voglio disegnare		esplicita desiderio proprio	
408	E.D.	Anch'io		esplicita desiderio proprio	
409	R.	C.A.,	regola il turno		

410		tu vuoi dire qualcosa?	chiede informazioni/opinione		
411	C.A.	Dopo ha lasciato un po' di acqua nel fango		esprime idea/opinione	
412	A.R.	((si alza dalle panchine))		sregola postura	
413	F.S.	Torna qui A.R.!		regola postura	
414	R.	Ha ragione F.S.,	dichiara accordo		
415		vieni dai	regola postura		
416		che ci sta parlando C.A.			
417		Poi parlerà F.S.	esplicita processo		
418		e poi decideremo una cosa insieme			
419	A.R.	Ma sono stanco		esplicita stanchezza propria	
420	R.	Lo so,	mostra comprensione		
421		siamo tutti stanchi			
422		abbiamo pensato tanto			
423		Va bene.			
424		Ora cambiamo attività.	esplicita processo		



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 Verona

Relazione finale di Tirocinio  
del Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria

**CONVERSARE ATTORNO A QUESTIONI DI RILEVANZA ETICA**

**Un'esperienza di tirocinio di *Service Learning*  
per promuovere la capacità di comunicare all'infanzia**

Relatore: Marzia Micheletti

Studentessa: Sara Berardo

Matricola: 1123466

Anno accademico: 2020-2021







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 Verona

Relazione finale di Tirocinio  
del Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria

**CONVERSARE ATTORNO A QUESTIONI DI RILEVANZA ETICA**

**Un'esperienza di tirocinio di *Service Learning*  
per promuovere la capacità di comunicare all'infanzia**

Relatore: Marzia Micheletti

Studentessa: Sara Berardo

Matricola: 1123466

Anno accademico: 2020-2021

**Studentessa:** Berardo Sara

**Matricola:** 1123466

**Telefono:** 3472246236

**E-mail:** sara.berardo@studenti.unipd.it

Istituto Comprensivo 18 Veronetta-Porto

**Indirizzo:** Via Trezza, 13 – 37129 Verona

**Telefono:** 045 8002922

**Fax:** 045 8008787

**E-mail:** vric88900p@istruzione.it

**Dirigente Scolastico:** Lidia Marcazzan

**Sede di tirocinio diretto:** Scuola dell'infanzia Sole Luna

**Indirizzo:** Via Domaschi, 72 – 37133 Verona

**Telefono:** 045 534845

**Tutor dei tirocinanti:** Monica Casato



# INDICE

INTRODUZIONE	p.8
1. La descrizione del contesto	p.9
1.1. Il contesto scuola	p.9
1.2. Il contesto sezione	p.10
1.3. L'agire dell'insegnante	p.10
1.4. Il gruppo sezione	p.12
1.5. La descrizione del bisogno	p.15
2. La relazione d'aiuto alla tutor dei tirocinanti	p.17
2.1. L'analisi della letteratura	p.17
2.2. La macroprogettazione	p.21
2.3. L'intervento e la relazione d'aiuto	p.23
3. Riflessione e orientamento professionale	p.37
3.1. L'emergenza sanitaria e la didattica a distanza	p.37
3.2. Riflessioni in ottica professionalizzante	p.39
RIFERIMENTI	p.42
- Bibliografia e sitografia	
- Normativa	
- Documentazione scolastica	
- Materiale grigio	
ALLEGATO 1	p.45
ALLEGATO 2	p.46
ALLEGATO 3	p.47
ALLEGATO 4	p.48
ALLEGATO 5	p.50



## Introduzione

Il seguente elaborato è stato realizzato a seguito di un percorso di tirocinio biennale (2018-2020) svolto presso la scuola dell'infanzia Sole Luna (IC-18 Veronetta Porto). Questa esperienza è inserita all'interno del progetto di ricerca "LeCoSe", *Learning Community Service*, dell'Università di Verona. Il tirocinio, condotto secondo la metodologia del *Service Learning*, prevede che gli studenti facciano apprendistato a scuola ponendosi a servizio del contesto in cui si inseriscono, rilevando e ascoltando i bisogni delle insegnanti e dei bambini attraverso l'*osservazione etnografica* e l'*intervista alla tutor dei tirocinanti*. Dall'analisi dei dati raccolti durante il periodo di indagine, gli studenti, collaborando con gli insegnanti a scuola, realizzano ed implementano un progetto di insegnamento-apprendimento. L'azione di servizio persegue un duplice scopo: da un lato intende migliorare il contesto e dall'altro intende rafforzare il processo di apprendimento e le competenze riflessive degli studenti in formazione (Mortari, 2017).

Durante il primo anno di tirocinio ho individuato il bisogno caratterizzante il gruppo di alunni della sezione osservata; a seguito di ciò ho svolto un'analisi della letteratura grazie alla quale ho progettato un percorso che aiutasse il contesto rispetto al bisogno emerso; infine, durante il secondo anno di tirocinio, ho messo in pratica il progetto. L'azione di servizio che ho condotto era volta a promuovere nei bambini la capacità di comunicare conversando su temi etici, capacità importante per potersi porre come soggetti attivi e responsabili all'interno della propria comunità. Ho inoltre condotto una ricerca educativa su questa azione di servizio, con l'obiettivo di indagare la significatività del percorso realizzato; questa ricerca sarà l'oggetto della mia tesi di laurea.

Il primo capitolo di questa relazione consiste nella descrizione del contesto; in particolare ho presentato l'istituto e la sezione focalizzandomi sul gruppo di bambini e sulla descrizione del bisogno individuato incrociando i dati raccolti durante l'osservazione partecipante e quelli raccolti grazie al confronto costante con la tutor dei tirocinanti.

Il secondo capitolo narra la relazione d'aiuto a partire dall'analisi della letteratura, che ha consentito di scegliere metodi e strumenti per rispondere al bisogno del contesto sezione, procede con la descrizione della progettazione e si conclude con la narrazione dell'intervento.

Infine, l'ultimo capitolo presenta innanzitutto l'esperienza di didattica a distanza attraverso cui ho dovuto inaspettatamente concludere il mio percorso di tirocinio a causa dello scoppio dell'emergenza sanitaria provocata dal Covid-19; in secondo luogo, ho inserito alcune riflessioni personali riguardanti questa esperienza di *Service Learning* e la mia futura professione di docente.

# 1. La descrizione del contesto

## 1.1. Il contesto scuola

La scuola dell'Infanzia *Sole Luna* è sita a Verona nel quartiere di Porto San Pancrazio e fa parte dell'Istituto Comprensivo 18 Veronetta-Porto, che è costituito in totale da otto plessi, distribuiti in due quartieri distinti: Porto San Pancrazio e Veronetta. Entrambi i quartieri sono caratterizzati da una forte affluenza di stranieri ed extracomunitari.

La **finalità** che si pone l'Istituto è quella di "fornire una educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti"<sup>1</sup> (PTOF, p. 33) promuovendo lo sviluppo di un'identità consapevole e aperta attraverso il *modello dell'intercultura* e promuovendo negli alunni l'acquisizione e la padronanza delle otto *competenze-chiave* individuate nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE). L'Istituto si prefigge in particolare l'obiettivo di promuovere lo sviluppo delle seguenti tre competenze chiave: *imparare ad imparare, comunicare produzione, comunicare fruizione*. Inoltre, le scuole dell'infanzia dell'IC si propongono anche di promuovere lo sviluppo del "*senso di cittadinanza*" (PTOF, 2019).

L'**organizzazione interna** dell'Istituto è strutturata in modo da favorire la coerenza tra le finalità previste dal PTOF e l'attuazione delle attività didattiche da parte degli insegnanti. Infatti, a tale scopo sono presenti tre istituzioni chiave: la figura del *Referente di plesso*, che collabora con il Dirigente Scolastico (la dottoressa Lidia Marcazzan) e cura i rapporti con l'Istituto Comprensivo, il *Coordinatore* del Consiglio di Classe, che cura il flusso informativo tra i colleghi e la classe e funge da referente per gli studenti e le famiglie e il *Gruppo di Lavoro per l'Inclusione*, formato da insegnanti rappresentanti dei diversi plessi che supportano e coordinano tutte le iniziative presenti nell'istituto con l'obiettivo di favorire il processo inclusivo.

Anche la scelta delle **collaborazioni esterne** risulta essere coerente con gli obiettivi dichiarati nel PTOF: l'IC ha infatti attivato reti sul territorio per la realizzazione di specifiche iniziative quali ad esempio la rete "Tante Tinte" per l'*intercultura*, la rete "CTI" per l'*integrazione di soggetti diversamente abili* e la rete "Prospettiva famiglia" per iniziative ed interventi formativo-culturali a *sostegno della famiglia*.

Per quanto riguarda la **progettazione**, l'Istituto pone come riferimento le *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012) adottando un *curricolo verticale* progettato in base alla *didattica per competenze*, sulla quale l'IC ha svolto un progetto di ricerca-azione con particolare riferimento alla costruzione degli strumenti di valutazione (PTOF, 2019). Il livello di competenze chiave raggiunto viene valutato producendo delle *rubriche di valutazione* comuni a tutti gli ordini di scuola. Infine, la progettazione delle insegnanti della scuola dell'Infanzia Sole Luna è svolta 'a ritroso' seguendo il modello di Wiggins e McTighe (Wiggins, 2004) ed è organizzata per *Unità di Apprendimento*.

---

<sup>1</sup> Obiettivo 4 dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile

## 1.2. Il contesto sezione

La scuola Sole Luna è costituita da due sezioni che si trovano sulla sinistra dell'edificio e sono separate da un corridoio centrale: sulla sinistra del corridoio è stata collocata la sezione dei Rossi e sulla destra quella dei Gialli, dove ho svolto il percorso di tirocinio. Nella scuola sono inoltre presenti un salone per l'attività motoria, adibito nel pomeriggio a dormitorio, un giardino alberato attrezzato con giochi per l'esterno e una biblioteca, organizzata in un angolo del corridoio che conduce al salone. I bagni per i bambini sono tre: uno situato di fronte al salone e altri due che hanno l'accesso diretto dalle due aule curricolari.

L'**aula** dei Gialli era ampia e luminosa, le *pareti* erano *tappezzate* con i lavori dei bambini, il cartellone del tempo, delle presenze e il calendario; al centro della sezione c'erano tre *isole di banchi* a misura di bambino. Inoltre, la stanza era organizzata in diversi angoli, ognuno dei quali aveva specifiche caratteristiche e sollecitava diverse attenzioni educative. In base alla teoria dello sviluppo cognitivo di Piaget, secondo cui lo sviluppo intellettuale può essere spiegato solo considerando l'interazione dinamica e continua tra bambino e ambiente, è fondamentale partire dal contesto per sviluppare le competenze (Schaffer, 2005). Nella sezione dei Gialli erano presenti *l'angolo della conversazione*, che permetteva di svolgere momenti comunitari; *l'angolo dei giochi in scatola*, che consentiva di promuovere lo sviluppo del gioco di regole; la *cucinetta*, per promuovere lo sviluppo del gioco simbolico; *l'angolo delle costruzioni*, per promuovere lo sviluppo del gioco simbolico e la capacità di progettazione e composizione; *l'angolo della biblioteca*, per promuovere il piacere della lettura sfogliando albi illustrati; infine, *l'angolo della pittura*, per promuovere lo sviluppo della creatività e della capacità espressiva.

L'attuazione delle attività educativo-didattiche prevede non solo un'adeguata organizzazione degli spazi ma anche un'opportuna pianificazione dei **tempi**. Il tempo scuola è organizzato da lunedì a venerdì dalle 8.15 alle 16.15. La giornata scolastica era scandita da *routine*, ovvero momenti che, per la loro ricorrenza, aiutano il bambino a prevedere mentalmente il susseguirsi delle attività e che si offrono come base sicura per nuove esperienze (MIUR, 2012). Alcune delle principali routine utilizzate dalle insegnanti erano quelle dell'accoglienza, del calendario, della cura del corpo e del riordino; le fasi delle routine venivano rispettate con flessibilità in base ai bisogni del contesto e dei bambini. Nella scuola dell'infanzia tutte le azioni hanno un grande valore educativo e sono occasioni per lavorare su competenze e abilità specifiche (MIUR, 2012); l'organizzazione degli spazi e dei tempi, infatti, costituiscono per i bambini un modello di vita sociale.

## 1.3. L'agire dell'insegnante

Nella sezione operano due insegnanti organizzate con una rotazione di orario che consente la compresenza per la maggior parte della giornata scolastica. Esse svolgono un progetto annuale rivolto all'intero gruppo sezione per il quale organizzano le azioni di insegnamento-apprendimento in plenaria realizzando una didattica di tipo *laboratoriale*. Le insegnanti, inoltre, svolgono altri progetti



specifici per gruppi omogenei per età, che solitamente organizzano in spazi separati. Le Indicazioni nazionali suggeriscono di proporre una didattica laboratoriale in modo da “favorire l’operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa” (MIUR, 2012, p.27); questo tipo di didattica, infatti, coinvolge gli alunni attivamente ponendoli al centro del processo di apprendimento. La mia tutor dei tirocinanti si relazionava con i bambini promuovendo costantemente il dialogo e la riflessione; ad esempio, durante le azioni regolative, durante la mediazione dei conflitti, durante le azioni didattiche ecc.

*F.L. con in mano un coperchio arancione va dall’insegnante e dice: “Maestra, A.R. mi ha lanciato questo!”. Anche A.R. si avvicina alla maestra e le dice: “Ma gli ho chiesto scusa e lui non vuole”. T.: “Perché l’hai lanciato?”. A.R.: “Non l’ho lanciato, gliel’ho dato addosso”. T.: “E tu F.L. come ti sei sentito?”. F.L.: “Male”. T. toccando il coperchio: “Anch’io mi sarei sentita male se mi arrivasse addosso”; poi rivolta ad A.R.: “Tu come ti sentiresti?”. A.R.: “Male” (note di campo, 08/05/2019).*

Riflettere sul senso delle proprie azioni è il punto di partenza per poter imparare a scegliere ed agire in modo consapevole, obiettivi che, in base alle Indicazioni Nazionali (MIUR 2012), sono da raggiungere durante la scuola del primo ciclo e che concorrono allo sviluppo di un’etica della responsabilità, volte a costruire una cittadinanza attiva e consapevole.

Le strategie di supporto all’apprendimento maggiormente utilizzate dalla tutor dei tirocinanti erano il ‘rinforzo positivo’ (Bonaiuti, 2014), il ‘modellamento’ (Bonaiuti, 2014) e lo ‘scaffolding’ (Shaffer, 2005).

L’insegnante utilizzava il **rinforzo positivo** in tutti i momenti della vita scolastica comunicando anche il motivo per cui lodava l’alunno in questione.

*Dopo che tutti i bambini si sono seduti ai tavoli per il pranzo l’INS dice ad alta voce: “Maestre guardate che ho visto una cosa molto bella, c’era un bicchiere nel posto sbagliato e invece di dire ‘maestra io non ho il bicchiere’ si è alzato, l’ha preso e l’ha messo al suo posto. Bravo AH. Molto bravo!” (note di campo, 15/04/2019).*

Si tratta di una strategia validata (Bonaiuti, 2014) in cui l’alunno viene premiato attraverso la lode e il riconoscimento sociale dell’azione positiva allo scopo di eliminare comportamenti oppositivi e sostituirli con abilità prosociali.

Riguardo alla strategia didattica del **modellamento**, l’insegnante mostrava agli allievi come comunicare, come comportarsi in classe, come svolgere un compito e come ragionare durante un lavoro sia fungendo personalmente da modello sia attraverso l’esempio di altri alunni.

*“Tu [FL] devi spiegargli perché hai preso la bacchetta, [...] devi dirgli ‘devi aspettare perché mi serve’” e FL rivolto a FS: “Devi aspettare perché mi serve”. L’INS guarda e indica FS: “Me la dai dopo?” e FS ripete: “Me la dai dopo?”. FL risponde di sì e*

*riprende a costruire mentre FS segue l'INS che si sposta da altri bambini (note di campo, 14/05/2019).*

*Terminata la routine vanno in bagno le femmine, mentre i maschi restano seduti sulle panchine. F.S. si alza subito e si avvicina all'insegnante. Dopo poco si alza anche G.U., l'affidato di F.S. e si mette a saltellare nel cerchio. L'insegnante dice a F.S. di tornare al suo posto. Una volta che F.S. è seduto G.U. va spontaneamente a sedersi accanto a lui (note di campo, 30/09/2019).*

La strategia didattica del modellamento viene utilizzata per garantire un apprendimento attraverso l'osservazione di un modello e la conseguente simulazione dello stesso (Bonaiuti, 2014). Per Vygotskji (Shaffer, 2005) il processo di sviluppo delle funzioni psichiche superiori si concretizza attraverso l'apprendimento sperimentato nell'ambiente di vita e attraverso la mediazione guidata dell'adulto facilitatore, la quale favorisce lo sviluppo delle potenzialità e degli apprendimenti. Inoltre, l'insegnante supportava l'apprendimento degli alunni fornendo una serie di sostegni (**scaffold**) per condurli alla soluzione del compito/problema.

*L'INS dice a FT dice che gli mostra come fare, insieme tengono il pennello, lo intingono nel giallo e fanno 2 puntini assieme, poi lo lascia libero di fare gli altri puntini gialli (il centro del fiore) (note di campo, 15/04/2019).*

Il sapere, le abilità e le competenze degli alunni venivano quindi socio-costruite grazie ad uno "sforzo contingente, collaborativo e interattivo che, a tempo debito, dovrebbe portare il bambino ad assumersi la responsabilità [...] del compito" (Shaffer, 2005, p.235). Gli scaffold forniti dall'adulto consentono al bambino di operare all'interno della propria zona di sviluppo prossimale e controllare sempre più la prestazione fino ad automatizzarla.

#### **1.4. Il gruppo sezione**

Ciascuna sezione ospita 23 bambini di età eterogenea. Nell'anno scolastico 2018-2019 la sezione dei Gialli era composta da 6 bambini piccoli, 9 bambini medi e 8 bambini grandi, mentre, nell'anno scolastico successivo, 2019-2020, il contesto sezione aveva subito un grande cambiamento in quanto 8 bambini avevano proseguito il loro percorso alla scuola primaria e due bambini del precedente gruppo dei medi si erano trasferiti in un altro istituto. Ciò aveva comportato l'arrivo di *10 nuovi bambini nel gruppo dei piccoli ed il gruppo di bambini medi e grandi era composto rispettivamente da 4 e 9 membri*, ovvero poco più della metà del numero totale di bambini in sezione. Di conseguenza, l'**inserimento** dei nuovi bambini nel gruppo sezione aveva richiesto alle insegnanti particolari attenzioni ed energie nella costruzione di un clima di classe positivo attraverso la promozione dello sviluppo dell'autonomia e delle capacità di autoregolazione delle emozioni, nonché del rispetto delle regole di sezione.

*C.D. e C.C. sono le affidate di R.M. sento C.D. che dice più volte “no” a R.M.. Mi avvicino e chiedo cosa succede. C.C. mi dice che R.M. la vuole morsi. Dico a R.M. che i morsi fanno male, che si possono fare le carezze e dare i bacini ma i morsi no. R.M. mi dice: “Ciuccio” (note di campo, 30/09/2019).*

*G.U. è in bagno e piange perché non riesce a tirarsi su i pantaloni da solo. L’insegnante gli dice: “Ti aiuto però guarda. Prendi il bordo dei pantaloni”. G.U. esce dal bagno e sta ancora piangendo. L’insegnante lo abbraccia e lo fa sedere vicino a lei. G.U. si calma un po’. (note di campo, 10/10/2019).*

*R.M., N.C. e G.O., tre bambini piccoli, vanno a giocare all’angolo della cucinetta, che però al momento è chiuso. Spiego loro che non possono giocare lì e che devono scegliere un gioco diverso. G.O. con il phon in mano corre per tutta la classe scappando per non farselo prendere da N.C. che lo sta rincorrendo. R.M. continua a giocare nella cucinetta; non mi ascoltano (note di campo, 03/10/2019).*

Per queste ragioni, i primi mesi del nuovo anno scolastico erano stati dedicati alla costruzione di un clima sociale positivo curando la dimensione affettiva e il rispetto delle regole di sezione. Come afferma Girelli (2006), il benessere psicologico e le regole condivise facilitano il processo di adattamento alla vita sociale e relazionale. La creazione di un clima sociale positivo è una condizione indispensabile per ogni forma di apprendimento.

Anche il gruppo dei **bambini medi e grandi** aveva beneficiato delle azioni di insegnamento-apprendimento agite dalle insegnanti nei primi mesi di scuola; infatti, dall’osservazione partecipante qualitativa era emerso che questi bambini mostravano ancora le stesse qualità osservate durante l’anno scolastico precedente: essi *partecipavano attivamente alla vita di sezione, accoglievano positivamente gli stimoli* proposti dalle insegnanti, *generalmente rispettavano le regole e svolgevano le routine* con una buona autonomia.

*L’insegnante dice che è il momento di riordinare. P. e S.V. riordinano gli animali con cui stavano giocando. Anche C.C. si mette a riordinare. Man mano che mettono a posto i giochi i bambini si siedono sulle panchine in attesa dell’avvio della routine del calendario. [...] Oggi C.D. è la bambina importante, si prende una sedia, la porta vicino al cartellone dell’appello, ci sale sopra e indicando le foto dei bambini con la bacchetta li chiama uno ad uno e gli altri, in autonomia, rispondono ‘presente’ alzando la mano; solo qualche bambino piccolo ha bisogno del supporto dell’insegnante per rispondere alla chiamata (note di campo, 30/09/2019).*

In base a quanto appreso durante le lezioni di Psicologia dello sviluppo tenute dalla professoressa Majorano, questo atteggiamento viene messo in atto da *alunni motivati*. Inoltre, secondo l’approccio comportamentista, motivazione e apprendimento sono strettamente connessi tra loro (Shaffer,

2005). Quindi, per realizzare azioni di insegnamento-apprendimento significative, è fondamentale tenere conto anche della motivazione personale di ogni singolo alunno.

Inoltre, dall'analisi del materiale prodotto durante l'osservazione partecipante di tipo qualitativo e dall'analisi dell'intervista alla tutor mentore era emerso che i bambini medi e grandi possedevano **diversi livelli di sviluppo cognitivo**, come dimostrato ad esempio dalla scelta del tipo di gioco del gruppo dei grandi.

*T: "Il gruppo dei maschi, per esempio, è più motorio e ancora ha ancora più bisogno: magari di dedicarsi al gioco costruttivo. Mentre il gruppo delle femmine è un pochino più orientato alle attività a tavolino quindi: dove è richiesta maggior concentrazione (intervista, 10/05/2019, nn. 14-15).*

In base alla teoria di Jean Piaget le tappe dello sviluppo dell'intelligenza sono in relazione con la scelta del tipo di gioco da parte del bambino e mentre il gruppo dei maschi era ancora completamente assorto nel gioco simbolico, attività caratterizzante lo stadio preoperatorio, i giochi di regole svolti dal gruppo delle femmine mostravano un passaggio cognitivo allo stadio operatorio concreto (Shaffer, 2005). Come sostengono le Indicazioni nazionali, ogni bambino è "diverso e unico e riflette anche la diversità degli ambienti di provenienza" (MIUR, 2012, p.16), nonostante ciò, dall'analisi partecipante era emerso anche che i bambini possedevano **conoscenze e abilità in linea con la loro età anagrafica**; ad esempio, generalmente associavano i numeri al proprio simbolo, riconoscevano e scrivevano il loro nome e si orientavano sulla linea del tempo.

*Parlano dei numeri, li fa vedere a 3 alla volta per associare il simbolo al numero in inglese e l'insegnante spiega che usare l'inglese con i numeri velocizza la comprensione del concetto di simbolo numerico. I bambini rispondono correttamente alla flashcard mostrata (note di campo, 20/03/2019).*

*A.X. è il bambino importante oggi e fa il calendario: "Oggi è il giorno rosso, lunedì". T.: "Sei sicuro?" A.X. risponde di sì. T.: "E perché hai saltato due fette?". A.X. risponde che erano a casa (note di campo, 15/04/2019).*

Uno dei principali compiti della scuola è proprio quello di far acquisire **competenze** (MIUR, 2012, p.16). Se, la realtà quotidiana è contraddistinta dal confronto costante con l'eterogeneità delle richieste e dei bisogni degli alunni, come sostiene Zambotti (2015), è possibile promuovere azioni di insegnamento-apprendimento eque e significative per tutti e per ciascuno praticando una didattica inclusiva e promuovendo relazioni sociali positive. Per quanto riguarda le **relazioni sociali**, infatti, l'attuale gruppo dei medi e dei grandi agiva *condividendo giochi e materiali, collaborando* per raggiungere obiettivi comuni e *gestendo i conflitti* principalmente attraverso la mediazione dell'insegnante.

*Mentre le insegnanti stanno facendo fare un lavoretto ai bambini del gruppo dei piccoli, gli altri sono impegnati nel gioco libero. C.T. e A.G. giocano assieme tutto il tempo:*

*leggono un libro sedute sulla poltrona verde all'angolo lettura e poi giocano a costruire i personaggi sulla lavagna magnetica. G.U. e F.T. costruiscono un puzzle (note di campo, 03/10/2019).*

*G.U. esce dal bagno e sta piangendo. F.S., il suo affidato lo abbraccia e lo fa sedere vicino a lui. G.U. si calma un po'. A.L. accompagna in bagno N.C., il suo affidato (note di campo, 10/10/2019).*

*F.T., F.L., E.D, C.F. stanno costruendo assieme una casa. Dopo un po' F.L. viene a chiamarmi e mi dice che gli altri gli distruggono la casa. Mi avvicino, la casa è intatta. F.L. mi dice che la casa è finita ma che gli altri continuano a costruirla. Gli chiedo perché non vuole e mi risponde che è finita e che vuole che gli altri smettano di costruirla (note di campo, 30/09/2019).*

Le forme di cooperazione e di solidarietà praticate dai bambini del gruppo dei medi e dei grandi riflettono le **prime competenze di cittadinanza**: secondo quanto specificato nelle Indicazioni nazionali “lo sviluppo di un’adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi [...] costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile” (MIUR, 2012, p. 25). Inoltre, l’essere in relazione con l’altro inevitabilmente porta gli alunni ad entrare in conflitto. Saper affrontare gradualmente i conflitti è una competenza richiesta dalle Indicazioni nazionali al termine della scuola dell’infanzia a cui le insegnanti devono prestare particolare cura (MIUR, 2012, p.23). Come sottolineato nel documento Indicazioni nazionali e nuovi scenari (MIUR, 2018) promuovere la convivenza civile e un’adeguata gestione dei conflitti significa porre le basi per l’esercizio di una cittadinanza attiva. La competenza in materia di cittadinanza è una delle 8 competenze chiave richieste dal Consiglio europeo (2006/962/CE).

## **1.5. La descrizione del bisogno**

Dall’osservazione partecipante di tipo qualitativo svolta durante l’anno scolastico 2018-2019 *non erano emersi bisogni particolari*, in quanto avevo percepito “un ambiente di vita, di relazioni e di apprendimento di qualità” (MIUR, 2012, p. 16) garantito da operatori professionali che agivano perseguendo la promozione del consolidamento dell’identità, lo sviluppo dell’autonomia, del senso di cittadinanza e l’acquisizione di competenze. Anche dalla nuova osservazione partecipante e dal confronto con la tutor dei tirocinanti svolti nel primo periodo dell’anno scolastico successivo (2019-2020) era emerso che i bambini che avevano già frequentato la scuola durante l’anno scolastico precedente avevano mantenuto le stesse caratteristiche. Inoltre, essi mostravano *livelli di sviluppo socio-cognitivo coerenti con la loro età anagrafica*, non erano presenti alunni con disabilità o con BES e tutti i bambini erano di origine italiana ad eccezione di tre bambini con genitori di origine straniera, che comprendevano l’italiano.

*A.M., G.A., C.D. e R.M. sono all'angolo delle costruzioni. R.M., una bambina dei piccoli vuole giocare con lei ed A.M. prepara una casa per R.M. in modo che ne abbia una tutta sua con cui poter giocare. C.D. sta cercando un omino ma non riesce a trovarlo così A.M. la aiuta a cercarlo e glielo trova (note di campo 10/10/2019).*

*Si sta decidendo l'ordine della fila prima di andare in giardino e l'insegnante chiede: "F.L. te la senti di essere per sempre il chiudifila?" e lui risponde di sì con il viso illuminato. Il primo della fila invece cambia ogni giorno perché è il bambino importante. Gli altri bambini si dispongono all'interno della fila in autonomia con affidato ed affidatario vicini. F.L. si sposta in fondo (note di campo 10/10/2019).*

La tutor dei tirocinanti ha confermato il desiderio che era emerso durante l'intervista svolta nell'anno scolastico 2018-2019, ovvero di promuovere il potenziamento di alcune abilità sociali quali la *capacità di ascoltare l'altro, il rispetto dei tempi di attesa e la collaborazione.*

*T: Sì creare un momento in cui e:: la l'ascolto e l'ascoltare gli altri sia ehm contestualizzato e sia e: e da parte dei bambini sia accettato anche che proprio quel momento lì è quello specifico e e: in alcuni momenti non è sempre possibile (intervista, 10/05/2019, n. 215).*

La tutor mentore allora aveva anche sottolineato il fatto che i bambini sentivano un bisogno profondo di *narrare di sé* e di *ricevere attenzioni* ed aveva esplicitato che le insegnanti, a causa dei vari impegni di sezione, faticavano a dedicare tempo all'ascolto.

*T: E quindi da parte nostra come adulti vorremmo dare a tutti lo stesso spazio però non sempre è possibile per cui:: a volte dobbiamo anche ehm come dire dobbiamo spingere i bambini anche alle capacità di attesa [...] e in questa fase dell'anno, forse anche per la stanchezza o forse perché hanno tante cose da dire, fanno fatica ad accettare che la maestra dia spazio a un altro bambino (intervista, 10/05/2019, nn. 205-210).*

Questo bisogno si era ulteriormente intensificato l'anno scolastico successivo con l'introduzione dei 10 nuovi bambini piccoli nel gruppo sezione, i quali mostravano bisogni diversi rispetto ai bambini medi e grandi. Alla luce dei desideri espressi dall'insegnante e dall'analisi del contesto effettuata, ho progettato un percorso specifico per il gruppo dei bambini medi e grandi volto a **promuovere la capacità di comunicare**, in particolare perseguendo l'obiettivo di *praticare il primo esercizio del dialogo fondato sull'espressione del proprio pensiero e sulla reciprocità dell'ascolto.*

Queste finalità sono inoltre in linea con gli obiettivi di continuità verticale prefissati nel PTOF dell'IC, in cui si intende promuovere lo sviluppo di competenze rilevanti per la formazione di una cittadinanza attiva attraverso la promozione dello sviluppo delle competenze-chiave 'comunicare produzione', 'comunicare fruizione' individuate nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006.

## 2. La Relazione d'aiuto alla tutor dei tirocinanti

Prima di procedere con la descrizione della relazione d'aiuto, ritengo importante sottolineare che questo percorso di tirocinio è un progetto di *Service Learning* (Mortari, 2017) volto a svolgere una *ricerca educativa con i bambini* (Mortari, 2009). Perciò, dopo aver individuato il bisogno attraverso l'osservazione partecipante qualitativa del contesto e l'intervista alla tutor dei tirocinanti, ho formulato la seguente domanda educativa: *“Come posso aiutare i bambini del gruppo medio grandi della sezione Gialli della scuola Sole Luna ad avviare lo sviluppo della pratica del primo esercizio del dialogo fondato sulla reciprocità dell'ascolto?”*. Questa domanda ha guidato le successive fasi del progetto, ovvero le mie ricerche teoriche, la progettazione dell'intervento e le azioni di insegnamento-apprendimento.

### 2.1. L'analisi della letteratura

Ho iniziato l'analisi della letteratura investigando il concetto di **comunicazione** attraverso una ricerca che incrociasse gli studi di diverse discipline. La comunicazione era inizialmente considerata come un processo lineare (Shannon, Weaver, 1949 in Sella, 2004); successivamente è stata e viene tutt'ora intesa come uno scambio all'interno del quale il feedback svolge un ruolo fondamentale: la risposta data dal soggetto ricevente viene interpretata come un'indicazione inviata al soggetto emittente. Anolli definisce la comunicazione come *“uno scambio interattivo osservabile fra due o più partecipanti, dotato di intenzionalità reciproca e di un certo livello di consapevolezza, in grado di far condividere un determinato significato sulla base di sistemi simbolici e convenzionali di significazione e di segnalazione secondo la cultura di riferimento”* (Anolli, 2002, p. 26). Quindi emittente e ricevente devono *scambiarsi messaggi efficaci* per perseguire un obiettivo utilizzando i messaggi come mezzo, valutando l'efficacia dello scambio in base al raggiungimento di quell'obiettivo (Balboni, 2017) e alternandosi nei ruoli per garantire *l'interazione dinamica* (Sella, 2004).

La comunicazione ha due funzioni di base interdipendenti tra loro: la funzione proposizionale e la funzione relazionale (Anolli, 2002). La **funzione proposizionale** consiste nello scambio di conoscenze fra i partecipanti all'interno di una determinata comunità ed è resa possibile grazie al *linguaggio*, che consente di organizzare ed elaborare i pensieri favorendo il processo di arricchimento cumulativo delle conoscenze. Il *pensiero* è l'attività cognitiva umana di livello più elevato, che si manifesta attraverso la formazione dei concetti, il ragionamento, la soluzione dei problemi, le elaborazioni creative. La psicologia cognitiva definisce il pensiero come un *processo di rappresentazione mentale* di qualche aspetto *del mondo* e di trasformazione di questa rappresentazione.

La **funzione relazionale** della comunicazione consiste nel generare e rinnovare le relazioni ed è alla base dell'*intersoggettività dialogica* nella negoziazione dei significati e nella condivisione di scopi (Anolli, 2002). Sulla base di ciò si può affermare che per comunicare efficacemente non basta

possedere un linguaggio, ma sono *necessarie* anche le *abilità sociali* (Shaffer, 2005). Quindi è possibile considerare la comunicazione come una palestra in cui si costruiscono insieme le regole sociali; essa rappresenta infatti uno degli strumenti che consentono al bambino di *realizzare il processo di socializzazione* (Selleri, 2004).

Le neuroscienze hanno dimostrato che la mente del bambino è organizzata in forma dialogica fin dalla nascita (Alvarez, 2017). I bambini possiedono infatti una capacità innata di porsi attivamente all'interno dello scambio comunicativo stimolando nell'interlocutore risposte comportamentali, affettive ed emotive. L'adulto che interagisce con il bambino può quindi influenzare il suo sviluppo emotivo-affettivo anche attraverso gli scambi comunicativi, che contribuiscono allo sviluppo della *Teoria della mente* (Rollo, Fogassi, 2018). Proprio grazie alla Teoria della mente i bambini comprendono che le persone possono avere punti di vista, conoscenze, opinioni diverse, imparano a dare un senso sia al comportamento proprio ed altrui sia alla comunicazione, sviluppando le relative abilità sociali.

Avendo appreso che gli atti comunicativi generano significati sia in termini conoscitivi sia sul piano relazionale, ho proseguito l'analisi della letteratura ponendomi l'obiettivo di comprendere quali sono i bisogni comunicativi che connotano la società attuale e quali sono le relative risposte che vengono suggerite in ambito educativo.

La globalizzazione ha comportato l'innescarsi di una serie di nuovi processi che hanno mutato radicalmente la società moderna facendo crollare il modello culturale illuministico (Brint, 2007). Bauman definisce la nuova società globale come una **società liquida**, in cui gli individui sono potenzialmente liberi di collocarsi funzionalmente in tutte le diverse sfere d'azione e sempre più orientati verso una *libertà individuale* e un'autonomia personale che li connota come *unici responsabili nel definire la propria identità e obbligati a scegliere* (Di Nicola, 2003 in Paltrinieri, 2015). Stiamo sperimentando una *crisi sul piano della cultura e delle ideologie* e la conseguenza di tutto ciò è una diffusa percezione di *incertezza* che alimenta inevitabilmente le crisi associate al senso dell'esistenza umana (Portera, 2015). L'etica stessa viene *delegittimata* in quanto ritenuta una costrizione tipicamente moderna che vincola l'individuo, gli uomini non provano l'impulso né il desiderio di perseguire ideali morali (Bauman, 1996) e sono privi di *valori da cui attingere per dare senso all'esistenza* (Mortari, 2002). La maggiore preoccupazione della vita umana nella società postmoderna sembra essere il perseguimento della felicità individuale, una felicità che, secondo molti autori, tra cui lo stesso Bauman, comporta una *riduzione del legame sociale ad etica privata e va a scapito della comunità* (Brint, 2007). Il senso della comunità, secondo Mortari (2017), è una questione fondamentale da rimettere al centro delle politiche della formazione; a scuola, pertanto, è cruciale affrontare importanti questioni educative come l'*ascolto*, il dialogo, il prendere decisioni insieme, la *costruzione del gruppo* e di *forti relazioni di significato con gli altri* (Lamberti, 2006). Promuovere un agire quotidiano finalizzato all'incontro, allo scambio e al dialogo significa educare a vivere in un mondo di pace (Dusi & Portera, 2005). Alla luce di ciò, la preoccupazione primaria



della pedagogia “dovrebbe essere quella di *individuare quelle pratiche formative che consentano il pieno fiorire dell'essere umano* [promuovendo] un diverso orientamento del pensare e del sentire e, quindi, un nuovo modo di essere” (Mortari, 2002, p.34).

Tenendo conto degli elementi sopradescritti, ho ritenuto significativo svolgere con i bambini un progetto che intersechi la promozione dello sviluppo degli scambi comunicativi e l'educazione etica, intendendo l'etica secondo la concezione di Mortari (2019a), ovvero come un orientamento interpretativo teso a *cercare ciò che è bene* per realizzare una vita che sia la migliore possibile per tutti. “Ciò comporta l'impegno a capire cosa distingue il bene dal male, il giusto dall'ingiusto, il bello dal brutto” (Mortari e Valbusa, 2017, p.25).

Compiuta questa scelta, ho focalizzato la mia indagine sulla ricerca di proposte teorico-pratiche relativamente all'educazione etica con i bambini a scuola.

In letteratura si possono individuare due principali culture pedagogiche che si occupano di **educazione etica**: la *Character Education*, il cui esponente di spicco è William Damon (Jaime Marim, 2003) e il *Moral Reasoning*. La prima viene considerata un percorso di sviluppo di un'etica delle virtù inteso a inserire la persona all'interno di una tradizione comunitaria caratterizzata da una forte coesione morale con valori ben definiti, mentre la seconda persegue l'obiettivo di sviluppare il ragionamento morale, il problem solving e lo sviluppo di un pensiero critico all'interno degli ideali dell'illuminismo senza aver la pretesa di infondere valori predefiniti (Mortari e Valbusa, 2017). Entrambe queste teorie sono state oggetto di critiche da parte di vari autori e Mortari, sostenendo la mancanza di una sapienza che consentisse di capire come praticare l'educazione etica a scuola, ha condotto una serie di ricerche empiriche qualitative coinvolgendo infermieri, studenti universitari e bambini della scuola primaria e dell'infanzia. Queste ricerche l'hanno portata ad elaborare la **Teoria dell'Educazione all'etica delle virtù** contribuendo a fornire valore scientifico al tema della cura inteso come chiave interpretativa della relazione educativa (Milano, Raffaello Cortina, 2015, p.225). La teoria dell'Educazione all'etica delle virtù assume infatti come sfondo vitale l'*etica della cura*, la cui essenza è data dal cercare il bene dell'altro e i cui più importanti teorici assumono che la specificità di questa prospettiva etica consiste nel facilitare l'altro a dare forma alla sua umanità (Mayerhoff, 1990, Noddings, 1984, Held, 2006, Toronto, 2006 in Mortari e Valbusa, 2017). Essa, inoltre, utilizza come metodo didattico la *pratica educativa di Socrate*, che è considerato come un “riferimento fondamentale per lo sviluppo di un metodo di educazione al pensiero” (Mortari e Valbusa, 2017, p.29). La maieutica socratica è un metodo dialettico basato sul dialogo che promuove la capacità di esaminare i concetti in profondità e di argomentare con precisione le idee che si intende sostenere (Mortari, 2002), esso è quindi un metodo ideale per promuovere lo sviluppo delle abilità comunicative, ovvero il focus del mio progetto di tirocinio.

Gli obiettivi della teoria dell'Educazione all'etica delle virtù sono infatti quello di *coltivare la passione per la ricerca del bene* e di *sviluppare la capacità di prendere in esame analiticamente e criticamente le questioni considerevoli da un punto di vista etico*. Sullo sfondo di questa teoria Mortari e alcuni

dei suoi collaboratori hanno sviluppato un progetto di ricerca educativa intitolato MelArete (Mortari, 2019b). Il **progetto MelArete** è stato svolto nell'anno scolastico 2016-2017 con il coinvolgimento di 116 bambini di 4-5 anni e 106 bambini di 8-9-10 anni; per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, in ciascuna sezione sono stati realizzati dodici incontri, di cui tre introduttivi focalizzati sui concetti di bene, di cura e di virtù, otto focalizzati sulle virtù del coraggio, della generosità, del rispetto e della giustizia e un incontro conclusivo volto a riportare il pensiero dei bambini a riflettere sul concetto generale di virtù e sui significati delle singole virtù trattate durante il percorso (Ubiali, in Mortari, 2019, II, pp.63-76). In questi incontri è stata promossa una riflessione etica utilizzando i seguenti strumenti:

- la *narrazione di storie*, utilizzate come strumento per introdurre i contenuti cognitivi con l'obiettivo di suscitare l'interesse e stimolare l'attenzione dei bambini partendo dal presupposto che essi provino piacere nell'ascoltare i racconti;
- la *conversazione*, condotta secondo il modello socratico a partire da alcune domande poste dal ricercatore con l'obiettivo di far riflettere i bambini sui gesti virtuosi compiuti dai personaggi delle storie;
- le *vignette*, ovvero quattro immagini che hanno come protagonisti i personaggi delle storie. La prima propone una situazione iniziale eticamente problematica, e le altre tre rappresentano delle possibili conclusioni della situazione iniziale. Si invitano i bambini a descrivere le tre possibili conclusioni e a scegliere quale secondo loro rappresenta il gesto di virtù su cui si sta ragionando;
- le *attività ludiche*, pensate per stimolare i bambini a compiere ulteriori riflessioni etiche partendo dall'esperienza personale;
- le *foglie delle virtù*, ovvero un'attività trasversale in cui i bambini, per tutto il corso del progetto, disegnano alcuni gesti virtuosi e li narrano al ricercatore, il quale trascrive le loro parole.

L'obiettivo di questa attività è di stimolare i bambini ad una riflessione individuale sulle virtù.

Tutte le attività proposte in questo progetto stimolano il *ragionare insieme* sulle virtù alla luce delle idee di cura e di bene e il *riflettere sull'esperienza* per comprendere qual è il ruolo delle virtù nell'agire quotidiano con l'obiettivo di promuovere lo sviluppo di una *disposizione a un pensare eticamente orientato e attento all'esperienza vissuta* (Mortari, 2019b). Dall'analisi dei dati di questa ricerca è emerso che il percorso ha contribuito a promuovere la maturazione etica dei bambini, i quali sono stati in grado di esprimere pensieri ricchi e profondi su argomenti etici; è inoltre emerso che l'atto etico paradigmatico è quello della cura e si è potuto concludere che l'educazione etica con i bambini non è solo necessaria, ma anche possibile.

Alla luce di ciò, ho reputato quindi che il progetto MelArete avrebbe potuto rispondere al bisogno individuato nel mio contesto sezione e mi avrebbe consentito di offrire ai bambini un'esperienza di insegnamento-apprendimento significativa. Perciò, dopo essermi anche confrontata con la tutor dei tirocinanti, ho scelto di *sperimentare il progetto MelArete* con il gruppo di bambini medi e grandi tenendo conto della possibilità di apportare eventuali modifiche al percorso per poterlo adattare al meglio alle esigenze del mio contesto specifico. Giunti (2012) sostiene infatti che i professionisti

dell'educazione sono coloro che possiedono una mente matura, aperta al dialogo, e uno specifico bagaglio culturale; caratteristiche che consentono di elaborare progetti educativi flessibili al cui centro delle azioni didattiche siano posti gli alunni e i loro bisogni.

## 2.2. La macroprogettazione

Grazie all'analisi della letteratura ho potuto realizzare la progettazione della relazione d'aiuto alla tutor dei tirocinanti. In questa fase il confronto con lei è stato fondamentale, soprattutto per poter mantenere lo sguardo focalizzato sui bisogni dei bambini. Ho utilizzato il modello Maccario (2012) della *progettazione per competenze* e per individuare le competenze chiave mi sono basata sulla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 2018. Inoltre, ho fatto costantemente riferimento alle *Indicazioni nazionali* (MIUR, 2012), in particolare per l'individuazione degli obiettivi di apprendimento, dei traguardi di sviluppo e del profilo formativo dello studente; per descrivere i traguardi e il profilo dello studente è emersa la necessità di adattare il testo delle Indicazioni Nazionali al fine di far combaciare il fattore tempo con l'età dei bambini. Le modifiche sono riportate in corsivo.

<b>CONVERSARE ATTORNO A QUESTIONI DI RILEVANZA ETICA PER PROMUOVERE LA CAPACITÀ DI COMUNICARE</b>	
<b>Destinatari</b>	Gruppo eterogeneo della sezione dei gialli (scuola dell'infanzia) costituito dal gruppo dei bambini medi (4) e grandi (9).
<b>Bisogno</b>	Promuovere la capacità di comunicare attraverso la pratica del primo esercizio del dialogo fondato sull'espressione del proprio pensiero e sulla reciprocità dell'ascolto.
<b>Competenza chiave europee</b> <i>(dalle Raccomandazioni del Consiglio Europeo del 2018)</i>	<b>Competenza alfabetica funzionale</b> La competenza alfabetica funzionale indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti. Essa <b>implica l'abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo</b> . Il suo sviluppo costituisce la base per l'apprendimento successivo e l'ulteriore interazione linguistica.  In questo contesto la competenza alfabetica funzionale sarà sviluppata oralmente nella lingua dell'istruzione scolastica, che

	<p>per la maggior parte degli alunni coincide con la loro lingua madre, l'italiano.</p> <p><u>Conoscenze, abilità e atteggiamenti essenziali legati a tale competenza</u>: questa competenza comprende il pensiero critico e la capacità di valutare informazioni e di servirsene. <b>Un atteggiamento positivo nei confronti di tale competenza comporta la disponibilità al dialogo critico e costruttivo e l'interesse a interagire con gli altri.</b></p>
<p><b>Campi di esperienza coinvolti</b> (dalle <i>Indicazioni nazionali</i> del 2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● I discorsi e le parole</li> <li>● Il sé e l'altro</li> </ul>
<p><b>Traguardi per lo sviluppo delle competenze</b> (dalle <i>Indicazioni nazionali</i> del 2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sa esprimere e comunicare agli altri <i>il proprio pensiero</i> attraverso il linguaggio verbale</li> <li>● <i>Riflette sul valore morale di azioni che compie e che vede compiere</i></li> </ul>
<p><b>Profilo dello studente</b> (dalle <i>Indicazioni nazionali</i> del 2012)</p>	<p>Al termine del percorso è ragionevole attendersi che ogni bambino abbia sviluppato alcune abilità di base che strutturano la sua crescita personale tra cui:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Comunicare ed esprimersi <i>oralmente</i></li> <li>● Sviluppare un'attitudine a porre e porsi domande di senso su questioni etiche e morali</li> </ul>
<p><b>Obiettivi di apprendimento</b> (dalle <i>Indicazioni nazionali</i> del 2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Praticare il primo esercizio del dialogo fondato sulla reciprocità dell'ascolto</li> <li>● Riconoscere e valutare atteggiamenti eticamente orientati</li> </ul>
<p><b>Metodologie</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Storytelling</li> <li>● Drammatizzazione</li> <li>● Aspetti di cooperative learning</li> <li>● Conversazione socratica</li> <li>● Conversazione in circle-time</li> <li>● Lavori di produzione individuale</li> <li>● Game-based learning</li> </ul>
<p><b>Spazi</b></p>	<p>Sezione, salone e biblioteca della scuola</p>

<b>Tempi</b>	Da dicembre ad aprile: uno o due incontri a settimana di 1,5 ore ciascuno per un totale di 14 incontri
<b>Verifica e valutazione</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valutazione formativa secondo la <b>prospettiva trifocale</b> (Castoldi, 2016) con: rubrica valutativa per insegnante (istanza oggettiva), intervista alla tutor dei tirocinanti (istanza intersoggettiva), autovalutazione individuale e di gruppo (istanza soggettiva)</li> <li>• <b>Valutazione formativa:</b> monitoraggio in itinere attraverso l'osservazione partecipante</li> <li>• <b>Valutazione sommativa:</b> compito autentico, interviste individuali</li> </ul>

### 2.3. L'intervento e la relazione d'aiuto

#### *La struttura del progetto e degli incontri*

Durante la fase teorica di progettazione avevo pensato di mantenere la stessa struttura del progetto MeIArete (Mortari, 2019b) aggiungendo un ulteriore incontro da dedicare all'autovalutazione individuale e di gruppo (Castoldi, 2016). Tuttavia, già dal primo incontro avevo notato che il mio gruppo di bambini necessitava di un tempo più disteso per mantenere alta la concentrazione e prendere parte alle attività con la giusta disposizione d'animo.

*Ora solo i 5 bambini accanto a me sono seduti in cerchio, gli altri sono sdraiati per terra in direzioni sparse e alcuni di loro rotolano. F.S. "E scalda il cuore" e mi lancia il microfono. A.L. prende il microfono dalle mie mani e contemporaneamente chiedo: "Chi vorrebbe dire qualcos'altro?". Nessuno risponde, nemmeno A.L. che ha il microfono in mano e lo usa per fare dei vocalizzi. [N.R. Conversazione socratica interrotta per mancanza di attenzione] (Note di campo, 05/12/2019).*

Per questo motivo, non potendo estendere il numero di incontri, ho subito ridimensionato il progetto scegliendo di affrontare solo i concetti di **bene, virtù, generosità, coraggio e rispetto** trattando i primi due concetti in quattro incontri e le singole virtù in due incontri per ciascuna di esse. Inoltre, ho cercato di rendere il percorso il più flessibile possibile progettando attività da svolgere alternativamente in base ai bisogni che emergevano nei bambini anche nell'arco dell'incontro stesso, pur avendo mantenuto una struttura chiara che fungesse da cornice sicura per i bambini stessi, aiutandoli nell'identificazione dei significati delle esperienze. "L'individuazione di elementi fissi rappresenta un'indubbia garanzia di stabilità: [...] vivere in un contesto nel quale la sequenza è scandita e ripetuta sono la garanzia di una situazione stabile e in quanto tale vissuta sicura" (Gariboldi, 2007, p. 117).

Nella prima giornata **introducevo il nuovo concetto** attraverso la *narrazione di una storia* seguita o intercalata da momenti di *conversazione guidata*. Dopodiché, svolgevo *un'attività ludica o di drammatizzazione* con l'obiettivo di consolidare o approfondire i concetti emersi durante il racconto e la conversazione. Infine, concordavo con i bambini se svolgere un momento di *riflessione individuale* attraverso il disegno della foglia della virtù o se svolgere una *riflessione comunitaria* sulle esperienze vissute durante l'incontro.

La seconda giornata era dedicata all'**approfondimento della virtù**: in base alle presenze dei bambini ed alle informazioni che ricavo dall'analisi delle note di campo utilizzando la rubrica valutativa come guida, consideravo se fosse necessario riprendere i contenuti della storia attraverso un'attività di drammatizzazione, una conversazione o un gioco simbolico, o se poter svolgere direttamente l'attività di approfondimento della virtù, che consisteva in un'*attività ludica o esperienziale*, oppure nell'utilizzo delle *vignette*. Indipendentemente dalle alternative, progettavo l'incontro in modo che ci fosse sempre un momento di *conversazione guidata* e prevedendo un'*alternanza di momenti riflessivi e momenti attivo/creativi*. Normalmente cercavo di concludere il secondo incontro con il *disegno della foglia della virtù* e/o un momento di *conversazione comunitaria* in cui i bambini raccontavano ai compagni ciò che avevano rappresentato.

Purtroppo, sono stata costretta ad **interrompere il percorso** al nono incontro, senza quindi poter terminare la virtù del rispetto e svolgere la valutazione sommativa, perché siamo stati colpiti da una pandemia globale causata dal Covid-19, che ha comportato la chiusura delle scuole e il *proseguimento delle attività in DAD*. Ho quindi concluso il mio percorso realizzando *tre video* che la tutor dei tirocinanti ha inviato al gruppo Whatsapp creato dai genitori della scuola.

### **Lo sfondo integratore**

Le attività del progetto MelArete sono organizzate attorno ad uno **sfondo integratore**: il *Bosco delle virtù*, un ambiente immaginario composto da alberi le cui foglie hanno il nome di varie virtù, quali ad esempio *la foglia della generosità*, *la foglia del coraggio* ecc. Nel bosco delle virtù vivono alcuni animali parlanti, tra cui il gufo Socrate, che è il personaggio principale, e i suoi amici animali, che nelle interazioni quotidiane si trovano ad affrontare questioni di tipo etico. Lo sfondo integratore è l'involucro, il contenitore che determina l'unità del percorso educativo, esso accompagna e contiene le attività vissute dagli alunni, permette agli stessi di orientarsi, di provare esperienze in un ambiente protetto e di controllare gli effetti del proprio comportamento in relazione a qualcun'altro o a qualcos'altro (Fioretti in Baldacci, 2005).

Ho introdotto lo sfondo integratore gradualmente nell'arco di quattro incontri. Dapprima ho presentato il Bosco delle virtù attraverso il racconto di una storia e, a partire dal secondo incontro, ho sempre iniziato mio intervento chiedendo ai bambini di collaborare per stendere ai nostri piedi un lenzuolo verde che simboleggiava il bosco stesso.

*Siamo seduti sulle panchine poste in cerchio in salone. F.S. e A.M. mancavano la volta precedente e propongo di far stendere a loro il lenzuolo simboleggiante il prato. Mostro il sacco chiedendo ai bambini se si ricordano cosa ci sia dentro. I bambini lo guardano interessati, alcuni di loro rispondono in coro: "Il prato", mentre F.S. dice: "Puc e Pec". R: "Puc e Pec questa volta non ci sono più però c'è il prato. Venite F.S ed A.M.!"*

*I due bambini si alzano, estraggono il prato dal sacchetto e lo distendono a terra al centro del cerchio. R: "Bravi! Poi quando l'avete aperto tutto, tutti quanti ci aiutiamo, va bene? Ecco, aiutiamoci! Molto bene, ok!". A.G.: "Piedi sopra" e appoggiamo tutti i piedi sul prato. R: "Ok. Adesso siamo nel bosco delle virtù!". Alcuni bambini rispondono di sì in coro (note di campo, 06/02/2020).*



Figura 1. I bambini che stendono il lenzuolo

Durante il terzo incontro ho introdotto il personaggio del Gufo Socrate, una marionetta di peluche che ci ha accompagnato lungo tutto il percorso e attraverso cui ho presentato ai bambini le foglie delle virtù e gli altri animali del bosco, ovvero i personaggi protagonisti dei racconti, che ho costruito plastificando fronte-retro le relative raffigurazioni per garantire una continuità di stile con le rappresentazioni delle storie.

*Pongo velocemente sul lenzuolo una scatola nera e dico: "C'è una scatola magica qui. Chi ci sarà?". E lentamente inizio ad aprirla. Tutti gli occhi dei bambini sono puntati sulla scatola, sembrano incuriositi. Chiedo loro di indovinarne il contenuto, dopo alcuni tentativi estraggo la marionetta di un gufo e me la infilo nella mano. La animo: "Ciao bambini!" [...] A.G.: "Sei Giulietta?". R.: "No, non sono Giulietta. Adesso voi potete farmi tutte le domande che volete e io risponderò. (note di campo 23/01/2020).*



Figura 2. Il gufo Socrate e i personaggi delle storie

*Poi dico: "Stop! Stop! Adesso ci risiediamo sulle panchine che il gufo Socrate vuole dirvi una cosa". I bambini tornano a sedersi. Prendo alcuni animali plastificati. F.L. esclama: "Ah, ha portato dei nuovi amici!". Mi nascondo gli animali plastificati dietro la schiena, i bambini osservano sorridendo. Poi animo il gufo: "Ciao amici della foresta delle virtù! Oggi vi voglio presentare degli amici". A.G.: "I tuoi amici?". R. (gufo): "Sì, alcuni amici che sono venuti con me a trovarci" e li porto alla vista dei bambini. A.R.: "Ma chi è?". A.L. esclama: "Una talpa!". R. (gufo): "Questa è la lontra Erissimaco". I bambini la guardano*

*in silenzio. R. (gufo): "Lontra Erissimaco. Volete fargli una carezza?". BB: "Sì". R.: "Ecco" e la porgo a F.L. che la prende sorridendo. I bambini la osservano e se la passano, alcuni la accarezzano, alcuni la salutano (note di campo, 30/01/2020).*

Utilizzare la marionetta come strumento di interazione con i bambini ha fatto sì che lo sfondo integratore venisse co-costruito dal gruppo calandolo nel contesto della loro sezione; i bambini l'hanno investito di connotazioni e significati particolari condivisi e non generalizzabili: il gufo Socrate si era temporaneamente trasferito nell'aula dei gialli e si cibava delle foglie delle virtù che i bambini stessi realizzavano ed appendevano di volta in volta all'albero delle virtù, un albero che avevano costruito personalmente durante il quarto incontro e che avevamo deciso di appendere in sezione.

*R.: "Oh, l'amicizia. È proprio una bella parola, sì. Beh, insomma, abbiamo preparato questo albero". F.L.: "Per il gufo Socrate e per i piccoli". R.: "Per fare una sorpresa al gufo Socrate e ai piccoli". A.L. chiede se lo possono portare in classe tutti assieme così lo vedono anche i piccoli e io rispondo di sì (note di campo 30/01/2020).*

Co-costruire lo sfondo integratore con i bambini consente di organizzare un ambiente di apprendimento strettamente connesso al loro vissuto emotivo ed affettivo e contribuisce ad aumentare la loro motivazione al lavoro (Berlini, Canevaro, 1996). Dopo che i bambini hanno investito di senso e significato la creazione delle foglie delle virtù realizzando l'albero, tutti, compresi coloro che inizialmente erano poco inclini a svolgere questo tipo di attività, disegnavano con impegno ed entusiasmo e spesso mi chiedevano esplicitamente di poterlo fare.



Figura 3. L'albero delle virtù

*Poi dico che chi vuole su una foglia può disegnare un gesto di virtù. Alcuni bambini rispondono entusiasti: "Io, io!" (note di campo 24/01/2020).*

*Io chiedo se vogliono drammatizzarla [la storia] A.G. risponde di sì e F.S. chiede invece di poter fare un disegno. Io rispondo che il disegno lo faranno dopo se vorranno. [...]. Anche C.C. chiede se dopo possono disegnare (note di campo, 06/02/2020).*

Come sostengono vari autori, tra cui Diadori (2009), lo sfondo integratore ha infatti una valenza motivazionale, stimola il bambino alla scoperta, promuove modalità cooperative e partecipative di apprendimento e favorisce il raccordo tra la componente cognitiva e quella affettiva.

### **La narrazione delle storie e le attività per facilitarne la comprensione**

Seguendo quanto previsto nel progetto MelArete, ho introdotto le virtù della generosità, del coraggio e del rispetto narrando le storie inventate dai ricercatori. L'ambientazione di queste storie è il Bosco



delle virtù, i personaggi sono gli animali che abitano il bosco e sperimentano una situazione problematica legata alla loro quotidianità. Ciascuna storia propone esempi di gesti etici compiuti dai protagonisti in modo che i bambini, immedesimandosi nel buono, attivino un'immaginazione orientata all'idea di bene; come sottolinea anche Blezza (2015), i finali aperti, pur non intendendo insegnare precisi contenuti, rappresentano un atteggiamento orientato all'amore per la vita in tutte le sue forme, originando un sentimento di serenità, di speranza e di apertura verso il futuro. Le storie realizzate dai ricercatori, in particolare, sono prive di morale "perché costruite allo scopo di promuovere una riflessione quanto più ampia e approfondita possibile" (Ubbiali, 2019 in Mortari, 2019b, p. 198). Esse, inoltre, sono corollate da immagini raffiguranti i passaggi significativi. L'integrazione tra parte iconica e parte scritta favorisce un avvicinamento alla parola e l'immagine stessa convoglia ulteriori significati di senso da interpretare, quali ad esempio alcune caratteristiche dei personaggi lasciate implicite nel testo scritto (Blezza, 2017). Infine, il progetto MelArete prevede che le storie vengano lette e animate dal ricercatore con l'utilizzo di burattini di stoffa e semplici elementi di scena con l'obiettivo di catturare e mantenere viva l'attenzione nei bambini. Sempre in base al progetto, alla narrazione della storia dovrebbe seguire una conversazione in cui vengono formulate domande eidetiche che invitano a esplorare le ragioni vissute e la fenomenologia del gesto etico agito dai personaggi (Mortari, 2019a). Tuttavia, nonostante utilizzassi le varie strategie di accompagnamento alla narrazione sopradescritte, mi sono resa conto che alcuni bambini comprendevano solo parzialmente la trama di alcune storie.

*I.: "Forse io non ho capito una cosa, c'è lì a scuola Pec?" A.L.: "Sì:". F.L.: "Ehm". I.: "È a scuola Pec?". Qualche bambino risponde di sì. I.: "Dove è rimasta Pec?". A.L.: "A casa". [...] I.: "Cosa dite? Eh F.L., secondo te dov'è Pec?" F.L.: "è a scuola?". I.: "è a scuola Pec maestra?" R.: "Sì, però è alla scuola della foresta?". Alcuni bambini rispondono di sì, mentre altri rispondono di no. R.: "Pec è rimasta a casa, ha dato il sacchettino a Puc ma è rimasta a casa perché era troppo piccola per andare alla scuola della foresta, alla scuola della foresta ci vanno solo i giaguari grandi" (note di campo, 05/12/2019).*

Fortunatamente, grazie alla domanda posta spontaneamente dalla tutor dei tirocinanti e ad un successivo confronto, ho preso consapevolezza da subito di questo aspetto e sono intervenuta prontamente a riguardo. Flessibilità è una delle parole chiave che ha accompagnato sia le varie fasi della mia progettazione sia le scelte operative durante l'attuazione dell'esperienza; in particolare ho posto attenzione alla comunicazione e al rispetto dei bisogni dei bambini. Quindi, per facilitare la comprensione e l'interpretazione delle storie mi sono basata sui suggerimenti di Blezza Picherle, Chambers, Ganzerla e Nigris riportati nel testo intitolato Formare lettori, promuovere la lettura (Blezza, 2015): ho agito in parallelo sia sulla progettazione di MelArete, inserendo attività ludiche pensate per promuovere la comprensione dei testi, sia potenziando ulteriormente le tecniche di narrazione attraverso il coinvolgimento attivo dei bambini. Ad esempio, interrompevo il racconto in

alcuni punti importanti della storia e invitavo i bambini ad immaginare come sarebbe proseguita, che azioni avrebbero compiuto i personaggi, quale sarebbe stato il finale ecc.

*Interrompo la narrazione e invito i bambini a fare ipotesi sul proseguimento della storia. I.: "Allora. La lontra dice: guarda che mi hai promesso di fare il picnic". F.L.: "E se ne vanno". A.R.: "E se ne vanno a fare il picnic". I.: "Eh, non si sa". A.R.: "Forse si oppure no". R.: "Che cosa fa Teeteto secondo voi?" F.L. alza la mano ed io vado a prendere il microfono parlante. Glielo porgo. F.L.: "Forse lo scoiattolo gli dice: mi dispiace la prossima volta ci verrò alla cascata". R.: "Alla cascata. Allora cosa fa?"*

*F.L.: "Si ferma a fare compagnia il gufo Socrate". R.: "Ok". I.: "Secondo te E.D.?" F.L. gli passa il microfono. E.D.: "Forse gli chiedono scusa e poi se ne vanno" [...]. A.R.: "Sì ma non può stare da solo!". A.L.: "Lo scoiattolo va a preparare la buca, la talpa va alla cascata e quando lo scoiattolo ha finito perché forse finisce di notte vanno a fare una cascata di notte sotto le stelle" (note di campo, 30/01/2020).*



Figura 4. I bambini che immaginano il proseguimento della storia

Come sostiene Ganzerla (Ganzerla, in Blezza, 2015) sollecitare l'intervento da parte dei bambini durante la narrazione è importante perché nella *comunicazione interattiva* si propongono molteplici interpretazioni che contribuiscono a stimolare la riflessione. Inoltre, il coinvolgimento attivo dei bambini durante la narrazione ha fatto sì che essi potessero cogliere meglio gli aspetti cruciali della storia, arricchendola di senso.

Per quanto riguarda le attività svolte per approfondire la comprensione della storia, una particolarmente apprezzata dai bambini era il *gioco delle scatoline*, un gioco simbolico suggeritomi dalla tutor dei tirocinanti che coinvolgeva contemporaneamente corpo e mente. Essi dovevano mettersi in posizione raccolta sul pavimento con la testa rivolta verso il basso imitando la forma di una scatola.



Figura 5. I bambini che giocano alle scatoline

Io rileggevo la storia e in certi momenti interrompevo la narrazione invitando i bambini a trasformarsi in uno dei personaggi e svolgere una precisa azione mimandola con il corpo e con la voce; ad uno specifico segnale i bambini tornavano in posizione raccolta ed io riprendevo la narrazione.

*Spengo la luce e l'insegnante suona la maraca. Ripercorro la storia: "È notte, le scatoline sono chiuse. C'è un'anatra, Iside, che volazza nel bosco tutta assonnata perché si è appena svegliata. Dalle scatoline escono tante anatre che volazzano assonnate".*

*L'insegnante suona la maraca e i bambini si alzano e imitano l'anatra con il corpo e con la voce (note di campo, 20/02/2020).*

Questo gioco simbolico richiama anche il metodo attivo secondo cui “ogni conoscenza acquisita sarebbe fondata sulla stimolazione ricorrente del sistema sensoriale e muscolare ad opera di azioni o oggetti che suscitano l'interesse ludico dell'allievo [...]. Il bambino è il centro e il motore stesso della propria evoluzione” (Dauphin, 2016, p. 785). Infine, le Indicazioni nazionali stesse (MIUR, 2012) sottolineano che la dimensione ludica deve essere considerata come forma tipica di relazione e di conoscenza in quanto nel gioco, in particolare in quello simbolico, i bambini si esprimono, raccontano e rielaborano in modo creativo esperienze personali e sociali.

### ***Le attività per promuovere la conversazione intorno a temi etici***

Le attività per promuovere la conversazione intorno a temi etici hanno costituito il nucleo centrale del mio progetto di Service Learning, per questo motivo ho progettato un percorso di insegnamento-apprendimento pervaso da spazi per l'espressione dei propri pensieri, promuovendo un uso della parola che permettesse il confronto, l'elaborazione di proposte e la riflessione. L'argomento di conversazione erano i concetti etici, ovvero le virtù che emergevano dal racconto delle storie grazie alle quali i bambini, identificandosi con esse, si sono potuti confrontare con situazioni problematiche e hanno potuto riflettere sui valori in un ambiente protetto: quello della fantasia. “Le questioni reali vengono affrontate prima con soluzioni immaginarie, poi con riflessioni personali e infine condivise nell'ambito della realtà” (Lamberti, 2016, p.99). La trattazione dell'argomento etico seguiva quindi una struttura precisa: dapprima proponevo la *conversazione socratica* sui gesti etici compiuti dai personaggi delle storie, poi proponevo una o più *attività di approfondimento* (vignette, giochi o attività esperienziali) per approfondire le questioni etiche che emergevano dalla conversazione ed infine, invitavo i bambini a *riflettere sulle proprie esperienze* attraverso la realizzazione delle foglie delle virtù e la loro condivisione con una conversazione svolta in plenaria.

### *Le conversazioni socratiche*

La conversazione secondo il modello socratico consiste nel “formulare una domanda eidetica e poi sollevare domande sui concetti pronunciati in modo da individuare chiarezze e ombre dei prodotti del pensiero” (Mortari e Valbusa, 2017); essa consente di coltivare un pensiero vivo invitando i bambini a ragionare insieme per co-costruire una risposta alle domande eidetiche (Mortari, 2019a).

*R.: “Cos'è la generosità?”. Uso il microfono parlante per gestire i turni di parola. A.L. alza la mano e gli passo il microfono. Nel frattempo, A.M. prende la foglia con scritto generosità e gliela passa: “è quando sei generoso che regali le cose agli altri”. R.: “Quando sei generoso che regali le cose agli altri. Cosa pensate di quello che ha detto A.L.”. C.C. risponde senza prendere il microfono: “Che è essere gentile”. [...] R.: “E tu A.R. cosa pensi? Cos'è la generosità?”. A.M., C.C., E.D. hanno la mano alzata.*

A.R.: "Voglio bene a tutti i mondi". R.: "Vuoi bene?". A.R.: "A tutti i mondi". R. sorridendo: "A tutti i mondi vuoi bene? Grazie A.R.! Vuoi passare il microfono a qualcun altro? Chi vuole il microfono?". [...] "Allora E.D., generosità, cos'è?". E.D.: "è quando si fa delle cose belle" (note di campo, 31/01/2020).

La scelta di impostare la conversazione in modo da attivare il ragionamento degli alunni trova fondamento anche nel pensiero di Giunti (2012), laddove afferma l'importanza di non trasmettere regole o saperi prefabbricati ma di accompagnare i bambini nel pensare, di guidarli nella formulazione di ipotesi e di ragionare con loro su queste ultime, ricercando e costruendo insieme i contenuti.

### *Le attività di approfondimento*

I "secondi incontri" erano dedicati all'approfondimento delle virtù, che svolgevo intervallando i momenti di conversazione con attività di diversa tipologia.

Per approfondire il **concetto di generosità** ho proposto dapprima l'attività con le *vignette* create dai ricercatori di MelArete, con l'obiettivo di stimolare il pensiero dei bambini su questo argomento, di ascoltare le loro ragioni e le loro interpretazioni; in secondo luogo, ho proposto ai bambini un'attività *esperienziale* in cui hanno realizzato le maschere dei personaggi del Bosco delle virtù per donarle al gruppo dei piccoli come regalo per il Carnevale.



Figura 6. I bambini che indossano le maschere

Per approfondire il **concetto di coraggio** ho proposto il *gioco dei mimi sul coraggio*, un gioco che avevo inventato personalmente basandomi sulla strategia del Role play (Bonaiuti, 2014) e il *gioco carte-azioni coraggiose*, progettato dai ricercatori di MelArete (Allegato 1).

Per approfondire il **concetto di rispetto** avevo intenzione di svolgere due attività ludiche presenti nel progetto MelArete: il gioco del *puzzle sul rispetto* e il gioco dei *vasi del rispetto* (Allegato 2). Purtroppo, a causa della pandemia globale provocata dal Covid-19, ho dovuto interrompere il percorso prima di poterle esperire.

I bambini hanno mostrato un atteggiamento proattivo nei confronti di tutte le attività proposte, rispondendo agli stimoli socio-costruendo pensieri originali e coerenti con gli argomenti in oggetto.

*Mostro un'altra immagine in cui ci sono un merlo e un gabbiano. Chiedo chi ci vuole raccontare cosa succede nell'immagine e F.L. dice: "Il merlo aveva già costruito il nido, forse si era distratto un po' per prendere il cibo e un uccello gli ha rubato il nido". R.: "Un uccello ha rubato il nido al merlo Timeo. Cosa dite?". F.L.: "Il merlo Timeo non è coraggioso. Quindi arriva Teeteto". R.: "Arriva Teeteto! E cosa prende?". Consegno lo scoiattolo plastificato a F.S. come d'accordo e mentre prende la carta oggetto del tamburo A.G. esclama: "Il tamburo!". R.: "Il tamburo!". A.L.: "Bella idea così lo spaventi!".*

R.: “E cosa fa con il tamburo?”. A.M.: “Suona!” e A.R. mima il suono del tamburo con corpo e voce: “Bum, bum, bum”. Anche altri bambini iniziano a battere i piedi imitando il suono del tamburo, li imito anch’io dicendo: “Suona forte! E cosa succede? Chi ci dice cosa succede?”. A.G.: “Forse gli dà delle ghiande”. F.L. e C.A. hanno la mano alzata. A.R.: “Succede che poi l’altro uccello si spaventa e va via e il merlo Timeo può andare nel suo nido” (note di campo, 13/02/2020).

Come sostiene Lamberti, offrire ai bambini l’opportunità di fare, creare, inventare, condividere, cooperare “in un rapporto di equilibrio sia con gli strumenti della parola e della stimolazione cognitiva, sia con le dinamiche relazionali tra sé e sé e l’altro [ha una grossa valenza educativa] (Lamberti, 2016, p.99). Infatti, queste attività hanno contribuito sia allo sviluppo delle abilità comunicative, sia alla costruzione del gruppo in quanto i bambini hanno co-costruito attivamente il proprio pensiero.

### *La riflessione sull’esperienza*

In quasi tutti gli incontri ho organizzato un momento dedicato alla riflessione individuale sull’esperienza. Questa veniva svolta attraverso il disegno di una **foglia delle virtù**, attività progettata dai ricercatori di MelArete partendo dal presupposto che noi siamo fatti di pensieri che orientano il nostro esserci nel mondo, e che quindi portare i pensieri all’evidenza della coscienza educa a pensare e a riflettere su quanto la mente ha appreso (Mortari, 2019a).

Nel pensare all’esperienza vissuta i bambini alcune volte hanno rappresentato uno o più avvenimenti delle storie narrate, alcune volte hanno rappresentato storie immaginarie e alcune volte hanno rappresentato le loro esperienze di vita reale.

*C.C. descrive il proprio disegno: “Puc quando dava le foglie ai loro amici”. Il bene è regalare le cose agli altri bambini (note di campo, 05/12/2019);*

*A.R.: “Una casa con dentro io. È la casa di Franci. Si sta benissimo perché ho fatto il pigiama party da lui.*

*Mi sento bene con lui perché è il mio migliore amico. Generosità è essere gentilissimi (note di campo, 31/01/2020);*

*A.M.: “Il bambino ha affrontato il mago cattivo. È stato coraggioso (note di campo, 06/02/2020).*



Figura 7. I bambini che realizzano le foglie delle virtù

Prima di appendere le foglie delle virtù all’albero prevedevo un momento di *conversazione comunitaria* in cui i bambini raccontavano i propri disegni ai compagni. Questo momento di condivisione era particolarmente coinvolgente per i bambini, in quanto trovavano uno spazio d’ascolto in cui potevano narrare di sé e delle proprie esperienze.

*Poi prendo un'altra foglia e chiedo di chi è. È di A.G. che dice che ha disegnato una farfalla con il carnevale perché le piace il carnevale. Appoggio la foglia sul lenzuolo e prendo quella di A.L. che alza la mano quando la vede e dice che è un bambino che va a letto da solo, che si sente bene. Poi dice che in realtà quando lui va a letto da solo si mette sempre sotto la coperta. C.A. dice che anche lei lo fa. Poi A.L. inizia a raccontare che oggi credeva di avere dormito tutta notte, ma che invece era rimasto sveglio un bel po' e che si era addormentato a metà notte. Gli chiedo se avesse avuto paura. Lui risponde di sì, perché era rimasto da solo e aveva aspettato un'ora prima che qualcuno venisse, ma poi quando lui si era addormentato era arrivata la mamma. Poi gli chiedo se si ricorda il nome della virtù che aveva rappresentato e lui risponde coraggio (note di campo, 30/01/2020).*

Dare la possibilità ai bambini di raccontare le loro esperienze quotidiane permette di far crescere il pensiero ed il patrimonio interiore di ciascuno (Girelli, 2016). Questo momento di conversazione comunitaria ha inoltre promosso l'*ascolto reciproco* contribuendo alla creazione di un clima sociale positivo grazie a cui i bambini si sono sentiti liberi di esprimere il proprio mondo interiore.

### ***La promozione dello sviluppo delle abilità comunicativo-relazionali***

Saper comunicare assieme è un traguardo da raggiungere. La funzione relazionale della comunicazione richiede specifiche competenze socio-emotivo-relazionali che, non essendo innate, vanno educate (Lamberti, 2016). A partire da questo presupposto, ho utilizzato specifiche strategie educative per promuovere la pratica del primo esercizio del dialogo con l'obiettivo che i bambini, durante le attività comunicative, si esercitassero nell'esprimere il proprio pensiero ed ascoltare quello altrui, relazionandosi in modo positivo, costruttivo e rispettoso. In particolare, ho ritenuto significativo promuovere lo sviluppo delle seguenti abilità sociali: *parlare uno alla volta rispettando il turno di parola, guardarsi negli occhi, ascoltare l'altro*. Nella conversazione i bambini possono esperire il piacere di essere ascoltati e di ascoltare gli altri (Bonaiuti, 2014). Prendendo spunto dalle attività proposte da Lamberti (2016), dapprima ho introdotto lo strumento del **microfono parlante** per parlare uno alla volta rispettando il proprio turno di parola. Per far prendere dimestichezza con questo strumento, durante il primo incontro ho svolto un'*attività ludica* secondo la strategia didattica del *Game based learning* (Bonaiuti, 2014): i bambini erano seduti in cerchio e io ponevo una domanda al gruppo, poi accendevo la musica ed i bambini dovevano pensare alla risposta passandosi il microfono. Ad un certo punto interrompevo la musica e il bambino che aveva in mano il microfono poteva rispondere alla domanda mentre gli altri restavano in silenzio. Avevo scelto domande personali volte alla conoscenza reciproca, come ad esempio quale fosse il loro cibo o gioco preferito ecc.

*La musica si interrompe. R.: "Allora? Qual era la domanda?". A.M.: "Il cibo preferito". Il microfono è in mano ad A.G.. R.: "Chi risponde?". Alcuni bambini rispondono: "A.G!". R.*

*“A.G.!”. A.G.: “Gli spinaci”. R.: “Gli spinaci, buoni! Altra domanda, qual è il vostro giocattolo preferito? Pensateci, via la musica!”. Il microfono riprende a girare (note di campo, 05/12/2019).*

Attraverso il gioco i bambini acquisiscono conoscenze ed informazioni, imparano i propri limiti, le regole sociali e comprendono come stare all'interno della società (Goldstein, 2012). L'esperienza ludica è risultata infatti un mediatore efficace per l'apprendimento delle regole di utilizzo del microfono parlante. Esso, inoltre, è diventato da subito uno strumento familiare ai bambini, che ha accompagnato tutte le successive attività comunicative risultando un *facilitatore del rispetto del turno di parola* e uno *strumento di autoregolazione*; con il passare degli incontri i bambini hanno iniziato ad usarlo spontaneamente scegliendo in autonomia a chi passare il microfono tra coloro che mostravano il desiderio di intervenire nella conversazione o passandoselo in circle time.

*F.L. passa il microfono ad E.D. che è seduto accanto a lui. E.D.: “Forse gli chiedono scusa e poi se ne vanno”. R.: “Chi chiede scusa?”. E.D.: “Lo scoiattolo e la lontra”. R.: “Ah, lo scoiattolo e la lontra chiedono scusa al gufo Socrate e poi vanno a fare il picnic?”. E.D. annuisce e passa il microfono ad A.L. Il microfono sta girando in circle time. (note di campo, 30/01/2020).*

Soprattutto durante i primi incontri, quando lascio che i bambini gestissero il turno di parola in autonomia, accadeva che alcuni di loro intervenissero molto più di altri e che qualche bambino restasse in silenzio. Ad esempio, ciò è avvenuto durante la conversazione socratica del terzo incontro, durata 16 minuti.

*F.L. è intervenuto 14 volte, A.M. 13 volte, A.R. 6 volte, A.L. ed A.G. 5 volte, C.C. 3 volte, E.D. e C.A. due volte e S.D. non è mai intervenuto (note di campo, 23/01/2020).*

Bonaiuti (2014) annovera la *prevaricazione* tra le criticità legate alle attività di conversazione e sottolinea che è compito dell'insegnante gestire oculatamente i tempi e le possibilità di parola al fine di coinvolgere attivamente tutti gli studenti facilitando i processi di riflessione e confronto.

Per conseguire questo obiettivo ho introdotto lo strumento della **bocca parlante**, una forma di “*talking chips*”, ovvero oggetti che vengono assegnati in un certo numero a ciascun partecipante e che vengono messi al centro del tavolo ogni volta che la persona desidera parlare. La conversazione prosegue fino a quando sono finiti tutti gli oggetti (Bonaiuti, 2014). Per questioni di tempo, questa volta ho introdotto il nuovo strumento direttamente durante una conversazione socratica.



Figura 8. I bambini che conversano con microfono e bocche parlanti

*Nel frattempo, anche A.G. e S.D. hanno appoggiato a terra la bocca. F.S. passa il microfono ad A.G. che dice che i cinghiali hanno preso in giro l'asinello e che lo scoiattolo ha detto ai cinghiali di lasciare stare il suo amico asinello. Io chiedo se secondo loro questo gesto dello scoiattolo è stata una cosa coraggiosa. A.M. appoggia la sua seconda bocca. Io chiedo di passare il microfono a S.D. che ha appoggiato la sua bocca, A.M. dice che l'ha fatto anche lei, io rispondo che è vero, ma che in ordine ci sono S.D., poi C.C. e poi c'è lei. Anche C.A. ha appoggiato la sua bocca. C.C. dice: "Dopo S.D., dopo me, dopo A.M. e dopo C.A.". Io annuisco (note di campo, 06/02/2020).*

Oltre a favorire una gestione equa della conversazione, la bocca parlante è stato un valido strumento per promuovere la *metacognizione* e l'*autoregolazione* (Bonaiuti, 2014). Essa ha, infatti, fatto sì che il gruppo fosse coinvolto attivamente nella gestione del turno di parola, consentendo ai bambini di prendere maggiore consapevolezza sia degli altrui desideri di espressione sia del numero di compagni che si erano già espressi e di quanti desideravano ancora esprimersi. Già dalla seconda conversazione con questo nuovo strumento i bambini sono migliorati nell'autoregolazione bilanciando il numero e la quantità di tempo dei loro interventi.

*I bambini avevano a disposizione una bocca per ciascuno, F.L., A.R., e A.M. sono intervenuti 3 volte, A.G. è intervenuto 2 volte, F.S., A.L., C.D., C.A. sono intervenuti 1 volta. E.D. e S.D. hanno scelto di non intervenire (note di campo, 13/02/2020).*

Personalmente ho scelto di rispettare il silenzio dei bambini, consapevole che anch'esso è un atto di rispetto e una dimostrazione di attenzione. "Il prestare attenzione si attualizza non solo con lo sguardo, ma anche con la parola detta e taciuta, il silenzio che lascia posto alla parola dell'altro" (Mortari, 2015, p. 184). Inoltre, per promuovere lo sviluppo *dell'attenzione verso l'interlocutore* guardandolo negli occhi avevo progettato lo strumento del **cannocchiale**, attraverso cui desideravo far esperire ai bambini l'*interazione promozionale faccia a faccia* (Lamberti, 2016). La voglia di comunicare è sostenuta dal contesto che esprime il piacere e l'interesse ad ascoltare; in un gruppo unito ed educato all'ascolto reciproco, infatti, il bambino si sente più sereno e più predisposto al dialogo ed alla comunicazione (Girelli, 2006). Tuttavia, non è stato possibile sperimentare questo strumento con i bambini a causa della chiusura delle scuole dovuta all'emergenza sanitaria provocata dal Covid-19.

Infine, durante le attività comunicative mi sono posta come **mediatore-facilitatore** della conversazione *promuovendo sostegno*, esercitando il *rispecchiamento* per valorizzare gli interventi di ciascun bambino e partecipando attivamente alle conversazioni *ponendo domande aperte* o *formando spiegazioni* laddove si rendevano necessarie per proseguire la discussione.

*I bambini restano in silenzio e fissano l'immagine dell'anatra. R.: "Secondo voi, chi ha rispettato l'anatra?" A.M. alza la mano. F.L.: "La lontra". Altri bambini in coro dicono: "La lontra". R.: "La lontra?". A.L.: "Erissimaco". R.: "La lontra Erissimaco ha rispettato*



*l'anatra?". Alcuni bambini in coro rispondono di sì. Prendo il microfono parlante e lo consegno ad A.L.. R.: "Secondo te A.L. la lontra ha rispettato l'anatra?". A.L.: "Sì, la lontra ha rispettato". R.: "La lontra ha rispettato l'anatra. E gli altri animali?". A.L. con altri bambini in coro rispondono di no. R.: "Non l'hanno trattata in modo rispettoso?". A.L.: "No". R.: "No. Ok". A.M.: "L'hanno presa in giro". R.: "E secondo te S.D.?" invito A.L. a passargli il microfono. R.: "Hai sentito cos'ha detto A.M.? L'hanno presa in giro, non l'hanno rispettata". S.D.: "E prima cos'ho detto, è andata a farsi una doccia a casa e poi è tornata". R.: "Sì, però la storia finisce in modo diverso. Come finisce la storia?". C.C.: "Finisce che loro vanno a giocare con lei e con la lontra". R.: "No, loro giocano da soli e la lontra gioca con l'anatra. Finisce così la storia. Chi si comporta in modo rispettoso?" (note di campo, 20/02/2020).*

Promuovere la comunicazione realizzando spazi per l'espressione, la narrazione dei propri pensieri, l'uso della parola che permette il confronto, l'elaborazione di proposte e la riflessione corrisponde ad un tentativo di costruire una comunità di apprendimento. Il senso della comunità, secondo Mortari (2017), è una questione fondamentale da rimettere al centro delle politiche della formazione: il compito di un'istituzione formativa, infatti, è quello di predisporre esperienze di apprendimento che offrano contesti dove sviluppare la capacità di pensare, di sentire e di agire con responsabilità e competenza nel mondo con gli altri.

### **Compito autentico e valutazione**

Ho progettato una valutazione formativa secondo la **prospettiva trifocale** di Castoldi (2016), la quale prevede il rilevamento di istanze soggettive, intersoggettive ed oggettive.

Avrei rilevato l'**istanza soggettiva** durante il dodicesimo incontro prevedendo una fase di *autovalutazione individuale* in cui avrei posto le seguenti domande ai bambini: "*Ti è piaciuto parlare con i tuoi compagni?*", "*Hai ascoltato con attenzione i tuoi compagni?*", "*Ti sei sentito ascoltato con attenzione dai tuoi compagni?*". Essi avrebbero dovuto rispondere utilizzando uno smile felice (risposta affermativa) o uno smile triste (risposta negativa) che avremmo successivamente appeso ad un cartellone con l'obiettivo di visualizzare e contare il numero totale di risposte affermativa e negative per ciascuna domanda. Osservando il cartellone i bambini avrebbero successivamente svolto un'*autovalutazione di gruppo* rispondendo comunitariamente alle stesse domande poste in precedenza, ma riferite al gruppo intero. Purtroppo, non è stato possibile cogliere questa istanza a causa dell'emergenza sanitaria.

Per cogliere l'**istanza intersoggettiva**, al termine del percorso ho somministrato alla tutor dei tirocinanti un'*intervista scritta* con le seguenti quattro domande:

1. Cosa ti è piaciuto maggiormente del progetto?
2. Secondo te i bambini hanno partecipato volentieri? In che misura?

3. Gli obiettivi di apprendimento del progetto erano i seguenti: praticare il primo esercizio del dialogo fondato sulla reciprocità dell'ascolto, riconoscere e valutare atteggiamenti eticamente orientati. Ritieni che il gruppo abbia complessivamente raggiunto questi obiettivi? In che misura? E pensando ai singoli bambini?

4. C'è qualcosa del progetto che avresti svolto diversamente?

Infine, ho rilevato l'**istanza oggettiva** attraverso l'utilizzo di una *rubrica valutativa* (Allegato 3), per la cui compilazione ho utilizzato le informazioni ricavate dalle registrazioni audio e video, dalle note di campo e dagli elaborati dei bambini (disegni delle foglie delle virtù). Avevo inoltre previsto una **valutazione sommativa** costituita da due momenti distinti: la realizzazione di un *compito autentico* e lo svolgimento di *interviste individuali* agli alunni al termine del percorso. Il compito autentico mira a sollecitare gli studenti all'impiego delle proprie conoscenze, abilità, disposizioni cognitive ed emotive per elaborare risposte a compiti significativi e agganciati a contesti reali (Castoldi, 2012). Rispetto alla valutazione sommativa, posso solo allegare la progettazione (Allegato 4) poiché non ho potuto svolgerla a causa della pandemia; di conseguenza, ho rilevato i dati dell'istanza oggettiva solo attraverso la **valutazione formativa** che avevo svolto *in itinere* durante l'*osservazione partecipante qualitativa*.

Per quanto riguarda l'obiettivo *praticare il primo esercizio del dialogo fondato sulla reciprocità dell'ascolto*, il percorso progettato ha consentito a tutti i bambini di avanzare di un livello di padronanza in ciascun indicatore della rubrica valutativa, ad eccezione di un alunno che ha partecipato solo a due incontri ed un bambino appartenente al gruppo dei medi, che è sorprendentemente passato dal livello base a quello avanzato. Anche la tutor dei tirocinanti, nell'intervista, afferma che i bambini hanno complessivamente raggiunto questo obiettivo.

*“L'ascolto è diventato una routine e molti bambini hanno interiorizzato il rispetto dei tempi dell'altro in chiave ludica (microfono della parola, biglietti della parola...). [...] I bambini partecipanti all'esperienza si sono allenati ad ascoltare in modo attivo l'altro e a rispettarne i tempi individuali; si sono attrezzati in maniera più autonoma anche nel gestire le piccole frustrazioni legate al dover aspettare” (intervista, 04/05/2020).*

Inoltre, per quanto riguarda l'obiettivo *riconoscere e valutare atteggiamenti eticamente orientati*, le mie rilevazioni confermano i dati raccolti dai ricercatori del progetto MelArete: anche per il gruppo medio-grandi della sezione dei Gialli della scuola Sole Luna il percorso esperito ha contribuito a promuovere la maturazione etica, infatti tutti i bambini, ad eccezione dell'alunno sopramenzionato, hanno migliorato il loro livello di padronanza. Anche la tutor dei tirocinanti, nell'intervista, afferma che i bambini hanno complessivamente raggiunto questo obiettivo e aggiunge che alcuni di loro hanno messo in pratica le conoscenze e abilità acquisite agendole spontaneamente nel contesto sezione.

*“Ritengo che complessivamente il gruppo abbia raggiunto gli obiettivi. [...] Rispetto al riconoscimento di atteggiamenti eticamente orientati credo che ogni racconto abbia*

*permesso ai bambini di ritrovare nei comportamenti dei personaggi spunti di riflessione, immedesimazione e riconoscimento del comportamento correlato. [...] La creazione delle foglie delle virtù è stato un momento importante perché i bambini, in massima libertà, potevano ricondurre il concetto di virtù narrato alla propria esperienza. [...] Alcuni bambini hanno avuto modo di sperimentare anche grazie al progetto l'autoregolazione in piccoli conflitti (es. contesa di un gioco, condivisione di spazi o materiali, aiuto a qualche amico in difficoltà...) facendo dei riferimenti espliciti ai personaggi e alle loro vicende (altruismo, indifferenza, solidarietà, collaborazione, generosità...)" (intervista, 04/05/2020).*

Quattro bambini del gruppo dei grandi hanno infatti raggiunto il livello avanzato in entrambi gli obiettivi di apprendimento dimostrando di aver iniziato lo sviluppo di una prima competenza nell'esercizio del dialogo fondato sull'espressione del proprio pensiero su temi etici e sulla reciprocità dell'ascolto.

### **3. Riflessione e orientamento professionale**

#### **3.1. L'emergenza sanitaria e la didattica a distanza**

L'emergenza sanitaria provocata dal Covid-19 ha generato una pandemia globale che nel mese di febbraio 2020 ha comportato la chiusura temporanea di tutte le scuole d'Italia. Di conseguenza le insegnanti si sono organizzate per entrare in contatto con gli alunni attraverso le nuove tecnologie in modo da poter proseguire l'attività scolastica anche da casa; in particolare la scuola Sole Luna aveva creato un gruppo Whatsapp che comprendeva tutti i genitori della scuola e le cinque insegnanti titolari delle due sezioni che ogni giorno inviavano sul gruppo un messaggio o un video per promuovere iniziative e per interagire con i bambini e le famiglie.

Inizialmente si era prospettata una chiusura scolastica nel breve termine e personalmente avevo cercato di supportare la mia tutor dei tirocinanti mettendomi a disposizione in caso di bisogno e condividendole spunti che trovavo sul web, come ad esempio l'iniziativa nata da Radiorogna, una stazione radio che aveva realizzato un programma dedicato ai bambini, la proposta di una lettura interattiva di una favola di Gianni Rodari letta al telefono e alcuni link di videoletture su Youtube.

Successivamente, in data 17 marzo, il Ministero dell'Istruzione ha emanato una nota che richiedeva ai Dirigenti scolastici di "attivare per tutta la durata della sospensione delle attività didattiche nelle scuole, modalità di didattica a distanza" (MIUR, 2020, p.1) e in parallelo alle indicazioni ministeriali, l'università ha riorganizzato l'attività di tirocinio diretto indicando agli studenti di collaborare nell'azione didattica in spirito di servizio per fornire qualsiasi tipo di supporto ritenuto utile dagli insegnanti e, se possibile, predisponendo percorsi di didattica a distanza riferiti al bisogno concordato.

Verso fine marzo, abbiamo intuito che probabilmente la chiusura delle scuole sarebbe stata prolungata più di quanto immaginato e per questo motivo, non potendo collaborare direttamente con le insegnanti di sezione, la tutor mentore mi ha suggerito di elaborare individualmente del materiale da proporre a tutti i bambini della scuola Sole Luna attraverso il canale Whatsapp. Per questioni di copyright non potevo divulgare il materiale del progetto MelArete e perciò, nella speranza di poter concludere il progetto in presenza, ho iniziato a riflettere su come avrei potuto agire per proporre esperienze significative per i bambini della mia scuola.

La nota ministeriale sopramenzionata cita che “la didattica a distanza, in queste difficili settimane, ha avuto e ha due significati. Da un lato, sollecita l'intera comunità educante, nel novero delle responsabilità professionali e, prima ancora, etiche di ciascuno, a continuare a perseguire il compito sociale e formativo del “fare scuola”, ma “non a scuola” e del fare, per l'appunto, “comunità”. Mantenere viva la comunità di classe, di scuola e il senso di appartenenza, combatte il rischio di isolamento e di demotivazione” (MIUR, 2020, p.2). Ho quindi riflettuto sul fatto che la maggior parte dei bambini mi conosceva a stento e mi sono chiesta quale sarebbe stata la modalità migliore con cui mi sarei potuta prendere cura di loro. Ho inoltre pensato che tutti i bambini, come d'altronde noi adulti, stavano vivendo un periodo di grande difficoltà emotiva, che vi erano notevoli disparità nella conduzione della loro vita quotidiana e che i genitori avrebbero potuto non essere fisicamente o mentalmente presenti per loro. Partendo da questi presupposti ho pensato di creare un progetto costituito da una serie di video che avesse l'obiettivo primario di intrattenere i bambini facendoli divertire e lasciandoli liberi di scegliere se vivere l'esperienza in modo attivo e ludico o in modo passivo, semplicemente guardando lo schermo del telefono o del pc. Intendevo inoltre fare in modo che il progetto potesse essere svolto sia in autonomia sia in condivisione con la famiglia. Pensando infine a quali contenuti avrei potuto trattare per “fare scuola” ma “non a scuola”, ho proposto alla tutor di realizzare un percorso di avvicinamento alla lingua inglese adatto ai bambini dai tre ai sei anni, riflettendo sul fatto che in questa scuola l'insegnamento della lingua inglese viene normalmente svolto in cinque incontri gestiti da un'insegnante esterno, che probabilmente per quest'anno scolastico sarebbero stati soppressi a causa della pandemia. La tutor dei tirocinanti ha quindi condiviso la mia idea con le colleghe e il mio progetto di inglese è stato approvato.

Successivamente, nel mese di aprile, ho appreso dai tutor universitari che avrei dovuto concludere a distanza anche gli ultimi incontri del mio progetto di tirocinio, perciò, mi sono confrontata nuovamente con la tutor mentore e abbiamo convenuto che sarebbe stato opportuno realizzare dei video inerenti al percorso che stavo svolgendo in presenza.

In un nuovo confronto con la tutor dei tirocinanti, avvenuto durante la seconda metà di aprile, sono stata informata che le insegnanti di sezione avevano deciso di modificare il loro approccio didattico in quanto stavano ricevendo pochi feedback e ciò le aveva fatte ragionare sulle possibili difficoltà da parte dei genitori di seguire i bambini. Per questo motivo le insegnanti avevano deciso di ridurre al minimo i progetti didattici per cercare di trasmettere vicinanza affettiva e avevano inoltre ridotto la

frequenza con cui si mettevano in contatto con le famiglie per evitare di caricare troppo i bambini. Così, io e la tutor mentore abbiamo concordato che il mio progetto di inglese non sarebbe stato pubblicato, ma che l'avrei comunque terminato per lasciare a disposizione delle insegnanti della scuola un percorso di avvicinamento alla lingua inglese che fosse completo e che potesse essere utilizzato da chiunque. Avrei invece realizzato tre video per concludere il progetto sulle virtù (Allegato 5).

*“È difficile in questo momento perché ciascuno di noi porta pesi molto grossi dentro al cuore” (Mentore. Whatsapp, 19/04/20).*

Questo cambio di direzione da parte delle insegnanti di sezione ha fatto emergere l'importanza della dimensione affettiva e della relazione sociale, elementi che sono alla base di un apprendimento solido e significativo (Girelli, 2006). Perciò è diventato prioritario far sentire ai bambini che il filo con la scuola non si è interrotto, che le loro maestre li stanno pensando e che si stanno adoperando per realizzare qualcosa che sia adatto a loro, al contesto specifico in cui si trovano.

Infine, si è presentato un altro grave problema legato all'accesso alla tecnologia: ad oggi molte famiglie sono sprovviste degli strumenti tecnologici per far partecipare i propri figli alla didattica a distanza, i quali si vedono privati del diritto all'istruzione. Alla luce di queste considerazioni, soprattutto per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, ritengo che il modo migliore per far fronte a questi problemi sia che i bambini possano rientrare in presenza, in sicurezza, a seguito di una ristrutturazione dell'ambiente e della progettazione educativa.

### **3.2. Riflessioni in ottica professionalizzante**

Siamo esseri relazionali, lo confermano gli studi sui neuroni specchio e sulla Teoria della mente, e come dimostrato dalla teoria dell'attaccamento, la qualità delle nostre relazioni influenza il nostro ben-essere e la costruzione della nostra identità. Per vivere una vita buona abbiamo quindi bisogno di costruire relazioni positive e ciò è possibile quando agiamo secondo virtù, ovvero quando teniamo la mente orientata alla ricerca di ciò che è bene fare per declinare l'agire secondo il principio di obbedienza alla necessità ontologica di perseguire il bene proprio e quello comune (Mortari, 2019a). Le relazioni però sono un sistema complesso che dipende dal contesto specifico; non è quindi possibile costruire un manuale di istruzioni generalizzabile per agire perseguendo il bene. Inoltre, per costruire relazioni positive noi persone necessitiamo di specifiche abilità cognitive e sociali che socio-costruiamo sperimentandole nel tempo. È pertanto importante che la scuola promuova lo sviluppo di queste abilità per formare cittadini capaci di costruire relazioni etiche. Promuovere le competenze di cittadinanza è infatti uno dei principali compiti educativi della scuola, che all'infanzia si traduce nello “scoprire l'altro da sé e attribuire progressiva importanza agli altri e ai loro bisogni; rendersi sempre meglio conto della necessità di stabilire regole condivise; implica il primo esercizio del dialogo che è fondato sulla reciprocità dell'ascolto, l'attenzione al punto di vista dell'altro e alle

diversità di genere, il primo riconoscimento di diritti e doveri uguali per tutti; significa porre le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell'ambiente e della natura" (MIUR, 2018, p.8). Promuovere lo sviluppo delle competenze di cittadinanza è uno degli obiettivi posti nel PTOF dell'Istituto e, come era emerso durante l'analisi etnografica svolta durante il primo anno di questo percorso, l'agire della tutor dei tirocinanti era costantemente orientato in questa direzione. Confrontandomi con lei a riguardo, era emerso il bisogno di realizzare un progetto per potenziare il primo esercizio del dialogo fondato sulla reciprocità dell'ascolto. Le ricerche in letteratura mi hanno portata a sperimentare il progetto MelArete, con il desiderio di far esperire ai bambini relazioni positive all'interno di una comunità dialogante fondata sui principi dell'etica della cura, considerata il tratto ontologico essenziale dell'esserci (Heidegger, in Mortari 2017). Anche Maccario (2012) esplicita che per costruire relazioni positive nel gruppo è fondamentale che gli alunni siano portati a confrontarsi e a dialogare, che comprendano l'importanza di entrare in relazione con docenti e compagni e di assumere un comportamento rispettoso e cortese, con un uso adeguato del linguaggio verbale e non verbale (Maccario, 2012, p. 101).

Per far vivere esperienze di cura ai bambini ho innanzitutto lavorato sulla mia postura cercando di mettere in pratica quei comportamenti emersi dall'indagine fenomenologica compiuta da Mortari (2017) che rendono evidente all'altro l'intenzione di provocare beneficio. Ho quindi cercato di prestare sempre *attenzione* a tutti i bambini, ascoltando le loro parole, i loro silenzi, le loro azioni; ho cercato di *esserci con la parola*, mostrando di accogliere i loro messaggi e di voler entrare in comunione con loro; ho cercato di manifestare *comprensione ed empatia*. Inoltre, ho mantenuto uno sguardo riflessivo durante tutto il percorso, cercando di praticare l'epochè per comprendere al meglio i bisogni che emergevano quotidianamente nel contesto e cercando di soddisfarli prontamente. Grazie a questa mia postura e grazie al costante supporto della tutor dei tirocinanti e delle tutor universitarie, ho potuto apportare al progetto iniziale alcune modifiche che si sono rese necessarie per rendere le azioni di insegnamento-apprendimento significative per i bambini del gruppo medio-grandi della sezione dei Gialli. In particolare, come ha dichiarato anche la tutor dei tirocinanti durante l'intervista finale, erano emerse la necessità di:

- *aumentare la motivazione dei bambini*, a cui ho provveduto rinforzando lo sfondo integratore;
- *facilitare la comprensione delle storie*, a cui ho provveduto inserendo nel progetto alcune specifiche attività ludiche o di drammatizzazione e potenziando le mie tecniche di narrazione;
- *promuovere la partecipazione e la concentrazione dei bambini*, a cui ho provveduto facendo in modo che le attività di ascolto e comunicazione fossero alternate ad attività pratiche/motorie per includere i diversi stili di apprendimento dei bambini.

Nonostante non sia riuscita a svolgere una valutazione sommativa e a cogliere l'istanza soggettiva dei bambini a causa della pandemia, in base a ciò che è emerso analizzando i dati rilevati attraverso l'osservazione partecipante guidata dalla rubrica valutativa e incrociandoli con l'intervista finale alla tutor dei tirocinanti, posso affermare che il percorso progettato è stato significativo per i bambini.

Incontro dopo incontro sono migliorati la motivazione, la partecipazione e la concentrazione dei bambini nello svolgimento di tutte le attività, anche quelle meno affini al loro stile di apprendimento. Ciò ha consentito di promuovere lo sviluppo di un clima di sezione positivo, che ha influito positivamente sul raggiungimento degli obiettivi di insegnamento-apprendimento. I bambini hanno infatti migliorato le loro capacità di dialogare su temi etici e di ascoltarsi reciprocamente.

Personalmente ho avuto la fortuna di esperire in prima persona il valore di apprendere all'interno di una comunità fondata sui principi della cura. Questo è avvenuto in particolare sia durante la scuola primaria, sia durante questo percorso universitario, grazie al gruppo di tirocinio indiretto e grazie ad alcune colleghe, con cui avevo inizialmente creato un gruppo di studio che poi si è evoluto in amicizia, la virtù somma che comprende tutte le altre (Mortari, 2019a). Anche la mia tutor dei tirocinanti ha sempre agito con cura nei miei confronti, e le sono grata perché mi ha fatta sentire accolta. Tutte queste esperienze di cura hanno contribuito a far fiorire il mio essere e a mettere a fuoco che tipo di professionista desidero diventare: un'insegnante che agisce secondo i principi di cura, in un'ottica collaborativa ed inclusiva volta a creare con i bambini una comunità dialogante che promuove la libertà di espressione e la valorizzazione di tutti e di ciascuno, garantite da un agire verso il bene comune.

Vorrei inoltre mantenere la postura riflessiva, nonché di ricerca, anche nella mia futura vita professionale, perché grazie a questa è possibile comprendere il contesto e progettare azioni di insegnamento-apprendimento significative per i bambini.

Infine, ritengo che, per poter progettare significativamente, sia necessario conoscere. In questi cinque anni, ho costruito un primo bagaglio di strumenti teorico-pratici a cui attingerò per rispondere ai bisogni che emergeranno nel mio contesto di lavoro, consapevole che sarò un'insegnante preparata, ma ancora in formazione. Come sottolineano le Indicazioni nazionali, "la professionalità docente si arricchisce attraverso il lavoro collaborativo, la formazione continua in servizio, la riflessione sulla pratica didattica, il rapporto adulto con i saperi e la cultura (MIUR, 2012, p.17). Questi principi, su cui ho da sempre basato implicitamente il mio lavoro, grazie al percorso universitario sono diventati le colonne esplicite su cui fondare la mia professionalità. Concludo augurandomi di poter incontrare nel mio percorso dei colleghi che, come me, credono nel lavoro collaborativo e nel valore che un docente può ricavare lavorando all'interno di una comunità professionale basata su relazioni positive.

## RIFERIMENTI

### BIBLIOGRAFIA e SITOGRAFIA

- Alvarez, C. (2017). *Le leggi naturali del bambino. La nuova rivoluzione dell'educazione*. Milano: Mondadori
- Anolli, R. (2002). *Psicologia della comunicazione*. Bologna: Il Mulino
- Balboni, E. P. (2017). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet
- Bauman, Z. (1996). *Le sfide dell'etica*. Milano: Feltrinelli
- Bauman, Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza
- Benvenuti, D. (1985). *Filosofia trascendentale del linguaggio* [Review of *Filosofia trascendentale del linguaggio*]. *Rivista di Filosofia Neo-Scolastica*, 77(4), 664–667. Università Cattolica del Sacro Cuore
- Berlini M. G., Canevaro A. (1996). *Potenziali individuali di apprendimento*. Firenze: La Nuova Italia
- Blezza Picherle, S. (2015). *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola (ed. corretta e aggiornata)*. Milano: Franco Angeli.
- Blezza Picherle, S. (2017). *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza: una narrativa per crescere e formarsi*. Verona: QuiEdit.
- Bonaiuti, G., Calvani, A. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci Faber
- Brint, S., Gasperoni, G. (2007). *Scuola e società*. Bologna: Il Mulino
- Cambi, F., & Staccioli, G. (2007). *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*. Roma: Armando Editore
- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci
- Cisotto, L. (2011). *Il portfolio per la prima alfabetizzazione*. Trento: Edizioni Erickson
- Dauphin (2016). *Pedagogia della musica. Didattica della musica del Novecento*.
- Gariboldi, A. (2007). *Valutare il curriculum implicato nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: San Paolo
- Gemelli, A. (20 Ottobre 1912). *La moderna psicologia del pensiero*. *Rivista di filosofia Neo-scolastica*, Vol.4, No 5, pp. 609–618.
- Girelli, C. (2006). *Costruire il gruppo*. Brescia: La scuola
- Giunti, A., & Bertagna, G. (2012). *La scuola come centro di ricerca*. Brescia: La Scuola
- Goldstein, J. (2012). *Il gioco nello sviluppo, nella salute e nel benessere del bambino*. TIE Toy Industries of Europe
- Ilardo, M. (2014). *L'evento educativo: uno sguardo pedagogico al "pensiero indipendente" di Hannah Arendt*. *Studi sulla formazione/Open Journal of Education*, 17(1), 165-180



- Jaime, M. (2003). *Bringing in a New Era in Character Education* [Review of Bringing in a New Era in Character Education]. *Revista Española de Pedagogía*, 61(225), 370–372. Instituto europeo de iniciativas educativas
- Kanizsa, S., Kanizsa, S., & Arcari, A. (2007). *Il lavoro educativo: l'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*. Milano: Bruno Mondadori
- Lamberti, S. (2010). *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale. Percorsi e attività per la scuola primaria*. Trento: Erickson
- Lamberti, S. (2013). *Apprendimento cooperativo nella scuola dell'infanzia. Percorsi e attività di educazione interculturale*. Trento: Centro studi Erickson
- Learner, B. (2006). *Historical Perspectives on Character Education* [Review of Historical Perspectives on Character Education]. *The Journal of Education*, 187(3), 129–147. Boston University School of Education.
- Lipman, M. (2003). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e pensiero
- Maccario, D (2012). *A scuola di competenze, verso un nuovo modello didattico*. Torino: SEI editore
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Milano: La Nuova Italia
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori
- Mortari, L., Saiani, L., (2013). *Gesti e pensieri di cura*. New York: McGraw-Hill
- Mortari, L. (a cura di) (2009) *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore
- Mortari, L. (2014). *Le virtù a scuola: questioni e pratiche di educazione etica*. Verona: Edizioni Libreria Cortina.
- Mortari, L., & Valbusa, F. (2017). *Sentieri di educazione etica*. Verona: Edizioni Universitarie Cortina
- Mortari, L. (2017). *Service Learning per Un Apprendimento Responsabile. Il Mestiere Della Pedagogia*. Milano: Franco Angeli
- Mortari, L. (2019). *Melarete. Volume I. Cura, etica, virtù*. Milano: Vita e pensiero
- Mortari, L. (2019). *Melarete. Volume II. Ricerca e pratica dell'etica delle virtù*. Milano: Vita e pensiero
- Mortari, L., Ubbiali, M., & Vannini, L. (2020). *MelArete. Vol. III. Educazione all'etica per la scuola dell'infanzia*. Milano: Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Paltrinieri, R. (2012). *Felicità responsabile. Il consumo oltre la società dei consumi*. Milano: Franco Angeli
- Portera, A., Albertini, G., Lamberti, S. (2015). *Disabilità dello sviluppo, educazione e Cooperative Learning. Un approccio interculturale*. Milano: FrancoAngeli
- Pulcini, E. (2009). *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*. Torino: Bollati Boringhieri
- Rollo, D., Fogassi, L. (2018). *L'altro sono io. I neuroni specchio nello sviluppo dell'uomo. Cosa sono e a cosa servono*. Milano: San Paolo
- Selleri (2004). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci editore

- Shaffer, H. R. (2005). *Psicologia dello sviluppo. Un'introduzione*. Milano: Cortina editore
- Treccani. (2019, 06 08). Vocabolario Treccani. Tratto da <http://www.treccani.it/vocabolario/ognuno/>
- Vygotskij, L., S., Massucco, Costa, A. (1966). *Pensiero e linguaggio*. Siena: Barbèra
- Wiggins, McTighe, (2004). *Fare progettazione: la teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano
- Zambotti, F. (2015). *BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.

## **NORMATIVA**

- *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 22 maggio 2018.*
- M.I.U.R, (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma: MIUR
- M.I.U.R., (2016). *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*. Roma: MIUR
- M.I.U.R, (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*. Roma: MIUR

## **SITOGRAFIA**

- Fioretti in Baldacci (2005) *La programmazione per sfondi integratori. Unità di apprendimento e programmazione*.  
<https://ora.uniurb.it/handle/11576/2505027?mode=full.7#.YUbupbgzblU>

## **DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA**

- IC 18 Veronetta-Porto, (2019). PTOF.

## **MATERIALE GRIGIO**

- *Slide e appunti del corso di Metodologie didattiche, professoressa S. Lamberti, 2017*
- *Slide e appunti del corso di Modelli e strumenti per la valutazione, professore C. Girelli, 2018*

## **ALLEGATO 1 – GIOCHI SUL CORAGGIO**

### **Gioco dei mimi sul coraggio**

I bambini a turno pescano un bigliettino da un sacchetto. Su ciascun biglietto c'è scritto un gesto di coraggio che tutti, compresa la ricercatrice dovranno mimare con il corpo ed eventualmente con la voce. I gesti sono riferiti alle paure della ricercatrice quando era bambina.

Per ciascuna azione la ricercatrice chiede ai bambini: "Abbiamo il coraggio di ..."

- *Arrampicarci in cima ad un albero alto?*
- *Spostare una cavalletta che sta per essere schiacciata per metterla in salvo?*
- *Dire ai genitori che abbiamo rotto la lampada giocando con la palla?*
- *Spiare un lupo?*
- *Nuotare sott'acqua con gli occhi aperti?*
- *Conoscere dei bambini nuovi al parco giochi e chiedergli di poter giocare con loro?*
- *Andare in bicicletta senza rotelline?*
- *Difendere un amico da bambini che lo stanno prendendo in giro?*

Dopo una conversazione socratica sul coraggio, i bambini a turno suggeriscono al gruppo un gesto di coraggio da mimare con il corpo ed eventualmente con la voce. Per ciascuna azione suggerita la ricercatrice chiede ai bambini: "Abbiamo il coraggio di ..."

### **Gioco delle carte-azioni coraggiose**

I bambini sono seduti sulle panchine in cerchio e la ricercatrice appoggia sul pavimento alcune carte su cui sono disegnati degli oggetti (un imbuto, una maschera, delle nocchie, un bastone, un megafono, un telefono, un tamburo, una scala), poi presenta ai bambini alcune immagini in cui vi è disegnata una situazione problematica mostrandole una alla volta. I bambini intavolano una discussione per comprendere la situazione problematica e a turno scelgono un oggetto pensando a come potrebbe essere utilizzato dallo scoiattolo Teeteto per risolverla in modo coraggioso.

La ricercatrice fa in modo che tutti i bambini, a turno, abbiano la possibilità di proporre una soluzione ad uno dei problemi. La soluzione viene proposta tenendo in mano l'immagine plastificata dello scoiattolo Teeteto e il bambino a scelta può animarlo o parlare in terza persona.

## **ALLEGATO 2 – GIOCHI SUL RISPETTO**

### **Gioco del puzzle sul rispetto**

La ricercatrice divide i bambini a coppie o in gruppi di tre facendo pescare loro un biglietto colorato. I bambini che pescano lo stesso colore formano un gruppo. Dopodiché i bambini cercano all'interno del salone la busta dello stesso colore del proprio gruppo e si fermano sul pavimento del salone nel luogo in cui trovano la busta. Le buste contengono una scena di rispetto o non rispetto ritagliata a pezzi a forma di puzzle.

I gruppi, dopo aver ricomposto i puzzle, sono invitati a descrivere la scena rappresentata nel puzzle.

I bambini in plenaria alzano una paletta (rosso + scritta no / verde + scritta sì) per votare se la scena rappresenta un gesto di rispetto o di non rispetto.

### **Gioco dei vasi del rispetto**

I bambini in plenaria attribuiscono un ordine etico alle scene rappresentate nei puzzle, composti durante il gioco precedente, appendendo ciascuna di esse su un cartellone in corrispondenza di un vaso contenente più o meno foglie di rispetto. È possibile posizionare solo una scena per vaso.

L'ordine etico delle scene viene stabilito per votazione con l'uso delle palette: si svolge una prima votazione; dopodiché i bambini, se lo ritengono opportuno, possono intavolare una conversazione per giustificare la propria votazione ed eventualmente cercare di persuadere i compagni.

Infine, si svolge una seconda votazione e la decisione avviene seguendo le scelte della maggioranza.

L'attività è gestita animando la marionetta del gufo Socrate.

### ALLEGATO 3 – RUBRICA VALUTATIVA

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	Livelli di padronanza			
			INIZIALE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
Partecipazione a scambi comunicativi	<b>Partecipare a scambi comunicativi tra pari</b>	<b>Partecipa con interesse e chiede di partecipare a scambi comunicativi</b>	Necessita di aiuto per orientarsi verso l'intenzionalità comunicativa e fornisce il proprio contributo allo scambio comunicativo solo se sollecitato	Si sforza di riconoscere l'intenzionalità comunicativa e fornisce alcuni contributi allo scambio comunicativo	Ha chiara l'intenzionalità comunicativa e fornisce un contributo costante agli scambi comunicativi	Ha chiara l'intenzionalità comunicativa, fornisce un contributo costante agli scambi comunicativi ed è di stimolo al gruppo
		<b>Tiene conto delle parole dell'altro nello scambio comunicativo</b>	Fatica a tenere conto delle parole dell'altro nello scambio comunicativo	Su richiesta tiene conto delle parole dell'altro nello scambio comunicativo	Tiene conto delle parole dell'altro nello scambio comunicativo	Tiene conto delle parole dell'altro nello scambio comunicativo e fornisce spunti personali funzionali alla comunicazione
		<b>Rispetta il turno di parola e usa uno strumento per chiederla</b>	Con la guida dell'insegnante occasionalmente rispetta il turno di parola e usa uno strumento per chiederla	Con la guida dell'insegnante rispetta il turno di parola e usa uno strumento per chiederla	Generalmente rispetta il turno di parola e usa autonomamente uno strumento per chiederla	Rispetta il turno di parola e usa spontaneamente uno strumento per chiederla
		<b>Esprimere il proprio pensiero su temi etici</b>	<b>Esprime pensieri pertinenti all'argomento di conversazione dimostrando di riconoscere e saper valutare i gesti di virtù trattati</b>	Se guidato esprime pensieri parzialmente pertinenti all'argomento di conversazione e occasionalmente riconosce e valuta alcuni gesti di virtù	Se guidato esprime pensieri pertinenti all'argomento di conversazione e riconosce e valuta alcuni gesti di virtù	Esprime pensieri pertinenti all'argomento di conversazione e riconosce e valuta i gesti di virtù trattati fornendo un apporto personale in funzione del contesto

## ALLEGATO 4 – VALUTAZIONE SOMMATIVA

<b>Incontro 13. Titolo:</b> COMPITO AUTENTICO	
<b>Obiettivi di apprendimento:</b>	
<b>Conoscenze</b>	
- conoscere i concetti di 'generosità', 'coraggio' e 'rispetto'	
<b>Abilità</b>	
- riconoscere e valutare gesti di 'generosità', 'coraggio' e 'rispetto'	
- rispettare il turno di parola e ascoltare i compagni mantenendo il contatto visivo	
- partecipare alle conversazioni in gruppo	
<b>Destinatari:</b> gruppo medi e grandi della sezione dei gialli (13 bambini)	
<b>Contesto:</b> sezione con materiale presente in sezione	
<b>Materiali e strumenti:</b> marionetta del gufo Socrate, sacchetto con bigliettini delle virtù (generosità, coraggio, rispetto), 'Fogliario delle virtù' (quadernone ad anelli contenente tutti i disegni delle foglie delle virtù rappresentati dai bambini durante il percorso)	
<b>Strategie e tecniche didattiche:</b> drammatizzazione, lavoro in gruppo.	
<b>Azioni inclusive:</b> divisione dei bambini in gruppi bilanciati per abilità e compatibilità relazionale, scelta del gesto di virtù da drammatizzare in base alle presenze dell'incontro in cui è stata narrata la storia, supporto costante della ricercatrice durante il lavoro in gruppo.	
<b>Spazi e setting:</b> salone seduti su panchine in cerchio e pavimento, biblioteca con tavoli predisposti ad isole.	
<b>Tempi:</b> 1 ora e 30 minuti	
<b><u>Fase 1. Storia "Il gufo smemorato" e conversazione</u></b>	10 minuti
I bambini sono seduti a semicerchio sulle panchine e la ricercatrice, animando la marionetta del gufo Socrate, spiega ai bambini il programma della giornata. Dopodiché divide i bambini in gruppi composti da tre o due componenti. Ciascun gruppo pesca da un sacchetto un bigliettino su cui troverà scritta una virtù da drammatizzare (generosità, coraggio, rispetto).	
<b><u>Fase 2. Drammatizzazione di un gesto di virtù: progettazione</u></b>	50 minuti
Durante il gioco libero i gruppi a turno e supportati della ricercatrice scelgono uno degli angoli della sezione dove ambientare la scena del gesto di virtù che hanno precedentemente sorteggiato e progettano la drammatizzazione.	

<p><b><u>Fase 3. Drammatizzazione di un gesto di virtù: realizzazione</u></b></p> <p>Tutti i bambini sono seduti sulle panchine.</p> <p>I gruppi, eventualmente supportati dalla ricercatrice, drammatizzano a turno il gesto virtuoso progettato. Al termine della drammatizzazione gli altri bambini cercheranno di indovinare il gesto di virtù che il gruppo intendeva mostrare.</p> <p>Se non avviene spontaneamente, al termine di ogni performance la ricercatrice avvia un applauso collettivo.</p>	<p>20 minuti</p>
<p><b><u>Fase 4. Consegna del 'Fogliario' delle virtù'</u></b></p> <p>La ricercatrice regala ai bambini il 'Fogliario delle virtù': un quadernone ad anelli contenente tutti i disegni delle foglie delle virtù rappresentati dai bambini durante il percorso. Il Fogliario resta in sezione e ciascun bambino può consultarlo a piacere.</p>	<p>10 minuti</p>
<p><b><u>Raccolta dati</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Audio e videoregistrazione dell'intervento</li> <li>- Note di campo</li> </ul>	

## **ALLEGATO 5 – VIDEO DI CONCLUSIONE DEL PROGETTO DELLA FORESTA DELLE VIRTÙ ATTRAVERSO LA DIDATTICA A DISTANZA**

### **Video 1**

Durata: 3 minuti e 30 secondi

Contenuto: la ricercatrice si filma e si rivolge ai bambini della scuola Sole Luna presentando il personaggio del gufo Socrate e la foresta delle virtù. Dopodiché racconta ai bambini che il gufo Socrate le ha fatto recapitare un pacco, lo apre davanti a loro e ne estrae una lettera scritta dal gufo e i personaggi plastificati della foresta delle virtù. La ricercatrice dice ai bambini che nella lettera il gufo Socrate le ha scritto che gli amici della foresta delle virtù desiderano salutare i bambini della scuola Sole Luna<sup>2</sup>.

Metodologia: Storytelling

Obiettivi per i bambini coinvolti nel progetto di tirocinio:

- esperire vicinanza emotiva
- rievocare lo sfondo integratore del progetto (il gufo Socrate, personaggio principale, gli altri personaggi della foresta delle virtù e le foglie delle virtù)

Obiettivi per i bambini non coinvolti nel progetto di tirocinio:

- esperire vicinanza emotiva
- conoscere lo sfondo integratore del progetto svolto in presenza dai bambini medi e grandi della sezione dei gialli (il gufo Socrate, personaggio principale, gli altri personaggi della foresta delle virtù e le foglie delle virtù)

### ***Lettera del gufo Socrate:***

*Cara maestra Sara,*

*come va la tua quarantena? Io la sto facendo qui alla scuola Sole Luna. Sto bene. Ho saputo che a volte i bambini sono un po' tristi di non poter tornare qui a scuola a giocare, e anche i miei amici della foresta delle virtù vorrebbero tanto salutare gli amici dei gialli e presentarsi ai rossi.*

*Tu che sai fare i video mi aiuteresti a farli incontrare?*

*Un abbraccio,*

*Gufo Socrate*

---

<sup>2</sup> La lettera non è stata letta ai bambini per allinearsi alle scelte educative delle insegnanti di sezione che preferiscono comunicare messaggi di speranza ed evocare emozioni positive tralasciando tematiche quali la quarantena e il senso di nostalgia verso la scuola.



## **Video 2**

Durata: 5 minuti

Contenuto: la ricercatrice si filma e si rivolge ai bambini della scuola Sole Luna mostrando i personaggi della foresta delle virtù. Essa anima i personaggi uno alla volta: saluta il personaggio, dopodiché si rivolge direttamente ai bambini simulando una conversazione tra l'animale e i bambini stessi chiedendo di riconoscere l'animale e ricordare il loro nome. La soluzione viene fornita prima facendo apparire sullo schermo l'immagine realistica dell'animale e poi dal personaggio della foresta delle virtù che dice il proprio nome e saluta i bambini.

Metodologia: Game Based Learning

Obiettivi per i bambini coinvolti nel progetto di tirocinio:

- esperire vicinanza emotiva
- condividere un'esperienza ludica
- riconoscere un animale associando la sua rappresentazione ad una foto realistica
- ricordare il nome dei personaggi della foresta delle virtù

Obiettivi per i bambini non coinvolti nel progetto di tirocinio:

- esperire vicinanza emotiva
- condividere un'esperienza ludica
- riconoscere un animale associando la sua rappresentazione ad una foto realistica

## **Video 3**

Durata: 8 minuti

Contenuto: attraverso il video di una presentazione realizzata con Power Point la ricercatrice si filma e si rivolge ai bambini della scuola Sole Luna narrando i punti salienti dell'esperienza vissuta dai bambini del gruppo medi e grandi della sezione dei Gialli. Durante il racconto, accanto al video della ricercatrice appaiono sullo schermo le immagini degli oggetti utilizzati, le foto dell'albero delle virtù con appese le foglie e i disegni delle foglie delle virtù con la relativa descrizione e definizione della virtù<sup>3</sup>. Dopo aver ripercorso l'esperienza, la ricercatrice propone a tutti i bambini della scuola Sole Luna di disegnare un gesto di virtù compiuto o visto compiere in questo periodo. La proposta è esplicitamente facoltativa e i bambini, sempre liberamente, sono invitati a scattare una foto del loro disegno e condividerlo sul gruppo e/o riportarlo a scuola per appenderlo all'albero della foresta delle virtù. Infine, la ricercatrice saluta definitivamente i bambini e i genitori promettendo che tornerà presto a trovarli nella scuola Sole Luna.

---

<sup>3</sup> Nella presentazione la ricercatrice ha inserito in forma anonima un disegno per ciascuno dei partecipanti al progetto.

Metodologia: Narrazione

Obiettivi per i bambini coinvolti nel progetto di tirocinio:

- esperire vicinanza emotiva
- rievocare il percorso svolto
- sostenere la motivazione
- condividere un'esperienza in DAD attraverso lo svolgimento di un compito (disegnare un gesto di virtù) per raggiungere uno scopo comune (adornare l'albero della foresta delle virtù)

Obiettivi per i bambini non coinvolti nel progetto di tirocinio:

- esperire vicinanza emotiva
- conoscere il percorso svolto in presenza dai bambini medi e grandi della sezione dei gialli
- condividere un'esperienza in DAD attraverso lo svolgimento di un compito (disegnare un gesto di virtù) per raggiungere uno scopo comune (adornare l'albero della foresta delle virtù).