Università degli Studi di Udine

Corso di laurea in

Scienze della Formazione Primaria

TESI DI LAUREA

LA CONSAPEVOLEZZA DELLA DIVERSITÀ LINGUISTICA NELLA SCUOLA PRIMARIA

Relatrice
Dott.sa Maria Bortoluzzi

Laureanda
Besjana Lushaj

Anno Accademico 2013/14
A mamma e papà,
maestri di vita.
Sommario

Introduzione............................................................................................................. 5

Capitolo 1 Lo sviluppo del bambino e della bambina plurilingue. ............ 8
  1.1 Il cervello e le lingue. ......................................................................................9
    1.1.1 La Memoria a Breve Termine nelle lingue. ............................................9
    1.1.2 La Memoria a Lungo Termine nelle lingue. .........................................10
      1.1.2.1 La memoria implicita. ......................................................................10
      1.1.2.2 La memoria esplicita. ......................................................................11
    1.1.3 Memoria a Lungo Termine ed età critica: un caso studio. ..........11
  1.2 La competenza plurilingue. .................................................................13
  1.3 L’ambiente di apprendimento plurilingue. .........................................14
    1.3.1 Il ruolo della famiglia nella definizione dell’ambiente di
      apprendimento. ..............................................................................................15
    1.3.2 Il ruolo della famiglia nel trasferimento dei modelli culturali
      attraverso le lingue. .......................................................................................16
    1.3.3 Il ruolo dei parenti nella definizione dell’ambiente plurilingue. ......17
    1.3.4 Il ruolo della relazione famiglia-comunità nella definizione
      dell’ambiente di apprendimento. .................................................................18
    1.3.5 Il ruolo della scuola nella definizione dell’ambiente di
      apprendimento. ..............................................................................................19
    1.3.6 L’educazione plurilingue e multiculturale: i curricoli. .................20
    1.3.7 Il ruolo della comunità nella definizione dell’ambiente di
      apprendimento. ..............................................................................................22
  1.4 La motivazione e le lingue. .................................................................23
  1.8 Conclusione. ..........................................................................................24
Capitolo 2 Consapevolezza metalinguistica e plurilinguismo............... 26

2.1 La consapevolezza metalinguistica del bambino e della bambina plurilingue. ................................................................. 27

2.2 Metacognizione e conoscenza metacognitiva. ........................................... 28

2.3 Le strategie metacognitive. ................................................................. 30

2.4 La conoscenza metalinguistica. .............................................................. 31

2.5 La consapevolezza metalinguistica: definizioni, principi e sviluppo. ........ 33

2.5.1. Ricerche a confronto: consapevolezza metalinguistica e cognizione. ................................................................................. 34

2.5.2 Ricerche a confronto: consapevolezza metalinguistica e livelli di analisi. ........................................................................... 35

2.5.3 Ricerche a confronto: consapevolezza metalinguistica e dimensione pragmatica. .......................................................... 35

2.5.4 La consapevolezza metalinguistica: “sapere di sapere”. ................. 37

2.6 La comunicazione plurilingue: manifestazioni della consapevolezza metalinguistica. ................................................................. 37

2.7 Manifestazioni della consapevolezza metalinguistica: il code-mixing e il code-switching. ................................................................. 38

2.7.1 Plurilinguismo e code-mixing. .......................................................... 39

2.7.2 Plurilinguismo e code-switching. ..................................................... 40

2.7.3 Aspetti strutturali e linguistici del code-switching. ......................... 40

2.7.4 Aspetti sociali e pragmatici del code-switching. ............................. 42

2.7.5 Il code-switching: un approccio di ricerca multidisciplinare. .......... 43

2.8 Manifestazioni della consapevolezza metalinguistica: la traduzione. ...... 44

2.8.1 Il bambino/la bambina plurilingue: traduttori dalla nascita? .......... 45

2.8.2 Traduzione e contextualizzazione. ..................................................... 45

2.8.3 Traduzione e consapevolezza metalinguistica. ................................. 47

2.9 Manifestazioni della consapevolezza metalinguistica: il rifiuto delle lingue. .................................................................................. 48

2.10 Conclusione. ......................................................................................... 50
Capitolo 3 La consapevolezza della diversità linguistica nella scuola primaria: un caso studio. ................................................................. 52

3.1 Il contesto della ricerca. ........................................................................ 53
  3.1.1 “Storie di inte(g)razione – un Quaderno per osservare la classe multiculturalе”: il progetto. ................................................................. 53
  3.1.2 Diversità linguistica e consapevolezza: il percorso didattico. .......... 56
  3.1.3 I bambini e le bambine della classe IV^........................................... 57

3.2 L’intervista proposta alla classe: metodologia e articolazione dello studio. ......................................................................................... 59
  3.2.1 L’intervista di ricerca: categorie di analisi e domande. ................. 61

3.3 L’analisi dei dati. .................................................................................... 63
  3.3.1 Livello sociolinguistico: uso delle lingue nella quotidianità. .......... 64
  3.3.2 Livello delle metacompetenze: manifestazioni della consapevolezza metalinguistica nella comunicazione plurilingue. ...................... 70
  3.3.3 Livello della produzione linguistica: la condivisione delle conoscenze. .................................................................................. 78

3.4 Conclusionе. ......................................................................................... 79

Conclusioni ................................................................................................. 80

Bibliografia e sitografia .............................................................................. 82

Appendice 1 .............................................................................................. 90
Introduzione

La ricerca presentata in questa tesi nasce dall’interesse per un fenomeno di grande rilevanza oggi: il plurilinguismo.

Il plurilinguismo rappresenta l’abilità di utilizzare più lingue nella comunicazione e interazione interculturale, nelle quali il soggetto mette in gioco le proprie competenze linguistiche e la propria esperienza multiculturale (Council of Europe, Common European Framework of Reference of Languages, 2001). Il plurilinguismo, quindi, caratterizza la realtà contemporanea e, in particolare, quella scolastica: ogni giorno le scuole si confrontano con la diversità culturale e linguistica dei bambini e delle bambine e si pongono come obiettivo il consolidamento di questa ricchezza individuale e collettiva (Favaro, 2011).

La complessità che caratterizza questo fenomeno e il confronto diretto con contesti plurilingui hanno stimolato il desiderio di esplorare l’esperienza plurilingue del bambino e della bambina. Da qui è partita la mia riflessione: in che modo posso ottenere un’immagine autentica e concreta della realtà plurilingue vissuta dal bambino/dalla bambina? In risposta a tale quesito ho scelto di focalizzarmi sul punto di vista dei bambini e delle bambine e, quindi, di definire i principi e le manifestazioni del plurilinguismo a partire dai racconti dei bambini/delle bambine sulla loro esperienza plurilingue. La consapevolezza metalinguistica del bambino/della bambina costituisce, quindi, il punto centrale del mio studio e il nucleo d’origine della mia attività di ricerca nella scuola primaria.

A seguito dello studio delle teorie di riferimento, è stata realizzata un’intervista biografica allo scopo di portare alla luce ciò che i bambini/le bambine dicono di sapere e di fare con le lingue. Attraverso l’intervista è stata effettuata un’analisi qualitativa dell’uso delle lingue nei contesti di vita quotidiana e la relativa influenza esercitata dagli interlocutori. L’attenzione si è focalizzata sul funzionamento delle lingue allo scopo di far emergere le motivazioni che il
bambino/la bambina elabora per spiegare le diverse manifestazioni della consapevolezza metalinguistica nella comunicazione. Infine, le domande dell’intervista hanno l’obiettivo di rilevare l’importanza e i significati che i bambini/le bambine attribuiscono al plurilinguismo.

La ricerca di tesi si propone, quindi, di analizzare le tematiche e problematiche che si sviluppano intorno al fenomeno del plurilinguismo. Si vuole, infatti, sollecitare la riflessione sull’eccezionalità e complessità ma anche ‘normalità’ dell’esperienza quotidiana del bambino/della bambina plurilingue.
Capitolo 1 Lo sviluppo del bambino e della bambina plurilingue.

In questo capitolo vengono analizzati i fattori che influenzano lo sviluppo del bambino/della bambina plurilingue. L’obiettivo è quello di fare luce sulla complessità che caratterizza l’acquisizione\(^1\) delle lingue e apprezzare, quindi, le abilità multilinguistiche che i bambini/le bambine sviluppano. Più precisamente, si vuole illustrare il rapporto di interdipendenza che il cervello instaura con le lingue. A questo scopo si analizzano le diverse teorie sulla rappresentazione cerebrale delle lingue ponendo l’accento sull’influenza esercitata dall’età e dalla competenza sullo sviluppo cerebrale e linguistico. Questo sottolinea il ruolo di rilievo giocato dall’esperienza del bambino/della bambina e, quindi, dagli stimoli ambientali. In particolare, l’esperienza plurilingue è sostenuta dalle relazioni che il bambino/la bambina instaura con la propria famiglia e la comunità. Di fatto, esse rappresentano sfere di influenza che nella quotidianità contribuiscono alla formazione dell’ambiente di apprendimento plurilingue. Da qui l’importanza di soffermarsi sul ruolo giocato dai genitori, da fratelli e sorelle, da nonni e nonne, da cugini e cugine nell’acquisizione delle lingue. Inoltre, particolare attenzione è rivolta all’azione della scuola nello sviluppo linguistico del bambino/della bambina e al ruolo dei curricoli nell’educazione plurilingue e multiculturale. Infine, si analizza uno dei fattori più tangibili dell’ambiente di apprendimento: la motivazione.

---

\(^1\) Nel testo i concetti di apprendimento e acquisizione vengono utilizzati con lo stesso significato in quanto sono considerati processi continui e interdipendenti dello sviluppo plurilingue del bambino/della bambina (Cook, 1993; Ellis, 2008).
1.1 Il cervello e le lingue.

Lo sviluppo delle lingue è definito dal rapporto che si instaura tra il sistema cognitivo della memoria e il sistema cognitivo del linguaggio (Marini, 2008). Di fatto, diventa importante riconoscere questo legame per comprendere in che modo il bambino/la bambina sviluppa le proprie abilità linguistiche e per definire le strategie di un apprendimento di successo. Tuttavia, per riuscire a capire in che modo il sistema cognitivo sostiene l’apprendimento delle lingue è necessario comprendere come esso si struttura e, in seguito, che tipo di rapporto instaura con il linguaggio. Come tutte le operazioni mentali più complesse, anche il linguaggio è gestito dall’interconnessione tra diverse aree del cervello. La più importante scoperta al riguardo è la constatazione che la memoria opera attraverso sistemi rappresentati da unità funzionali interdipendenti e nel contempo autonome. Si tratta di risultati che hanno evidenziato l’esistenza di due tipi generali di memoria: una Memoria a Breve Termine e una Memoria a Lungo Termine (Paradis, 2004). Di seguito sono descritte le funzioni e caratteristiche di ciascun tipo di memoria allo scopo di rendere chiaro il processo con cui le lingue vengono apprese.

1.1.1 La Memoria a Breve Termine nelle lingue.

La Memoria a Breve Termine è un sistema che mantiene disponibili le informazioni per periodi di tempo particolarmente brevi ed è coinvolta in compiti cognitivi come la comprensione, il ragionamento, l’apprendimento e la coscienza (Marini, 2008). Il concetto di memoria di lavoro si associa a quello di Memoria a Breve Termine per il ruolo attivo che questa gioca nel mantenimento delle informazioni, grazie alle sue sotto componenti: l’esecutore centrale, il taccuino visuo-spaziale e il circuito fonologico. Si tratta di sistemi che intervengono nel controllo ed elaborazione di informazioni di diversa natura (Marini, 2008). Il ruolo della Memoria a Breve Termine nell’apprendimento delle lingue è stato oggetto di diversi studi dai quali è emerso che i soggetti plurilingui
possiedono una Memoria a Breve Termine verbale particolarmente sviluppata (Fabbro, 2004).

1.1.2 La Memoria a Lungo Termine nelle lingue.


1.1.2.1 La memoria implicita.

Il sistema di memoria implicita, detta anche procedurale, racchiude tutte le conoscenze che possono essere acquisite in maniera inconsapevole e che permettono di compiere operazioni di diversa complessità in maniera automatica. Si tratta, quindi, di un tipo di memoria indipendente dalla consapevolezza grazie alla quale i bambini/le bambine possono acquisire una vasta quantità di conoscenze prima di sviluppare la cognizione (Fabbro, 2004). A riguardo, numerosi studi sembrano indicare che la consapevolezza inizi a svilupparsi dopo il decimo mese e che fino al terzo anno di età prevalga l’acquisizione di conoscenze implicite rispetto a quelle esplicite (Aglioti e Fabbro, 2006). Questi risultati assumono grande rilievo nell’ottica dello sviluppo plurilingue perché aiutano a comprendere in che modo la lingua viene acquisita. Di fatto, è stato dimostrato che le lingue native sono immagazzinate nei sistemi della memoria implicita: durante il processo di acquisizione, il bambino/la bambina apprende abilità senso-motorie e cognitive che stanno alla base del riconoscimento e articolazione dei suoni (livello di analisi fonologica) e della flessione e combinazione delle parole (livello di analisi morfosintattica) (Marini, 2008). Inoltre, gli studi di neuroanatomia funzionale hanno rivelato quali sono le basi neuroanatomiche della memoria procedurale: si tratta di aree sottocorticali.
(gangli della base dell’emisfero sinistro e nuclei dentati del cervelletto), aree specifiche della corteccia cerebrale coinvolte nella percezione (somatica e uditiva) e nel movimento (area di Broca e area motoria supplementare) (Ullman, 2001). Questa rappresentazione prevalentemente sottocorticale si traduce in competenze linguistiche caratterizzate dall’uso automatico e naturale delle lingue, dall’assenza di accento e di errori grammaticali nella produzione verbale (Aglioti e Fabbro, 2003).

1.1.2.2 La memoria esplicita.

La memoria esplicita, detta anche memoria dichiarativa, costituisce un sistema autonomo della Memoria a Lungo Termine (Paradis, 2004). Essa si organizza in un sistema di memoria episodica e un sistema di memoria semantica. Nella memoria semantica sono concentrate informazioni di natura enciclopedica come, ad esempio, quelle relative al significato delle parole. La memoria episodica, invece, racchiude esperienze del passato, accessibili all’introspezione verbale, grazie alle quali si sviluppa una storia personale da condividere con gli altri (Fabbro, 1999; Ullman, 2001). A livello di apprendimento delle lingue, si può affermare che, mentre gli aspetti fonologici e morfosintattici sono immagazzinati nella memoria implicita, le parole e i significati vengono memorizzati nei sistemi di memoria esplicita (Fabbro, 2004).

1.1.3 Memoria a Lungo Termine ed età critica: un caso studio.

Gli studi di neurofisiologia sperimentale hanno rivelato che l’età di apprendimento delle lingue influisce sulla rappresentazione cerebrale delle lingue stesse (Aglioti e Fabbro, 2006). È stato, infatti, dimostrato che la maturazione differenziata delle strutture della memoria influisce sulla deposizione delle lingue (Ullman, 2001). A questo si riferisce il concetto di età critica che viene fatta corrispondere all’ottavo anno di età e che segna la
differenza tra un’acquisizione di tipo procedurale e una di tipo dichiarativo (Francis, 2011). Di fatto, l’indagine sulle componenti semantiche e grammaticali della/e lingua/e nativa/e e quelle acquisite successivamente illustra che gli elementi grammaticali e fonologici della lingua/lingue native sono rappresentati nel lobo frontale dell’emisfero sinistro mentre gli elementi semantici sono rappresentati nelle porzioni posteriori di entrambi gli emisferi cerebrali. Quando le lingue vengono acquisite dopo l’ottavo anno di età gli elementi semantici figurano nelle stesse strutture cerebrali mentre gli elementi grammaticali e fonologici sono rappresentati in sezioni diverse: nel lobo frontale sinistro per la/e lingua/e nativa/e e nelle regioni posteriori per la/e lingua/e successiva/e, come se si trattasse di categorie semantiche (Ullman, 2001). Ciò significa che una lingua appresa dopo l’ottavo anno di età ha una rappresentazione minore nei sistemi di memoria procedurale. Quindi, l’apprendimento tardivo delle lingue tende ad avere una rappresentazione nelle strutture della memoria dichiarativa con conseguenze sull’uso della lingua: le espressioni sono lente e impegnano maggiormente il soggetto da un punto di vista cognitivo, l’accento risente delle unità verbali della/e lingua/e nativa/e e la produzione si caratterizza per la presenza di errori morfosintattici (Fabbro, 2004). Quando, invece, le lingue vengono acquisite prima dell’ottavo anno di età, gli elementi grammaticali e fonemici si organizzano nelle stesse strutture nervose della/e lingua/e native: di conseguenza, l’uso della lingua è automatico e spontaneo.

Risultati più specifici emergono dallo studio promosso dall’Unione Europea, dall’Ente di ricerca Deutsche Forschunggemeinschaft e dall’Università di Berlino (Wartenburger, Heekeren, Abutalebi, Cappa, Villringer, Perani, 2003). Si tratta di una ricerca sulla rappresentazione cerebrale delle lingue conosciute da tre gruppi di bilingui italiano-tedesco. Il primo gruppo di analisi presenta un’acquisizione simultanea e precoce (prima dei tre anni) dell’italiano e del tedesco e alto livello di competenza (Early Acquisition High Proficiency [EAHP]); il secondo gruppo è caratterizzato da un alto livello di competenza, frutto di un’acquisizione successiva ma non tardiva del tedesco (Late Acquisition High
Proficiency [LAHP]); infine, il terzo gruppo è definito da un’acquisizione tardiva della lingua tedesca (successiva all’ottavo anno di età) e da un basso livello di competenza (Late Learning Low Proficiency [LLLP]). Lo studio ha messo in luce risultati differenti tra i gruppi: nel primo gruppo (EAHP) l’attivazione cerebrale rivelata durante i compiti grammaticali è identica nelle due lingue e coinvolge prevalentemente le aree sottocorticali. Nel secondo gruppo (LAHP) è emersa una rappresentazione cerebrale più estesa, sebbene il livello delle competenze linguistiche corrispondesse a quello del primo gruppo. Nel terzo (LLLP) la seconda lingua tende ad occupare aree corticali e sottocorticali in maniera ancora più estesa. Questa ricerca dimostra che l’acquisizione precoce e successiva delle lingue (tra i tre e gli otto anni) favorisce una completa competenza fonologica e grammaticale nelle lingue acquisite successivamente, mentre si riscontrano differenze sul piano neurobiologico: infatti, l’acquisizione della lingua prima del terzo anno di età è determinata da una maggiore plasticità nei sistemi della memoria procedurale, rispetto a quelli che si riscontrano negli anni successivi. Inoltre, il maggior coinvolgimento delle aree cerebrali riscontrato nel secondo e terzo gruppo è dovuto allo sforzo cognitivo e quindi al fabbisogno energetico richiesto dall’apprendimento della lingua dopo il terzo anno di età (Wartenburger, Heekeren, Abutalebi, Cappa, Villringer, Perani, 2003).

1.2 La competenza plurilingue.

Questa ricerca ha messo in luce un altro fattore che influenza sulla rappresentazione cerebrale delle lingue e che definisce, quindi, lo sviluppo del bambino/della bambina plurilingue: la competenza linguistica. Per competenza linguistica si intende la conoscenza e padronanza delle regole che sostengono la produzione linguistica e l’uso effettivo e concreto della lingua nei contesti comunicativi (Coggi, 2002). Lo sviluppo di tale competenza è strettamente correlato all’esperienza: esso, infatti, non può ignorare l’importanza

1.3 L’ambiente di apprendimento plurilingue.

Lo sviluppo del bambino/della bambina plurilingue richiede il sostegno di un ambiente di apprendimento specifico (Tokuhama-Espinosa, 2001). Si tratta di un ambiente complesso e ricco di opportunità nel quale si sperimentano le lingue attraverso l’esposizione diretta, l’esperienza e l’interazione (Hoff, 2011). Ciò che definisce in maniera particolare l’ambiente di apprendimento multilingue sono i rapporti interpersonali. Più precisamente, si tratta delle relazioni che il bambino/la bambina vive con la famiglia, la scuola e la comunità e che costituiscono le fondamenta su cui poggia il sistema di supporto delle lingue. Il modo in cui il bambino/la bambina affronta le esperienze e le risposte del contesto determina categoricamente l’approccio alla lingua e il processo di interiorizzazione. Quindi il contesto plasma diverse forme di relazione interindividuale all’interno della comunità con conseguenze nell’uso delle lingue. Quando i bambini/le bambine godono di un’equilibrata esposizione alle lingue, di una buona motivazione, delle giuste opportunità e, soprattutto, se le persone a loro vicine insegnano a cogliere i vantaggi e le similitudini tra loro e le opportunità uniche che gli si presentano, sviluppano un atteggiamento positivo nei confronti della diversità linguistica (Tokuhama-Espinosa, 2008). Si può concludere, quindi, che l’equilibrio e la qualità degli input all’interno dell’ambiente di apprendimento sono importanti per garantire il successo nelle lingue.
1.3.1 Il ruolo della famiglia nella definizione dell’ambiente di apprendimento.

1.3.2 Il ruolo della famiglia nel trasferimento dei modelli culturali attraverso le lingue.

L’ambiente di apprendimento risente anche della ricchezza culturale che i genitori trasferiscono ai bambini/alle bambine attraverso la lingua. L’aspetto culturale rappresenta, infatti, un fattore motivazionale che stimola il bambino/la bambina a procedere positivamente nell’acquisizione delle lingue (Tokuhama-Espinosa, 2001). Spesso, in questo processo di trasferimento dei modelli culturali, i genitori sono sostenuti dalla presenza di fratelli e sorelle, di nonni/nonne e di cugini/cugine. Non a caso molti bambini/bambine trascorrono la maggior parte delle giornate con i fratelli e le sorelle, i nonni e le nonne hanno più tempo per rispondere alle loro curiosità e con i cugini e le cugine vivono le prime esperienze di scambio linguistico con soggetti della stessa generazione (Harding-Esch e Riley, 2003). L’influenza esercitata dai fratelli e le sorelle, in particolare modo dai maggiori, si manifesta su diversi livelli con conseguenze sul piano culturale. Innanzitutto, si assiste ad un incremento degli scambi comunicativi e delle opportunità per la pratica, sperimentazione e uso delle lingue. Si tratta, quindi, di occasioni attraverso le quali il bambino/la bambina vede contextualizzati tutta una serie di modelli culturali (Tokuhama-Espinosa, 2008). Ad esempio, i giochi tra fratelli e sorelle riflettono i valori della comunità e della famiglia in quanto in queste situazioni emerge quanto apprende il bambino/la bambina nei diversi ambiti di esperienza (Williams e Gregory, 2001). Molti sono gli studi che hanno messo in luce il ruolo del fratello/della sorella nel trasferimento dei valori della comunità e della scuola all’interno dell’ambiente famigliare con conseguenti benefici nell’integrazione del fratello/della sorella minore. Infatti, l’esperienza scolastica stimola i fratelli/le sorelle maggiori a giocare il ruolo degli/delle insegnanti (Barron-Hauweart, 2011). “[...] content is transposed almost exactly and older siblings adapted almost the exact voice of the teacher, using her expressions, accent and intonations” (Gregory, 2004: 317). Tuttavia, il ruolo dei fratelli/delle sorelle può avere conseguenze negative a livello linguistico. Infatti, vi sono casi in cui uno dei bambini/delle bambine

1.3.3 Il ruolo dei parenti nella definizione dell’ambiente plurilingue.

Molte famiglie descrivono i nonni/le nonne come una forza positiva della sfida plurilingue (Harding-Esch e Riley, 2003). Spesso, infatti, i genitori desiderano garantire la continuità nella relazione tra nonni/nonne e figli/figlie per favorire lo sviluppo culturale e linguistico del bambino/della bambina. Sono questi i motivi che spingono numerose famiglie ad intraprendere viaggi nel paese d’origine o ad ospitare nonni/nonne a casa per periodi determinati (Pearson, 2008). Di fatto, essi supportano l’acquisizione delle lingue, specialmente di quella minoritaria, in contesti autentici (Barron-Hauweart, 2003). Il legame emotivo che instaurano con i/le loro nipoti costituisce un punto di riferimento nell’interiorizzazione di modelli culturali. Spesso i nonni/le nonne hanno più tempo per leggere un libro, rispondere alle domande ed esplorare la realtà circostante con il bambino/la bambina: sono aspetti che rinforzano l’intero

1.3.4 Il ruolo della relazione famiglia-comunità nella definizione dell’ambiente di apprendimento.

La complessità del ruolo del genitore emerge, anche, dal confronto con la realtà esterna, anch’essa ambiente di apprendimento del bambino/della bambina. Si tratta di relazioni con la scuola e la comunità che influiscono direttamente sull’uso di una lingua. Molti studi recenti si soffermano sul peso esercitato dallo status che viene attribuito alle lingue e che va a definire le relazioni con la realtà esterna e quindi l’ambiente di apprendimento. “People who have high-status languages are received differently by the school community than those who speak low status languages” (Tokuhama-Espinosa, 2008: 145). Questo si riflette sulle aspettative della comunità nei confronti dei genitori e sulla disponibilità delle risorse. Altre molteplici e sistematiche barriere legate al coinvolgimento delle lingue minoritarie sono rappresentate da famiglie immigrate, da genitori impegnati in più lavori o in continui trasferimenti in paesi esteri, da limitate abilità comunicative nella lingua utilizzata nella comunità, in particolar modo di quella scolastica e dalla mancanza di risorse nella scelta di attività extrascolastiche capaci di accrescere l’esperienza scolastica del bambino/della
bambina (Lopez, Scribner e Mahitivanicacha, 2001). A questo proposito Grant e Wong scrivono:

The perception that parents are either unwilling or unable to support their children’s educational achievement is particularly strong when there are unequal peer relationships between teachers and staff on the one hand and minority students and their parents on the other. (Grant e Wong, 2004: 21).

1.3.5 Il ruolo della scuola nella definizione dell’ambiente di apprendimento.

Da ciò emerge l’importanza del ruolo esercitato dalla comunità scolastica. Essa, infatti, contribuisce allo sviluppo del bambino/della bambina plurilingue, affermandosi come uno degli ambienti di apprendimento maggiormente influenti per il processo di acquisizione e interiorizzazione delle lingue. Per questi motivi, essa è al centro dell’attenzione di numerosi studi internazionali che hanno lo scopo di fornire delle linee guida per la definizione dei curricoli plurilingui e multiculturali e per la preparazione dell’insegnante (Tokuhama-Espinosa, 2008). Infatti, allo scopo di garantire il dialogo interculturale attraverso l’insegnamento e apprendimento delle lingue e supportare la diversità linguistica sono stati elaborati diversi quadri normativi e pratiche. In particolare, vengono definiti gli standard dei programmi di lingue, le linee guida dei curricoli, viene promossa la trasparenza dei corsi, dei programmi e delle qualificazioni allo scopo di favorire la cooperazione internazionale nel campo delle lingue (Language Rich Europe, 2012). Uno dei punti centrali della normativa europea a sostegno dell’educazione plurilingue è costituito dall’integrazione dei bambini/delle bambine: l’obiettivo è quello di favorire l’acquisizione della lingua/delle lingue scolastiche, operando nel rispetto delle lingue e delle culture d’origine (EU Council Conclusions, 2008). A questo riguardo, l’attenzione si focalizza sulla valorizzazione delle lingue minoritarie e dei soggetti immigrati: si incoraggia l’acquisizione della/e lingua/e nativa/e in un’ottica in cui il plurilinguismo sono considerati un bene, una risorsa (Reccomendation 1740,

1.3.6 L’educazione plurilingue e multiculturale: i curriculi.

La normativa costituisce, quindi, il punto di riferimento per la definizione di curricoli di successo. L’applicazione delle linee guida, infatti, aiuta a combinare in maniera coerente i diversi elementi del contesto plurilingue (Tokuhama-Espinosa, 2008). Cosa caratterizza un curriculo di successo? Innanzitutto, un programma multiculturale è chiamato a rispondere alle esigenze di integrazione. È stato dimostrato, infatti, che gli allievi/le allievi raggiungono risultati migliori quando sono coinvolti nel percorso di apprendimento dell’intero gruppo classe, rispetto a quando vengono seguiti individualmente per l’acquisizione della lingua (Thomas e Collier, 2003). Mantenere la classe unita significa prevenire lacune nei processi di apprendimento generali e favorire un atteggiamento positivo nei confronti della diversità culturale e linguistica (Goldstein, 2002). A questo, si ricollega la necessità di definire programmi in cui le lingue godono dello stesso status. La scuola che dà rilievo al bagaglio culturale dei suoi allievi/delle sue allieve è una scuola capace di collocare le lingue sullo stesso piano. In questo modo si valorizza la competenza nella/l’lingua/l’nativa/e con maggiori probabilità di riuscita nell’acquisizione di altre lingue (Withmore e Crowell, 2005/2006). A questo proposito Barrea afferma:
Teacher and educators can do a great deal to help children develop pride in their heritage-and in themselves-and to help learn quickly and fully [...] In bilingual education, culture is reinforced as a valuable asset. (Barrera, 2004:72)

1.3.7 Il ruolo della comunità nella definizione dell’ambiente di apprendimento.

Le relazioni con la realtà esterna non si esauriscono all’interno della scuola. Di fatto, l’ambiente di apprendimento è definito anche dai rapporti con amici, vicini di casa e da tutte quelle persone che si incontrano quotidianamente o occasionalmente e che forniscono al bambino/alla bambina esempi contestualizzati di modelli culturali e linguistici. L’importanza e l’influenza di queste relazioni si rivela a livello di strategie e abitudini linguistiche adottate in casa, in quanto queste relazioni possono richiedere variazioni o adattamenti temporanei (Barron-Hauweart, 2003). Ad esempio, i genitori potrebbero ridurre l’uso della/e propria/e lingua/e al privato e adottare quella della comunità in contesti pubblici. Diverse sono le esigenze se queste relazioni si sviluppano all’interno dell’ambiente famigliare. Innanzitutto, è necessario adottare strategie diverse a seconda che si tratti di visitatori che permangono nella casa per tempi prolungati o brevi e veloci visite. Nel caso di permanenze a breve o lungo termine gli adattamenti sono necessari se i visitatori non conoscono la/e lingua/e adottate a casa e per evitare che essi possano sentirsi esclusi dagli scambi linguisticici. I genitori sono, quindi, chiamati a spiegare le strategie adottate e a tradurre per loro. Visite mediche, incontri nei negozi e con i vicini di casa sono esempi di relazioni che rientrano nelle cosiddette visite veloci. Si tratta di persone che nella maggior parte dei casi conoscono solo la lingua della comunità e nel rispetto di ciò i bambini/le bambine sono invitati a comunicare in quella lingua (Barron-Hauweart, 2003).

In conclusione, è possibile affermare che bambini/bambine hanno bisogno di ricevere messaggi positivi da coloro che li accompagnano nel processo di apprendimento delle lingue. Nella loro esperienza plurilingue ogni persona deve intraprendere il proprio ruolo mettendone in gioco tutte le potenzialità: genitori, insegnanti, famigliari esercitano la propria influenza in questa esperienza e sono chiamati ad impegnarsi con responsabilità, coerenza e creatività. I bambini/le bambine che si sentono supportati nel loro sviluppo plurilinguistico dalla famiglia
e dalla comunità e riconosciuti nella loro ricchezza e diversità, hanno maggiori probabilità di progredire con successo. Di fatto, bambini/bambine reagiscono agli stimoli ambientali in maniera emotiva: la motivazione è, quindi, uno dei fattori chiave dello sviluppo del bambino/della bambina plurilingue (Tokuhama-Espinosa, 2008).

1.4 La motivazione e le lingue.

Durante l’acquisizione delle lingue, bambini/bambine sviluppano le loro conoscenze associandole alle memorie emozionali che, a loro volta, si legano agli automatismi di una lingua: il sistema affettivo gioca, dunque, un ruolo essenziale nella scelta di ciò che si vuole imparare (Fabbro, 2004; Schumann, 2004). Di fatto, l’influenza emotiva generata dalle esperienze ha un forte impatto sul processo di sviluppo delle lingue. Più precisamente, il bambino/la bambina che fin dalla nascita ha un contatto positivo con coloro che sostengono l’apprendimento delle lingue, sviluppa una memoria emotiva che può sostenere l’apprendimento formale e informale negli anni successivi. Anche se il bambino/la bambina non è cresciuto plurilingue, la motivazione positiva creata dalle opportunità che vengono offerte incrementa un atteggiamento favorevole all’acquisizione delle lingue (Tokuhama-Espinosa, 2001). Vari studi pongono al centro del processo di apprendimento i meccanismi emotivi, che svolgono un ruolo determinante nell’acquisizione e fissazione delle conoscenze nei sistemi della memoria (Caon, 2006; Bonincelli, 2000; Daloiso, 2009). In questo senso, la motivazione va intesa come un insieme di dinamiche psicologiche che favoriscono una spinta consapevole e inconsapevole all’acquisizione delle lingue. Coniugando queste dinamiche, si può affermare che la propensione all’apprendimento si realizza grazie al coinvolgimento di emozioni e sentimenti che si legano tra loro durante l’apprendimento. Infatti, le risposte spontanee a determinati stimoli ambientali e la rielaborazione cosciente delle emozioni stimolano scelte volte al soddisfacimento dei propri bisogni di acquisizione (Daloiso, 2009). Più
precisamente, gli input che il bambino/bambina riceve dall’ambiente circostante vengono rapportati alle aspettative, ai bisogni e ai desideri e si traducono in un giudizio positivo o negativo: la valutazione di questi input ne influenza l’interiorizzazione (Schumann, 2004). La valutazione avviene sulla base di criteri come la novità, la piacevolezza, la pertinenza rispetto i bisogni e obiettivi, la realizzabilità e la sicurezza psicosociale (Daloiso, 2009). Pertanto, gli input trasmessi nei contesti di apprendimento linguistico devono essere capaci di suscitare emozioni positive in maniera tale da incrementare l’interesse e l’autostima del bambino/della bambina. Ad esempio, l’acquisizione delle lingue è influenzata da fattori quali la metodologia di insegnamento e dalle condizioni di apprendimento che si instaurano nell’ambiente interpersonale: ciò può dare vita ad emozioni negative che conducono alla percezione di sentimenti coscienti che, a loro volta, possono intaccare la motivazione iniziale. Ciò si può tradurre in un possibile rifiuto verso l’apprendimento delle lingue. Si può, quindi, concludere che il rapporto tra emozioni, sentimenti e motivazione durante l’acquisizione delle lingue costituisce il fondamento di un’educazione linguistica di successo (Daloiso, 2009).

1.8 Conclusione.

Lo sviluppo del bambino/della bambina plurilingue è determinato da una serie di fattori tra loro interdipendenti che aiutano a definire il processo di acquisizione delle lingue. Innanzitutto, questa acquisizione può avvenire in diversi momenti della vita con conseguenze sull’uso delle lingue. Di fatto, gli studiosi associano all’ottavo anno di vita un cambiamento nella rappresentazione cerebrale delle lingue con conseguenze decisive sulla loro deposizione in memoria. A questo concetto di età critica, però, si affianca quello di competenza linguistica a dimostrazione che lo sviluppo plurilingue non dipende solo da fattori neurobiologici. Non a caso, gli stimoli prodotti dall’ambiente di apprendimento in cui il bambino/la bambina vivono la propria
esperienza sono fondamentali per l’uso di una lingua. In questo senso, il ruolo dei genitori, dei parenti, della scuola e della comunità assume una posizione di rilievo nello sviluppo di un atteggiamento positivo nei confronti dell’apprendimento delle lingue. A questo si riferiscono le strategie, i metodi di insegnamento, i curricoli che ogni giorno si vedono concretizzati nell’esperienza del bambino/della bambina. Infatti, l’obiettivo è quello di definire piani di azione che possano incrementare la motivazione all’acquisizione delle lingue e garantire lo sviluppo dell’autostima, del desiderio di apprendimento e di confronto con la propria ricchezza linguistica.
Capitolo 2 Consapevolezza metalinguistica e plurilinguismo.

La consapevolezza metalinguistica del bambino/della bambina plurilingue rappresenta uno degli ambiti di ricerca che da tempo stimola l’interesse e la curiosità degli studiosi. Di fatto, la complessità del fenomeno e la sua singolare articolazione in forme di conoscenza tra loro diverse è da anni al centro di studi che, nel tentativo di fare luce su tale complessità, hanno fornito una varietà di risultati non ancora confermati. Il capitolo, quindi, ha come obiettivo quello di offrire una visione generale di fenomeni complessi attraverso l’analisi e il confronto delle ricerche. A questo scopo, una prima parte è dedicata alla terminologia che si è sviluppata intorno al concetto di consapevolezza metalinguistica e che rappresenta nel contempo un aiuto e fonte di problematiche nella comprensione del fenomeno. Pertanto, si cercherà di definire la metacognizione, la conoscenza metacognitiva, le strategie metacognitive e la conoscenza metalinguistica.

2.1 La consapevolezza metalinguistica del bambino e della bambina plurilingue.

“Mummy says milk, Papa dit lait”

(Barron-Hauweart, 2004:31)

Questa affermazione apre le porte all’analisi di uno degli aspetti più affascinanti del fenomeno del plurilinguismo: la consapevolezza metalinguistica. I bambini/le bambine usano la lingua come mezzo per comunicare i propri desideri e i propri bisogni e per descrivere la realtà che li circonda. Inoltre, lo sviluppo della competenza linguistica del bambino/della bambina plurilingue è accompagnato da riflessioni e valutazioni sull’uso personale dei diversi sistemi linguistici, dalla condivisione di pareri e giudizi sull’uso delle lingue e dalla ricerca di spiegazioni sulla diversità linguistica (Brooks e Kempe, 2014). Questa capacità di focalizzare l’attenzione e di riflettere in maniera astratta sulle lingue si traduce nella capacità del bambino/della bambina di manipolare le lingue stesse e, quindi, in un maggiore controllo dei processi cognitivi e linguistici legati al suo sviluppo plurilingue (Herdia e Jessner, 2002). Cosa si intende, allora, per consapevolezza metalinguistica? La terminologia usata in quest’area di ricerca in continuo sviluppo è molto variegata: di fatto, gli studi analizzano la consapevolezza metalinguistica rendendo conto dei concetti di metacognizione, di strategie cognitive e di conoscenza metalinguistica (Bialystok, 2001). A questo proposito, è importante definire il prefisso ‘meta’ che caratterizza tali concetti: esso indica tutto ciò che va oltre i processi di percezione, memoria e ragionamento e che si riferisce alla consapevolezza che il soggetto sviluppa intorno a questi processi (Beran, Brandl, Perner e Proust, 2012; Durso, 2007). Nelle sezioni seguenti, quindi, si analizzano questi concetti per ottenere un quadro il più possibile chiaro su ciò che definisce lo sviluppo della consapevolezza metalinguistica.
2.2 Metacognizione e conoscenza metacognitiva.

Una prima definizione di metacognizione emerge dagli studi di John Flavell (1976), il fondatore e maggior rappresentante della ricerca nel campo della metacognizione:

Metacognition refers to one’s knowledge concerning one’s own cognitive processes and products or anything related to them, e.g., the learning-relevant properties of information or data. For example, I am engaging in metacognition (metamemory, metalearning, metattention, metalanguage, or whatever) if I notice that I am having more trouble learning A than B; if it strikes me that I should double check C before accepting it as fact. (Flavell, 1976: 232)


Studi più recenti, hanno sviluppato queste categorie e individuato, quindi, forme di metaconoscenza più specifiche (Oxford, 2011). Innanzitutto viene effettuata una distinzione tra la conoscenza individuale e quella culturale, di gruppo: la

---

2 Nel testo i concetti di apprendimento e acquisizione vengono utilizzati con lo stesso significato in quanto sono considerati processi continui e interdipendenti dello sviluppo plurilingue del bambino/della bambina (Cook, 1993; Ellis, 2008).
prima si focalizza sull’individuo, sui suoi stili di apprendimento, sui punti di forza e di debolezza, mentre la seconda evidenzia le regole e le aspettative che si costruiscono all’interno di un gruppo culturale. Anche questi modelli recenti sottolineano l’importanza delle caratteristiche e dei requisiti dei compiti nei quali l’apprendente è coinvolto/a. In aggiunta, questa categoria si affianca a quella riferita alla consapevolezza della complessità del processo, che favorisce il mantenimento di risultati efficienti nel tempo. Le variabili strategiche, invece, sono descritte come la conoscenza dell’insieme delle strategie di apprendimento, delle metastrategie e del modo in cui esse operano. Tale conoscenza è considerata fondamentale per la gestione e controllo del processo di apprendimento di una lingua. Alle strategie si ricollega la “conditional knowledge” (Oxford, 2011: 19), ovvero la conoscenza delle motivazioni e del tipo di utilizzo che si fa delle strategie e che mette in gioco tutte le categorie legate alla conoscenza metacognitiva. Quest’ultima non include solo la dimensione cognitiva ma anche quella affettiva e interattiva. Per questo, si sottolinea il ruolo determinante dell’esperienza metacognitiva. Essa rappresenta le esperienze affettive e cognitive che sostengono l’apprendimento: si tratta della consapevolezza delle azioni che gli individui compiono per il raggiungimento degli obiettivi e che aiutano a controllare il processo di apprendimento stesso (Mercer, Ryan e Williams, 2012). Per questi motivi, la metacognizione viene anche descritta come la capacità di rendere visibile il proprio pensiero, ovvero la capacità di riflettere su ciò che si conosce e si sa fare ma anche su ciò che non si conosce e non si sa fare riuscendo, così, a intervenire nel proprio processo di apprendimento (Anderson, 2008). Si tratta, quindi, di un’abilità particolarmente complessa che mette in gioco la consapevolezza dei propri processi cognitivi e che consente al soggetto di pianificare, monitorare e valutare l’apprendimento sulla base delle strategie utilizzate (Anderson, 2002). Tuttavia, la metacognizione non si sviluppa in maniera lineare dalla pianificazione alla valutazione dell’apprendimento in quanto essa è definita da una serie variabile di processi cognitivi: questo spiega la natura mutevole del processo di
apprendimento e la sua stretta relazione con le strategie metacognitive. Infatti, a questo riguardo Kozulin afferma:

Metacognition is often considered to be the highest level of mental activity, involving knowledge, awareness, and control of one’s lower level cognitive skills, operations and strategies (Kozulin, 2005:2).

In questo senso, è possibile affermare che la metacognizione è definita dalla conoscenza metacognitiva e dalle strategie metacognitive: la cooperazione tra conoscenza e strategie garantisce, quindi, il massimo livello di metacognizione (Oxford, 2011).

2.3 Le strategie metacognitive.

Alla conoscenza metacognitiva sono ricollegate strategie di natura differente e che sono chiaramente delineate nelle tassonomie di O’ Malley e Chamot (1990) e quelle proposte da Oxford (1990). Essi distinguono quattro tipologie di strategie: le strategie cognitive, le strategie sociali, le strategie affettive e, infine, le strategie metacognitive. Le strategie cognitive si riferiscono alla manipolazione degli input di apprendimento; quelle sociali riguardano i comportamenti interpersonali che sostengono l’apprendimento e le strategie affettive includono il controllo degli aspetti emotivi che modellano l’esperienza di apprendimento (Griffiths, 2013). In questa sezione, per rispondere alle esigenze di analisi, particolare attenzione è rivolta alle strategie metacognitive. Queste includono strategie di analisi, monitoraggio, valutazione, pianificazione e organizzazione dei processi di apprendimento (Dörnyei, 2005). Oxford (2011) elabora una classificazione di queste strategie facendole corrispondere al mantenimento dell’attenzione, alla pianificazione e organizzazione della cognizione, all’utilizzo di risorse a sostegno della cognizione, al monitoraggio e alla valutazione della cognizione. Queste strategie si ritrovano in diverse situazioni di apprendimento, come ad esempio quando il bambino/la bambina emette dei giudizi su tale processo o quando ne organizza le fasi. Queste strategie, quindi, corrispondono
ad una serie di azioni che il soggetto attiva consapevolmente per facilitare, rendere positivo ed efficiente il proprio apprendimento. È da evidenziare il rapporto di strettissima interdipendenza tra le strategie: l’assenza di una ostacola lo sviluppo dell’altra, infatti, esse concorrono al successo nell’apprendimento fornendo gli strumenti adatti a sostenerlo (Oxford, 2011).

2.4 La conoscenza metalinguistica.

La conoscenza metalinguistica viene definita come la conoscenza esplicita dei livelli di analisi della lingua (sintattico, lessicale, fonologico e pragmatico) (Roehr e Gánem-Gutiérrez, 2009). Si tratta, quindi, di una conoscenza sulla quale il bambino/la bambina si può focalizzare volontariamente, alla quale può ricorrere deliberatamente e che può sottoporre ad analisi intenzionale (Elder, 2009). Essa instaura un rapporto di continuità e al contempo di indipendenza con il concetto di competenza linguistica, rapporto che deve ancora essere chiarito dalla ricerca (Ellis, Loewen, Elder, Erlam, Philp e Reinders, 2009). Di fatto, alcuni studi affermano che il concetto di conoscenza metalinguistica differisce da quello di una competenza linguistica implicita che non permette forme di introspezione e di valutazione consapevole (Ellis, 2008). Questi risultati sono, poi, confermati dagli studi di neuroanatomia condotti da Paradis (2004): egli afferma che i processi neuroanatomici implicati nell’apprendimento e nel recupero di dati linguistici sono diversi da quelli coinvolti nell’acquisizione e utilizzo implicito della lingua. Gli/le apprendenti potrebbero appoggiarsi alle proprie competenze linguistiche e, quindi, a conoscenze implicite per sostenere la conoscenza metalinguistica ma senza avere, poi, la possibilità di ricorrere ad esse per spiegare le motivazioni delle loro scelte. Più precisamente, la conoscenza metalinguistica consente forme di verbalizzazione che si manifestano, ad esempio, nei compiti di utilizzo esplicito delle regole grammaticali. Infatti, il soggetto per affrontare tale operazione deve poter ricorrere ad una terminologia tecnica e la padronanza di questa terminologia è sostenuta sia dalla conoscenza
metalinguistica che dalla conoscenza implicita della grammatica. La competenza linguistica, dunque, sostiene l’uso automatico di una lingua in contesti autentici ma può anche intervenire nei processi linguistici consapevoli (Bialystok, 2001). Da queste affermazioni emerge la difficoltà riscontrata dagli studiosi nella definizione della natura della conoscenza metalinguistica. A questo proposito Isemonger afferma:

If metalinguistic and explicit knowledge are related but not exactly the same thing, then what are they and what is the nature of the connection, or dare we say interface? If metalinguistic knowledge is that part of explicit knowledge that is potentially verbalizable, then what is the part that is not verbalizable and that is distinguishable from this metalinguistic knowledge? (Isemonger, 2007:113)

Per chiarire questa tipologia di interazione e in particolare per fare luce sulla natura della conoscenza metalinguistica gli studiosi hanno condotto ricerche sull’impatto esercitato dall’istruzione esplicita sulla conoscenza metalinguistica. A questo riguardo, è stato dimostrato che la conoscenza esplicita si sviluppa nel tempo grazie ad apprendimenti di tipo culturale che sono favoriti da un’educazione formale, prevalentemente scolastica (Roehr e Ganem-Gutierrez, 2013). In particolare, lo sviluppo della conoscenza metalinguistica è incrementato dall’apprendimento di altre lingue. Infatti, l’apprendimento formale di una lingua spinge l’individuo ad analizzarne consapevolmente le strutture e, quindi, a rappresentarla come un sistema formale. Per cui, il bambino/la bambina plurilingue che sottopone ad analisi i suoi sistemi linguistici sviluppa un concetto analitico e significativo di lingua (Bialystok, 2001).

La conoscenza metalinguistica entra in gioco in maniera differente sulla base della tipologia di attività a cui l’individuo è sottoposto. Di fatto, si può affermare che essa interviene in processi cognitivi di analisi e di controllo che possono essere associati a compiti di studio, lettura e scrittura mentre non entra in gioco nella conversazione e interpretazione linguistica perché esse si basano su conoscenze automatiche che richiedono un’attivazione in tempo reale (Ellis, Loewen, Elder, Erlam, Philp e Reinders, 2009). La conoscenza metalinguistica
sebbene sia diversa da forme di conoscenza implicita, si affianca ad esse nello sviluppo dell’apprendimento, nell’acquisizione linguistica e nell’uso delle lingue. Questo si traduce in uno stretto legame tra la conoscenza metalinguistica e il concetto di metalingua, ovvero di quello di lingua usata per parlare o scrivere della lingua (Berry, 2005). Questo legame mette in gioco la consapevolezza dei processi alla base dell’uso della lingua evidenziando, così, il rapporto di interdipendenza tra conoscenza metalinguistica e consapevolezza metalinguistica (Carrea, 2008).

2.5 La consapevolezza metalinguistica: definizioni, principi e sviluppo.

La complessità legata ai concetti di metacognizione, di strategie metacognitive e di conoscenza metalinguistica caratterizza anche la ricerca sulla consapevolezza metalinguistica. Infatti, diverse sono le interpretazioni che nel corso degli anni sono state elaborate per cercare di definire questi fenomeni (Koda e Zehler, 2008). In senso generale, la consapevolezza metalinguistica viene definita come segue:

The ability to reflect upon and manipulate the structural feature of spoken language, treating language itself as an object of thought, as opposed to simply using the language system to comprehend and produce sentences (Tunmer e Harriman, 1984:12).

Sulla base di questa affermazione, condivisa dagli studiosi, la ricerca si è divisa nell’analisi di componenti e caratteristiche della consapevolezza metalinguistica. Nelle seguenti sezioni, quindi, si sceglie di confrontare i risultati della ricerca allo scopo di adottare una definizione che renda conto della peculiarità e delle sfumature che caratterizzano la consapevolezza metalinguistica.
2.5.1. Ricerche a confronto: consapevolezza metalinguistica e cognizione.

Un primo ramo di ricerca si è preposto di mettere in luce gli aspetti cognitivi che sostengono la consapevolezza metalinguistica (Koda e Zehler, 2008). A questo proposito, alcuni studi hanno affermato che la consapevolezza metalinguistica mette in gioco rappresentazioni mentali esplicite delle proprietà della lingua (Bialystok, 2001; Gombert, 1992). Tuttavia, tali rappresentazioni non sempre si traducono nell’abilità di verbalizzare le proprietà linguistiche, ovvero nella possibilità di dare voce alla propria consapevolezza. Innanzitutto, la verbalizzazione rappresenta un’attività verbale particolarmente complessa attraverso la quale i bambini/le bambine esprimono idee e fatti, più o meno complessi, adottando forme linguistiche appropriate (De Leeuw, 1997). Lo sviluppo di tale abilità è strettamente legato al processo di evoluzione della competenza linguistica che pone le basi per la maturazione della consapevolezza metalinguistica (Gombert, 1992).

Il processo che descrive l’affermarsi di tale consapevolezza si articola in tre fasi. Più precisamente, una prima fase include l’acquisizione di abilità linguistiche di base attraverso l’esposizione a modelli linguistici. Il bambino/la bambina, quindi, interiorizza una serie di competenze relative la forma linguistica e i contesti pragmatici di utilizzo. In questo modo, l’uso della lingua del bambino/della bambina si avvicina a forme più complete e complesse e si assiste ad un’automatizzazione del comportamento linguistico. Nella seconda fase, questo comportamento è implicato in un processo di riorganizzazione e più precisamente si verifica una sistematizzazione nella Memoria a Lungo Termine delle conoscenze implicite sviluppate nella prima fase. Ciò comporta un’evoluzione delle forme linguistiche che è stimolata da processi di controllo interno delle conoscenze e dall’influenza esercitata dai contesti extralinguistici sui processi linguistici (Ellis, Loewen, Elder, Erlam, Philp e Reinders, 2009). Di fatto, questa articolazione delle conoscenze implicite conduce ad una consapevolezza dei sistemi linguistici stessi. In questa fase, quindi, il bambino/la bambina impara ad associare i contesti d’uso della lingua alle forme linguistiche
stesse e quindi sviluppa dei riferimenti per la riflessione su tali conoscenze (Gombert, 1992). La consapevolezza metalinguistica, quindi, si riferisce ad una specifica abilità cognitiva che rende conto delle capacità di utilizzo delle norme, dei modelli e dei costrutti di una lingua (Gonzalez, 2008).

2.5.2 Ricerche a confronto: consapevolezza metalinguistica e livelli di analisi.

La ricerca sulla consapevolezza metalinguistica non si esaurisce nell’analisi delle componenti cognitive del fenomeno. Infatti diversi studi si soffermano sulle abilità metalinguistiche e sugli scopi che tale consapevolezza include (Koda e Zehler, 2008). A questo riguardo, alcuni rami di ricerca pongono l’enfasi sull’abilità di identificazione e manipolazione delle unità linguistiche, mentre altri si focalizzano sugli scopi della consapevolezza metalinguistica e sulla sensibilità ai modelli linguistici (Koda e Zehler, 2008). Ad esempio, studi sulla consapevolezza fonologica analizzano l’abilità del bambino/della bambina di identificare e utilizzare i fonemi mentre quelli sulla consapevolezza morfologica si riferiscono all’abilità di individuare i morfemi e i vincoli del loro utilizzo (García, 2011). La ricerca sullo scopo della consapevolezza metalinguistica sviluppa l’idea che tale scopo sia generale e che si riferisca a livelli astratti di conoscenza linguistica. A questo proposito, Bialystok (2001) afferma: “the metalinguistic knowledge minimally needs to include the abstract structure of language that organizes set of linguistic rules without being directly instantiated in any of them” (Bialystok, 2001:123).

2.5.3 Ricerche a confronto: consapevolezza metalinguistica e dimensione pragmatica.

Gli studi precedentemente analizzati descrivono la consapevolezza come un processo definito da fenomeni interni e individuali. Tuttavia, essa non costituisce un fenomeno esclusivamente cognitivo ma anche sociale e interazionale (Hall,
È quindi da sottolineare la natura e origine sociale di una consapevolezza che si manifesta attraverso l’interazione in contesti autentici e attraverso la personalità del bambino/della bambina. La consapevolezza metalinguistica, quindi, si sviluppa grazie alle pratiche comunicative nelle quali si è coinvolti: il bambino/la bambina interiorizza, quindi, le interazioni linguistiche che caratterizzano l’esperienza quotidiana. Per questi motivi, diversi autori parlano di una “multivoiced metalinguistic awareness” (Hall, Vitanova, Marchenkova, 2004: 91; Hermans, 2001), cioè di una consapevolezza metalinguistica acquisita in diversi contesti e mediata da diverse situazioni in cui intervengono individui diversi. Ciò significa che i bambini/le bambine non sviluppano un’unica e personale teoria sulle lingue ma che la loro consapevolezza è definita da informazioni, idee e conoscenze che riflettono i punti di vista altrui, a volte coerenti altre volte contraddittori. Il bambino/la bambina, quindi, sviluppa un’immagine delle lingue grazie alla complessa interdipendenza tra diversi fattori e contesti (Bakhtin, 1981). A riguardo, Bakhtin afferma:

Thus in any moment in its historical existence, language is heteroglot from top to bottom; its represents the co-existence of socio-ideological contradictions between the present and the past, [...] between socioideological groups in the present, between tendencies, schools, circles, and so forth, all given in bodily form (Bakhtin, 1981: 291)

Ancora una volta si afferma che la consapevolezza metalinguistica del bambino/della bambina rispecchia le pratiche sociali e culturali che quotidianamente sperimenta. Ciò significa che i bambini/le bambine non solo diventano consapevoli delle lingue ma consapevoli dei modi di parlare delle lingue che si sviluppano sia in contesti formali che informali. Lo sviluppo della consapevolezza metalinguistica, quindi, non rappresenta un processo lineare e graduale che porta al raggiungimento di livelli adulti; di fatto, essa è frutto dell’interiorizzazione della relazione tra socializzazione e ambiente di apprendimento (Hall, Vitanova, Marchenkova, 2004).
2.5.4 La consapevolezza metalinguistica: “sapere di sapere”.
Grazie ai risultati della ricerca è possibile affermare, in conclusione, che la consapevolezza metalinguistica non si riduce ad una semplice conoscenza delle proprietà d’uso della lingua ma che essa consiste nel riconoscere, essere consapevoli e coscienti delle proprie conoscenze (Correa, 2008). Questo è quanto confermato da Read:

We might say that a speaker exhibits metalinguistic awareness when that speaker is attending in some part of what he or she knows about the language, and also knows that he or she possesses that knowledge (Read, 1978: 65).

Si sottolinea, quindi, che la consapevolezza metalinguistica si manifesta quando il soggetto riesce ad andare oltre alla produzione linguistica e alla conoscenza delle regole alla base di essa, dimostrando di essere consapevole di ciò che conosce. La possibilità o meno di verbalizzare tale consapevolezza non deve essere, quindi, confusa con la capacità stessa del bambino/della bambina di riconoscere le proprie conoscenze (Coorea, 2008; De Leeuw, 1997). In che modo, allora, il bambino/la bambina plurilingue dimostra la propria consapevolezza metalinguistica? La risposta ci viene fornita dai numerosi studi di osservazione e analisi del comportamento linguistico e metalinguistico di bambini e bambine. Tali ricerche hanno l’obiettivo di mettere in luce le spontanee manifestazioni di consapevolezza metalinguistica del bambino/della bambina plurilingue.

2.6 La comunicazione plurilingue: manifestazioni della consapevolezza metalinguistica.
Come affermato in precedenza, risulta essere difficile ottenere risultati chiari sulla consapevolezza metalinguistica dei bambini/delle bambine. Tuttavia, il loro comportamento metalinguistico rivela una serie di fenomeni attraverso i quali i bambini/le bambine plurilingue esprimono la loro ricchezza e sensibilità linguistica, il loro desiderio di confronto con gli altri e la capacità di trasferimento delle conoscenze in diversi contesti (Herdina e Jessner, 2002). Di fatto, numerosi
studi evidenziano che la consapevolezza metalinguistica del bambino/della bambina plurilingue rappresenta una dimensione particolarmente sviluppata e fondamentale nella crescita plurilingue (Bialystok, 2001). Questo è da attribuire ad una precoce separazione tra forma e contenuto nelle lingue, alle esperienze di partecipazione a più culture, ad un continuo alternarsi di lingue nella produzione e, infine, ad una singolare flessibilità psicolinguistica (Gilardoni, 2014). Questo si traduce in una spiccata consapevolezza metalinguistica che si manifesta in diverse situazioni di scambio comunicativo: nei commenti sulle proprie conoscenze, nei confronti consapevoli tra i sistemi linguistici, nei giudizi sullo stile della conversazione altrui, nei giochi di parole e nelle domande sulle lingue parlate nel mondo (Clyne, 1987). Tra le maggiori manifestazioni della consapevolezza metalinguistica vi sono il code-mixing e il code-switching, la traduzione e il rifiuto delle lingue: si tratta di dimostrazioni concrete del punto di vista dei bambini/delle bambine (Harding-Esch e Riley, 2003), ad esse sono dedicate le sezioni seguenti.

2.7 Manifestazioni della consapevolezza metalinguistica: il code-mixing e il code-switching.

2.7.1 Plurilinguismo e *code-mixing*.

L’uso delle lingue da parte di bambini/bambine al di sotto del terzo anno di vita è caratterizzato dal *code-mixing o language-mixing*: si tratta di parole di lingue diverse che vengono utilizzate all’interno di un unico enunciato. In particolare, sono voci lessicali e parole appartenenti all’ambiente di vita del bambino/della bambina: di fatto in questo periodo il loro vocabolario presenta un’alta percentuale di sostantivi legati alla propria esperienza diretta (Steiner e Hayes, 2008). Il fenomeno del *mixing* è spesso inconsapevole in quanto legato ad una competenza linguistica in fase di sviluppo, mentre più raramente è frutto di strategie consce grazie alle quali il bambino/la bambina evita l’uso di parole difficili da pronunciare. Il *mixing* può anche essere il risultato della sovrapposizione tra le lingue, ad esempio di parole dai suoni simili e che il bambino/la bambina confonde (Harding-Esch e Riley, 2003). Tuttavia, studi recenti hanno dimostrato che questi comportamenti sono la prova della graduale separazione tra i sistemi delle lingue. Di fatto, questo processo interessa diversi livelli dell’acquisizione linguistica e più precisamente coincide con i momenti di progresso linguistico. Ad esempio, Emma (3 anni, bilingue francese/inglese) utilizza espressioni come “very much” in inglese e “beaucoup mieux” e “trés beaucoup” in francese come anche “very mieux” (Harding-Esch e Riley, 2003: 154). Questa è la dimostrazione che la bambina sta interiorizzando le regole dei due sistemi linguistici a cui è esposta. Nei primi anni di vita, i bambini e le bambine dimostrano uno spiccato interesse nei confronti della comunicazione anche se alcuni studi ritengono che essi/esse non siano cognitivamente pronti ad analizzare il senso delle parole e ad adottare una lingua tenendo conto di quelle conosciute dall’interlocutore. Infatti, grazie allo sviluppo della competenza linguistica e all’esposizione alle lingue nel tempo il *mixing* muta in forme consapevoli di *code-switching* molto vicine a quelle adottate dall’adulto (Barron-Hauweart, 2004).
2.7.2 Plurilinguismo e code-switching

Prima di analizzare il concetto di code-switching è importante effettuare un confronto di tale nozione con altri concetti che sembrano avere un significato simile: il prestito linguistico e la scelta linguistica. Il prestito linguistico viene descritto come il risultato di un processo di convergenza, quindi di influenza tra una lingua ed un’altra, che comporta l’acquisizione da parte di una esse di un tratto linguistico dell’altra (Ferranti, 2012). La scelta linguistica, invece, costituisce il passaggio da una lingua ad un’altra volto a soddisfare esclusivamente i bisogni o le problematiche legate alla competenza linguistica dell’interlocutore (Harding-Esch e Riley, 2003). A fronte di queste definizioni è possibile descrivere il code-switching come:

 [...] a specific skill of the bilinguals’ pragmatic competence, that is, the ability to select the language according to the interlocutor, the situational context, the topic of the conversation and so forth and to change languages within an interactional sequence in accordance with sociolinguistic rules and without violating specific grammatical constraints” (Meisel, 1994:414).

Questa definizione di code-switching ha accompagnato numerose ricerche che, nel corso degli anni, hanno cercato di definire le cause e gli effetti del fenomeno. Gli ambiti di ricerca coinvolti in tali studi sono diversi e hanno fornito importanti risultati che permettono di costruire un quadro complesso del fenomeno stesso. Nelle seguenti sezioni sono, quindi, analizzati i diversi aspetti del code-switching sulla base dei risultati di tali ricerche.

2.7.3 Aspetti strutturali e linguistici del code-switching.

Come affermato da Meisel (1994), il code-switching rispetta un sistema di regole precise capace di rendere lo scambio comunicativo particularmente espressivo. Si tratta, cioè, di un fenomeno che mette in gioco le risorse comunicative che il bambino/la bambina ha sviluppato nelle lingue conosciute. Su questi aspetti strettamente linguistici si sono focalizzati alcuni rami della ricerca, con
l’obiettivo di definire la dimensione strutturale del fenomeno. In particolare, da questi studi è emerso che il passaggio da un sistema grammaticale ad un altro rispetta una serie di regole specifiche: ciò significa che il *code-switching* non consiste in una semplice e casuale interruzione dell’enunciato e in una successiva ripresa in un’altra lingua (Isurin, Winford e De Bot, 2009). Infatti, lo *switching* avviene solo con lo sviluppo di abilità linguistiche e metalinguistiche che permettono di passare da una lingua ad un’altra senza commettere errori grammaticalì e mantenendo chiara l’organizzazione del messaggio (Cantone, 2007). Per questo motivo Harding-Esch e Riley affermano: “[…] the more bilingual people are, the better they are *code-switching*” (Harding-Esch e Riley, 2003: 66). Diversamente da come può sembrare, infatti, il *code-switching* non viene adottato esclusivamente per compensare lacune linguistiche in una delle lingue conosciute. In questi casi, infatti, il bambino/la bambina plurilingue produce enunciati in cui solo una o due parole appartengono ad altre lingue, d’altro lato chi presenta competenze bilanciate nelle lingue adotta forme di *code-switching* più complesse (Cantone, 2007). Più precisamente, quando bambini/bambine diventano più fluenti ed esperti nell’uso della lingua, le competenze sociopsicolinguistiche nelle lingue si sovrappongono dando vita al *code-switching* (Steiner, 2008). Tale processo di sovrapposizione è descritto dal modello di Macnamara e Kushnir (1971), appoggiato da diversi studi recenti (Isurin, Winford e De Bot, 2009). Questo modello descrive il *code-switching* come il frutto dell’abilità del bambino/della bambina plurilingue di attivare le parole dei propri lessici mentali. Quindi, il *code-switching* è considerato la conseguenza di un processo di attivazione e disattivazione delle lingue. Più precisamente, in questo processo sono presenti un input a basso livello percettivo, responsabile della selezione iniziale del lessico e un input ad alto livello di attivazione, semantico e concettuale, che attivando una parola o una serie di parole adatte al contesto della comunicazione, determina il passaggio da una lingua ad un’altra (Macnamara e Kushnir, 1971). Tale modello evidenzia, quindi, che all’interno di un compito linguistico non possono operare contemporaneamente più sistemi.
linguistici e che per questo motivo avviene il passaggio da una lingua ad un’altra (Isurin, Vinford e De Bot, 2009).

2.7.4 Aspetti sociali e pragmatici del code-switching.

Il code-switching è scelto dal bambino/dalla bambina per adattarsi agli scopi dell’atto comunicativo (Barron-Hauweart, 2004). Di fatto, la rapidità con cui enunciati ad alta familiarità sono prodotti e l’importanza delle risorse cognitive messe in atto, hanno portato ad affermare che i bambini/le bambine scelgono il code-switching mentre stanno parlando (Altarriba e Heredia, 2011). Si tratta, quindi, di una scelta spontanea volta a rispondere alle esigenze della comunicazione e che si verifica durante l’interazione con un’altra persona plurilingue, quando viene affrontato un argomento correlato ad una determinata lingua o semplicemente perché una parola ha particolare rilevanza per il bambino/la bambina (Harding-Esch e Riley, 2003). Con gli stessi obiettivi il code-switching viene usato dai bambini/dalle bambine per impressionare gli interlocutori. In merito Baker riconosce che: “Children are amazingly adroit at knowing when to switch languages” (Baker, 2000: 48). Per questo motivo, egli descrive il code-switching come una terza lingua utilizzata dal bambino/dalla bambina con l’obiettivo di attirare l’attenzione, per enfatizzare i rapporti interpersonali o escludere qualcuno da una conversazione privata (Baker, 2000). Ecco che il code-switching non si limita ad essere un fenomeno esclusivamente linguistico ma anche un aspetto sociale della comunicazione plurilingue attraverso il quale il bambino/la bambina definisce i legami con i parlanti e trasmette loro sentimenti, emozioni e idee (Walters, 2014). In altre parole, il code-switching riflette il modo in cui le lingue soddisfano gli scopi della comunicazione. Ciò che stupisce è la consapevolezza che il bambino/la bambina sviluppa intorno al fenomeno, cosa che permette di adottarlo come strumento comunicativo in un ambiente plurilingue (Harding-Esch e Riley, 2003). Questo è evidente nell’interscambio comunicativo che avviene tra Emma e il padre. Emma
è una bambina che vive in Inghilterra e che usa il francese nell’ambiente famigliare. La bambina insiste nell’utilizzare la bici intorno alla tavola della cucina e durante uno dei giri calpesta il piede del padre.

Father: Emma, arrête de faire du vélo dans la cuisine (“Emma, stop cycling in the kitchen”).

Emma: Non (“No”).

Father: Stop cycling in the kitchen, I said.

Emma (climbs down from her bicycle, runs to her mother’s arms and exclaims): Daddy talk English! (sic). (Harding-Esch e Riley, 2003: 143)

A questa dimensione socio-pragmatica sono legati i fattori implicati nel fenomeno del code-switching: si tratta di fattori locali e globali che ne determinano e influenzano l’uso in diversi contesti di interscambio comunicativo (Li Wei e Moyer, 2009). Più precisamente, i fattori locali che portano al passaggio da una lingua ad un’altra sono legati alla motivazione personale che caratterizza l’intento comunicativo: si tratta del desiderio di dominare l’interazione, di esprimere solidarietà, di ribellarsi o escludere qualcuno dalla conversazione. Dall’altro lato, i fattori globali sono legati allo status di cui gode una lingua all’interno di una determinata società: ad esempio, nelle società in cui ad una lingua viene attribuito basso prestigio per cause culturali c’è una maggiore tendenza a passare alla lingua della società stessa. Altri fattori globali che possono influenzare il code-switching sono i ruoli sociali degli interlocutori, l’appropriatezza della lingua a sostenere l’argomentazione e la presenza di soggetti che non conoscono la lingua (Peccei, 2006). Questi fattori confermano l’importanza del ruolo che il code-switching gioca nell’interscambio comunicativo in contesti autentici e plurilingui.

2.7.5 Il code-switching: un approccio di ricerca multidisciplinare.

Il code-switching vanta una lunga tradizione di ricerca che ha coinvolto la linguistica, la sociolinguistica e, più recentemente, la psicolinguistica. In passato,
particolarmente forte è stata la discussione sul fenomeno del *code-switching* in quanto si cercava di classificare e spiegare le caratteristiche e cause del fenomeno basandosi sulle ipotesi di studio di un unico ambito di ricerca. Attualmente, questa discussione è stata superata a favore di un approccio multidisciplinare che descrive il *code-switching* attraverso diversi modelli teorici, incrementando la validità e profondità degli studi stessi. L’importanza di questo approccio multidisciplinare sta nella possibilità di ottenere un quadro completo del fenomeno nel quale emerga l’importanza che il *code-switching* ricopre nello sviluppo del bambino/della bambina plurilingue (Isurin, Winford e De Bot, 2009). Difatti, il *code-switching* è da considerare una risorsa che caratterizza la comunicazione plurilingue, grazie alla quale il bambino/la bambina riesce ad esprimere la propria personalità, la propria ricchezza linguistica e la singolarità del proprio stile comunicativo (Harding-Esch e Riley, 2003).

### 2.8 Manifestazioni della consapevolezza metalinguistica: la traduzione.

Tra le manifestazioni della consapevolezza metalinguistica emerge la traduzione. In particolare, nelle prossime sezioni la traduzione viene trattata come forma di interpretazione delle lingue e come manifestazione dell’uso indipendente di esse da parte del bambino/della bambina plurilingue. Di fatto, l’interpretazione gioca un ruolo fondamentale nel processo di traduzione e attribuisce al bambino/alla bambina un grande potere nella comunicazione (Hayes, 2007). Per questo motivo la traduzione è considerata dai bambini/dalle bambine un’attività piacevole grazie alla quale possono affermare la loro appartenenza a più culture e dimostrare le proprie competenze linguistiche e metalinguistiche: a conferma di ciò è la tendenza spontanea del bambino/della bambina plurilingue a tradurre per soddisfare i propri bisogni e quelli degli altri. (Harding-Esch e Riley, 2003).
2.8.1 Il bambino/la bambina plurilingue: traduttori dalla nascita?

In relazione al fenomeno del plurilinguismo, molti studiosi parlano di “traduzione naturale” (Harris, 1992) per alludere alla capacità di traduzione che il bambino/la bambina plurilingue sviluppa in relazione ad una serie di abilità linguistiche e cognitive. Di fatto, c’è continuità e interdipendenza tra lo sviluppo della capacità di tradurre e l’uso delle lingue stesse. Ciò significa che la traduzione di questo tipo non è un’abilità che viene insegnata ma piuttosto acquista con la stessa spontaneità e naturalezza con cui si acquisiscono le lingue native in contesti autentici (Bialystok, 1991). Quindi, la traduzione è un’abilità tipica del bambino/della bambina plurilingue, un’attività linguistica alla quale solo i bambini/le bambine che conoscono più lingue possono accedere. Per questi motivi, la traduzione è da considerare la combinazione di aspetti sociopragmatici e psicolinguistici legati all’interpretazione (House, 2014). In questo senso, la traduzione mette in gioco l’affettività, la personalità, la competenza linguistica e la consapevolezza metalinguistica del bambino/della bambina (Walters, 2014).

La naturalezza e spontaneità della traduzione sono testimoniate dalla precoce età a cui risale la comparsa delle prime forme di traduzione, dalla spontaneità che caratterizza questa abilità, dalla limitata esposizione alle lingue che i bambini/le bambine necessitano per iniziare a tradurre e dalla mancanza di correlazioni tra la traduzione spontanea e quella legata a contesti di apprendimento formale (Bialystok, 1991, 2001). Cosa caratterizza questa “traduzione naturale”? Per rispondere a tale quesito si analizzano qui di seguito i diversi fattori che influenzano e nel contempo definiscono questo tipo di traduzione.

2.8.2 Traduzione e contestualizzazione.

Recentemente, l’importanza della contestualizzazione dei significati e il rapporto tra la comprensione dei significati e la traduzione sono diventati punti cruciali della ricerca sulla traduzione. Non a caso, il soggetto si appoggia ai significati e ai
contesti per poter tradurre testi orali e scritti. Questo ha spinto numerosi studiosi ad affermare che la comprensione dei testi influenza sull’interpretazione e garantisce un miglioramento della traduzione. Di conseguenza, è possibile sottolineare che la comprensione sostiene l’analisi dei significati a più livelli (Bialystok, 2001). Più precisamente, vi sono significati relativi alle singole parole, alle unità grammaticali e alle proposizioni che costituiscono le frasi, poi, vi sono i significati delle singole unità grammaticali che costituiscono le frasi, poi, vi sono i significati delle singole unità grammaticali che determinano il passaggio ad un’altra lingua e i significati riferiti al passaggio in sé (Bialystok, 1991). Tuttavia, l’equivalenza dei significati tra due lingue non può essere stabilita allo stesso livello: una parola in una lingua può richiedere una frase per poter essere tradotta o una frase in una lingua può essere tradotta con un’unica parola in un’altra lingua. Infatti, solo a livello della frase il significato di un’unità linguistica può essere catturato da un’altra unità in un’altra lingua.

La traduzione implica, quindi, la sostituzione dei contenuti di un testo con il suo equivalente in un’altra lingua. Di fatto, se il bambino/la bambina effettua una traduzione parola per parola, il significato della frase tradotta può variare in quanto il focus è esclusivamente sul significato delle singole parole. Nei casi di traduzione in sequenza, invece, viene rispettata la sintassi delle frasi ma non la coerenza e il significato. È il caso delle espressioniidiomatiche che traggono i loro significati dall’uso contestualizzato delle espressioni stesse (Bialystok, 1991, 2001). È evidente che due lingue non saranno mai simili al punto da permettere una traduzione parola per parola o frase per frase, in quanto anche tra le lingue più affini vi sono sottili differenze da un punto di vista idiomatico e della sintassi.

Perciò, la traduzione richiede alcune riformulazioni lessicali e sintattiche per riuscire a ricostruire significati che vengono espressi in modi diversi dalle lingue. A questo scopo, bambini/bambine mettono in gioco la propria sensibilità linguistica e metalinguistica per individuare le differenze tra sistemi linguistici e tradurre in quello che per loro è il miglior modo possibile (Harding-Esch e Riley, 2003).
2.8.3 Traduzione e consapevolezza metalinguistica.

Quello che i bambini/le bambine dicono della traduzione aiuta a capire la relazione che si instaura tra il fenomeno della traduzione e la consapevolezza metalinguistica. Ciò è evidente nell’affermazione di David, un bambino bilingue di nove anni che tenta di dare una spiegazione al fenomeno della traduzione nelle lingue:

*You can’t say it in English. I don’t know why you can say it in French. I always wandered why jus d’orange-juice of orange-about two years ago I just stopped a moment before I was going to get the juice and the jus-jus d’orange-juice of--- Oh- - now it makes sense. So you see, sometimes it make sense in English and sometimes it can’t. But it’ just the way you say it* (Harris, 1992: 525).

Sulla base di questa affermazione è possibile individuare due componenti fondamentali della traduzione: le abilità comunicative e le abilità metalinguistiche che sono proprie di tutte le lingue. Più precisamente, le abilità comunicative si manifestano nella comprensione dei significati e nel condivisione di essi con altre persone (Harris, 1992). La necessità di valutare i significati e le strutture linguistiche allo scopo di garantire una giusta traduzione viene soddisfatta solo se il soggetto riconosce la lingua come uno strumento per la comunicazione e come un sistema regolato. Solo così è possibile verificare la correttezza linguistica e la corrispondenza dei significati in contesto con quelli della lingua dalla quale la traduzione è partita. Questa necessità di riflettere e manipolare le lingue stesse sottolinea la natura metalinguistica della traduzione (Bialystok, 1991, 2001). Nella “traduzione naturale”, quindi, i bambini/le bambine mettono in gioco la loro consapevolezza metalinguistica rivelando ancora una volta la straordinarietà dei processi che caratterizzano il loro sviluppo plurilingue.
2.9 Manifestazioni della consapevolezza metalinguistica: il rifiuto delle lingue.

Il rifiuto della lingua rappresenta una delle manifestazioni più complesse della consapevolezza metalinguistica: in che modo il bambino/la bambina dimostra e parla del rifiuto per la lingua e quali sono le cause che supportano tale fenomeno?

Innanzitutto, bisogna distinguere tra diversi livelli di mancato uso delle lingue: il totale rifiuto di parlare la lingua o semplicemente la tendenza ad evitarne l’uso (Barron-Hauweart, 2004). Il bambino/la bambina può mettere in atto diverse strategie attraverso le quali si sottrae all’impiego di una lingua: durante la conversazione il bambino/la bambina si rifiuta di parlare una lingua rispondendo con una diversa rispetto a quella usata da chi pone loro la domanda. Altra strategia consiste nell’ignorare le persone che usano la lingua oggetto di rifiuto o nel spostarsi dall’ambiente in cui quella lingua viene usata. Inoltre, il bambino/la bambina può scegliere di affidarsi alla comunicazione non verbale per condurre l’interscambio o ridurre l’uso della lingua a singole parole che condivide con poche persone, solitamente con i genitori. Può essere manifestazione di rifiuto la tendenza del bambino/della bambina a ripetere quello che viene detto loro senza che, poi, venga fornita una risposta o venga riformulato l’enunciato. Infine, il bambino/la bambina può evitare l’uso di una lingua interrompendo le conversazioni in cui essa viene utilizzata e iniziando un nuovo argomento in un’altra lingua (Pearson, 2008; Hirmer, 2013). In alcuni casi il rifiuto di una lingua può essere legato ad una carenza nello sviluppo del vocabolario che può essere risolta con una maggiore esposizione alla lingua stessa (Hilmer, 2013; Kielhöfer e Jonekeit, 2002). In altri casi, si tratta di una strategia adottata per infastidire l’interlocutore: il linguaggio è infatti connesso al comportamento e, quindi, il bambino/la bambina che comprende il potere del significato delle parole, cerca di dominare il contesto in cui la comunicazione si sviluppa (Barron-Hauweart, 2004).

Il rifiuto di una delle lingue caratterizza la maggioranza delle esperienze dei bambini/delle bambine plurilingui. Più precisamente, le tecniche di rifiuto o la
tendenza ad evitare una lingua si manifestano in certi periodi della crescita del bambino/della bambina, che corrispondono ad esempio all’inizio della scuola, a viaggi e permanenze di estranei in casa. In questi casi si assiste ad una riduzione della abituale produzione linguistica. A questo riguardo, interessante è il caso raccontato dalla mamma di una famiglia plurilingue e riportato da Barron-Hauweart:

During Kevin’s phase of passive Norwegian and refusal to speak this language, I explained to him that it was important to me to be able to speak my language at home. His reply was ‘Mais, Maman, ma langue à moi est le français’ (But Mummy, French is my language). [...] (Barron-Hauweart, 2004: 35)

Altro fattore che può portare al rifiuto della lingua è l’imbarazzo che il bambino/la bambina può provare quando i famigliari utilizzano in pubblico una lingua diversa dalla quella della comunità: non è raro che i bambini/le bambine chiedano espressamente ai genitori di evitare la lingua usata in casa in ambiente scolastico o in presenza di amici (Kielhöfer e Jonekeit, 2002). Di fatto, i bambini/le bambine sono molto sensibili alla presenza di soggetti che non conoscono le lingue da loro parlate, questo in segno di rispetto della diversità altrui e per non compromettere la comunicazione. Allo stesso tempo, però, la richiesta da parte di sconosciuti di dimostrare la propria diversità linguistica viene accolta dal bambino/dalla bambina come un rifiuto perché l’uso delle lingue appare ai loro occhi innaturale e privo di scopi (Hilmer, 2013). Ciò è evidente nel seguente esempio:

– C’est vrai que tu parles l’anglais? Dis quelque chose en anglais, vas (“It’s true that you speak English? Speak something in English).

– No (in English) (Harding-Esch e Riley, 2003: 161).

Il mancato utilizzo della lingua nel tempo può tradursi nella conoscenza passiva della lingua stessa e nella scomparsa di essa dagli interscambi linguistici. La risposta al rifiuto o riduzione dell’uso della lingua viene chiamata da Barron-Hauweart “the False Monolingual Strategy” (Barron-Hauweart, 2004: 36). Si tratta di una strategia che consiste nel fingere di non comprendere ciò che il
bambino/la bambina dice, stimolando, così, l’uso della lingua che solitamente viene rifiutata. Questa tecnica emerge in diversi studi su bambini/bambine plurilingue e ha lo scopo di bilanciare l’uso delle lingue stesse. Inoltre, si può notare che questa strategia entra in gioco anche in presenza di fenomeni di *code-switching* per favorire la produzione di enunciati fluenti in un’unica lingua. Tuttavia, essa va adottata solo se la conoscenza del lessico è bilanciata nelle lingue e se la sua adozione non compromette la positività e serenità dell’interazione: essa deve rappresentare un incoraggiamento per il bambino/la bambina non una costrizione (Barron-Hauweart, 2004). A questo riguardo Baker afferma: “Unless this is handled tactfully and skilfully, the result is that children learn that language is an imposition, a part of authoritarian power” (Baker, 2000: 75). In ogni caso, si tratta di una strategia il cui vantaggio è limitato a tempi brevi e ai primi anni di infanzia. Infatti, con la crescita si assiste a dei cambiamenti cognitivi ed emozionali, ad un perfezionamento della competenza linguistica e ad un maggiore desiderio del bambino/della bambina di comunicare in più lingue: sono anni in cui i bambini/le bambine necessitano e hanno piacere di essere esposti a nuovi e diversi input linguistici. Anche in questo periodo di sviluppo l’uso che viene fatto delle lingue non deve essere sottoposto a pressioni negative che si tradurrebbero, altrimenti, in rifiuto della lingua. Si sottolinea, quindi, il ruolo della motivazione nella definizione delle strategie volte a stimolare l’uso delle lingue (Barron-Hauweart, 2004).

**2.10 Conclusione**

Le domande sulla consapevolezza metalinguistica non hanno ancora ricevuto risposte definitive, tuttavia un excursus attraverso le numerose ricerche che negli anni sono state compiute aiutano a cogliere la straordinarietà di questo fenomeno. In questo modo si spiegano aspetti legati a tale consapevolezza come quelli di metacognizione e strategie metacognitive, le quali si riferiscono ad un serie di abilità esplicite che sostengono lo sviluppo delle conoscenze cognitive e
metacognitive del soggetto. Tra queste conoscenze emerge quella metalinguistica, ovvero il sapere che bambini/bambine sviluppano intorno all’uso delle lingue. Si tratta di una conoscenza che si affianca alla consapevolezza metalinguistica nello sviluppo di idee e giudizi attraverso i quali bambini e bambine si esprimono in merito alla loro esperienza plurilingue. Questa esperienza, infatti, è caratterizzata da fenomeni come quelli del code-mixing e del code-switching che rivelano la capacità di operare in relazione a diversi sistemi linguistici e non solo, dimostrando una grande sensibilità nei confronti degli interlocutori e dei contesti della comunicazione. Questa abilità caratterizza anche la naturale capacità di bambini/bambine di tradurre da una lingua ad un’altra e di interpretare i diversi significati che la comunicazione assume. Questa consapevolezza, però, può anche tradursi in fenomeni negativi come quello del rifiuto della lingua, nei quali ancora una volta il bambino/la bambina dà voce alle sue conoscenze e competenze adottando strategie a sostegno delle proprie scelte. Questi fenomeni, quindi, sono la prova dell’importanza di uno sviluppo plurilingue. Di fatto, i vantaggi del considerevole sviluppo della consapevolezza metalinguistica che caratterizza l’esperienza plurilingue sono numerosi e tra questi si possono menzionare la flessibilità cognitiva, la distinta creatività e le capacità di elaborazione linguistica.
Capitolo 3 La consapevolezza della diversità linguistica nella scuola primaria: un caso studio.

In questo capitolo vengono analizzati i dati di uno studio sulla consapevolezza metalinguistica di bambini e bambine della scuola primaria. In particolare, lo studio si è sviluppato all’interno di un percorso didattico inserito nel progetto “Storie di inte(g)razione – un Quaderno per osservare la classe multiculturale” promosso dalla Rete di Integrazione di Alunni Stranieri di Treviso e che prevede l’intervento del Dott. Elio Gilberto Bettinelli, della Dott.sa Graziella Favaro e del Dott. Lorenzo Luatti. Il percorso didattico si è concluso con la realizzazione di un’intervista ai bambini/le bambine destinatari del percorso. L’intervista ha avuto come obiettivo quello di mettere in luce ciò che i bambini/le bambine dicono delle lingue che utilizzano nel loro contesto familiare e scolastico. Più precisamente, le domande dell’intervista esplorano la consapevolezza delle lingue conosciute e del loro uso in diversi contesti di vita quotidiana. Perciò, si analizza il ruolo della famiglia, della comunità e della scuola nello sviluppo della competenza linguistica e della consapevolezza della diversità linguistica. Inoltre, l’intervista promuove una riflessione sullo sviluppo plurilingue durante il quale i bambini/le bambine provano ad immaginare in che modo le lingue sono rappresentate nella mente, come funzionano e le conseguenze di tale strutturazione. Infine, si vuole mettere in luce idee, commenti e giudizi sull’importanza di conoscere più lingue nella realtà contemporanea. Le interviste sono state analizzate e studiate attraverso categorie di analisi che consentono di far emergere gli aspetti caratteristici dei diversi fenomeni del plurilinguismo e, in particolar modo, i pensieri comuni e le singolarità che caratterizzano la consapevolezza metalinguistica di ogni bambino/bambina.
3.1 Il contesto della ricerca.

La ricerca è stata condotta nella classe quarta della scuola primaria “I° Maggio” dell’istituto comprensivo “Arturo Martini” di Treviso. La scuola si inserisce in una realtà multietnica che negli anni l’ha vista partecipe di diversi progetti di intercultura. Di fatto, gli studi sul territorio trevigiano hanno evidenziato che si tratta della scuola con la percentuale maggiore di alunni e alunne multiculturali e plurilingue. Questa zona, infatti, è interessata da importanti fenomeni di immigrazione che hanno reso l’interazione e l’integrazione reciproche dei soggetti coinvolti un obiettivo significativo e di alto valore civile ed etico; obiettivo al cui raggiungimento la scuola è chiamata a collaborare. A questo scopo la scuola è tra i principali esponenti del progetto “Storie di inte(g)razione – un Quaderno per osservare la classe multiculturalle”.

3.1.1 “Storie di inte(g)razione – un Quaderno per osservare la classe multiculturalle”: il progetto.

La Rete di Integrazione di Alunni Stranieri di Treviso nasce nel 2000 e vede oggi l’adesione di 33 istituzioni scolastiche di diverso ordine e grado tra le quali l’Istituto “Arturo Martini” è capofila. L’obiettivo è quello di promuovere e diffondere la cultura dell’integrazione svolgendo una funzione di coordinamento delle esperienze, di consulenza e di documentazione. A questo scopo l’attenzione è focalizzata sull’elaborazione di un progetto unitario di accoglienza e supporto agli alunni/alle alunne e alle loro famiglie immigrate. Per rispondere a tali esigenze, la Rete appoggia e favorisce il progetto di realizzazione del “Quaderno dell’Inte(g)razione” (POF scuola primaria “I° Maggio”, 2014). Il progetto “Storie di inte(g)razione – un Quaderno per osservare la classe multiculturalle” si pone a sostegno delle tappe che la scuola attraversa per favorire lo sviluppo integrale del bambino/della bambina in contesti multiculturali: l’attenzione è, quindi, rivolta all’accoglienza della differenza, all’integrazione linguistica e, in particolare, all’inclusione nella differenza.
(Favaro, 2011). Dalla riflessione congiunta del Dott. Lorenzo Luatti e la Dott.sa Graziella Favaro su questi fattori, nasce nel 2003, il “Quaderno dell’inte(g)razione”: si tratta di uno strumento di ricerca per le classi multiculturali e plurilingue che negli anni è stato modellato dalle esperienze di insegnanti e educatori di diverse realtà italiane. La scelta del termine ‘inte(g)razione’ è stata effettuata con l’intento di sottolineare l’importanza dell’interazione nell’integrazione e, quindi, per mettere in risalto il cambiamento e crescita reciproci che comportano il confronto nella diversità. Nel 2011 il “Quaderno dell’inte(g)razione“ è approdato in Europa grazie al progetto multilaterale Comenius³ che ha comportato l’adozione della denominazione internazionale di Portfolio of Integration (POI). Nel rispetto delle diverse realtà dei paesi, il nuovo strumento viene prodotto in versioni differenti, mantenendo, però, una struttura e degli obiettivi comuni. Il nuovo Portfolio si propone di rilevare le dinamiche di integrazione degli alunni/delle alunne e di osservare il contesto in cui avviene l’inserimento. In riferimento a ciò, sono stati definiti sei indicatori: si tratta di strumenti che permettono di individuare i fattori che caratterizzano il processo di integrazione. In particolar modo, essi mettono in luce il cammino che il bambino/la bambina compie nel processo di sviluppo della diversità linguistica, della capacità di raccontarsi e di pensare al futuro e della consapevolezza dell’importanza dei contesti multiculturali e plurilingue. Gli indicatori sono i seguenti: “Inserimento scolastico” e “Competenza in L2” sono indicatori connessi all’integrazione scolastica e linguistica del bambino/della bambina. Gli indicatori “Relazioni con i pari” e “Relazioni nella città/quartiere” sono legati alla sfera interpersonale degli alunni/delle alunne. Infine, gli indicatori “Riferimenti culturali e lingua di origine” e “Motivazione” si riferiscono alla biografia culturale e linguistica dei bambini/delle bambine (Tabella 3.1). Questo Portfolio rappresenta, quindi, uno strumento di riflessione che permette di rilevare l’efficacia delle azioni promosse a favore dell’integrazione e di

³ I partner del progetto sono: Oxfam Italia, Università di Glasgow (Regno Unito), Università Wyzsza Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu (Polonia), Ufficio scolastico della provincia di Izmit (Turchia), la Clarus Advisory Services (Grecia).
raccogliere diversi punti di vista per una visione più completa e complessa del fenomeno e della situazione personale del bambino/della bambina.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Indicatori</th>
<th>A cosa servono</th>
<th>Strumenti e modalità</th>
<th>Chi li usa</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Inserimento scolastico</td>
<td>percorso scolastico; eventuali ritardi; esiti scolastici</td>
<td>scheda notizie-alunno; raccolta dati</td>
<td>Insegnanti operatori</td>
</tr>
<tr>
<td>2. Competenza il L2, orale e scritto</td>
<td>conoscenza italiano L2: le quattro abilità</td>
<td>descrittori livelli QCERL; scale esemplificative QCERL; schede e materiali elaborati e in uso nei centri</td>
<td>insegnanti operatori</td>
</tr>
<tr>
<td>3. Relazioni con i pari</td>
<td>quantità e qualità di scambi con i pari; relazioni elettive</td>
<td>questionario-raccolta dati; sollecitatore aperto (es. sociogramma)</td>
<td>tutti gli alunni singolo alunno</td>
</tr>
<tr>
<td>4. Relazioni nella città/quartiere</td>
<td>relazioni nel tempo extrascolastico; conoscenza e uso dei luoghi e delle opportunità di aggregazione</td>
<td>questionario-raccolta dati; sollecitatori (es. mappa della città/del quartiere)</td>
<td>tutti gli alunni singolo alunno</td>
</tr>
<tr>
<td>5. Riferimenti culturali e lingua di origine</td>
<td>racconto di sé; riferimenti autobiografici</td>
<td>sollecitatori a carattere autobiografico (disegno, autopresentazione); questionario individuale</td>
<td>insegnanti operatori singoli alunni</td>
</tr>
<tr>
<td>6. Motivazione</td>
<td>orientamento; prosecuzione degli studi</td>
<td>scheda-notizie alunno; raccolta dati; questionario individuale</td>
<td>insegnanti operatori alunno straniero</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabella 3.1 Nella tabella sono riportati gli indicatori attraverso i quali si descrive la realtà scolastica e i vari strumenti che permettono di definire percorsi coerenti al contesto educativo. La tabella è tratta da “Storie di inte(g)razione – un Quaderno per osservare la classe multiculturale. Due anni di osservAzione nelle scuole di Treviso (2013 :102)”

3.1.2 Diversità linguistica e consapevolezza: il percorso didattico.

In continuità con il progetto “*Storie di inte(g)razione – un Quaderno per osservare la classe multiculturale*” è stato definito un percorso didattico di esplorazione della ricchezza e diversità linguistica dei bambini/delle bambine. Questo percorso ha coinvolto la classe IV^ in attività di riflessione e confronto sul fenomeno del plurilinguismo e in particolare sui fattori e le conoscenze legati ad esso. L’obiettivo principale è stato quello di dare voce alle idee e alle esperienze personali. Per rispondere a questi scopi è stato condotto un lavoro di analisi sulla documentazione che le insegnanti di classe hanno raccolto durante lo svolgimento del progetto “*Quaderno dell’inte(g)razione*” nel corso degli anni scolastici. Questo ha permesso di definire attività coerenti agli obiettivi del progetto nazionale e alle esigenze specifiche della classe. In particolare, il percorso ha previsto attività inerenti alla sezione “Tutte le nostre lingue. Autobiografia linguistica e Schema della comunicazione intrafamigliare”,

56
previsto nel Portfolio. Di fatto, i bambini/le bambine hanno partecipato ad attività di esplorazione delle lingue parlate dai compagni/dalle compagne attraverso discussioni, questionari e lavori di gruppo sul significato dei nomi propri di persona, sui diversi sistemi di scrittura presenti nel mondo e sui diversi luoghi ai quali ognuno attribuisce un valore affettivo e culturale. Inoltre, i bambini/le bambine si sono cimentati/e nella produzione in lingue diverse grazie ad attività di condivisione delle proprie conoscenze e di riflessione sugli aspetti comuni e differenti tra le lingue e tra le culture. Infine, è stata condotta un’attività di riflessione e rappresentazione della mente plurilingue (per ulteriori approfondimenti si veda la relazione di tirocinio 2014, rif. pp. 19-69).

Il percorso ha messo in luce informazioni sul contesto, sulla personalità, sulle conoscenze ed esperienze legate al plurilinguismo dei bambini/delle bambine. Ciò si è rivelato fondamentale per lo studio e la stesura dell’intervista individuale sulla consapevolezza metalinguistica del bambino/della bambina.

3.1.3 I bambini e le bambine della classe IV^.

L’osservazione e analisi dei comportamenti linguistici e metalinguistici condotte durante la realizzazione del percorso didattico e le informazioni relative alle conoscenze linguistiche condivise da genitori e insegnanti hanno permesso di delineare la situazione linguistica della classe coinvolta nell’attività di ricerca. Innanzitutto, la classe IV^ rappresenta un esempio concreto e complesso di realtà multiculturale e plurilingue: i bambini e le bambine si confrontano giornalmente con la diversità individuale di ciascuno e con gli effetti del fenomeno della migrazione. Questo si è tradotto in variazioni nella composizione della classe che sono importanti per definire il contesto della ricerca: di fatto, diversi/e bambini/bambine si sono trasferiti/e in altri paesi durante l’anno scolastico, vi sono alunni/alunne che si sono inseriti/e nella classe in anni successivi al primo e durante la realizzazione del percorso didattico sono entrate a far parte della classe due nuove alunne provenienti da Cina e Bangladesh.
In particolare, la classe è composta da 19 alunni e alunne di origini culturali e dai background linguistici differenti. Per offrire un’immagine chiara del contesto di ricerca è proposta una presentazione della situazione linguistica dei bambini/delle bambine attraverso la distinzione in soggetti bilingui, trilingui e plurilingui (grafico 3.1). Più precisamente, sono bilingui i bambini/le bambine che sviluppano competenze linguistiche e comunicano in due lingue (Lam, 2000), indipendentemente dal livello di competenza nelle lingue stesse. Il trilinguismo, invece, è descritto come l’estensione del bilinguismo, per cui i bambini/le bambine trilingue sono coloro che presentano competenze comunicative in tre lingue (Hoffmann; 2001). Per quanto riguarda il concetto di bambino/bambina plurilingue, oggi gli studiosi concordano nel considerare il soggetto plurilingue come la persona che si serve di due o più varietà di lingue in diversi contesti comunicativi (Gilardoni, 2014). In questa sede, per esigenze di analisi, vengono definiti plurilingue i bambini/le bambine che nella comunicazione si appoggiano a più di tre lingue.

Grafico 3.1 La situazione linguistica della classe IV\(^{a}\) descritta attraverso la classificazione bilinguismo, trilinguismo e plurilinguismo.
Di seguito sono riportate le lingue conosciute dai bambini/dalle bambine allo scopo di permettere un successivo confronto con quello che essi/esse dicono delle loro conoscenze linguistiche (Grafico 3.2). A questo proposito, il grafico evidenzia la ricchezza linguistica che caratterizza il contesto di ricerca e la percentuale di condivisione delle lingue tra i bambini/le bambine.

Grafico 3.2 Sono riportate le lingue in cui i bambini/le bambine sviluppano le loro competenze.

3.2 L’intervista proposta alla classe: metodologia e articolazione dello studio.

Per svolgere lo studio sulla consapevolezza metalinguistica del bambino/della bambina plurilingue è stata adottata una metodologia di ricerca qualitativa allo scopo di mettere in luce esperienze significative e situazioni problematiche e per garantire una buona profondità di analisi. A questo proposito, lo strumento scelto per rispondere agli obiettivi della ricerca è l’intervista biografica: si tratta di un’intervista centrata su un argomento, la consapevolezza metalinguistica, attraverso la quale si esplora una dimensione dell’esperienza personale e i processi che la definiscono (Bichi, 2002). Questa intervista è semistrutturata, infatti la traccia prevede una serie di domande effettuate con flessibilità rispetto alle risposte dell’intervistato/a, il/la quale ha, quindi, la possibilità di riportare liberamente elementi discorsivi ed esperienziali legati all’argomento di ricerca.
Le domande sono state definite a seguito di studi condotti in due direzioni: innanzitutto, è stata effettuata una ricerca sulla letteratura scientifica con l’obiettivo di acquisire le basi teoriche per l’analisi dei fenomeni caratterizzanti il plurilinguismo. In questo modo, è stato possibile delineare il processo di sviluppo del bambino/della bambina plurilingue rendendo conto di diversi fattori come la maturazione del cervello, la rappresentazione cerebrale delle lingue, il ruolo della competenza linguistica e l’importanza dell’esperienza e degli stimoli relazionali nello sviluppo delle lingue. La ricerca si è focalizzata sul concetto di consapevolezza metalinguistica con l’obiettivo di definirne il significato, lo sviluppo, i principi e le manifestazioni. Tali studi hanno fornito le basi per l’esplorazione del contesto di ricerca e la definizione delle categorie specifiche attraverso le quali articolare l’intervista. Allo scopo di rendere chiaro lo sviluppo dell’intervista è proposta di seguito una tabella nella quale sono riportate le categorie di analisi e le domande attraverso le quali è stata condotta la ricerca (Tabella 3.2).
L’intervista è stata realizzata all’interno della situazione di ricerca (Bichi, 2002) e quindi, all’interno dell’ambiente scolastico. Più precisamente, i bambini/le bambine hanno partecipato all’attività individualmente durante le ore di lezione. In questo modo è stato possibile evitare scambi di opinione e confronti sulle domande che avrebbero influenzato l’esito spontaneo delle risposte. All’intervista non hanno partecipato le due bambine da poco inserite nella classe in quanto impegnate in attività di primo inserimento e per la loro mancata partecipazione al percorso didattico. Ogni intervista ha impegnato i bambini/le bambine per circa 10 minuti. Infine, per garantire la massima precisione e correttezza nell’analisi dei dati e per mettere in luce l’importanza ed eccezionalità di ciò che i bambini/le bambine dicono delle lingue, è stato scelto di raccogliere i dati attraverso delle registrazioni audio. Le registrazioni sono state trascritte e riportate in Appendice 1.
### 3.2.1 L’intervista di ricerca: categorie di analisi e domande.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Livello di analisi</th>
<th>Sviluppo del livello di analisi</th>
<th>Domande dell’intervista</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Livello sociolinguistico</strong></td>
<td>Uso delle lingue nella quotidianità: consapevolezza delle lingue utilizzate nei diversi ambienti di vita e nei rapporti interpersonali.</td>
<td>Conosci più di una lingua?</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Che lingua usi con mamma?</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>La capisci oppure la capisci e la parli?</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Che lingua usa la mamma con tuo fratello/ tua sorella?</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Che lingua usi con papà?</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>La parli o la capisci soltanto?</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Che lingua usa papà con tuo fratello/ tua sorella?</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td><em>Se i genitori dovessero parlare una lingua diversa per ogni figlio/figlia è prevista la domanda:</em> Perché con tuo fratello/tua sorella la mamma e il papà parlano un’altra lingua rispetto a quella che usano con te?</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Che lingua parlano tra di loro mamma e papà?</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Che lingua usi con tuo fratello/ tua sorella?</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Ti capita di parlare con tuo fratello/tua sorella un po’ in “italiano” un po’ “cinese” (<em>a seconda della/e lingua/lingue parlate dal bambino/dalla bambina</em>)? Perché usi ‘l’italiano’ in certe occasioni e il ‘cinese’ in altre?</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Quale lingua viene usata di più in casa?</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Che lingua parli con i nonni/le nonne? I cugini/le cugine? Gli amici/le amiche di famiglia? I vicini di casa?</td>
</tr>
<tr>
<td>Livello della metacompetenza</td>
<td>La rappresentazione cerebrale delle lingue: come funzionano le lingue secondo il bambino/bambina.</td>
<td>Abbiamo detto che sai parlare più lingue: come fai ad essere capace di capire e/o parlare queste lingue?</td>
</tr>
<tr>
<td>-----------------------------</td>
<td>-------------------------------------------------------------------------------------------------</td>
<td>------------------------------------------------------------------------------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>La traduzione.</td>
<td>Cosa pensi che succeda nella tua testa quando usi le lingue? Ad esempio: sei a scuola al ricevimento con le maestre e devi parlare italiano con la maestra e tradurre ‘in cinese’ alla mamma, che cosa succede nella tua testa?</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Fenomeni di code-switching e code-mixing.</td>
<td>Fai confusione tra le lingue?</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>La consapevolezza dei ruoli della motivazione, dell’esposizione e dell’affettività verso le lingue.</td>
<td>Quale lingua preferisci tra quelle che conosci?</td>
</tr>
</tbody>
</table>
|                             | Il rifiuto delle lingue.                                                                          | C’è una lingua che non ti piace tra quelle che conosci? Se sì, eviti di usarla?  
Cosa fanno mamma e papà se vedono che usi più una lingua e meno un’altra? |
|                             | La consapevolezza della propria diversità linguistica.                                            | Raccontami un ricordo bello legato al fatto che sai più lingue.  
Raccontami un ricordo brutto legato al fatto che sai più lingue. |
|                             | La consapevolezza delle diversità linguistica delle persone.                                    | È un vantaggio o uno svantaggio conoscere più lingue? |
| Livello della produzione linguistica | Condivisione della propria conoscenza linguistica.                                                | Mi insegni come posso salutarti nelle lingue che conosci?  
E come posso dirti grazie? |

Tabella 3.2 Sviluppo dell’intervista di ricerca.
3.3 L’analisi dei dati.

Questa sezione è dedicata all’analisi dei dati e, quindi, allo studio delle risposte e del comportamento metalinguistico dei bambini/delle bambine destinatari/e dell’intervista. L’obiettivo è quello di elaborare un quadro completo dei risultati della ricerca sulla base di categorie di analisi che rendono conto delle diverse dimensioni della consapevolezza metalinguistica del bambino/della bambina. Più precisamente, le categorie individuate nella fase di studio e preparazione dell’intervista sono state estese all’analisi dei dati (rif. Tabella 3.2: 62): in questo modo è stato possibile mantenere la coerenza rispetto agli obiettivi della ricerca e garantire flessibilità nella definizione dei risultati rispetto ai fondamenti teorici. Le categorie di analisi si sviluppano in livello sociolinguistico, livello delle metacompetenze e livello della produzione linguistica allo scopo di collocare i dati nelle appropriate dimensioni della consapevolezza metalinguistica. In particolar modo, attraverso il livello sociolinguistico si vuole mettere in luce la consapevolezza dei contesti d’uso delle lingue e i fattori che influenzano l’uso stesso. Il livello delle metacompetenze analizza le diverse manifestazioni della consapevolezza metalinguistica nella comunicazione plurilingue. In questo livello rientra, anche, la consapevolezza dell’importanza del plurilinguismo e delle esperienze legate ad esso. Infine, il livello della produzione linguistica mette in gioco la consapevolezza delle conoscenze linguistiche del bambino/della bambina e la capacità di condividerle con altre persone. Sulla base di queste categorie viene proposto un confronto tra i dati che permette di distinguere tra risposte comuni ed esiti singolari e differenti legati alla complessità della consapevolezza metalinguistica.

In conclusione, si sottolinea l’importanza di considerare una certa approssimazione e flessibilità nell’attendibilità delle risposte dei bambini/delle bambine: esse, infatti, sono influenzate della situazione di ricerca, dalle aspettative dei soggetti coinvolti e dalla limitata grandezza del campione di ricerca.
3.3.1 Livello sociolinguistico: uso delle lingue nella quotidianità.

Una prima parte dell’intervista esplora la consapevolezza dei diversi contesti d’uso delle lingue e la capacità del bambino/della bambina di separare e identificare le lingue sulla base dell’interlocutore (Clyne, 1987). A questo proposito, dall’analisi dei dati è stato possibile distinguere due diversi tipi di comportamento metalinguistico: da un lato vi sono i bambini/le bambine che riconoscono le lingue in cui sviluppano le proprie competenze, dall’altro vi sono bambini/bambine che sulla base di fattori di natura diversa non riconoscono le proprie competenze linguistiche.

In particolare solo 6 bambini/bambine individuano da subito tutte le lingue che caratterizzano la comunicazione quotidiana. Tuttavia, emergono delle considerazioni personali legate al concetto di conoscenza delle lingue che sono la prova che il bambino/la bambina non elabora distinzioni astratte e categoriche delle lingue, proprie della visione adulta (Harding-Esch e Riley, 2003). A questo proposito, interessante è l’intervento di P^4

□ Ciao! Ti ho chiamata qui perché vorrei farti ancora qualche domanda sulle tante e diverse lingue che parlate in classe. Tu conosci più di una lingua?

P: Sì (.) conosco il francese (.) l’inglese e (0.9) e l’italiano. La lingua di mia mamma dal tono si capisce ma quando parla non è che si capisce molto

□ Cosa intendi per si capisce dal tono?

P: Per esempio se è arrabbiata e dice una cosa nella sua lingua si capisce quello che dice

Un’altra osservazione emersa durante l’analisi dei dati si riferisce alla distinzione tra lingua parlata e lingua scritta. Di fatto, 3 bambini/bambine hanno escluso una lingua dalle proprie competenze perché ritenevano di conoscerne solo la forma scritta. Questi bambini/queste bambine, quindi, non considerano la lingua scritta

---

4 I bambini/le bambine vengono individuati nelle interviste con le lettere dell’alfabeto. In particolare, all’ordine di registrazione dell’intervista è stata associata una lettera nell’ordine alfabetico (es. registrazione 01 –bambino/bambina A).

5 La simbologia presente nell’analisi della conversazione è stata adottata per offrire a chi legge particolari precisi e ben circostanziati sul comportamento metalinguistico del bambino/della bambina. I significati di tale simbologia sono spiegati in Appendix 1, in cui sono riportate le interviste complete.
uno strumento della comunicazione e interazione quotidiana. Il concetto è
ciaramente spiegato da B:

☐ Quale lingue conosci?
B: Il francese (.) un po’, il pulaar, >l’inglese lo conosce mio papà<, l’italiano e
l’arabo no
☐ Cosa significa “l’arabo no”?
B: Perché io faccio scuola di arabo ma non è che so arabo: imparo le lettere e
come si scrive, (.) questo.

Per quanto riguarda i bambini/le bambine che non riconoscono le lingue usate
nella loro quotidianità, l’analisi ha messo in luce risposte differenti. Ci sono stati
bambini/bambine che non hanno considerato l’italiano tra le lingue conosciute
sebbene fosse la lingua di conduzione dell’intervista. Inoltre, è emersa l’idea di
lingua come materia scolastica: ciò significa che il bambino/la bambina associa la
lingua ad un apprendimento scolastico e non prende in considerazione gli altri
contesti d’uso (Hall, Vitanova e Marchenkova, 2009). Questo è quello che accade
ea R:

☐ Ciao! Ti ho chiamato qui perché vorrei farti ancora qualche domanda sulle
tante e diverse lingue che parlate in classe. Tu conosci più di una lingua?
R: No! Conosco solo l’italiano e il kosovaro. Solo due lingue.

Secondo diversi studi, questa associazione tra lingua e materia scolastica è
dovuta all’influenza esercitata dal contesto di ricerca e in particolare dalla
struttura dell’intervista (domanda-risposta) che il bambino/la bambina ricollega
all’interazione con l’insegnante e, quindi, ad una ricerca di informazioni
sull’attività scolastica in generale (Dufva e Alanen, 2009).

In una delle interviste emerge il concetto di livello di competenza linguistica. Più
precisamente, la bambina considera come lingua della comunicazione una lingua
di cui conosce poche parole. Allo stesso tempo, però, non riconosce la lingua che
realmente domina l’interazione quotidiana in termini di livello di competenza:

☐ Che lingue conosci?
M: L’inglese, pochissimo di napoletano £ (0.8) una o due parole di spagnolo (2.1)
e basta
☐ E l’italiano lo conosci?
M: Ah sì! (ha ha )
Inoltre, è interessante notare come alcuni bambini/alcune bambine si stupissero di fronte alla richiesta di precisazione della loro affermazione “conosco la mia lingua”. Infatti, sembrano dare per scontato che l’intervistatrice conosca la loro nazionalità e di conseguenza le lingue da loro usate. Nel seguente studio viene adottato il concetto di nazione con la consapevolezza della problematicità e limitatezza che lo caratterizza: la scelta è effettuata per riportare autenticamente i significati condivisi dai bambini/dalle bambine e per evidenziare come il loro punto di vista sia influenzato dai soggetti con cui interagiscono nella quotidianità. Si tratta di un esempio concreto di “multivoiced metalinguistic awareness” (Hall, Vitanova e Marchenkova, 2009: 91), cioè di una consapevolezza metalinguistica mediata dai punti di vista esterni e legati alla quotidianità del bambino/della bambina. A questo proposito, I con enfasi afferma:

I: Conosco: ... (.) l’italiano lo so la mia lingua
□ Qual è la tua lingua?
I: Quella della Costa d’Avorio!

In conclusione è necessario specificare che i bambini/le bambine che inizialmente hanno escluso dalla propria competenza linguistica una delle lingue, nei momenti successivi dell’intervista e più precisamente mentre parlavano delle proprie esperienze, hanno rivisitato autonomamente le affermazioni iniziali dichiarando di conoscere anche la lingua inizialmente tralasciata. Solo due bambini/bambine hanno fermamente escluso una delle lingue conosciute dalla loro comunicazione, sebbene in alcune affermazioni risultasse chiaramente che essa è utilizzata con i parenti. Dall’analisi dei dati è emerso che tutti i bambini/le bambine, indipendentemente dal riconoscimento delle lingue usate nella comunicazione, sono stati in grado di distingueri tra comprensione e produzione della lingua. Più precisamente, i bambini/le bambine hanno saputo individuare le lingue che capiscono solamente e le lingue che capiscono e parlano:

I: Si poi conosco il francese (.) il marocchino (.) e un po’ l’inglese
□ Ma queste lingue tu le capisci o le capisci e le parli?
I: Le capisco e basta!
Questo è emerso, in particolare modo, durante la definizione degli usi delle lingue in relazione all’interlocutore. Ai bambini/alle bambine è stato, infatti, richiesto di individuare la lingua utilizzata con i componenti della famiglia e di stabilire se quest’uso interessa la produzione o/e la comprensione linguistica. Da queste informazioni è stato possibile definire anche le scelte linguistiche che caratterizzano la comunicazione all’interno dell’ambiente famigliare. A questo proposito, dall’analisi dei dati sono emerse due diverse tipologie d’uso: da una parte vi sono famiglie in cui la comunicazione tra i componenti avviene nelle stesse lingue, dall’altra parte vi sono famiglie in cui vengono usate lingue differenti tra i componenti.

In particolare modo, vi sono bambini/bambine che usano con i genitori le lingue d’origine di questi ultimi e con i fratelli/le sorelle la lingua della comunità, quindi l’italiano. I bambini/le bambine hanno spiegato di usare l’italiano perché esso risulta essere più facile. A questo riguardo, in due casi emerge il ruolo di insegnante che i bambini/le bambine attribuiscono ai fratelli/alle sorelle maggiori (Barron-Hauweart, 2011; Gregory, 2004). A questo proposito E afferma:

□ E con tuo fratello che lingua usa papà?
□ Come mai con lui papà usa l’italiano?

E: L’italiano
□ Perché mio fratello (.) sa tanto bene l’italiano! Anche io parlo con lui italiano: quando non so delle parole italiane parlo (.) in bengalese e lui me le insegna

La riflessione dei bambini/delle bambine sull’uso delle lingue con i componenti della famiglia ha portato in luce altre motivazioni che secondo i bambini/le bambine stanno alla base di questo uso diversificato. I bambini/le bambine hanno dichiarato che con i fratelli/le sorelle usano solo una delle lingue utilizzate con i genitori per diversi motivi a seconda del contesto familiare:

• perché sono considerati ‘piccoli’ per poter comunicare in più lingue;
• perché si trovano in nazioni diverse da quella del bambino/della bambina e non conoscono le stesse lingue;
• perché i livelli di competenza nelle lingue sono differenti.
La richiesta di specificare se con i fratelli/le sorelle capita di usare un po’ una lingua e un po’ un’altra, ha spinto i bambini/le bambine a rivisitare le affermazioni precedenti e dichiarare, quindi, che con i fratelli/le sorelle vi è un uso diversificato delle lingue stimolato dal contesto. A questo proposito D spiega:

□ E tu che lingua usi con tua sorella?
D: “Italiano”
□ Ti capita di parlare con tua sorella un po’ arabo, un po’ italiano e un po’ francese?
D: Sì (ha ha)
□ Ad esempio, quando usi l’italiano con lei?
D: Quando mi arrabbbio (.) quando siamo in camera (.) quando stiamo dormendo (he he) e lei non vuole stare zitta
□ E invece quand’è che usi l’arabo o il francese?
D: Quando stiamo in cucina (.) quando stiamo giocando nel salotto.

Per quanto riguarda la lingua/lingue usate tra i genitori, è stato interessante notare che la lingua d’origine resta predominante e che tale produzione si arricchisce di termini che hanno valore denotativo e che sono legati all’organizzazione sociale, alla burocrazia e alla scuola (Favaro, 2011). Ciò è evidente nelle affermazioni di B:

□ Che lingua parlano tra di loro mamma e papà?
B: Il pulaar
□ Sempre pulaar?
B: No. In certe occasioni (. ) pulaar e altre italiano
□ E quali sono queste occasioni?
B: Se stanno parlando di documenti che sono in italiano parlano italiano e se non riescono a fare la cosa in italiano la dicono in pulaar. ( . ) A volte mescolano l’italiano con il pulaar.

In riferimento a ciò, la maggior parte dei bambini/delle bambine dichiararono che la lingua più usata in casa è la lingua d’origine dei genitori. Le motivazioni che i bambini/le bambine elaborano per spiegare tale scelta sono strettamente connesse al concetto di appartenenza ad una nazione, alla lingua stessa o alla religione. Questo è quanto emerge con J:
□ Senti (.) c’è una lingua che a casa viene usata più delle altre?
D: (2.3) L’arabo
□ Secondo te perché?
D: (5.1) Perché è la mia lingua!

Anche i bambini/le bambine che hanno rivelato che la lingua più usata in casa è l’italiano, hanno spiegato che questo è dovuto all’appartenenza alla nazione stessa. A questo proposito B dice:

□ E allora perché secondo te si sceglie di parlare di più l’italiano?
B: Perché siamo in Italia. Ad esempio, quando qualcuno chiama non possiamo dire (.) “halo”, dobbiamo dire pronto perché siamo in Italia (hh)

Due bambini/bambine hanno, invece, spiegato che l’uso prevalente dell’italiano è legato alle competenze limitate nelle lingue d’origine dei genitori.

Infine, l’analisi dei dati relativi l’uso delle lingue con i parenti e i soggetti appartenenti alla comunità d’origine ha rivelato una comune separazione funzionale e affettiva (Favaro, 2011): la lingua/lingue d’origine dei genitori viene usata con le persone adulte, mentre quella della comunità interessa le relazioni orizzontali, tra i pari e con alcuni componenti della famiglia. Di seguito sono riportate le affermazioni di O che accumunano le considerazioni di tutti i bambini/le bambine:

□ Che lingua usi con i nonni?
O: Il senegalese (.) loro non sanno l’italiano £
□ Con gli altri parenti?
O: “Senegalese”
□ Con gli amici di famiglia?
O: Il senegal - per casa io con mia cugina parlo italiano
□ Con i vicini di casa?
O: Italiano
3.3.2 Livello delle metacompetenze: manifestazioni della consapevolezza metalinguistica nella comunicazione plurilingue.

Il confronto sulle metacompetenze del bambino/della bambina ha avuto inizio con una riflessione sullo sviluppo delle competenze linguistiche. Ai bambini/alle bambine è stato chiesto di pensare ai processi di interiorizzazione delle lingue e di ipotizzare in che modo questi prendono forma. La riflessione ha fatto emergere tre concetti fondamentali: la nozione di esposizione alle lingue, la nozione di lingua come strumento innato della comunicazione umana e, infine, la nozione di accessibilità alle lingue legata al funzionamento del cervello (Tokuhama-Espinosa, 2008).

In particolar modo, lo sviluppo delle competenze linguistiche è stato associato all’apprendimento continuo nel tempo e all’esposizione alle lingue in contesti autentici. I contesti individuati sono differenti e evidenziano idee diverse di acquisizione delle lingue: i bambini/le bambine dicono di acquisire le lingue nell’ambiente famigliare attraverso un’esposizione spontanea, nell’ambiente scolastico attraverso un insegnamento formale e, infine, nei paesi d’origine dei genitori attraverso l’interazione diretta. Questo si ritrova nelle affermazioni di B:

□ Abbiamo detto che sai parlare più lingue: come fai ad essere capace (.) di capire e parlare queste lingue?

B: Perché mio papà (.) viene dalla Guinea e io ho imparato ascoltando da piccola fino adesso, ora lo so di più. (0.8) E poi vado spesso in Guinea.

Successivamente, è stato chiesto ai bambini/alle bambine di spiegare in che modo l’esposizione alle lingue incide sul loro funzionamento nel cervello. Le risposte hanno messo in luce diverse modalità attraverso le quali il bambino/la bambina cerca di spiegare in che modo le lingue si sviluppano e si organizzano. Sono emerse, così, le idee di sovrapposizione dei sistemi linguistici e di dissociazione tra i sistemi stessi. Nel primo caso, i bambini/le bambine hanno associato il funzionamento delle lingue alla presenza di una rete concettuale nella quale le lingue si sviluppano e si mescolano tra loro (Marini, 2008).
A tal proposito D spiega:

D: Che: tutte le lingue che i miei genitori parlavano quando ero piccola: sono intrappolate (,) in una rete. (0.5) Quando sono cresciuta si sono liberate e si stanno espandendo.

Il concetto di sovrapposizione dei sistemi linguistici emerge anche in bambini/bambine che spiegano il funzionamento delle lingue associandolo all’apertura e chiusura di porte e, quindi, al concetto di informazioni in entrata e in uscita. Un esempio è la spiegazione di H:

H: Le lingue sono nella testa (,) e sono un po’ in ordine e un po’ in disordine. C’è sempre una porta magica che si apre quando deve uscire una parola (,) e un’altra e un’altra ancora.

Dall’altro lato, l’idea di dissociazione tra le lingue viene spiegata dai bambini/dalle bambine facendo corrispondere ad una lingua l’immagine di un sistema che occupa un proprio spazio nel cervello e che si affianca agli altri sistemi senza, però, sovrapporsi ad essi. Ciò è evidente in quanto viene detto da F:

F: Sono tutte messe in riga (,) il francese, l’italiano ((con le mani indica dei scomparti allineati)) e c’è una porta che li apre e mi fa dire.

Solo un bambino ha dato una spiegazione differente al funzionamento delle lingue: esso ha spiegato che le lingue possono essere utilizzate grazie alla capacità del cervello di associare l’immagine dell’oggetto di cui si vuole parlare alle parole corrispondenti.

In conclusione, si può affermare che tutti i bambini/le bambine hanno associato all’idea di organizzazione delle lingue il concetto di ordine/disordine, considerandolo responsabile dell’accessibilità alle parole e di una buona produzione linguistica.

Questo concetto emerge anche nella riflessione sulla capacità di traduzione, intesa come capacità di interpretazione contestualizzata delle lingue (Harding-Esch e Riley, 2003). Di fatto, è stato chiesto ai bambini/alle bambine di immaginare cosa succede a livello linguistico, cerebrale e comportamentale durante le situazioni in cui sono chiamati a tradurre per facilitare la
comunicazione. Dall’analisi dei dati emerge che molti bambini/molte bambine non sono riusciti a dare voce alla propria consapevolezza metalinguistica relativa alla capacità di traduzione. Infatti, diversi sono i casi in cui, alle richieste di specificazione su quanto avviene durante la traduzione, il bambino/la bambina non risponde o dichiara di saperlo fare senza conoscerne i motivi. Un esempio è quello di O:

□ Ti faccio un esempio: sei a scuola ad una riunione con la maestra Paola, i tuoi genitori non capiscono quello che dice loro la maestra, tu che fai?

O: *Mm (1.9) Devo dirglielo nella nostra lingua*

□ Cosa succede nella tua testa mentre traduci?

O: *Mm (.) non so cosa dire (1.4) non lo so. Ci riesco.*

Questa risposta accumuna la maggior parte dei bambini/delle bambine ed evidenzia la spontaneità e l’automatismo che caratterizza la cosiddetta “traduzione naturale” (Harris, 1992). Per cui, la difficoltà dei bambini/delle bambine di spiegare in che modo si sviluppa la traduzione è legata alla complessità del fenomeno e dei livelli sociopragmatici e psicolinguistici ad esso correlati (House, 2014). Questa difficoltà di cogliere le diverse dimensioni che definiscono la traduzione emerge anche nelle affermazioni di alcune bambine che spiegano che la traduzione è il passaggio in sequenza da una lingua ad un’altra: sulla base di quanto detto dalle bambine la traduzione avviene parola per parola rispettando la sintassi. In questo senso, quindi, le bambine non considerano i significati che si sviluppano in relazione al contesto d’uso della lingua (Bialystok, 2001). A questo proposito viene riportata l’affermazione di D:

□ E cosa pensi che succeda mentre traduci?

**D**: *Tipo: (.) quella parola che è in italiano viene da altre lettere che sono nella mia lingua e che dopo traduco.*

Ancora una volta i bambini/le bambine associano alle abilità linguistiche il concetto di ordine/disordine, specificando che spesso la traduzione è caratterizzata da mescolamenti e confusione tra le parole e gli enunciati di lingue diverse.
Questo fenomeno costituisce una manifestazione della consapevolezza metalinguistica che è emersa in diversi momenti dell’intervista: di fatto, i bambini/le bambine hanno associato all’uso contestualizzato delle lingue e al loro principio di funzionamento i fenomeni del code-mixing e del code-switching.

Il pensiero e le opinioni a riguardo sono state approfondite attraverso la domanda “fai confusione tra le lingue?”. Le risposte sono state per la maggior parte positive e accompagnate da spiegazioni specifiche.

Innanzitutto, i bambini/le bambine hanno descritto le situazioni e specificato i contesti in cui il code-mixing e il code-switching si manifestano:

□ Fai confusione con lingue?
D: Sì, molto. (he he he)
□ In che situazioni?
D: Quando sto parlando delle volte con la mamma (0.6) quando sto parlando con mia sorella. (.) Di più a scuola E quando parlo con i miei compagni mi sfugge una parola nella mia lingua. (ha ha ha)

Le cause che i bambini/le bambine pongono alla base del fenomeno sono differenti e spesso ricollegate a difficoltà di controllo dei sistemi linguistici, a fattori esterni come l’influenza della lingua usata dalle persone nell’ambiente circostante e a fattori emotivi. Un esempio è la spiegazione di I:

□ Fai confusione tra le lingue?
I: Sì
□ Quando?
I: A casa
□ Secondo te perché?
I: Perché: (.) vedendo tutti che parlano un’altra lingua e io no a volte parlo in italiano e: subito dopo metto l’ivoriano

Molto diffusa è stata la risposta “le parole scappano quando parlo” a dimostrare che il mixing e lo switching non sono fenomeni su cui esercitano il controllo. Allo stesso tempo, però, si è manifestato un vero e proprio caso di code-switching in momenti successivi dell’intervista che, al contrario, dimostra che il bambino è consapevole e sensibile alla scelta linguistiche che interessano il code-switching.

Questo è quanto accaduto a R la cui scelta linguistica è stata elaborata in
relazione alle competenze linguistiche dell’intervistatrice e che si è tradotta in passaggio consapevole da una lingua ad un’altra:

☐ Se non usi una delle lingue che conosci mamma e papà ti dicono qualcosa?

R: Mi dicono “ne shpi” eeh (ha ha ) a casa si parla kosovaro fuori italiano £

Solo due bambini hanno dichiarato di non confondersi nell’uso delle lingue spiegando che la mancanza di fenomeni come il mixing e lo switching nelle lingue è dovuto alla facilità che caratterizza le scelte delle lingue. A tal proposito A afferma:

☐ Fai confusione quando devi usare inglese o l’italiano?

A: No, mai. È facile scegliere!

L’analisi dei dati conferma, quindi, l’ampia diffusione del code-mixing e del code-switching e dimostra che si tratta di fenomeni che caratterizzano il normale processo di sviluppo del bambino/della bambina plurilingue (Harding-Esch e Riley, 2003).

Tra le metacompetenze analizzate vi è quella relativa alle preferenze linguistiche del bambino/della bambina. Il concetto di preferenza linguistica introduce un importante fenomeno che caratterizza l’esperienza plurilingue: il rifiuto della lingua.

Dall’analisi dei dati emerge che la maggior parte dei bambini/delle bambine non hanno preferenze linguistiche e che apprezzano tutte le lingue adottate nella comunicazione quotidiana.

Una minoranza, invece, spiega i motivi alla base delle loro preferenze linguistiche. In particolare, l’atteggiamento positivo nei confronti di una lingua viene associato alle maggiori competenze comunicative in quella lingua, alla facilità e alla piacevolezza dei suoni, al legame della lingua con la nazionalità d’origine dei genitori e all’importanza culturale che essa riveste. Interessante, a questo riguardo, è l’affermazione di G:

☐ C’è una lingua che ti piace di più tra quelle che conosci?

G: Quella di inglese

☐ Perché ti piace di più l’inglese?

G: Perché quando tu vai in altri paesi (.) li altre persone lo sa inglese!
L’atteggiamento negativo nei confronti di una lingua è emerso negli interventi di 6 bambini/bambine. Esso è legato esclusivamente a fattori linguistici come la difficoltà di pronuncia, di comprensione e di acquisizione. Tuttavia, questa difficoltà si traduce in rifiuto della lingua solo per tre bambini/bambine. Un esempio è rappresentato da I dalle cui affermazioni emerge un rifiuto della lingua legato alle modalità di acquisizione e all’uso decontextualizzato della lingua stessa.

□ C’è una lingua invece che non ti piace?
I: **Il marocchino!**
□ Perché?
I: *Perché là ci sono tante preghiere e devo impararle tutte a memoria!*
□ Visto che non ti piace eviti di usarla?
I: **Sì!**
□ L’arabo lo impari nella scuola di arabo vero?
I: **Sì**
□ E cosa ti dicono i maestri se non lo usi?
I: **Niente!**

Il rifiuto della lingua non deve, però, essere confuso con una riduzione dell’uso che caratterizza l’esperienza di tutti i bambini/le bambine plurilingue. Ciò è evidente in quanto detto da F:

□ C’è invece una lingua che non ti piace tra quelle che conosci?
F: *Boh* (. ) **l’inglese!**
□ Come mai non ti piace l’inglese?
F: *Perché è troppo difficile da imparare!*
□ Quindi eviti di usarla?
F: **No! La uso però poco!**

Inoltre, dall’analisi dei dati emerge che l’uso ridotto della lingua comporta spesso l’intervento dei genitori, dei parenti, degli amici di famiglia, i quali attivano strategie differenti per favorire l’uso bilanciato delle lingue (Barron-Hauweart, 2004). Questo emerge nell’affermazione di B:
□ Quando, ad esempio, mamma e papà vedono che usi l’italiano più del pulaar cosa ti dicono?

B: Mi dicono quando siamo a casa parla pular e quando sei a scuola parli italiano.

>Un giorno sono andata a casa di un amico di mia mamma< là mi hanno detto non si parla italiano, noi parliamo pulaar

La riflessione sulle preferenze linguistiche e sul rifiuto delle lingue ha permesso di approfondire l’atteggiamento dei bambini/delle bambine nei confronti delle lingue e di mettere in luce la consapevolezza dell’importanza del plurilinguismo. A questo proposito, è stato chiesto ai bambini/alle bambine di esprimere le sensazione, le emozioni, i giudizi e le idee relative alla propria esperienza plurilingue. Le affermazioni a riguardo rivelano un comportamento metalinguistico comune a tutti i bambini/le bambine e, più precisamente, un atteggiamento positivo nei confronti delle lingue.

Tale atteggiamento emerge dall’importanza che i bambini/le bambine attribuiscono alle lingue nell’interazione tra persone culturalmente diverse: le lingue sono considerate uno strumento di diffusione dell’uguaglianza nel mondo e di agevolazione della comunicazione. La lingua costituisce un aiuto per le persone che si trovano in situazioni di difficoltà, un mezzo per incrementare le proprie conoscenze, in particolar modo quelle legate alle diverse culture presenti nel mondo. La conoscenza delle lingue viene, dunque, considerata un vantaggio. A questo proposito I dice:

□ Come ti senti a parlare più lingue?

I: E. (0.7) Importante!

□ Perché?

I: Perché sapere più lingue: (.) è come se tu facessi un viaggio nei paesi, un giro del mondo!

In riferimento a queste opinioni, i bambini/le bambine hanno condiviso esperienze personali legate al plurilinguismo. In particolare, è stato chiesto di raccontare un episodio in cui la conoscenza di più lingue ha influenzato in maniera positiva o negativa gli avvenimenti. La maggior parte dei bambini/delle bambine ha ricordato occasioni in cui la conoscenza di più lingue ha facilitato la
buona riuscita di attività e permesso di aiutare le persone. Significativo, a riguardo è l’intervento di A:

A: [...] qui si fa un summer camp - >io riesco a parlare con le insegnanti in inglese< e così non devo fare fatica come gli altri per cercare di capire l’inglese. (he he he)

Solo due bambini/bambine riportano esperienze negative legate al plurilinguismo e in particolar modo a situazioni in cui il bambino/la bambina non è riuscito ad usare le diverse lingue conosciute per aiutare le persone in difficoltà.

- Raccontami, invece, un ricordo brutto legato al fatto che sai più lingue

B: Quando sono andata in Africa, no. (5.2) Facciamo che c’è un bambino straniero e non riesco a comunicare con lui anche se so più lingue.

- E ti è successo?

B: Sì

Una riflessione a parte meritano due interventi di bambini/bambine che hanno assunto posizioni diverse dai compagni/ dalle compagne nei confronti della propria esperienza plurilingue. Di fatto, alla domanda “come ti senti a sapere più lingue?” una bambina ha fornito la seguente risposta:

- Come ti senti a sapere più lingue?

O:"Non tanto bene"

- Perché?

O: Perché le mescolo tanto e non riesco (.) **a capire**

Ancora una volta, fenomeni di code-mixing e code-switching emergono dalle risposte dei bambini/delle bambine a dimostrazione del rilievo che assumono nello sviluppo della consapevolezza metalinguistica.

Infine, si riporta l’intervento di F allo scopo di stimolare la riflessione del lettore sul significato che i bambini/le bambine attribuiscono alla loro esperienza plurilingue: le conoscenze e metacompetenze sviluppate vengono percepite dal bambino/dalla bambina come un normale processo di crescita e non come fonte di diversità e separazione tra pari.

- Mi dici come ti senti a sapere più lingue? [...]  

F: E (hh) che mi sento normale
3.3.3 Livello della produzione linguistica: la condivisione delle conoscenze.

L’intervista si è conclusa con la richiesta ai bambini/alle bambine di salutare e di tradurre i ringraziamenti nelle lingue da loro conosciute. In questa fase dell’intervista è stato possibile osservare il comportamento metalinguistico assunto dal bambino/dalla bambina di fronte a tale richiesta: essi/esse hanno messo in gioco le proprie conoscenze linguistiche, la sensibilità nei confronti di chi non conosce le lingue da loro parlate e la consapevolezza delle proprie scelte linguistiche (Hilmer, 2013).

I bambini/le bambine hanno accolto con piacere questa richiesta: si sono dedicati a spiegazioni sui significati dei saluti e dei ringraziamenti e anche a correzioni della pronuncia dell’intervistatrice. Ciò è quanto accade con Q che ripete i saluti e i ringraziamenti per favorire la corretta pronuncia e acquisizione dell’intervistatrice:

□ Mi insegni a salutarti nelle lingue che conosci?
Q: (ha ha)(3.2) zài jiàn
□ Zài jiàn
Q: Zài jiàn
□ E come si dice grazie?
Q: Xiè Xiè
□ Xiè Xiè Chen
Q: Xiè Xiè
□ Xiè Xiè per aver risposto alle mie domande, zài jiàn

 Questa fase dell’intervista sottolinea come l’esperienza plurilingue favorisca lo sviluppo della consapevolezza metalinguistica. Di fatto, la spontaneità con la quale i bambini/le bambine hanno condiviso la produzione linguistica dimostra la loro consapevolezza e, quindi, la loro capacità di considerare le lingue come strumento di comunicazione, interazione ed espressione (Bialystok, 1991, 2001).
3.4 Conclusione

L’analisi di contesti plurilingui e di esperienze reali raccontate direttamente da bambini/bambine plurilingui permette di scoprire come essi/esse diventano consapevoli dei modi di parlare delle lingue, dell’importanza di tali strumenti nella vita quotidiana, dei pensieri e delle emozioni che accompagnano il loro sviluppo plurilingue.

L’intervista biografica si è rivelata, quindi, lo strumento più adatto per esplorare la storia plurilingue dei bambini/delle bambine e per dare voce alle loro idee e opinioni sul fenomeno del plurilinguismo. In questo modo, è stato possibile studiare le diverse dimensioni della consapevolezza metalinguistica e analizzare i livelli sociolinguistico, delle metacompetenze e della produzione linguistica attraverso le affermazioni dei bambini/delle bambine.

L’intervista ha messo in evidenza l’uso diversificato delle lingue nei contesti quotidiani: i bambini/le bambine hanno descritto ciò che caratterizza la loro comunicazione e ipotizzato in che modo sono capaci di selezionare le lingue in relazione all’interlocutore. Questo ha introdotto la riflessione sul funzionamento delle lingue e sulle manifestazioni della consapevolezza metalinguistica nella comunicazione quotidiana. Dall’analisi dei dati è emersa la capacità di individuare e spiegare, senza aiuto o fondamento teorico, i fenomeni che caratterizzano il plurilinguismo. Di fatto, i bambini/le bambine hanno dimostrato di “sapere di sapere” attraverso il racconto di esperienze, l’elaborazione di esempi volti ad aiutare la comprensione dell’intervistatrice e attraverso la sensibilità dimostrata nei confronti degli argomenti trattati.

La capacità di riflettere su fenomeni complessi, di tradurre il pensiero in parole ricche di significato e di esprimersi attraverso il comportamento metalinguistico rafforza l’idea dell’importanza che il plurilinguismo gioca nello sviluppo integrale del bambino/della bambina, idea che diversi studi da anni si impegnano ad affermare e difendere.
Conclusioni

□ Come ti senti a parlare più lingue?
I: E. (0.7) Importante!
□ Perché?
I: Perché sapere più lingue: (.) è come se tu facessi un viaggio nei paesi, un giro del mondo!

L’affermazione di uno dei bambini/delle bambine intervistati racchiude il significato e l’importanza dell’esperienza plurilingue che si desidera far emergere da questa tesi di ricerca. 

Di fatto, analizzare come i bambini e le bambine parlano delle lingue ha dato l’opportunità di riflettere su come il plurilinguismo rappresenti un fenomeno fondamentale: esso contribuisce alla valorizzazione dell’acquisizione e apprendimento quale processo personale e riflessivo contribuente alla crescita e realizzazione personale. L’intervista biografica sulla consapevolezza metalinguistica è, quindi, concreta opportunità di esplorazione delle idee, delle conoscenze, dei dubbi e delle convinzioni che il bambino/la bambina sviluppa intorno alla sua esperienza plurilingue. L’analisi dei dati, infatti, ha portato alla luce i fattori e le manifestazioni della consapevolezza metalinguistica che da anni sono oggetto di studio degli esperti, a conferma della complessità che caratterizza la comunicazione plurilingue.

Attraverso l’intervista biografica è stato possibile approfondire i fattori caratterizzanti il plurilinguismo e in particolar modo la consapevolezza metalinguistica del bambino/della bambina. Di fatto, lo studio sui contesti d’uso delle lingue e la capacità di separazione delle lingue in relazione all’interlocutore ha evidenziato la rilevanza del ruolo degli stimoli ambientali e, quindi, dei contesti di acquisizione e di apprendimento: i genitori, i nonni/le nonne, i cugini/le cugine, la scuola e la comunità si mettono in gioco per l’attivazione di percorsi di apprendimento capaci di motivare il bambino/la bambina e di favorire lo sviluppo di un atteggiamento positivo nei confronti delle lingue.
Tra i fattori che condizionano lo sviluppo plurilingue vi è lo sviluppo cerebrale che viene descritto dai bambini/dalla bambine facendo riferimento al perfezionamento dell’organizzazione dei sistemi linguistici nel tempo. Dalle loro affermazioni emerge, quindi, l’importanza esercitata dalla rappresentazione delle lingue nei diversi sistemi di memoria e dall’età di acquisizione delle lingue nello sviluppo della competenza linguistica: esse, infatti, sono determinanti nell’uso automatico e naturale delle lingue. All’organizzazione delle lingue nel cervello i bambini/le bambine associano i propri comportamenti metalinguistici: la consapevolezza metalinguistica emerge, quindi, dai racconti dei fenomeni di code-switching e code-mixing che caratterizzano il normale processo di sviluppo e che entrano in gioco in diverse situazioni della comunicazione quotidiana. Il code-mixing e il code-switching, infatti, caratterizzano anche la traduzione naturale e sono causa di rifiuto delle lingue. Infine, tra le manifestazioni della consapevolezza metalinguistica si evidenzia l’importanza collettiva e personale che i bambini/le bambine attribuiscono al plurilinguismo.

La consapevolezza metalinguistica del bambino e della bambina, “their ability to think about and reflect upon the nature and functions of language” (Anderson, 1993), si traduce, quindi, in una risorsa straordinaria che accompagna la crescita del bambino/della bambina plurilingue. A questo proposito, la presente ricerca vuole essere stimolo di riflessione e di approfondimento del fenomeno del plurilinguismo visto attraverso gli occhi dei bambini e delle bambine: è, infatti, attraverso i bambini e le bambine che si può cogliere la straordinarietà della loro ‘normale’ e quotidiana esperienza plurilingue e trarne benefici per se stessi e l’intera comunità.
Bibliografia e sitografia


Correa M. 2008. *Metalinguistic Knowledge and the Acquisition of Spanish. Subjunctive by Learners at Three Proficiency Level.* Arizona, USA: UMI


Appendice 1

In questa sezione sono riportate le interviste sulla consapevolezza metalinguistica dei bambini e delle bambine della classe IV^ della scuola primaria “1° Maggio”. L’analisi della conversazione è stata effettuata adottando una simbologia che allude al comportamento metalinguistico che ha accompagnato le affermazioni dei bambini/delle bambine. Tale simbologia è tratta dal testo Intruducing Language in Use: a Course Book (Merrison, Bloomer, Griffiths e Hall, 2006) e viene generalmente utilizzata nell’analisi della conversazione. Infine, i bambini/le bambine vengono individuati nelle interviste con le lettere dell’alfabeto. In particolare, all’ordine di registrazione dell’intervista è stata associata una lettera nell’ordine alfabetico (es. registrazione 01 – bambino/bambina A).

Si sottolinea che nelle trascrizioni non sono state apportate modifiche in quanto si desidera evidenziare l’autenticità di quanto detto dai bambini e dalle bambine.
DOMANDE DELL’INTERVISTA

<table>
<thead>
<tr>
<th>Questione</th>
<th>Risposta</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ti ho chiamato perché volevo farti alcune domande sulle diverse e tante lingue che parlate in classe. Tu conosci più di una lingua?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Che lingua usi con mamma?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>La capisci oppure la capisci e la parli?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Che lingua usa la mamma con tuo fratello/ tua sorella?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Che lingua usi con papà?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>La parli o la capisci soltanto?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Che lingua usa papà con tuo fratello/ tua sorella?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Se i genitori dovessero parlare una lingua diversa per ogni figlio è prevista la domanda: Perché con tuo fratello/tua sorella la mamma papà parla un'altra lingua rispetto a quella che usa con te?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Che lingua parlano tra di loro mamma e papà?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Che lingua usi con tuo fratello/ tua sorella?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ti capita di parlare con tuo fratello/tua sorella un po' in italiano un po' 'cinese' (a seconda della lingua/lingue parlate dal bambino)? Perché usi l'italiano in certe occasioni e il 'cinese' in altre?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Quale lingua viene usata di più in casa?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Che lingua parli con i nonni? I cugini? Gli amici di famiglia? I vicini di casa?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Abbiamo detto che sai parlare più lingue: come fai ad essere capace di capire e/o parlare queste lingue?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Cosa pensi che succeda nella tua testa quando usi le lingue? Ad esempio: sei a scuola al ricevimento con le maestre e devi parlare italiano con la maestra e tradurre ‘in cinese’ alla mamma, che cosa succede nella tua testa?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Fai confusione tra le lingue?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Quale lingua preferisci tra quelle che conosci?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>C’è una lingua che non ti piace tra quelle che conosci? Se sì, eviti di usarla?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Cosa fanno mamma e papà se vedono che usi più una lingua e meno un’altra?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Come ti senti a parlare più lingue?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Raccontami un ricordo bello legato al fatto che sai più lingue.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Raccontami un ricordo brutto legato al fatto che sai più lingue.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>È un vantaggio o uno svantaggio conoscere più lingue?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Mi insegni come posso salutarti nelle lingue che conosci?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>E come posso dirti grazie?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Simbolo</td>
<td>Descrizione</td>
</tr>
<tr>
<td>---------</td>
<td>-------------</td>
</tr>
<tr>
<td>.</td>
<td>Riduzione dell’intonazione</td>
</tr>
<tr>
<td>,</td>
<td>Variazioni nell’intonazione</td>
</tr>
<tr>
<td>!</td>
<td>Intonazione più animata</td>
</tr>
<tr>
<td>?</td>
<td>Graduale incremento dell’intonazione</td>
</tr>
<tr>
<td>:</td>
<td>Prolungamento del suono precedente</td>
</tr>
<tr>
<td>...</td>
<td>Enunciato incompleto</td>
</tr>
<tr>
<td>[</td>
<td>Punto di inizio della sovrapposizione tra gli enunciati</td>
</tr>
<tr>
<td>]</td>
<td>Fine della sovrapposizione tra gli enunciati</td>
</tr>
<tr>
<td>[[]</td>
<td>Indica l’inizio di una sovrapposizione a seguito di una pausa (silenzio)</td>
</tr>
<tr>
<td>=</td>
<td>Affermazione che segue immediatamente un’altra senza sovrapposizione</td>
</tr>
<tr>
<td>(.)</td>
<td>Pausa inferiore ai 0.2 “</td>
</tr>
<tr>
<td>(0.0)</td>
<td>Durata di una pausa, superiore ai 0.2 “</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; &lt; &gt;&gt; &lt;&lt;</td>
<td>La parlata diventa più veloce</td>
</tr>
<tr>
<td>&lt;&lt; &gt;&gt; &gt;</td>
<td>La parlata diventa più lenta</td>
</tr>
<tr>
<td>-</td>
<td>Interruzione dell’enunciato</td>
</tr>
<tr>
<td>° °</td>
<td>Riduzione del tono della voce (°° °° tono ancora più basso)</td>
</tr>
<tr>
<td>MAIUSCOLE</td>
<td>Aumento del tono della voce</td>
</tr>
<tr>
<td>( ha ha) (he he)</td>
<td>Risata</td>
</tr>
<tr>
<td>£</td>
<td>Sorriso</td>
</tr>
<tr>
<td>( ( ))</td>
<td>Linguaggio non verbale</td>
</tr>
<tr>
<td>(.hh)</td>
<td>Inspirazione</td>
</tr>
<tr>
<td>(hh)</td>
<td>Espirazione</td>
</tr>
</tbody>
</table>

6 La simbologia adottata nella trascrizione dei dati è tratta da Intruducing Language in Use: a Course Book (Merrison, Bloomer, Griffiths e Hall, 2006).
A

- Ciao, volevo farti un paio di domande sulle tante lingue che parlate in classe. Tu mi hai già detto che conosci più lingue, vero?
  - **"Sì, conosco l’inglese"** (. ) l’inglese e basta.
- Conosci solo l’inglese?
  - (hh) sì
- L’italiano [lo conosci?]
  - [Ah sì] è vero!

- Senti, che lingua usi con mamma?
  - *L’italiano*

- Tu hai una sorellina vero? = Che lingua usa mamma con lei?
  - *Sempre italiano*

- Mentre con papà che lingua usi?
  - Con il papà uso sempre l’italiano però per dire buonanotte o ciao parliamo in inglese.
- Quindi tu l’inglese lo capisci e lo parli?
  - **"Sì"**

- Con tua sorella che lingua parla papà?
  - Parla sempre italiano perché lei è piccola e non conosce l’inglese.

- Mamma e papà che lingua parlano tra di loro?
  - Italiano perché mamma non conosce l’inglese.

- Tua sorella non conosce l’inglese ma provi mai a dirle qualcosa in inglese?
  - No parlo sempre italiano.

- C’è una lingua che viene usata di più?
  - L’italiano
- Secondo te perché?
  - Perché siamo italiani!

- Con i nonni che lingua usi?
  - Italiano (. ) sempre
- Anche con i nonni paterni?
  - No, con loro faccio fatica perché non li capisco bene.
- Che lingua parlano i nonni paterni?
  - Inglese ma un inglese strano (1.1) cioè non so (. ) non riesco a decifrarlo.
- Dove abitano i nonni?
  - In Camerun (. ) forse è un inglese del Camerun (0.7) boh
- Con i cugini che lingua usi?
  - Italiano
□ Con gli amici di famiglia?
◊ Italiano
□ Con i vicini di casa?
◊ Italiano

□ Quindi tu conosci più lingue: secondo te come fai ad essere capace a parlare e capire queste lingue?
◊ Perché: (1.2) i miei genitori me l’hanno insegnato
□ E secondo te cosa succede nella tua testa?
◊ (1.7)
□ Quando hai imparato queste lingue? = Come hanno fatto queste ad entrare nella tua testa e come funzionano ora che sono lì dentro?
◊ Prima i miei genitori me ne hanno parlata una, l’italiano poi hanno iniziato a parlare inglese. (0.4) Quindi: sono entrate e posso sceglierle quando le uso.

□ Fai confusione quando devi usare inglese o l’italiano?
◊ No, mai. È facile scegliere!
□ C’è una lingua che preferisci tra quelle che usi?
◊ L’italiano! (He he)
□ Come mai?
◊ La so parlare meglio (he he)
□ C’è una lingua che non ti piace?
◊ Mm (. ) no

□ Come ti senti a sapere più lingue?
◊ (hh) mi sento bene (. ) È bello sapere più di una lingua
□ Secondo perché?
◊ (6.8) Perché puoi parlare con più persone. C’è chi non sa l’italiano ma sa l’inglese e allora posso parlare con loro.

□ Senti, mi racconti di un ricordo bello che tu hai di un momento, una situazione in cui il fatto che sapevi più di una lingua è stato bello, ti ha fatto sentire bene?!
◊ (14.1)
□ C’è stato un momento in cui sapere sia l’inglese ti è stato d’aiuto ed è stato bello?
◊ No! [Ah sì è vero] qui si fa un summer camp - >io riesco a parlare con le insegnanti in inglese< e così non devo fare fatica come gli altri per cercare di capire l’inglese. (he he he )
□ e invece …] Che bel ricordo! E un ricordo brutto ce l’hai?
◊ Mm (6.6) Ah sì! Una volta ho detto alla mamma a caso una parola, era inglese, ma l’ho detta a caso senza sapere che era una parolaccia. E quando la mamma mi ha sgridato ci sono rimasto male.

□ Per te è un vantaggio sapere più lingue?
Sì, certo

Secondo te perché?

Perché è una cosa bella!

Mi saluti nelle lingue che conosci?

Mm (.) Ciao e bye-bye

E come si dice grazie nelle lingue che conosci?

Grazie: e thank you

Allora grazie e thank you per aver risposto a queste domande. Bye-bye e ciao.

Ciao!
Ciao! Ti ho chiamata qui perché vorrei farti ancora qualche domanda sulle tante e diverse lingue che parlate in classe. Tu conosci più di una lingua?

◇ Si!

◇ Quale lingue conosci?
◇ Il francese (.) un po’, il pulaar, l’inglese lo conosce mio papà<, l’italiano e l’arabo no
◇ Cosa significa “l’arabo no”?
◇ Perché io faccio scuola di arabo ma non è che so arabo: imparo le lettere e come si scrive, (.) questo.

◇ Che lingua usi con la mamma?
◇ Spesso l’italiano (.) e a volte il pulaar
◇ Il pulaar lo capisci o lo capisci e lo parli?
◇ Lo capisco e lo parlo

◇ Che lingua usa la mamma con tuo fratello e tua sorella?
◇ Mia sorella è piccola e non sa parlare, però quando la chiamo lo fa in pulaar. Con mio fratello (.) a volte in italiano

◇ Con il papà che lingua usi invece?
◇ Il pulaar (.) e l’italiano

◇ È il papà, invece, che lingua usa con tuo fratello e tua sorella?
◇ (1.2) Con mia sorella piccola, quando gioca, usa l’italiano e quando non riesce a dire delle cose in italiano usa il pulaar e con mio fratello la stessa cosa.

◇ Che lingua parlano tra di loro mamma e papà?
◇ Il pulaar
◇ Sempre pulaar?
◇ No. In certe occasioni (.) pulaar e altre italiano
◇ E quali sono queste occasioni?
◇ Se stanno parlando di documenti che sono in italiano parlano italiano e se non riescono a dire la cosa in italiano la dicono in pulaar. (.) A volte mescolano l’italiano con il pulaar.

◇ È tu invece che lingua usi con tuo fratello e tua sorella?
◇ Italiano
◇ Solo italiano?
◇ (2.8) Si

◇ È ti capita mai di parlare con loro un po’ di italiano e un po’ di pulaar?
◇ Si, mi capita
◇ Mi fai un esempio di quando usi l’italiano con loro?
◇ Quando (.) gli dico una cosa che non va bene, quando lo sgrido e invece con mia sorella quando gioco
◇ E in quale occasione usi il pulaar?
◊ (5.2) Quando ci sono delle cose in italiano difficili da dire (1.0) e io le dico in pulaar

□ A casa tua c’è una lingua che viene usata più delle altre?
◊ Sì, l’italiano
□ Perché secondo te?
◊ Perché tutti in famiglia conosciamo l’italiano. Qualcuno di più qualcuno di meno.
□ Però tutti conoscete anche il pulaar!
◊ Sì tutti, tranne mia sorella
□ E allora perché secondo te si sceglie di parlare di più l’italiano?
◊ Perché siamo in Italia. Ad esempio, quando qualcuno chiama non possiamo dire (.)
halo, dobbiamo dire pronto perché siamo in Italia (hh)

□ Con i nonni che lingua parli?
◊ >I nonni sono in Guinea, loro non conoscono l’italiano quindi usiamo il pulaar<
□ Con i cugini?
◊ Non parlo!
□ Con i vicini di casa?
◊ Italiano £
□ E con gli amici di famiglia?
◊ Italiano (ha ha) anche se sono amici africani
□ Come mai anche con loro parli italiano?
◊ Perché alcuni non sono del mio stesso paese e parlano anche “un’altra lingua che
non sia il pulaar”

□ Abbiamo detto che sai parlare più lingue: come fai ad essere capace (.) di capire e
parlare queste lingue?
◊ Perché mio papà (.) viene dalla Guinea e io ho imparato ascoltando da piccola fino
adesso, ora lo so di più. (0.8) E poi vado spesso in Guinea.
□ E cosa succede quindi nella tua testa?
◊ (0.7) Si mescolano più lingue

□ Facciamo un esempio: sei a scuola con mamma e papà, loro stanno parlando con la
maestra Paola. I tuoi genitori non capiscono quello che la maestra sta dicendo e tu
devi tradurre in pulaar. Cosa succede in questo momento nella tua testa?
◊ Mentre traduco in pular potrebbe essere che mi scappa: una parolina: in italiano
□ Perché succede secondo te?
◊ Perché ho sentito la maestra che lo spiega in italiano e io le mischio...traduco in
pulaar ma alcune parole dentro sono in italiano
□ Quindi cosa immagini succeda nella tua testa?
◊ (..hh) Disordine! (hh)

□ Quindi fai confusione ogni tanto con le lingue?
◊ Sì!
□ In quali situazioni?
◊ (2.2) Quando: (5.3) parlo con la mamma mi succede molto spesso (.) che lei dice una cosa in pulaar e io mentre rispondo in pulaar ci metto dentro l’italiano
□ Secondo te perché?
◊ (2.1) Perché le parole mi scappano in italiano se non le so dire in pulaar

□ Quale lingua preferisci tra quelle che conosci?
◊ L’italiano
□ Come mai?
◊ Perché sono nata Italia: (.) e perché conosco molto: di più l’italiano. Mio papà mi chiede sempre di andare in Guinea per sempre ma io scelgo sempre l’Italia. [In Guinea non mi piace perché lì in scuola picchiano.] Si perché un giorno ho saltato scuola perché stavo male e il giorno dopo che sono tornata a scuola hanno visto che non sapevo spiegare in francese, lo capivo un po’ e allora mi hanno picchiato.
□ [Come mai?]

□ C’è una lingua che non ti piace tra quelle che conosci?
◊ No, mi piacciono tutte (.) e le voglio imparare tutte
□ Quando, ad esempio, mamma e papà vedono che uso l’italiano più del pulaar cosa mi dicono?
◊ Mi dicono quando siamo a casa parla pulaar e quando sei a scuola parli italiano.

□ Mi dici come ti senti a sapere più lingue?
◊ Bene. Così posso comunicare con quelli che parlano pulaar e non sanno l’italiano e quelli che non sanno il pulaar in italiano
□ Raccontami di un ricordo bello legato al fatto che sai più lingue
◊ (1.1) Tipo con la mia amica, africana come me, però (.)...quando comunichiamo parliamo sempre in italiano. Lei sa il pulaar però non sa parlare bene. L’italiano ci aiuta!
□ Raccontami, invece, un ricordo brutto legato al fatto che sai più lingue
◊ Quando sono andata in Africa, no. (5.2) Facciamo che c’è un bambino straniero e non riesco a comunicare con lui anche se so più lingue.
□ E ti è successo?
◊ Sì

□ È un vantaggio [o uno svantaggio] sapere più lingue secondo te?
◊ [Un vantaggio] (.) perché ti aiuta a comunicare con più persone che non conoscono alcune lingue.

□ Mi insegni come posso salutarti nelle lingue che parli?
◊ (.) Adjaram
□ Adjaram. E invece come posso dirti grazie?
◊ (1.1) Adjarama perché ha due significati< buongiorno e ciao e grazie.
□ Allora Adjarama per aver risposto a queste domande.
◊ Prego.
Ciao! Ti ho chiamato qui perché volevo farti qualche domanda sulle tante e diverse lingue che parlate nella vostra classe. Che lingua o lingue conosci?

◊ (2.6) Che lingua conosco? (. ) Nessuna!
◊ Nessuna lingua? E che lingua stai usando adesso?
◊ **L’italiano **
◊ Ah ma conosci una lingua allora!
◊ Sì!
◊ E il dialetto veneto lo conosci?
◊ No:: (. ) delle volte

◊ Ah vedi che conosci un’altra lingua?! Mamma e papà parlano dialetto?
◊ No no
◊ Neanche tra di loro?
◊ No!
◊ E nonni invece lo usano?
◊ (0.9) Non lo so

◊ L’inglese lo conosci?
◊ Così così. La sto imparando un po’ con la maestra Antonietta.

◊ Senti a te piacerebbe sapere più di una lingua?
◊ Sì
◊ Che lingua ti piacerebbe imparare?
◊ (1.0) Boh
◊ Secondo te è bello sapere più di una lingua?
◊ (4.3) Sì
◊ Perché?
◊ (6.2) Così (. ) non te lo spiegare. (. ) Non so cosa dire.
◊ Va benissimo così, non ti preoccupare. Grazie.
◊ Ciao!
D

☐ Ciao! Ti ho chiamata perché volevo farti alcune domande sulle diverse e tante lingue che parlate in classe. Tu conosci più di una lingua?
◊ Sì si
☐ Che lingue conosci?
◊ Il francese, il francese: (.) un po’ di germa... di tedesco, (.) mm l’arabo e basta (hh)
☐ Sei sicura [che siano tutte le lingue?]
◊ [Ah sì, l’italiano] e l’inglese £

☐ Che lingua usi con mamma?
◊ Arabo e: (0.9) delle volte mi piace usare il francese. £
☐ L’arabo e il francese tu li capisci o li capisci e li parli?
◊ ((annuisce))

☐ È con tua sorella che lingua usa mamma?
◊ Mia sorella adesso capisce di più l’italiano che la mia lingua (. >e quindi parla con lei più italiano che arabo<
☐ È con papà che lingua usi?
◊ (hh) *Arabo*

☐ È il papà che lingua usa con tua sorella?
◊ Arabo

☐ Secondo te perché con te la mamma e papà usano l’arabo e il francese mentre con tua sorella arabo e italiano?
◊ (.hh) Perché mia sorella deve imparare un po’ più lingue

☐ Mamma e papà tra di loro che lingue usano?
◊ (1.3) Sanno l’arabo. Mia mamma sta imparando il tedesco quindi lo insegna anche a papà.

☐ È tu che lingua usi con tua sorella?
◊ *Italiano* £

☐ Ti capita di parlare con tua sorella un po’ arabo, un po’ italiano e un po’ francese?
◊ Sì (ha ha)
☐ Ad esempio, quando usi l’italiano con lei?
◊ Quando mi arrabbio (.) quando siamo in camera (.) quando stiamo dormendo (he he) e lei non vuole stare zitta
☐ E invece quand’è che usi l’arabo o il francese?
◊ Quando stiamo in cucina (.) quando stiamo giocando nel salotto.

☐ Senti (.) c’è una lingua che a casa viene usata più delle altre?
◊ (2.3) L’arabo
☐ Secondo te perché?
◊ (5.1) Perché è la mia lingua! £
□ Con i nonni che lingua parli?
◊ Con (0.9) la nonna materna parlo l’arabo e: (.) con il papà paterno (1) parlo anche con lui l’arabo
□ Con i cugini?
◊ Arabo
□ Con gli amici di famiglia invece?
◊ Con gli amici di famiglia (ha ha) italiano
□ E i vicini di casa?
◊ Italiano! (ha ha)

□ Abbiamo detto che conosci più lingue: come fai ad essere capace di capire e parlare queste lingue?
◊ Forse: (.) perché: i miei genitori quando ero piccola parlavano in quella lingua e io mi ricordo: un po’ di quelle lingue, cioè mi rimangono in testa.
□ Quindi cosa è successo nella tua testa?
◊ Che: tutte le lingue che i miei genitori parlavano quando ero piccola: sono intrappolate (.) in una rete. (0.5) Quando sono cresciuta si sono liberate e si stanno espandendo.
□ Mentre quando usi le lingue cosa pensi stia succedendo nella tua testa?
◊ (hh) (1.5) Non lo so £

□ Ad esempio, sei a scuola e c’è una riunione con la maestra Paola, la tua mamma o papà non capisce quello che la maestra dice tu cosa fai?
◊ *Glielo traduco nella mia lingua*
□ E cosa pensi che succeda mentre traduci?
◊ Tipo: (.) quella parola che è in italiano viene da altre lettere che sono nella mia lingua e che dopo traduco.
□ Fai confusione con lingue?
◊ Sì, molto. (he he he)
□ In che situazioni?
◊ Quando sto parlando delle volte con la mamma (0.6) quando sto parlando con mia sorella. (.) Di più a scuola £ quando parlo con i miei compagni mi sfugge una parola nella mia lingua. (ha ha ha)
□ E tu cosa fai?
◊ Che mi fermo all’istante! (ha ha ha)

□ C’è una lingua che preferisci tra quelle che conosci?
◊ francese!
□ Come mai?
◊ Perché mi continua a girare nella mente (hh) Parigi perché non ci sono mai andata, vorrei andarci e parlare francese
□ C’è una lingua che non ti piace tra quelle che usi?
*No*

- **Cosa fanno mamma o papà se sentono che parli una lingua più di un’altra?**
  - Niente (.) non mi dicono niente

- **Come ti senti a parlare più lingue?**
  - Bene, mi piace £

- **Mi racconti un ricordo bello che hai legato al fatto che sai più lingue?**
  - Quando ero nel mio paese (.) c’era mia cugina (.) che non aveva capito una cosa >che mia mamma aveva detto in italiano perché non riusciva< le era sfuggito nella mia lingua, allora io le ho detto di cosa si trattava e gliel’ho tradotto.

- **Hai invece un ricordo brutto di un momento in cui il fatto che sapevi più lingue non ti ha fatto stare bene?**
  - No (hh) £

- **È un vantaggio o uno svantaggio conoscere più lingue?**
  - Un vantaggio per me (hh) £
  - **Perché?**
  - Perché è bello, impari tante cose nuove, impari (.) tante culture nuove

- **Mi insegni come posso salutarti nelle lingue che parli?**
  - Salam (.) bon jour (.) ciao
  - **E come si dice grazie?**
  - Shukrân (.) merci mmm (.) grazie £
  - **Allora shukrân, merci e grazie per aver risposto a questo domande. Ciao!**
  - Ciao!
Ciao! Ti ho chiamato perché volevo farti alcune domande sulle diverse e tante lingue che parlate in classe. Tu conosci più di una lingua?

◊ (annuisce)

□ Che lingue conosci?

◊ L’inglese e poi l’italiano

□ E basta?

◊ (2.1)

□ Il bengalese lo conosci?

◊ Ah sì!

□ E che lingua usi con mamma?

◊ “Il bengalese (.) perché mia mamma non sa l’italiano °

□ Quindi il bengalese lo capisci e lo parli?

◊ (annuisce)

□ E con tuo fratello che lingua usa mamma?

◊ **Sempre bengalese**

□ E con papà che lingua usi?

◊ Sempre bengalese

□ E con tuo fratello che lingua usa papà?

◊ L’italiano

□ Come mai con lui papà usa l’italiano?

◊ Perché mio fratello (.) sa tanto bene l’italiano! Anche io parlo con lui italiano: quando non so delle parole italiane parlo (.) in bengalese e lui me le insegna

□ Tra di loro mamma e papà che lingua usano?

◊ °Bengalese°

□ C’è una lingua che viene usata più delle altre?

◊ °°Il bengalese°°

□ Perché secondo te?

◊ °° (1.4) Perché: noi siamo del Bangladesh quindi: ... Cioè: mamma è da poco che è venuta qui (.) non sa l’italiano

□ Parli con i nonni?

◊ °Si°

□ Che lingua usi con loro?

◊ °°Il bengalese°° £

□ Con i cugini?

◊ cugini: (. ) delle volte inglese

□ Come mai usi l’inglese con i cugini?
Perché loro vanno a scuola cioè: (.) vanno in una scuola dove imparano inglese e poi parlano inglese.

È con i vicini di casa?

**“Bengalese”**

Parli bengalese con i tuoi vicini di casa qui o in Bangladesh?

**“In Bangladesh (.) qui non ho vicini di casa”**

È con gli amici di famiglia che lingua usi?

*(1.4) Bengalese*

Abbiamo detto, quindi, che conosci più lingue: come fai ad essere capace di capire e parlare queste lingue?

(3.7) (hh) Quando ero in Bangladesh ho studiato a scuola (.) anche tanto

Per sapere le lingue bisogna andare a scuola?

Per il bengalese e l’inglese si va a scuola in Bangladesh e: (1.9) per l’italiano vengo a scuola qui. (.) >No, non lo so<

Secondo te cosa succede in una testa di un bambino che conosce più lingue?

**“In che senso?”**

Intanto, secondo te, dove si trovano le lingue che conosci?

**“Nel cervello”**

Come funziona il tuo cervello per riuscire ad usare queste lingue?

Deve funzionare bene

È come fa a funzionare bene? Come ti immagini che funzioni?

(3.2) Io: (6.5) ho le parole in testa

Le parole di tutte le lingue?

Sì

È come sono organizzate queste parole?

Ogni parola occupa uno spazio (.) cioè non sono insieme.

Perché secondo te?

Perché quando vado a parlare bengalese non mi esce italiano!

È poi come fai ad usarle queste parole?

Scelgo quella che mi serve

Se, ad esempio, c’è una riunione con la maestra Paola e sei con la mamma, che non conosce l’italiano, come fai a spiegare alla mamma quella che la maestra Paola dice?

Glielo devo dire in bengalese. (.) Quello che dice la maestra in italiano lo dico in bangla.

È cosa succede nella tua testa?

La maestra mi dice in italiano: e io: le parole in italiano le sto pensando in bangla. Così le uso per tradurre alla mamma.

Fai confusione con le lingue?
◊ ((fa segno di no con la testa))

☐ C'è una lingua che preferisci tra quelle che conosci?
◊ (.) Il bengalese
☐ Come mai?
◊ (1.4) Perché: (.) così!

☐ È c'è una lingua che non ti piace tra quelle che conosci?
◊ “No mi piacciono tutte”

☐ Cosa ti dicono mamma e papà se usi una lingua più di un’altra?
◊ Niente

☐ Mi dici come ti senti a sapere più lingue?
◊ Bene (.) mi sento bene (.) cioè quando vado in un paese posso sapere quelle lingue
☐ Raccontami di un ricordo bello che hai legato al fatto che sai più lingue
◊ (6.3) C’era una persona inglese nel nostro paese e: (.) non sapeva le strade. Lui le ha chiesto alla mia mamma ma la mia mamma non sa l’inglese quindi la mamma ha chiesto a me cosa ha detto. (.) Io gli ho detto che ha chiesto la strada per arrivare in quel posto e glie l’ho tradotto. La mamma mi ha detto la strada e io l’ho detto in inglese.
☐ Invece un ricordo brutto ce l’hai?
◊ ((fa segno di no con la testa))

☐ È un vantaggio o uno svantaggio sapere più lingue?
◊ (2.1) È una cosa bella
☐ Secondo te perché?
◊ (3.4) Perché: se una persona non capisce una lingua (.) l’italiano io glielo posso spiegare in un’altra lingua

☐ Mi insegni come posso salutarti nelle lingue che conosci?
◊ (4.6) Non lo so, non me lo ricordo!
☐ È grazie come si dice?
◊ (2.2) Aspetta: (1.8) dhonnobad
☐ Allora dhonnobad per aver risposto a queste domande
◊ Prego (.) ciao.
F

□ Ciao! Ti ho chiamato perché volevo farti alcune domande sulle diverse e tante lingue che parlate in classe. Tu conosci più di una lingua?
◊ Si
□ Che lingue conosci?
◊ L’inglese (.) va beh un po’ e poi: il francese (.) e la mia lingua (.) e l’italiano
□ Come si chiama la tua lingua?
◊ (.) Pulaar

□ Che lingua usi con mamma?
◊ (2,1) Tutte e due (.) l’italiano: e: (.) la mia lingua
□ Ma il pulaar lo capisci o lo capisci e lo parli?
◊ Lo capisco un po’ (.) e lo parlo (.) un po’!

□ Tua mamma che lingua usa con tuoi fratelli e sorelle?
◊ (1,9) La stessa lingua!
□ Cioè?
◊ Eh (.) la mia lingua (.) e l’italiano!
□ I tuoi fratelli che sono all’estero sanno l’italiano?
◊ Sanno soltanto cosa vuol dire ciao
□ Quindi la mamma usa di più il pulaar con loro?
◊ ((annuisce))

□ Che lingua usi con papà?
◊ (1,4) L’italiano £
□ Solo italiano?
◊ ((annuisce))
□ Come mai non usi il pulaar?
◊ (.) Così (.) perché anche il papà parla italiano con me

□ È che lingua usa papà con i tuoi fratelli e sorelle?
◊ L’italiano. (.) No! L’italiano: e il pulaar
□ È che lingua usano tra di loro mamma e papà?
◊ “Il pulaar”

□ È che lingua parli tu con i tuoi fratelli e le sorelle?
◊ Mi scappa di parlare italiano £ o dico in pulaar (.) o dico alla mamma di dirglielo
□ Quando ti scappa di parlare italiano con i tuoi fratelli e sorelle?
◊ “Quando siamo tutti insieme in Guinea”
□ Secondo te perché ti confondi?
◊ Boh (.) non lo so. Avrò mescolato tutto! (ha ha ha)

□ C’è una lingua che viene usata più delle altre a casa?
◊ Io l’italiano
<table>
<thead>
<tr>
<th>Question</th>
<th>Answer</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Secondo perché?</td>
<td>Perché sono nato qui e ho sempre parlato l’italiano! £</td>
</tr>
<tr>
<td>Parli con i nonni?</td>
<td>&gt;No vado solo in Africa a vederli&lt;</td>
</tr>
<tr>
<td>E quando vai li parli con i nonni?</td>
<td>Sì!</td>
</tr>
<tr>
<td>E che lingua usi?</td>
<td>La stessa il pulaar</td>
</tr>
<tr>
<td>E con i tuoi cugini?</td>
<td>L’italiano perché sono qua</td>
</tr>
<tr>
<td>Con gli amici di famiglia?</td>
<td>La stessa (.) il pulaar</td>
</tr>
<tr>
<td>E con i vicini di casa?</td>
<td>L’italiano! £</td>
</tr>
<tr>
<td>Quindi abbiamo detto che conosci più lingue: come fai ad essere capace di capire e parlare queste lingue?</td>
<td>Perché: mia mamma delle volte parla con le persone e io ascolto così imparo. E anche dai filmati in francese.</td>
</tr>
<tr>
<td>Cosa succede nella tua testa quando ascolti la lingua e la impari?</td>
<td>Niente. In che senso poi?</td>
</tr>
<tr>
<td>Secondo te nella tua testa come ti immagini che funzionino le lingue?</td>
<td>Sono tutte messe in riga: il francese, l’italiano ((con le mani indica dei scomparti allineati)) e c’è una porta che li apre e mi fa dire. Delle volte sparo a caso. (ha ha ha)</td>
</tr>
<tr>
<td>Spari a caso?</td>
<td>Sì, c’è una porta spara a caso e io entro li! £</td>
</tr>
<tr>
<td>Facciamo un esempio: a scuola c’è una riunione con la maestra Paola e la tua mamma e tuo papà non capiscono quello che la maestra dice, cosa fai?</td>
<td>“Lo traduco”</td>
</tr>
<tr>
<td>Cosa succede nella tua testa mentre traduci?</td>
<td>Niente: gliele traduco bene</td>
</tr>
<tr>
<td>Come fa la tua testa a farti tradurre bene?</td>
<td>(0.8) Boh mi escono le parole e le frasi. Non lo so!</td>
</tr>
<tr>
<td>Fai confusione ogni tanto con le lingue?</td>
<td>Sì!</td>
</tr>
<tr>
<td>E in quale occasione ti capita?</td>
<td>Quando parlo veloce quando sono in confusione perché c’è baccano!</td>
</tr>
<tr>
<td>Quale lingua preferisci tra quelle che conosci?</td>
<td>&gt;L’italiano&lt;</td>
</tr>
</tbody>
</table>
□ Perché?
◊ Perché **sono nato qui** e ho cominciato (.) a parlare italiano

□ C’è invece una lingua che non ti piace tra quelle che conosci?
◊ "**Boh**" (.) l’**inglese**!
□ Come mai non ti piace l’inglese?
◊ Perché è troppo difficile da imparare!
□ Quindi eviti di usarla?
◊ No! La uso però poco!

□ Cosa fanno mamma e papà se vedono che usi più una lingua di un’altra?
◊ "**Niente**"

□ Mi dici come ti senti a sapere più lingue?
◊ (1.8) **Cosi**
□ Cosi cosa significa?
◊ E (hh) che mi sento normale!

□ Raccontami un ricordo bello legato al fatto che sai più lingue
◊ (1.5) **Boh**
□ C’è stato un momento che il fatto che sapevi più lingue ti ha fatto sentire bene?
◊ No (.) non mi fa sentire né bene né male!

□ È un vantaggio o uno svantaggio sapere più lingue?
◊ Nessuna delle due
□ Spiegami perché
◊ (4.9) Non so come spiegarmi molto bene. (3.4) Anzi tutte e due vanno bene, perché delle volte ti serve il francese e delle volte non ti serve e tu lo prendi. (.) Quindi: nessuna delle due porta male.
□ Quindi porta bene?
◊ Si. No! un po’ e un po’. (.) Delle volte può portare anche male.
□ Quando ti potrebbe portare male, ad esempio?
◊ Quando c’è un bambino che non sa la lingua ancora e tu gli parli e lui si mette a piangere

□ Mi insegni come posso salutarti nelle lingue che parli?
◊ Quale?
□ Quella che preferisci
◊ Ciao.
□ Ciao. E come dici grazie?
◊ Adjarama
□ Adjarama per aver risposto a queste domande.
<table>
<thead>
<tr>
<th>G</th>
</tr>
</thead>
</table>
| □ Ciao! Ti ho fatto venire qui perché volevo farti delle domande sulle lingue che conosci. Quali lingue conosci tu?  
  ◊ **Inglese**  
  □ L’inglese e basta?  
  ◊ **Sì**  
  □ L’italiano lo conosci?  
  ◊ Poco (hh) €  
  □ E il filippino?  
  ◊ **Tanto!** |
| □ Che lingua usi con la mamma?  
  ◊ Filippino e poi: inglese  
  □ E le capisci e le parli?  
  ◊ Sì |
| □ E con tua sorella e tuo fratello che lingua parla la mamma?  
  ◊ Così!  
  □ Intendi sempre inglese e filippino?  
  ◊ ((annuisce)) |
| □ E con papà che lingua usi?  
  ◊ Così!  
  □ E con tua sorella e tuo fratello che lingua usa papà?  
  ◊ **Sempre uguale anche con lei**  
  □ E la mamma e papà che lingua usano tra di loro?  
  ◊ (hh) Filippino  
  □ Solo filippino?  
  ◊ Sì |
| □ E tu con tua sorella e tuo fratello che lingua usi?  
  ◊ Filippino (.) e inglese  
  □ Usi l’italiano con tua sorella?  
  ◊ *No* |
| □ Ti capita dei giorni di confondere filippino e inglese?  
  ◊ **Sì***  
  □ In quale occasione?  
  ◊ **Quando sono a casa e anche un po’ di a scuola** |
| □ C’è una lingua che viene usata di più a casa?  
  ◊ >Il filippino<  
  □ Secondo te perché?  
  ◊ Perché: è la nostra lingua |
<table>
<thead>
<tr>
<th>Parli con i nonni?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>No: i nonni sono nelle Filippine</td>
</tr>
<tr>
<td>Ma parli al telefono con loro, ad esempio?</td>
</tr>
<tr>
<td>Si</td>
</tr>
<tr>
<td>E che lingua usi con loro?</td>
</tr>
<tr>
<td>Filippino</td>
</tr>
<tr>
<td>Inglese lo parli con loro?</td>
</tr>
<tr>
<td>No!</td>
</tr>
<tr>
<td>E con i cugini che lingua parli?</td>
</tr>
<tr>
<td>Filippino</td>
</tr>
<tr>
<td>E con gli amici di famiglia?</td>
</tr>
<tr>
<td>Qua o di là?</td>
</tr>
<tr>
<td>Sia qua che di là</td>
</tr>
<tr>
<td>Qua italiano e là filippino</td>
</tr>
<tr>
<td>E con i vicini di casa?</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Non parlo</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Secondo te dove sono le lingue?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>(4.5) Nel cervello</td>
</tr>
<tr>
<td>E come funzionano le lingue nel tuo cervello?</td>
</tr>
<tr>
<td>Quando tu hai visto questo banco poi ti ricordi come si chiama nel tuo lingua</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Facciamo un esempio, sei a scuola con la tua mamma e papà e la maestra Paola parla con loro ma la mamma e papà non capiscono. Cosa fai tu?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Lo devo traducere in filippino</td>
</tr>
<tr>
<td>E come fa la tua testa a tradurre dall’italiano al filippino?</td>
</tr>
<tr>
<td>Quello che non lo so dirlo devo dirlo a mio fratello così lui spiega perché mio fratello bene parlare italiano</td>
</tr>
<tr>
<td>E tu invece quando traduci come fai?</td>
</tr>
<tr>
<td>Solo dico quello che lo so</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Fai confusione con le lingue che usi?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Si</td>
</tr>
<tr>
<td>Quando?</td>
</tr>
<tr>
<td>Quando - perché quando in filippino non so le parole devo dirle in inglese</td>
</tr>
<tr>
<td>E fai confusione?</td>
</tr>
<tr>
<td>Si!</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>C’è una lingua che ti piace di più tra quelle che conosci?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Quella di inglese</td>
</tr>
<tr>
<td>Perché ti piace di più l’inglese?</td>
</tr>
<tr>
<td>Question</td>
</tr>
<tr>
<td>-------------------------------------------------------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>Perché quando tu vai in altri paesi (.) li altre persone lo sa inglese!</td>
</tr>
<tr>
<td>C'è una lingua che non ti piace?</td>
</tr>
<tr>
<td>Come ti senti a sapere più lingue?</td>
</tr>
<tr>
<td>Hai un ricordo bello legato al fatto che sai più lingue?</td>
</tr>
<tr>
<td>Hai un ricordo brutto invece?</td>
</tr>
<tr>
<td>Secondo te è bello o brutto sapere più lingue?</td>
</tr>
<tr>
<td>Perché?</td>
</tr>
<tr>
<td><em>Perché quando tu vai in altro paese e tu non lo sai devi imparare la lingua di altro paese se sai tante lingue le sai già ed è bello</em></td>
</tr>
<tr>
<td>Mi saluti nelle lingue che conosci?</td>
</tr>
<tr>
<td>Kamusta! E come si dice grazie?</td>
</tr>
<tr>
<td>Marami salamat per aver risposto a queste domande</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Ciao! Ti ho chiamata qui perché volevo farti delle domande sulle diverse lingue che parlate in classe. Tu conosci più lingue?

- No!
- Che lingua conosci?
- Un po’ di inglese: (.) un po’ di siciliano: e l’italiano

Allora ne conosci più di una! Che lingua usi con mamma?
- >Italiano<
- E con papà?
- >Italiano<
- E con i tuoi fratelli e sorelle?
- Sempre italiano!

- E il siciliano quando lo usi?
- >Diciamo mai<
- E chi lo usa? = Come hai fatto ad impararlo?
- Ma: (.) Sentendo mio papà e basta!
- E tu lo usi?
- Qualche volta
- Quando?
- Lo parlo quando sono da sola, quando gioco
- E ti piace?
- Sì molto £

- Sapresti spiegarmi come fai a capire e parlare queste lingue?
- (5.8)
- Cosa succede secondo te nella tua testa?
- Le lingue sono nella testa (.) e sono un po’ in ordine e un po’ in disordine. C’è sempre una porta magica che si apre quando deve uscire una parola (.) e un’altra e un’altra ancora

- C’è lingua che ti piace più delle altre?
- Mmm (1.6) Il siciliano
- Come mai?
- Perché è più bello!
- In che senso è più bello?
- È bella la lingua, sentirla parlare e (.) e poi non lo so!

- Tu trovi che sia una cosa bella conoscere più lingue?
- Sì
□ Perché?
◊ Perché così puoi parlare con più persone £

□ Come ti senti a sapere più di una lingua?
◊ Bene
□ Perché?
◊ (6.4) Perché è bello parlare con tante persone diverse

□ E hai un ricordo bello legato al fatto che sapevi più lingue?
◊ >No<
□ E ricordi brutti?
◊ Nemmeno!

□ Mi saluti nelle lingue che conosci?
◊ Ciao, bye-bye
□ E come dici grazie?
◊ Grazie e basta
□ Grazie per aver risposto a queste domande
◊ Ciao!
□ Ciao! Ti ho chiamato qui perché vorrei farti ancora qualche domanda sulle tante e diverse lingue che parlate in classe. Tu conosci più di una lingua?
◊ (annuisce)
□ Che lingue conosci?
◊ Conosco: … (.) l’italiano lo so la mia lingua
□ Qual è la tua lingua?
◊ Quella della Costa d’Avorio!
□ L’ivoriano?
◊ Si poi conosco il francese (.) il marocchino (.) e un po’ l’inglese
□ Ma queste lingue tu le capisci o le capisci e le parli?
◊ Le capisco e basta!
□ L’italiano lo parli però!
◊ Ah sì!
□ Il francese?
◊ Lo capisco e basta
□ L’ivoriano?
◊ Lo capisco e basta
□ Il marocchino?
◊ No mai
□ L’inglese?
◊ Lo capisco e (0.7) lo parlo anche con la maestra ma poco
□ Senti, che lingua usi con la mamma?
◊ Sempre italiano!
□ Ma la mamma conosce altre lingue?
◊ Si, tutte quelle che ho detto le sa parlare!
□ La mamma che lingua usa con le tue sorelle?
◊ L’ivoriano
□ Che lingua usi, invece, con papà?
◊ (.) L’italiano
□ Sempre italiano?
◊ Si
□ Papà usa con te l’ivoriano?
◊ Sì!
□ E che lingua usa tuo papà con le tue sorelle?
◊ L’ivoriano, l’italiano e anche quella del Sud Africa (.) un po’
□ Perché con le tue sorelle mamma e papà usano lingue diverse da quella che usano con te?
◊ E: >non lo so< (.) forse perché loro sono nate in Costa d’Avorio e io qua (.) e là c’era tantissima gente ivoriana

□ Che lingua usano tra loro mamma e papà?
◊ Ivoriano

□ E che lingua usi tu con le tue sorelle?
◊ Italiano perché loro - (.) K. non sa neanche lei tanto bene l’ivoriano invece le mie sorelle sì
□ Chi è K.?
◊ È la mia sorella di seconda

□ Quindi con lei parli solo italiano?
◊ Sì
□ E con le tue gemelline?
◊ A volte l’ivoriano
□ Ma allora lo parli?
◊ (.) *Un pochino*
□ Le tue sorelline sanno l’ivoriano?
◊ Sì
□ Ma lo capiscono [e lo parlano?]
◊ [e lo parlano]
□ È come mai tu non la parli?
◊ Eh io son proprio nato in Italia da gente in Italia e invece le mie sorelline non sono uscite tanto e hanno sentito i miei genitori parlare (.) in Costa d’Avorio
□ In Costa d’Avorio?
◊ Sì, loro sono nate lì
□ E sono state lì?
◊ *Un po’*
□ Mentre tu eri qui?
◊ ((annuisce))

□ Ti capita quindi di parlare con le tue sorelline un po’ italiano un po’ ivoriano?!
◊ Sì
□ Mi fai un esempio delle occasioni in cui usi l’italiano con loro?
◊ Quando mi arrabbio
□ Solo quando ti arrabbi?
◊ ((annuisce))
□ E invece quand’è che usi l’ivoriano?
◊ Poche volte quando anche loro mi parlano ivoriano
□ È il francese?
◊ Mai!

□ C’è una lingua che in casa viene usata di più delle altre?
<table>
<thead>
<tr>
<th>Quindi parli il francese?</th>
<th>Sì</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Lo usano anche le tue sorelle mamma e papà?</td>
<td>((annuisce))</td>
</tr>
<tr>
<td>Secondo te perché viene usato di più il francese?</td>
<td>Mm (2.2) Non lo so</td>
</tr>
<tr>
<td>Che lingua parli con i nonni?</td>
<td>Non lo so perché non li ho mai visti</td>
</tr>
<tr>
<td>Non ci parli nemmeno al telefono?</td>
<td>No</td>
</tr>
<tr>
<td>E mamma e papà ci parlano?</td>
<td>Sì</td>
</tr>
<tr>
<td>E che lingua usano?</td>
<td>I'ivoriano. «L'italiano non lo sanno. non sono mai venuti qui!»</td>
</tr>
<tr>
<td>Ivoriano. Come parli con i vicini di casa?</td>
<td>Italiano</td>
</tr>
<tr>
<td>E il francese?</td>
<td>Sì: ovvio!</td>
</tr>
<tr>
<td>Ok. Con gli amici di famiglia che lingue usi?</td>
<td>I miei genitori l’ivoriano io italiano</td>
</tr>
<tr>
<td>Con gli amici di famiglia che lingue usi?</td>
<td>I miei genitori l’ivoriano io italiano</td>
</tr>
<tr>
<td>Abbiamo detto che conosci più lingue: come fai ad essere capace di capire e parlare più lingue?</td>
<td>Mm (.) perché me le ho imparate!</td>
</tr>
<tr>
<td>Come hai fatto ad impararle?</td>
<td>A casa e a scuola</td>
</tr>
<tr>
<td>Spiegami bene come hai fatto</td>
<td>A casa parlo tanto italiano e ascolto sempre l’ivoriano e il francese e invece (.) qua a scuola c’è la maestra d’inglese che parla quasi sempre inglese</td>
</tr>
<tr>
<td>E secondo te cosa succede nella tua testa tra tutte queste lingue?</td>
<td>Niente!</td>
</tr>
<tr>
<td>Niente?</td>
<td>Niente</td>
</tr>
<tr>
<td>Sono lì e basta!</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ti faccio un esempio: a scuola c’è una riunione con la maestra Paola e la tua mamma e papà non capiscono quello che lei dice in italiano. Tu cosa fai?</td>
<td>Glielo dico in francese (.) se so come si dice</td>
</tr>
<tr>
<td>È cosa succede nella tua testa quando traduci?</td>
<td>Niente!</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Fai confusione tra le lingue?
◊ Sì
□ Quando?
◊ A casa
□ Seondo te perché?
◊ Perché: (.) vedendo tutti che parlano un’altra lingua e io no a volte parlo in italiano e: subito dopo metto l’ivoriano

C’è una lingua che preferisci tra quelle che conosci?
◊ Il francese
□ Come mai?
◊ Perché li ci sono cristiani e (.) musulmani e: (1.6) mi sento metà di loro. I francesi sono diversi dagli italiani!
□ Cosa intendi per diversi?
◊ Dalla pelle (.) dal comportamento e dall’accento!

C’è una lingua invece che non ti piace?
◊ Il marocchino!
□ Perché?
◊ Perché là ci sono tante preghiere e devo impararle tutte a memoria!
□ Visto che non ti piace eviti di usarla?
◊ Sì!
□ L’arabo lo impari nella scuola di arabo vero?
◊ Sì
□ E cosa ti dicono i maestri se non lo usi?
◊ Niente!

Invece se a casa non usi una lingua la mamma e papà ti dicono qualcosa?
◊ Che succede!

Come ti senti a parlare più lingue?
◊ E. (0.7) Importante!
□ Perché?
◊ Perché sapere più lingue: (.) è come se tu facessi un viaggio nei paesi, un giro del mondo!

Mi racconti un ricordo bello legato al fatto che sai più lingue?
◊ (3.7) No non lo so!
□ Non c’è mai stata una situazione in cui il fatto che sapevi più lingue ti ha fatto sentire bene?
◊ Mm a scuola. Una volta la maestra d’inglese che aveva chiesto quante lingue sapevamo, lei aveva (.) chiesto a me e io le avevo detto tutte e lei mi aveva chiesto
come facevo a saperle e io le ho detto perché sono andato in alcuni di quei paesi e le ho imparate!

**□** Hai invece un ricordo [brutto]?

◊ [Non mi] è successo

**□** È un vantaggio o uno svantaggio conoscere più lingue?

◊ Un vantaggio

**□** Perché?

◊ Perché sapere più lingue - Ad esempio se fai un viaggio nel paese dove lo capisci e lo parli è come se tu fossi proprio nato là e cresciuto là

**□** Mi insegni a salutarti nella lingua che preferisci?

◊ (.) In Costa d’Avorio si dice sempre anche là salut

**□** Salut. E come si dice grazie?

◊ (3.8) non mi ricordo. (.) Merci

**□** Merci per aver risposto a queste domande, Salut

◊ Ciao.
□ Ciao! Ti ho chiamata qui perché vorrei farti ancora qualche domanda sulle tante e diverse lingue che parlate in classe. Tu conosci più di una lingua?
◊ ((annuisce))
□ Quale lingue conosci?
◊ (Arm) (.) e basta
□ E che lingua è (l'arm)?
◊ È una lingua che si deve sempre pronunciare la r
□ E che origini ha questa lingua?
◊ Questa lingua (.) viene da un dio che ci ha dato questa lingua per noi perché se dobbiamo parlarci o qualcosa gli altri non capiscono. Io faccio finta che non capisco e invece capisco £
□ Conosci solo questa lingua?
◊ ((annuisce)) mia mamma ne sa una che si pronuncia la s e basta
□ Senti, ma l'italiano lo conosci?
◊ *Abbastanza*
□ E il cingalese?
◊ *Tanto*
□ Vedi che conosci più di una lingua?
◊ Eh sì!
□ Che lingua usi con mamma?
◊ Inglese
□ È l'inglese lo capisci o lo capisci e lo parli?
◊ Lo capisco e non parlo!
□ Quindi quando parli con mamma come rispondi?
◊ (.) Faccio così metà italiano metà cingalese metà inglese £
□ E che lingua usa la mamma con i tuoi due fratelli?
◊ Cingalese
□ Solo cingalese?
◊ ((annuisce))
□ Che lingua usi invece con papà?
◊ E: (.) cingalese
□ Solo cingalese?
◊ Sì
□ E lo capisci o lo capisci e lo parli?
◊ Lo capisco solo (.) e un po' parlare
□ E come rispondi a papà quando parlate?
◊ Metà italiano metà cingalese!
□ Che lingua usa tuo papà con i tuoi fratelli?
<table>
<thead>
<tr>
<th>(1.3) Cingalese e (arm)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>□ Perché secondo te mamma e papà usano lingue diverse con te e i tuoi fratelli?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊ Perché non capisco tante parole!</td>
</tr>
<tr>
<td>□ Perché secondo te i tuoi fratelli ne sanno di più?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊ &gt;Perché i miei due fratelli sono nati in Srilanka&lt; hanno fatto le scuole: là e io sono nata qua</td>
</tr>
<tr>
<td>□ E mamma e papà che lingua parlano tra di loro?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊ Cingalese (.) ma di meno la lingua (arm)</td>
</tr>
<tr>
<td>□ Tu con i tuoi fratelli che lingua usi?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊ Con il mio fratello grande parlo inglese ma non tanto perché non riesco tanto e lui insiste e mi dice parlare inglese parlare inglese (.) e quello più piccolo parlo in italiano</td>
</tr>
<tr>
<td>□ Ti capita mai di parlare con i tuoi fratelli un po’ italiano un po’ inglese un po’ cingalese?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊ °Sì°</td>
</tr>
<tr>
<td>□ E quand’è che ti succede?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊ Quando sono un po’(. ) triste e arrabbiata parlo un po’ italiano un po’ cingalese ma non inglese!</td>
</tr>
<tr>
<td>□ Ci sono occasioni in cui tu e i tuoi fratelli parlate solo italiano?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊ (2.3) No</td>
</tr>
<tr>
<td>□ E momenti i cui parli solo cingalese?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊ °Sì qualche volta°</td>
</tr>
<tr>
<td>□ Che occasioni sono?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊ Quando vado in chiesa (.) del nostro paese</td>
</tr>
<tr>
<td>□ C’è una lingua che a casa viene usata più delle altre?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊ (4.2) Cingalese</td>
</tr>
<tr>
<td>□ Secondo te perché?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊ Perché forse sanno di più il cingalese. Poi c’è una guerra (ha ha)</td>
</tr>
<tr>
<td>□ Una guerra?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊ Si tra le lingue da scegliere (he he)</td>
</tr>
<tr>
<td>□ Per cui c’è un motivo perché si usa più il cingalese?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊ Forse perché la mia mamma e mio papà la mia famiglia è nata tutta là e io che sono da sola che sono nata qua e devo aiutare!</td>
</tr>
<tr>
<td>□ Ho capito. Con i nonni parli?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊ No</td>
</tr>
<tr>
<td>□ Mamma e papà parlano con loro?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊ Sì</td>
</tr>
<tr>
<td>□ E che lingua usano?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊ (.) Cingalese</td>
</tr>
<tr>
<td>□ Solo cingalese?</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Cingalese e inglese. (.) Io parlo inglese con loro!

Inglese

Con i vicini di casa?

Italiano

Abbiamo detto quindi che conosci più lingue: come fai ad essere capace a capire e parlare queste lingue?

(1.3) Boh (.) quando non capisco una cosa in cingalese mia mamma me la dice in inglese e italiano ma la mamma non sa spiegarne in italiano per quello mio fratello spiega a lei e poi mi parla in inglese

Ma come fai ad essere capace a fare questa cosa che mi hai appena raccontato con le lingue che conosci?

(3.1) Non ci ho mai pensato

Pensiamoci insieme. Intanto secondo te dove si trovano le lingue che conosci?

*Nel mondo!*

Nella mia mente

È come vivono nella tua mente? = Come sono organizzate?

Sono mescolate

È come sono entrate queste lingue nella tua testa?

Ascoltando film cartoni e andando al mio paese e usandole dopo!

Ti faccio un esempio: sei a [scuola] -

Quale scuola?

In questa scuola, dove ci troviamo ora. C’è una riunione con la maestra Paola e la tua mamma e il tuo papà non capiscono quello che la maestra gli sta dicendo. Tu cosa fai?

Traduco

È cosa succede nella tua mente?

Beh mi agito £

Perché?

Perché ho paura che sbaglio

È poi cosa succede?

(E) Eh che devo tirare fuori l’inglese o la lingua (arm) (.) perché sono più adatta alla lingua (arm)

Quindi cosa succede nella tua testa?

Scelgo la lingua!

È facile scegliere la lingua da usare?

No

Perché dici di no?
Perché mi sembra che una lingua scappi di un’altra e un’altra scappa da un’altra (.), ed è difficile acchiapparle (ha ha ha)

- Fai confusione con le lingue?
  - (annuisce)
- Quando ti capita?
  - >Quando sono agitata quando sono arrabbiata e quando sono triste<

- C’è una lingua che preferisci tra quelle che conosci?
  - (2.1) “L’arm”
- Come mai?
  - Perché la mamma e papà quando lo usano faccio uno scherzetto che non lo capisco e invece lo capisco e posso sapere se parlano di me £

- C’è una lingua che non ti piace tra quelle che conosci?
  - “Il cingalese”
- Perché?
  - Perché un giorno stavo parlando cingalese (.) mi sono morsa la lingua e da quel punto non ho più parlato cingalese
- Quindi eviti di usarla?
  - Sì!

- È cosa ti dicono mamma e papà se non usi il cingalese?
  - Dicono di parlare il cingalese. (.) Allora parlo un pezzo in cingalese e scrivo

- Ah lo sai anche scrivere! Come ti senti a sapere più lingue?
  - Bene
- Come mai ti senti bene?
  - Perché: se qualcuno è in difficoltà posso aiutarlo

- Raccontami un ricordo bello legato al fatto che sai più lingue
  - (4.5) Quando in classe un bambino bangladesh che sapeva la lingua (arm) e la maestra parlava e non capiva per quello diceva (arm arm arm) e ho detto io so la lingua (arm) e ti posso spiegare (.) "ma tutti mi guardavano e mi sono vergognata”
  - È stato bello lo stesso?
  - Sì perché l’ho aiutato!
- È hai un ricordo brutto legato al fatto che sai più lingue?
  - No!

- È un vantaggio o uno svantaggio conoscere più lingue?
  - “È un vantaggio”
- Perché?
  - Perché almeno puoi aiutare le persone

- Certo. Mi insegni come posso salutarti nelle lingue che conosci?
**Tata**

- Tata. E come si dice grazie?
- Thank you!
- Allora thank you!
- Prego.
K

□ Ciao r! Ti ho chiamato qui perché vorrei farti ancora qualche domanda sulle tante e diverse lingue che parlate in classe. Tu conosci più di una lingua?
◊ Inglese (.), un po’ di francese e italiano
□ L’inglese lo parli e lo capisci?
◊ Lo capisco
□ Il francese?
◊ Lo parlo e lo capisco
□ E l’italiano?
◊ Lo parlo e lo capisco (he he)

□ Che lingua usi con mamma?
◊ Italiano
□ Solo italiano?
◊ Sì
□ Ti parla mai in francese?
◊ (.) Alcune volte
□ Un giorno mi hai detto che la mamma conosce la lingua ewe
◊ Ah sì mia mamma lo conosce
□ Lo usa con te?
◊ Mm no. (1.2) Con mio fratello sì perché lui lo sa
□ Come mai tuo fratello lo sa e tu no?
◊ Boh £
□ Ma lo capisci l’ewe? Se la mamma ti parla tu la capisci?
◊ No (.) allora mi dice tutto in italiano

□ È che lingua usi con papà?
◊ Uso l’italiano (ha ha) e alcune volte anche l’inglese!
□ Che lingua usa tuo papà con tuo fratello?
◊ L’ewe e l’italiano

□ Perché la tua mamma e il tuo papà usano con tuo fratello una lingua diversa da quella che usano con te?
◊ Perché io so solo l’italiano e lui sa un po’ di ewe!
□ Che lingua parlano tra di loro mamma e papà?
◊ Ewe
□ È con tuo fratello [che lingua usi]?
◊ [Ewe] perché se mi risponde in lingua ewe non capisco niente (ha ha)

□ Ti capita mai di parlare un po’ italiano e un po’ un’altra lingua?
◊ “Sì”
□ Con quale lingua mescoli di solito l’italiano?

125
E (. ) Francese!

☐ Ah ma vedi che parli anche il francese!

☐ Si (. ) un po’

☐ È quando ti capita di parlare un po’ italiano un po’ francese?

☐ Quando mi dice qualcosa e io sto scrivendo (0.7) o sto leggendo (. ) alcune volte è successo!

☐ C’è una lingua che viene usata di più a casa?

☐ Per me: l’italiano!

☐ Secondo te perché?

☐ Perché io so parlare solo italiano (1.1) anche francese però un po’!

☐ Parli con i nonni?

☐ Con i nonni? Parlo (0.6) francese

☐ Con gli amici di famiglia?

☐ Anche con gli amici di famiglia parlo francese

☐ È con i vicini di casa?

☐ (ha ha) Parlo italiano

☐ Abbiamo detto che conosci più lingue: come fai ad essere capace a capire e parlare più lingue?

☐ Boh (. ) le mie lingue sono confuse si confondono!

☐ Si confondono?

☐ **Si mescolano**

☐ Sono più lingue e si [mescolano tra loro?]

☐ [E ho mal di testa] £

☐ Ti faccio un esempio: sei a scuola perché c’è una riunione con la maestra Paola e la tua mamma e il tuo papà non capiscono quello che la maestra dice loro. Cosa fai?

☐ Glielo dico alla mamma (0.8) in francese

☐ È cosa succede nella tua testa mentre glielo dici in francese?

☐ Che l’italiano si va a mescolare col francese no?

☐ E fai confusione quando si mescolano?

☐ Sì!

☐ E in che occasione ti capita di confonderti con le lingue?

☐ Quando parlo o quando penso qualcosa. (. ) Quando: (4.2) quando io voglio parlare con mio fratello gli rispetto >in francese in inglese in italiano<

☐ C’è una lingua che preferisci tra quelle che conosci?

☐ L’italiano (he he he he)

☐ Perché?

☐ >Perché per me è più facile<

☐ Perché per te è più facile?
Guarda che sono qua da quando ho 4 anni eh!

- C’è una lingua che non ti piace?
- (1.1) L’ewe
- Perché?
- Non la capisco e poi: parlano strano*

- Se non usi l’ewe o il francese la mamma e papà cosa ti dicono?
- Mi dicono (.) se non parli ewe devi parlare francese e non sempre italiano £

- Come ti senti a sapere più lingue?
  - Bene (.) non proprio bene!
  - Come mai non proprio bene?
  - Perché quando io guardo la televisione (.) la mia testa si mescola e dopo io non capisco più nulla

- Hai un ricordo bello legato al fatto che sai più lingue?
  - Il francese in Africa!
- È cosa è successo?
  - Io ero andato in villaggio (.) che era lontano e il taxi mi ha accompagnato e c’era anche la mamma. Poi la mamma e il papà mi hanno lasciato con mio fratello e visto che non sapevo cosa dire a loro ho parlato francese
- Raccontami invece di un ricordo brutto legato al fatto che sai più lingue
  - £ Un giorno ho sognato un sogno (.) che mi sparivano le lingue l’inglese, il francese e per ultimo l’italiano e poi mi è successo nel mondo reale! (.) Dopo mi è passato. Avevo guardato troppa televisione!

- È un vantaggio o uno svantaggio conoscere più lingue?
  - È una cosa bella
  - Perché secondo te?
  - Mm (.) Perché se vai in un altro paese puoi parlare con gli altri puoi comunicare

- Mi insegni come posso salutarti in una delle lingue che conosci?
  - Ciao!
  - Ciao! E come diresti grazie?
  - Grazie!
  - Grazie per aver risposto a queste domande, ciao.
  - Ciao
Ciao! Ti ho chiamata qui perché vorrei farti ancora qualche domanda sulle tante e diverse lingue che parlate in classe. Tu conosci più di una lingua?

◊ ((annuisce))

□ Quale lingua conosci?

◊ L’inglese: (. ) l’italiano: e qualche parolina in sardo >ma veramente poche.< Quelle che ricordo di più è “morineddu e morinedda” che è bambino ragazzo o bambina e ragazza che ( .) erano su una canzone di mio nonno che era stata la prima che ho imparato ma che ora non ricordo più ma c’era quella parola!

□ Che lingua usi con mamma?

◊ Con mamma >papà e E. italiano<

□ E quando ti capita di usare qualche parolina in sardo?

◊ Quasi mai!

□ Tu mi dicevi che fai le vacanze in Sardegna vero?

◊ Praticamente sempre

□ E quando sei in Sardegna ti parlano sardo?

◊ No io parlo solo italiano con quelli che conosco

□ E nemmeno gli altri ti parlano in sardo?

◊ No conoscono solo il papà che gli parla in sardo quello che si ricorda, un pochino ma perché parla con amici del nonno e lui è suo figlio!

□ Se qualcuno parla sardo tu capisci?

◊ No!

□ Senti e l’inglese quando lo usi?

◊ Solo a scuola. Mm ( .) quando facciamo gli esercizi

□ Abbiamo detto che conosci più lingue: come fai ad essere capace ad usare queste lingue?

◊ È un casino £ nella mia testa

□ E come ti immagini che funzionino l’italiano, l’inglese e il sardo nella tua testa?

◊ (.hh) Me lo immagino che l’italiano è di più e il sardo ( .) ci sono poche paroline quindi è tutto un miscuglio e le parole che ho imparato in sardo non riesco a ricordarmele perché trovo solo quelle in italiano che sono di più!

□ E l’inglese invece?

◊ È sempre un pochino di meno dell’italiano però è di più del sardo e quindi riesco a trovarlo

□ C’è una lingua che ti piace di più tra quelle che conosci?

◊ (1.3) Mm sono tutte uguali

□ Secondo te è un vantaggio o uno svantaggio sapere più lingue?

◊ È un vantaggio

□ Ti piacerebbe imparare altre lingue?
| ◊ Sì |
| □ Perché? |
| ◊ Perché quando sai molte lingue puoi andare in posti diversi e parlare con tutti, chiedere informazioni e fare amicizia |

| □ Mi saluti nelle lingue che conosci? |
| ◊ Eh ciao |
| □ E come diresti grazie? |
| ◊ Thank you (ha ha) |
| □ Thank you per aver risposto a queste domande, ciao! |
| ◊ Ciao! (ha ha) |
M

□ Ciao! Ti ho chiamata qui perché vorrei farti ancora qualche domanda sulle tante e diverse lingue che parlate in classe. Tu conosci più di una lingua?
◊ Mm sì!
□ Che lingue conosci?
◊ L’inglese, pochissimo di napoletano £ (0.8) una o due parole di spagnolo (2.1) e basta
□ E l’italiano lo conosci?
◊ Ah sì! (ha ha )
□ E queste lingue che capisci o le capisci e le parli?
◊ Le parlo!

□ Con mamma e papà che lingua usi?
◊ L’italiano
□ E in che occasione usi il napoletano?
◊ Non lo uso proprio tanto qua a casa (.) lo uso più in Campania
□ Quindi lo usi quando sei lì?
◊ No io non lo parlo, mia mamma sì, io capisco solo!
□ E quindi quando sei in Campania che lingua parli con i parenti e gli amici?
◊ Io parlo italiano e loro napoletano
□ E in che occasioni usi l’inglese?
◊ (3.8) a scuola e un po’ a casa se voglio mettere alla prova la mamma (ha ha)

□ Abbiamo detto che conosci più di una lingua: come fai ad essere capace di capire e parlare più lingue?
◊ (4.3) C’è ordine
□ Cosa significa “c’è ordine”?
◊ Che quando voglio parlare in inglese parlo in inglese (0.6) e uguale per le altre

□ Ok. C’è una lingua che preferisci tra quelle che conosci?
◊ (2.4) tutte mi piacciono
□ Come mai ti piacciono tutte?
◊ (7.5) **non lo so**

□ Secondo te è un vantaggio o uno svantaggio sapere più lingue?
◊ È un vantaggio
□ Perché secondo te?
◊ Perché: tipo se c’è qualcuno (.) di un altro paese tu puoi parlare con loro

□ Ti piacerebbe imparare altre lingue?
◊ Sì, il francese poi: (4.3) e il siciliano

□ Mi saluti in una delle lingue che conosci?
Ciao

E come diresti grazie?

Grazie (ha ha)

Allora grazie per aver risposto alle mie domande, ciao
<p>| | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>□</td>
<td>Ciao! Ti ho chiamata qui perché vorrei farti ancora qualche domanda sulle tante e diverse lingue che parlate in classe. Tu conosci più di una lingua?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊</td>
<td>((annuisce))</td>
</tr>
<tr>
<td>□</td>
<td>Che lingue conosci?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊</td>
<td>Allora l’italiano (.), il senegalese (.), un po’ inglese e: basta</td>
</tr>
<tr>
<td>□</td>
<td>Che lingua usi con mamma?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊</td>
<td>Un po’ italiano un po’ la mia lingua</td>
</tr>
<tr>
<td>□</td>
<td>È la tua lingua la capisci o la capisci e la parli?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊</td>
<td>Lo parlo</td>
</tr>
<tr>
<td>□</td>
<td>È con le tue sorelle che lingua usa la mamma?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊</td>
<td>Un po’ italiano un po’ la mia lingua</td>
</tr>
<tr>
<td>□</td>
<td>E la tua lingua la capisci o la capisci e la parli?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊</td>
<td>Lo parlo</td>
</tr>
<tr>
<td>□</td>
<td>È con papà che lingua usi?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊</td>
<td>Il senegalese</td>
</tr>
<tr>
<td>□</td>
<td>Quindi ma non usa la mamma il senegalese?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊</td>
<td>((annuisce))</td>
</tr>
<tr>
<td>□</td>
<td>E quando?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊</td>
<td>No mai!</td>
</tr>
<tr>
<td>□</td>
<td>È con le tue sorelle che lingua usa la mamma?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊</td>
<td>Il senegalese</td>
</tr>
<tr>
<td>□</td>
<td>Solo il senegalese?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊</td>
<td>((annuisce))</td>
</tr>
<tr>
<td>□</td>
<td>Quindi non usa l’italiano?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊</td>
<td>No mai!</td>
</tr>
<tr>
<td>□</td>
<td>È con le tue sorelle che lingua usa la mamma?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊</td>
<td>Alcune volte italiano alcune volte il senegalese</td>
</tr>
<tr>
<td>□</td>
<td>Secondo te perché mamma e papà usano lingue diverse con te e le tue sorelle?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊</td>
<td>(5.3) Non lo so</td>
</tr>
<tr>
<td>□</td>
<td>Vuoi un po’ di tempo per pensarcì?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊</td>
<td>(2.1) non lo so</td>
</tr>
<tr>
<td>□</td>
<td>Mamma e papà che lingua usano tra di loro?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊</td>
<td>Il senegalese e quando: (3.3) quando: devono parlare di altre cose come a scuola parlano in italiano</td>
</tr>
<tr>
<td>□</td>
<td>Tu che lingua usi con le tue sorelle?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊</td>
<td>Italiano</td>
</tr>
<tr>
<td>□</td>
<td>Solo italiano?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊</td>
<td>Sì</td>
</tr>
<tr>
<td>□</td>
<td>E quindi non ti capita mai di usare o mescolare un po’ di italiano e senegalese con loro?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊</td>
<td>Solo alcune volte</td>
</tr>
<tr>
<td>□</td>
<td>Quando?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊</td>
<td>Quando io gli spiego qualcosa cioè glielo spiego metà in italiano e mescolo e dico anche metà in senegalese</td>
</tr>
<tr>
<td>□</td>
<td>Quindi fai confusione?</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| ◊ | Sì!
□ C’è una lingua che a casa viene usata più delle altre?  
◊ (4.2)  
□ Parlate più senegalese o italiano?  
◊ Uguale!  
□ Che lingua usi con i nonni?  
◊ Il senegalese (.I) loro non sanno l’italiano £  
□ Con gli altri parenti?  
◊ **Senegalese**  
□ Con gli amici di famiglia?  
◊ Il senegal - per casa io con mia cugina parlo italiano  
□ Con i vicini di casa?  
◊ Italiano  

□ Abbiamo detto che conosci più lingue: come fai ad essere capace a capire e parlare queste lingue?  
◊ **Non lo so**  
□ Cosa immagini funzionino le lingue nella tua testa?  
◊ Che capisco nuove parole in italiano e anche nella mia lingua. Alcune volte io parlo con mia mamma nella mia lingua dopo non so come dire l’altra parola e la dico in italiano  
□ È quindi cosa succede nella tua testa?  
◊ Confusione! £  
□ Quando ti succede di fare confusione?  
◊ Quando parlo  
□ Ti faccio un esempio: sei a scuola ad una riunione con la maestra Paola, i tuoi genitori non capiscono quello che dice loro la maestra, tu che fai?  
◊ Mm (1.9) Devo dirglielo nella nostra lingua  
□ Cosa succede nella tua testa mentre traduci?  
◊ Mm (.I) non so cosa dire (1.4) non lo so. Ci riesco.  

□ Ok. C’è una lingua che preferisci tra quelle che conosci?  
◊ Sì  
□ Quale?  
◊ Il senegalese?  
□ C’è un motivo?  
◊ Perché è la mia lingua e mi piace tanto  

□ C’è invece una lingua che non ti piace?  
◊ No  
□ Se a casa non usi una delle lingue che conosci mamma e papà ti dicono qualcosa?  
◊ Sì
<table>
<thead>
<tr>
<th>Cosa ti dicono?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Mi dicono usa il senegalese a casa. Però se non conosco una parola nella mia lingua posso usare l'italiano</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Come ti senti a sapere più lingue?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><em>Non tanto bene</em></td>
</tr>
<tr>
<td>Perché?</td>
</tr>
<tr>
<td>Perché le mescolo tanto e non riesco a capire</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Hai un ricordo bello legato al fatto che sai più lingue?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Si</td>
</tr>
<tr>
<td>Quando?</td>
</tr>
<tr>
<td>Quando sono andata nel mio paese c'era mia zia e lei mi aveva chiesto che lingua parli a scuola? E io gli ho detto italiano e mi ha chiesto dimmi come si dice ciao e dopo io gliel'ho detto e lei ha detto mmm come si dice? E lei ha detto ho capito perché diciamo ciao anche noi alcune volte nel mio paese</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>È un ricordo brutto ce l'hai?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>No</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>È un vantaggio o uno svantaggio sapere più lingue?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Un vantaggio</td>
</tr>
<tr>
<td>Perché?</td>
</tr>
<tr>
<td>Perché quando le persone quando incontri le persone che ti vogliono chiedere una cosa tu puoi - se per esempio parla l'inglese io conosco l'inglese e se per esempio mi chiede dov'è quella strada? Io glielo dico in inglese così può capire</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Mi insegni a salutarti in senegalese?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Si Salam alekum</td>
</tr>
<tr>
<td>Salam alekum! E come posso dirti grazie?</td>
</tr>
<tr>
<td>Merci. &gt;Come in francese&lt;</td>
</tr>
<tr>
<td>E allora merci per aver risposto a queste domande!</td>
</tr>
<tr>
<td>Ciao.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Ciao! Ti ho chiamata qui perché vorrei farti ancora qualche domanda sulle tante e diverse lingue che parlate in classe. Tu conosci più di una lingua?

Sì (.), conosco il francese (.), l’inglese e (0.9) e l’italiano. La lingua di mia mamma dal tono si capisce ma quando parla non è che si capisce molto.

Cosa intendi per si capisce dal tono?

Per esempio se è arrabbiata e dice una cosa nella sua lingua si capisce quello che dice.

È che lingua è quella della mamma?

La lingua di dove è nata lei. [lo lo so] come si chiama.

Come si chiama?

Apolo.

È quindi che lingua usi con la mamma?

Il francese e l’italiano.

È il francese lo capisci o lo capisci e lo parli?

Lo capisco e lo parlo.

È con tuo fratello che lingua usa la mamma?

Il francese.

È con papà che lingua usi?

Il francese (.) o l’italiano.

È la mamma e il papà che lingua parlano tra di loro?

Francese (0.8) o la lingua del papà.

Che lingua è quella del papà?

(hh) Io non lo so!

Questa lingua del papà la capisci?

No.

È con tuo fratello che lingua usi?

Io parlo un po’ di italiano (.) un po’ inglese oppure il francese.

In che occasione usi l’italiano con lui?

Per esempio (.) se mio fratello non sa dirlo in francese io gli dico di dirlo in italiano.

È invece quando usi il francese?

Lo uso quando è un po’ in difficoltà a parlare.

È l’inglese quando lo usate?

Quando lui ha i compiti di inglese (.) gli dico come si pronuncia e come si scrive.

In casa c’è una lingua che viene usata più delle altre?

Sì.

Qual è?

Quella di dove è nata mia mamma.
- E come mai viene usata tanto anche se tu non la capisci?
  - Perché: la usa a casa con i suoi parenti e con papà

- Che lingua usi con i nonni?
  - Il francese o chiedo aiuto alla mamma

- Con i cugini?
  - Con i cugini >uso il francese<
  - Con gli amici di famiglia?
  - Il francese e un po’ l’inglese

- Con gli amici di casa?
  - (1.6) Il francese e l’italiano

- Abbiamo detto che conosci diverse lingue: come fai ad essere capace a capire e parlare queste lingue?
  - Quando mia mamma parla la lingua me lo traduce e quando mi parla un altro giorno so il significato

- Quindi cosa pensi succeda nella tua testa?
  - Che: quando un giorno lo traduce e l’altro giorno mi ricordo! Nella mia testa si forma (. ) c’è confusione

- Facciamo un esempio: sei a scuola e c’è una riunione con la maestra Paola e la tua mamma e tuo papà non capiscono quello che la maestra dice loro, tu cosa fai?
  - Se io capisco l’italiano io riesco a tradurlo in francese alla mia mamma

- Nella tua testa che succede mentre traduci?
  - Mi vengono le parole che devo dire

- Ti capita di fare confusione con le lingue?
  - Una volta. Quando devo parlare. Se io devo parlare un pezzettino in francese dopo lo dico in italiano l’altro pezzo

- Quando ti succede questo di solito?
  - Quando non riesco a pronunciarla!

- Cosa non riesci a pronunciare?
  - Una parola in francese

- C’è una lingua che preferisci tra quelle che usi?
  - Preferisco l’italiano £

- Perché?
  - Perché è facile da imparare e le lettere si leggono così e invece quelle del francese la c si legge s e la s si legge es e quindi un po’ si confonde (.) nella scrittura

- C’è una lingua che non ti piace tra quelle che conosci?
  - Quella della mia mamma perché non capisco e non so:

- Se la mamma e il papà vedono che non usi una delle lingue che conosci ti dicono qualcosa?
<table>
<thead>
<tr>
<th>◊ No!</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>□ Mi dici come ti senti a sapere più lingue?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊ In che senso?</td>
</tr>
<tr>
<td>□ Come ti fa sentire dentro il fatto che non sai più lingue?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊ Mi fa sentire felice</td>
</tr>
<tr>
<td>□ Perché?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊ Perché è bello sapere le lingue perché se un giorno ti capita di incontrare un bambino che: mm (. ) non conosci e che parla la lingua che conosci puoi parlare con lui</td>
</tr>
<tr>
<td>□ Mi racconti un ricordo bello che hai legato al fatto che sai più lingue?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊ Quando: (. ) io ero arrivata qui io non conoscevo l’italiano e parlavo francese con tutti e invece c’era la maestra che parlava italiano e francese e quando le mie compagne dicevano una parola la ripetevi così piano piano cominciavo a capire l’italiano finché un giorno ho imparato a parlare.</td>
</tr>
<tr>
<td>□ Quindi è stato bello imparare l’italiano?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊ Sì e il francese mi ha aiutato!</td>
</tr>
<tr>
<td>□ Hai invece un ricordo brutto legato al fatto che conosci più lingue?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊ (4.3) No</td>
</tr>
<tr>
<td>□ È un vantaggio o uno svantaggio sapere più lingue?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊ È un vantaggio</td>
</tr>
<tr>
<td>□ Perché?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊ Perché è bello sapere più lingue perché se tu ne sai una non riesci a comunicare con una persona che parla un’altra lingua!</td>
</tr>
<tr>
<td>□ Mi insegni a salutarti nella lingua o lingue che conosci?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊ Sì, quando: fa giorno si dice bonjour</td>
</tr>
<tr>
<td>□ È come mi diresti grazie?</td>
</tr>
<tr>
<td>◊ Merci</td>
</tr>
<tr>
<td>□ Merci per aver risposto alle mie domande</td>
</tr>
<tr>
<td>◊ Prego.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Q

☐ Ciao! Ti ho chiamata qui perché vorrei farti ancora qualche domanda sulle tante e diverse lingue che parlate in classe. Tu conosci più di una lingua?
◊ (2.1) Conosco un po' di inglese: il cinese: e un'altra lingua di cinese >ma quello lo so poco<
☐ Sai come si chiama questa lingua?
◊ No non lo so!
☐ E l'italiano lo conosci?
◊ Si, l'italiano è vero!

☐ Che lingua usi con mamma?
◊ Cinese
☐ Lo capisci o lo capisci e lo parli?
◊ Quando mi parla lo capisco
☐ E tu lo parli?
◊ Si:

☐ Che lingua usa la mamma con tuo fratello?
◊ Cinese!

☐ Che lingua usi con papà?
◊ (3.8) Anche cinese
☐ Cosa intendi per anche cinese?
◊ Che parlo cinese con la mamma e anche con papà

☐ É quell’altro tipo di cinese di cui mi parlavi prima lo usi con mamma e papà?
◊ No solo papà lo usa con la mamma!
☐ Quindi tra di loro?
◊ Si qualche volta lo parlo anche io: ma qualche volta!
☐ E usano solo quella lingua tra loro mamma e papà?
◊ Anche il cinese

☐ É che lingua usi con tuo fratello?
◊ Noi il cinese ma non sempre parliamo un po’ italiano

☐ É quand’è che usi l’italiano con tuo fratello?
◊ (.) Quando: facciamo i compiti e poi quando (5.2) ah anche in salotto!
☐ É quando usi il cinese invece?
◊ Quando siamo in Cina o in altre stanze della casa (.) nella camera, nella stanza con la tv del papà
☐ É quando sei fuori casa usi il cinese per parlare con tuo fratello?
◊ No

☐ C’è una lingua che a casa viene usata più delle altre?
◊ (4.8) Non lo so!
<table>
<thead>
<tr>
<th>Question</th>
<th>Response</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Parli italiano e cinese in uguale misura?</td>
<td>Non sono uguali italiano e cinese!</td>
</tr>
<tr>
<td>Certo, ma il cinese lo usi di più rispetto all’italiano?</td>
<td>Sì il cinese lo parlo di più!</td>
</tr>
<tr>
<td>Secondo te perché?</td>
<td>Non lo so!</td>
</tr>
<tr>
<td>Che lingua usi con i nonni?</td>
<td>Si!</td>
</tr>
<tr>
<td>Con i nonni usi il cinese?</td>
<td>No parlo un’altra lingua di cinese perché i nonni non conoscono il cinese</td>
</tr>
<tr>
<td>E con i tuoi cugini che lingua usi?</td>
<td>Qua o in Cina?</td>
</tr>
<tr>
<td>In entrambi i paesi</td>
<td>In Cina parliamo cinese e qui parliamo italiano</td>
</tr>
<tr>
<td>Con i vicini di casa?</td>
<td>Anche italiano</td>
</tr>
<tr>
<td>Abbiamo detto che sai parlare più lingue: come fai ad essere capace a capire e parlare più lingue?</td>
<td>Mm(6.3) non lo so!</td>
</tr>
<tr>
<td>Cosa succede nella tua testa? Come funzionano secondo te le lingue nella tua testa?</td>
<td>(4.2) non lo so</td>
</tr>
<tr>
<td>Proviamo a pensarci con calma, intanto, dove si trovano le lingue?</td>
<td>Dentro il cervello!</td>
</tr>
<tr>
<td>E come si organizzano nel cervello?</td>
<td>Non so &lt;o fuori o dentro &gt;</td>
</tr>
<tr>
<td>E per poterle usare dove dovrebbero essere?</td>
<td>In una porta dentro (ha ha ha)</td>
</tr>
<tr>
<td>In una porta?</td>
<td>Forse una porta con una chiave, chiusa</td>
</tr>
<tr>
<td>E come si apre questa porta?</td>
<td>Non lo so (ha ha)</td>
</tr>
<tr>
<td>Se la porta è aperta che succede?</td>
<td>Le parole escono</td>
</tr>
<tr>
<td>E se è chiusa?</td>
<td>Non escono</td>
</tr>
<tr>
<td>Adesso che stiamo parlando la porta è aperta o chiusa?</td>
<td>Mmm vediamo (0.9) non lo so. È aperta?</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Può essere. Ti faccio un esempio: sei a scuola ad una riunione con la maestra Paola e la tua mamma e papà non capiscono quello che la maestra dice, cosa fai?

◊ Glielo traduco?

◊ E cosa succede nella tua testa mentre traduci?

◊ () un po’ diventa cinese (.) un po’ sulla testa £

◊ Riesci a spiegarmi meglio?

◊ (7.4) Non so spiegarlo. Se non riesco tradurlo in italiano uso il cinese. (.) Spero di sì!

◊ Ho capito. Ci sono dei momenti in cui fai confusione tra le lingue che usi?

◊ Sì

◊ Quando ti capita?

◊ ah sì!: Quando a casa mia faccio un po’ cinese e un po’ italiano (.) insieme

◊ Quale lingua preferisci tra quelle che conosci?

◊ Non lo so. Mi piacciono tutte: £

◊ Quindi non c’è una lingua che non ti piace?

◊ No:

◊ Se a casa non usi una delle lingue che conosci la mamma e il papà ti dicono qualcosa?

◊ Non lo so. No!

◊ Mi dici come ti senti a sapere più lingue?

◊ (4.2) è una cosa bella?

◊ È un vantaggio o uno svantaggio quindi?

◊ Un vantaggio!

◊ Hai ricordi belli legati al fatto che sai più lingue?

◊ No

◊ E ricordi brutti?

◊ No

◊ Mi insegni a salutarti nelle lingue che conosci?

◊ (ha ha)(3.2) zài jiàn

◊ Zài jiàn

◊ Zài jiàn

◊ E come si dice grazie?

◊ Xiè Xiè

◊ Xiè Xiè Chen

◊ Xiè Xiè

◊ Xiè Xiè per aver risposto alle mie domande, zài jiàn
Ciao! Ti ho chiamato qui perché vorrei farti ancora qualche domanda sulle tante e diverse lingue che parlate in classe. Tu conosci più di una lingua?

◊ No! Conosco solo l’italiano e il kosovaro. Solo due lingue.

□ Che lingua usi con mamma?
◊ Kosovo

□ Il kosovaro. Lo capisci o lo capisci e lo parli?
◊ Lo capisco
◊ E lo parli?
◊ Sì!

□ Che lingua usa la mamma con tuo fratello e tua sorella?
◊ Kosovaro £

□ È che lingua usi con papà?
◊ Kosovaro £

□ È il papà che lingua usa con tuo fratello e tua sorella?
◊ Kosovaro £

□ Tra di loro che lingua usano mamma e papà?
◊ Kosovaro (he he)

□ Che lingua usi tu con tuo fratello e tua sorella?
◊ E: (.) kosovaro
□ Solo kosovaro?
◊ Sì

□ Ti capita mai di parlare un po’ in kosovaro e un po’ in italiano con loro?
◊ Ah sì, aspetta. Un po’ parlo in italiano con mio fratello

□ Mi fai un esempio di quando usi l’italiano con tuo fratello?
◊ (5.7) quando - quando andiamo al parco
□ E un’occasione in cui usi il kosovaro?
◊ Quando la mamma parla

□ C’è una lingua che a casa viene usata più delle altre?
◊ No perché c’è il kosovaro e basta!
□ Secondo te perché c’è il kosovaro e basta?
◊ Perché: noi siamo musulmani!
□ Quindi se si è musulmani si parla kosovaro?
◊ E: no!
□ Secondo te c’è un altro motivo?
◊ Non lo so. No!

□ Che lingua usi con i nonni?
◊ Kosovaro
□ Con i cugini?
◊ Kosovaro
□ Con i tuoi vicini di casa?
◊ (.) Kosovaro

□ Abbiamo detto che sai parlare più lingue: come fai ad essere capace a capire e parlare queste lingue?
◊ Perché io capisco il kosovaro e l’italiano
□ E come fai ad essere capace a capirli?
◊ (5) ) Le ho imparate. L’italiano l’ho imparato a 6 anni! (3.2) La mamma mi ha insegnato il kosovaro e >l’italiano quando sono venuto qui<
□ Dove si trovano le lingue che conosci?
◊ Nei paesi. In Italia, ah no nella mia testa £
□ E come sono organizzate?
◊ Sono in confusione

□ Quindi ci sono delle volte che fai confusione?
◊ ((annuisce))
□ Mi fai un esempio di quando fai confusione?
◊ Eh vediamo. (1.3) quando parlo con la mamma mi scappa la parola in italiano £
□ Ti succede spesso?
◊ Sì

□ Proviamo ad immaginare cosa succederebbe se un giorno ad una riunione con la maestra Paola la tua mamma e papà non capissero quello che lei dice, cosa faresti?
◊ >Devo tradurre<
□ E cosa succede nella tua testa mentre traduci?
◊ Scelgo il kosovaro!
□ E come fai scegliere le parole o le frasi giuste?
◊ (.) Non lo so!
□ Riesci a scegliere le parole e le frasi giuste?
◊ Sì

□ C’è una lingua che preferisci tra quelle che conosci?
◊ £ Tutte e due

□ Se non usi una delle lingue che conosci mamma e papà ti dicono qualcosa?
◊ Mi dicono ne shpi eeh (ha ha ) a casa si parla kosovaro fuori italiano £

□ Come ti senti a sapere più lingue?
◊ (hh) (3.7) Bene
□ Mi racconti un ricordo bello legato al fatto che sai più lingue?
Se mi ricordo bene quando andavo in ospedale: la mamma non sapeva l’italiano e io traducevo

- È un ricordo brutto?
- Questo non è successo mai

- È un vantaggio o uno svantaggio sapere più lingue?
- Un vantaggio perché puoi capire tante persone

- Mi saluti in kosovaro?
- (4.4) come si dice? Mmm (.) diten e mire
- Diten e mire
- E come si dice grazie?
- Faleminderit (he he he)
- Faleminderit per aver risposto alle domande che ti ho fatto, diten e mire.
Università degli Studi di Udine

Corso di laurea in
Scienze della Formazione Primaria

RELAZIONE DI TIROCINIO

ALLA SCOPERTA DELLA DIVERSITÀ LINGUISTICA:
LA RICERCA-AZIONE IN UNA CLASSE MULTICULTURALE E PLURILINGUE

Supervisore
Ornella Comuzzo

Laureanda
Besjana Lushaj

Anno Accademico 2013/14
Sommario

Introduzione. ................................................................. 3
  Bisogno formativo dello studente. .................................... 3
  Presentazione del percorso di tirocinio diretto. .................. 4

La progettazione. ............................................................. 5
  Analisi del contesto educativo e didattico. ......................... 5
    Il territorio. ..................................................................... 5
    La classe. ........................................................................ 11
    Analisi bisogno formativo degli alunni e delle alunne. ........ 12
  Teorie e legislazione. .......................................................... 13
  Finalità. ............................................................................ 14
  Traguardi per lo sviluppo delle competenze. ......................... 15
  Obiettivi di apprendimento. ................................................. 16
  Approcci metodologici e strategie. ........................................ 17

Percorso didattico. ............................................................. 19
  Lezione 1: Attività di esplorazione delle conoscenze sviluppate dal
  bambino/dalla bambina sul tema della diversità. .................... 19
  Lezione 2: riflessione e rappresentazione grafica delle mente plurilingue. .... 21
  Lezione 3: ricerca del significato del nome proprio del bambino/della
  bambina. .......................................................................... 22
  Lezione 4: confronto tra codici linguistici differenti. .................. 23
  Lezione 5: ricerca di corrispondenze tra i significati dei nomi. ............. 24
  Lezione 6: rappresentazione grafica del luogo o luoghi a cui si è legati da un
  punto di vista affettivo e culturale. ..................................... 25
  Lezione 7: realizzazione di una mappa digitale delle lingue parlate dai
  bambini/dalle bambine. ...................................................... 26
  Lezione 8: lettura del libro “Il ponte dei bambini”. ....................... 27
Lezione 9: realizzazione di un cartellone rappresentante “Il ponte dei bambini” ................................................................. 28
Lezione 10: colloquio esplorativo individuale. ........................................ 29
Lezione 11: attività di valutazione del percorso. ................................... 30
Scelta degli strumenti di verifica e valutazione. ................................ 31

La realizzazione. ............................................................................. 32
Lezione 1 .......................................................................................... 32
Lezione 2 .......................................................................................... 37
Lezione 3 .......................................................................................... 42
Lezione 4 .......................................................................................... 45
Lezione 5 .......................................................................................... 47
Lezione 6 .......................................................................................... 51
Lezione 7 .......................................................................................... 58
Lezione 8 .......................................................................................... 61
Lezione 9 .......................................................................................... 64
Lezione 10 ......................................................................................... 65
Lezione 11 ......................................................................................... 66

Valutazione finale ........................................................................... 68
Valutazione degli apprendimenti e dei risultati raggiunti dagli alunni e dalle alunne in base agli obiettivi previsti ........................................ 68
Valutazione del progetto: punti deboli e punti forti dell’esperienza .......... 69
Autovalutazione personale ............................................................... 70

Riflessione critica sull’intero percorso di tirocinio .............................. 72

Bibliografia e sitografia .................................................................... 74
Introduzione

Bisogno formativo dello studente

L’esperienza condotta nelle scuole durante il percorso di tirocinio e l’esperienza personale mi hanno messa a confronto e fatto vivere in prima persona i fenomeni, le potenzialità, le problematiche, le cause e le conseguenze di una realtà multiculturale e plurilingue.

Questo fenomeno particolarmente attuale è stato al centro di diversi corsi previsti dal piano di studio del corso di Laurea in Scienze della Formazione ed è stato protagonista dell’esperienza nella scuola primaria “I° Maggio”. In queste situazioni mi sono spesso immedesimata e quindi ho percepito la necessità di intervenire in questa direzione, sfruttando gli strumenti che la pedagogia, psicologia e l’esperienza degli/delle insegnanti nelle scuole hanno fornito.

Il fascino della diversità culturale e in particolar modo quella linguistica è cresciuto negli anni finché quest’anno l’insegnante referente mi ha presentato il progetto “Storie di Inte(g)razione- un Quaderno per osservare la classe multiculturale”: la ricerca e lo studio dei risultati di questo progetto nazionale mi ha fatto arrivare alla conclusione che un percorso alla scoperta delle consapevolezza culturale e linguistica del bambino/della bambina avrebbe risposto al mio bisogno formativo, fornendomi le basi necessarie per affrontare nel futuro realtà scolastiche sempre più complesse. Inoltre, avrebbe dato l’opportunità di rispondere alle esigenze di una classe particolarmente eterogenea e di mettere in gioco tutto quanto di teorico e pratico che ho acquisito in questi anni di università. La scelta delle insegnanti è stata quella di inserirmi in questo progetto e di costruire un percorso su uno dei sollecitatori che costituiscono il Quaderno dell’inte(g)razione: “Tutte le lingue. Autobiografia linguistica e Schema della comunicazione intra familiare”.

Penso, che un fattore che mi avvantaggia sia l’esser stata, a mia volta, un’alunna dal bagaglio multiculturale e plurilingue. Questo, infatti, nel corso degli anni, mi ha aiutato ad instaurare un rapporto profondo con i bambini/le bambine e a
farmi sentire vicina alla loro realtà. Inoltre, le competenze sviluppatesi durante il percorso di tirocinio diretto e indiretto hanno costituito un punto di riferimento per intraprendere questo percorso alla scoperta della diversità linguistica e culturale.

Con il percorso didattico presentato di seguito desidero approfondire la consapevolezza del bambino/della bambina circa la sua diversità linguistica, scoprire come parlano i bambini/le bambine delle proprie competenze, abilità e conoscenze e come le relazionano con l’ambiente con cui quotidianamente si confrontano.

**Presentazione del percorso di tirocinio diretto.**

Allo scopo di rispondere al mio bisogno formativo e quello degli alunni/delle alunne ho scelto di realizzare un progetto alla scoperta della consapevolezza culturale e linguistica attraverso degli interventi che permettono ai bambini/alle bambine di esplorare in prima persona la realtà in cui vivono quotidianamente.

Si tratta di interventi, di natura trasversale, con cui i bambini/le bambine condivideranno le loro conoscenze sulle lingue usate, sui luoghi appartenenti alla loro cultura, sulle problematiche e i vantaggi della realtà multiculturale e plurilingue. Il punto di forza di questo percorso è rappresentato dal questionario di valutazione finale con la quale indago le metacompetenze di ciascun bambino/bambina legate alle lingue da loro conosciute. Questa intervista mi permetterà di ottenere informazioni più complete e specifiche della loro visione della realtà.

Il percorso verrà realizzato in continuità con il progetto “Storie di intel(g)razione” promosso dalla Rete di Integrazione di Alunni Stranieri di Treviso, che coinvolge i bambini/le bambine dal primo anno di scuola primaria.
La progettazione

Analisi del contesto educativo e didattico

Il territorio

L'Istituto comprensivo “Arturo Martini” sorge nella circoscrizione nord della città di Treviso. L'area si sviluppa nelle vicinanze del centro storico e di Viale della Repubblica, una delle vie di comunicazione principali della città e zona industriale. Di grande rilevanza è la vicinanza dal centro storico che offre diversi spunti didattici per uscite e progetti di interesse artistico e culturale.

L'insediamento di famiglie immigrate dall’Est, dal Nord e dall’Africa centrale, dall’Asia e dalle Americhe va stabilizzandosi e l’integrazione dei nuovi cittadini è considerata obiettivo significativo, di alto valore civile ed etico; obiettivo al cui raggiungimento la scuola è chiamata a collaborare.

L’economia della zona coinvolge prevalentemente i settori secondario e terziario, grazie alla vicinanza della sede al centro della città. Tuttavia, la crisi economica generale non ha risparmiato le attività produttive del territorio provocando la chiusura di piccole fabbriche e attività commerciali, con ricaduta sui livelli occupazionali.

Le famiglie monoreddito sono scomparse, pertanto i genitori che lavorano per l’intera giornata manifestano il bisogno di avere a disposizione una scuola a tempo pieno che si occupi del bambino/della bambina.

Sono presenti nel territorio varie Associazioni di carattere ricreativo, sportivo e culturale con cui la scuola attiva forme di collaborazione. Più precisamente, la scuola offre ai bambini/alle bambine esperienze che sono frutto di collaborazioni con il Comune di Treviso, la Rete di Integrazione di Alunni Stranieri, la Biblioteca Comunale per i Ragazzi, i lettori madrelingua e mediatori culturali di Oxford School, dell’Isola del Sorriso, di Comunica, di Una Casa per l’Uomo, dell’Associazione Gulliver e ACLE Theatrino.
L’Istituto Comprensivo “Arturo Martini”, situato nella prima periferia a nord della città, comprende il Primo Circolo Didattico di Treviso e la scuola secondaria di primo grado “Arturo Martini”: la recente unione (2011-2012), frutto di un processo di verticalizzazione, ha dato vita ad una struttura formativa che garantisce a bambini/bambine e ragazzi/ragazze lo sviluppo di un percorso educativo all’interno di un progetto unitario con finalità comuni. L’istituto riunisce:

- le Scuole dell’Infanzia di Via Beazzano e di Via San Bartolomeo organizzate in 7 sezioni per un totale di 160 bambini;
- le Scuole Primarie Giovanni Pascoli, Bindoni e I° Maggio organizzate in 18 classi per un totale di 366 alunni;
- la Scuola Secondaria di Primo Grado Arturo Martini organizzata in 11 classi per un totale di 248 alunni;
- il Centro Territoriale Permanente per l’istruzione e formazione in età adulta.

Nell’istituto sono impegnati 95 docenti tra cui docenti di classe nella scuola dell’infanzia, primaria e secondaria; docenti di sostegno; docenti specializzati in lingua straniera nella scuola primaria; docenti di religione cattolica e docenti di strumento musicale. Sono, inoltre, presenti 26 collaboratori scolastici (personale A.T.A.).

Da decenni l’istituto si misura con la complessità, ricchezza e fragilità che deriva dalla presenza di una percentuale elevata di alunni/alunne di origine non italiana (49,3 % sul totale degli alunni/delle alunne), dalle relazioni familiari ed extra familiari e con gli effetti che esse hanno sullo sviluppo della affettività e della socialità dei bambini/delle bambine.

I principi educativi su cui si fonda l’istituto sono la crescita, il sapere, la socializzazione, l’integrazione e il successo formativo. Infatti, la scuola accompagna la crescita e lo sviluppo dei bambini/delle bambine e risponde al loro bisogno di conoscere, di capire, di scegliere in un mondo che, oltre alla complessità delle sue strutture portanti, presenta ormai, come dato di fondo, l’incertezza del futuro nel campo del lavoro e in quello delle relazioni tra popoli.
La scuola è una comunità educante, che accoglie ogni alunno/alunna, nella sua diversità, producendo quotidianamente lo sforzo di costruire condizioni relazionali e situazioni pedagogiche tali da consentirne il massimo sviluppo. Una scuola, cioè, fatta non solo per sapere ma anche per crescere, attraverso l’acquisizione di conoscenze, competenze, abilità, autonomia, nei margini delle capacità individuali, mediante interventi specifici da attuare sullo sfondo costante e imprescindibile dell’istruzione e della socializzazione. Il successo formativo è inteso come piena formazione della persona umana: rappresenta l’obiettivo più arduo e complesso dell’educazione; esso, infatti, richiede uno sguardo “lungo” sulla crescita di bambini/bambine e ragazzi/ragazze: un approccio che sappia con continuità incoraggiare e accompagnare i cambiamenti che avvengono nel tempo (tratto dal POF, 2013/2014).
La Scuola Primaria “I° Maggio” è situata in via San Bartolomeo, in un’area verde poco distante dal centro storico. L’edificio è circondato da un ampio giardino con zone erbose e zone alberate, utilizzato per attività ludiche e didattiche. Gli spazi a disposizione della scuola sono:

- 8 aule
- 1 biblioteca per gli alunni/le alunne
- 1 aula informatica
- 1 aula di inglese
- 1 aula LIM
- 1 palestrina interna alla scuola e la palestra esterna del Comune
- 1 sala mensa

Il monte ore settimanale è di 40 e l’orario di funzionamento della scuola è strutturato in 5 mattine con rientro e possibilità di usufruire del servizio mensa; le lezioni si svolgono dal lunedì al venerdì dalle 8.30 alle 16.30. È previsto il servizio di pre-accoglienza dalle ore 8.15 previa autorizzazione del Dirigente Scolastico e con la sorveglianza dei collaboratori scolastici.

La scuola è organizzata in 5 classi per un totale di 118 alunni/alunne. Gli/le insegnanti di plesso sono 19 di cui 11 insegnanti di classe, 4 di sostegno, 3 insegnanti specialisti di lingua inglese e 1 insegnante IRC.

L’Istituto promuove ed attiva alcuni progetti di rilevante interesse ed utilità per tutta la popolazione scolastica:

- Progetto Orto: l’orto è un centro d’interesse attorno al quale si sviluppano molteplici attività didattiche. È occasione per osservare, spunto per approfondire il mondo vegetale, ma soprattutto per sviluppare la coscienza che la natura è un bene prezioso e per diventare consapevoli dell’impatto dell’azione dell’uomo sulla natura.
- Frutta nella scuola: si tratta di un progetto europeo di educazione alimentare che rifornisce la scuola di frutta biologica.
- Progetto Biblioteca: il progetto è realizzato da tutto il plesso in collaborazione con la scuola dell’Infanzia di Via S. Bartolomeo. L’attività progettuale nasce
dalla consapevolezza dell’importanza di dotare la scuola di una biblioteca quale centro di risorse per l’apprendimento, laboratorio culturale a servizio della didattica al fine di promuovere l’educazione alla lettura, la libera espressione e lo stimolo all’informazione.


• Laboratori di Educazione Interculturale: gli alunni/le alunne e gli/le insegnanti della scuola sono coinvolti in attività di ricerca e di scoperta di usi e costumi dei paesi d’origine degli alunni/delle alunne. I laboratori prevedono l’organizzazione di gruppi misti dalla classe 1^ alla 5^ e vengono realizzati durante un’intera mattinata, una volta al mese, da gennaio a giugno con rappresentazione finale.

• Sicurezza In Cattedra: è un modello didattico e gestionale, ormai validato, che le Reti considerano uno strumento strategico per rispondere alle indicazioni dell’art. 11, commi 1c e 4, del D.lgs. 81/08 e sviluppare la cultura della sicurezza tra i bambini/le bambine e applicare la sicurezza in ambito scolastico.

• La Lingua Per Comunicare, La Lingua Per Studiare-Laboratori di Insegnamento dell’italiano come Lingua Seconda: l’istituto organizza attività di laboratorio per l’apprendimento della lingua italiana come lingua seconda (L2) in orario curricolare e soprattutto in orario extracurricolare. Gli obiettivi dei laboratori sono lo sviluppo delle competenze linguistiche necessarie al soddisfacimento delle esigenze comunicative di base (livello principianti) e l’incremento delle
competenze linguistiche finalizzate al compimento delle operazioni cognitive complesse (livello intermedio).

• Integrazione Alunni Con Disabilità: l’istituto fa parte del Centro Territoriale per l’Integrazione delle persone con disabilità “Treviso Centro” che è stato istituito nel 2002 dalla Direzione Generale del Veneto, Area Interventi Educativi. Esso raggruppa in rete scuole, associazioni di volontariato, di categoria e di genitori, Enti Locali e servizi dell’U.L.S.S. presenti nel territorio del comune di Treviso. Il Centro si propone come punto di riferimento per tutte le persone che operano nell’interesse dell’alunno/dell’alunna diversamente abile, individuando necessità e promuovendo iniziative funzionali all’integrazione scolastica. Il Centro è impegnato a rispondere alle esigenze delle scuole, dei docenti specializzati e non, delle famiglie e degli operatori, offrendo servizi di consulenza e materiale specialistico da poter utilizzare nelle attività didattiche quotidiane dalle scuole dell’infanzia agli istituti superiori.

• Rete Integrazione Alunni Stranieri di Treviso: la Rete costituita all’inizio del 2000 vede oggi l’adesione di 33 istituzioni scolastiche di diverso ordine e grado tra le quali l’istituto è capofila. Le finalità sono le seguenti: promuovere e diffondere la cultura dell’integrazione, svolgendo una funzione di coordinamento delle esperienze, di consulenza e di documentazione; curare l’elaborazione di un progetto unitario di accoglienza e supporto agli alunni/alle alunne stranieri/e e alle loro famiglie che prevede il coinvolgimento dei Comuni, degli Enti Locali, delle Associazioni, delle Università e la formazione dei docenti; studiare i processi di integrazione e rimodulare gli interventi attraverso percorsi di ricerca-azione (tratto dal POF, 2013/2014).
La classe.

Il percorso di tirocinio è condotto nella classe IV^ di 19 alunni/alunne di cui 8 maschi e 11 femmine. Si tratta di una classe multietnica e plurilingue che giornalmente si confronta e si misura con la diversità individuale di ogni alunno/alunna, con usi e tradizioni differenti e con gli effetti del fenomeno di immigrazione. Più precisamente la classe accoglie bambini/bambine di origine kosovara, cinese, filippina, bengalese, africana (Burkina Faso, Marocco, Costa d'Avorio, Nigeria, Senegal) e italiana. A ciò sono anche legate le variazioni che la classe ha subito nell'organico nel corso degli anni: vi sono alunni/alunne che per motivi economici si sono trasferiti dall'Italia in altri paesi durante l'anno scolastico, alunni/alunne inseriti/e in anni successivi e 2 alunne da poco giunte in Italia da Bangladesh e Cina. Questa ricchezza multietnica fa della classe un perfetto candidato al Progetto “Storie di inte(g)razione – un Quaderno per osservare la classe multiculturale” promosso dalla Rete di Integrazione di Alunni Stranieri di Treviso e seguito dal Dott. Elio Gilberto Bettinelli, dalla Dott.sa Graziella Favaro e dal Dott. Lorenzo Luatti. Questo progetto ha coinvoltol a classe dal primo anno di scuola con l'obiettivo di valorizzare la storia di ciascuno, i saperi e le competenze pregresse, a partire dalla conoscenza delle lingue d'origine e delle forme molteplici di plurilinguismo.

A questa ricchezza multietnica non fanno eco difficoltà di linguaggio e di comunicazione tra bambini/bambine; tuttavia le difficili condizioni di partenza di alcuni/e, legate alla situazione famigliare ed economica, ne hanno influenzato la socialità. A riguardo sono da segnalare la competizione, in alcuni casi negativa, tra alcuni soggetti e le difficoltà relazionali: grazie, però, al supporto assiduo delle insegnanti e la partecipazioni della classe a progetti interculturali sono da evidenziare notevoli miglioramenti. Infine, sono presenti 3 alunni DSA certificati di cui uno di origine kosovara e una di origine cinese.

Si tratta comunque di un gruppo caratterizzato da una vivacità che rende particolarmente stimolante le attività e l'ambiente di apprendimento. Nel rispetto di tutto ciò, il lavoro delle insegnanti si basa sulla flessibilità,
sull'apprendimento per scoperta, sulla “didattica laboratoriale” (Cottini, Progettare la didattica: modelli a confronto), dove l'apprendimento si sviluppa attraverso le esperienze dei bambini/delle bambine, la contestualizzazione dei saperi e l’attiva partecipazione degli alunni/delle alunne.

**Analisi bisogno formativo degli alunni e delle alunne.**

Attraverso il confronto con le insegnanti accoglienti e i momenti di osservazione sono riuscita a cogliere e definire le dinamiche della classe: è così che la diversità culturale e linguistica con la quale i bambini/le bambine si confrontano giornalmente si è distinta tra i bisogni formativi, divenendo centro di interesse del percorso di tirocinio. Inoltre, dal 2011 la classe IV^ è coinvolta nel Progetto “Storie di inte(g)razione- un Quaderno per osservare la classe multiculturali": un percorso di ricerca-azione che risponde agli affermati bisogni di accoglienza, inserimento e integrazione degli alunni/delle alunne immigrati/e. Al fine di passare da un'ottica di sola accoglienza ad un'ottica di integrazione/interazione si è reso necessario riqualificare la progettazione attraverso l'adozione del *Quaderno dell’Inte(g)racione* elaborato dal Dott. Elio Gilberto Bettinelli, la Dott.sa Graziella Favaro e dal Dott. Lorenzo Luatti. Il *Quaderno* raccoglie un percorso di osservazione e ricerca su una pluralità di contesti quali la scuola, la biografia linguistica dei bambini/delle bambine, le relazioni in classe e nel tempo extrascolastico e i riferimenti culturali di origine. La scelta delle insegnanti è stata quella di inserirmi in questo progetto e di costruire un percorso su uno dei sollecitatori che costituiscono il *Quaderno dell’Inte(g)racione*: “Tutte le lingue. Autobiografia linguistica e Schema della comunicazione intra familiare”. Il percorso, quindi, risponde al bisogno dei bambini/delle bambine di veder valorizzata la varietà linguistica, di mettere in luce le biografie linguistiche personali e familiari e fotografare le situazioni linguistiche presenti nella classe.
**Teorie e legislazione.**

Teoria.

Il percorso di tirocinio è stato progettato in continuità con il progetto nazionale “Storie di inte(g)razione – un Quaderno per osservare la classe multiculturale” e, quindi, con la teoria promossa dalla Dott.sa Graziella Favaro, dal Dott. Lorenzo Luatti e dal Dott. Elio Gilberto Bettinelli. Di fatto, il percorso promuove l’inserimento scolastico di alunni e alunne immigrati/e attraverso interventi mirati all’integrazione culturale e linguistica e l’inclusione nella differenza (Favaro, 2011). A questo scopo è stato adottato uno dei sei indicatori individuati per l’analisi dei contesti, ovvero “Riferimenti culturali e lingua di origine”. L’obiettivo proposto da Favaro e Luatti a riguardo è quello di permettere al bambino/alla bambina di ricostruire la propria biografia linguistica in maniera autonoma e attiva.

La legislazione di riferimento.

- LANGUAGE RICH EUROPE. *Tendenze nelle politiche e nelle pratiche per il multilinguismo in Europa*. 2012.
Finalità
Il progetto ha come prima finalità lo sviluppo delle risorse linguistiche e culturali che caratterizzano i repertori individuali. Si tratta di incoraggiare i bambini/le bambine al rispetto e all’apertura verso la diversità delle lingue e delle culture in una società multilingue e multiculturale e di promuovere la consapevolezza delle loro capacità e del loro potenziale di sviluppo. Quindi, attraverso questo percorso si vuole far comprendere che le forme linguistiche rappresentano e costruiscono idee, opinioni, informazioni caratterizzate dalla diversità, la variabilità e le potenzialità creative. In particolare, si vuole affiancare l’apprendimento della lingua maggioritaria alla scoperta delle lingue locali, minoritarie, della migrazione per favorire un atteggiamento di apertura nei confronti della diversità linguistica. In questo percorso gioca un ruolo fondamentale lo sviluppo della competenza metalinguistica del bambino/della bambina: la capacità di riflettere sul repertorio plurilingue, sulle competenze interculturali e sui mezzi per trarre profitto dalle esperienze personali e collettive per l’apprendimento delle lingue.
Traguardi per lo sviluppo delle competenze.

Inglese

• Individua elementi culturali veicolati dalla lingua materna o di scolarizzazione e li confronta con quelli veicolati dalla lingua straniera, senza atteggiamenti di rifiuto.
• Affronta situazioni nuove attingendo al suo repertorio linguistico; usa la lingua per apprendere argomenti anche di ambiti disciplinari diversi e collabora fattivamente con i compagni nella realizzazione di attività e progetti.
• Individua alcuni elementi culturali e coglie rapporti tra forme linguistiche e usi della lingua straniera.

Italiano

• L’allievo interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative, attraverso modalità dialogiche sempre rispettose delle idee degli altri; con ciò matura la consapevolezza che il dialogo, oltre a essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile e lo utilizza per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali.
• Usa la comunicazione orale per collaborare con gli altri, ad esempio nella realizzazione di giochi o prodotti, nell’elaborazione di progetti e nella formulazione di giudizi su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali.
• Riconosce il rapporto tra varietà linguistiche/lingue diverse (plurilinguismo) e il loro uso nello spazio geografico, sociale e comunicativo.
• Utilizza le conoscenze metalinguistiche per comprendere con maggior precisione i significati dei testi e per correggere i propri scritti.
**Obiettivi di apprendimento.**

- essere capaci di esprimere ed interpretare concetti, idee e opinioni in forma scritta e orale;
- interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico nei contesti culturali;
- manifestare la propria capacità di mediazione e di comprensione interculturale;
- essere consapevoli delle reazioni che si possono avere di fronte alla diversità linguistica e culturale;
- sapere che le differenze culturali possono essere all'origine di difficoltà nella comunicazione e interazione;
- conoscere le strategie che consentono di risolvere conflitti interculturali;
- conoscere determinate corrispondenze e/o non corrispondenze tra la propria/e lingua/e d'origine e altre lingue.
Approcci metodologici e strategie:

I mediatori utilizzati per tutta la durata del percorso sono:

- **mediatore iconico:** nell’attività di valutazione iniziale delle conoscenze viene utilizzato il video [animazione] Bruno Bozzetto” *Il bello della differenza*” per stimolare la riflessione sul grande tema della diversità linguistica. Con lo stesso obiettivo, negli interventi successivi, i bambini/le bambine realizzano disegni per documentare e rendere concreti fenomeni della realtà quotidiana.

- **mediatore attivo:** attraverso la visione del video, la lettura del libro “Il ponte dei bambini” , la realizzazione e partecipazione a questionari sui significati dei nomi propri di persona e sulle lingue parlate nel mondo, i bambini/le bambine hanno la possibilità di esplorare la realtà che gli circonda e riflettere sulle esperienze personali e altrui.

- **mediatore analogico:** allo scopo di garantire una generalizzazione e valutazione delle conoscenze ed esperienze sono proposti giochi di confronto nel grande gruppo: si tratta della compilazione dei questionari, della realizzazione di una pallina colorata simbolo della diversità linguistica e della costruzione di una rete delle lingue con l’uso di un gomitolo di lana.

- **mediatore simbolico:** sono proposte discussioni finalizzate a sintetizzare ed omologare le informazioni raccolte, vengono richieste definizioni di concetti e formulazione di giudizi e, infine, sono stimolate riflessioni sul linguaggio e sulle pratiche discorsive.

Le strategie utilizzate durante il percorso sono:

- **lezione partecipata:** i bambini/le bambine sono guidati nell’esplorazione del fenomeno della diversità linguistica da una modalità interattiva di insegnamento che permette di coinvolgerli e dare libero spazio alle loro riflessioni, commenti, idee ed esperienze personali. È questa una strategia che garantisce un incremento della motivazione e dell'interesse.

- **lavoro di gruppo:** allo scopo di favorire la collaborazione e cooperazione vengono proposti lavori di gruppo come: analisi e riflessione dei dati dei questionari sui significati dei nomi e delle lingue parlate nel mondo,
discussioni e confronti sui sistemi di scrittura usati in diverse culture, confronto dei risultati delle schede di analisi del video “Il bello della differenza” e la realizzazione di una rete rappresentante la diversità linguistica.
Percorso didattico

Fase dell’esperienza

Lezione 1: Attività di esplorazione delle conoscenze sviluppate dal bambino/dalla bambina sul tema della diversità.

Contenuti: indagine sul pensiero del bambino/della bambina circa il concetto di diversità.

Attività: l’indagine delle idee del bambino/della bambina sarà condotta attraverso la visione del video [animazione] Bruno Bozzetto” Il bello della differenza” (campagna “Perché non accada-la vivacità dei bambini/delle bambine non è una malattia). Protagonista del video è una pallina colorata che si oppone alla pietatezza di alcuni quadrati grigi e la cui vivacità viene, però, repressa da dita e occhi, simbolo di autorità e di limitazione. Di fronte ad un ostacolo, però, sarà la pallina con la sua ricchezza di risorse a risolvere la situazione.

È prevista un'attività di preparazione al video; essa consiste nel far vedere ai bambini/alle bambine il titolo e di farli riflettere sul significato e sui possibili contenuti di esso. Questa riflessione sarà condotta attraverso le seguenti domande:

- Cosa significa “il bello della differenza”?
- Di che cosa parlerà questo video?
- Chi potrebbero essere i personaggi?
- In che situazione si potrebbero trovare?
- Dovranno affrontare dei problemi? Come li risolveranno?

Sarà poi, consegnata una scheda con le immagini dei vari personaggi e sul lato destro del foglio vi sarà una serie di aggettivi e nomi che i bambini/le bambine dovranno ricollegare al personaggio a cui meglio essi si adattano. Questa attività, che sarà effettuata durante la visione del video, permetterà di mettere in luce il
livello di comprensione e pensiero del bambino/della bambina. Vi potrà essere la possibilità di rivedere il video una seconda volta.

Queste schede verranno utilizzate per un’attività conclusiva di confronto in gruppo durante la quale i bambini/le bambine esorranno ai compagni/alle compagne i motivi per cui hanno associato ai personaggi determinati aggettivi e nomi, ciò che pensano dei personaggi e dell'episodio. A seguito di questo confronto si avvierà una discussione e riflessione circa esperienze simili vissute dal bambino/dalla bambina. Tale confronto sarà sollecitato da domande quali:

• Cosa avreste fatto voi al posto della pallina quando veniva fermata dal dito e dagli occhi? E quando si è trovata di fronte all’ostacolo?
• Vi è mai capitato di trovarvi in una situazione simile?
• Quando incontrate qualcuno che ha qualcosa di diverso da voi come vi comportate?
• Allora cosa ne pensate della diversità?

Al termine della discussione verrà presentato ai bambini/alle bambine un album e si spiegherà loro che si tratta di un diario nel quale verranno raccolte tutte le biografie linguistiche e culturali e tutto ciò che li rende ricchi nella diversità. Affinché ogni bambino/bambina abbia uno spazio personale nel diario e con l’obiettivo di dare rappresentazione concreta di se stessi e della propria diversità, si proporrà la realizzazione di un autoritratto. Ogni autoritratto sarà incollato in ogni doppia pagina e sarà integrato col materiale frutto delle attività successive.

**Temporizzazione:** un intervento di 2 ore
**Fase dell’esperienza**

**Lezione 2**: riflessione e rappresentazione grafica delle menti plurilingue.

**Contenuti**: far emergere le idee e convinzioni del bambino/della bambina circa l’uso e funzionamento delle lingue.

**Attività**: data la complessità dell’attività di rappresentazione della mente plurilingue verranno effettuate delle domande stimolo per aiutare i bambini/le bambine a definire e organizzare le loro idee. Le domande saranno le seguenti:

- Dove si trovano le lingue o la lingua che parlate?
- Che cosa c’è dentro la testa di un bambino/una bambina che parla più lingue?
- Come sono organizzate nella nostra mente le parole di lingue diverse?
- Come fate ad usare le lingue senza confondervi?

Successivamente sarà consegnato ad ogni bambino/bambina un foglio bianco con la seguente consegna: “immagina come funziona una mente che riesce a pensare e parlare in più lingue: rappresentala con un disegno”.

Una volta realizzato il disegno, ogni bambino/bambina sarà invitato ad esporlo alla classe spiegando le sue scelte.

**Temporizzazione**: un intervento di 2 ore
Fase dell'esperienza

Lezione 3: ricerca del significato del nome proprio del bambino/della bambina.

Contenuti: in questo intervento ogni bambino/bambina avrà la possibilità di conoscere il significato del nome legato alla cultura di provenienza.

Attività: verrà consegnato ai bambini/alle bambine un questionario con le seguenti domande:
• Come ti chiami?
• Chi ha scelto il tuo nome?
• Per quale motivo è stato scelto?
• C'è qualcun altro in famiglia che porta lo stesso nome?
• Conosci l'origine e il significato del nome?

I bambini/le bambine dovranno rispondere individualmente alle domande e nel caso in cui non possedessero le informazioni necessarie a completare il questionario saranno aiutati dalle insegnanti che hanno raccolto queste informazioni durante il colloquio con i genitori.

Dopo aver concluso il questionario i bambini/le bambine saranno invitati a spostarsi di banco in banco per confrontare le risposte che gli altri hanno dato, attraverso un questionario. Poi, sarà proposto all'intero gruppo classe di esporre le sensazioni e le idee che hanno avuto durante il confronto e lo scambio dei risultati del questionario con i compagni/le compagne.

Infine, ogni bambino/bambina trascriverà il significato del proprio nome sull'album in corrispondenza del ritratto.

Temporizzazione: un intervento di 2 ore
**Fase dell'esperienza**

**Lezione 4:** confronto tra codici linguistici differenti.

**Contenuti:** i bambini/le bambine avranno modo di esaminare le caratteristiche salienti di codici linguistici diversi.

**Attività:** all'inizio della lezione verrà fatto notare ai bambini/alle bambine che i nomi non solo possono avere significati diversi ma possono anche essere scritti con codici diversi. A questo punto si chiederà loro quali codici conoscono e se possono mostrare ai compagni/alle compagne qualche esempio. Successivamente, verranno fatte passare tra i banchi alcune stampe con l'alfabeto latino per l'italiano, inglese, francese e kosovaro; i caratteri cinesi basati su logogrammi; l'alfabeto arabo; l'alfabeto bengalese; l'alfabeto cingalese e l'alfabeto tagalog delle filippine. Attraverso l'osservazione, il confronto e le indicazioni fornite dai bambini/dalle bambine circa i codici conosciuti si analizzeranno il numero e la tipologia dei caratteri, l'eventuale presenza di vocali, la direzione della scrittura ecc. Durante questa attività l'insegnante si impegnerà ad approfondire tutte quelle informazioni-stimolo che emergono dalla discussione attraverso domande specifiche alle quali i bambini/le bambine saranno chiamati a rispondere.

**Temporizzazione:** un intervento di 2 ore
**Fase dell’esperienza**

**Lezione 5:** ricerca di corrispondenze tra i significati dei nomi.

**Contenuti:** con questo intervento si vuole far capire ai bambini/alle bambine che gli esseri umani appartenenti a culture diverse possono dire le stesse cose in modo diverso.

**Attività:** questa lezione sviluppa la riflessione sul significato dei nomi propri e in particolar modo si propone di ricercare corrispondenze e traduzioni di essi in varie lingue. I bambini/le bambine, quindi, metteranno in gioco le proprie conoscenze linguistiche e culturali: verrà realizzata una tabella su cartellone, su cui verranno riportati per ogni bambino/bambina le varie versioni del suo nome o l’eventuale assenza di traduzioni. Nel caso in cui i bambini/le bambine non possedessero le informazioni necessarie a rispondere alle richieste dell’attività, le insegnanti si avvarranno dei risultati di ricerche personali e delle informazioni raccolte durante il colloquio con i genitori. Una volta realizzata questa tabella si avvierà una discussione, attraverso domande stimolo, su tali corrispondenze e si faranno emergere le ipotesi dei bambini/delle bambine circa i motivi per cui tali corrispondenze esistono.

**Temporizzazione:** un intervento di 2 ore
**Fase dell'esperienza**

**Lezione 6:** rappresentazione grafica del luogo o luoghi a cui si è legati da un punto di vista affettivo e culturale.

**Contenuti:** attraverso il confronto tra le diverse rappresentazioni realizzate dai bambini/dalle bambine si vuole portare alla luce gli aspetti comuni di luoghi diversi e la ricchezza che caratterizza ciascuno. Inoltre si vuole dare la possibilità ai bambini/alle bambine di esprimersi nella propria lingua d'origine.

**Attività:** verrà proposta la realizzazione di un disegno rappresentante il luogo o i luoghi a cui i bambini/le bambine sono affezionati e che racchiudono tutte quelle esperienze di natura culturale che definiscono la personalità del bambino/della bambina. Successivamente verrà chiesto di descrivere il proprio disegno ai compagni/alle compagne: se lo desiderano i bambini/le bambine potranno utilizzare vocaboli ed espressioni nella/e lingua/e d'origine. In un secondo momento si individueranno gli aspetti comuni a tutte le rappresentazioni e li si tradurrà nelle varie lingue parlate nella classe. A questo punto ogni bambino/bambina realizzerà una legenda plurilingue degli aspetti comuni (italiano e altre lingue conosciute) che sarà affiancata al proprio disegno nell'album di classe.

**Temporizzazione:** un intervento di 2 ore
**Fase dell'esperienza**

**Lezione 7:** realizzazione di una mappa digitale delle lingue parlate dai bambini/dalle bambine.

**Contenuti:** durante questo intervento i bambini/le bambine avranno modo di conoscere quale lingua viene parlata in un determinato paese e soprattutto avranno modo di cimentarsi nelle varie lingue parlate in classe attraverso un’attività orale.

**Attività:** durante questa attività si chiederà ai bambini/alle bambine di tradurre dall’italiano espressioni come “ciao, come stai? Ti voglio bene, Mi chiamo..., grazie, prego” nella/e lingua/e di origine. Successivamente il bambino/la bambina avrà l’opportunità di cimentarsi con queste espressioni nelle diverse lingue dei compagni/delle compagne, grazie al loro aiuto. Le espressioni di ognuno verranno registrate e inserite in una mappa digitale (presentazione con LIM) in corrispondenza del paese in cui quella lingua viene parlata. Pertanto, cliccando su un determinato paese i bambini/le bambine potranno ascoltare se stessi, la propria voce, l’intonazione, la pronuncia ecc. Inoltre, si cercherà di evidenziare eventuali somiglianze tra espressioni di lingue diverse. Attraverso questa attività il bambino/la bambina potrà condividere le proprie conoscenze con i compagni/le compagne, permettere loro di sperimentare la propria lingua e conoscere in quali paesi una determinata lingua viene parlata. Di fondamentale importanza è l’opportunità che viene data ai bambini/alle bambine di riascoltarsi e quindi di prendere coscienza della propria competenza linguistica.

**Temporizzazione:** un intervento di 2 ore
**Fase dell’esperienza**

**Lezione 8:** lettura del libro “Il ponte dei bambini” di Max Bolliger (illustrazioni di Stepen Zavrel).

**Contenuti:** attraverso la lettura del libro “Il ponte dei bambini” gli alunni/le alunne saranno introdotti al tema del dialogo e accettazione della diversità.

**Attività:** durante la lezione verrà effettuata la lettura del libro “Il ponte dei bambini”: la storia di due famiglie in continua lotta tra loro e che solo grazie ai loro bambini/bambine si avvicineranno, superando ogni diversità e pregiudizio. La lettura sarà interrotta poco prima della fine, nel punto in cui i genitori della storia scoprono che i figli si trovavano segretamente tra loro: l’obiettivo sarà quello di far emergere le eventuali aspettative e convinzioni del bambino/della bambina circa la risoluzione dei conflitti tra persone diverse. A seguito della lettura verrà avviata una riflessione di gruppo attraverso le seguenti domande:

- Che cosa pensate di quello che è successo nella storia?
- Se la vostra mamma e papà si comportano come i genitori della storia cosa fate?
- Come comportereste voi con il bambino diverso?
- Perché è avvenuto questo conflitto?
- Succede tra persone diverse?
- Succede anche tra persone che parlano lingue diverse?
- Cosa potrebbe succedere e come si risolverebbe la situazione?
- Che significato ha il ponte?
- È meglio che gli esseri umani stiano vicini, in contatto? Perché?
- Quali sono le cose belle che possono nascere dall’incontro degli esseri umani?
- Quali sono le cose belle che possono nascere dall’incontro di persone che parlano lingue diverse?
- Come sarebbe il vostro ponte dei bambini e delle bambine?
• Di quali materiali sarebbe fatto? Perché?
• Si potrebbe formare un ponte con le lingue?
• Quali espressioni, frasi, parole potrebbero formare un ponte delle lingue?

Temporizzazione: un intervento di 2 ore

Fase dell’esperienza

Lezione 9: realizzazione di un cartellone rappresentante “Il ponte dei bambini”.

Contenuti: i bambini/le bambine realizzeranno un cartellone rappresentante ciò che per loro può essere “un ponte di bambini/bambine nella diversità”.

Attività: nella fase iniziale della lezione verrà ripreso il racconto “Il ponte dei bambini” e attraverso una discussione di gruppo si cercherà di definire come potrebbe essere il ponte dei bambini e delle bambine della classe. I bambini/le bambine dovranno far emergere le proprie idee e accordarsi su quale può essere la rappresentazione che meglio riassume il pensiero di tutti. Successivamente si trascriveranno su cartellone quelle parole ed espressioni che durante la lezione precedente avevano associato all’idea di un ponte delle lingue. Segue la realizzazione di gruppo del cartellone.

Temporizzazione: un intervento di 2 ore
Fase dell'esperienza

**Lezione 10**: colloquio esplorativo individuale.

**Contenuti**: attraverso un colloquio individuale si indagheranno le competenze linguistiche e metalinguistiche del bambino/della bambina.

**Attività**: durante la lezione di italiano-storia, un bambino/una bambina per volta sarà chiamato/a fuori dalla classe per sostenere un colloquio individuale che ha come principale obiettivo quello di mettere in luce le idee e convinzioni circa l'uso e la conoscenza di più lingue e l'importanza delle lingue nella cultura. Le domande poste ai bambini/alle bambine sono riportate nell'Appendice 1 della ricerca di tesi. Per approfondimenti sull’intervista si rimanda alla tesi di ricerca (pp. 1-144).

**Temporizzazione**: circa 4 ore.
Fase dell'esperienza

Lezione 11: attività di valutazione del percorso.

Contenuti: attraverso questo intervento si faranno emergere le idee, i pensieri e convinzioni che si sono sviluppati durante il percorso didattico.

Attività: in questa ultima lezione si riprenderà il concetto “il bello della differenza” analizzato nella prima lezione attraverso il video. Verrà quindi consegnato ad ogni bambino/bambina un cartoncino bianco a forma di cerchio, che allude alla pallina protagonista del video: il cerchio-pallina essendo completamente bianco rappresenta il bambino/la bambina privo della ricchezza che caratterizza la sua diversità, personalità e capacità di condividere con gli altri. Per questo motivo i bambini/le bambine saranno invitati a girare tra i banchi e a rivolgersi ai compagni/alle compagne chiedendo di individuare una qualità che lo rende bello nella sua diversità e di colorare parte del cerchio-pallina con il colore che meglio si associa a quella qualità. Il risultato sarà, quindi, una pallina multicolore, simbolo vero e proprio dell'unicità di ogni bambino/bambina.

Successivamente verrà proposto ai bambini/alle bambine il gioco del gomitolo: in cerchio essi/esse si lanceranno un gomitolo di lana dedicando al compagno/alla compagna a cui il gomitolo verrà passato delle espressioni nella lingua che preferisce: si formerà, così, una rete che rappresenterà l'unione e la forza nella diversità.

Temporizzazione: un intervento di 1 ora
Scelta degli strumenti di verifica e valutazione.

Gli strumenti adottati permetteranno di effettuare una valutazione all'inizio del percorso, in itinere e al termine di esso. La valutazione sarà condotta tramite:

- colloquio individuale: verrà effettuato con l'obiettivo di indagare le conoscenze pregresse e le competenze metalinguistiche dei bambini/delle bambine attraverso delle domande specifiche e legate all'esperienza personale, famigliare e scolastica.
- domande orali in itinere poste all'inizio della lezione: esse aiuteranno a monitorare il lavoro costantemente.
- colloquio euristico: verrà adottato, al termine del percorso, per accertare se è avvenuto un apprendimento significativo da parte degli alunni/delle alunne.

Documentazione.

Durante il percorso le varie fasi dell’esperienza verranno documentate attraverso le pagine di un album, realizzato con l’aiuto delle insegnanti con l’obiettivo di testimoniare la biografia linguistica e culturale del bambino/della bambina.
La realizzazione

**Lezione 1:** attività di esplorazione delle conoscenze sviluppate dal bambino/dalla bambina sul tema della diversità.

Questo incontro ha avuto come principale scopo quello di introdurre i bambini/le bambine al percorso didattico alla scoperta del fenomeno del plurilinguismo e quello di far emergere le loro conoscenze e idee sulla diversità linguistica.

Il progetto è stato presentato come un insieme di attività capaci di mettere in luce le preziose risorse linguistiche di ognuno e l’importanza della diversità linguistica.

Il passo successivo è stato quello di presentare il video “Il bello della differenza” di Bruno Bozetto: più precisamente, è stato letto il titolo del video e iniziata una discussione sul significato del titolo stesso, attraverso delle domande guida. La prima domanda è stata “cosa significa, per voi, il bello della differenza?”: ad essa ha risposto M. dicendo che la “differenza è bella e fa bene perché è bello essere diversi fra di noi”. L’insegnante di classe ha fatto notare all’alunna che la differenza da essa individuata è una differenza che interessa persone e di fronte a questo accorgimento la bambina ha affermato che la differenza può riferirsi anche ai paesi: “è bello andare in paesi diversi per imparare lingue diverse, per vedere come vivono e come si vestono”. Non vi sono stati altri commenti e quindi ho chiesto di fare un esempio di qualcosa che è bello perché diverso. Interviene nuovamente M. dicendo: “è bella una cosa diversa, diversa tra tutti quelli che sono uguali... cioè se ci sono due cose uguali e una diversa, vedere quella nuova e diversa di quelle che vedi sempre, è una cosa bella”. A., invece, ha fatto notare che “il bello della differenza è essere se stessi”. Ancora una volta la discussione si è interrotta per mancanza di interventi, l’insegnante ha deciso, quindi, di far ragionare i bambini/le bambine su tutto ciò che può essere diverso: le lingue, le persone e il colore della pelle. Successivamente ho chiesto di pensare a quali potrebbero essere i personaggi del video e in che situazione si potrebbero
trovare: secondo i bambini/le bambine i protagonisti sono esseri umani in difficoltà “perché la differenza diventa brutta se non la si capisce”. In molti hanno associato questa difficoltà alla diversità linguistica e ho approfittato per chiedere in che modo si potrebbero superare ostacoli legati a tale diversità: c’è chi ha affermato che il problema si può risolvere parlando tutti la stessa lingua e chi ha sottolineato l’importanza di imparare il maggior numero di lingue possibile. Interessante è stato notare come tutti/e abbiano ricollegato il concetto di diversità a quello di problema; più precisamente i bambini/le bambine sostenevano che la diversità è positiva ma che ci sono molte persone che non capiscono che essere diversi è bello: “la diversità è positiva perché si possono conoscere nuove persone, nuove culture, cibi nuovi, paesi nuovi, amici, lingue, religioni” dice B. a riguardo.

È stato, poi, avviato il video: i bambini/le bambine erano divertiti ma molto attenti e incuriositi. Il video mette perfettamente in luce la ricchezza e le problematiche legate alla diversità: dei cubi grigi procedono all’unisono e in fila mentre una pallina colorata salta allegramente. La sua diversità non viene però accettata e, infatti, viene fermata e schiacciata da occhi minacciosi e da dita. In questo modo la pallina si accartoccia su stessa e inizia a seguire i cubi. Al primo ostacolo, un muro, tutti i cubi si fermano e la pallina grazie alla sua diversità torna a saltellare e supera la difficoltà.

Alla fine del video ho chiesto ai bambini/alle bambine di spiegarmi la trama e il significato di quanto visto. È iniziata, così, una nuova discussione sull’importanza di essere diversi: sono emersi concetti come quello di capacità, di esclusione e di diversità come aiuto alle persone.

È stata, poi, consegnata una scheda di analisi del video; in questa scheda a sinistra sono rappresentati i personaggi e a destra sono riportati gli aggettivi e nomi da associare ai personaggi sulla base di quanto percepito durante la visione del video. Le bambine da poco arrivate in Italia hanno completato la scheda con l’aiuto dell’insegnante di classe associando ai personaggi gli aggettivi buono e cattivo. Dopo aver completato la scheda individualmente, i bambini/le bambine
sono stati suddivisi/e in quattro gruppi per un confronto delle scelte effettuate. Si sono mostrati particolarmente interessati e concentrati, tutti hanno condiviso le loro idee in merito al video, spiegato nel dettaglio il perché ai personaggi sono stati associati gli aggettivi scelti, discusso sul significato stesso degli aggettivi e si sono autonomamente gestiti i turni di parola stimolando i più timidi.

A questo lavoro ha fatto seguito un’attività di classe e di analisi dei singoli personaggi in base agli aggettivi e nomi scelti. I primi personaggi ad essere analizzati sono stati i cubi: la classe, di comune accordo, li ha descritti come noiosi perché “giravano e basta, non cambiavano colore e non facevano niente”; “preoccupati di essere schiacciati dagli occhi e dalle dita”, obbedienti perché “ascoltavano sempre l’occhio e le dita”; insicuri perché “non sapevano cosa fare di fronte all’obstacolo” e paurosi. Una piccola minoranza ha associato i cubi alla sopportazione “perché è come se si sentissero in prigione”, alla durezza: “sono duri di testa perché vanno sempre dritti” ed infine solo uno li ha definiti...
determinati “perché loro vogliono essere così, non vogliono essere diversi, vogliono essere uguali”. La pallina, invece, è stata descritta come energica, vivace “perché saltellava”, coraggiosa e determinata perché “veniva schiacciata e lei si alzava”, forte “perché torna alla sua forma originale dopo essere schiacciata”, insicura “perché non ha aiutato gli altri quadratini a superare il muro”, potente e disobbediente. A. ha sottolineato con enfasi che la pallina non sempre si è comportata in modo positivo e che si è dimostrata insicura quando, dopo esser stata schiacciata più volte, ha deciso di comportarsi come i cubi. Le dita e gli occhi, invece, assumono due ruoli differenti, secondo i bambini/le bambine: le dita sarebbero comandate dagli occhi che paurose schiacciano la pallina. A questi personaggi vengono comunque associati gli stessi aggettivi: cattiveria, potere, severità, durezza e paura nei confronti della pallina “perché è diversa da tutti gli altri”.

Al suono della campanella della ricreazione, l’insegnante di classe decide di interrompere l’attività e farla continuare nell’ora successiva per favorire la concentrazione degli alunni/delle alunne.

Nella seconda parte della lezione sono state proposte delle domande volte a mettere in luce l’esperienza del bambino/della bambina in merito alla diversità. Alla domanda “vi è mai capitato di trovarvi nella stessa situazione della pallina?” i bambini/le bambine hanno risposto raccontando degli episodi legati alla loro ricchezza linguistica: la maggior parte dei bambini/delle bambine ha raccontato di esser stata derisa per non saper parlare bene l’italiano, sottolineando il fatto che nessuno capisce che la padronanza di più lingue può far commettere degli errori quando si parla. Segue la seconda domanda “come vi comportate di fronte a qualcosa di diverso?” Per rispondere i bambini/le bambine hanno immaginato di trovarsi nella situazione di non capire ciò che un bambino/una bambina dice in una lingua non conosciuta; sono emerse così affermazioni come “bisogna farselo amico e usare i gesti e qualsiasi cosa così lui non pensa che è brutta la sua lingua solo perché è diversa dalla nostra”. “Questo video può rappresentare la differenza nelle lingue?” è l’ultima domanda che è stata posta ai bambini/alle
bambine, i quali hanno dato risposta affermativa spiegando che questo video rappresenta la realtà della classe dove le lingue conosciute sono diverse ma di aiuto a tutti.

La lezione si è conclusa con la presentazione dell’album nel quale verranno raccolte le bibliografie linguistiche e culturali dei bambini/delle bambine e con la realizzazione di un autoritratto da incollare nell’album nelle pagine dedicate alla “storia” di ciascun bambino/bambina.
Lezione 2: riflessione e rappresentazione grafica delle mente plurilingue.

La seconda lezione è iniziata con un breve ripasso di quanto effettuato la volta precedente. Più precisamente ho chiesto ai bambini/alle bambine, a turno, di raccontare alla compagna che era stata assente il contenuto del video, spiegarne il significato, descrivere le attività effettuate ed esprimere un proprio giudizio sulla lezione. Questo ripasso mi ha dato la possibilità di verificare quanto appreso e interiorizzato dal bambino/dalla bambina e di allacciarmi alle attività della nuova lezione.

L’attività principale consisteva nella realizzazione di un disegno rappresentante la mente plurilingue, ovvero come il bambino/la bambina immagina che essa funzioni e si organizzzi per permettere l’uso delle lingue. Data la complessità del lavoro sono state effettuate delle domande stimolo per aiutare i bambini/le bambine a definire e organizzare le loro idee.

“Dove si trovano le lingue o la lingua che parlate?” I bambini/le bambine hanno risposto dicendo che le lingue si trovano nei paesi e nel mondo; questo mi ha portato a rivedere la domanda: “dove si trovano le lingue in voi che parlate?” Le risposte sono state diverse: “nel cervello”, “nella bocca”, “in quello che diciamo”, “nel cuore”. I bambini/le bambine hanno affermato, anche, che sapere le lingue è una cosa positiva che permette di conoscere più culture e di divertirsi. La discussione ha iniziato, così, a toccare ambiti di natura strettamente culturale che ci stavano allontanando dall’obiettivo dell’attività per cui ho riportato l’attenzione sull’argomento della mente plurilingue con una nuova domanda: “che cosa c’è dentro la testa di un bambino/una bambina che parla più lingue?”

D’accordo, i bambini/le bambine hanno affermato che dentro la testa ci sono lingue mescolate e a dimostrazione di ciò N. ha riportato esempi di fenomeni di code-mixing che sperimenta quotidianamente: “quando parlo la mia lingua con la mamma, mescolo l’italiano e il francese”. L’insegnante di classe ha chiesto ai bambini/alle bambine di spiegare in che modo riescono a parlare con la mamma una lingua, con la sorella un’altra e a scuola un’altra ancora. I bambini/le
bambine non hanno fornito da subito la risposta ma hanno esposto esperienze di vita quotidiana, si sono soffermati su casi in cui dopo i soggiorni nei paesi di origine vengono “dimenticate” delle parole in italiano. A questo proposito G. afferma “devo impararle di nuovo”. Non tutti, però, hanno accolto questa affermazione e hanno spiegato che le parole si dimenticano perché si mescolano con quelle di un’altra lingua, se non le si utilizzano per tempi prolungati e che basta tornare ad usare la lingua con frequenza per ricordarne tutte le parole. Ho chiesto ai bambini/alle bambine di spiegarmi come sono organizzate queste parole nel cervello ed è emersa, così, l’idea di disordine e ordine. A. ha spiegato che le parole nella sua testa sono in ordine e che sono disposte sui gradini di una scala, che sceglie in base alle necessità. S. ha parlato, invece, di una porta per ciascuna lingua conosciuta, da cui le parole escono per poter parlare ed entrano quando se ne imparano di nuove. Chi ha appoggiato l’idea che le lingue sono in disordine ha parlato di lingue che si trovano in diverse parti del cervello (“una da una parte e una dall’altra”) e che si mescolano al centro quando devono essere usate. H. è stato l’unico a sostenere che ci può essere sia ordine che disordine nel cervello senza però riuscire a spiegare il motivo. È stato, infine, affrontato l’argomento dei dialetti ed è stato interessante notare come secondo i bambini/le bambine non ci si confonda mai nell’uso del dialetto perché essendo vicino alla lingua ufficiale è impossibile commettere errori.

Dopo questo confronto ho consegnato ad ogni bambino/bambina il foglio in cui rappresentare la loro idea di mente plurilingue. Durante l’esecuzione del disegno alcuni/e bambini/bambine hanno chiesto consigli all’insegnante e si sono confrontati con essa per capire se stessero procedendo nella maniera corretta. Al termine dell’attività, ogni alunno/alunna ha esposto ai compagni/alle compagne il proprio disegno. Si possono notare delle somiglianze nei disegni segno evidente di come i bambini/le bambine si siano influenzati/e a vicenda durante la produzione.

Di seguito sono riportati, a titolo esemplificativo, alcuni elaborati dei bambini/delle bambine e i relativi commenti che hanno condiviso con la classe.
“Ho disegnato tre porte perché le lingue sono diverse. C’è una parte in cui siciliano, italiano e inglese sono in ordine. Una parte in cui sono un po’ in ordine e un po’ in disordine e un’altra che sono completamente in disordine.”

“Ho disegnato il mio cervello. Le parole sono diverse.”
“Ho disegnato me e tutte le lingue confuse e mia mamma che mi chiede se voglio la torta e io le rispondo in tutte le lingue”

“Le mie lingue sono una da una parte e una dall’altra. Poi c’è una porta da dove entrano ed escono le parole per parlare e un’altra porta dove entrano parole difficili, che non conosco”
“Ho disegnato il mio cervello dove le parole sono vivaci e quindi sono in gabbia. Da una parte c’è l’italiano e da una parte c’è l’inglese. Poi ho fatto due porte: da una entrano le parole nuove e una da dove escono per parlare. Ci sono degli omini che controllano le porte e uno che ha le chiavi per la gabbia”

“Nel mio cervello ci sono le parole del mondo che escono dalla porta”
Lezione 3: ricerca del significato del nome proprio di ogni bambino/bambina

Attraverso il ripasso di quanto effettuato la lezione precedente ho introdotto i bambini/le bambine a questa nuova lezione; più precisamente ho spiegato loro che la diversità e ricchezza linguistica e culturale caratterizza anche i nomi propri di persona. I bambini/le bambine hanno accolto con una grande consapevolezza quanto detto: “ogni nome ha il suo significato”, “è vero, lo scelgono la mamma o il papà in base a quello che vogliono dire”. Ogni bambino/bambina ha esposto la propria opinione a riguardo e questo mi ha fatto capire quanto fossero consapevoli del fatto che un nome proprio rivela le origini culturali, storiche e linguistiche della persona.

Successivamente, ho consegnato ai bambini/le bambine il questionario con il quale hanno indagato il significato e le origini del proprio nome. Insieme a loro ho letto le domande che erano in esso riportate in maniera tale da poter discutere con loro il significato delle domande stesse e per avere la certezza che avessero compreso la consegna.

Le domande rivolte ai bambini/alle bambine sono state le seguenti:

- Come ti chiami?
- Chi ha scelto il tuo nome?
- Per quale motivo è stato scelto?
- C’è qualcun altro in famiglia che porta lo stesso nome?
- Conosci l’origine e il significato del nome?

Durante la lettura delle domande i bambini/le bambine hanno iniziato ad agitarsi e a chiamare le insegnanti perché timorosi/e di non saper rispondere. A questo punto, abbiamo raccontato ai bambini/alle bambine che, durante una riunione, le insegnanti sono riuscite a raccogliere informazioni sui nomi grazie all’aiuto dei genitori. La notizia ha entusiasmato gli alunni/le alunne, felici di realizzare un lavoro scolastico nel quale anche i genitori hanno preso parte. Questo dimostra come l’intervento del genitore in un ambiente nel quale il bambino/la bambina non ne sente la diretta presenza possa incrementare la motivazione e sostenere
un apprendimento significativo. Successivamente, è stato chiesto ai bambini/alle bambine di rispondere alle domande autonomamente e di chiamare le insegnanti solo quando non si conoscesse la risposta. Le insegnanti, quindi, hanno girato tra i banchi aiutando i bambini/le bambine e controllando che le risposte fossero giuste. La maggior parte degli alunni/delle alunne ha saputo individuare il significato del proprio nome mentre tutti/e non sapevano il motivo per cui è stato assegnato loro quel nome. È stato interessante notare come i bambini/le bambine di origine africana conoscessero meglio il significato del proprio nome, che spiegavano con grande fierezza.

A lavoro concluso, ho annunciato ai bambini/dalle bambine l’inizio di una nuova attività: nel ruolo di investigatori dovevano raccogliere, su una tabella, le informazioni sul significato e origini del nome proprio dei compagni/delle compagne. All’interno della tabella hanno riportato le informazioni che i compagni/le compagne avevano trascritto nel questionario di inizio lezione e

Figura 2 Questionari sul significato dei nomi propri compilati dai bambini/dalle bambine.
hanno espresso un proprio giudizio sul nome. I bambini/le bambine si sono rivelati/e molto entusiasti/e durante la realizzazione dell’attività: nonostante l’agitazione e la confusione generale sono riusciti comunque a organizzarsi, inizialmente in coppie e poi in gruppetti per facilitare la compilazione della tabella. Alcuni/e sono rimasti colpiti/e dei significati dei nomi e questo li/e ha spinti/e a procedere con particolare interesse nell’attività di indagine. Alcuni/e bambini/bambine hanno portato a termine il compito prima di altri, quindi l’insegnante di classe li/e ha invitati a scrivere sotto la tabella un giudizio sull’attività. I commenti sono stati positivi e i bambini/le bambine si sono rivelati felici di esser stati i protagonisti di una ricerca, di aver avuto la possibilità di muoversi liberi tra i banchi e di confrontarsi senza l’intervento dell’insegnante. L’entusiasmo è emerso anche da un confronto nel grande gruppo durante il quale i bambini/le bambine hanno affermato di esser rimasti stupiti di come un nome possa racchiudere valori così importanti per l’essere umano.

La lezione si è conclusa con la trascrizione del proprio nome nell’alfabeto italiano e quello originario (per chi lo conoscesse), dell’origine e del significato in un foglietto di carta. In un secondo momento, tale foglietto è stato incollato nell’album di classe, in corrispondenza dell’autoritratto del bambino/della bambina.

![Figura 3 Questionario compilato da una delle bambine.](image)
**Lezione 4:** ricerca di corrispondenze tra i significati dei nomi.

Questo intervento ha avuto come principale obiettivo quello di far capire ai bambini/alle bambine che tra le culture e le lingue esistono molte corrispondenze, spesso celate, che dimostrano quanto gli esseri umani abbiano in comune tra loro.

La lezione precedente era stata consegnata ai bambini/alle bambine una tabella nella quale erano riportati i nomi di tutti gli alunni/le alunne e il significato del loro nome e una colonna vuota su cui riportare l’eventuale presenza di quel nome in altre lingue. La tabella è stata completata a casa, con l’aiuto dei genitori. Nella parete della palestrina è stato appeso un cartellone di grandi dimensioni nel quale era rappresentata una tabella a più entrate: nella prima colonna di sinistra erano riportate le foto dei bambini/delle bambine mentre nella riga superiore le lingue parlate nella classe, in maniera tale da poter trascrivere per ogni alunno/alunna il suo nome nelle diverse lingue e culture.

Il lavoro, che ha coinvolto i bambini/le bambine per una durata di due ore e mezza, ha permesso di toccare argomenti diversi e in particolar modo di individuare tutta una serie di fattori che influenzano la lingua e quindi anche la scelta e definizione dei nomi propri di persona. Inoltre, i bambini/le bambine hanno notato che nella lingua cinese non esistono corrispondenze e che in Cina i nomi italiani vengono usati come secondo nome. Hanno cercato di spiegare il motivo per cui i nomi dei paesi di religione musulmana rimangono uguali: “forse hanno lo stesso significato per la religione”. Si sono accorti che nel mondo si danno alle persone nomi con lo stesso significato e che quindi non si è così diversi tra esseri umani. Inoltre, hanno sottolineato che i nomi che hanno significati molto importanti per la vita sono quelli che hanno più traduzioni. I bambini/le bambine si sono rivelati attenti e coerenti nel ragionamento, nonostante l’attività gli avesse impegnati per tempi prolungati. Essa, infatti, si è prolungata fino alla lezione successiva.
Di seguito è riportata la tabella nella quale sono stati trascritti i nomi dei bambini e delle bambine nelle diverse lingue parlate dai compagni/dalle compagne.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>italiano</th>
<th>Pulaar</th>
<th>ewe</th>
<th>albanese</th>
<th>cinese</th>
<th>bengalese</th>
<th>arabo</th>
<th>Tagalog</th>
<th>cingalese</th>
<th>wolof</th>
<th>francese</th>
<th>inglese</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Maimouna</td>
<td>Vera</td>
<td>Maimouna</td>
<td>Besnik (M)</td>
<td>Maimuna</td>
<td>Visvasai</td>
<td>Maimouna</td>
<td>Mamuna</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>John Andrei</td>
<td>Giovanni Andrea</td>
<td>Abdul</td>
<td>Jony</td>
<td>John Andrei</td>
<td>Balayen</td>
<td>Jean André</td>
<td>John Andrew</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Eleonora</td>
<td>Eleonora</td>
<td>Leonor</td>
<td>Nora</td>
<td>Loke</td>
<td>Eleonore</td>
<td>Eleonor</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Lorenzo</td>
<td>Lorenzo</td>
<td>Lamarana</td>
<td>Lawa</td>
<td>Mawa</td>
<td>Loris</td>
<td>Loren</td>
<td>Laurence</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hui yun</td>
<td>Elena</td>
<td>Yonoussa</td>
<td>Drita</td>
<td>Huy Yun</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hassimiou</td>
<td>Hassimiou</td>
<td>Hassimiou</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Yesmin</td>
<td>Gelsomina</td>
<td>Yasin</td>
<td>Jasmin</td>
<td>Yesmin</td>
<td>Yesmin</td>
<td>Jasmine</td>
<td>Jasmine</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Jessica</td>
<td>Jessica</td>
<td>Jesika</td>
<td>Jeshica</td>
<td>Owava</td>
<td>Jessica</td>
<td>Jessica</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Shakur</td>
<td>Deodato</td>
<td>Tiafsr</td>
<td>Shakur</td>
<td>Shakil</td>
<td>Shakur</td>
<td>Shaka</td>
<td>Shaka</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Atik</td>
<td>Ada (F)</td>
<td>Atigo</td>
<td>Bujar</td>
<td>Atik</td>
<td>Atik</td>
<td>Nambukar</td>
<td>Buur</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Mame</td>
<td>Vera</td>
<td>Maimouna</td>
<td>Mame</td>
<td>Besim (M)</td>
<td>Mami</td>
<td>Maimouna</td>
<td>Myamma</td>
<td>Mame</td>
<td>Mame</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Gezim</td>
<td>Gioia (F)</td>
<td>Djouma</td>
<td>Wamma</td>
<td>Gezim</td>
<td></td>
<td>Mbecte</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Amina</td>
<td>Amina</td>
<td>Aminata</td>
<td>Amina</td>
<td>AmenA</td>
<td>Amina</td>
<td>Aminata</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Bianca</td>
<td>Bianca</td>
<td>Alba</td>
<td>Binta</td>
<td>Bardha</td>
<td>Alma</td>
<td>Sudumala</td>
<td>Blancka</td>
<td>Flore</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Adam</td>
<td>Adamo</td>
<td>Adam</td>
<td>Adam</td>
<td>Adem</td>
<td>Adam</td>
<td>Adan</td>
<td>Boleve</td>
<td>Adam</td>
<td>Adam</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Stella</td>
<td>Stella</td>
<td>Safi</td>
<td>Sa</td>
<td>Yll (m)</td>
<td>Negma</td>
<td>Tahrhu</td>
<td>Etuales</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sara</td>
<td>Sara</td>
<td>Sira</td>
<td>Sahra</td>
<td>Sara</td>
<td>Sara</td>
<td>Sarah</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ruijing</td>
<td>Ruijing</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Nicolò</td>
<td>Nicolò</td>
<td>Nicola</td>
<td></td>
<td></td>
<td>Nicolas</td>
<td>Nicolas</td>
<td>Nicolas</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Lezione 5: confronto tra codici linguistici differenti.

Con questa lezione si è voluto mettere i bambini/le bambine a confronto con codici linguistici diversi per favorire un incontro tra lingue diverse. Ho, quindi, ricordato quanto è stato fatto la lezione precedente e fatto notare che i nomi propri di persona, non solo possono avere significati diversi da cultura a cultura ma possono, anche, essere scritti con alfabeti diversi. Ho quindi, evidenziato che in classe si parlano molte lingue e che a queste, spesso, corrisponde un sistema di scrittura. Ho chiesto di dirmi quali sono le lingue conosciute e ho notato una certa difficoltà nella loro identificazione: infatti, fin da subito i bambini/le bambine hanno riconosciuto come lingua parlata solo l’italiano, per cui ho chiesto loro qual era la lingua parlata a casa e in questa occasione hanno elencato solo le lingue ufficiali del paese di provenienza; ho quindi, nuovamente, chiesto se c’erano altre lingue parlate con i genitori e a questo punto una bambina, M., ha affermato “sì ma è solo un dialetto quello che parlo con mamma e papà”. Ho, quindi, avviato una breve discussione nella quale ho distinto tra le lingue ufficiali, specificando quali esse fossero nei paesi dei bambini/delle bambine, sottolineato l’altrettanto grandissima importanza dei dialetti e la ricchezza che li caratterizza proprio perché espressione di culture diverse. A questa mia affermazione è corrisposto il silenzio dei bambini/delle bambine che può essere spiegato con una mancanza di consapevolezza dell’importanza che riveste una lingua locale. Successivamente, ho mostrato ai bambini/alle bambine un pacco di fogli dicendo loro che li erano stampati i sistemi di scrittura delle lingue parlate in classe e li ho, quindi, consegnati. Seduti in semicerchio, i bambini/le bambine si sono passati questi fogli: hanno confrontato gli alfabeti, con le dita ripassavano gli ideogrammi e le lettere per provare come queste potessero essere scritte, chi riconosceva la propria lingua recitava l’alfabeto, si cimentavano in una lettura sperimentale di nuove lingue (sotto le lettere di alcuni alfabeti vi era la pronuncia scritta in alfabeto latino) e tutti mostravano ai compagni/alle compagne qual era o quali erano i sistemi che conoscevano.
Dopo aver lasciato un po’ di tempo per una prima esplorazione dei sistemi di scrittura, mi sono fatta consegnare uno dei fogli e mostrato ai bambini/alle bambine la mia scelta: gli ideogrammi cinesi. La scrittura è stata riconosciuta da tutta la classe. Gli alunni/le alunne hanno, fin da subito, invitato le due bambine di origine cinese a spiegare come funziona questo sistema di scrittura. Le due bambine, molto timide, si sono rifiutate di fornire qualsiasi spiegazione, allora ho chiesto loro di dirmi se le informazioni da me individuate fossero corrette. Ho, quindi, spiegato che nel sistema di scrittura cinese non ci sono lettere ma ideogrammi, ovvero dei segni a cui corrispondono delle parole e che si scrive dall’alto al basso e da destra a sinistra. A questo punto, una delle bambine cinesi ha iniziato a passare tra i compagni/le compagne facendo vedere loro questi ideogrammi e traducendone il significato (macchina, bocca, casa, persona) mentre l’altra mostrava alla lavagna come si scrivono alcune parole. Per una delle due bambine, da poco arrivata in Italia, è stato particolarmente emozionante e positivo scrivere alla lavagna in cinese: non conosco l’italiano e facendo fatica a comunicare, è stato importante per lei avere la possibilità di sentirsì parte e uguale ai compagni nell’attività. Anche la bambina bengalese, arrivata da pochi giorni, ha avuto la possibilità di mettersi in gioco scrivendo alla lavagna le parole nell’alfabeto bengalese, mentre il compagno traduceva quanto scritto. A riguardo, ho fatto notare ai bambini/alle bambine che questa scrittura è priva di linee dritte perché in passato si scriveva su sulle foglie di palma esiccate. “Sembrano lettere tutte uguali” dice S. guardando la compagna scrivere. Molto simile è l’alfabeto cingalese: anche in questo caso la bambina ha voluto fare degli esempi di scrittura, riportandovi a fianco dei disegni per facilitare la traduzione.

La scrittura araba è stata tra quelle più conosciute tra bambini di origine diversa; infatti, molti di essi frequentano corsi di arabo in cui imparano a scrivere le preghiere musulmane. Ho approfittato per far spiegare direttamente ai bambini/alle bambine le caratteristiche di questa scrittura: “si scrive da destra a sinistra, non come facciamo qui, a scuola”. Ho aggiunto che in questo sistema linguistico sono assenti le vocali e che viene usato solo il carattere corsivo.
Questi/e bambini/e hanno voluto, poi, dimostrare di saper scrivere in arabo: gli alunni/le alunne che frequentavano i corsi di arabo hanno trascritto parti di preghiere mentre la bambina marocchina ha trascritto parole italiane effettuando una conversione fonema-grafema senza compiere alcuna traduzione. Tra le risate, tutti hanno riconosciuto l’alfabeto latino definito “alfabeto italiano”; per questo ho spiegato che l’alfabeto latino non è utilizzato solo in italiano ma anche in altre lingue, dove però le lettere rappresentano suoni diversi. Per facilitare la comprensione di quanto detto sono stati fatti degli esempi con l’alfabeto francese, una delle lingue più conosciute nella classe. È stato, quindi, analizzato l’alfabeto inglese e i bambini/le bambine hanno iniziato a recitare la filastrocca dell’alfabeto che la maestra di inglese aveva insegnato loro. Con poco interesse, forse perché poco conosciuto, è stato letto anche l’alfabeto del dialetto veneto. L’alfabeto della lingua ewe è stato solo fatto passare tra i bambini/le bambine, in quanto non conosciuto dai bambini/dalle bambine che lo parlano. Successivamente il bambino kosovaro ha letto ai compagni l’alfabeto e mentre i bambini/le bambine provavano a ripetere lui corregeva; anche lui ha provato a scrivere qualche parola alla lavagna. Infine, è stato letto l’alfabeto della lingua tagalog, spiegando che si tratta di una delle tredici lingue ufficiali delle Filippine e una delle centosettantacinque lingue parlate in queste isole.

Figura 4 I bambini e le bambine si sono cimentati nei diversi codici linguistici.
Dopo questo confronto, ho chiesto ai bambini/alle bambine se secondo loro manca qualche sistema tra quelli analizzati. A questa domanda i bambini/le bambine non hanno risposto e quindi ho aggiunto, per aiutarli a capire, che quelli analizzati erano solo i sistemi di scrittura delle lingue ufficiali. Ancora una volta i bambini/le bambine non hanno risposto e reagito a quanto detto, per questo motivo ho fatto notare l’assenza delle lingue locali, come il pulaar, questo perché si tratta di lingue che si sono tramandate oralmente e per le quali non esiste un sistema di scrittura.

I bambini/le bambine hanno, poi, continuato a scrivere alla lavagna nelle lingue conosciute. Infatti, nonostante fosse suonata la campanella della ricreazione, hanno voluto continuare a scrivere spiegando ai compagni/alle compagne come si fa e traducendo quanto scritto.
Lezione 6: rappresentazione grafica del luogo o luoghi a cui si è legati da un punto di vista affettivo e culturale.

Con questa lezione viene affrontato un altro aspetto della realtà plurilingue e multiculturale: i luoghi in cui il bambino/la bambina sviluppa la sua esperienza quotidiana e che influenzano l’acquisizione delle lingue, la sua personalità e arricchiscono il suo bagaglio culturale. L’obiettivo dell’attività è stato quello di mettere in luce la consapevolezza del bambino/della bambina circa l’influenza esercitata dall’ambiente culturale e la sua capacità di individuare e rappresentare tutta una serie di elementi del contesto di crescita che sono espressione di una cultura. Altro obiettivo di questa attività è stato quello di individuare, attraverso il confronto tra i disegni realizzati, gli aspetti in comune che vengono condivisi da tutti gli esseri umani.

Dopo aver consegnato a ciascun bambino/bambina un foglio, è stata spiegata la consegna del lavoro. I bambini/le bambine hanno fin da subito chiesto se per “luoghi” si intendesse il paese di origine o l’Italia e a questa domanda ho risposto spiegando che si possono conoscere e si può essere affezionati a più posti legati alla propria cultura e che non si è obbligati a rappresentare un paese se non lo si percepisce come influente nella propria vita. I bambini/le bambine hanno subito affermato che loro sentivano propri sia i luoghi del paese d’origine sia l’Italia: “io sono sia italiana che africana, non scelgo o Italia o Burkina”. È stato interessante l’intervento di H.: “come faccio a dire che questo luogo è mio se non sono italiano. Io non ho la cittadinanza. Sono di colore”. Alcuni/e compagni/e hanno condiviso questa affermazione per cui ho spiegato che la cittadinanza e il colore della pelle non impediscono ad una persona di sentirsi parte di una cultura; ho, quindi, fatto notare al bambino che il fatto che lui frequentasse la scuola e parlassi italiano significa far parte di quel luogo, espressione di quella cultura. Successivamente, ho dato inizio alla realizzazione del disegno; durante questa ho potuto notare che i bambini/le bambine si confrontavano tra loro domandandosi se determinati luoghi potevano essere considerati espressione della propria cultura. Inoltre, i
bambini/le bambine appartenenti agli stessi paesi confrontavano la produzione degli oggetti scambiandosi consigli sulle loro caratteristiche. In molti sono rimasti colpiti dai luoghi conosciuti dai compagno/dalle compagne ("sembra un film"). Inizialmente, alcuni/e bambini/e avevano diviso il foglio in due parti per rappresentare da un lato un luogo del paese di origine e da un altro un luogo italiano. Questa scelta è stata conservata solo da uno dei bambini/delle bambine mentre gli altri per diversi motivi hanno scelto di rappresentare un unico posto. “Ho disegnato il Marocco perché mi piace di più, ma io mi sento italiana” dice, inoltre, A.

Ad elaborato concluso, ogni bambino/bambina ha esposto alla classe il proprio disegno. Si tratta di rappresentazioni dettagliate dei luoghi che più hanno colpito i bambini/le bambine e soprattutto sono immagini che mettono in luce alcune false credenze secondo le quali la cultura di una persona è legata ad unico paese: “ho disegnato il mio paese, dove parlo la mia lingua”, “in questo villaggio della mia zia c’è la mia cultura”. Interessante è l’intervento di A.: “non ho disegnato il mio paese come gli altri, sono nato in Italia e non ho visto il mio paese. Come faccio a sapere se può piacermi e se posso affezionarmi?” Questo bambino, infatti, definisce come proprio un paese pur dichiarandolo lontano da un punto di vista esperienziale. Dopo l’esposizione, sono stati attaccati alla lavagna tutti i disegni ed effettuato un confronto con lo scopo di individuare gli elementi comuni a tutti. Inizialmente, i bambini/le bambine hanno affermato che paesi così lontani tra loro non possono avere cose in comune, poi si sono accorti che in realtà gli aspetti comuni erano in numero maggiore rispetto alle differenze.

Sono stati trascritti alla lavagna gli elementi comuni individuati: casa, mortaio, terra, mare, ponte, sole, albero, persona, strade, scuola villaggi, automobili, giocattoli, frutta, orto, pozzo, nave, tappeto, vestito, cielo, piatti, cibo, amici. Questi termini sono stati riportati in una tabella a più colonne e che il bambino/la bambina, con l’aiuto dei genitori, ha tradotto per casa. In un momento successivo, il disegno del bambino/della bambina e la tabella (che funge da legenda) sono stati incollati nell’album di classe.
Di seguito sono riportati, a titolo esemplificativo, gli elaborati e i relativi commenti dei bambini e delle bambine.

“Ho disegnato il mio villaggio. Io mi sento a casa sia in Guinea sia a Treviso ma ho disegnato il mio villaggio perché mi sento un po’ più in Africa”

“Mare. casa”
“Ho disegnato la Sardegna dove qui c’è la mia casa con i vicini e la farmacia. Ci sono le strade e qui il boschetto della montagna. C’è una casa vecchia crollata dove facevano il pane. Ho scelto di disegnare la Sardegna perché lì ho tutti i miei parenti”

“Scuola Cina. Disegni scuola”
“Ho disegnato il mio nonno sui campi in Kosovo e via Montello. Ho scelto il Kosovo e l’Italia perché sto bene così. Quando vengo qui mi sembra di vedere il mio paese”

“È il mio paese, il Togo. È la mia casa, grande. Qui mi sento a casa”
“Ho disegnato il mio paese: le donne che cucinano, i bambini che mangiano per terra riso col pesce. Qua le donne che fanno addormentare i bambini. Le donne stanno macinando le cipolle. Ci sono parenti e amici. Ho scelto di disegnare il mio paese perché la mia casa è nel mio paese”

“Ho disegnato il mio paese, Costa d’Avorio. Ho disegnato il villaggio ma io abito in città. Ho scelto di disegnare il villaggio perché c’è la zia che ci abita”
Di seguito sono riportati, a titolo esemplificativo, due legende plurilingue realizzate dai bambini/dalle bambine e associate alle immagini dei luoghi a cui sono legati affettivamente e culturalmente.

Figura 5 Legenda italiano-cingalese-inglese.

Figura 6 Legenda italiano-inglese-dialetto napoletano.
**Lezione 7:** realizzazione di una mappa digitale delle lingue parlate dai bambini/dalle bambine.

Questo intervento si è sviluppato in due momenti diversi per favorire l’attenta partecipazione degli alunni/delle alunne ed evitare eventuali interruzioni durante la registrazione della loro voce.

Durante l’ora di italiano, è stata introdotta l’attività: ho detto ai bambini/alle bambine che avrei realizzato una mappa digitale nella quale avrebbero potuto ascoltare come i compagni/le compagne parlano nelle lingue da loro conosciute. Ho chiesto, quindi, di scegliere quale espressione intendessero utilizzare e si è scelto il saluto e la presentazione di se stessi. A questo punto, ho chiamato fuori dalla classe un bambino/una bambina alla volta e dato il via alle registrazioni. Anche durante le registrazioni sono emersi aspetti importanti della consapevolezza linguistica. “*Non so dire ciao sono L. in una lingua, forse in dialetto*” dice L. Gli ho, quindi, fatto notare che con questa affermazione aveva dimostrato di saperlo fare e il bambino ha spiegato che pensava bisognasse dirlo in un’altra lingua e che non aveva pensato all’italiano come una delle lingue conosciute. B. ha affermato: **“ho detto ciao nella registrazione e poi ho parlato francese perché di solito saluto così. Non c’è il ciao in francese!”** G. invece ha spiegato che nel presentarsi nella sua lingua di origine ha cambiato la pronuncia del suo nome rispetto a quella adottata dalle insegnanti: “*ho detto G. senza la e perché nella mia lingua non si pronuncia*”. S. ha rifiutato di presentarsi nella lingua d’origine dicendo che è una lingua che va usata quando va a trovare i suoi parenti in Togo. E. ha riflettuto su quale lingua utilizzare per presentarsi e poi ridendo ha affermato: **“conosco solo l’italiano, faccio in italiano”**. H., infine, non ricordandosi in che modo si saluta nella lingua d’origine e desideroso di scegliere questa tra le tante conosciute, è tornato in classe a chiedere alla compagna come si dovesse salutare. Inoltre, tutti/e i bambini/le bambine hanno chiesto di sentire la propria registrazione e in molti l’hanno ripetuta per correggere gli errori di pronuncia o per rendere la registrazione più chiara.

Successivamente, queste registrazioni sono state inserite in una carta del mondo.
su power point: in corrispondenza del paese in cui quella lingua viene parlata ho collocato la foto del bambino/della bambina in modo che cliccando su essa si potesse ascoltare la registrazione effettuata.

Il giorno successivo alle registrazioni, ho proiettato su LIM la mappa digitale realizzata. I bambini/le bambine hanno, fin da subito, dimostrato stupore ed entusiasmo nel vedere i loro volti proiettati. Ho ripreso velocemente la spiegazione della volta successiva e ho fatto iniziare l’ascolto. I bambini/le bambine hanno riso, provato a ripetere quanto detto dai compagni/dalle compagne, osservato la difficoltà di pronuncia che si poteva avere nel passare da una lingua all’altra e invitato le insegnanti a provare a presentarsi nelle diverse lingue ascoltate, con il loro aiuto.

Dopo questo ascolto ho avviato una discussione guidata allo scopo di far riflettere i bambini/le bambine sulle differenze e somiglianze che ci possono essere tra le espressioni e le lingue e le possibili motivazioni. Inoltre, ho voluto sottolineare che le lingue da loro parlate sono state collocate in corrispondenza di un paese solo in maniera convenzionale perché in realtà le lingue non sono fisse e possono muoversi in tutto il mondo.

I bambini/le bambine hanno osservato che in molti hanno usato la formula “salam aleikum” per salutare perché, secondo loro, sono originari di paesi musulmani e per motivi religiosi viene usata questa espressione. L’insegnante di classe ha spiegato che questo saluto viene usato nei paesi del nord Africa ma che non ha un significato strettamente religioso, infatti significa “la pace sia con voi”. Inoltre, i bambini/le bambine hanno notato che in Africa viene usato molto il francese e hanno associato questo fenomeno al colonialismo. In molti/e, poi, alla domanda “che lingua hai usato per presentarti?” hanno detto “la mia lingua”, dando per scontata la risposta. Hanno individuato una differenza nel modo di salutare di due bambini che si sono presentati nella stessa lingua, il pulaar e quindi i compagni hanno spiegato che uno ha utilizzato l’espressione formale e l’altro “il modo con cui si salutano i bambini”. Hanno sottolineato che si aspettavano maggiori somiglianze tra paesi vicini e non sono riusciti a dare una
spiegazione a questo fenomeno. Hanno quindi concluso dicendo che le lingue sono tutte diverse ma che ci sono dei casi in cui l’incontro tra culture diverse ha dato vita a prestiti che rendono in piccola parte simili le lingue. Prima del suono della campanella i bambini/le bambine hanno voluto ascoltare nuovamente le registrazioni, continuando a cimentarsi nelle diverse lingue.
**Lezione 8:** lettura del libro “Il ponte dei bambini” di Max Bolliger (illustrazioni di Stepen Zavrel).

Questa lezione è iniziata con la presentazione del libro “Il ponte dei bambini” di Max Bolliger: ho detto ai bambini/alle bambine che si trattava di un libro che mette perfettamente in luce il concetto di uguaglianza nella diversità.

Il libro, infatti, narra la storia di due famiglie di contadini che si trovano su due diverse sponde del fiume e che manifestano giornalmente il loro odio offendendosi e lanciandosi sassi. Questi sassi, però, con l’abbassarsi delle acque, creano un passaggio per i figli dei contadini che si incontrano segretamente, giocano e si raccontano storie. I genitori si stupiscono delle storie che i bambini iniziano a raccontare e quando, con l’alzarsi delle acque, i bambini sono tristi di non potersi ritrovare, i genitori intuiscono il loro segreto e costruiscono un ponte che permette ad entrambe le famiglie di incontrarsi.

Durante la lettura i bambini/le bambine si sono rivelati particolarmente attenti e interessati. Ho interrotto la lettura per farli riflettere su quale potesse essere la scelta dei genitori quando scoprono il segreto dei figli e tutti d’accordo hanno affermato che avrebbero trovato una soluzione per farli incontrare. “I genitori dovrebbero collaborare per lasciarli essere amici” dice A. Ho chiesto ai bambini/alle bambine se erano sicuri che ci sarebbe stato un lieto fine e a questa domanda solo in pochi/e hanno ipotizzato l’idea di un trasferimento in un’altra città di una delle famiglie o l’insorgere di una guerra; il resto della classe, basandosi sul titolo del libro, ha confermato l’idea di un lieto fine.

A lettura conclusa ho avviato una riflessione sul significato del libro letto in maniera tale da far emergere l’importanza dell’accettazione e dell’apprezzamento della diversità, nonché la fondamentale ricchezza che deriva dal considerare la diversità come qualcosa che accomuna tutti gli esseri umani.

Alla domanda “cosa ne pensate di quello che è successo in questa storia?” ha risposto L. dicendo: “è bello vivere nella propria casa ma è anche bello scoprire altri posti”. A., invece, ha spiegato che la storia racconta gli effetti della gelosia e
dell’indifferenza degli esseri umani. Successivamente, ho chiesto di ipotizzare come avrebbero reagito se i loro genitori si fossero comportati come quelli della storia e tutti/e hanno confermato che avrebbero fatto di tutto per fargli cambiare idea. “Io avrei fatto notare le cose positive di una casa parlando con loro giorno e notte”, “io gli avrei dato appuntamento per parlare”. Ho chiesto, poi, di mettersi nei panni dei bambini protagonisti e di spiegarmi come si sarebbero comportati al loro posto: tutti hanno ribadito che avrebbero lottato per conservare l’amicizia. La domanda successiva: “questo è quello che può succedere tra persone diverse?” ha ricevuto subito risposta affermativa e ho quindi chiesto ai bambini/alle bambine se problematiche simili possono sorgere tra individui che parlano lingue diverse: “non si può prendere in giro i bambini che parlano altre lingue solo perché non capiscono la nostra” afferma S. È iniziata, così, una discussione sulle cause ed effetti delle incomprensioni. Ho chiesto, quindi, di trovare una soluzione a situazioni di incomprensione e loro hanno evidenziato l’importanza di far intervenire chi conosce tante lingue in maniera tale che la traduzione di quanto detto da una persona possa favorire la comunicazione. “Che significato ha il ponte?” Per i bambini/le bambine esso è simbolo di amicizia, felicità, unione, legame, amore e pace. Ecco quindi, che secondo loro, è positivo che gli esseri umani stiano in contatto perché dall’incontro nascono cose vantaggiose: la cultura, la lingua, l’amore, l’amicizia. Inoltre, dall’incontro tra persone che parlano lingue diverse può nascere armonia, si possono imparare diverse lingue da usare con chi ha bisogno, si possono condividere le tradizioni e i giochi. In seguito, ho chiesto di immaginare come sarebbe il loro ponte dei bambini/delle bambine. Questo è stato descritto come un ponte vivace, colorato, accogliente, pieno di giocattoli di tutto il mondo. Un bambino ha ipotizzato la presenza di una scuola perché è il luogo che unisce tutti e permette di imparare diverse lingue. I bambini/le bambine, poi, erano d’accordo nell’ipotizzare l’esistenza di un ponte delle lingue in cui al posto dei mattoni vi sono le parole e lettere di tutte le lingue del mondo: “ogni bambino che viene scrive una frase, tutto quello che sanno e costruiscono il ponte. Così tutti imparano le lingue!” Ho
chiedo, quindi, di individuare quali sarebbero le espressioni con cui realizzare il ponte; ecco alcuni esempi fatti dai bambini: ciao (in tutte le lingue), benvenuto, viva il mondo, ti voglio bene, sei mio amico, amicizia, riflettere, è bello stare insieme, comunicare e io so imparare.

Con il suono della campanella si è concluso questo intervento.
Lezione 9: realizzazione di un cartellone rappresentante “Il ponte dei bambini”.

Questo intervento ha avuto inizio con un ripasso della lezione precedente: gli alunni/le alunne hanno riassunto la storia “Il ponte dei bambini” e il significato del racconto. Ho, poi, ricordato quanto emerso dalla riflessione finale e in particolar modo mi sono soffermata su quelle espressioni che secondo loro potrebbero costituire il ponte dei bambini/delle bambine della classe. Ho letto le espressioni che avevano raccolto la volta precedente e invitato i bambini/le bambine a progettare un ponte su cartellone. È stato scelto un cartellone azzurro per alludere all’acqua che separava le famiglie nella storia e di attaccare tutte le espressioni simbolo di uguaglianza come se fossero dei mattoni che formano “il ponte dei bambini/delle bambine”.

Ad ogni bambino/bambina è stato consegnato un foglio in cui scrivere una delle espressioni e successivamente queste sono state incollate nel cartellone. Infine, sul cartellone è stato scritto il nome del ponte “Il ponte dei bambini/delle bambine di 4^”, appeso in classe.
Lezione 10: colloquio euristico individuale

In questo percorso alla scoperta della consapevolezza linguistica e culturale del bambino/della bambina, ha giocato un ruolo definitivo questo questionario. Realizzato a seguito di studi sulla teoria di riferimento, il questionario mira ad indagare tutta una serie di fenomeni linguistici legati al contesto plurilingue, a valutare le meta-competenze del bambino/della bambina e verificare in che modo le attività precedentemente effettuate hanno influito sulla consapevolezza della diversità culturale e nello specifico di quella linguistica. Più specificatamente, il questionario si suddivide in tre blocchi: il primo di questi esplora le lingue conosciute dal bambino/dalla bambina, i contesti di utilizzo e l’influenza esercitata dalla parentela nell’uso delle lingue. Una seconda parte esplora le conoscenze del bambino/della bambina circa il funzionamento delle lingue e tutta quella serie di fenomeni come il *code-switching*, *code-mixing*, la traduzione e il rifiuto delle lingue. Infine, con le ultime domande si esplora la consapevolezza del bambino/della bambina della propria diversità e quella altrui. Queste interviste sono state condotte fuori dall’aula durante le lezioni di italiano-storia e hanno impegnato ogni bambino/bambina per circa 10 minuti.

Per approfondimenti si faccia riferimento alla tesi di ricerca (pp. 1-144).
Lezione 11: attività di valutazione e riflessione collettiva.

Con quest’ultimo intervento si è voluto dare la possibilità ai bambini/alle bambine di condividere con i compagni/le compagne il proprio pensiero circa le esperienze vissute durante il percorso e di concretizzare quanto acquisito. Ad inizio lezione ho ricordato ai bambini/le bambine la storia della pallina del video “Il bello della differenza” di Bruno Bozzetto e ho mostrato loro dei cerchi di carta. Ho, quindi, spiegato che dopo il percorso abbiamo capito tutti di essere speciali proprio perché diversi e che noi, come la pallina, abbiamo più colori simbolo della nostra diversità, ricchezza e personalità. A questo punto ho consegnato a ciascun bambino/bambina il cerchio di carta che li rappresentava e li ho invitati a girare tra i banchi per farsi assegnare un colore: ogni colore doveva rappresentare una capacità, un pregio, una caratteristica diversa dalla propria ma per questo bella. I bambini/le bambine hanno girato tra i banchi contenti ed elettrizzati. Hanno spesso riso del giudizio dei compagni/delle compagne e si sono mostrati realistici nell’individuare quali fossero le peculiarità degli altri. A termine dell’attività ogni bambino/bambina aveva il suo cerchio colorato, come la pallina del video e si sono rivelati entusiasti dei giudizi positivi ricevuti dai compagni. Infine, ognuno ha spiegato il motivo per cui gli erano stati assegnati i colori presenti nelle cerchi di carta. Successivamente, ho invitato i bambini/le bambine a sedersi in cerchio e ho mostrato loro il gomitolo di lana con il quale avrebbero costruito una rete dell’unione nella diversità. Dopo aver fatto girare il gomitolo tra tutti/e a formare un cerchio ho chiesto ad uno di loro di lanciarlo al compagno/alla compagna che desiderava dedicandogli una frase, un’espressione, una parola con la quale dimostrare la propria diversità e l’apprezzamento della diversità altrui. I bambini/le bambine si sono detti “ti voglio bene” e salutati in lingue diverse, hanno spiegato il motivo per cui sono amici, individuato i pregi dei compagni: “tu sei bello”, “sei mio amico anche se sei filippino”, “mi piace la tua lingua”. Infine ho chiesto di dirmi cosa rappresentasse per loro la rete e per loro essa era
simbolo di unione, del legame tra le lingue, del legame tra le persone diverse e di amicizia.

Figura 7 La rete della diversità.

Mentre i bambini/le bambine osservavano e toccavano quella che hanno chiamato “la ragnatela delle lingue” è suona la campanella dell’ultima lezione. Ho approfittato per salutare e ringraziare insegnanti e bambini/bambine per il grandissimo aiuto da loro fornitomi in questo percorso.
Valutazione finale

Valutazione degli apprendimenti e dei risultati raggiunti dagli alunni e dalle alunne in base agli obiettivi previsti.

Gli obiettivi prefissati si sono rivelati fin dall’inizio complessi, in quanto mettevano in gioco non solo conoscenze e abilità del bambino/della bambina ma anche metacompetenze riferite a temi, contesti e fenomeni che per quanto siano attuali e legati alla quotidiana esperienza sono difficilmente concretizzabili in attività scolastiche. Nonostante questa complessità, la classe ha dimostrato di aver raggiunto gli obiettivi del percorso didattico. In particolar modo, ad ogni attività ho potuto notare un miglioramento della loro consapevolezza circa la diversità linguistica e culturale e della loro capacità di organizzare le idee e i pensieri per definire gli argomenti trattati. È da segnalare anche un progresso nella capacità di mettere in gioco la personalità, le capacità e abilità per l’ottenimento di risultati ottimistici, utili per sé e gli altri. L’entusiasmo e il coinvolgimento hanno caratterizzato tutti gli interventi: la carica motivazionale è stata alta e ha, quindi, garantito la realizzazione di un apprendimento significativo.

L’apprendimento, pur non omogeno e allo stesso livello, è avvenuto anche per i tre bambini/bambine con Bisogni Specifici. A riguardo, posso evidenziare l’attenta partecipazione di uno dei tre bambini/bambine che ha dimostrato in ogni attività particolare attenzione, interesse e minuziosità. Nei due compagni, invece, ho rilevato maggiori difficoltà; queste si sono manifestate, soprattutto, in compiti in cui entravano in gioco le loro metacompetenze e nella riflessione approfondita di concetti astratti.
**Valutazione del progetto: punti deboli e punti forti dell’esperienza.**

Il percorso, definito con l’aiuto delle insegnanti all’interno di un progetto nazionale di intercultura dal grandissimo valore, è stato da parte mia fortemente voluto. In una realtà culturale sempre più complessa ed eterogenea ritengo indispensabile sottolineare il ruolo decisivo delle lingue nel contatto tra esseri umani.

Come ogni esperienza anche questa ha avuto i suoi punti deboli e punti forti.

I punti deboli sono, innanzitutto, legati alle temistiche; infatti ho rilevato difficoltà nel calibrare lo sviluppo dell’attività coi tempi a disposizione. Un argomento come quello della diversità stimola una serie di ragionamenti, interventi e operazioni particolarmente ampi e trasversali. Di fronte a queste situazioni è stato difficoltoso restringere i confini di analisi per rispettare i tempi e quindi limitare la libera espressione. Altro aspetto sfavorevole del progetto è rappresentato dal periodo scolastico durante il quale il percorso si è sviluppato: gli ultimi mesi di scuola, infatti, sono stati caratterizzati da giorni di vacanza e uscite didattiche che hanno influito sulla continuità del progetto.

I punti forti sono, invece, molteplici. Senza dubbio tra questi vi è quello di aver presentato un progetto vicino alla realtà del bambino/della bambina e di aver proposto attività capaci di mettere in gioco abilità e conoscenze che non sempre emergono nella quotidianità scolastica. Altro aspetto positivo è stato quello di poter lavorare in un contesto conosciuto; sebbene la classe e le insegnanti fossero nuove rispetto a quelle con cui ho collaborato gli anni precedenti, l’esperienza nel contesto scolastico e mi è stato di grande aiuto, soprattutto in fase di progettazione. A riguardo posso sottolineare il ruolo definitivo che ha avuto la collaborazione con le insegnanti di classe: la loro disponibilità, aiuto ed esperienza sono stati la roccaforte di questo progetto.

La scelta degli obiettivi, della metodologia e degli strumenti di verifica è stata positiva: essi sono risultati adatti alla realtà complessa che andavo ad indagare. La classe ha rappresentato il punto di forza più importante: la diversità linguistica e culturale che caratterizza questo contesto mi ha permesso di ottenere il
maggior numero di dati realistici e di osservare in che maniera il bambino/la bambina si rapporta con la varietà ed eterogeneità. Inoltre, i bambini/le bambine si sono dimostrati determinati e capaci di affrontare un percorso così complesso, senza mai perdere l’entusiasmo e la voglia di scoprire. Hanno instaurato con me un rapporto di fiducia e di grande affezione che ha facilitato la conduzione degli interventi. In generale, da parte della classe ho accertato una risposta positiva e costruttiva, grazie alla quale gli obiettivi sono stati raggiunti.

**Autovalutazione personale.**

Il percorso di tirocinio di quest’anno è stato senza dubbio quello più complesso di tutti gli anni in quanto ha messo in gioco tutte le conoscenze che sono state acquisite durante le ore di tirocinio indiretto e anche per la complessità del tema che ho affrontato. Inoltre, il mio progetto è legato all’argomento della tesi quindi è emersa maggiormente la responsabilità di vedere un progetto ben realizzato. La parte più difficile del tirocinio è stata quella della progettazione: progettare le attività senza perdere di vista gli obiettivi è stato particolarmente problematico per la complessità e varietà di stimoli che offre questo tema. Tuttavia, grazie al sostegno e aiuto delle insegnanti e della tutor, ho affrontato i momenti della progettazione e realizzazione con determinazione e tenacia. Inoltre, in fase di progettazione si sono rivelate di fondamentale importanza “Le Indicazioni Nazionali per il Curricolo” e “Storie di inte(g)razione - Quaderno per osservare la classe multiculturale” del progetto Rete di Integrazione di Alunni Stranieri di Treviso: questi riferimenti mi hanno consentito di definire gli obiettivi nel rispetto dei traguardi per lo sviluppo previsti alla fine della classe quinta e di essere in sintonia con quanto proposto dal progetto nazionale nel quale i bambini/le bambine sono coinvolti dalla classe prima.

Ho potuto osservare che la progettazione è stata realizzata e seguita in maniera flessibile: evitare la rigidità mi ha consentito di proporre attività sulla base dei feedback ricevuti. Non ci sono stati cambiamenti rilevanti nelle attività se non presentazione di esse: infatti, ho imparato a comunicare tenendo presente i livelli
di comprensione linguistica e le competenze di ogni bambino/bambina nonostante avessi trascorso solo pochi giorni con essi.

La gestione della classe è stata positiva in quanto, grazie all’aiuto delle insegnanti, sono riuscita a instaurare un rapporto solido con gli alunni/le alunne ed a creare un’atmosfera positiva per l’apprendimento, mantenendo un clima di rispetto reciproco.

Nonostante la complessità che ha caratterizzato il percorso di tirocinio la mia autovalutazione è positiva in quanto ho dimostrato di sapermi mettere in gioco e di voler continuare a imparare, aspetti fondamentali del mestiere dell’insegnante.
Riflessione critica sull’intero percorso di tirocinio

Il percorso complessivo di tirocinio ha rappresentato per me un’esperienza di crescita non solo dal punto di vista professionale ma anche interiore: è stato di fondamentale aiuto per capire se questo è “il mestiere giusto per me” e per acquisire le basi necessarie ad intraprendere l’insegnamento in futuro.

Più precisamente, questo iter quadriennale ha garantito un approccio graduale e costruttivo ai vari momenti di lavoro, sperimentati durante la pratica del tirocinio. Infatti, il primo biennio ha avuto come principale obiettivo quello di far esplorare entrambi gli ordini scolastici e di aiutare a capire quale ambito rispecchiasse maggiormente le nostre capacità e potenzialità. Inoltre, questi due anni hanno permesso di metterci in gioco attraverso l’esplorazione della realtà scolastica e la prima esperienza di gestione autonoma della classe con la progettazione e realizzazione di una breve lezione in classe. Questa micro-teaching ha avuto grande valore per me in quanto mi ha permesso di guidare e accompagnare un gruppo di bambini/bambine nel contesto scolastico e non extrascolastico come avviene nella quotidianità e inoltre, ho potuto osservare la mia capacità di gestione del lavoro nelle fasi di osservazione, ricerca, progettazione, definizione degli obiettivi, delle metodologie e strategie e nella scelta degli strumenti di verifica.

Dall’esperienza maturata è derivata la scelta di intraprendere l’ordine scolastico per il successivo biennio: scuola primaria con ordinamento linguistico-letterario. La scelta è stata facile ma è cambiata nel corso del biennio; inizialmente la scelta è stata quella di procedere con la scuola primaria ma l’esperienza extrascolastica in una ludoteca in cui ho lavorato con bambini della fascia 3-6 anni mi aveva spinta a cambiare indirizzo. Tuttavia, l’esperienza, se così posso definire, “negativa” nella scuola dell’infanzia dell’ultimo anno e la consapevolezza di volermi concentrare su un percorso che considero più complesso sulla base delle mie competenze e abilità, mi hanno spinta a scegliere definitivamente la scuola primaria.
È con il terzo anno che mi sono confrontata con la complessità di questo mestiere. Ho, infatti, sperimentato attraverso la realizzazione di un percorso didattico cosa significa lavorare considerando la complessità degli eventi e la necessità di avviare degli insegnamenti trasversali per garantire la crescita integrale del bambino/della bambina.

L’ultimo anno si è rivelato il più difficile: è stata per me una grande sfida riuscire a combinare le richieste del contesto scolastico in cui ho intrapreso il tirocinio, quanto acquisito negli anni di tirocinio indiretto e il mio desiderio di dare voce alle realtà multiculturale e plurilingue che si stanno affermando da anni. È stata un’esperienza importante perché mi ha permesso di definire quanto acquisito, sia dal punto di vista teorico che quello pratico, durante il percorso di studi.

Tra le cose più importanti di questo percorso è stato il rapporto interpersonale creato con i bambini/le bambine. Le loro personalità, affetto, disponibilità, trasparenza sono stati una roccaforte e la spinta a migliorarmi.

La riuscita di questa esperienza è stata possibile grazie al supporto e la guida delle supervisori Favaro e Comuzzo e infine, dell’indispensabile aiuto delle insegnanti che mi hanno accolta con affetto e trasmesso con passione consigli preziosissimi. Sono sicura che questo percorso di tirocinio, continuerà a dare i suoi frutti anche negli anni a venire accompagnandomi nella crescita professionale.
Bibliografia e sitografia


• Storie di inte(g)razione -Quaderno per osservare la classe multicultural. Due anni di osservaZione nelle scuole di Treviso. 2013


• http://www.retetrevisointegrazionealunnistranieri.it