

**L'albo illustrato nelle lezioni di italiano LS:
Due percorsi di lettura mirati a migliorare l'apprendimento e
la maturità degli studenti di terza ESO tramite la riflessione
e l'immaginazione.**

Leo Suárez Fernández

**Treball Final de Màster en Formació del Professorat de Secundària Obligatòria i Batxillerat,
Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes**

Universitat de Barcelona

Especialitat en: Llengües estrangeres (italià)

Tutoria: Dra. Rosmarí Torrens Guerrini

Curs: 2023-2024



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

RIASSUNTO

La tesi esplora le possibilità degli albi illustrati come strumento didattico nelle lezioni di italiano LS nella secondaria, specie nella terza ESO dell'IEA Oriol Martorell del prossimo anno accademico. L'obiettivo principale è l'introduzione della lettura di testi in lingua autentica durante le lezioni, sia per accrescere il lessico e la grammatica, sia per avvicinare gli allievi alla civiltà italiana tramite le immagini.

Si presenta, dunque, un percorso che parte da uno studio degli alunni e il loro particolare contesto scolastico, per poi addentrarsi nella storia della glottodidattica e il rapporto di ogni metodo e approccio con l'immagine fino ad arrivare a due proposte didattiche. La prima, mirata alla scrittura, prende come spunto due albi illustrati che raccontano della Seconda Guerra Mondiale e il dopoguerra per lavorare il tempo passato. La seconda proposta affronta un percorso incentrato sull'essere adolescente attraverso la lettura di tre albi illustrati sull'identità e punta soprattutto sull'espressione orale.

Con lo scopo di poter definire al meglio le sequenze di apprendimento proposte si è creata e somministrata un'inchiesta agli alunni di italiano della seconda ESO, i cui risultati hanno servito per individuare il loro rapporto e motivazione nel confronto della materia, la lettura e gli albi illustrati.

Parole chiavi

Albo illustrato, Lettura, Civiltà, Adolescenza, Italiano LS, Scuola secondaria

ABSTRACT

The thesis explores the possibilities of picturebooks as a teaching tool in Italian FL lessons at secondary school, mainly in IEA Oriol Martorell's future third year classes. The main goal is to introduce the reading of authentic-language texts during the lessons, both to enhance vocabulary and grammar and to bring students closer to Italian culture through images.

Therefore, it constitutes a journey that starts with a study of the students and their peculiar academic context, to address then the history of language teaching and the relationship of every method and approach with images, and to finally present two different didactic proposals. The first one, aimed at writing, uses two picturebooks about World War II and the postwar period as a starting point to learn past tenses. The second one develops a path centred on the fact of being a teenager using three different picturebooks about identity, and it focuses on oral expression.

In order to define the learning sequences, it has been created and distributed a survey among second-year Italian FL students, whose results have been useful to identify their relationship and motivation towards the subject, reading, and picturebooks.

Keywords

Picturebook, Reading, Culture, Teenage, Italian FL, Secondary school

INDICE

INDICE DI FIGURE E IMMAGINI	5
1. INTRODUZIONE	6
1.1. Obiettivi.....	6
1.2. Metodologia	6
1.3. Motivazione personale.....	7
1.4. Le società dell'immediatezza e le immagini.....	8
2. LO STUDENTATO DELL'ORIOLO MARTORELL.....	9
2.1. Il liceo	9
2.1.1 L'italiano come LS.....	9
2.1.2 Il CELI Adolescente	10
2.2. Il rapporto con la lettura	10
2.2.1 Strumento della raccolta.....	11
2.2.2 Risultati.....	11
2.2.3 Conclusioni	19
3. L'ALBO ILLUSTRATO.....	21
3.1. I libri illustrati e la letteratura per ragazzi	21
3.2. Che cos'è un albo	22
3.3. Tipi di albo illustrato.....	23
4. L'IMMAGINE E LA DIDATTICA DELLE LINGUE STRANIERE	26
4.1. Il metodo grammatica-traduzione	26
4.2. I metodi diretti: il metodo natura	26
4.3. Gli audiolinguali e i situazionali italiani	27
4.4. Il metodo SGAV	28
4.5. I noziofunzionali e l'approccio comunicativo.....	29
4.6. Il QCER.....	30
5. L'ALBO ILLUSTRATO PER MIGLIORARE L'ITALIANO LS	32
5.1. L'albo illustrato e la trasmissione linguistica.....	33
5.2. L'illustrazione come argomento di civiltà	33
6. PROPOSTE DIDATTICHE	35
6.1. Il tirocinio: Tutti a tavola!	35
6.2. Tutti a tavola!: considerazioni dopo il tirocinio.....	39
6.3. Proposta: Un biglietto per la salvezza	40
6.3.1. Svolgimento.....	41

6.3.2. Riflessione	50
6.4. Proposta: Che cos'è un adolescente?	51
6.4.1. Svolgimento.....	51
6.4.2. Riflessione	58
7. CONCLUSIONI	60
BIBLIOGRAFIA.....	62
Albi illustrati	63
SITOGRAFIA	65
APPENDICE 1. Testo sulla dieta mediterranea	68
APPENDICE 2. Albi illustrati di “Un biglietto per la salvezza”	69
APPENDICE 3. Osservazione degli albi illustrati	69
APPENDICE 4. Materiale per la lettura.....	71
APPENDICE 5. La casa del verbo essere	74
APPENDICE 6. Compito passato prossimo	75
APPENDICE 7. Ascolto e attività con “Italiano Vero”	76
APPENDICE 8. Gioco del passato prossimo	77
APPENDICE 9. Canzone ed esercizi con <i>Ragazzi</i> di Giovanni Truppi	78
APPENDICE 10. La valigia.....	79
APPENDICE 12. Io e gli altri	80
APPENDICE 13. Uno come Antonio.....	81
APPENDICE 14. Che cos'è un bambino?.....	82

INDICE DI FIGURE E IMMAGINI

Figura 1. A cosa serve, secondo te, imparare altre lingue?	p. 11
Figura 2. Perché studi l'italiano?	p. 13
Figura 3. Se non fosse obbligatorio lo studieresti lo stesso?	p. 13
Figura 4. Ti piace leggere?	p. 14
Figura 5. Che tipo di lettura ti piace?	p. 14
Figura 6. Come leggi / Come ti piace leggere?	p. 15
Figura 7. Qual è l'ultimo libro (non obbligatorio) che hai letto?	p. 15
Figura 8. Ti piacerebbe leggere un libro in italiano?	p. 16
Figura 9. Ti piace che quello che leggi abbia dei disegni/illustrazioni?	p. 16
Figura 10. Cosa ricordi dell'albo che abbiamo visto durante la prima lezione?	p. 17
Figura 11. Come ti sei sentito nel lavorare a lezione con un albo illustrato?	p. 18
Immagine 1. Copertina di "Tre in tutto"	p. 68
Immagine 2. Copertina de "Il bambino del tram"	p. 68
Immagine 3. Lessico di "Tre in tutto"	p. 70
Immagine 4 Carta schema delle ferrovie italiane	p. 71
Immagine 5. Lessico de "Il bambino del tram"	p. 72
Immagine 6. La casa di essere	p.73
Immagine 7. Disposizione del gioco del passato prossimo	p. 76
Immagine 8. Gente dell'Emilia (Migliori, 1950)	p. 78
Immagine 9. Biglietto di Trenitalia	p. 78
Immagine 10. Copertina di "Io e gli altri"	p. 79
Immagine 11. Copertina di "Uno come Antonio?"	p. 80
Immagine 12. Copertina di "Che cos'è un bambino?"	p. 81

1. INTRODUZIONE

Si sente spesso dire che gli adolescenti di oggi non leggono appena, e che la loro capacità di attenzione e concentrazione è in calo. Difatti, il risultato catalano dell'ultimo esame PISA (2023) in riferimento alla prova di lettura è inferiore all'ottenuto nelle indagini precedenti (2018 e 2015). Probabilmente per l'effetto della pandemia Covid'19, la maggior parte dei paesi partecipanti dell'ultima edizione hanno ottenuto dei risultati peggiori al solito, ma la Catalogna resta comunque con una risultanza piuttosto sfavorevole.

In questo contesto, e dopo la prima esperienza di tirocinio nell'IEA Oriol Martorell di Barcellona, che quando ci sono arrivato non aveva nemmeno uno spazio di biblioteca (si è ricostruita piano piano durante quest'anno accademico), mi sono chiesto come si potrebbe affrontare il problema della lettura nella materia di seconda lingua straniera.

Prendendo in considerazione la propria esperienza di apprendente di diverse lingue straniere nel corso degli anni, soprattutto durante l'adolescenza, e la mia formazione artistica come illustratore, ho pensato ai libri con le figure come un potenziale strumento didattico. Le manchevolezze in LM osservate durante alcune lezioni, maggiormente di spagnolo, permeano il processo di apprendimento di qualsiasi altra lingua. Di conseguenza, si è optato per sviluppare questa tesi prendendo come protagonisti gli albi illustrati e la loro capacità di sviluppare il linguaggio sin dalla più tenera età.

Anche se negli ultimi anni si è iniziato un dibattito tra illustratori al riguardo del nome più adeguato per gli albi illustrati (la parola *albo* è riduttiva e ha connotazioni negative in italiano) si è preferito continuare con il termine *albo illustrato* perché è più diffuso, nell'editoria vengono categorizzati sotto questo nome, e non si è ancora arrivato a un consenso. Tuttavia, qualche volta viene usato il concetto *libro a figure* (magari più adatto) pur di evitare il prestito linguistico *picturebook*.

1.1. Obiettivi

Nella presente tesi si affronterà l'uso degli albi illustrati come strumento per introdurre la lettura nelle lezioni di italiano LS e migliorare l'acquisizione della lingua. Gli obiettivi che ne susseguono sono:

- Comprendere il rapporto storico fra immagine e apprendimento di lingue straniere, se esistente.
- Sviluppare due sequenze di apprendimento di livello A2 in terza ESO usando albi illustrati.
- Valutare se l'albo illustrato può diventare, nel contesto di studio, uno strumento valido per migliorare l'acquisizione della lingua e quindi da introdurre nelle lezioni.

1.2. Metodologia

Per raggiungere gli obiettivi sopracitati si è adottato un approccio di ricerca misto (quantitativo e qualitativo).

Per via in un questionario somministrato al totale degli studenti della seconda ESO del presente anno accademico 2023-2024, saranno ricavati dei dati al riguardo del loro rapporto con la materia di italiano LS, la lettura, e gli albi illustrati. Questo formulario provvederà una serie di domande chiuse ed altre di aperte, che non potranno essere in nessun caso di risposta obbligatoria.

Inoltre, si terrà conto delle osservazioni effettuate durante entrambi i periodi di tirocinio, così come delle conversazioni informali tenute con gli studenti. Esse verranno messe a confronto con le informazioni ottenute dall'indagine per arricchire la visione del profilo dello studentato.

Infine, tramite la lettura di diversi documenti, si effettuerà una breve ricerca sui metodi e approcci della glottodidattica focalizzandosi sul ruolo dell'immagine in ciascuno.

1.3. Motivazione personale

Un'etichetta

Una parola un verbo

Ma per cortesia

Non acerbo

Acerbo sarai tu

Talmente aspro

Immangiabile da non volerne più

E poi chi ha detto che devo

Piacere a te?

Io di certo no

A me va bene

Il sapore che ho.

Un'etichetta (Vecchini e Chiacchio, 2019)

Eravamo un gruppo di secondo anno di magistrale, studenti tra i ventidue e i trent'anni. Ricordo il silenzio sepolcrale ogni volta che il professore prendeva un libro dal suo tavolino e diceva: *Oggi vi leggo questo, va bene?* La sua voce riempiva l'aula con le storie di Linda Sarah, Oliver Tallec, Tomi Ungerer, Barbro Lindgren, Jordan Scott... Finita la lettura ci chiedeva sempre di scrivere un tema e mi ritrovavo a usare delle parole che poco prima mi erano sconosciute. Fu con *Io parlo come un fiume* (Scott & Smith, 2021) che imparai le parole "gorgogliante, vorticoso, aggrovigliarsi", perché la forza delle illustrazioni è tale che le parole presero vita e restarono con me per sempre, dopo un solo ascolto. Fu leggendo *L'ammiraglio si è preso il cielo* (Balducci, 2022) che ebbi quel momento di *eureka* con la voce passiva. Libri dai due anni in su che riuscivano a farci fremere e a smuovere le rotelle dei nostri cervelli.

Chi ha a che fare con gli albi illustrati, specie gli autori, viene spesso paragonato ai bambini. Forse perché, come diceva Massimiliano Tappari (2023), gli illustratori non hanno mai smesso di fare quello che facevano da piccoli. Continuano a scarabocchiare, a pasticciare e a stupirsi con le cose banali. Sbaglia però chi considera che quest'essere bambini equivalga all'im maturità.

Raccontava Rodari (1979) di un uomo maturo che aveva un orecchio acerbo che gli serviva «per capire le cose che i grandi no stanno mai a sentire». Nelle lezioni di lingua, ma anche nella vita, gli albi illustrati sono come quell'orecchio verde; tendono un ponte fra generazioni, esperienze e culture. A parole di Fausta Orecchio, fondatrice della casa editrice Orecchio Acerbo, si tratta di «libri per ragazzi e bambini che non recano danno agli adulti, libri per adulti che non recano danno a ragazzi e bambini».

Gli albi illustrati –di solito letteratura per ragazzi –non godono di buona posizione sociale perché sono percepiti come letteratura di basso livello, ci si focalizza di più sull'aggettivo *illustrati* o *per ragazzi* invece di fare valere l'aspetto letterario del libro (Atxaga, 2010). Infatti, quando un ragazzo comincia a dimostrare una buona capacità lettrice, viene spesso invitato a lasciare da parte i libri a figure per addentrarsi nel mondo della vera letteratura, quella in cui il testo è l'unico protagonista. Alcuni autori, come Gaiman e Riddell (2018), Atxaga (2010) o persino Carroll (1865) fanno notare che questo rito di passaggio verso l'età adulta non è altro che una punizione: ai bravi lettori gli si strappano via le immagini.

Alice cominciava a sentirsi mortalmente stanca di sedere sul poggio, accanto a sua sorella, senza far nulla: una o due volte aveva gittato lo sguardo sul libro che leggeva sua sorella, ma non c'erano immagini né dialoghi, “e a che serve un libro,” pensò Alice, “senza immagini e dialoghi?”. (Carroll, 1872, p.2)

Provare a portare gli albi nelle classi secondarie, in cui gli studenti sono già stati derubati del piacere delle illustrazioni tempo fa, non è lavoro semplice.

1.4. Le società dell'immediatezza e le immagini

Da metà anni Settanta fino al 2015, l'artista Hiroshi Sugimoto fotografò decine di sale cinematografiche durante la proiezione dei film, ottenendone sempre lo stesso risultato: uno schermo bianco, abbagliante. Questo avviene dal mantenere l'otturatore della macchina fotografica aperta per tutta la durata del film, catturando tutti i fotogrammi da cui è costituito in una sola immagine. Tra i diversi argomenti e interpretazioni che emergono dalla serie *Theatres*, ce n'è uno che è di interesse per il discorso di questa tesi.

Quando la pellicola fotografica viene esposta alle migliaia di immagini che conformano il film, alla fine resta solo uno schermo accecante in cui è impossibile distinguerne niente: né il film (che l'autore poi non rivela mai) né nessun segno che lo renda dissimile ai suoi pari. Non importa quello che per due ore ci fu, sullo schermo. La pellicola, esausta dalla valanga di immagini, le accavalla fino perderne la informazione.

Nella società odierna, è la stessa cosa che succede al cervello esposto alle reti sociali, dove gli stimoli si concatenano velocemente e senza sosta. Alla fine della giornata, non resta altro che un garbuglio di immagini e suoni irreperibili. Si potrebbe dire, dunque, che l'eccesso di informazione sia simile a non ricevere informazione alcuna.

Nei social, i video durano di solito meno di un minuto e l'algoritmo fa andare avanti uno *short* dopo l'altro; i post su X permettono di pubblicare un massimo di 280 caratteri; su Instagram invece si possono raggiungere i 2.200 caratteri ma sono pochi gli utenti a fermarsi a leggere testi “così lunghi”.

La volontà di ottenere informazioni velocemente sta già provocando dei cambiamenti nella capacità d'attenzione nei processi di lettura. L'uso sostenuto dei supporti digitali ha un impatto nella plasticità del cervello e il modo in cui si costruiscono le connessioni e reti neuronali, diverse a quelle che si creano quando si legge principalmente in cartaceo. Questa informazione sarebbe una semplice osservazione senza giudizio se non fosse perché questi cambiamenti stanno mettendo a rischio quello che si conosce come lettura profonda, legata soprattutto all'immaginazione e all'empatia (Wolf, 2021).

Possono gli albi illustrati –sviluppati con lentezza e portatori di un ritmo di lettura abbastanza pausato –diventare una sosta nelle vite degli adolescenti? Possono in qualche modo aiutarli a conservare o recuperare la lettura cartacea?

2. LO STUDENTATO DELL'ORIOI MARTORELL

2.1. Il liceo

Dato che il sistema scolastico catalano e italiano sono organizzati diversamente, e provare a farne il paragone per riferirsi ai diversi livelli potrebbe risultare confusionario o indurre a fraintendimenti, si è deciso di usare il termine catalano ESO al posto di secondaria di primo grado per riferirsi all'ultimo ciclo, quadriennale, di istruzione obbligatoria che va dai 12 ai 15 anni.

L'IEA Oriol Martorell è un istituto comprensivo musicale e coreutico di Barcellona. La scuola primaria si trova in una sede diversa dalla secondaria (di primo grado o ESO e superiore), però sempre nello stesso quartiere e c'è un forte legame tra tutti i piani di studio.

Nonostante essere un istituto pubblico, per via delle sue particolarità accademiche, gli studenti di ogni ordine devono superare una prova di ammissione, il che lo rende un istituto di bassa complessità. Gli studenti e le loro famiglie sono consapevoli che avere un comportamento scorretto e/o ottenere troppi voti bassi potrebbe significare una richiesta di cambiare scuola.

Le famiglie sono di solito appartenenti ai ceti sociali medi e medio alti, di origine catalana e coinvolte nella vita scolastica dei figli. Da questo ne deriva uno studentato di LM catalana che impara lo spagnolo proprio come L2. Ci sono pochi studenti di origine straniera, tra i cui alcuni sono appena arrivati ed altri sono già immigranti di seconda generazione. Le lingue materne più frequenti di questi studenti sono il francese e il russo, ma ce ne sono di LM polacca, tagala o kazako.

Gli allievi di questo istituto pubblico frequentano le materie del curriculum dell'ESO insieme alle materie del loro indirizzo artistico, mischiate durante la giornata. A grandi tratti, dunque, frequentano lezioni di matematica, tecnologia, scienze (della terra e sociali), lingua materna (catalano e spagnolo) e inglese da una parte, e poi anche quelle musicali (strumento, orchestra, canto, ecc., ed educazione fisica) oppure di danza (classica, contemporanea, improvvisazione, ecc., e benessere corporale).

Nella ESO gli allievi vengono divisi in tre gruppi per ogni livello e in ogni classe ci sono circa venti studenti, per cui ci sono intorno a sessanta studenti in ogni livello. Questi gruppi sono costituiti da allievi di diversi indirizzi, in modo che ballerini e musicisti di tutte le discipline convivono nella stessa aula tranne durante le lezioni artistiche.

2.1.1 L'italiano come LS

Nel liceo musicale e coreutico Oriol Martorell si studia l'italiano come seconda lingua straniera in modalità obbligatoria in seconda e terza ESO. L'obbligatorietà del corso, che frequentano due volte a settimana, è una caratteristica molto importante per comprendere il contesto di apprendimento degli alunni. A differenza dei licei che la offrono come materia a scelta, qui non c'è una selezione dello studentato più adatto allo studio della lingua. Tutti gli alunni, anche quelli con difficoltà nelle materie di catalano e spagnolo e/oppure con un'adattamento curriculare, devono frequentarla e superarla al termine di ogni trimestre.

Alla fine del percorso di studio si prevede il raggiungimento del livello A2, con la possibilità di ottenere una certificazione ufficiale fuori sede. Gli alunni di terza ESO che decidono di sostenere l'esame frequentano, durante la pausa pomeridiana, delle lezioni di preparazione tenute dalla stessa professoressa.

La scelta dell'italiano come lingua di studio in questo liceo non è a caso. Dato che si tratta di alunni che da anni studiano e si allenano alla musica e alla danza con scopo professionista, si è ritenuto un'ottima

aggiunta alla loro formazione. Alla fine, chi studia musica, sia un istrumento sia canto, si trova prima o poi con tanti concetti in italiano che deve imparare per forza: a cappella, vibrato, piano, forte, crescendo, adagio, allegro, andante, arpeggio, staccato, pizzicato...

Anche se lo studiano per solo due anni, alcuni di loro conseguono borse studio per frequentare corsi estivi presso qualche università italiana o per continuare gli studi in Italia alla fine dell'ESO. In altre parole, per la maggior parte di loro lo studio non ha un'applicazione immediata mentre lo studiano ma non di rado rappresenta poi un'opportunità.

Nonostante anni fa la materia di italiano fosse organizzata per sostenere la loro formazione artistica, soprattutto musicale, perché le ore di orchestra si tenevano in italiano, a giorno d'oggi non c'è appena legame tra i percorsi. Le lezioni si tengono ormai in catalano e raramente si creano dei progetti che coinvolgano la seconda lingua straniera. Gli allievi, dunque, non sono soliti a dover affrontare situazioni in lingua italiana fuori dall'aula e non hanno opportunità di mettersi alla prova con nessuno che non sia la loro professoressa. Durante quest'anno, però, gli alunni della terza ESO si sono scambiati delle lettere con gli allievi di spagnolo LS di un liceo italiano; esperienza che li ha dato la possibilità di testare le loro abilità di scrittura e lettura in un contesto reale.

A giorno d'oggi il manuale di riferimento per entrambi i corsi è il *Nuovo Contatto*, della casa editrice Loescher. Tuttavia, si ricorre spesso ad altri materiali, siano di manuali più vecchi siano attività esistenti su internet, di solito leggermente modificati per adeguarli meglio al contesto di ogni gruppo.

2.1.2 Il CELI Adolescente

Come detto, esiste un gruppo di studenti interessati a ottenere una certificazione di livello A2 al termine del secondo anno. Essendo minorenni l'esame da sostenere è il CELI Adolescente, una prova che valuta il loro livello di lingua nelle diverse competenze: comprensione della lettura, comprensione orale o ascolto, espressione scritta ed espressione orale.

Durante la prova orale, oltre la solita conversazione, agli esaminandi viene chiesto di osservare una sequenza di vignette e descriverne i personaggi e i successi. Ed ecco qua che gli allievi del liceo si trovano generalmente in difficoltà. Non perché le immagini siano confusionarie, descrivano successi al di fuori delle loro conoscenze, o siano mancati del lessico adeguato, ma perché non sono abituati a leggere immagini. Non sono abituati a guardare attentamente un'immagine fissa, un'illustrazione, a coglierne i dettagli ed immaginare e riflettere su quanto è stato disegnato. È questo un problema linguistico?

Gli studenti, nati tra il 2009 e il 2010, appartengono alle generazioni di nativi digitali. Questo termine fu coniato da Prensky (2001) e fa riferimento a coloro che sono nati e cresciuti usando tante nuove tecnologie. Il fatto di appartenere a cosiddetta categoria ha fatto credere a certi studiosi come Coates (2007) o Oblinger e Oblinger (2005) che, essendo abituati ad interagire con le immagini in tanti modi diversi, si tratti di persone con un alto livello di alfabetizzazione visiva. Contrariamente a quanto auspicato, è stato dimostrato che sebbene avvezzi alle immagini, non hanno una capacità di lettura ed interpretazione di esse troppo maggiore delle generazioni precedenti (Brumberger, 2011).

2.2. Il rapporto con la lettura

Uno degli obiettivi di questa tesi è progettare due situazioni di apprendimento per i futuri studenti di italiano di terza ESO – A2. Si è dunque formulata un'inchiesta da somministrare agli allievi che nel presente anno accademico frequentano la seconda ESO, ovvero il livello A1 di italiano.

L'informazione che permette ricavare questo formulario appartiene a tre grandi questioni. La prima è il rapporto degli studenti con la lingua italiana e la materia. La seconda riferisce al rapporto con la lettura e le loro abitudini lettrici. Infine, le ultime domande inferiscono sul rapporto con l'utilizzo di albi illustrati durante le lezioni di lingua.

2.2.1 Strumento della raccolta

Per ottenere informazione che potesse sostenere e arricchire le osservazioni e conversazioni avute con studenti e docenti, ho usato un formulario che ho passato in tutte le classi. Non tutti gli allievi hanno risposto, ma sì la maggior parte di loro.

Questo formulario ha dodici domande e, in più, uno spazio di commento libero affinché gli allievi potessero esprimersi al di là delle domande, tutte di risposta facoltativa. Questa scelta è stata fatta tenendo conto degli studenti che hanno difficoltà di concentrazione, di lettura e di espressione scritta e che, quindi, fanno molta fatica a compilare schede e formulari lunghi. In questo modo tutti possono partecipare, anche se magari non rispondendo tutte le questioni. Inoltre, lo scopo è stato quello di ridurre l'errore, poiché se una domanda è facoltativa uno non ha così tanto bisogno di mentire.

Tra le domande principali, cinque sono a risposta aperta, cinque a scelta multipla con una sola risposta, e due a scelta multipla con possibilità di rispondere più di una opzione e addirittura aggiungerne altre.

Gli allievi hanno ricevuto il formulario tramite il *Google Classroom* della materia di italiano. Nonostante questa piattaforma permetta di dividere i risultati delle tre classi, si è preferito ricevere tutte le risposte insieme, in un'unica infografica per ogni domanda. Questa scelta è stata motivata dal fatto che nel cambio di ciclo, dalla seconda alla terza ESO, gli studenti vengono mischiati per creare tre nuovi gruppi. Data questa caratteristica della scuola, quello che è importante è il complesso dello studentato piuttosto che delle singole classi.

2.2.2 Risultati

Marco Dallari (2008) fa un ritratto degli adolescenti prigionieri delle scuole e l'obbligatorietà dello studio molto simile all'immagine che uno, ascoltando le conversazioni nei corridoi e nella sala di professori, potrebbe avere degli alunni partecipanti dell'indagine:

Troppo spesso nella scuola, che rimane il primo luogo in cui viene consumata l'esperienza culturale e sociale della condivisione e della partecipazione, la conquista (apprendimento) dei linguaggi e delle lingue non viene vissuta come una conquista di libertà, di autoaffermazione, come la scoperta del piacere di creare, conoscere e attingere alle fonti della conoscenza, ma come una costrizione, un obbligo, una fatica imposta dall'alto della quale molti soggetti in formazione non intravedono il senso. Come se la lingua fosse soltanto una materia come le altre, non uno strumento di pensiero e di condivisione dei pensieri, come se non riguardasse tutte le materie, le conoscenze, i saperi. (Dallari, 2008, p. 9)

Ma, sorpresivamente, dai loro risultati si intravede una certa consapevolezza del senso del loro percorso scolastico e dello studio di una lingua straniera.

A cosa serve, secondo te, imparare altre lingue?

46 respostes

Doncs que quan vagis al país on es parla aquesta llengua et podràs comunicar amb els d'allà.

Figura 1: A cosa serve, secondo te, imparare altre lingue? Domanda a risposta aperta.

Molto generale, certamente, visto che hanno maggiormente puntato su utilità legate alla conoscenza di altre persone e allo spostamento tra paesi, ma anche un numero minore ne attribuisce il valore a scopi lavorativi o di futuro accademico. Un totale di 36 su 46 risposte sono, quindi, relative all'utilitarismo, ecco alcune di loro:

- *Serve per sapere come comunicare se ti trovi in un luogo/città/paese dove non si parla la tua lingua.*
- *Doncs que quan vagis al país on es parla aquesta llengua et podràs comunicar amb els d'allà.*
- *Per podere viaggiare per il mondo, per podere parlare con più gente e per appendere cultura di altri paesi (sic).*
- *Et serveix per poder viatjar pel món sense problemes i tenir l'oportunitat de comunicar alguna cosa en un altra llengua, a part dels molts motius acadèmics que fan falta per un futur.*
- *Mi aiuta a poter viaggiare e conoscere la lingua del paese.*
- *T'obren opcions cap al futur, com treballs i relacions dintre d'un món prou gran per nosaltres, el qual no podem fer ni obtenir si no tenim la forma d'arribar a conversar en l'idioma del país.*
- *Per mi, aprendre altres llengües és molt important en el món laboral, sobretot l'anglès, ja que és una llengua que s'utilitza a tot el món.*
- *Que et pot servir per a un viatge, tens el teu currículum més ampliat, i ajuda a la comunicació.*

Ma alcuni riescono ad approfondire nelle loro idee, dandogli un risvolto più maturo,

- *Penso che aiuti molto sapere più cose, riempirsi il cervello di cose nuove e poter viaggiare e saper parlare la lingua che si parla lì.*
- *Desenvolupar competències, i també pot ser útil amb amics estrangers i per viatjar.*

o addirittura offrono risposte allontanate dei discorsi dell'utilità:

- *Per avere più conoscenza e cultura mondiale.*
- *Per coneixament (sic).*
- *Aprendre a aprendre noves llengües. Tenir més coneixement sobre llengües.*
- *Per aprendre sobre noves cultures i tenir més coneixements.*
- *A mi em serveix per tenir més coneixements.*

C'è, purtroppo, chi pensa che la seconda lingua straniera scelta dalla scuola non sia la migliore perché meno importante per via del numero ridotto di parlanti:

- *Doncs aprendre altres llengües t'ajuda a si vas un viatge doncs poder-te comunicar amb l'altra gent, tot i que hi ha idiomes més importants per aprendre, com el francès i l'anglès perquè hi ha més gent que en parla no com l'Itàlia (sic).*

Quando vengono chiesti per l'italiano, però, sono pochi a collegarne lo studio obbligatorio con il loro contesto accademico. Infatti, solo 11 su 53 considerano che possa essergli utile per la propria carriera artistica, il motivo per cui la studiano veramente, e solo 1 ne vede utilità future al di fuori del percorso artistico. Questa volta sono in 27 a collegare lo studio dell'italiano alla volontà di viaggiare.

Perché studi l'italiano?

53 respostes

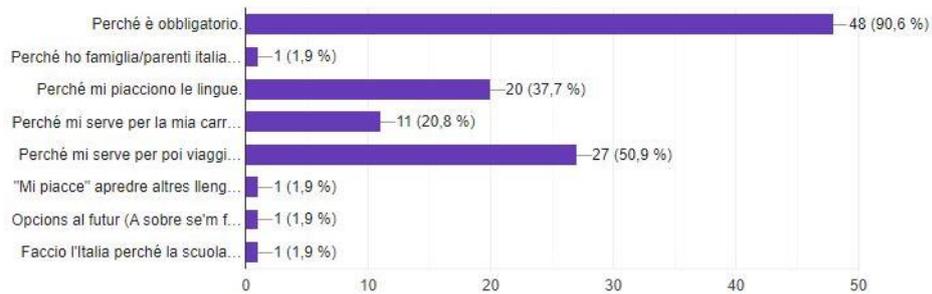


Figura 2: Perché studi l'italiano? Domanda a scelta multipla con più di una opzione.

Da questa domanda, in cui non solo si poteva scegliere più di una opzione ma anche aggiungerne altre, si ricava un dato molto importante oltre la loro consapevolezza. Ci sono cinque studenti che, nonostante trovarsi con la materia di italiano prescelta nel loro piano di studio, non considerano l'obbligatorietà il motivo principale per cui lo studiano. Cioè, per loro lo studio dell'italiano ha un senso che riesce a fare scomparire l'imposizione dal loro pensiero.

Nonostante tutto, più della metà lo sceglierebbe se fosse una materia a scelta.

Se non fosse obbligatorio, ma una materia a scelta (optativa), lo studieresti lo stesso?

51 respostes

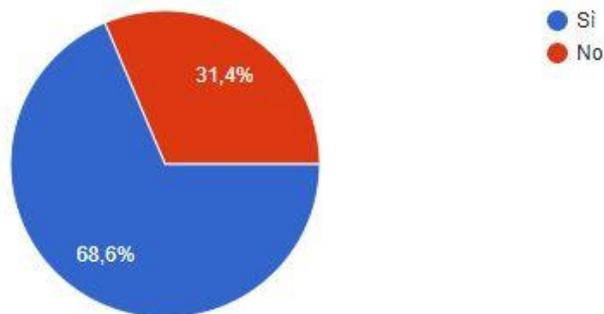


Figura 3: Se non fosse obbligatorio lo studieresti lo stesso? Domanda a scelta multipla.

Uno dei due allievi che ha deciso di non rispondere spiega la sua scelta: «Depèn de les altres matèries optatives que hi haguessin. Si hi hagués entre francès o italià triaria francès, però si, en canvi, només hi hagués italià com a llengua optativa sí que la triaria.»

Come detto, l'indagine chiedeva anche al riguardo della lettura.

Alla domanda "Ti piace leggere?" pressappoco tre quarti dei partecipanti hanno risposto di sì,

Ti piace leggere?

53 risposte

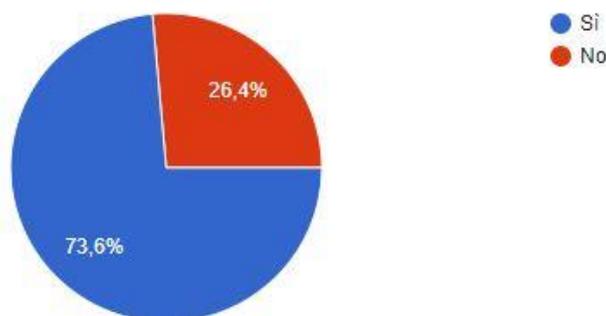


Figura 4: Ti piace leggere? Domanda a scelta multipla.

e quando vengono chiesti di segnalare il tipo di lettura che si godono di più, la gran maggioranza dichiara di preferire i romanzi, poi alcuni hanno optato per specificare di più il genere letterario dei romanzi.

Che tipo di lettura ti piace? (Lettura nel tuo tempo libero, non i libri obbligatori della scuola)

51 risposte

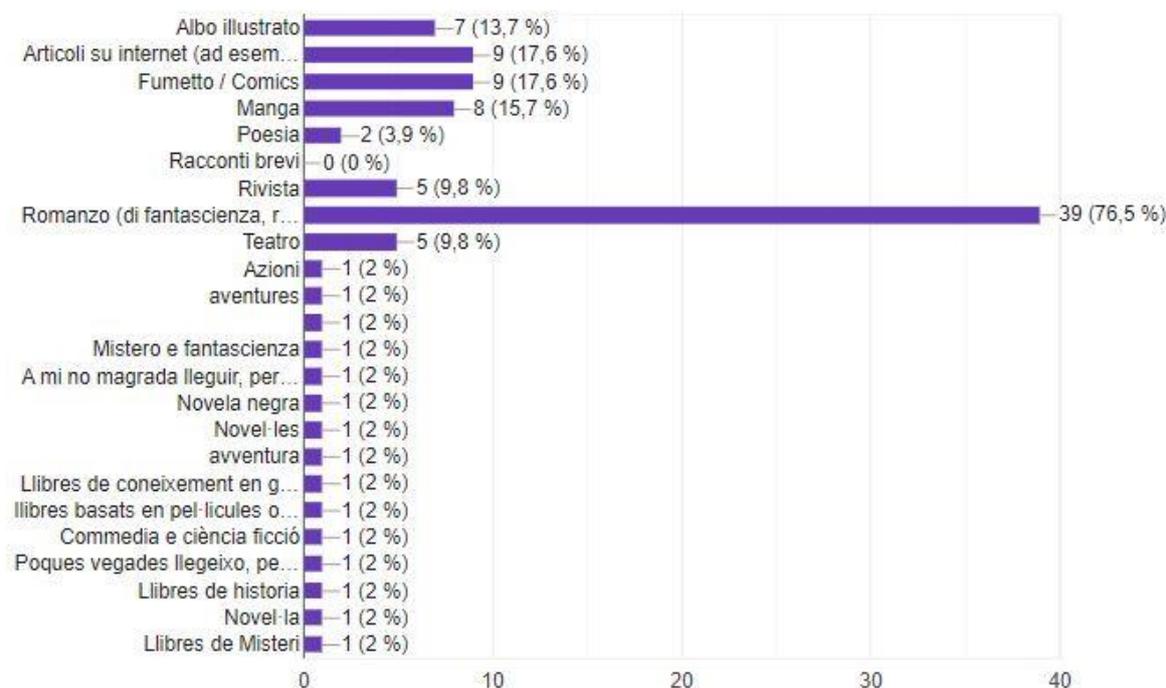


Figura 5: Che tipo di lettura ti piace? Domanda a scelta multipla con più di una opzione.

Gli articoli su internet (come i post su Instagram) e i fumetti occupano il secondo posto, vicinissimi ai manga e gli albi illustrati in terza e quarta posizione rispettivamente. Il teatro e le riviste si trovano con dei risultati poco distanti. La poesia, i libri di saperi generali e di storia sono stati i meno selezionati. Ci sono due risposte che non fanno riferimento alla tipologia di libri preferiti ma al loro rapporto con la lettura:

- *A mi no magrada lleguir, pero si em diguesin que he de escollir un libre de entre de amor i un de accio o misteri escolliria el de accio o misteri. (sic)*
- *Poques vegades llegeixo, però quan ho faig no em desagrada.*

Inoltre, gli si è chiesto al riguardo del supporto di lettura preferito.

Come leggi / Come ti piace di più leggere? (Nel tuo tempo libero)

51 risposte

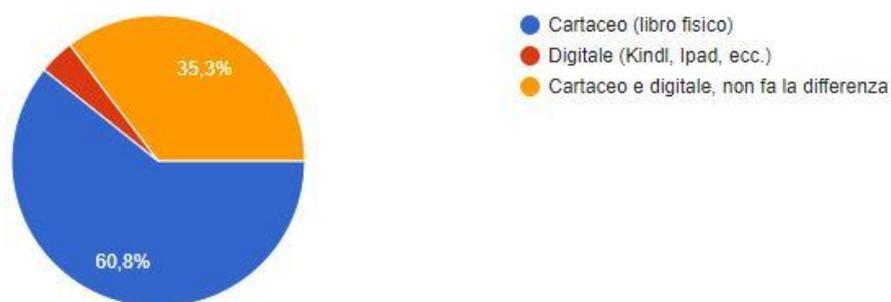


Figura 6: Come leggi / Come ti piace leggere? Domanda a scelta multipla.

Più della metà afferma di preferire il cartaceo, infatti solo 2 propendono per il digitale.

Per contrastare le loro risposte con le sue abitudini, gli è stato richiesto di scrivere alcune informazioni in riferimento all'ultimo libro letto.

Qual è l'ultimo libro (non obbligatorio) che hai letto? Indica il titolo, il tipo di libro e il formato.

Esempio 1

The prince of tennis - manga - digitale

Esempio 2

El meu germà persegueix dinosaures - romanzo - cartaceo

47 risposte

Figura 7: Qual è l'ultimo libro (non obbligatorio) che hai letto? Domanda a risposta aperta.

Dalle 47 risposte ottenute 39 corrispondono ad un romanzo, 3 a un manga o fumetto, due sono risposte in bianco e una ammette di non leggere niente oltre i libri obbligatori della scuola. Le altre risposte fanno riferimento a tipologie diverse di libri (manuale, la Bibbia) o non hanno fornito informazioni al riguardo. Addirittura, 35 dei libri citati, indipendentemente dal tipo, riferiscono a lettura in cartaceo, mentre solo 4 a lettura digitale. Di nuovo, ci sono stati dei libri per cui non si è specificato il tipo di lettura effettuata.

Tuttavia, alla domanda "Ti piacerebbe leggere un libro in italiano?" le risposte differiscono abbastanza da quanto si potrebbe sospettare dalle sue abitudini di lettura. Anche se specificato che il libro sarebbe dal loro livello (A1-A2), i risultati si riscontrano praticamente pari, con un solo allievo a farli sbilanciare leggermente verso il sì.

Ti piacerebbe leggere un libro in italiano? Del tuo livello, ovviamente.

53 respostes

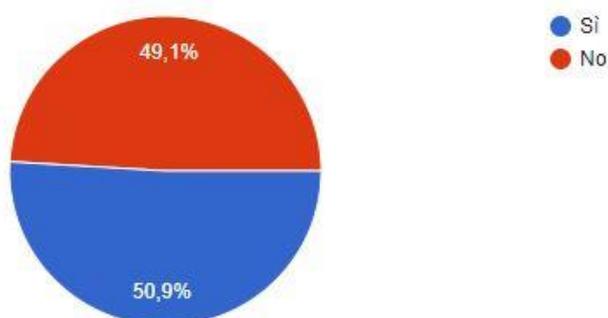


Figura 8: Ti piacerebbe leggere un libro in italiano? Domanda a scelta multipla.

La terza sezione del formulario, dedicata al rapporto con l'illustrazione editoriale, è iniziata con una domanda generale:

Ti piace che quello che leggi abbia dei disegni / illustrazioni?

53 respostes

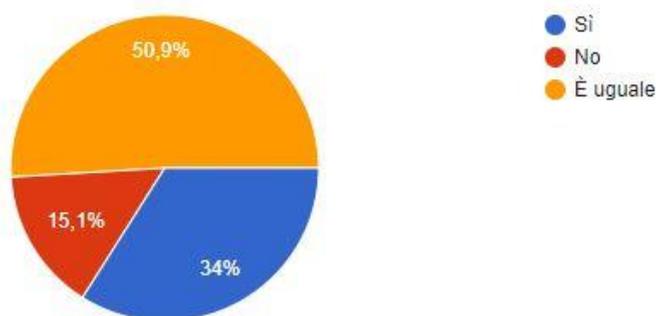


Figura 9: Ti piace che quello che leggi abbia dei disegni/illustrazioni? Domanda a scelta multipla.

Dalle risposte se ne ricava che, più o meno, 1 studente su 6 preferisce leggere solo testo, e 2/6 preferisce che la lettura venga accompagnata da disegni. La metà dei partecipanti totali si ritiene imparziale.

Anche se la domanda era riferita alla lettura in generale, magari perché si tratta di un'indagine fatta nel contesto della materia di italiano, durante la giustificazione della loro scelta si osserva, in alcuni casi, un collegamento tra leggere libri a figure e leggere in lingua straniera o con un basso livello di comprensione. O sia, si accetta la presenza di illustrazioni perché aiuta a capire il testo:

- *Hem dona igual, obviament les ilustracions estan bé si no esta en la meva llengua materna, perquè si hem perdo alguna cosa de l'història, puc recuperar el fil de l'història (sic)*
- *Perquè en una llengua que no conec molt se'm fa més fàcil d'entendre l'argument.*
- *Si no entens alguna cosa, el dibuix t'ajuda. Però ja quan tens més nivell, és millor sense perquè així tu t'imagines la imatge, no la tens allà que llavors no pots imaginar-la.*
- *M'és igual, perquè crec que l'important és la pròpia història que t'expliquen, però quan no domines l'idioma, està molt bé que hi hagi il·lustracions perquè així segueixes millor la història.*

- *Perquè no hi ha tanta lletra i queden les coses més clares*
- *Nel caso non avessi capito qualcosa*

La motivazione per rifiutare l'utilizzo di illustrazioni è quasi sempre lo stesso: l'illustrazione interferisce nella capacità di immaginare.

- *No mi piace perché di este modo non può volare la imaginazione... (sic)*
- *Non mi piace leggere con ilustrazioni perche penso che una cosa molto bella della lettura è che poi immaginare come sono i personaggi e come è il paesaggio che si legge nel libro. (sic)*
- *Perché mi piace immaginare i miei personaggi quando leggo la storia.*

Ma questo stesso argomento viene espresso in positivo da alcuni allievi:

- *Perquè t'ajuda a imaginar-te com són els personatges, el clima...*
- *Perquè els dibuixos t'ajuden a entendre més la lectura i també per veure com són les coses perquè a vegades te les imagines d'una manera i potser no són així.*
- *Penso che aiuta molto per immaginare il personaggio e per fare la lettura più divertente e che non è tutto lettere, è un po' noioso.*

Le ultime due domande concernono l'albo illustrato impiegato durante il mio intervento didattico. Nella prima sono stati chiesti di spiegare quanto ricordassero del libro (non per forza l'argomento). Bisogna precisare che l'albo venne presentato soltanto in due dei tre gruppi, per cui il numero di risposte è inferiore al solito.

Per gli alunni della 2B e 2C: cosa ricordi dell'albo che abbiamo visto durante la prima lezione?

37 respostes

Aquest llibre parla dels nens de la Itàlia del sud, que a la postguerra els enviaven al nord, amb famílies riques.

È un libro sulla fame infantile in guerra.

Figura 10: Cosa ricordi dell'albo che abbiamo visto durante la prima lezione? Domanda a risposta aperta.

Tra le risposte, cinque ammettono di non ricordare nulla, quattro spiegano di non essere venuti a lezione in quei giorni oppure di appartenere alla classe che non ha lavorato con il libro e quindi di non poter dire niente, e una spiega un argomento completamente sbagliato. Dalle 27 risposte restanti 24 raccontano l'argomento del libro, alcuni con molta precisione e facendo risalire degli argomenti o curiosità che dimostrano una gran comprensione del testo, oltre la capacità di memoria. Le altre tre non parlano dell'argomento:

- *Les il·lustracions eren molt boniques i la història molt interessant*
- *Es chulo e llibre. (sic)*
- *Le illustrazioni erano molto belle, così come la storia. Ho imparato molto sulla storia d'Italia.*

Infine, gli si è chiesto di esprimere come hanno vissuto il fatto di lavorare con un albo e se gli piacerebbe farlo più spesso.

Come ti sei sentito/a nel lavorare a lezione con un albo illustrato?

Ti piacerebbe che ogni tanto si lavorasse con degli albi illustrati? Ad esempio: per introdurre l'argomento, per fare un progetto durante l'unità, per semplicemente leggere insieme e condividere pensieri, ecc.

36 respostes

Figura 11: Come ti sei sentito nel lavorare a lezione con un albo illustrato? Ti piacerebbe che ogni tanto si lavorasse con degli albi illustrati? Domanda a risposta aperta.

Dalle 36 risposte ottenute, due sono in bianco, tre corrispondono a “No” senza ulteriori spiegazioni, e sei corrispondono a una risposta positiva senza entrare in dettagli (“Sì”, “Sì, mi piacerebbe”, “Bene”). Fra le altre risposte, ce ne sono: una di negativa;

- *No, no m'agradaria especialment.*

ventuna di positive, ad esempio:

- *Penso che lavorare con un albo illustrato sia interessante perché può farti appassionare all'argomento.*
- *M'agradaria molt treballar d'aquesta manera a classe.*
- *Estaria bé poder anar llegint amb la classe algun petit llibre per anar acostumant-nos i aprendre més vocabulari. Podria estar bé.*
- *M'agradaria llegir més a classe, ja que llegint se't queda al cap la pronunciació i com s'escriu la paraula.*
- *Si que m'agradaria llegir a classe em sembla interenent i divertit (sic)*
- *Mhe sentit molt be treballant amb aquest tip de projecte encara que no m'agradi llegir. Si que m'ha agradat treballar amb aquest llibre (sic)*
- *Penso che sarebbe bello se leggessimo un libro insieme di tanto in tanto, perché leggendo si impara molto*
- *Sí, m'agrada bastant perquè és una manera diferent d'aprendre, entretingut i divertit.*

e tre che, sebbene si ritengano interessate al lavoro con albi illustrati o lo considerano positivo, fanno una critica dell'esperienza vissuta:

- *Sí que m'ha agradat, però potser el llibre no era el millor. Sí, seria interessant treballar amb llibres il·lustrats.*
- *Mi ha piaciuto ma era un po infantile. (sic)*
- *No m'ha servit de molt, la veritat. No el vaig entendre gaire, però sí que va ajudar a aprendre més aliments i sobretot per escoltar un àudio en italià per saber com parlen.*

Per concludere, nello spazio di commento libero ci sono tre interventi interessanti. I due primi sono relativi alla prima sezione (rapporto con l'italiano), il terzo al rapporto con la lettura:

- *Mi piace molto l'italiano come lingua, penso che sia molto bello e così via a volte sembra che tu stia cantando. Inoltre, mi piace molto poter imparare così tanto di una lingua in così poco tempo, perché non è così complicata come potrebbe essere un'altra lingua.*
- *A mi m'ha agradat molt l'italià, ja que he après un idioma nou i a més aquest estiu m'en vaig a italià (sic) i ara ja sé com parlar-lo una mica. (Les coses més importants i bàsiques)*

- *Que si llegim, millor que sigui a classe perquè com no tenim molt nivell d'italià no ens entrariem de molt. (sic)*

2.2.3 Conclusioni

Dai dati ricavati dall'indagine se ne traggono informazioni rilevanti per definire bene il profilo degli allievi e poter progettare per bene le proposte didattiche.

In riferimento alla prima sezione di domande, sul loro rapporto con lo studio dell'italiano, se ne desume che:

- Anche se sono capaci di attribuire un valore allo studio di lingue straniere, esso si sbiadisce un po' nel confronto dell'italiano, fatto che incide nella loro motivazione.
- La motivazione della maggior parte di loro è estrinseca; maggiormente esterna (la materia è obbligatoria e tutti sperano di passarla), ma anche strumentale (gli serve per la loro carriera da professionista o accademica, e/oppure per viaggiare).
- Un'esigua minoranza riferisce motivazione intrinseca: gli piace imparare lingue, pensano che sia interessante arricchire le proprie conoscenze sul mondo.
- Nonostante la fonte principale di motivazione, si tratta di un gruppo di allievi che a grandi tratti si diverte a imparare l'italiano, dato che la percentuale di chi, se fosse una materia a scelta, preferirebbe non frequentare le lezioni equivale a poco meno di una terza parte.

In relazione alla seconda sezione, sul rapporto con la lettura, ne risulta un gruppo che legge, e in modo abbastanza omogeneo: romanzi in cartaceo. Diversamente a quanto si potrebbe sperare di un gruppo di adolescenti del terzo decennio del ventunesimo secolo, la lettura in digitale è alquanto scarsa, anche se accettata tra le sue abitudini. Tuttavia, e a mio avviso un po' sconcertante, un quarto degli allievi che affermano di godere con la lettura non vorrebbe leggere in italiano. Magari immaginano di trovarsi tra le mani i libri che leggono di solito ma in italiano e gli viene l'ansia (però si deve far notare che era segnalato che il libro a immaginarsi era uno al loro livello, A1). Magari gli piace leggere ma hanno delle difficoltà e quindi non credono di poter farcela in una lingua straniera. Purtroppo, nel momento di formulare l'indagine non ho pensato alla possibilità di ottenere risultati tanto dispari in entrambe le domande e quindi non ho preparato uno spazio per conoscere le ragioni delle loro scelte. E non c'è stato tempo per poter avere un confronto posteriore per scoprirle.

Riguardo alla terza sezione, ovvero il rapporto con i libri illustrati, ci si trovano anche dei risultati parecchio interessanti.

Anzitutto, di norma, non rifiutano la presenza di illustrazioni tra le pagine dei suoi libri. E quando esprimono preferire di non averle è per una nobile ragione: tuffarsi, con la sola compagnia della loro immaginazione, nel mondo che hanno tra le mani. D'altra parte, credo che sia importante far risalire il fatto che nessuno le ha rifiutate dicendo che sono per piccoli. È vero che in tanti le percepiscono come un aiuto per capire il testo, fatto che si potrebbe legare ad una competenza lettrice ridotta, ma lo esprimono come qualcosa di positivo e non peggiorativo nel proprio contesto. In questo senso penso che farli capire che nei libri fatti bene le illustrazioni non descrivono ma raccontano sarebbe una grande sfida.

D'altra parte, c'è stato in generale un giudizio positivo dell'esperienza di lavorare con un albo illustrato, nonostante alcuni pensino che il libro scelto non fosse, forse, il più adeguato, e hanno accolto con illusione la possibilità di continuare a lavorare così nel futuro. Vedere che ci sono alunni che sono consapevoli dell'importanza di leggere in LS per migliorare, ad esempio, la pronuncia, è, a mio parere,

un gran passo in avanti rispetto a pensarlo come qualcosa di interessante o divertente (anche se è comunque un punto di vista giustissimo e bisogna viverlo così per imparare).

Infine, leggendo quello che riuscivano a ricordare dall'albo, posso asseverare che i miei obiettivi con l'utilizzo dell'albo illustrato durante le lezioni tenute sono stati raggiunti. Che hanno imparato il lessico del cibo è chiaro, basta vedere i loro risultati accademici (i compiti scritti e orali, il modo di partecipare a lezione, i voti...). Ma questa non era la parte più importante del libro, sennò la civiltà: ora sanno del dopoguerra, degli spostamenti dei bambini sui treni, delle differenze tra nord e sud, ecc. Addirittura, alcuni si portano dietro persino una parola in emiliano-romagnolo e il sapere che in Italia ci sono tante altre lingue (i cosiddetti dialetti), oltre l'italiano e che sono ancora vive, almeno nei contesti familiari e di tradizione. A mettere a confronto di questi ultimi risultati ci sarebbe un'esperienza vissuta durante il tirocinio dopo averli fatto sostenere una prova di lettura di un breve testo sulla dieta mediterranea (veda *Appendice 1*). Dopo aver lavorato con il testo per le due lezioni successive alla prova, furono chiesti di spiegare di cosa trattava e le poche risposte ottenute erano estremamente vaghe: citavano il titolo del testo oppure ripetevano l'elenco di vocaboli a cui si era lavorato senza formulare delle frasi connesse e raccontare il contenuto della lettura.

Dunque, la lettura dell'albo è stata più significativa per loro dato che, seppur molto più complessa, sono riusciti a ricordarla abbastanza bene dopo due mesi.

3. L'ALBO ILLUSTRATO

3.1. I libri illustrati e la letteratura per ragazzi

L'illustrazione esiste e racconta storie sin dall'antichità. La si trova nelle grotte preistoriche e nei manoscritti medievali; con l'invenzione della stampa accompagnava i testi rendendoli più pregiati e costosi di quelli a soli caratteri. Se di libri illustrati si tratta, si possono citare i grandi classici illustrati da Gustave Doré come *Fables* (J. De la Fontaine, 1868) o *Don Chisciotte* (M. De Cervantes, 1906), letteratura per adulti; e classici per piccoli e giovani come il *Pinocchio* di Collodi (1883) illustrato da Enrico Mazzanti o il *Peter Pan* di J.M. Barrie (1904) con le mitiche illustrazioni di Arthur Rackham. Questo per dire che l'associazione del libro illustrato con l'infanzia è piuttosto moderna. Trattandosi di un linguaggio visivo e quindi facile da capire, le illustrazioni vennero via via più usate nelle pubblicazioni per ragazzi, frequentemente con finalità educative; poiché le illustrazioni mettono il testo in contesto e fanno sì che il lettore ne colga meglio il senso. Si vedano a modo di esempio le strisce a scopo didattico del *Corriere dei Piccoli*.

I libri illustrati, quelli in cui il testo viene ogni tanto affiancato da un'immagine, sono dunque per tutte le età, ed è da secoli che contano tanto nella letteratura.

A questo punto serve fare una pausa per precisare qualcosa da non dare per scontato. Quando si parla di letteratura per ragazzi o per l'infanzia, non lo si fa come sinonimo di editoria per ragazzi o per l'infanzia. Vorrei chiarire però che questa distinzione non viene fatta dall'etichetta ma dalla necessità di sgomberare il concetto dalle mille sfumature e agevolare l'intendimento con i lettori.

L'editoria è un mercato, con i suoi valori, oggettivi e regole che non hanno troppo a che fare con la letteratura. Infatti, non di rado ha rapporti con la politica, che stabilisce cosa si dovrebbe pubblicare o meno. L'editoria, di qualsiasi tipo, pubblica libri tanto diversi, e che non sempre rientrano nella categoria di letteratura (ad esempio i manuali) o che sono considerati testi scadenti. Anzi, nel mondo dell'editoria ci si trovano a volte dei libri che uno non può fare a meno di chiedersi come mai sono finiti tra le rotelle di una stampante, sugli scaffali delle librerie, proprio perché si perseguita più l'aspetto economico dei libri-prodotti piuttosto che la componente artistica.

La letteratura, invece, comprende testi che riescono a parlare al lettore di sé e del mondo, al di là del periodo storico o della posizione sociale di chi legge e di chi scrive. Prevale l'emotività anziché il reddito che si possa ottenere dall'opera.

Nel caso della letteratura per l'infanzia, i grandi argomenti sono le emozioni (la paura, la rabbia) e la sopravvivenza. Perché come disse Maurice Sendak durante il discorso di accettazione della Caldecott Medal (1964), l'angoscia, la paura e la frustrazione reggono costantemente la vita dei bambini, e se riescono a sopravvivere ad esse è grazie alla loro immaginazione. Per questo motivo le storie possono sembrare di raccontare tutt'altro, ma alla fine si ritrovano spesso a parlare degli stessi argomenti. Nello scrivere per l'infanzia, chi scrive si deve confrontare con un periodo della propria vita che non esiste più e che richiede di mettere continuamente in discussione l'ego e il mondo adulto (Grilli, 2021). È questo che rende la letteratura per l'infanzia universale, per piccoli e grandi, e non di nicchia come si tende a pensare.

Gli albi illustrati, anche chiamati libri a figure, sono una piccola parte della letteratura per ragazzi. La concezione odierna dell'albo nasce in Inghilterra grazie a Caldecott, che fu dei primi ad essere capace di amplificare il testo attraverso le immagini e conferire una dimensione veramente narrativa alle illustrazioni (Sendak, 1988).

3.2. Che cos'è un albo

Per poter proporre gli albi illustrati come uno strumento didattico occorre chiarificare di cosa si tratta esattamente, compito affatto semplice. Prima di tutto, bisogna capire che l'albo illustrato non è un genere letterario. Un albo è una tipologia di libro che può racchiudere in sé qualsiasi genere letterario, anche se di solito sono narrativi.

Oltre a questo, esistono dei criteri formali per definirli che, però, sono soventemente ignorati.

Ad esempio, una delle prime regole che si imparano è che di frequente hanno all'incirca di 40 pagine (32 e 36 sono anche impaginature standard) perché un albo deve essere corto. Ci sono poi tante eccezioni, come *Addio Biancaneve* (Alemagna, 2021) che ne ha 96 e rientra lo stesso nella categoria di albo illustrato.

Anche se quando sono messi in circolazione si conteggiano le singole pagine, la vera unità di misura sono le doppie. Ciononostante, ne esistono però tanti a leporello (pieghevoli a fisarmonica), da parati o a cofanetto... siano per piccoli come *La montagna* (Antinori, 2023) o per adulti: *La principessa che scriveva* (Fiumanò & Ruta, 2016).

Gli albi illustrati, per distinguersi dai libri con le figure, sono perniati sul rapporto indivisibile testo-immagine: coesistono in simbiosi mutualistica, non c'è una parte più importante dell'altra; se a un albo le fossero tolte le illustrazioni, mancherebbe un pezzo della storia.

Benché poi verranno presentati i silentbook (libri senza parole) questa è la caratteristica chiave per capire se un albo illustrato è, anzitutto, un albo e non un libro illustrato, e poi se è di qualità. Le illustrazioni devono essere un elemento narrativo, non descrittivo. Le illustrazioni raccontano tanto quanto il testo e chi, credendole didascaliche, non si ferma a leggerle, difficilmente capirà il racconto. Questo accade perché il testo e le illustrazioni si sviluppano insieme, c'è un dialogo tra scrittore ed illustratore (e anche con l'editore!) per rendere il tutto al meglio. Nei libri illustrati il testo esiste a prescindere del resto, le illustrazioni vengono aggiunte dopo e sono, quindi, «decorative, esplicative, interpretative, forse, ma non tanto essenziali quanto le parole.» (Ruzzier, 2021).

Giovanna Zoboli (2020), facendo un'analisi critica del lavoro dell'autrice Beatrice Alemagna riguardo agli stereotipi di genere inesistenti nelle sue opere, a certo punto fa risalire una delle grandi possibilità del raccontare con immagini:

Questa ambiguità di senso, questa dimensione sfuggente – che poi è, eminentemente, quella della crescita e dello sviluppo di quella dimensione elusiva che è l'identità – è tipica dei libri di Alemagna: l'affermare una cosa, e insieme, segnalarne un'altra, magari diametralmente opposta, attraverso l'immagine. (Zoboli, 2020)

Perché è questa la magia dell'illustrazione negli albi, la capacità di raccontare da sole, senza essere subordinate al testo. Le illustrazioni possono contraddire la parola scritta, possono andare oltre il significato letterale, immaginare cosa succede fuori dei confini della pagina. Proprio per questo, e come bene segnala Walter Benjamin in *Libri per l'infanzia vecchi e dimenticati* (2012): «Vi è una cosa che salva anche i testi più antiquati, ancora schiavi del pregiudizio di quest'epoca: l'illustrazione. L'illustrazione, infatti, sfuggiva al controllo delle teorie filantropiche e rapidamente artisti e bambini si sono capiti alle spalle dei pedagogisti [...]». Se ci sono racconti ormai politicamente scorretti che continuano ad essere ripubblicati, è grazie al potere sovversivo delle illustrazioni che li accompagnano.

Finalmente, e questa sì che non ammette eccezioni, gli albi sono progettati tenendo conto di tutti gli elementi che lo compongono: il testo e le immagini di certo, ma anche la forma e le misure, le

smarginature, l'impostazione grafica del testo all'interno delle tavole e la tipografia, la rilegatura, ecc. Insomma, tutto è pensato per comunicare con esattezza ciò che si vuole trasmettere.

Marco Dallari (2008) lo esprime con queste parole:

Infatti, caratteristica costitutiva degli albi illustrati è l'unione, l'interazione e la contaminazione di linguaggi multipli: l'illustrazione è sempre un'immagine collegata a un testo scritto e interrelata con altri codici (quello grafico, della confezione, dei materiali, della forma esterna, della copertina, della legatura, quello del mediatore e delle modalità con cui avviene la lettura) che hanno una loro autonomia funzionale e canonica ma che collaborano alla costruzione del racconto. (p. 170)

Di conseguenza, ci sono albi enormi, che una volta aperti sono grandi quasi come il lettore stesso, ad esempio *La gigantesque petite chose* (Alemagna, 2011); e altri invece di piccolissimi che occupano lo spazio di una sola mano, come la collana *Contes de la puça* (Combelle, 2023).

Di solito i libri si aprono in orizzontale e si sfogliano da destra a sinistra, ma ce ne sono che si aprono e sfogliano all'insù, come è il caso di *Bloub bloub bloub* (Kasano, 2009). Ci sono albi molto verticali, come *Vorrei dirti* (Zanotti & Scuderi, 2020); specialmente allungati: *La fabbrica de nubes* (Faber, 2010); quadrati come *Kintsugi* (Watanabe, 2023). Persino tondi: *Quella notte* (Courgeon, 2016), o trapezoidali: *Il libro sbilenco* (Newell, 1910).

Gli albi si stampano su carta un po' spessa (130-150 gr.) proprio per evitare l'effetto trasparenza... ma a volte, perché no, si stampano su carta da lucido, come sarebbe il caso del capolavoro di Munari *Nella nebbia di Milano* (1968) o *Le cose che passano* di Beatrice Alemagna (2023). Ci si trovano persino degli albi con l'interno di carta specchio, come quelli di Chinatsu Watanabe: *Fushigi-na niji* (2014) e *Un goûter parfait* (2021). Oppure bucati, come ad esempio *Nella notte buia* (Munari, 1996) o *Il buco* (Torseter, 2012)!

Normalmente, gli albi, finiscono con una bella broccatura, però non è strano trovarne alcuni cuciti a mano con rilegatura giapponese: *Abecedario del cuerpo imaginado* (Benegas & Guridi, 2014), o più economiche come la collana PiNO dei Topipittori, a punto metallico o singer.

Il mondo dell'albo illustrato, almeno in Italia, è ancora e per fortuna abbastanza indipendente. Per questo motivo c'è tanta diversità e tanta cura nella progettazione di ciascuno.

3.3. Tipi di albo illustrato

Come accennato nella sezione precedente, gli albi illustrati sono un contenitore per racconti dei mille risvolti.

Il mercato (editori, librerie ed altri agenti) chiedono sempre di poterli classificare in qualche modo affinché i clienti ed i lettori possano trovare facilmente l'albo adatto. In questo modo, la classificazione standard è quella per età. Di frequente, le fasce vengono divise in questo modo: 0-3, 3-5, 6-8, 8-10, 10-12 e più di 12. Ovviamente si possono anche trovare divisi per genere letterario o per argomento, come si farebbe con qualsiasi altro tipo di libro.

Nonostante ciò, per le sue particolarità, si possono anche raggruppare in modo tutto loro. Tra gli esempi sottostanti ce ne sono che contraddicono quanto detto riguardo alla caratteristica essenziale degli albi illustrati, e questa è proprio la bellezza delle eccezioni.

Imagier: sono libri in cui l'illustrazione si descrive il testo. Anzi, si tratta proprio di vocabolari illustrati. Anna Castagnoli (2015), autrice e insegnante di illustrazione, parla così del rapporto testo-immagine negli imagier:

Ma proprio quando il nome è accanto alla cosa, il linguaggio svela tutta la sua enigmatica imprecisione. Il nome non arriva mai a ricoprire tutta la superficie dell'oggetto, avanza sempre qualcosa che il linguaggio non riesce a nominare. D'altro canto, sentiamo che il nome rimanda a molto altro che non vediamo nell'oggetto rappresentato (categorie, concetti, gradi e somiglianze). In questa crepa tra nome e immagine si apre lo spazio della poesia. La poesia è ciò che non trova posto nella logica binaria che lega il linguaggio al mondo. (Castagnoli, 2015)

Tuttavia, ci sono degli imagier senza parole, in cui le immagini si concatenano creando da sole i legami tra una e l'altra. Il capolavoro *Tout un monde* (Coupric & Louchard 1999) è un chiaro esempio delle possibilità degli imagier.

Silentbook: sono libri che si raccontano attraverso le immagini, il testo è presente solo nel titolo. I massimi esponenti di questa tipologia sono probabilmente David Weisner e Suzy Lee. Quest'ultima autrice gioca addirittura con la piega delle pagine e il formato del libro; quindi, si serve di tutta l'attrezzatura fisica per costruire le storie di, ad esempio, *La trilogia del limite* (2003 – 2008). Spesso vengono considerati libri per bambini poiché non c'è il testo, e quindi si sbaglia a pensare che siano più semplici. Esistono anche dei silentbook per giovani e adulti, come ad esempio *Fiume lento: un viaggio lungo il Po* (Sanna, 2013), *L'approdo* (Tan, 2008), o *14-18: Une minute de silence à nos arrière-grands-pères courageux* (Dedieu, 2014).

Libri-gioco: racchiudere la diversità dei libri-gioco in una definizione è quantomeno complicato. Sono spesso pensati per la prima infanzia, quindi generalmente sono di cartone, presentano un approccio multisensoriale (fustelle, carte lisce e ruvide, nastri... materiali diversi, insomma) e le forme sono semplici. Sono opere che comunicano prescindendo di quanto ci sia scritto o disegnato, prendono in considerazione il libro come oggetto, lavorano soprattutto con la progettazione fisica, meno con il testo e la immagine. Gli antesignani sono Bruno Munari (*I prelibri*, 1980), e Katsumi Komagata (*Blue to blue*, 1994). Uno degli artisti più amati oggi è Hervé Tullet, autore di, tra tante altre opere, *Un livre* (2010) e *Fleurs* (2019). Si deve fare attenzione a non confonderli con i libri con i pop-up, i libri di attività o i libri d'artista (che fra l'altro non si possono riprodurre a grande scala).

Libri pop-up: con i pop-up più tradizionali, con straps e linguette mobili, finestre da aprire... Libri che giocano con le tre dimensioni, le ombre e il movimento grazie al lavoro di cartotecnica. Un esempio di libro con le finestre è *À quoi penses-tu?* (Moreau, 2011).

Cartonati: come indica il nome, sono fatti di cartone. Di solito sono libri per la fascia 0-3 e contengono fustelle ed elementi mobili, per cui hanno bisogno di una struttura più resistente; e non di rado hanno solo due o tre quartini. Uno degli autori più amati che ha spesso lavorato con questo formato è Eric Carl, padre di racconti come *The very hungry caterpillar* (1969), che però con le sue ventidue pagine è molto più lungo del solito.

Libri brulicanti, libri-affresco o wimmelbilderbüchen: libri pieni di figure e dettagli, spesso senza parole, che interagiscono con il lettore chiedendogli di osservare e cercare diverse immagini. Trovano le sue origini nelle opere di pittori come P. Brueghel e H. Bosch, per cui il nome in tedesco è ancora tanto utilizzato al posto delle svariate traduzioni. I primi libri brulicanti furono probabilmente di Ali Mitgutsch (*Nico findet einen Schatz*, 1961). A giorno d'oggi i più famosi sono quelli della serie *Le stazioni* di R. Susanne Berner (il primo fu *Frühling*, 2003), Martin Handford (con *Where's Wally?* Serie iniziata il 1987), e Sven Nordqvist (*Passeggiata col cane*, 2020).

Libro-albo didattici o divulgativi: spesso rientrano nell'editoria scolastica, o sono libri (non albi) illustrati, ma tutto dipende dalla progettazione di essi. Possono essere senza parole, come ad esempio *Prima Dopo* (Ramstein & Aregui, 2013); un albo narrativo che diventa una passeggiata fra importanti opere d'arte e design come *Velluto. Storia di un ladro* (Marinoni & D'Angelo, 2007); oppure un'opera

come *Sulla vita sfortunata dei vermi. Trattato abbastanza breve di storia naturale* (Vola, 2021) che mescola scienza e comicità per svelare tutti i segreti di questi piccoli animali.

Romanzi a figure: questi libri non sono albi poiché il numero di pagine eccede oltremisura quanto possa essere accettabile per un albo, ma anche perché sono progettati come un qualunque romanzo: tante pagine di testo ed ogni tanto delle illustrazioni. Cionondimeno, ho deciso di aggiungerli perché si tratta di romanzi un po' particolari. Non sono romanzi illustrati, ovvero romanzi con dei disegni; si tratta di romanzi in cui le illustrazioni raccontano passaggi interi, come se all'improvviso il libro mutasse in silentbook. I più conosciuti sono quelli di Brian Selznick, autore di *La straordinaria invenzione di Hugo Cabret* (2007). In Italia, anche Nadia Terranova e Mara Cerri ci si sono avventurate con *Il segreto* (2021), premio Strega 2022 e Andersen del medesimo anno.

Tra tutte queste tipologie, i silentbook sono già stato oggetto di studio a lezione di lingua con allievi di diverse età e contesto. Generalmente sono stato rivolti ad allievi dall'asilo alla scuola primaria sia durante le ore di lingua straniera sia di LM (Iordanaki, 2021; Ommundsen, 2021). In minor misura ce ne sono rivolti a gruppi di studenti più grandi, e in questo caso è spesso in contesto di L2, ovvero contesto endolingue. Comunque, la lingua straniera a cui riferiscono quasi tutti gli studi è l'inglese (Mourao, 2017; Bland, 2021), però per fortuna ne esistono nell'ambito dell'italiano L2 (De Appolonia, 2017; Caraglia, 2023) e qualche esperienza con gruppi di adulti (Gasparini, 2022). Tutti loro concludono che si tratta di uno strumento tanto valido per aiutare a sviluppare le competenze linguistiche degli allievi, e quando si tratta di L2 si sono individuati benefici nell'autostima degli apprendenti.

Per questa tesi, che pretende lavorare soprattutto alla lettura nella scuola secondaria, si sono ritenuti più adatti gli albi più convenzionali, quelli con testo e di solito narrativi. Tuttavia, considero che praticamente tutte le tipologie di albo illustrato possa trovare la propria strada nelle lezioni di italiano LS, a seconda del livello, età e profilo degli studenti. Ad esempio, un albo illustrato di poesia potrebbe essere ottimo in una classe di secondaria di livello B1 o B2; un *wimmelbuch* potrebbe essere una divertente risorsa per migliorare il lessico con gruppi di livello A1 o A2 ma più piccoli, massimo prima media. Queste però sono ipotesi che bisognerebbe provare o meno con altre proposte didattiche e gruppi.

4. L'IMMAGINE E LA DIDATTICA DELLE LINGUE STRANIERE

Da quando il primo metodo per insegnare lingue straniere, il metodo di grammatica-traduzione, apparso nel XIX secolo tante cose sono cambiate. La prospettiva riguardo all'utilità delle lingue straniere ha creato negli anni la necessità di modificare il metodo di insegnamento, mettendo ogni volta il focus su un aspetto diverso della lingua o dei processi di apprendimento.

In questo capitolo verranno rivisitati i metodi di insegnamento delle lingue straniere, nel contesto europeo e talvolta nordamericano, facendo il punto sul ruolo dell'immagine in ognuno di essi. I metodi in cui l'immagine non sia stata presa in considerazione non verranno spiegati anche se sono stati importanti nella storia della glottodidattica.

4.1. Il metodo grammatica-traduzione

Questo primo metodo si affermò con il declino del latino, che passò da lingua viva (usata negli scambi commerciali, ad esempio) a lingua morta (si trovava soltanto nei documenti scritti, divenne la lingua dei classici). Le fondamenta del metodo, come indica il suo nome, erano la traduzione di testi. L'apprendimento corretto della grammatica era una abilità a acquisire per riuscire ad ottenere le traduzioni più fedeli possibili al testo originale, non con uno scopo di produzione linguistica dai discenti perché non c'era contesto o realtà in cui poterla usare.

Con il passo del tempo il metodo di grammatica-traduzione si applicò all'insegnamento di lingue moderne, ovvero vive, ma con le stesse regole e scopi. Quindi anche se ci sarebbero state opportunità di comunicazione reale, l'apprendimento rimaneva sui testi scritti.

Come succederà con i metodi successivi, con l'apparizione di altri approcci questo evolse. Si trovano, dunque, manuali basati sulla grammatica-traduzione ma con la trascrizione fonetica e immagini che accompagnano gli elenchi lessicali da imparare a memoria. Un esempio è il manuale di autoapprendimento dell'inglese per italiani *Il poliglotta moderno* (Da-Nova, 1947).

4.2. I metodi diretti: il metodo natura

I metodi diretti nacquero all'inizio del decennio del 1920 e furono un grande successo in Francia, Germania e negli Stati Uniti. In Italia i metodi diretti non si svilupparono fino agli anni '50, periodo in cui negli altri paesi cominciava a essere sostituito da altri metodi. Quello più conosciuto è il metodo natura, appartenente alla seconda generazione di metodi diretti.

Questo approccio didattico si rese famoso soprattutto per via delle Berlitz Language School, originate a New York durante il primo Novecento.

I metodi diretti furono il frutto del movimento per la riforma, reagivano all'insegnamento delle lingue fondato nel testo scritto e si opponevano alla diacronia. I linguisti si accorsero che la lingua imparata tramite i testi letterari non serviva nella comunicazione naturale, e decisero di sviluppare un metodo che puntasse sull'oralità e la quotidianità; ovvero la lingua viva. Così, il contesto diventò il nodo della comunicazione e ai discenti venivano proposte situazioni reali in cui sviluppare il loro apprendimento (Caldas et. Al., 2024). Il cardine dei metodi diretti è simulare il processo di apprendimento dei bambini con la LM nelle lingue straniere. Per questo motivo occorre che l'insegnante fosse madrelingua e, nel caso di usare materiale, che questo fosse autentico. La LM del discente non veniva usata come risorsa nemmeno per fare qualche traduzione, e la grammatica veniva insegnata secondo il metodo induttivo (ITALS, n.d).

Come afferma Berlitz (1907, p.5) nel suo manuale *Berlitz Method for teaching modern languages*: «L'istruzione mediante il Metodo Berlitz è per lo studente quello che il soggiorno è per un viaggiatore», poiché grazie al divieto della LM il tempo di istruzione provava a riprodurre l'esperienza d'apprendimento in contesto endolingue in uno di exolingue.

Quando i metodi diretti entrarono in contatto con i successivi approcci, evolsero ai cosiddetti metodi diretti di seconda generazione. Nonostante l'oralità continuasse a essere il pilare basilare iniziarono ad apparire documenti e manuali con testo e illustrazioni molto semplici e raffinate.

Un esempio di manuale di questa seconda generazione sarebbe *L'italiano secondo il «Metodo Natura»*, di Arthur M. Jensen (1959), basato sugli elenchi lessicali di Bruno Migliorini. Il testo, accompagnato da una trascrizione fonetica, non è altro che una storia a capitoli tramite la quale si spera che il discente acquisisca il lessico e la grammatica. La ripetizione delle parole in contesto, insieme alle immagini che accompagnano nelle smarginature quelle più difficili da capire, rendevano il materiale un supporto ottimo per lo studente di lingue.

4.3. Gli audiolinguali e i situazionali italiani

Il metodo audiolinguale (o audio-orale) apparso negli anni '50 e '60. È il contesto di guerra ad affrettare i cambiamenti nella didattica: occorre avere soldati e spia pronti, in poco tempo, per poter capire e comunicare in altre lingue. Nacque così il Army Specialised Trainig Program (ASTP), fondato sul comportamentismo di Watson, che si trasformò presto nel metodo audiolinguale, più basato però nella psicologia neocomportamentista di Skinner (Freddi, 1994).

Questo metodo, quindi, lavora soprattutto le competenze orali, ed è basato sulla ripetizione e memorizzazione di lessico, pattern linguistici e conversazioni. L'obiettivo era quello di riuscire a rispondere in modo automatico a determinate interazioni orali, per cui i discenti si allenavano con batterie di esercizi strutturali. L'aspetto più importante della lingua era la sua struttura, non tanto la semantica. Neanche il contesto e la cultura, che vennero tralasciati, ma senza perdere d'occhio che le lingue venivano studiate con scopi comunicativi.

Gli audiolinguali si servivano di due insegnanti, uno madrelingua della lingua ad imparare e un altro con la stessa LM dei discenti, che si occupava principalmente dell'insegnamento degli aspetti grammaticali (Richards & Rodgers, 1986). Lo spazio di apprendimento caratteristico di questo metodo sono i laboratori linguistici, in cui i gruppi di discenti ascoltavano e ripetevano le parole e le frasi da imparare a memoria. Dopo le lezioni, però, erano spronati ad approfondire le loro conoscenze con l'uso del libro degli esercizi in sessioni di lavoro autonomo. Con il metodo audiolinguale nacque il concetto di autoapprendimento. Infatti, come descritto nel manuale *La lingua italiana per stranieri* di Katerinov (1981):

La tecnica didattica dell'esercitazione intensiva di intere strutture linguistiche rigorosamente selezionate, nata nell'ambito del metodo audio-orale, mira a consolidare le abilità orali (ascoltare – capire - parlare) piuttosto che le abilità grafiche (leggere – capire - scrivere). Ne consegue pertanto che l'utilizzazione ottimale del presente programma è costituita dall'esercitazione con i soli nastri magnetici. (p. 4)

Siccome si tratta di un metodo imperniato sull'ascolto, è chiaro che l'immagine non fosse all'inizio presente.

In Italia, circa gli anni Ottanta e novanta, lo si sviluppò e di questo ne derivò il metodo situazionale. Uno dei massimi esponenti di questa corrente didattica fu G. Freddi, chi incorporò le idee di antropologia e sociologia (sociolinguistica), la pragmalinguistica e la psicolinguistica al discorso della glottodidattica (Balboni, 2012). Mediante questi nuovi approcci la lingua viene vista come un risultato culturale, e allo

stesso tempo capace di trasformare la società. Cioè, si conferisce una doppia direzione alla lingua. Così, la proposta dei situazionali è proprio mettere in luce la situazione o contesto in cui avviene la comunicazione: sono il ruolo degli interlocutori, il momento, il luogo e l'argomento della conversazione a determinare l'uso della lingua e i suoi codici paralinguistici (la distanza, la gestualità, il tono ed intonazione degli interlocutori) ed extralinguistici (le aspettative degli interlocutori). Questo gli fa avvicinare ai futuri metodi comunicativi.

Siccome Freddi era interessato alle tecnologie audiovisive, decide di proporre le diapositive-filmato insieme agli altri materiali perché crede che abbiano «la potenzialità di attivare la memoria visiva nel consentire la percezione globale» (Freddi, 1971).

4.4. Il metodo SGAV

Il metodo Strutturo-globale Audio-visivo (SGAV), anche conosciuto come metodo Verbo-tonale, nacque intorno agli anni Sessanta in Francia. Siccome alcuni paesi europei, tra cui la Francia, si erano alleati e avevano creato da poco il MEC (Mercato Europeo Comune), c'era bisogno di imparare altre lingue per gli scambi commerciali e turistici.

In questo contesto, il CREDIF (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français) sviluppò il metodo SGAV, prendendo spunto dalla linguistica di Ferdinand de Saussure e il lavoro di P. Guberina e P. Rivenc per la Università del Zagreb, ma anche della psicologia della Gestalt. Inoltre, trova le sue origini nel metodo audiolinguale. Seppur lo SGAV sia stato un metodo poco presente al di fuori della didattica del francese è importante per questa tesi perché conferisce alle immagini una grande carica di valore.

Lo SGAV è incentrato sull'oralità, sia la capacità di comprensione sia quella di espressione, e lavora alla fonetica tramite la ripetizione. La grammatica, dunque, viene trasmessa in modo induttivo grazie alle esercitazioni di ripetizione di natura strutturale. Perché a parole di Guberina (1965),

La grammaire est enseignée dans les structures parce que c'est de cette manière qu'on l'assimile spontanément et qu'on peut la généraliser le plus facilement. Si l'élève doit toujours analyser ce qui est dit dans une langue étrangère, il ne peut pas suivre la conversation. Il est impossible de parler une langue étrangère si l'on doit penser tout le temps à la construction et aux règles. (p. 52)

Anche per una motivazione simile la LM dei discenti è vietata.

Di nuovo, come nel caso dei situazionali italiani, in questo metodo si hanno molto presente i codici paralinguistici e la comunicazione non verbale, la componente psicologica ed emotiva della comunicazione (Besse, 1984). Anche se si lavora spesso con i pattern-drills, ci aggiungono il contesto per rendere la comunicazione il più vicino al reale possibile (Ciliberti, 1994).

Il grande contributo dello SGAV nel mondo della glottodidattica è il ruolo dell'immagine nell'apprendimento delle lingue. Da una parte la si usava con lo scopo di fare capire ai discenti i significati dei concetti, dato che si provava ad evitare la traduzione. Di conseguenza, le illustrazioni dovevano essere semplici e codificate, pur di agevolare la comprensione in un breve spazio di tempo senza incorrere in ambiguità. In breve, la loro funzione era soprattutto semantica, quindi erano costruite come didascalie del testo senza aggiungere ulteriori informazioni.

Il supporto visivo, illustrazioni o disegni, veniva proposto ai discenti in modo diverso a seconda del loro livello. Per gli studenti novelli, i supporti erano classificati sotto la dicitura "lenti" poiché sono fissi. I supporti fissi permettono ai discenti avere del tempo abbastanza per decifrare i significati, collegare le sue conoscenze con i nuovi elementi e ipotizzare al riguardo della situazione comunicativa. C'è spazio per manipolare il tempo a seconda dei bisogni, per esempio mostrando l'immagine prima che arrivi

l'input auditivo per poter analizzarla e concentrarsi poi sulle parole. Nel caso dei discenti più esperti, invece, e con lo scopo di acquisire velocità e avvicinarsi alle conversazioni e situazioni reali, il supporto visivo in formato video è contemporaneo all'input auditivo. Così, con il passare del tempo, si sperava di poter sopprimere la parte visiva perché il discente avrebbe raggiunto il livello ottimo per capire ed esprimersi in modo naturale (Rivenc, 1995).

Il manuale di riferimento del metodo SGAV è *Voix et images de France* (Boudot & Neveu, 1962): illustrato da Pierre Neveu, presenta delle storie a vignette in cui i testi delle nuvolette sono stati sostituiti da altre immagini. Funziona simile ad un silentbook.

4.5. I noziofunzionali e l'approccio comunicativo

L'approccio nozionale-funzionale è legato ai metodi comunicativi (ovvero che puntano sulla comunicazione e l'interazione). Riceve il nome dal fatto che lavora sia alle nozioni linguistiche (generali e specifiche) sia alle funzioni della lingua (come presentarsi, come prenotare una stanza, come ordinare in un ristorante, ecc.). Fa un uso strumentale della lingua, non tecnico come succedeva nel caso dei primi metodi.

Nacque negli anni Settanta grazie al Progetto Lingue Vive del Consiglio di Europa. Il progetto era destinato agli adulti che avevano bisogno di imparare una lingua straniera per scopi diversi. I profili degli alunni furono divisi in sei categorie:

- Visitatori non lavoratori (turisti)
- Studenti stranieri di italiano
- Studenti stranieri di altre materie
- Futuri lavoratori stranieri che si trovavano in Italia
- Commercianti
- Studiosi stranieri in fase di ricerca

Questa categorizzazione dei profili, sviluppato da R. Richterich, aveva lo scopo di creare un percorso di apprendimento basato sui bisogni degli studenti che gli permettesse di sopravvivere all'estero. Questa idea di sopravvivenza nel contesto prese il nome di Livello Soglia e veniva definita facendo prevalere la comunicazione e la valenza strumentale dell'apprendimento:

Il livello minimo sarà un livello "di capacità" predominantemente orale al quale i discenti saranno in grado di sopravvivere, dal punto di vista linguistico, in un paese straniero e di stabilire e mantenere contatti sociali con parlanti della lingua straniera. (Van Ek, 1979, p.57)

Al contempo recuperava la dimensione culturale delle lingue. L'apprendimento di una lingua straniera garantisce

Accrescere la propria conoscenza e comprensione del paese straniero, [che significa] la capacità di stabilire e mantenere contatti sociali che vanno al di là dei semplici bisogni linguistici. [...] I nostri obiettivi dovranno includere cose come la capacità di scambiare informazioni su sé stessi e sugli altri, sul proprio lavoro, sui propri interessi, sulla propria provenienza sociale, sul proprio paese, ecc. (ibidem)

Il Livello Soglia si creò pensando alla lingua inglese (*The Threshold Level*, 1975), ma poi si sviluppò per il francese (*Un Niveau Seuil*, 1976), lo spagnolo (*Nivel Umbral*, 1979), il tedesco (*Kontakt Schwelle*, 1980) e infine l'italiano (*Livello Soglia*, 1982).

Nell'approccio nozio-funzionale, e i metodi comunicativi in generale, l'immagine è presente ma perde lo status dei metodi precedenti. Le illustrazioni accompagnano i testi per essere usate anche esse come

spunto per aiutare i discenti ad iniziare le conversazioni e le discussioni in aula. È soprattutto uno stimolo per la loro immaginazione, piuttosto che una didascalia.

Un esempio di manuale, di francese però, sarebbe *Archipel* (1982). Questo manuale combacia illustrazioni, fotografie e testo per guidare l'apprendimento dei discenti. Ogni unità apre con una doppia pagina intitolata *situations* ed è impaginata come se fosse un collage. Affianco ad ogni immagine c'è un piccolo dialogo di due o tre battute, oppure un breve testo di una o due frasi corte. La doppia pagina successiva, con il titolo *À lire et à découvrir* presenta un'impostazione simile.

4.6. Il QCER

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento, d'ora in avanti QCER, nasce il 2001 in seno al Consiglio di Europa come un'evoluzione del Livello Soglia che continua ad appartenere ai metodi comunicativi. La particolarità di questo nuovo sistema è la divisione in sei livelli (A1 e A2 come livello elementare, B1 –il vecchio livello soglia –e B2 corrispondono ai livelli intermedi, e il C1 e C2 sono i livelli avanzati). Ad ogni livello vengono assegnate una serie di conoscenze che riguardano le svariate competenze linguistiche: le quattro basiche (comprensione orale o ascolto, espressione orale o parlato, comprensione della lettura, espressione scritta) e dal 2020 anche l'interazione, la mediazione e le competenze plurilingue e pluriculturale. Insomma, tutte e tre le grandi competenze: linguistica, sociolinguistica e pragmatica.

Tutto questo viene esposto nel primo documento redatto lo stesso 2001, in cui si racconta l'approccio del QCER in questo modo:

L'uso della lingua, incluso il suo apprendimento, comprende le azioni compiute da persone che, in quanto individui e attori sociali, sviluppano una gamma di competenze, sia generali sia, nello specifico, linguistico-comunicative. Gli individui utilizzano le proprie competenze in contesti e condizioni differenti e con vincoli diversi per realizzare delle attività linguistiche. Queste implicano i processi linguistici di produrre e/o ricevere testi su determinati temi in domini specifici, con l'attivazione delle strategie che sembrano essere più adatte a portare a buon fine i compiti previsti. Il controllo che gli interlocutori esercitano su queste azioni li porta a rafforzare e a modificare le proprie competenze. (Consiglio d'Europa, 2001, par. 2.1)

Seguendo questo schema, ogni livello viene descritto in modo globale per aiutare a distinguerli, e poi ci si possono trovare dei descrittori più precisi per ogni singola competenza all'interno di ogni livello.

La descrizione globale del livello A2, che è quello che ci occupa nelle proposte didattiche della presente tesi, è la seguente:

Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati. (Consiglio d'Europa, 2002, p. 32)

Nel caso dell'italiano, tramite il *Profilo della lingua italiana*, vengono concretizzati i contenuti lessicali e grammaticali che uno studente di ogni livello (dall'A1 al B2) dovrebbe padroneggiare.

Anche se il QCER non dichiara di per sé nessun rapporto tra apprendimento delle lingue e l'uso di immagini, praticamente tutti i manuali ne hanno. Siano fotografie, illustrazioni o entrambi i supporti, vengono usate per svariati scopi didattici.

Alcuni studi, come *The Efficacy of Visual Aids in Enhancing Vocabulary acquisition in EFL Classes* (Chung, 2023), *The Effect of Visual Aids on Elementary Iranian EFL Learner's Vocabulary Learning* (Azma, 2017) e *The Role of Visuals in Language Learning and Instructions* (Abbood, 2019) dimostrano che ancora oggi l'utilizzo di immagini presenta tanti benefici nell'apprendimento delle lingue (prime, seconde e aggiuntive), soprattutto nei livelli più bassi in cui il lessico e gli argomenti sono più legati alla realtà e meno astratti rispetto ai posti ai gruppi più avanzati. Perché come dimostra Torres Zapata (2019), le immagini favoriscono la memorizzazione, e dunque acquisizione, del lessico. Fornire gli studenti con immagini come supporto per sviluppare la semantica è generalmente positivo.

Se si analizza un manuale come il *Nuovo Contatto A1* (2019) si può osservare che le immagini vengono usate per:

- imparare vocabolario;
- facilitare la comprensione;
- contestualizzare i testi, di solito dialoghi;
- essere usate come spunto per una discussione;
- didascalie per completare esercitazioni di ascolto o di scrittura.

I criteri dell'utilizzo di fotografie oppure illustrazioni non è sempre chiaro, ma si percepisce un certo schema: si inseriscono delle fotografie per fare riferimento a qualcosa di specifico dell'Italia (personaggi famosi, segnalazioni stradali, paesaggi urbani e non, contesti legati alla civiltà, cibi tipici...) e invece i disegni per le questioni più generiche e che persino potrebbero riutilizzarsi per manuali di altre lingue (i mestieri, il cibo, le azioni...). Ci si trovano però tante incoerenze, come l'uso indiscriminato di illustrazioni e fotografie all'interno di una stessa attività per descrivere oggetti della stessa categoria. Ad esempio, nella pagina 94, nell'esercizio 1 di lessico del cibo ci si osserva la seguente situazione: il caffè, il latte, la birra, l'insalata e la torta vengono disegnate, e invece il pane, il prosciutto, il formaggio e la focaccia sono fotografati. Oppure il lessico degli oggetti (sedia, tavolo, libro, ecc.) viene a volte disegnato a volte fotografato nelle diverse unità del manuale senza che ci sia una chiara motivazione.

Sempre con la stessa collana di manuali, ora con il *Nuovo Contatto C1* (2018), si osserva un forte cambiamento nell'utilizzo dei supporti visivi. In questo caso si usa di base la fotografia, e le illustrazioni appaiono in situazioni molto ridotte: infografiche, barzellette, e doppia di apertura di ogni unità. La scelta e utilizzo delle illustrazioni è chiaro, vengono usate proprio quando la fotografia non può mostrare l'immagine desiderata. In questo manuale, i disegni sono vere e proprie illustrazioni, non descrivono in modo didascalico ma raccontano.

5. L'ALBO ILLUSTRATO PER MIGLIORARE L'ITALIANO LS

Esiste un vecchio proverbio, non solo italiano, che afferma che un'immagine valga più di mille parole. Duke e Pearson (2002) lo parafrasano così: «A visual display helps reader understand, organize, and remember some of those thousand words». Fanno riferimento a didascalie illustrate, mappe concettuali ed altri modi di organizzare la informazione visivamente per favorire la memorizzazione e l'apprendimento delle lingue, ma anche alla qualità delle immagini (siano esse fotografie o disegni) che accompagnano i vocaboli e i testi da studiare.

Come si è spiegato nel capitolo 3, l'albo illustrato è perniato proprio su questa idea, per cui proporlo a lezione di lingua è possibilmente un bene. Nonostante ciò, e come si è potuto osservare nelle risposte ottenute dall'inchiesta, gli albi illustrati non sono sempre i benvenuti quando si tratta di lettori adolescenti. Li definiscono come “infantili” perché li percepiscono come una regressione all'infanzia, cosa indesiderata. Questo può provocare rifiuto e vergogna nel dover leggerli.

Katherine Rundell (2019), in *Why you should read Children's books, even though you are so old and wise*, prova a spiegare la differenza tra la letteratura per l'infanzia e la letteratura infantile con delle parole chiare e semplici. Dice così:

The writing we call children's fiction is not a childish thing: childish things include picking your nose and eating the contents, and tantruming at the failure to get your own way. The 45th President of America is childish. Children's fiction has childhood at its heart, which is not the same thing. (Rundell, 2019, p.5),

Infatti, leggere uno stesso argomento raccontato da un ragazzo o per un ragazzo (da un autore di libri per ragazzi) basterebbe per capirne le differenze.

La letteratura per ragazzi non è mai banale o ridicola come alcuni, da secoli, tendono a pensare. Watts (1715, pp. 27-31) nella prefazione di *Divine Songs Attempted in early Language for the use of Children* già si lamentava del giudizio dei suoi amici nel confronto del suo mestiere, che lo percepivano come un'attività meschina, per persone di basso intelletto.

Rundell, consapevole, quindi, della vergogna che si può provare nel leggere libri pensati per essere usufruiti da persone più piccole, difende la lettura di libri per ragazzi in questo modo al termine dell'ultimo capitolo dell'opera, *The galvanic kick of children's books*:

Cut shame off at the knees. Ignore those who would call it mindless escapism: it's not escapism: it is findism. Children's books are not a hiding place, they are a seeking place. Plunge yourself soul-forward into a children's book: see if you do not find in them an unexpected alchemy; if they will not un-dig in you something half hidden and half forgotten. [...] Refuse unflinchingly to be embarrassed: and in the exchange you get the second star to the right, and straight on till morning. (Rundell, 2019, p. 62-63)

Allora, come si potrebbe fare per aiutare gli studenti a sconfiggere le emozioni negative?

Nello studio *The power of Picturebooks: Resources that support language and learning in middle grade classrooms* (Roser, Martínez & Fowler-Amato, 2011) sono state individuate le caratteristiche ottime per aiutare i ragazzi della secondaria a non rifiutare l'utilizzo degli albi illustrati in aula. Anzi, come introdurli e motivarne la lettura.

- Fare una buona selezione di albi illustrati, ovvero di qualità, avvincenti e adatti al loro livello.
- Aiutare gli allievi ad avere obiettivi chiari nell'esplorare gli albi.
- Avere abbastanza libri per tutti, così da poter scegliere e lavorare da soli o in piccoli gruppi.

- Fare scoprire agli allievi la dimensione artistica degli albi, oltre l'aspetto linguistico. Aiutarli a scoprire le complessità dell'oggetto per poi poterle mettere in gioco quando si sviluppa un progetto personale.

5.1. L'albo illustrato e la trasmissione linguistica

Introdurre i libri a figure nella didattica dell'italiano ha anzitutto uno scopo propriamente linguistico. Ovvero migliorare l'apprendimento lessicale e grammaticale. Ma, perché un albo illustrato e non un libro di lettura graduata del livello adatto?

Come è stato spiegato nel terzo capitolo, di albi illustrati ce ne sono di tanti tipi. Tuttavia, hanno in comune l'obiettivo di stimolare l'apprendimento, tra gli altri, linguistico dei bambini. Persino i libri senza parole, che sono infatti i più usati a lezione di LS o L2 (e a cui sono stati dedicati alcune ricerche), possono diventare un parco gioco per piccoli e studenti di lingua.

Se si mette il focus su quelli con le parole, che sono la maggioranza, si possono osservare diverse qualità o caratteristiche che gli rendono un'ottima risorsa d'apprendimento.

Anzitutto, siccome sono scritti per essere capiti dai bambini, le strutture grammaticali sono spesso abbastanza semplici. Le frasi corte, ma piene di significato, popolano i libri di tutte le fasce di età. Inoltre, il testo stesso è costruito per avere un ritmo concreto e pausato (assecondato poi dalle illustrazioni), spesso anche poetico.

Di solito il testo ha una struttura di base che si ripete per cui, man mano che si legge, il lettore può interiorizzarla senza accorgersene. Se dopo si analizza il testo e questo viene spiegato, probabilmente sia più facile da capire e usarne la grammatica piuttosto che solo ricevendo una spiegazione.

Per di più, per uno studente di lingue gli albi sono pieni di parole sconosciute che però riescono a capirsi dal contesto e grazie alle illustrazioni. Questo apre la possibilità ad imparare del lessico diverso a quello su cui si focalizzano i manuali, e che spesso nei livelli bassi è considerato inadeguato. Ad esempio, e prendendo il testo di uno dei libri che verranno proposti nel prossimo capitolo: a cosa serve a uno studente A2 imparare parole come "cane randagio", "sampietrini" o l'aggettivo "guardingo"? Sono parole al di fuori del lessico e categorie del livello, ma arricchiscono il loro mondo. È bello tenere con sé delle parole strane, che accrescono l'esperienza; parole che permettono immaginare e pensare in modo diverso. È di nuovo Dallari (2008) a delucidare questa osservazione:

Chi ha a disposizione strumenti linguistici raffinati e complessi pensa e immagina in modo diverso rispetto a chi invece possiede apparati simbolici sommersi e rudimentali, e le persone linguisticamente più dotate godono di differenti opportunità di relazione, di conoscenza e di esistenza rispetto a soggetti meno dotati. (p. 8)

Nei libri di lettura graduata le parole sono pensate apposite per i lettori di un determinato livello, si cercano quelle che si possano capire ed ogni tanto qualcuna che viene tradotta o spiegata nel glossario. Negli albi illustrati, invece, le parole sono scritte sapendole tesori per chi legge. Magari per questo se ne usano poche e si ripetono, affinché inconsapevolmente e all'improvviso si attacchino nel cervello del lettore.

5.2. L'illustrazione come argomento di civiltà

L'illustrazione riflette –attraverso le forme, i colori e la composizione –la cultura, la storia e la realtà dei paesi a cui appartiene. Basta guardare i cataloghi annuali del progetto *The World Through Picture Books. Librarians' favourite books from their country* o la mostra di illustratori delle grandi fiere, come la Bologna Children's Book Fair (Italia) o la China Shanghai International Children's Book Fair (Cina). A

volte un'illustrazione da sola è difficile da classificare, poiché ci sono tanti aspetti da valutare, ma nell'insieme non è difficile capire le caratteristiche che conformano l'illustrazione italiana, giapponese o maliana (che nonostante sia una ex colonia francese, non ha niente a che fare con l'illustrazione della Repubblica).

Quando si sceglie un albo illustrato per insegnare lingua occorre quindi fare attenzione non solo all'autoria dei testi ma anche delle tavole illustrate. Un albo come *Il maialibro* (Brown, 1993), seppur ben tradotto e con un argomento universale (il maschilismo e i ruoli di genere nella famiglia), viene tradito dalle illustrazioni: che senso ha leggere a lezione di italiano un libro che trasuda inglesità da ogni piccolo dettaglio? Ma anche in uno come *Questo è Venezia* (Sasek, 1961), che inoltre descrive in modo divertente ma accurato all'epoca una delle più famose città italiane, le illustrazioni rivelano la mano straniera dietro le scene. Persino nel caso di una coppia come D. Cali e S. Bloch (2015) i tratti, simili a quelli di Sempé, ci avvertono sin da subito che testo ed immagini non parlano la stessa lingua.

Abituare gli studenti a interagire con illustrazioni legate alla lingua e realtà che studiano, non è altro che alfabetizzarli visivamente nell'italianità. Com'è un tavolo apparecchiato, in Italia? I bambini indossano una divisa per andare a scuola? Come sono i pullman e i carabinieri che percorrono le strade italiane? Tramite libri che magari parlano di tutt'altro, i lettori vengono immersi nell'autenticità del contesto italiano, non solo linguistico ma anche grafico, con l'obiettivo di fornirli di risorse che gli aiutino a sbloccare le idee durante, ad esempio, la prova orale del CELI Adolescente. Perché nonostante non abbiano un tratto particolarmente italiano, le vignette sono piene di piccoli dettagli che fanno capire alla commissione se l'allievo è linguisticamente bravo o se addirittura conosce bene certe abitudini italiane o meno.

6. PROPOSTE DIDATTICHE

L'idea di lavorare tramite albi illustrati comincia a affermarsi durante il tirocinio, quando la professoressa di italiano mi dà la libertà di lavorare con qualsiasi tipo di materiale sempre che sia attingente all'argomento e al livello assegnato.

Le situazioni di apprendimento che verranno presentate nelle prossime sezioni sono state progettate per gli stessi alunni con cui si è lavorato durante il tirocinio del corrente anno accademico però pensando al prossimo anno 2024-2025, quando saranno in terza ESO e cominceranno il percorso di livello A2.

Perché questa scelta, però? A mio avviso, se ci troviamo a progettare con l'obiettivo di innovare nell'ambito dell'educazione, occorre proiettarsi verso il futuro. Durante il tirocinio ho commesso degli errori, ho creato delle attività che non mi stavano tanto a cuore ma ho dovuto fare così per via delle circostanze in cui uno da tirocinante si trova,... E dopo il tirocinio ci ho già riflettuto, ho pensato a tutto quello che dovrei aver fatto diversamente e l'ho condiviso con le professoresse e le compagne. Quello che è stato fatto non si può più cambiare nel passato ma nel futuro. Progettare le situazioni di apprendimento per l'anno prossimo è per me una presa di responsabilità e coscienza del lavoro dell'insegnante: bisogna sempre andare avanti, anche con gli sbagli commessi dall'inesperienza. Non posso tornare indietro e rifare il mio intervento, ma posso pensare a come farei se mi trovassi di nuovo con loro dopo le vacanze.

6.1. Il tirocinio: Tutti a tavola!

Raccontare l'esperienza del tirocinio prima di presentare le nuove proposte didattiche serve sia a capire il contesto e sviluppo del lavoro previo, sia a contestualizzare i cambiamenti e il perché delle scelte fatte per la nuova proposta.

I gruppi che mi furono assegnati furono le tre classi di seconda ESO, ossia di livello A1, e l'argomento da trattare deciso insieme alla professoressa fu il cibo. Siccome l'argomento era più che altro lessicale, oltre pensare al compito da svolgere, fu lavoro mio decidere quali sarebbero stati gli argomenti grammaticali per poi confrontare il percorso con la professoressa. Dopo tanti cambiamenti, decisi che gli avrei fatto fare collettivamente (tutte le tre classi insieme) un ricettario di cucina tradizionale italiana. Questo compito mi permetteva di lavorare a diversi argomenti:

- Civiltà: il cibo è delle prime cose che emerge quando si chiede agli alunni cosa sanno sull'Italia ed è legato a tanti stereotipi sulla cultura italiana. Il ricettario gli avrebbe permesso di scoprire piatti oltre la pizza e la pasta e dolci diversi dal solito gelato.
- L'imperativo informale: certamente le ricette possono essere redatte al presente o persino con i verbi all'infinito, ma l'imperativo è anche una scelta molto comune. Dato che il *Nuovo Contatto* propone l'imperativo informale all'A1 e il formale all'A2, si ritenne interessante collegare l'informale al mio intervento.
- Il partitivo e alcune preposizioni articolate: il manuale prevedeva lo studio del partitivo nella lezione dedicata al cibo, ma non le preposizioni articolate. Nonostante ciò, dato che nel nome di tanti piatti vengono usate, e anche il partitivo corrisponde in forma ad una serie di preposizioni articolate, pensai di poter approfittare per presentare tutto insieme.
- Connettivi temporali: i più semplici, ma abbastanza per poter spiegare la ricetta segnando i passaggi più rilevanti.
- Lessico del cibo, degli utensili e dei verbi in cucina.

Ma, come presentare l'argomento dell'unità?

Pensai subito all'albo *Una festa in Via dei Giardini*, di Felicita Sala (2019). Si tratta di un albo che racconta la storia di questo condominio in cui abitano tante persone di origini diversi, che decidono di trovarsi tutti insieme in giardino per condividere i loro piatti preferiti.

«Che buon profumo al numero 10 di Via dei Giardini: odori deliziosi, che sanno di festa.»

Da qui, ogni doppia pagina è dedicata ad un appartamento. Dopo una breve presentazione degli inquilini (nome, cosa stanno facendo), si spiega la ricetta che porteranno alla festa: gli ingredienti, gli utensili e la procedura (all'imperativo informale), avvolti da una scena familiare altrettanto caratteristica dal paese di origine, sono i protagonisti. Felicita Sala lavora sempre con tecniche tradizionali, e riesce così a fare delle illustrazioni molto materiche e avvincenti. L'acquarello, le matite colorate e i pastelli danno vita a verdure fresche, formaggi morbidi, bottiglie piene e tanti altri ingredienti in un equilibrio perfetto tra l'illustrazione tipicamente per l'infanzia e il bisogno di certo realismo dato che si tratta di un ricettario.

Inoltre, le ricette presentate sono semplici purché i bambini le possano eseguire con l'aiuto di un adulto. Il testo, dunque, è semplice e non troppo lungo: persino le ricette più complesse si servono di meno di dieci righe.

Sembrava il libro perfetto: caldo, bello e con uno schema di base praticamente uguale a quello che poi dovrebbero fare gli alunni. Sentivo però che c'era qualcosa che non andava bene. Alla fine, decisi di scartarlo per ben tre motivi:

- La sua struttura di ricettario, sebbene ottima come esempio, non mi sembrava tanto adeguata per una lettura condivisa.
- Il libro, per come presenta le ricette, permette di iniziare un dialogo sull'atto di cucinare (come una dimostrazione di affetto verso qualcuno), sul rapporto culturale con il cibo, o addirittura di multiculturalità e migrazioni. Chi sa leggere le immagini trova sempre uno spunto per iniziare una discussione. Sono argomenti, però, che non c'entravano poi troppo con il percorso e che con un gruppo di adolescenti forse non avrebbero avuto troppo successo. E ai loro occhi sarebbe stato un libro che mostra delle ricette e basta.
- Felicita Sala è una brava, ha vinto tanti premi e a dire il vero, non credo di conoscere nessuno che non sia affascinato dalle sue tavole. Ma, di nuovo, per un gruppo di adolescenti non abituati a leggere albi illustrati, le illustrazioni morbide e colorate potevano rappresentare un ostacolo emozionale. Se già percepiscono gli albi come qualcosa di infantile, non avendo il tempo per educarli in questa direzione, portarli un libro di questo genere sarebbe stato un errore.

Cominciò, quindi, una ricerca di albi illustrati che in qualche modo parlassero del cibo, che permettessero ai ragazzi imparare del lessico ma anche altri aspetti della cucina oltre la parte linguistica, e a occhi loro non fosse troppo infantile. Finalmente trovai quello giusto. O almeno quello che, senza ancora esperienza, mi sembrò giusto: *Tre in tutto* (Calì e Labate, 2018).

Tre in tutto non parla di cibo, anzi. Racconta una storia vera del dopoguerra italiano, un pezzo della storia dimenticato dagli italiani stessi: i treni della felicità, organizzati dall'Unione di Donne Italiane (UDI) e il partito comunista. In 36 pagine segue a due fratelli del sud dell'Italia che furono mandati al nord per essere accolti e sfamati di famiglie meno povere. È un albo che racconta della paura (lo dicono tutti, i comunisti si mangiano i bambini, oppure ne fanno il sapone!) e il coraggio, del vero significato di famiglia (oltre la famiglia standard e di sangue), di solidarietà... E sì, infine, anche un po' di cibo. Di cibo italiano.

Riprendendo i tre motivi per cui *Festa in Via dei Giardini* era stato scartato, questo albo li risolve in questo modo.

- Il testo è narrativo: ha un inizio, uno svolgimento e una fine, quindi è adeguato per una lettura ad alta voce, condivisa. Inoltre, ci sono poche righe di testo in ogni pagina e i caratteri sono generalmente di corpo grande.
- Come detto, l'argomento principale del libro non è il cibo ma un'iniziativa solidale del secondo dopoguerra, ma che riesce a spiegare perché il cibo ha un ruolo così importante nella cultura e la vita di tanti italiani, specialmente delle generazioni più grandi. C'è tanto lessico del cibo e, in modo invitante e per niente didascalico, viene spiegata la ricetta del pane e dei tortellini, piatto tradizionalissimo dell'Emilia-Romagna.
- Anche la Labate lavora a tradizionale, ma solo a matita. Il bianco e nero della polvere di grafite conferiscono un'aria matura alle sue tavole, e leggendole sembra proprio di tuffarsi nel passato che racconta. Anche se il suo stile è molto fotografico, crea dei personaggi espressivi che riescono a trasmettere tante emozioni e a condurre i lettori nel più profondo della storia, più in là del testo. Infine, le illustrazioni sono piene di dettagli nascosti che ricompensano il lettore attento, senza però arrivare a essere un libro brulicante. Anzi, fa un uso spettacolare del bianco per far respirare i personaggi ed equilibrare il tono.

Tuttavia, il libro presentava un piccolo inconveniente. È scritto in passato: passato prossimo e imperfetto da una parte (si studiano entrambi al livello A2), e passato remoto dall'altra (appartiene al livello B2). L'uso di tempi verbali per loro sconosciuti creò in un inizio un po' di dibattito, ma vedendo il testo con cura si decise di affidarsi alla capacità intercomprensiva degli allievi. I verbi erano praticamente tutti molto trasparenti per un catalano o spagnolo (ad esempio: accogliere = acollir, mangiare = menjar, cuocere = coure/cocer, cantare = cantar, ecc.) e anche la costruzione del passato è facilmente riconoscibile dai madrelingua spagnoli (ad esempio: cantò = cantó, eravamo = eramos, ho chiamato = he llamado, ecc.).

Il vero problema fu poi un altro, che verrà approfondito nella prossima sezione.

Progettai un percorso didattico attorno al libro ma senza dimenticare il compito da proporre. Purtroppo, i tempi ristretti e le esigenze del liceo finirono per ridurre il tempo dedicato al lavoro con l'albo a una sola lezione e mezza.

Durante la prima lezione si presentò l'argomento dell'unità e per conoscere il loro punto di partenza si fece un breve *brainstorming* guidato con delle domande come:

- Che parole che riguardano il cibo e la cucina conoscete?
- Conoscete qualche piatto tipico italiano?
- Pensate che ci sono delle grandi differenze tra cucina del nord e del sud? E tra le diverse regioni?
- Cosa provate nel confronto dei verbi "cucinare" e "mangiare"?

In tutti i tre gruppi le risposte furono simili: pasta, pizza, gelato, spaghetti, maccheroni, formaggio, prosciutto, polenta, pesto, lasagna e carbonara. Ma anche se man mano che andavamo avanti con l'unità ho capito che conoscevano alcuni piatti tipici, in quel momento non ci hanno pensato oppure non sono riusciti a collegare le loro esperienze personali con l'argomento. Facendo il paragone con la Catalogna e la Spagna, hanno ipotizzato che anche in Italia la cucina sarebbe tanto diversa nelle diverse regioni.

Riguardo alla parte emotiva, non ci sono state ulteriori riflessioni oltre i soliti “mi piace / non mi piace” cucinare e mangiare.

Poi venne presentato l'albo, chiuso, e si parlò un po' del contesto storico, riportandolo al tempo presente per facilitare gli interventi e il dialogo. Alcune delle domande poste agli studenti furono:

- Cosa succede il 1945?
- Sapete come si chiama il periodo che viene dopo questo successo?
- Quali pensate che siano i principali problemi di un paese dopo una guerra?
- Pensate che il dopoguerra è diverso a nord e a sud?
- Pensate che a giorno d'oggi ci sono delle differenze tra nord e sud?

Il loro livello di conoscenza generale era molto più basso. Anche se in tutti i gruppi si risposero tutte le domande, la partecipazione fu molto più ridotta, ed erano sempre gli stessi tre o quattro alunni a parlare. Si commentarono alcuni concetti e parole per loro sconosciuti (comunisti, partigiani, Alta Italia) e che poi gli avrebbero servito per capire il libro. Di alcune se ne fece una traduzione, ma non sempre linguistica. Ad esempio, i partigiani furono paragonati ai *maqui* della guerra civile spagnola.

La lettura dell'albo, che in un inizio era pensata per essere condivisa ad alta voce e quindi farli leggere direttamente dal libro, fu sostituita per l'ascolto e visionato dell'albo in formato video. Si decise di fare così per due motivi.

Il primo era quello di poter vedere le illustrazioni tutti insieme grazie al proiettore dell'aula. Mi sarebbe piaciuto poter cambiare la disposizione dei tavoli, magari farli sedere in semicerchio, ma mi fu sconsigliato dato che era la mia prima lezione con loro e sarebbe stata addirittura un po' più corta del solito. Con la solita disposizione frontale risulta impossibile che tutti gli alunni possano vedere bene le illustrazioni dall'albo, anche se questo è abbastanza grande.

L'altro motivo è che nel video, per ogni tavola, appare scritta la frase più importante del testo. Con una lettura ad alta voce, coloro che non fossero vicinissimi al libro non potrebbero aver avuto nessun tipo di supporto testuale. Ci sono degli allievi che fanno fatica a seguire discorsi senza supporto di alcun tipo oltre l'ascolto. Grazie al video, sebbene non attivare i sottotitoli, potevano avere un punto di aggancio per seguire meglio il racconto. Inoltre, in queste frasi ci sono tante delle parole con cui poi avrebbero dovuto lavorare, e quindi avere l'opportunità di vederle scritte durante la lettura mi sembrò un supporto ottimo.

Il compito da svolgere durante il visionato era segnarsi tutte le parole che riuscissero a capire sempre che fossero relative all'argomento dell'unità. Potevano scrivere quelle che vedevano scritte, quelle che sentivano e persino quelle che, osservando le illustrazioni riuscivano a riconoscere in italiano. Non è un compito facile tenendo conto che c'era tempo per un unico visionato e che in teoria non sapevano più parole di quelle del *brainstorming*; ciononostante fu un successo. Dalle ventisette parole nascoste nel racconto ne individuarono diciannove, ovvero tutte quelle che formavano parte del testo e due in più tratte dalle illustrazioni. Alcuni studenti chiesero per il nome di alcuni oggetti che appaiono nelle illustrazioni del tavolo apparecchiato, ma anche di altri che non ci sono disegnati.

Nella lezione successiva si chiese agli studenti di mettere insieme tutto quanto riuscissero a ricordare della lezione precedente. In parte perché avevano mancato parecchi studenti, ma soprattutto perché mi serviva capire se la lezione era stata veramente fruttuosa. Poi si riprese l'albo, ma questa volta l'oggetto fisico. Un alunno fu chiesto di leggere ad alta voce l'ultima pagina, in cui c'è scritto un appunto storico in cui vengono citate diverse città italiane coinvolte nell'iniziativa solidale. Con questo testo si diede il

via al lavoro con un'enorme cartina dell'Italia. In un primo spazio di dibattito parlammo delle città e regioni che conoscono (perché ci sono stati, perché ne hanno sentito parlare, ecc.), della divisione nord-sud e dell'eterno dibattito sui confini. Tutti insieme provarono a situare la capitale Roma, le città citate nell'albo e quelle che conoscevano. Poi, divisi in tre gruppi e usando il manuale e il computer, ebbero il compito di trovare le regioni appartenenti alla sezione assegnata (nord, centro o sud) e scriverne i nomi sulla mappa.

Con la mappa già tutta completa e avendo tracciato il viaggio dei fratelli protagonisti di Tre in tutto, spiegai il compito finale dell'unità.

L'albo non ci fece più compagnia, anche se lo portavo sempre con me e invitavo gli alunni a prenderlo in prestito e sfogliarlo almeno durante l'intervallo. Per le altre lezioni usai il manuale e svariati materiali (video ricette, menù e giochi principalmente) più adatti al loro livello e al percorso deciso per arrivare a comporre il ricettario collettivo. Gli argomenti grammaticali, sempre quelli citati all'inizio della sezione, erano introdotti in base a un'attività, spesso un audio con esercizio di tipo *cloze*, come mi era stato consigliato dalla professoressa. Anche se si provava a trasmetterla in modo induttivo, la scarsa partecipazione e coinvolgimento degli studenti mi spingeva verso una grammatica deduttiva, ovvero il sistema di apprendimento a cui sono abituati. Per la maggior parte degli studenti le lezioni si riducono a ricopiare sul loro quaderno quanto ci sia nella lavagna in modo meccanico, quindi probabilmente interpretavano le mie domande come se fossero retoriche nonostante il mio impegno per farli pensare e dedurre da soli. Già sin dal primo periodo di tirocinio ho notato il calo di motivazione degli studenti quando ci sono delle spiegazioni grammaticali, e io non mi sentivo a mio agio vedendo la dinamica a cui ci avvezzavamo. Quando si presentavano materiali diversi dal manuale (cartacei o digitali) sembravano risvegliarsi e interessarsi di più. Ad esempio, la lezione sulle preposizioni articolate è stata abbastanza noiosa per tutti poiché alla fine è stata abbastanza deduttiva: alcuni studenti facevano degli interventi e provavano a dedurre gli usi delle preposizioni articolate presentate dagli esempi, ma erano sempre gli stessi; finché non ho ricollegato l'argomento al compito finale delle ricette e hanno partecipato ad un gioco online con Quizizz (<https://quizizz.com/?lng=null>). Nonostante la difficoltà che verrà spiegata di seguito, ho percepito molto più interesse e partecipazione nelle prime lezioni con l'albo, in cui gli argomenti da lavorare erano ai loro occhi nascosti e li hanno imparato con meno fatica.

6.2. Tutti a tavola!: considerazioni dopo il tirocinio

Dall'esperienza del tirocinio vorrei fare il punto su due situazioni.

Anzitutto, e come detto precedentemente, mi trovai con un problema che non avevo previsto troppo bene. I ragazzi della seconda ESO, che hanno tra i tredici e i quattordici anni, non sanno praticamente niente sulla Seconda guerra mondiale. La Shoah si studia in quarta ESO, nelle materie di catalano e scienze sociali e storia, quindi a meno che per loro interesse o altri situazioni non si siano informati, è un argomento veramente sconosciuto per loro. E la guerra civile spagnola, che potrebbe essere stata presa come punto di riferimento, si studia ormai durante il Batxillerat (a diciassette anni). Dunque, anche se avevo organizzato quella introduzione, mi ritrovai con degli alunni che sapevano ancora meno di quanto pensassi. In uno dei gruppi, un ragazzo alquanto appassionato della storia fu di grande aiuto. Fu lui, con le sue parole e alla loro altezza, a raccontare quello che sapeva. Nel secondo gruppo, in cui non c'era nessuno con più conoscenze degli altri, spiegai il tutto provando a usare le stesse parole del ragazzo della prima classe, con la speranza di rendere il discorso più semplice.

Io non seppi vedere in tempo la complessità delle loro manchevolezze, e siccome non c'era del tempo per approfondire su questo argomento (che tra l'altro non è previsto nel curriculum del loro livello) credo si normale il distacco che provarono alcuni all'inizio della lezione.

Come ricavato grazie al formulario del capitolo 2, questo no è stato poi in realtà un problema così grande da bloccare l'apprendimento, anzi. C'è chi ringrazia aver avuto l'opportunità di scoprire un successo storico finora per loro sconosciuto o approfondirci un po' di più. Invece, per chi la parte storica è stata fonte di incomprendimento, apprezza comunque aver imparato tanto lessico in contesto e in modo diverso dal solito.

La seconda situazione che vorrei commentare è il fatto che durante il tirocinio non ebbi la possibilità di progettare tutta l'unità in base all'albo, come mi sarebbe piaciuto. Innanzitutto, perché da tirocinante mi sono dovuto un po' adeguare allo stile di insegnamento della professoressa titolare per non stravolgere troppo il percorso di apprendimento degli alunni e i loro voti. Anche dover prendere la programmazione altrui per farne un'unità è abbastanza limitante, io magari avrei organizzato i contenuti del corso diversamente e quindi non sarei stato costretto a lavorare in questa unità gli stessi argomenti grammaticali con cui mi sono trovato a disegnare il percorso. Ad esempio, magari avrei parlato del cibo nella prima unità, insieme agli stereotipi, e poi avrei collegato l'imperativo ad un altro contesto, come dare istruzioni ai compagni su qualcosa che uno sa fare bene (come riscaldare prima di suonare il cello, come fare una bella fotografia, ecc.). Come poi si vedrà nelle nuove proposte didattiche, avrei voluto usare l'albo proprio come un nesso tra le lezioni e da cui ricavarne i diversi argomenti dell'unità, non soltanto come spunto o motivazione all'inizio. È vero che, parlando con la professoressa, riuscì dopo a ricollegarlo con il materiale che preparai per il 25 aprile (Festa della Liberazione) che però fu un'aggiunta improvvisata.

Infine, non ebbi modo di portare più di un esemplare del libro, per cui con uno solo era difficile progettare delle attività da svolgere con l'albo.

Penso veramente che il libro scelto offra tante possibilità in classe, sia di italiano LS sia di praticamente qualsiasi materia, occorre semplicemente saperlo proporre nel livello giusto e nel momento adeguato, collegandolo ad altri saperi.

6.3. Proposta: Un biglietto per la salvezza

Questa prima proposta di situazione di apprendimento è stata progettata con lo stesso albo del tirocinio, ma per i gruppi di terza ESO.

Il Pla d'acció tutorial (PAT) della terza ESO comprende tutto un percorso di scoperta delle disuguaglianze sociali. Durante tutto il corso si fanno delle attività sul razzismo, le migrazioni, i confini invisibili e i diritti umani, l'economia circolare, ecc. nelle materie di tutoria ma anche in altre. Ad esempio, durante alcune lezioni di catalano si lavora all'opera *Perspepolis* (Satrapi, 2000), oppure a *Treball Globalitzat* (che comprende le materie di inglese e scienze sociali) è previsto apprendere diverse competenze per la loro autonomia economica. Le conferenze, dibattiti in aula, i progetti di APS (apprendimento e servizio) e tutte le attività servono ad aprirgli gli occhi e farli prendere consapevolezza della loro posizione nel mondo, provando a collegare il lavoro in classe con la realtà raccontata nei telegiornali.

La storia che racconta *Tre in tutto* rientra nella cornice pedagogica della terza ESO di questo istituto, anche se non tanto con i saperi proposti nel curriculum generale del livello. Inoltre, nel testo si usano strutture grammaticali proprie del livello A2, che saranno parte dei contenuti da imparare con questa proposta didattica.

Dunque, gli obiettivi linguistici della situazione di apprendimento sono:

- Il passato prossimo
- Gli avverbi mai, appena, ancora, già e la loro posizione nella frase.

- L'imperfetto

Le competenze che si lavoreranno in questa sequenza di apprendimento sono queste.

1. Competenze specifiche della seconda lingua straniera:
 - a. Competenza interculturale
 - b. Comprensione ed interpretazione orale
 - c. Espressione orale
 - d. Comprensione ed espressione scritta
 - e. Espressione scritta
 - f. Uso e ampliamento del repertorio linguistico
2. Competenze trasversali:
 - a. CPSAA3: (3.1) Gli studenti attuano in modo proattivo, dimostrando comprensione e rispetto nel confronto delle emozioni, prospettive e vissuti altrui. (3.2) Gli studenti usano in modo proattivo strategie di cooperazione nell'autogestione del gruppo, cercando l'equilibrio tra i ruoli e compiti da svolgere.
 - b. CD2: Gli studenti useranno gli strumenti digitali a disposizione per creare nuovo contenuto digitale, tramite svariate strategie di trattamento dei dati e l'uso di spazi digitali di creazione.

6.3.1. Svolgimento

Lezione 1: Un viaggio al passato

[5'] Buongiorno, fare l'appello e, a seconda dell'orario, routine dei cellulari.

[5'] Vengono presentati i due albi con cui si lavorerà durante l'unità: *Tre in tutto* (Cali e Labate, 2018) e *Il bambino del tram* (Labate, 2022). Le informazioni relative ai libri si trova nell'Appendice 2. Gli studenti scelgono con quale vogliono lavorare e si dividono in quattro gruppi di circa cinque studenti ciascuno: due per ogni albo. Nel caso fossero numericamente davvero sbilanciati l'insegnante potrebbe rifare i gruppi, chiedendo gentilmente agli allievi di cambiare gruppo volontariamente oppure decidere da solo.

Ogni albo presenta le sue sfide, però oggettivamente *Tre in tutto* ha meno testo. Tenendo conto di questa caratteristica, si potrebbe consigliare agli allievi con più difficoltà di, magari, lavorare con questo. Tuttavia, siccome le attività di lettura e comprensione saranno in gruppo, non credo che ce ne sia il bisogno tranne in un caso molto particolare.

ATTIVITÀ 1: Gli albi illustrati		
Fase 1. Le parti del libro		
Lavagna e pennarelli	Tutti insieme	5 minuti

L'insegnante fa velocemente il disegno di un libro e ci segna le parti essenziali, affinché gli studenti abbiano la consapevolezza di ciò che hanno tra le mani: copertina o prima di copertina, quarta di copertina, dorso, risguardie, frontespizio. Può usare il manuale o qualsiasi altro libro a disposizione per farglielo vedere dal vivo.

Questo lessico non devono impararlo se non vogliono dato che non forma parte dell'unità né del livello A2, lo si segna sulla lavagna per poter sviluppare l'attività.

Fase 2. Osservazione		
Albi illustrati e domande guide	In piccoli gruppi	10 minuti

Senza aprire il libro, o al massimo fino al frontespizio, devono osservare l'oggetto (la forma e le dimensioni), così come le illustrazioni e il testo stampato. Devono compilare una scheda con delle domande guide (veda Appendice 3).

Fase 2. Condivisione		
Albi illustrati	Tutti insieme	10 minuti

I gruppi presentano, a uno a uno e ad alta voce, le loro impressioni e si confrontano con i compagni che hanno lo stesso libro. Hanno le stesse aspettative? Cosa c'è di diverso e perché?

ATTIVITÀ 2: Le storie

Fase 1. Lettura		
Albi illustrati, scheda di lessico	In piccoli gruppi	10 minuti

Ogni gruppo riceve una scheda di lessico e una mappa (veda Appendice 4) per accompagnarli nella lettura ad alta voce. Si spera che tutti gli studenti leggano almeno una pagina o un pezzo della storia, ma nei casi degli alunni con la dislessia va bene se semplicemente ascoltano i compagni.

Dato che ci sono quattro gruppi che leggono al contempo, si possono dividere tra l'aula e lo spazio di lavoro del corridoio del suo corso. Siccome è proprio davanti alle aule di terza, l'insegnante può facilmente controllare entrambi gli spazi e i gruppi. Così si può avvicinare a tutti i gruppi per vederne l'andamento, risolvere questioni di pronuncia, ecc.

Fase 2. Riflessione		
Albi illustrati, domande guida	In piccoli gruppi	10 minuti

Dopo la lettura dovranno rispondere delle domande, alcune di comprensione altre di approfondimento. Lo scopo è farli riflettere su quanto hanno appena letto.

- Qual è l'argomento principale?
- Chi sono i protagonisti?
- Quali altri argomenti sono presenti nel racconto?
- Perché pensate che l'illustratrice abbia scelto proprio quel simbolo per rappresentare la storia? (nel frontespizio nel caso di *Il bambino del tram* e in quarta di copertina nel caso di *Tre in tutto*).
- Com'è il ritmo della storia?
- Quale pagina / illustrazione vi ha colpito di più e perché?

Fase 3. Approfondimento (facoltativa)		
---------------------------------------	--	--

Albi illustrati, mappa, computer	In piccoli gruppi	10 minuti
----------------------------------	-------------------	-----------

Nel caso un gruppo finisca prima degli altri, probabilmente quelli di *Tre in tutto* poiché ha meno testo, potrà approfondire sulla storia grazie al materiale aggiuntivo (veda lo stesso Appendice 4).

Su *Classroom* verranno caricati i link ai video-racconti (in *Appendice 1*) di entrambi albi illustrati, così possono tornare su quello a cui hanno lavorato oppure scoprire l'altro, oltre ad avere accesso a tanti altri video-albo di qualità.

Lezione 2: Il tempo passato

[5'] Buongiorno, fare l'appello e, a seconda dell'orario, routine dei cellulari.

ATTIVITÀ 1: Le storie

Fase 4. Condivisione		
----------------------	--	--

Albi illustrati, eventuali appunti	Tutti insieme	15 minuti
------------------------------------	---------------	-----------

A uno a uno i gruppi escono davanti ai compagni (con il libro e il materiale che gli serve) per riassumere il loro albo. Devono più o meno rispondere alle domande formulate alla fine della lezione precedente affinché i compagni che hanno lavorato con l'altro libro possano capire bene l'argomento. È importante che tutti i membri del gruppo facciano almeno un intervento, non serve che ci sia un rappresentante.

[5'] Si chiede agli alunni quali siano i tempi verbali usati nelle storie e si scrivono le loro risposte nella lavagna. In maggior o minor misura, entrambe usano il presente, il passato e il condizionale (con volere, che conoscono già).

ATTIVITÀ 2: Il tempo passato

Fase 1. Individuare e classificare i verbi		
Albi illustrati / computer, foglio e penna	In piccoli gruppi	10 minuti

Riprendendo i libri, devono sfogliarli per individuare i verbi che secondo loro siano in passato e provare a distribuirli in diversi gruppi osservando la loro forma. Possono usare sia l'albo fisico sia il video.

Dato che scrivono molto lentamente non bisogna che scrivano proprio tutti i verbi, ma una volta avranno capito la divisione, si devono scrivere almeno tre esempi per ogni classificazione.

Fase 2. Messa in comune		
Appunti della Fase 1	Tutti insieme	5-10 minuti

Si condividono le classificazioni e si scrivono i risultati sulla lavagna fino ad ottenerne una di collettiva. Probabilmente i loro raggruppamenti saranno simili a questo schema:

- Verbi che finiscono in -avo/-ava/-avamo/-avano (esempio: dormiva, portavano)
- Verbi formati da due verbi (esempio: ha continuato, è passato)
- Verbi che finiscono con vocale accentuata (esempio: cantò, riuscì)
- Verbi con doppie (esempio: partimmo, pensammo)
- Ci saranno verbi che sicuramente non riescono a raggruppare: era, furono, tornarono...

[10'] Si esplicitano i tempi verbali che si studieranno durante l'unità (passato prossimo e imperfetto). Affinché la spiegazione grammaticale non sia un monologo ma ci sia interazione, gli studenti verranno chiesti di provare ad identificare la struttura del passato prossimo:

- Vedete qualche schema nei verbi nella lavagna?
- Osservate il primo verbo di ogni coppia, quali si ripetono?
- Osservate ora soltanto la seconda parte delle coppie, cosa hanno in comune?

Insieme si coniugano e scrivono nella lavagna i verbi ausiliari.

Lezione 3: Passato prossimo: il participio passato

[5'] Buongiorno, fare l'appello e, a seconda dell'orario, routine dei cellulari. Collegare il computer al proiettore.

[10'] Si chiede agli studenti cosa ricordano della lezione precedente e si riprende il passato prossimo con gli esempi tratti dai libri e altri forniti dall'insegnante. Il punto importante è "Cosa potremmo raccontare con solo il passato prossimo?", domanda a cui dovranno provare a rispondere gli allievi.

ATTIVITÀ 1: Passato prossimo

Il participio

Proiettore, foglio e penna	Tutti insieme	10-15 minuti
----------------------------	---------------	--------------

Si proietterà una combinazione di soggetto + verbo (indicando l'ausiliare) e ogni studente, ad alta voce, dovrà costruire una *frase*. La combinazione sarà diversa per ogni studente. Devono segnarsi almeno cinque frasi sul quaderno di appunti. Ad esempio:

- Carlo + parlare (avere): Carlo ha parlato durante tutto il viaggio.
- Io e Gaia + camminare (essere): Io e Gaia abbiamo camminato un po' dopo cena.

[5'] Verrà presentato, e dopo caricato su *Classroom*, un cartellone della Casa del verbo essere, tratta ad esempio dal manuale *Nuovo Contatto A1* (in *Appendice 5*).

Saranno comunque invitati a sviluppare facoltativamente la propria "casa" (qualsiasi forma prenda sarà ottima se a loro serve). A mio parere il fatto di lavorare a un disegno proprio, anche se usando le immagini di Canva, è di grande aiuto nell'apprendere qualcosa. Il manifesto resterà appeso da qualche parte durante tutta l'unità, ma gli si deve fare sapere che è da imparare a memoria.

ATTIVITÀ 2: Passato prossimo

Gli ausiliari		
Manuale A1 / Fotocopia del manuale A1	In coppia / Individuale	15 minuti

[10'] Dovranno compilare la regola dell'ausiliare essere che accompagna La casa di essere (Nuovo Contatto A1, p. 109, veda *Appendice 5*)

[5'] Si corregge e si commenta se ci sono dubbi al riguardo.

[5'] Si spiegano e presentano i compiti: Dovranno scegliere e leggere uno dei due testi disponibili e, usando il passato prossimo, dovranno raccontare brevemente dell'esperienza chiesta a seconda del testo (Veda *Appendice 6* per i testi e le indicazioni di ognuno). Questa volta il compito sarà completamente digitale, tramite *Classroom*.

Lezione 4: Ripasso passato prossimo

[5'] Buongiorno, fare l'appello e, a seconda dell'orario, routine dei cellulari. Collegare il computer e l'audio al proiettore.

[10'] Si comincia con un breve commento dei loro testi (i compiti), fermandoci sulle concordanze dei verbi con essere e sui verbi irregolari apparsi.

ATTIVITÀ 1: Cosa hai fatto ieri sera?

Fase 1. Ascolto ed esercizio tipo <i>cloze</i>		
Proiettore e altoparlanti, fotocopie con le frasi	Individuale	10 minuti

Vediamo insieme il video sul passato prossimo di ItalianoVero in cui si chiede ai passanti in giro per Roma cosa hanno fatto il giorno prima. (Vedi *Appendice 7* per il video e l'attività sviluppata). Il video si fa due volte, poi si corregge tutti insieme.

Fase 2. Conversazione

-	In coppia	5 minuti
---	-----------	----------

Breve conversazione usando le domande del video: Cosa hai fatto ieri / ieri sera? Cosa hai fatto questa mattina? L'insegnante va in giro per la classe ascoltando per correggere e risolvere dubbi di lessico.

ATTIVITÀ 2: Gioco del passato prossimo

Rafforzare gli ausiliari

Mazzi di carte	Piccoli gruppi	15 minuti
----------------	----------------	-----------

Si spiegano le istruzioni (vedi *Appendice 8*), si formano i gruppi, e si distribuiscono i mazzi di carte. Non bisogna spostare i tavoli, possono anche giocare seduti a terra. L'insegnante va in giro per i gruppi, ed interviene solo in caso di dubbio, errore o di eventuali situazioni.

Il gioco, ideato da me riutilizzando le basi di altri giochi esistenti, ha come scopo l'utilizzo spontaneo del passato prossimo, poiché sono premiate sia la correttezza sia la velocità nell'utilizzo.

Lezione 5: L'imperfetto regolare

[5'] Buongiorno, fare l'appello e, a seconda dell'orario, routine dei cellulari.

Riprendiamo i nostri albi e l'elenco di verbi della seconda lezione.

ATTIVITÀ 1: Ricordiamo le storie

Ultimo ripasso passato prossimo

Albi illustrati	Tutti insieme	10 minuti
-----------------	---------------	-----------

Riusciamo a raccontare le storie degli albi in passato prossimo? Ogni studente dirà ad alta voce una frase per, tutti insieme, ricostruire i racconti. Per aiutare a ricordare, l'insegnante può tenere i libri e sfogliarli mostrandone le illustrazioni.

[10'] Spiegazione con interazione sugli usi dell'imperfetto e le differenze con il passato prossimo. Sulla lavagna si disegna una linea del tempo per rappresentare graficamente l'uso dei due tempi al passato: il passato prossimo sarebbe un punto preciso, l'imperfetto un'onda più o meno lunga.

[10'] Vediamo come funzionano i verbi regolari nelle tre coniugazioni. L'insegnante scrive sulla lavagna un verbo di ogni coniugazione tra quelli che appaiono già all'imperfetto nei libri e si mostra la coniugazione completa all'imperfetto.

ESERCITAZIONE 2: Imperfetto regolare

Primi passi

Lavagna e pennarelli, foglio e penna	Tutti insieme / Da soli	10 minuti
--------------------------------------	-------------------------	-----------

L'insegnante scrive dei verbi regolari sulla lavagna, ed alcuni alunni (volontari) provano a coniugarli. Prima di tornare al loro posto devono dire una frase.

Nel frattempo, i compagni che sono seduti si dovranno ricopiare almeno un verbo di ogni coniugazione, da affiancare agli scritti durante la spiegazione teorica. Dovranno pensare e scriversi una frase per ogni verbo coniugato sulla lavagna. Facoltativamente, le frasi possono decidersi in coppia sempre che entrambi se la segnano sul quaderno e siano tutti e due a proporre delle frasi alternativamente.

[5'] Si presentano e spiegano i compiti. Gli studenti riceveranno via *Classroom* il testo della canzone *Ragazzi* di Giovanni, insieme a due esercizi di trasformazione (veda *Appendice 9* per tutto il materiale). È importante stare attenti alla posizione della sillaba forte.

Lezione 6: L'imperfetto irregolare e gli avverbi

[5'] Buongiorno, fare l'appello e, a seconda dell'orario, routine dei cellulari.

[5'] Si presentano i quattro verbi irregolari dell'imperfetto, ma senza mostrarne ancora la coniugazione.

ATTIVITÀ 1: L'imperfetto

I verbi irregolari

Albi illustrati, foglio e penna	In piccoli gruppi	10 minuti
---------------------------------	-------------------	-----------

Gli studenti dovranno sfogliare il libro per trovare le frasi in cui vengono usati gli irregolari dell'imperfetto, e segnarsi la coniugazione. Ne troveranno uno o due per ogni verbo.

Questo sarà il punto di partenza: guardando bene le coniugazioni che hanno, dovranno provare a dedurre come sono le altre persone.

[10'] Si fa una correzione – commento generale. Dato che sono quattro gruppi di lavoro, un rappresentante di ogni gruppo scriverà tutta la coniugazione di uno dei verbi irregolari sulla lavagna.

ATTIVITÀ 2: Avverbi di frequenza

Fase 1: il testo

Albi illustrati, foglio e penna	In piccoli gruppi	10 minuti
---------------------------------	-------------------	-----------

Devono prendere di nuovo gli albi illustrati per, questa volta, cercare avverbi che indicano la frequenza con cui si compiono le azioni descritte o il tempo: mai, ancora, appena e già.

Poi si commenteranno insieme alcune frasi sottolineando la loro posizione nella frase, dato che il significato e utilizzo è simile nelle loro LM.

Fase 1: il testo		
Fotocopia con delle domande	<i>Tutti insieme</i>	<i>10 minuti</i>

In giro per la classi, si farà un'attività di domanda-risposta usando gli avverbi. Per svolgerla bisogna ricordare il passato prossimo.

Le domande saranno formulate con lo schema "Trova qualcuno che...", che dovranno poi trasformare loro in domanda. Nel caso di situazione affermative, bisognerà rispondere usando il "quando".

Ad esempio: Trova qualcuno che non abbia mai preso l'aereo.

- D: Hai mai preso un aereo?
- R: No, non l'ho mai preso. / Sì, l'ho preso quando siamo andati a Parigi per un provino di classica

Lezione 7: La valigia

[5'] Buongiorno, appello, ecc.

Ora che si è lavorato un po' a tutti gli aspetti linguistici previsti, è giunto il momento di metterli alla prova. Ogni studente dovrà produrre un testo usando il passato prossimo, l'imperfetto e gli avverbi a cui si è lavorato.

Si porterà in aula una valigia piena di vecchie fotografie (ma non sbiadite o sfocate, è importante che se ne possa osservare bene il contenuto) e quello che verranno chiamati "scarti": biglietti di trasporto validati, francobolli timbrati, tesserini... insomma, piccoli oggetti che possano aiutare a immaginare una storia.

[10'] Ciascuno studente prenderà dalla valigia una fotografia e uno scarto (vada all'*Appendice 10* per vederne un esempio), che dovrà collegare in qualche modo.

[10'] Si spiega qual è il compito, i tempi di lavoro e consegna, e la modalità di consegna. Si mostrerà un esempio di testo collegandolo agli albi illustrati letti insieme.

COMPITO FINALE		
Fase 1. La idea		
Fotografia, scarto, foglio e penna	Individuale	10 minuti

Durante il tempo restante di questa lezione si spera che facciano l'osservazione dei due elementi (o forse, come direbbe Rodari, del binomio fantastico) e scrivano la linea lunga e la scaletta del testo.

- Linea lunga: una o due righe in cui si descrive l'argomento del testo.
 - Scaletta: descrivere passo a passo ciò che accadrà, si può fare al tempo presente perché l'obiettivo è strutturare le idee e decidere i connettivi da usare.
-

Lezione 8: scrittura

[5'] Buongiorno, appello, ecc.

COMPITO FINALE

Fase 2. Il testo		
Fotografia, scarto, foglio e penna	Individuale	45 minuti

Scrivono i testi, da consegnare alla fine della lezione.

La scrittura è a mano e si consegna il foglio, ma possono avere il computer per accedere al dizionario (Treccani o Hoepli) e, se ne hanno il bisogno, cercare qualche informazione per il suo racconto. Ad esempio, se uno ha un biglietto di autobus di Asti, può cercare il percorso della corsia.

Lezione 9: creazione di un albo

[5'] Buongiorno, appello, ecc.

COMPITO FINALE

Fase 3. L'albo		
Fotografia, scarto, computer	Individuale	45 minuti

Si riconsegnano i loro testi con delle correzioni e commenti che dovranno aggiungere nella versione definita del testo. La scrittura sarà ora digitale, poiché lo scopo è quello di ottenere un piccolo albo illustrato digitale.

Gli studenti dovranno dividere il testo in almeno cinque parti. Usando un qualsiasi strumento di progettazione grafica (Canva, ad esempio) dovranno impaginare il testo diviso con un'immagine. Le immagini le potranno creare intervenendo sui due materiali ricevuti all'inizio del compito. Sarà vietato l'uso di IA generative di immagini. Si potranno usare la tecnologia per modificare i materiali disponibili, cercare nuove immagini libere di diritti (usando Pexels, Pixabay e altri siti) e, insomma, usare la creatività per ottenere le illustrazioni del proprio racconto.

Quando avranno finito lo caricheranno sullo spazio *Classroom* aperto apposta per creare insieme una biblioteca digitale.

[5'] Si spiegherà che, come compito a casa, dovranno fare l'autovalutazione del percorso, soprattutto del testo prodotto. Potranno fare un breve commento libero oppure aiutarsi delle seguenti domande guide:

Il mio testo corrisponde al compito?

Ho usato i tempi verbali richiesti, avverbi e connettivi? Il testo è coerente?

Mi è rimasto qualche dubbio riguardo ai nuovi argomenti grammaticali dell'unità?

Sono soddisfatto del mio testo? Ho scoperto qualcosa durante il percorso di scrittura?

Quale fase di lavoro mi è piaciuta di più? Quale invece è stata la più difficile?

6.3.2. Riflessione

È difficile valutare una situazione di apprendimento che non è stata veramente realizzata, ma posso invece commentare al riguardo del processo di progettazione e i dubbi che ne conseguono.

La prima sfida a cui mi sono dovuto affrontare è il fatto di proporre due albi illustrati che, sebbene non tanto diversi dal punto di vista formale (stessa casa editrice, illustratrice e periodo storico simile), si raccontano in modo abbastanza differente.

Per prima cosa, *Tre in tutto* si racconta praticamente sempre al passato (prossimo e imperfetto) e valendosi di tanti avverbi di frequenza. L'altro, invece, inizia con i passati ma all'improvviso, per fare entrare il lettore a capofitto nella storia, si serve del tempo presente fino a quasi l'ultima pagina. Inoltre, è più scarso di avverbi di frequenza anche se ne usa lo stesso. Per questo motivo, anche se ogni gruppo ha un albo di riferimento, è molto importante lavorare poi sempre in gruppo-classe, per assicurarsi che tutti, a prescindere dall'albo, ricevano la stessa informazione.

D'altra parte, e qui si scambiano i ruoli, il percorso che offre *Il bambino del tram* è molto più ricco di riferimenti culturali. Siccome la storia accade a Roma, si possono identificare tanti particolari della città: i pini secolari, la piramide e porta San Paolo, la piazza delle tartarughe... Gli allievi che siano stati a Roma potranno immergersi nel racconto, mentre quelli che non ci sono stati potranno in futuro ricordare la storia di Emanuele e percorrere la città con altri occhi, magari più attenti. All'opposto si trova il racconto dei treni della felicità, che sebbene mostra la pianura padana e fa scoprire uno dei piatti tipici dell'Emilia-Romagna, l'immergersi nella storia è piuttosto familiare.

Ciononostante, penso che sia importante che non ci sia un unico libro, e che possano invece scegliere anche se l'offerta è ridotta. Poter scegliere è, come si è visto nel capitolo 5, una delle caratteristiche che rende più amichevole la lettura di un libro a figure (anche se personalmente direi che è applicabile a qualunque lettura obbligatoria). Per di più, offre tante altre possibilità di scambio e apprendimento, oltre al fatto che costituisce un input in più nell'aula.

Un'altra sfida è stato il mantenere il focus negli albi nonostante ci fossero delle attività o spiegazioni grammaticali che richiedono di allontanarsi un attimo dai libri. Ad esempio, il gioco con il mazzo di carte del passato prossimo non c'entra niente con gli albi, ma credo che sia un'attività necessaria. Questi studenti hanno sempre chiesto di fare, ogni tanto, delle attività più dinamiche per affiancare la grammatica (invece di essere soltanto sottoposti alle solite verifiche), e credo che gli ausiliari è un argomento che se la merita.

Infine, in riferimento al compito finale, ritengo interessante dare al testo un ultimo giro per farlo diventare una sorta di albo. Ovviamente non si sperano dei capolavori, dato che non hanno né la formazione specifica per capire come lavorarci né il tempo per svolgere un albo vero e proprio. Tuttavia, dato che si è lavorato con gli albi (osservazione, lettura, interpretazione), credo che sia giusto dare ai

loro racconti la possibilità di assomigliarsi in qualche modo all'oggetto che li ha accompagnato durante tutto il percorso. E lavorare non solo con le parole ma anche con gli oggetti e immagini che accrescono la dimensione narrativa delle loro produzioni.

6.4. Proposta: Che cos'è un adolescente?

Questa seconda situazione di apprendimento nasce dalla volontà di dare un giro alla linea didattica intrapresa finora. A lezione di lingua abbiamo la fortuna di poter trattare argomenti di svariata natura benché ci sia un apprendimento linguistico. Così, ho pensato di proporre un percorso che invece di parlare dell'Italia, parli *di* loro e *a* loro.

L'adolescenza è un periodo di cambiamenti psicologici e fisiologici, e di conseguenza se ne producono anche sul piano sociale. Di solito però nelle scuole non esistono spazi di condivisione delle proprie esperienze, dei pensieri che cominciano a emergere in questo periodo della vita, delle emozioni che si provano nel confronto di essi stessi e dei cambiamenti.

I libri proposti sono i seguenti:

- *Che cos'è un bambino?*, di Beatrice Alemagna (2008, Topipittori)
- *Io e gli altri*, di Amanda Cley e Cecilia Ferri (2021, Kite Edizioni)
- *Uno come Antonio*, di Susanna Mattiangeli e Mariachiara di Giorgio (2018, Editrice Il Castoro)

Questa sequenza didattica verrà spiegata a grandi tratti e non così al dettaglio come quella precedente poiché non è proprio legata al percorso del tirocinio. Per questo motivo non è un miglioramento di quanto fatto ma bensì un'idea tutta nuova creata dalle osservazioni ma senza nessuna provatura previa.

Il compito finale è la progettazione di una serie di manifesti da incollare nel muro esterno della scuola primaria o secondaria (nella primaria si potrebbe da sicuro) che raccontano l'essere adolescente in prima persona.

Per arrivarci, i meccanismi linguistici da attivare sono diversi:

- Espressioni per esprimere la propria opinione ed interagire con le opinioni altrui
- Lessico del fisico
- Lessico della personalità

Con questa situazione di apprendimento, inoltre, si prevede lavorare alle competenze trasversali CPSAA e CD, in modo simile alla proposta precedente.

6.4.1. Svolgimento

Lezione 1: Introduzione all'argomento e ai diversi modi di esprimere la propria opinione.

[10'] Dopo aver spostato i tavoli per ottenere una disposizione più democratica (a forma di U o semicerchio, a modo che possano vedere la lavagna e lo schermo) viene presentato l'argomento dell'unità: l'adolescenza.

Computer	Individuale	5 minuti
----------	-------------	----------

Con un'applicazione digitale come [Answer Garden](https://answergarden.ch/create/) (<https://answergarden.ch/create/>) che permette salvare il lavoro per riprenderlo nelle lezioni successive, dovranno scrivere i loro pensieri al riguardo: parole o frasi corte.

Possono cercare sul dizionario online fornito dall'insegnante (Treccani, Hoepli), in questa fase l'importante è la partecipazione.

Fase 2. Ascolto		
-----------------	--	--

Proiettore e altoparlanti, foglio e penna	Individuale	10 minuti
---	-------------	-----------

Si ascolterà due volte un breve testo che descrive l'adolescenza*. Gli studenti dovranno segnarsi le parole che sentono e capiscono.

Possono già farci un segno a seconda se sono d'accordo o meno con quanto viene detto, perché sarà utile per la fase successiva.

*Non si è riuscito a trovare un video o audio adatto, ma si diversi documenti da cui si potrebbero prendere alcuni pezzettini per creare un materiale.

Fase 3. Condivisione		
----------------------	--	--

Appunti della Fase 2	In coppia / piccoli gruppi	10 minuti
----------------------	----------------------------	-----------

Condividono con i compagni di banco le parole che sono riusciti a segnarsi e si confrontano le opinioni se sono riusciti a pensarci.

Fase 4. Dibattito		
-------------------	--	--

Nuvola di parole e appunti	Tutti insieme	15 minuti
----------------------------	---------------	-----------

Confrontiamo i descrittori dell'input con quelli degli studenti.

- Come vengono descritti gli adolescenti?
- Siamo d'accordo con il ritratto sociale che si fa dell'adolescenza e degli adolescenti?
- L'idea che ha la società è piuttosto positiva o negativa?
- Ci sentiamo singolarmente rappresentati da questi descrittori?

Nella fase 4 gli studenti possono ribadire i commenti dei compagni o rifiutarli, risponderci a vicenda... Sarebbe ottimo che si creasse uno spazio di discussione. Per farlo, si saranno attaccati dei cartelloni con delle espressioni per esprimere la propria opinione:

- Secondo me... / Per me...
- Io penso che... / Io credo che... (+ presente indicativo anche se non è correttissimo)
- Vorrei dire... / Vorrei aggiungere...
- Io (non) sono d'accordo perché...
- È vero / Non è vero che...

- Hai ragione
- Le conclusioni, se ce ne sono, vengono raccolte, a turni, dagli studenti e dall'insegnante.

Lezione 2: Io e gli altri.

ATTIVITÀ 1: Io e gli altri

Fase 1. Osservazione

Albo illustrato	Tutti insieme	10 minuti
-----------------	---------------	-----------

Si presenta l'albo *Io e gli altri* (veda *Appendice 12*) e si fa una visione collettiva delle copertine, analisi e ipotesi, tenendo conto dell'illustrazione e del testo, che in questo caso è particolarmente importante. Gli studenti si possono girare l'albo sempre che non lo aprano oltre il frontespizio.

Fase 2. Lettura

Albo illustrato	Tutti insieme	5 minuti
-----------------	---------------	----------

Lettura ad alta voce. Si può fare dopo un visionato della storia tramite il video racconto disponibile in rete (veda *Appendice 12*), così da vedere bene le illustrazioni.

Fase 3. Analisi

Albo illustrato	In piccoli gruppi / Tutti insieme	15 minuti
-----------------	-----------------------------------	-----------

Si tratta di un albo con pochissimo testo proprio perché il peso della narrazione è nelle illustrazioni. Questo significa che devono fare un lavoro di interpretazione sia del testo sia delle immagini. Alcune domande guida possono essere:

- Di cosa parla l'albo?
- Vi siete mai sentito così? → Dare lo spazio agli studenti che abbiano voglia di raccontare una sua esperienza.
- Voi siete dentro o fuori dal branco?
- Pensate che durante l'adolescenza ci sia più pressione di gruppo che durante l'infanzia?

I cartelloni della lezione precedente, con le espressioni per esprimere l'opinione, saranno di nuovo visibili per aiutarli a esprimersi durante il dibattito.

Per parlare degli altri, è importante conoscersi prima. Per questo si farà un'attività di scrittura con il proprio nome, prendendo spunto da uno degli esercizi di fantasia di Rodari.

ATTIVITÀ 2: Il mio nome

Fase 1. Aggettivi

Foglio e matita, computer	Da soli + Tutti insieme	10 minuti
---------------------------	-------------------------	-----------

Ciascuno studente scrive il proprio nome in verticale per fare un acrostico (attribuire una parola ad ogni lettera). Ogni parola dev'essere rappresentativa del suo essere presente.

Esempio: Paula = Pianoforte - Amicizia – Udito – Lacrima – Ansia.

Chi vuole lo può leggere ad alta voce e magari spiegare il perché di qualche parola.

Fase 2. Frase		
Foglio e matita, computer	Da soli + Tutti insieme	10 minuti

Usando la stessa struttura dell'acrostico, si deve costruire una frase (ogni lettera è una parola della frase), sempre rappresentativa di essi

Esempio: Paula = Piangere Abbracciate, Unire Luminose Anime

Chi vuole lo può leggere ad alta voce.

Fase 3. Ego		
Foglio e matita, computer	Da soli + Tutti insieme	15 minuti

Si rifà l'acrostico però la prima lettera deve corrispondere al proprio nome. Nel caso di nomi molto corti, si può raddoppiare la prima lettera così da lavorare con più possibilità. Si possono poi aggiungere particelle, preposizioni o articoli per pulire la frase.

Esempio: Paula = Paula Amare Ubriacarsi Libri Amici (Paula ama ubriacarsi con i libri dei suoi amici)

Chi vuole lo può leggere ad alta voce.

Lezione 3: Uno come Antonio

ATTIVITÀ 1: Uno come Antonio

Fase 1. Osservazione		
Albo illustrato	Tutti insieme	10 minuti

Si presenta l'albo *Uno come Antonio* (veda *Appendice 13*) e si fa una visione collettiva delle copertine, analisi e ipotesi, tenendo conto dell'illustrazione e del testo. Gli studenti si possono girare l'albo sempre che non lo aprano oltre il frontespizio.

Fase 2. Lettura		
Albo illustrato	Tutti insieme	10 minuti

Lettura ad alta voce. Ogni pagina verrà letta da un alunno diverso.

Fase 3. Lessico e dibattito		
Albo illustrato	Tutti insieme	15 minuti

Si commenta un po' il lessico nuovo e si risolvono dubbi al riguardo delle tavole più fantasiose.

- Sapete identificare tutti i riferimenti letterari delle illustrazioni?

Spazio di dialogo. Questo libro parla soprattutto delle diverse personalità che abbiamo a seconda del contesto e le persone con cui interagiamo. Siamo sempre gli stessi ma siamo anche diversi personaggi racchiusi sotto lo stesso nome.

- Pensate di essere molto diversi a casa e a scuola?
- C'è qualche "io" che non vi piace? Con chi o quando esce? E quale vi piace di più?
- Pensate a qualche anno fa, quando eravate bambini... I vostri "personaggi", le vostre maschere sono cambiate ora che siete cresciuti?

Per approfondire sull'argomento dell'identità personale si fa un piccolo gioco d'improvvisazione.

ATTIVITÀ 2: Lui/Lei è...

Ad occhi altrui		
Una sedia vuota	Tutti insieme	20 minuti

Una sedia in mezzo, gli studenti a uno a uno escono davanti e si mettono in piedi accanto alla sedia. Devono immaginare di essere lì seduti e di essere loro un'altra persona che conoscono. Devono presentare ai compagni l'"io" seduto come pensino che lo farebbe la persona impersonata.

I compagni devono indovinare chi è il personaggio che recita (professore, nonna, compagno di classe, sorella...).

Esempio: (Jan si presenta come lo farebbe il suo fratello minore). Lui è Jan. È un ragazzo molto sveglio e intelligente, ma mi fa arrabbiare spesso. Non ha mai tempo per giocare con me anche se non studia, perché è sempre con gli amici. È assolutamente disordinato, la sua camera sembra una giungla ed è impossibile trovarci niente. Ogni volta che voglio usare il suo patino finisco per trovare tante cose interessanti ma non il patino.

Lezione 4: Che cos'è un bambino?

ATTIVITÀ 1: Che cos'è un bambino?

Fase 1. Osservazione		
Albo illustrato	Tutti insieme	10 minuti

Si presenta l'albo *Che cos'è un bambino?* (veda *Appendice 14*) e si fa una visione collettiva delle copertine, analisi e ipotesi, tenendo conto dell'illustrazione e del testo. Gli studenti si possono girare l'albo sempre che non lo aprano oltre il frontespizio.

Fase 2. Lettura		
Albo illustrato	Tutti insieme	10 minuti

Lettura ad alta voce. Ogni pagina verrà letta da un alunno diverso.

Fase 3. Lessico e dibattito		
Albo illustrato	Tutti insieme	10 minuti

Si commenta un po' il lessico e la idea principale del libro, che funzione come un catalogo.

Spazio di dialogo. Si riprendono la nuvola di parole (quelle dell'Answer Garden) e le conclusioni del dibattito della prima lezione.

- Pensate che si possa fare un ritratto di un gruppo sociale così grande?
- Come possiamo raccontare l'adolescenza?

Insieme proveremo a fare una riscrittura del libro, ma spostando il soggetto dall'infanzia all'adolescenza per farne un ritratto in prima persona.

[15'] Verranno decisi gli argomenti da trattare, seguendo o meno la struttura proposta dall'Alemagna. Dovrebbero fare uscire minimo dieci argomenti, così da lavorare a coppie o da soli. Ognuno dovrà produrre un testo non troppo lungo (circa le 100-150 parole).

Lezione 5: Che cos'è un adolescente 2

[10'] Si ricordano le regole per creare i manifesti: A3, qualsiasi orientamento, immagine e testo –parola o frase che sia- documento PDF CMYK a 300ppp. È assolutamente doveroso seguire le regole affinché il progetto finale non solo si possa stampare bene ma abbia anche una certa coerenza.

COMPITO FINALE		
Fase 1. Il testo		
Foglio e penna, computer	Individuale / In coppia	40 minuti

Ognuno comincia a scrivere (o continua a scrivere) il testo tenendo conto di quanto si sia deciso insieme: la nuvola di parole, gli argomenti e conclusioni dei dibattiti delle lezioni precedenti. Si scrive a mano e a fine lezione si consegna.

Fase 2. Il manifesto (Facoltativo)		
Foglio, matita, computer	Individuale / In coppia	-

Se un alunno finisce il testo prima della fine della lezione, può consegnarlo e cominciare a lavorare all'idea del manifesto.

Il manifesto si può fare a digitale, a mano o a tecnica mista. Se c'è lavoro analogico puoi dovrà essere digitalizzato e salvato in PDF 300ppp per poterlo stampare.

Lezione 6: Manifesto adolescente

[5'] Si riconsegnano i testi con le correzioni.

COMPITO FINALE		
Fase 1. Il testo		
Foglio e penna	Individuale / In coppia	10 minuti
Correzione individuale dei testi, per poterli consegnare bene per la correzione finale.		
Fase 2. Il manifesto		
Foglio, matita, computer	Individuale / In coppia	-
Devono cominciare o continuare i manifesti, sempre che i testi siano già finiti e consegnati.		

Lezione 7: Manifesto adolescente 2

COMPITO FINALE		
Fase 3. Condivisione		
Manifesti	Tutti insieme	45 minuti
Ogni studente o coppia presenta al gruppo la propria opera, anche se non è ancora finita per bene. Devono spiegare qual era il loro argomento, come hanno deciso di affrontarlo, cosa hanno deciso di mettere a fuoco nel manifesto e perché, e qual è il significato dell'immagine scelta. Qualsiasi altra informazione sarà piacevolmente accolta.		

Lezione 8: Manifesto adolescente 3

COMPITO FINALE		
Fase 4. Mostra		
Manifesti, colla, scopa o bastone	Tutti insieme	30 minuti
Andiamo a incollare i manifesti! A seconda del posto (scuola primaria o secondaria) il tempo richiesto per questa attività sarà diverso.		
Fase 5. Valutazione		
Foglio e penna	Da soli +Tutti insieme	20 minuti

È importante fare una valutazione dell'esperienza, sia individualmente sia collettivamente.

Da soli compileranno una breve scheda:

- Cosa ho imparato durante questo percorso?
- Cosa mi è piaciuta di più?
- Con quale fase o attività mi sono trovato più in difficoltà?
- Sono soddisfatto del mio lavoro e contributo?
- Cambieresti qualcosa del tuo lavoro ora che hai visto il risultato finale?

Poi, tutti insieme, si potranno condividere le valutazioni. Inoltre, sarebbe ottimo valutare la messa in scena e fine del progetto.

6.4.2. Riflessione

Anche in questo caso risulta piuttosto difficile valutare la proposta, specialmente perché questa volta non c'è nemmeno un'esperienza previa a cui si possa legare. Si tratta di una sequenza progettata tutta di nuovo, pensando al gruppo di alunni e la scarsità di tempo e spazi di introspezione che hanno nella loro quotidianità.

Questa sequenza sarebbe ottima, a mio avviso, se progettata insieme alla materia di arte (per sviluppare bene i manifesti e dedicarci il tempo che meritano, vedere artisti che lavorano intervenendo lo spazio pubblico, capire cos'è l'arte rivendicativa, ecc.) e di tutoria (per poter approfondire su alcuni aspetti in LM). Purtroppo, in terza ESO non frequentano più materie di arte visiva, e il PAT del livello ha già una sua linea guida ben definita che non sembra di presentare troppe possibilità di cambiamento.

In un inizio avevo pensato di presentare gli albi illustrati nello stesso modo della situazione di apprendimento precedente, ovvero dividersi in gruppi ed ognuno lavorare con uno. Ho preferito però trasformare l'aula in uno spazio di condivisione costante, in cui ogni albo viene scoperto senza altri distrattori. Così, con un protagonista al giorno, possono concentrarsi meglio su quello che hanno davanti, senza preoccuparsi dal fatto che magari il libro del compagno era più interessante o più semplice.

Con il senno di poi, però, e nonostante credere veramente che ogni albo offri tante possibilità di lavoro, mi rendo conto che con una sola lezione dedicata ad ognuno non si può fare troppo. Sarebbe stato meglio sceglierne solo uno e approfondirci molto di più? Secondo me la risposta resta sempre dipende. Dipende da quello che si vuole lavorare, della predisposizione degli alunni a tuffarsi davvero nell'osservazione e interpretazione delle illustrazioni.

Un albo come *Io e gli altri* non presenta linguisticamente quasi nessuna sfida agli studenti A2. Però è di una grande ricchezza visiva e di una poetica, testuale e visiva, tale che penso che sarebbe un peccato non darle uno spazio in aula. Mi si presentavano allora due possibilità: metterlo da parte (si può sempre portare a lezione e presentarlo nel caso qualcuno se lo vuole prendere dopo in prestito) oppure lavorarci assieme ad un altro linguisticamente più complesso. Comunque, secondo me, sarebbe un ottimo albo da usare in materie in cui si parla in LM.

Gli altri due albi sono linguisticamente più complessi, specie per via del lessico, e adatti a una lettura ad alta voce collettiva. Perché non sceglierne allora solo uno da accompagnare al sopracitato? Probabilmente perché mi ci sono affezionato mentre progettavo e poi, quando mi sono accorto che per lavorare bene ci sarebbe bisogno di dedicarci parecchie lezioni in più (e che non risultano nella situazione presentata) ho capito che non era una via di lavoro possibile. Inoltre, siccome ognuno di essi

racconta di argomenti molto diversi, quasi opposti, optare per uno significava molto probabilmente tralasciare quell'altro argomento.

In altre parole, credo che la sequenza così com'è presentata è fattibile ma non ottima se si vuole veramente approfondire nel significato di ogni libro. E dato che il compito finale è soprattutto legato all'albo *Che cos'è un bambino?*, questo dovrebbe essere l'albo principale.

Tuttavia, e focalizzando sulla struttura delle lezioni, penso di essere riuscito a creare una sequenza con tanta pratica orale (e di interazione), in cui l'apprendimento avviene realmente grazie alla comunicazione. Pur di arrivare alla produzione dell'opera finale, la discussione delle proprie idee e osservazioni (seguendo lo schema base osservare – analizzare/capire – esprimere – interagire) è il perno di tutte le lezioni.

7. CONCLUSIONI

In questa tesi si ha studiato il ruolo dell'immagine nei diversi metodi e approcci glottodidattici pur di capire se ha senso, oggi, proporre come una vera e propria risorsa didattica, all'interno dei libri a figure.

Da questa ricerca se ne desume che sebbene l'immagine non sia stata per lunghi periodi un elemento essenziale, è stata sovente presente e usata come supporto per contestualizzare le situazioni comunicative e descrivere ciò che non si voleva tradurre. Ha senso, quindi, pensare agli albi illustrati come una possibile risorsa che non solo aiuti a migliorare le competenze di ricezione scritta ma anche a sviluppare la produzione, sia essa orale o scritta, e la interazione.

Seppur nessuna delle proposte didattiche sviluppatesi all'interno di questa tesi siano state realizzate nel contesto di studio, è possibile, grazie alle informazioni ottenute dall'indagine affermare che:

1. La maggior parte degli allievi si rileva interessata e positiva di fronte alla proposta di lavoro tramite un albo illustrato, anche se in un inizio più o meno un quarto di quelli a cui piace leggere si era mostrato riluttante all'idea di leggere un libro in italiano.

La motivazione è uno dei principali fattori che determina il successo nei processi di apprendimento; quindi, se la predisposizione a lavorare con il materiale proposto è positiva, le probabilità di imparare aumentano.

2. A prescindere dal piacere o meno sperimentato, si ricavano risultati positivi riguardo all'acquisizione di nuovo lessico.
3. Con la progettazione della situazione di apprendimento "Un biglietto per la salvezza" si conferma la possibilità di, in un breve arco di tempo, sfruttare un albo illustrato per spiegare diversi argomenti grammaticali, poiché la sua brevità e struttura permette rileggerlo e sfogliarlo con facilità per trovare le informazioni desiderate.
4. Le riflessioni derivate dalle proposte didattiche dimostrano che è tanto importante scegliere il libro giusto quanto saper stabilire un buon rapporto con gli altri albi che partecipano dell'intervento. E probabilmente questo rapporto deva essere gerarchico.

Un problema che presenta la didattica con albi illustrati in una modalità simile a quella proposta in "Un biglietto per la salvezza" è che serve avere più di un esemplare del libro disponibile. Gli alunni devono poter leggerlo e poi sfogliarlo comodamente, quindi anche se magari non serva averne uno a testa, si c'è bisogno di averne abbastanza per poter dividerli in piccoli gruppi (all'incirca di quattro studenti). La scuola, dunque, dovrebbe avere un preventivo per comprare i libri dato che la rete di biblioteche pubbliche (almeno in provincia di Barcellona) non hanno appena albi illustrati in italiano.

Sostengo fermamente che una proposta che coinvolga altre materie arricchirebbe oltremisura l'esperienza didattica. Il lavoro con albi illustrati si presta a discussioni molto interessanti che possono riguardare praticamente qualsiasi argomento e materia, e abituarli ad avere sempre uno sguardo attento e curioso verso ciò che li circonda dovrebbe competere tutti. L'albo illustrato è un oggetto, una finestra al mondo, una conversazione e una poesia; è mille dubbi e tante risposte. L'albo illustrato è racchiuso fra la prima e la quarta di copertina, ma una volta aperto può espandersi fin dove si possa immaginare, e trovarsi e collegarsi ad altre proposte: linguistiche, artistiche, sociali, scientifiche...

Oltre a quanto detto, credo che se si decidesse di lavorare in questo modo, si dovrebbe mettere a disposizione degli alunni altri libri a figure di qualità, all'interno della biblioteca scolastica o in un'altra specifica di lingue straniere. Suscitare e saziare la loro curiosità fuori dall'aula è importante quanto farlo

durante le ore lettive. Questo non significa, ovviamente, non avere a disposizione altri libri di lettura adatti al livello: libri di lettura graduata secondo il QCER, libri di lettura facilitata, fumetti, ecc.

In conclusione, occorrerebbe mettere in pratica alcuna proposta didattica per poter valutare completamente se gli albi illustrati sono uno strumento che permette migliorare l'apprendimento dell'italiano nella secondaria, poiché l'intervento svolto durante il tirocinio non è stato così provato, però la prospettiva è favorevole.

BIBLIOGRAFIA

- Atxaga, B. (2010). *Alfabeto sobre la literatura infantil*. Media Vaca.
- Barrie, J. M., & Rackham, A. (1904). *Peter Pan in Kensington Gardens*. Hodder & Stoughton.
- Benjamin, W. (2012). Libri per l'infanzia vecchi e dimenticati. In *Figure dell'infanzia. Educazione, letteratura, immaginario*. Raffaello Cortina Editore.
- Berlitz, M. (1907). *Berlitz Method for teaching modern languages*. M. D. Berlitz.
- Besse, H. (1984). *Methodes et pratiques de manuels de langue*. Didier, 14.
- Bland, J. (2021). Picturebooks that challenge the Young English language learner. In Ommundsen, A., Gunnar, H., & Kümmerling-Meibauer, B. (Ed.). *Exploring challenging picturebooks in education. International perspectives on language and literatura learning*, (pp. 122-142). Routledge.
- Boudot, J., & Neveu, P. (1962). *Voix et images de France*. CREDIF (Ed.). Didier.
- Bozzone Costa, R., Ghezzi, C., Piantoni, M., & Scaramelli, E. (2018). *Nuovo Contatto C1. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*. Loescher Editore.
- Bozzone Costa, R., Ghezzi, C., & Piantoni, M. (2019). *Nuovo Contatto A1. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*. Loescher Editore.
- Carroll, L. (1872). Giù nella conigliera. In *Le avventure d'Alice nel Paese delle Meraviglie* (p. 2). Pietrocòla-Rossetti, T. (Trad.). Macmillan and Co.
- Ciliberti, A. (1994). *Manuale della glottodidattica*. La Nuova Italia.
- Coates, J. (2007). *Generational learning styles*. LERN Books.
- Collodi, C., & Mazzanti, E. (1883). *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*. Felice Paggi Libraio-Editore.
- Consiglio d'Europa. (2001-2002) *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Quartapelle, F., & Bertocchi, D. (Trad.). La Nuova Italia, Oxford.
- Courtilon, J., & Raillard, S. (1982). *Archipel*. École Normale Supérieure De Fontenay – Saint-Cloud, CREDIF (Ed.). Didier.
- Dallari, M. (2008). *In una notte di luna vuota.: Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti* (pp. 8, 9, 170). Erickson,
- Da-Nova, E. (1947). *Il poliglotta moderno*. Per imparare senza maestro la lingua inglese. Casa Editrice Sonzogno.
- De Cervantes, M., & Doré, G. (1863). *L'ingénieur hidalgo Don Quichotte de La Manche*. Viardot, L. (Trad.). Libraires de L. Hachette et Cie.
- De La Fontaine, J. & Doré, G. (1868). *Fables*. Libraires de L. Hachette et Cie.
- Duke, N. K. & Pearson, P. (2002). *Effective Practices for Developing Reading Comprehension*. International Reading Association.
- Freddi, G. (1971). La diapositiva nello studio delle lingue. *Lingua e Civiltà, 1*.

- Freddi, G. (1994). Metodi e approcci d'insegnamento delle lingue. In *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*, pp. 162-198. UTET libreria.
- Gaiman, N., & Riddell, C. (2018). Why our future depends on libraries, reading and Daydreaming. In *Art Matters: Because your imagination can change the world* (pp. 13-32). William Morrow.
- Grilli, G. (2021). *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*. Donzelli Editore.
- Guberina, P. (1965). La méthode audio-visuelle structuro-globale. *Revue de Phonétique Appliquée*, (1), 35-64.
- Jensen, A.M. (1959). *L'italiano secondo il «Metodo Natura»*. The Nature Method Institute.
- Katerinov, K. (1981). *La lingua italiana per stranieri*. Linguaviva.
- Neveu, P., Moget, M.T., Gauvenet, H. & Boudot, J. (1960-68). *Voix et images de France*. CREDIF.
- Ommundsen, A. (2021). Cognitively picturebooks and the pleasure of reading. In Ommundsen, A., Gunnar, H., & Kümmerling-Meibauer, B. (Ed.). *Exploring challenging picturebooks in education. International perspectives on language and literatura learning*, (pp. 99-121). Routledge.
- Richards, J., & Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rivenc, M.M. (1995). La compréhension orale chez les débutants: stratégies de réception, stratégies d'enseignement. *Revue de Phonétique Appliquée*, (115), 331-344.
- Rodari, G. (1979). Un uomo maturo con un orecchio acerbo. In *Parole per giocare*. Manzuzoli.
- Roser N., Martínez M., & Fowler-Amato, M. (2011). The power of Picturebooks: Resources that support language and learning in middle grade classrooms. *Voices from the Middle*, 19(1), 24-31.
- Rundell, K. (2019). *Why you should read Children's books, even though you are so old and wise*. Bloomsbury.
- Satrapi, M. (2000). *Persepolis*. L'Association.
- Sendak, M. (1988). *Caldecott & co. Note su libri e immagini*. Nuccini, G. (Trad.). Edizioni Junior.
- Van Ek, J.A. & Trim, J.L.M. (1979). *Threshold 1990*. Council of Europe (Ed.). Cambridge University Press.
- Van Ek, J.A., & Alexander, L.G. (1975). *The Threshold Level*. Cambridge University Press.
- Watts, I. (1715). *Divine Songs Attempted in early Language for the use of Children*. J. Marshall.
- Wolf, M. (2021). *Lector, torna als llibres. El cervell lector en un món digital*. Arbós, A. (Trad.). Viena Editorial.
- Walter, B. (2012). *Figure dell'infanzia. Educazione, letteratura, immaginario*. Raffaello Cortina Editore.

Albi illustrati

- Alemagna, B. (2008). *Che cos'è un bambino*. Topipittori.
- Alemagna, B. (2011). *La gigantesque petit chose*. Autrement Jeunesse.

Alemagna, B. (2021). *Addio Biancaneve*. Topipittori.

Alemagna, B. (2023). *Le cose che passano*. Topipittori.

Antinori, A. (2023). *La montagna*. Fatatrac.

Balducci, M. (2022). *L'ammiraglio si è preso il cielo*. Edizioni Clichy.

Benegas, M., & Guridi, R. (2014). *Abecedario del cuerpo imaginado*. A buen paso.

Berner, S.R. (2003). *Früling*. Gerstenberg.

Brown, A. (1993). *Il maialibro*. Kalandraka.

Calì, D., & Bloch, S. (2015a). *Il nemico*. Terre di Mezzo.

Calì, D., & Bloch, S. (2015b). *Io aspetto*. Kite Edizioni.

Calì, D., & Labate, I. (2018). *Tre in tutto*. Orecchio Acerbo.

Carl, E. (1969). *The very hungry caterpillar*. World Publishing.

Cley, A., & Ferri, C. (2021). *Io e gli altri*. Kite Edizioni.

Combel Editorial (2023). *Contes de la puça*. Collana. Combel Editorial.

Coupric, K., & Louchard, A. (1999). *Tout un monde*. Thierry Magnier Editions.

Courgeon, R. (2016). *Quella notte*. White Star Kids.

Didieu, T. (2014). *14-18: Une minute de silence à nos arrière-grands-pères courageux*. Seuil Jeunesse.

Faber, A. (2010). *La fábrica de nubes*. A buen paso.

Fiumanò, N., & Ruta, A. (2016). *La principessa che scriveva*. Verbavolant Edizioni.

Handford, M. (1987). *Where's Wally?* Walker Books.

Kasano, Y. (2009). *Bloub bloub bloub*. Bababum.

Komagata, K. (1994). *Blue to blue*. One stroke.

Labate, I. (2022). *Il bambino del tram*. Orecchio, F. (Ed.). Orecchio Acerbo.

Lee, S. (2003). *Mirror*. Trilogia del limite. Corraini.

Lee, S. (2003). *Ombra*. Trilogia del limite. Corraini.

Lee, S. (2008). *L'onda*. Trilogia del limite. Corraini.

Marinoni, A., & D'Angelo S. (2007). *Velluto. Storia di un ladro*. Topipittori.

Mattiangeli, S., & Di Giorgio, M. (2018). *Uno come Antonio*. Editrice Il Castoro.

Mitgutsch, A. (1961). *Nico findet einen Schatz*. Heinz Wartelsteiner.

Moreau, L. (2011). *À quoi penses-tu?* Hélium Éditions.

Munari, B. (1968). *Nella nebbia di Milano*. Corraini.

Munari, B. (1980). *I prelibri*. Corraini.

Munari, B. (1996). *Nella notte buia*. Corraini.

Newell, P. (1910). *Il libro sbilenco*. Orecchio acerbo.

Nordqvist, S. (2020). *Passeggiata col cane*. Camelozampa.

- Ramstein, A.M., & Aregui, M. (2013). *Prima Dopo*. Ippocampo Edizioni.
- Sala, F. (2019). *Festa in Via dei Giardini*. Mondadori: Electa Kids.
- Sanna, A. (2013). *Fiume lento: un viaggio lungo il Po*. Rizzoli.
- Sasek, M. (1961). *Questa è Venezia*. Rizzoli.
- Selznick, B. (2007). *La straordinaria invenzione di Hugo Cabret*. I Grandi. Mondadori.
- Scott, J., & Smith, S. (2021). *Io parlo come un fiume*. Orecchio Acerbo.
- Tan, S. (2008). *L'approdo*. Tunué.mondadori.
- Terranova, N., & Cerri, M. (2021). *Il segreto*. Mondadori.
- Torseter, Ø. (2012). *Il buco*. Loi, M. (Trad.). Orecchio acerbo.
- Tullet, H. (2010). *Un livre*. Bayard jeunesse.
- Tullet, H. (2019). *Fleurs*. Bayard jeunesse.
- Vecchini, S., & Chiacchio, R. (2019). Un'etichetta. In *Acerbo sarai tu* (p. 8). Topipittori.
- Vola, N. (2021). *Sulla vita sfortunata dei vermi. Trattato abbastanza breve di storia naturale*. Corraini.
- Watanabe, I. (2023). *Kintsugi*. Libros del zorro rojo.
- Watanabe, C. (2014). *Fushigi-na niiji*. Fukuinkan Shoten
- Watanabe, C. (2021). *Un goûter parfait*. Bayard Jeunesse.
- Zanotti, C., & Scuderi, L. (2020). *Vorrei dirti*. Fatatrac.

SITOGRAFIA

- Abbood, H. A. (2019). The Role of Visuals in Language Learning and Instructions. *Lark Journal*, 9(5). <https://doi.org/10.31185/lark.Vol0.Iss27.395>
- Alemagna, B. (n.d.). Che cos'è un bambino? In *Beatrice Alemagna*. Ultimo acceso: 18 maggio 2024. <http://www.beatricealemagna.com/che-cos-un-bambino-/8mxvtadj5ux2031lp3xduhe3hktj8c>
- Azma, M. (2017). The Effect of Visual Aids on Elementary Iranian EFL Learner's Vocabulary Learning. *The Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances*, 5(1), 43-54. <https://doi.org/10.22049/jalda.2018.26212.1061>
- Balboni, P.E. (2012). Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica. In memoriam. *EL.LE*, 1(2), 241-265. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/17p>
- Brumberger, E. (2011). Visual Literacy and the Digital Native: An Examination of the Millennial Learner. *Journal of Visual Literacy*, 30(1), 19-46. <http://doi.org/10.1080/23796529.2011.11674683>
- Caldas, V., & Marques, W., & Neto, F. (2024). Foreign language teaching methods. <https://doi.org/10.56238/sevened2024.002-015>
- Caraglia, D. (2023). Dalle immagini alle parole: una proposta di didattica ludica dell'italiano L2 con il silent book. *Italiano a scuola*, 4(1), 213-230. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/14867>

- Castagnoli, A. (2015). Il nome misterioso delle cose. Tre “imager”. *Le figure dei libri*. Ultimo accesso: 27 maggio 2024. <http://www.lefiguredeilibri.com/2015/10/21/il-nome-misterioso-delle-cose-tre-imager/>
- Chung, M.A. (2023). The Efficacy of Visual Aids in Enhancing Vocabulary acquisition in EFL Classes. *International Journal of Social Science and Human Research*. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v6-i10-80>.
- De Appolonia, G., Rocco, E., & Sarti, P. (2017). Simboli, immagini e tecnologie a supporto dell'apprendimento dell'italiano come L2. *Italian Journal of Educational Technology*, 25(1), 80-85. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/863>
- Gasperini, G. (2022). Parole e immagini per ricostruire il diritto alla narrazione. *Blog Topipittori*. Ultimo accesso: 2 giugno 2024. <https://www.topipittori.it/it/topipittori/parole-e-immagini-ricostruire-il-diritto-alla-narrazione>
- Il Mulino Soliera [Il Mulino Soliera]. (22 giugno 2021). [Video]. Facebook. Ultimo accesso: 29 maggio 2024. <https://www.facebook.com/ilmulinosoliera/videos/sfogliati-con-noi/1093897647764799/>
- In Classe. [Studio Italiano InClasse] (7 aprile 2017). *ItalianoVero - Passato prossimo - Italian past tense* [video]. Ultimo accesso: 1 giugno 2024. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=9A5gTgcgQ-I>
- Iordanaki, L. (2021). Older children's responses to wordless picturebooks: making connections. *Children's literatura in education*, 5, 493 – 510. <https://doi.org/10.1007/s10583-020-09424-7>
- ITALS. (n.d). *Approcci e metodi della glottodidattica*. Laboratorio ITALS. Ricerca e didattica dell'italiano a stranieri. Ultimo accesso: 20 maggio 2024. <https://www.italis.it/alias/approcci-e-metodi-della-glottodidattica>
- Mourao, S. (2017). The picturebook in instructed Foreign-Language learning contexts. In *Edinburgh Companion to Children's Literature*. (pp.245 - 261). <https://doi.org/10.1515/9781474414647-020>
- Oblinger, D., & Oblinger, J. (2005). Is it age or IT: First steps towards understanding the Netgeneration. In D. Oblinger, & J. Oblinger (Eds.), *Educating the Net Generation* (pp. 2.1-2.20). Boulder, CO. EDUCAUSE. <https://core.ac.uk/download/pdf/233575403.pdf>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon, University Press* 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Ruzzier, S. [SergioRuzzier]. (24 gennaio 2021). Di LIBRI A FIGURE e ALBI ILLUSTRATI. [Pubblicazione di stato]. Facebook. Ultimo accesso: 18 maggio 2024. <https://www.facebook.com/sergio.ruzzier/posts/10158671401055259>
- Sono tutto storie. [Sono tutto storie] (14 maggio 2020). *Tre in tutto – Orecchio Acerbo*. Ultimo accesso: 18 maggio 2014. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=zmCLbOeaAeQ&t=128s>
- Sono tutto storie. [Sono tutto storie] (24 gennaio 2023). *Il bambino del tram – Orecchio Acerbo* [Video]. Ultimo accesso: 18 maggio 2024. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=FEJ_Z1jA1bY&t=8s
- Sono tutto storie. [Sono tutto storie] (7 febbraio 2024). *Io e gli altri – Kite* [Video]. Ultimo accesso: 18 maggio 2014. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=b4a-8gnGxF8>

- Tappari, M. (2023). Gli ippovedenti vedono cavalli ovunque. *Blog Topipittori*. Ultimo accesso: 7 maggio 2024. <https://www.topipittori.it/it/topipittori/gli-ippovedenti-vedono-cavalli-ovunque>
- Torres Zapata, S. (2019). *El rol de las imágenes en el desarrollo de la memoria semántica y la construcción de la significación del objeto en la clase de inglés*. Tesi di laurea, Universidad Libre de Colombia. <https://hdl.handle.net/10901/17756>
- Truppi, G. (2019). Ragazzi. [Canzone]. In *Poesia e civiltà*. Ultimo accesso: 4 giugno 2024. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Y-4k7yJg8ic>
- Zoboli, G. (2020). La poetica dei così. La rappresentazione dell'identità di genere nei libri di Beatrice Alemagna. *Roots & Routes. Research on visual cultures*. Ultimo accesso: 26 maggio 2024. <https://www.roots-routes.org/la-poetica-dei-cosi-la-rappresentazione-dellidentita-di-genere-nei-libri-di-beatrice-alemagna-di-giovanna-zoboli/>

APPENDICE 1. Testo sulla dieta mediterranea

Una vita salutare.

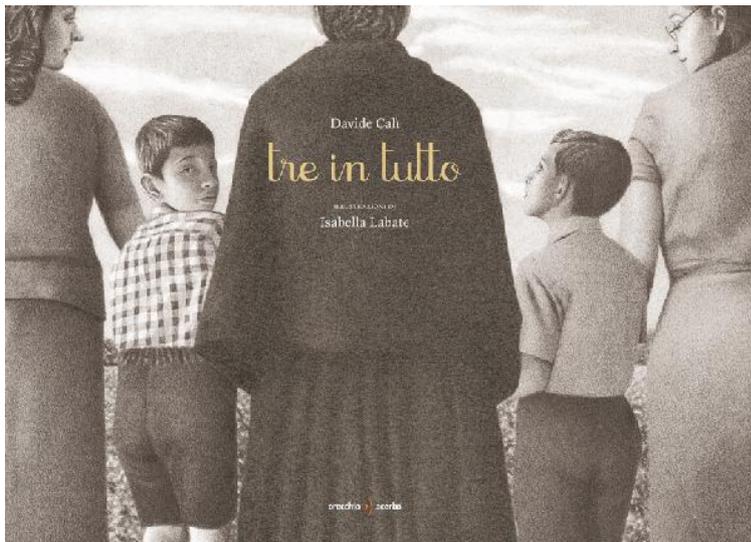
La dieta mediterranea è un modo salutare di mangiare che proviene dai paesi intorno al Mediterraneo, come l'Italia e la Spagna.

In questa dieta si mangiano molti cibi freschi e naturali, come frutta e verdura: arance, mele, pomodori, zucchine, insalata... È molto importante mangiare cereali come il riso o il grano (con cui facciamo il pane e la pasta) una o due volte al giorno. Anche il pesce è un alimento rilevante della dieta mediterranea, la pasta al tonno o il pesce alla griglia ne sono piatti tipici. Usiamo l'olio di oliva per cucinare e condire i piatti perché è ricco di buoni nutrienti. Per condire possiamo aggiungere erbe aromatiche come il basilico, l'origano o il prezzemolo, e frutta secca! Ad esempio: l'insalata caprese (fatta di pomodori e mozzarella) si condisce con basilico e olio di oliva.

Non basta però solo mangiare in modo sano: alla base della dieta mediterranea ci sono anche l'acqua e l'attività fisica.

Fonte: creazione propria per una prova di lettura svolta durante il tirocinio.

APPENDICE 2. Albi illustrati di “Un biglietto per la salvezza”



Titolo: *Tre in tutto*

Testo: Davide Cali

Illustrazioni: Isabella Labate

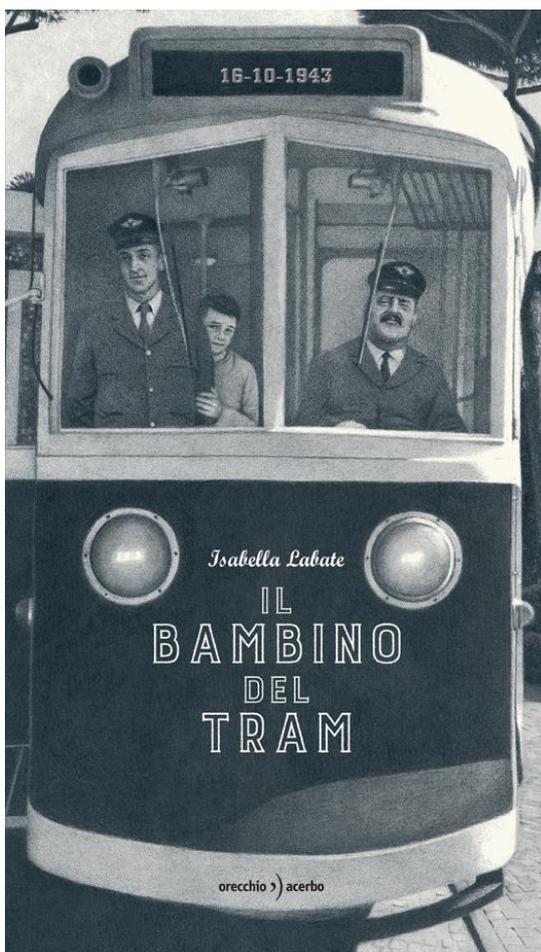
Casa editrice: Orecchio acerbo

Anno: 2018

Video racconto: [Sono tutte storie](#)

Anteprima: [Orecchioacerbo](#)

Immagine 1: Copertina di “Tre in tutto”. Fonte: Casa editrice Orecchio Acerbo. (<https://www.orecchioacerbo.it/catalogo/libro/tre-in-tutto/>)



Titolo: *Il bambino del tram*

Soggetto: Isabella Labate

Adattamento: Fausta Orecchio

Illustrazioni: Isabella Labate

Casa editrice: Orecchio acerbo

Anno: 2022

Video racconto: [Sono tutte storie](#)

Anteprima: [Orecchioacerbo](#)

Immagine 2: Copertina de “Il bambino del tram”.
Fonte: Casa editrice Orecchio Acerbo.
(<https://www.orecchioacerbo.it/catalogo/libro/il-bambino-del-tram/>)

APPENDICE 3. Osservazione degli albi illustrati

Le domande guide, uguali per tutti i gruppi, sono:

- Perché pensate che il libro ha questa forma?
- Cosa appare in prima di copertina? C'è qualche dettaglio sorprendente?
- C'è qualche contraddizione fra testo e immagine?
- Quale pensiamo che sia l'argomento del libro? E chi i protagonisti?
- Il testo e illustrazioni in quarta di copertina ci danno più informazione?
- E quelli nel frontespizio?

I testi sottostanti sono una descrizione abbastanza completa di ciò che gli allievi potrebbero trarre dalle loro osservazioni.

Tre in tutto: libro rettangolare e orizzontale. Le illustrazioni sono in bianco e nero. In prima di copertina il nome degli autori è scritto in bianco ma il titolo in ocra. L'illustrazione occupa tutto lo spazio e presenta cinque personaggi anche se il titolo fa riferimento a tre persone: tre donne e due ragazzi, disposti intercalatamente. C'è un gioco di sguardi, da sinistra a destra: la donna a sinistra guarda la donna in centro, il bambino accanto guarda noi lettori, la donna in centro ci dà le spalle quindi probabilmente guarda dritto, il bambino accanto la guarda dal basso, la donna a sinistra guarda questo bambino. La donna in centro veste tutta da nero, gli altri personaggi indossano abiti più chiari. Si trovano in uno spazio aperto, si vede tanto cielo. In quarta di copertina il testo è stampato in nero ma la parola noi è in marrone. La frase in alto è scritta più a grande e tra virgolette, il resto è un testo a ripetizione. Prima dell'ultima frase c'è disegnata una pagnotta con una W. Sul dorso, il titolo scritto in marrone. Le risguardie sono lisce e dello stesso marrone del testo. Nel frontespizio non c'è nessuna illustrazione, ma il titolo è stampato a due colori: Tre in marrone chiaro e in tutto in marrone scuro.

Il bambino del tram: libro rettangolare e verticale, abbastanza stretto. Prende la forma del tram disegnato nelle copertine. Le illustrazioni sono in bianco e nero, anche tutti i testi sono fatti così. In prima di copertina si mostra la parte frontale di un tram. Dentro ci sono due tramvieri, uno seduto davanti al manubrio e un altro in piedi vicino alla porta. Dietro il tramviere che è in piedi spunta un ragazzino che lo prende per il braccio, mezzo nascosto. Tutti e tre personaggi guardano il lettore e sorridono. Il bambino ha uno sguardo di sollievo, il tramviere seduto sembra soddisfatto, quasi sembra di guardaci in modo sfidante. Dove di solito si indica la linea del tram c'è invece segnata una data, e dove ci sarebbe la targa c'è il logo di Amnesty International. Si intravede un pino a destra, fuori dal tram. Nel frontespizio ci sono disegnati due cappelli, uno dei tramvieri dell'ATAC e uno delle SS.

APPENDICE 4. Materiale per la lettura

I gruppi di *Tre in tutto* riceveranno questa scheda di lessico con delle domande, da risolvere con il computer, oltre alla mappa della pagina seguente.

Tre in tutto: Lessico



I comunisti



La vasca



Il caminetto



Una cameretta



Le lenzuola



La valigia



I partigiani
(la resistenza italiana)



Ospitare = accogliere



Viziare (i bambini)

Ciascuno = Ognuno

Stentare a riconoscere qualcuno = fare fatica a riconoscere qualcuno perché è passato molto tempo.

1. Quali sono le canzoni che cantavano i ragazzi durante il viaggio?

2. I tortellini in brodo sono un piatto tipico dell'Emilia-Romagna (Bologna). Cercate qualche piatto tipico delle regioni e città elencate nell'ultima pagina.

Immagine 3: Lessico di "Tre in tutto".

Fonte delle immagini: Tratte dai siti Pixabay (<https://pixabay.com/>) e Pexels (<https://www.pexels.com/ca-es/>), entrambe libere di diritti, tranne l'immagine della parola "viziare" che corrisponde ad un fotogramma del film "Harry Potter and the philosopher's stone" (Columbus & Rowling, 2001).

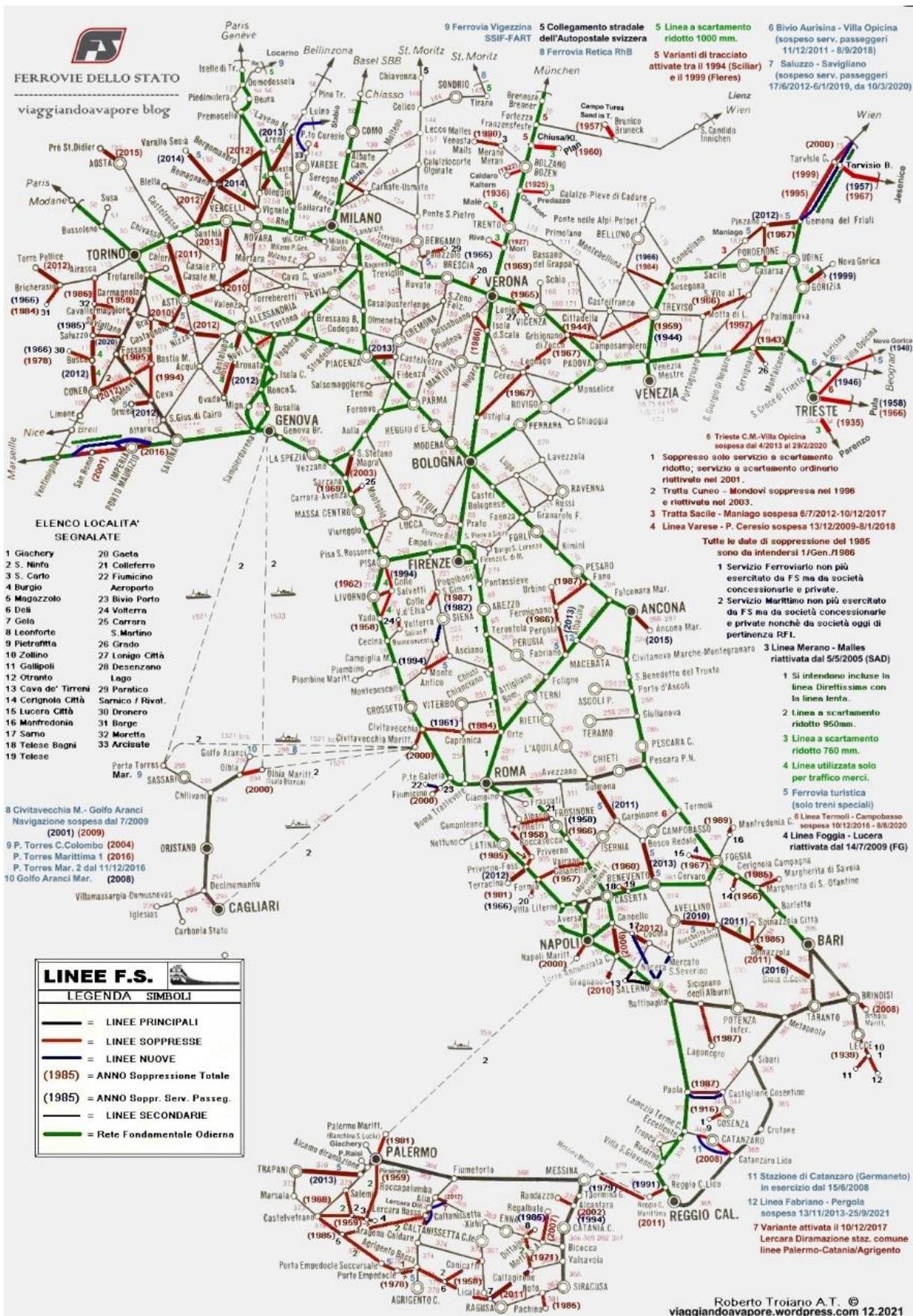


Immagine 4: Carta schema delle ferrovie italiane. Fonte: Alberto Troiano (2021)

(<https://viaggiandoavapore.wordpress.com/2017/09/26/carta-schema-delle-ferrovie-italiane-fs/>)

I gruppi de *Il bambino del tram* riceveranno questa scheda di lessico con delle domande da risolvere con il computer e MyMaps.

Il bambino del tram: Lessico



I sampietrini



La rugiada



Il cane randagio



La divisa scolastica



La divisa militare



Il mitra = mitragliatore



I mostrini

Spuntare = apparire (all'improvviso)

Straboccare = stracolmare, esserci molto / troppo di qualcosa.

Cercate i diversi luoghi che appaiono nel racconto e segnateci sulla mappa. Quale potrebbe essere stato il percorso di Emanuele?

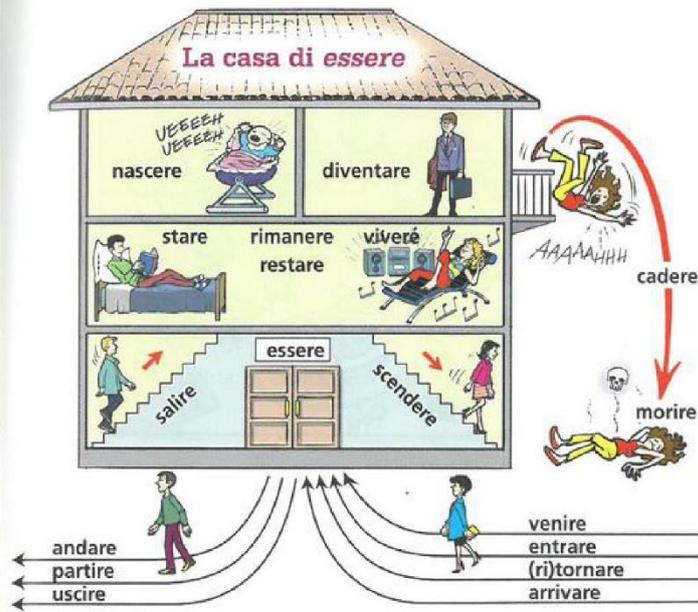
- Ghetto di Roma
- Casa della famiglia di Emanuele (cercatene l'indirizzo!)
- Piramide
- Porta San Paolo
- Stazione Tiburtina
- Foro romano

Immagine 5: Lessico de "Il bambino del tram".

Fonte delle immagini: Pixabay (<https://pixabay.com/>) e Pexels (<https://www.pexels.com/ca-es/>), entrambe libere di diritti.

APPENDICE 5. La casa del verbo essere

Guarda la casa dei verbi con essere. Poi completa la regola.



Usano l'ausiliare essere i verbi:

1 di movimento: andare, _____

2 di stato: stare, _____

3 di cambiamento: nascere, _____

4 i riflessivi: _____

5 alcuni altri verbi: essere, cadere, riuscire...

! Il participio passato dei verbi che hanno l'ausiliare essere si accorda con il soggetto (maschile, femminile, singolare, plurale).

Giulia è andata.

Giulia e Sara sono andate.

Marco è andato.

Marco e Paolo sono andati.

Immagine 6: La Casa di essere.

Fonte: Nuovo Contatto A1 (Loescher Editore, 2019, p. 109).

APPENDICE 6. Compito passato prossimo

Opzione 1: Leggi il testo di Stefania. Scrivi anche tu una tua esperienza, indirizzata al tuo diario o a un caro amico, usando il passato prossimo (Scrivi all'incirca di 75 parole).

Caro diario,

Oggi **siamo andati** in gita scolastica. **Siamo saliti** sul pullman prestissimo, non erano ancora le otto. Quando **abbiamo lasciato** indietro gli ultimi grattacieli, dal finestrino **abbiamo visto** tante belle cose: una gara di ciclisti, un rifugio felino, le montagne... Fortuna che ci **abbiamo fatto** caso all'andata, perché al ritorno, dalla stanchezza, **ci siamo addormentati** profondamente.

A dire il vero, la gita non mi **è piaciuta** molto. Non mi **sono appassionata** troppo dalle reste della chiesa che **abbiamo visitato**. Così, **ho preferito** allontanarmi un po' dal gruppo. **Ho disegnato** gli uccelli e le rane, **ho letto** le segnali delle piante e **ho scritto** una poesia. Insomma, **mi sono divertita** a fare tante cose finché, ohibò, da tanto girare da sola **mi sono persa!** **Ho chiamato** la mia amica, che **è venuta** a trovarmi, e **siamo tornate** insieme.

A domani,

Stefania

Opzione 2: Leggi il testo di Emanuele. Affacciati alla finestra, chiudi gli occhi e ascolta. Poi osserva e scrivi un breve testo (all'incirca di 75 parole), usando il passato prossimo, spiegando l'esperienza: ascolti, immagini, pensieri.

Emanuele **si è svegliato** quando **è sorto** il sole e **si è affacciato** alla finestra della sua camera.

Ha sentito le tortore e i gabbiani, ma non gli **ha visti**, erano nascosti tra i pini. **Ha chiuso** gli occhi e **ha immaginato** di essere anche lui un uccello.

Sì **ha visto** però i camion che **si sono fermati** davanti a casa sua. E quando **ha trovato** a sua madre tra la folla, **ha provato** un'angoscia terribile. **Ha sceso le scale** ed **è uscito** da casa. Mentre correva **ha pensato** anche a suo padre, che **è andato** a lavorare prestissimo alla stazione.

APPENDICE 7. Ascolto e attività con “Italiano Vero”



ItalianoVero – Passato prossimo:

<https://www.youtube.com/watch?v=9A5gTgcgQ-I>

1) Completa le frasi del video con i verbi adeguati. Fai attenzione all’ausiliare e alla concordanza! I verbi da usare sono: *vedere, andare, svegliarsi, passare, tornare, camminare, pulire.*

1. Allora, ieri la casa.
2. E poi **dalla parrucchiera.**
3. Allora, ieri a prendere la pizza per me e la mia famiglia.
4. *Abbiamo preparato* la cena e una serata tra **coinquilini.**
5. Ieri un film.
6. Una giornata difficile, in centro tutto il giorno.
7. *Ho perso* l’autobus e a casa a piedi.
8. **Stamattina**, *ho preso* la bici, e a lavorare.

2) Che cosa le è successo alla ragazza della bicicletta?

3) Conversazione con i compagni di banco: Cosa hai fatto ieri / ieri sera? Cosa hai fatto questa mattina?

APPENDICE 8. Gioco del passato prossimo

Ogni mazzo ha due tipi di carte: verbi da coniugare e ausiliari. Per distinguerle, il retro è di un colore diverso.

Una volta che sono seduti in cerchio, ogni studente deve prendere sette carte di ogni tipo e tenerle capovolte in due blocchi diversi davanti a lui. A turni, si dispongono nello spazio centrale, una carta di ogni tipo, rispettando sempre la divisione. In altre parole, nel centro ci devono essere contemporaneamente, durante tutta la partita, un blocco di carte di ausiliari e accanto un altro con quelle dei verbi da coniugare.

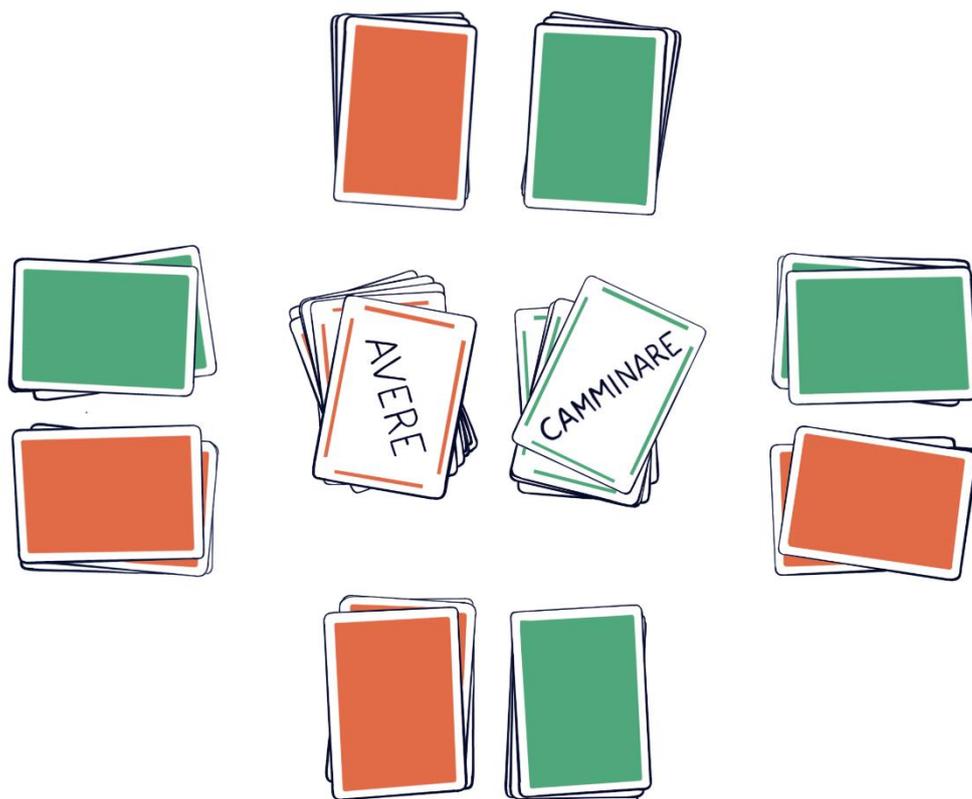


Immagine 7: Disposizione del gioco del passato prossimo. Fonte: creazione propria.

Quando l'ausiliare e il verbo disposti concordano, gli studenti devono mettere la mano in centro, sopra le carte. Quello che ci arriva per primo vince se riesce a fare una frase correttamente ed inserendo qualche complemento per arricchirla. Esempio: "Ho camminato... tutta la sera". Se invece qualcuno mette la mano quando i verbi non concordano, si prende tutte le carte che ci siano in centro.

Le carte dei verbi ausiliare possono essere all'infinito (essere, avere) o coniugate (abbiamo, sono, siete, hai..). Le carte dei participi possono trovarsi all'infinito (camminare, leggere, sentire...) o coniugate al participio passato (camminato, letto, sentito...).

APPENDICE 9. Canzone ed esercizi con *Ragazzi* di Giovanni Truppi

1. Ascolta il brano [Ragazzi](#) di Giovanni Truppi (2019).

Prima eravamo ragazzi	Il futuro ci ha afferrato
Prima eravamo ragazzi	E ci ha trasportati qua
Prima eravamo ragazzi	Costruiamo, ristudiamo
Ora siamo medici e architetti	Programmiamo, curiamo
E portieri, professori	Comprendiamo, decidiamo
Matematici e fiorai	Proteggiamo, scegliamo
Batteristi, chitarristi	Dentro il mare delle cose
Corridori, giornalisti	E delle possibilità
Viaggiatori, avvocati	Ma prima eravamo ragazzi
Camerieri, impiegati	Prima eravamo ragazzi (x4)
Muratori, tuffatori	Splendevamo, brillavamo
Pensionati ed operai	Correvamo, bruciavamo
Ma prima eravamo ragazzi	Scoprivamo, crescevamo
Prima eravamo ragazzi	Provavamo, sbagliavamo
Delicati, profumati	Eravamo ancora niente
Innamorati, sospesi	E tutto stava dentro noi
Ottimisti, pessimisti	Prima eravamo ragazzi (x4)
Idealisti, mai arresi	Delicati, profumati
Coraggiosi, spaventati	Innamorati, sospesi
Sempre illusi e sempre eroi	Ottimisti, pessimisti
Prima eravamo ragazzi	Idealisti, mai arresi
Prima eravamo ragazzi	Coraggiosi, spaventati
Prima eravamo ragazzi	Sempre illusi e sempre eroi
Ora siamo diventati adulti	
Prima eravamo ragazzi (x4)	

2. Dalle parti evidenziate in neretto:

- a. Alcuni degli aggettivi possono corrispondere anche ad un verbo. Trova quale sarebbe la forma all'infinito e poi coniugala all'imperfetto.

Esempio: Profumati → Profumare → profumavo / profumavi / ecc.

- b. Quando il cantante sia vecchio, come racconterà quello che faceva da adulto?

Esempio: Costruiamo → Costruivamo

Il brano è reperibile qui: <https://www.youtube.com/watch?v=Y-4k7yjc8ic>

APPENDICE 10. La valigia

Queste immagini sono a modo di esempio, a lezione si porterebbero degli scarti reali e fotografie reali e anonime (non come in questo caso che è di un rinomato fotografo).



Immagine 8: *Gente dell'Emilia* (Migliori, 1950).

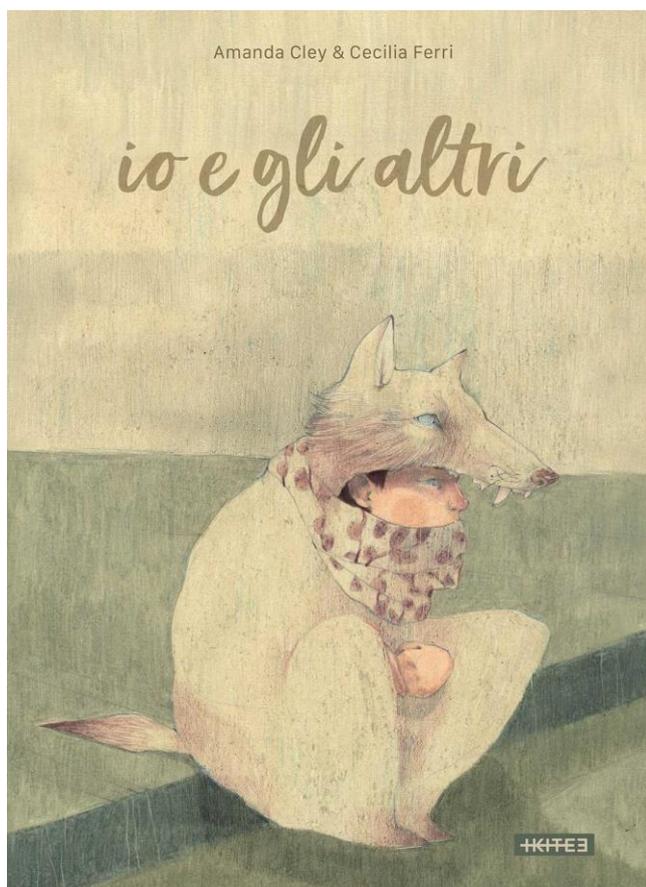
Fonte: Keith De Lellis Gallery. Archivio della mostra di Nino Migliori, 2019
(<https://www.keithdelellisgallery.com/exhibitions/nino-migliori/exhibited-works?view=slider>).



Immagine 9: Biglietto di Trenitalia.

Fonte: Sito del Comune di Bologna
(<http://comune.bo.it/archivio-notizie/mi-muovo-tre-nuovi-titoli-di-viaggio-spostarsi-con-pi-mezzi-pubblici>).

APPENDICE 12. Io e gli altri



Titolo: Io e gli altri

Testo: Amanda Cley

Illustrazioni: Cecilia Ferri

Casa editrice: Kite Edizioni

Anno: 2021

Video racconto: [Sono tutte storie](#)

Anteprima: [Kite Edizioni](#)

Immagine 10: Copertina di "Io e gli altri".

Fonte: Casa editrice Kite Edizioni.

(<https://www.kiteedizioni.it/store/libri/illustrati/io-e-gli-altri/>)

APPENDICE 13. Uno come Antonio



Titolo: Uno come Antonio

Testo: Susanna Mattiangeli

Illustrazioni: Mariachiara Di Giorgio

Casa editrice: Il Castoro

Anno: 2018

Anteprima: [Editrice Il Castoro](#)

Vedi qualche pagina: [Il Mulino Soliera](#)

Immagine 11: Copertina di "Uno come Antonio".

Fonte: Casa editrice Il Castoro.

<https://editriceilcastoro.it/libri/uno-come-antonio/>

APPENDICE 14. Che cos'è un bambino?



Titolo: Che cos'è un bambino?

Testo: Beatrice Alemagna

Illustrazioni: Beatrice Alemagna

Casa editrice: Topipittori

Anno: 2008

Sfoggia qualche pagina: [Beatrice Alemagna](#)

Immagine 12: Copertina di "Che cos'è un bambino?"

Fonte: Casa editrice Topipittori.

(<https://www.topipittori.it/it/catalogo/che-cos%E2%80%99%C3%A8-un-bambino>)

