

Dalle immagini alle parole: una proposta di didattica ludica dell'italiano L2 con il *silent book*

DEBORAH CARAGLIA

From images to words: a proposal for a playful methodology of Italian L2 through the silent book

The increasing complexity of the Italian educational environment, often made up of multilingual, multicultural and multilevel classes, requires effective ways of developing and strengthening the Italian language in students with an immigrant background. It should be a path of growth and sharing, useful and stimulating at the same time, capable of motivating students. Hence, the paper presents a didactic proposal based on a ludic methodology and the use of a new tool in the Italian educational context: the silent book.

Di fronte al sempre più complesso panorama scolastico italiano, spesso fatto di classi multilingue, multiculturali e multilivello, uno dei bisogni che si avverte è quello di un percorso di sviluppo e potenziamento della lingua italiana rivolto agli studenti di origine straniera che sia un percorso di crescita e condivisione, utile e stimolante al tempo stesso, capace di motivare gli studenti. Da qui, il contributo presenta una proposta didattica che ricorre al metodo ludico e all'uso di uno strumento nuovo nello scenario scolastico italiano: il *silent book*.

DEBORAH CARAGLIA (deborah.caraglia@gmail.com) ha conseguito la laurea magistrale in Linguistica e Traduzione nel 2021 presso l'Università di Pisa con una tesi sulla glottodidattica ludica.

1. Introduzione

Come ormai consolidato nella didattica delle lingue, sappiamo oggi che parlare una lingua non significa soltanto possederne il lessico e la grammatica, ma sapersi esprimere efficacemente e adeguatamente al contesto in cui avviene la comunicazione, oltre che secondo i codici di quella cultura. Concentrarsi soltanto su lessico e grammatica, infatti, può portare gli studenti a essere timorosi e impacciati nelle situazioni in cui viene richiesto loro di parlare. In questo contributo si presenterà, pertanto, una proposta didattica che dia la possibilità di portare in classe, in un modo nuovo e stimolante, lingua e cultura in ogni loro aspetto.

La metodologia entro la quale si sceglie di inquadrare tale lavoro è quella ludica poiché incentiva la motivazione, senza la quale non si potrebbe persistere nel processo di apprendimento, né raggiungere le proprie mete, ed è anche particolarmente attenta all'aspetto emotivo, dal momento che emozioni positive innescano e alimentano il piacere di imparare e abbassano il filtro affettivo (Krashen 1985), creando un clima positivo, di coinvolgimento e partecipazione attiva degli studenti.

Il metodo ludico permette di mirare a un *apprendimento significativo* (Rogers 1973: 8-10) e di dare agli apprendenti tutti gli strumenti utili per potersi muovere in società perseguendo con efficacia i propri scopi, obiettivo fortemente promosso anche all'interno delle *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* (GISCEL 1975) e del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue* (Consiglio d'Europa 2001).

Lo strumento di ludicità (cfr. Balboni 1999: 62; Rutka 2006; Caon, Rutka 2013: 13) a partire dal quale riflettere, cooperare, apprendere e mettersi in gioco che si propone in questo lavoro è il *silent book*, un albo illustrato molto particolare poiché a raccontare non sono le parole, bensì le immagini.

Nel presente lavoro, si partirà, pertanto, proprio da un breve inquadramento teorico sull'uso dell'immagine (§ 2), per poi passare alla descrizione del *silent book* e delle sue potenzialità espressive e didattiche (§ 3) e, infine, alla presentazione della mia proposta didattica (§ 4). Quest'ultima si configura come un'ipotesi di applicazione che, a causa della pandemia di Covid-19 che ha colpito le nostre vite, non ho avuto modo di sperimentare in una classe reale. Tale opzione, tuttavia, resta una prospettiva per il futuro.

2. Le immagini nella classe di lingua

La glottodidattica ludica è ampiamente aperta al ricorso ai mezzi più disparati per l'insegnamento di una lingua: film, fumetti, canzoni, videogiochi, etc. Anche il ricorso a fotografie, quadri, immagini può essere un valido sostegno all'insegnamento (cfr. Salomon 1989; Goldstein 2008; Peruzzi 2011)

poiché esse veicolano contenuti culturali, interdisciplinari e anche linguistico-comunicativi (Gobbis, Paoli Legler 2012). L'immagine didattica, pertanto, non va mai intesa come mera decorazione, bensì come parte integrante della trasmissione dei contenuti linguistici e culturali della lingua obiettivo (Pederzoli 2016: 76). L'immagine diventa perciò un mezzo per incrementare la conoscenza della nuova lingua, accrescendo l'interesse attraverso un approccio che va oltre la forma.

Interpretare un quadro, un disegno o una fotografia, però, non è sempre cosa semplice poiché i fattori che influiscono sulla loro interpretazione sono molteplici. Come insegna la semiotica visiva¹, riconosciamo e diamo un significato all'immagine in parte per la sua naturalità, e quindi perché analizziamo il suo aspetto e l'associamo a un'entità del mondo di cui abbiamo esperienza (Eco 1997), in parte per convenzione, dal momento che, in alcuni casi, per avere una comprensione totale di quanto rappresentato dall'immagine, è indispensabile conoscere alcune regole convenzionali di rappresentazione che possono variare da cultura a cultura, da epoca a epoca (Greimas 1974; Eco 1997). Pertanto, qualunque sia il materiale visivo che si sceglie di portare in classe, bisogna essere consapevoli del fatto che esso rappresenta la cultura entro cui nasce, fotografando uno specifico contesto storico-sociale. Al variare dell'epoca e/o del contesto socio-culturale, quindi, il suo significato potrebbe mutare, perdersi o non essere accettabile. Per tali ragioni, non si può pensare a una scelta casuale del supporto visivo, ma è opportuno tener sempre presente innanzitutto chi si ha di fronte e poi operare una selezione in base ai contenuti che si vogliono trasmettere e alle abilità che si vogliono sviluppare/allenare nell'apprendente.

3. Il *silent book* nella classe di lingua

Vista la straordinaria potenzialità espressiva delle immagini e la conseguente possibilità di lavorarci anche linguisticamente e culturalmente, il mezzo qui proposto per perseguire la ludicità nella classe di lingua è il *silent book*. Grazie alle sue immagini si possono evocare sensazioni, emozioni e ricordi e generare, quindi, momenti di condivisione di esperienze, si può raccontare una storia e possono essere immaginati giochi di vario tipo, soprattutto di tipo lessicale, per i quali il *silent book* si presta molto bene trattandosi di un libro a tutti gli effetti, sebbene quasi del tutto privo di parole.

¹ La semiotica visiva è una branca della semiotica che si occupa di «spiegare cos'è e come funziona il linguaggio visivo» e «di studiare i testi visivi per comprendere come e cosa riescono a comunicare» (Polidoro 2008: 7).

Il *silent book* è un particolare tipo di albo illustrato, testo narrativo in cui la parola scritta si integra, secondo relazioni che possono essere di vario tipo², con le immagini per creare e trasmettere il significato di una storia.

Pur conservando la struttura narrativa, i *silent book* annullano il rapporto testo-immagine poiché il primo manca del tutto (fatta eccezione per il titolo e qualche possibile parola all'interno delle immagini). Lo sviluppo della storia, dunque, è affidato completamente alle immagini.

In Italia il *silent book* non gode di grandissima popolarità, anche se negli ultimi anni la situazione sta cambiando. Si assiste a un suo primo, timido esordio italiano nel 1967 con *Il palloncino rosso* di Iela Mari, ma è soltanto negli anni Duemila, quando vengono ristampati alcuni successi di Mari, che il *silent book* comincia a farsi strada e diverse case editrici si aprono alla pubblicazione di testi di questo tipo.

Sebbene si tenda ad associare questo genere a libri per bambini, in realtà sono libri per tutti; strumenti di *leisure*, certamente, ma al loro interno nascondono un mondo straordinariamente complesso.

Per la loro interpretazione, un ruolo centrale è assunto dalla semiotica dell'immagine poiché qualunque aspetto a essa collegato (colore, spazi bianchi, direzione del movimento, collocazione dei soggetti nella scena, ecc.) diventa mezzo di trasmissione di un messaggio. Un uso saggio di tale strumento in chiave didattica, pertanto, implica una minima conoscenza di semiotica dell'arte visiva, affinché si possa rispondere a eventuali curiosità dei discenti, guidarli nella comprensione dell'immagine e selezionare il libro in armonia con gli obiettivi prefissi e le caratteristiche dei discenti.

Come dimostrano alcune esperienze di uso di questo strumento a fini didattici (Terrusi, Grilli 2014; Fornara 2017; Terrusi 2018; Cappellin, Romanello 2019; Corio, Pacifico 2019), i *silent book* possono essere un valido strumento glottodidattico poiché stimolano la produzione scritta e orale attraverso la transcodificazione delle immagini in parole, permettono di sviluppare la competenza testuale³ e arricchire il lessico. Promuovono, inoltre, una motivazione basata sul piacere, più che sul bisogno, favorendo un apprendimento di maggiore profondità e durata (cfr. Balboni 1994 e 2019).

Da un punto di vista emotivo e relazionale, permettono di coinvolgere emotivamente gli studenti facendo emergere ricordi ed esperienze, di cooperare e di favorire il confronto interculturale (dal momento che parte della

² Nell'albo illustrato la relazione tra immagine e testo può essere di tipo differente: le immagini possono aggiungere dettagli descrittivi al testo, possono completarlo dal punto di vista narrativo (per esempio aggiungendo informazioni per lo sviluppo della storia che però sono state lasciate implicite nel testo), possono enfatizzarne il significato oppure essere in contrapposizione al testo, generando esiti inaspettati (cfr. Fornara 2017: 66-67).

³ «Capacità di riconoscere l'unità testuale e utilizzare la forma-testo per ri-presentare e ri-narrare in maniera personale, magari con variazioni di codice, il contenuto del testo» (Dallari 2012: 25).

propria elaborazione della storia avverrà anche alla luce di fattori culturali). A livello cognitivo, invece, il *silent book* può allenare l'apprendente a tempi di attenzione più lunghi, alla riflessione, alla memorizzazione, a sviluppare creatività e immaginazione, potenziare la capacità di unire gli elementi in ordine sequenziale e cogliere i rapporti di causa-effetto.

L'uso di questo genere di albo illustrato, inoltre, permette di applicare concretamente uno dei principi contenuti all'interno delle dieci tesi GISCEL: le capacità linguistiche sono strettamente connesse alle più generali capacità semiotiche, simboliche ed espressive, per cui il linguaggio si sviluppa meglio laddove si sviluppa anche il resto, incluso il disegno e la capacità di leggere le immagini (cfr. GISCEL 1975: tesi I, III, VII e VIII).

Ricorrere al *silent book* significa intendere realmente l'educazione linguistica come «asse linguistico trasversale» che attraversa tutte le discipline (Vedovelli 2002) dal momento che i libri possono dar modo di ricollegarsi alla geografia, alla scienza, all'educazione civica e così via e ognuna, a sua volta, contribuisce, per esempio con la terminologia specifica di ogni disciplina, allo sviluppo linguistico dello studente.

4. Una proposta di didattica ludica dell'italiano L2 mediante un *silent book*

4.1. A chi si rivolge

L'ipotetico contesto per il quale ho strutturato la mia proposta didattica è un laboratorio di italiano L2 tenuto in orario extra-scolastico in una scuola secondaria di primo grado italiana. Esso è rivolto a tutti gli studenti di origine straniera ed è pensato principalmente per sostenere l'apprendimento linguistico, muoversi nella quotidianità e migliorare l'accesso alla lingua dello studio e della socialità.

Le attività sono state sviluppate immaginando un gruppo di una decina di studenti di livello linguistico collocabile intorno all'A2, seppur cosciente che una simile collocazione è generale e la variabilità delle conoscenze e competenze entro ciascun livello è molto alta. Il laboratorio prevede due incontri a settimana della durata di un'ora e mezza ciascuno da collocare nell'arco di tre mesi, per un totale, quindi, di 36 ore e 24 incontri circa.

Tale contesto è stato scelto in virtù della personale esperienza di tirocinio curriculare, precedente a questo lavoro, che mi ha messo in contatto proprio con studenti di questa delicata e particolare fascia d'età. Il modello di proposta didattica che seguirà, però, con i dovuti accorgimenti e le dovute variazioni, potrebbe comunque rivelarsi efficace anche con gruppi di apprendenti di età differente.

4.2. Criteri di costruzione dell'unità didattica

Fedele ai principi e agli obiettivi del metodo ludico, l'intera unità didattica è stata strutturata mettendo al centro gli studenti, i loro bisogni, le loro esperienze, le possibili ansie e paure suscitate dal contatto con una nuova lingua e con nuovi compagni.

Di tali fattori si è tenuto conto sempre, fin dalla scelta del testo da utilizzare: *The silent red book: A fox and girl story* di Maia Walczak (2015). Ho cercato di selezionare un libro con una storia e delle immagini adatte a ragazzi tra gli 11 e i 13 anni e di interpretazione non eccessivamente difficile, con una trama lineare che non richiamasse possibili esperienze dolorose che qualche studente potrebbe aver vissuto (come la guerra o la migrazione) e in cui ci fosse una presenza limitata del fantastico. Quest'ultimo, infatti, da un lato potrebbe essere percepito come infantile e quindi demotivare gli studenti e dall'altro potrebbe richiedere un linguaggio lontano da quello della lingua quotidiana di cui gli studenti hanno effettivamente bisogno.

The silent red book, in particolare, presenta disegni un po' scarni nei dettagli, ma abbastanza chiari e semplici. La storia richiama un'esperienza che gli studenti potrebbero aver vissuto e quindi comprendere bene, e non richiede un lessico specifico che gli apprendenti potrebbero non possedere al livello linguistico ipotizzato.

La trama, seppur nella consapevolezza di possibili interpretazioni differenti, potrebbe essere così riassunta: una ragazza arriva in una nuova città, ma lì nessuno le dà retta, dato che tutti sono troppo presi dalle proprie cose e immersi nel proprio mondo. Ciò rattrista molto la ragazza che si sentirà sola e incompresa. Passeggiando per la città, però, incontrerà qualcuno nella sua stessa condizione. Nascerà subito una bella amicizia grazie alla quale la giovane protagonista, lontana dal caos cittadino, riscoprirà la meraviglia e la bellezza del mondo.

Si tratta quindi di un viaggio nel senso di solitudine e alienazione, ma anche nell'amicizia e nella scoperta della bellezza delle piccole cose. Un viaggio equiparabile un po' a quello interiore che si può vivere tra gli 11 e i 13 anni e a maggior ragione se si proviene da una terra diversa da quella in cui si vive.

Un secondo criterio-guida è stato quello di proporre attività capaci di attivare ricettori sensoriali diversi, da un lato per riuscire a rivolgersi ai diversi stili d'apprendimento presenti nel gruppo classe, dall'altro per spingere gli studenti ad allenarsi anche a ricevere input secondo uno stile più lontano dal proprio.

Il pensiero della scuola come ambiente, fra le altre cose, di scambio culturale, è stato un ulteriore criterio di costruzione da cui sono derivati, per esempio, alcuni obiettivi specifici del laboratorio (§ 4.3) e il desiderio di portare l'attività laboratoriale anche nella classe di appartenenza di ogni studente (§ 5).

Importanti punti di riferimento sono stati *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* e le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, entrambi pubblicati dal MIUR rispettivamente nell'ottobre 2007 e nel settembre 2012. In tali documenti è possibile sentire l'eco di alcune importanti questioni al centro dell'educazione linguistica così come intesa da Lombardo Radice nelle sue *Lezioni di didattica* (1913) e dalle *Dieci tesi GISCEL* (1975). Essi, inoltre, appaiono influenzati anche dalle politiche di apertura linguistica e culturale fortemente promosse e incoraggiate dall'Unione Europea. Tra le varie questioni affrontate, i due documenti pongono l'accento sulla promozione del dialogo e del confronto tra le culture, sulla valorizzazione delle diverse identità, lingue e culture, sulla promozione della socialità e della formazione della classe come gruppo, sull'importanza di introdurre prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze, sulla promozione delle competenze digitali e dell'educazione alla cittadinanza, sulla promozione della consapevolezza del proprio modo di apprendere, a saper imparare dalla relazione con gli altri e insieme cooperare per il raggiungimento di obiettivi comuni e lo sviluppo della società.

4.3. Obiettivi del laboratorio

Per il tipo di lavoro immaginato e descritto in questa sede sono stati pensati obiettivi di natura linguistica e cognitiva, ma anche di natura relazionale, per sottolineare ulteriormente l'importanza della dimensione dello scambio, della condivisione e della socialità, soprattutto per l'età designata dalla mia proposta. Nello specifico:

OBIETTIVI DI NATURA LINGUISTICA

1. Stimolare la produzione, scritta e orale, e la collocazione di fatti e avvenimenti nella dimensione spazio-temporale attraverso il passaggio dal codice visivo a quello verbale;
2. descrivere, narrare, comprendere messaggi e prendere la parola;
3. arricchire il lessico (sfere semantiche: la famiglia, la città, i mezzi di trasporto, l'ambiente, la descrizione fisica di persone e animali, i sentimenti);
4. sviluppare e potenziare le abilità di ascolto, parlato, lettura e scrittura;
5. ripassare e/o approfondire le questioni legate alla lingua: l'ortografia, l'accordo articolo-sostantivo, le preposizioni, gli aggettivi qualificativi, il modo indicativo dei verbi, le frasi semplici e complesse, nello specifico, frasi con ordine dei costituenti non marcato (SVO), frasi negative, frasi interrogative con risposta Sì/No, frasi interrogative per chiedere informazioni (Chi? Dove? Che cosa? Come? Quando? Perché?), le subordinate causali e temporali esplicite e il discorso diretto.

OBIETTIVI DI NATURA COGNITIVA

1. Sviluppare la capacità di decodificare immagini e simboli;
2. sviluppare la capacità di *problem solving*;
3. sviluppare la capacità di osservazione;
4. capire ed eseguire istruzioni di lavoro;
5. stimolare la capacità di fare inferenze;
6. capire se stessi, acquisire consapevolezza delle proprie potenzialità e risorse e verificare gli esiti conseguiti in relazione alle attese.

OBIETTIVI DI NATURA RELAZIONALE

1. Collaborare tra pari per la negoziazione di significati e la costruzione del senso della storia;
2. interagire, cooperare e socializzare con compagni di età diverse⁴;
3. potenziare le interazioni orali nel gruppo di lavoro;
4. promuovere lo scambio di informazioni e la collaborazione per il raggiungimento di un comune obiettivo finale;
5. promuovere il confronto;
6. favorire inclusione e condivisione fra diverse culture su un tema comune individuato.

4.4. Primi passi

In linea con la valorizzazione dei singoli studenti, il primo passo che si propone di fare è quello di procedere ad un'analisi degli stili di apprendimento degli studenti⁵, in modo da creare gruppi di lavoro equilibrati e preparare attività a partire dal *silent book* il più possibile vicine ai vari stili di apprendimento presenti in classe, evitando così il rischio di favorire (inconsapevolmente) sempre gli stessi tipi di studenti. La conoscenza del proprio stile d'apprendimento e delle strategie che si mettono abitualmente in uso è fondamentale anche per lo studente stesso, che può così acquisire consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza, con importanti conseguenze anche sull'abbassamento del filtro affettivo (Ugolini 2007).

⁴ Nel D.M. n. 254 del 16 novembre 2012 si legge: «Particolare cura è necessario dedicare alla classe come gruppo, alla promozione dei legami cooperativi fra i suoi componenti, alla gestione degli inevitabili conflitti indotti dalla socializzazione. La scuola si deve costruire come luogo accogliente, coinvolgendo in questo compito gli studenti stessi. Sono, infatti, importanti le condizioni che favoriscono lo star bene a scuola, al fine di ottenere la partecipazione più ampia dei bambini e degli adolescenti a un progetto educativo condiviso. La formazione di importanti legami di gruppo non contraddice la scelta di porre la persona al centro dell'azione educativa, ma è al contrario condizione indispensabile per lo sviluppo della personalità di ognuno» (MIUR 2012).

⁵ In rete è possibile trovare differenti test pensati a tale scopo, qui si propone il test VAK (*Visual, Auditory, Kinesthetic*) di cui è possibile trovare un esempio da poter somministrare in classe in Ugolini (2007).

Dopo l'analisi dei risultati derivanti dal test, e tenendo conto dell'età degli studenti, si può procedere alla creazione di più gruppi di lavoro (senza però troppa imposizione da parte del docente, ma lasciando spazio anche agli studenti) che consentirà maggiore collaborazione nel gruppo dei pari.

Ogni gruppo avrà come obiettivo finale la trasposizione della storia in forma scritta e la sua presentazione di fronte al/i docente/i e al gruppo classe. Per diversificare in qualche modo le varie storie, si potrebbe chiedere a qualche gruppo di raccontare la storia dal punto di vista di uno dei due protagonisti del libro e ad altri di raccontarla da un punto di vista esterno.

4.5. Sviluppo della competenza visiva e della competenza linguistico-comunicativa

Come brevemente accennato nel § 2, sono molteplici gli aspetti coinvolti nella lettura dell'immagine; per esempio, la propria cultura, il tipo di formazione ricevuta o l'esperienza personale. Poiché gli studenti provengono da contesti familiari, educativi, linguistici e culturali differenti, l'insegnante potrebbe dover affrontare le difficoltà legate alla corretta interpretazione delle immagini. Si ritiene quindi importantissimo sviluppare un percorso entro il quale si lavori anche al rafforzamento della competenza visiva. Per fare ciò, il lavoro in classe viene articolato in tre momenti, ispirati al percorso di sviluppo dell'alfabetizzazione visiva proposto in Cappellin e Romanello (2019: 10-12).

Per ogni scena proposta nel libro si intavolerà una discussione articolata in due momenti:

1. che cosa vedo?
2. che cosa penso?

Terminata la fase di osservazione dei dettagli, si potrà passare al terzo momento:

3. che cosa immagino?

Ogni lezione prevede, quindi, un momento dialogico di riflessione su alcune scene (tre tavole a lezione) in cui le due fasi "che cosa vedo" e "che cosa penso" si susseguono, anche se intervallate da alcuni giochi e attività da fare prima, durante o dopo la discussione. La terza fase, invece, occuperà solo le lezioni finali in cui gli studenti si cimenteranno, in gruppo, nel narrare la storia.

Per tenere sotto controllo il filtro affettivo e favorire la massima partecipazione è fondamentale che la discussione in classe non suoni mai come un'interrogazione volta a misurare capacità linguistiche e conoscenze, piuttosto come una pura riflessione di gruppo guidata dal docente-facilitatore, volta a comprendere l'immagine, ma anche a esprimere la propria opinione, condi-

vedere la propria esperienza, indicare parti/elementi (anche linguistici) di difficile comprensione, ecc.⁶.

Prima di iniziare il lavoro di riflessione sulle singole scene, gli studenti, predisposti a ferro di cavallo, avranno la possibilità di fare una prima lettura visiva silenziosa del testo (di cui verrà data una copia a ogni gruppo e di cui, se possibile, verranno proiettate le scene) nella sua completezza, in modo tale da creare un'idea generale della storia.

Di seguito, una sintesi delle tre fasi di lavoro.

Che cosa vedo? – Momento volto all'osservazione dell'immagine, nel complesso e nei dettagli, all'individuazione di oggetti, soggetti e azioni che compongono la trama visiva.

L'insegnante inviterà gli studenti a descrivere cosa vedono con domande del tipo: Ditemi, cosa vedete in questa scena? Cosa c'è in primo piano? Che cosa stanno facendo i personaggi? Questo sarà un lavoro prettamente orale in cui gli studenti sono chiamati ad annotare espressioni e lessico nuovo in modo da poterlo utilizzare per la stesura finale della storia. È possibile proporre in questa fase dei giochi, per esempio, descrivere un oggetto nella scena e far indovinare agli altri cos'è, oppure una sorta di "Indovina chi?" in cui lo studente sceglie un elemento della scena e gli altri, con domande alle quali si possa rispondere solo con sì oppure no, devono indovinare che cos'è. Attraverso questo esercizio si alleneranno l'abilità nel cogliere i dettagli, le capacità di descrizione in italiano L2 e la capacità di porre domande mirate. Si proporrà, inoltre, un gioco che non appare affatto come infantile e potrà coinvolgere tutti gli studenti in maniera molto serena.

Che cosa penso? – Momento in cui si invita alla riflessione e all'espressione delle proprie opinioni, oltre che a porsi degli interrogativi. L'insegnante potrà fare domande come: In quale città si potrebbe svolgere la storia? Secondo voi cosa potrebbero dire i personaggi? Ditemi, quali sensazioni provate di fronte a questa immagine? C'è un elemento o un personaggio che vi piace di più? Secondo voi, in quale momento della giornata è ambientata la storia? Cosa vi ha portato a dare questa risposta? Avete notato che c'è un colore che prevale? A cosa associate questo colore?

Alcune domande, come quella inerente al colore prevalente e all'immagine che ognuno gli associa, potrebbero portare a risposte differenti legate ai diversi *background* culturali degli studenti. Sarà interessante, a questo punto, operare un confronto tra le risposte date, in questo modo si consentirà un dialogo tra culture: ogni studente diventerà protagonista e porterà nel gruppo un po' della sua esperienza.

Che cosa immagino? - Terminata l'analisi di tutte le tavole del *silent book* (a ognuna delle quali si accompagneranno delle attività glottodidattiche), gli

⁶ Si propone l'uso della strategia consigliata dallo scrittore e studioso inglese Aidan Chambers (2011; 2015), denominata *Tell me*.

studenti passeranno alla produzione scritta della storia che nel *silent book* è narrata solo con le immagini.

4.6. Giocare con la lingua e con il *silent book*

Le attività glottodidattiche e ludiche, che costituiscono l'unità didattica da me costruita, sono state pensate per il ripasso di alcune questioni linguistiche⁷, per l'ampliamento del lessico e per il generale rafforzamento dell'abilità di scrittura, lettura, ascolto e conversazione. Ho raccolto le attività in quattro schede, ognuna associata a precise scene del *silent book* che le ispirano. Per ogni scheda suggerisco il momento in cui presentarla agli studenti, propongo gli obiettivi da raggiungere e, infine, le varie attività.

Nella fattispecie, si propongono:

- giochi con le carte per lo sviluppo della competenza socio-pragmatica e della più generale capacità di parlare in L2;
- abbinamento di immagini e parole per lo sviluppo del lessico inerente alla sfera semantica della città;
- cruciverba per il ripasso e il rinforzo del lessico relativo ai negozi;
- domande a risposta multipla a partire da un audio per lo sviluppo di ricezione e comprensione orale;
- esercizi di abbinamento di parole e definizioni e di individuazione di parole per il ripasso degli aggettivi qualificativi;
- completamento di frasi per il ripasso delle preposizioni che accompagnano i verbi *andare* e *venire*;
- gioco con la palla e gioco dell'oca (fig. 1) per il ripasso della coniugazione dei verbi al modo indicativo;
- gioco del mimo per il ripasso del modo imperativo.

⁷ In generale, le questioni linguistiche da affrontare potrebbero essere concordate, sempre tenendo conto del livello linguistico degli studenti, di comune accordo con i docenti delle varie discipline scolastiche che, nello svolgimento di lezioni, compiti e interrogazioni, potrebbero aver colto delle precise difficoltà da parte degli studenti in relazione ad alcuni aspetti della lingua italiana (quali punteggiatura, uso dei tempi verbali, capacità di esposizione scritta o orale, ecc.). In alcuni casi, è il libro stesso a suggerire la possibilità di concentrarsi, ad esempio, su una certa tipologia di lessico ed è proprio in questi casi che si può cogliere l'occasione per tessere su di esso attività ludiche.

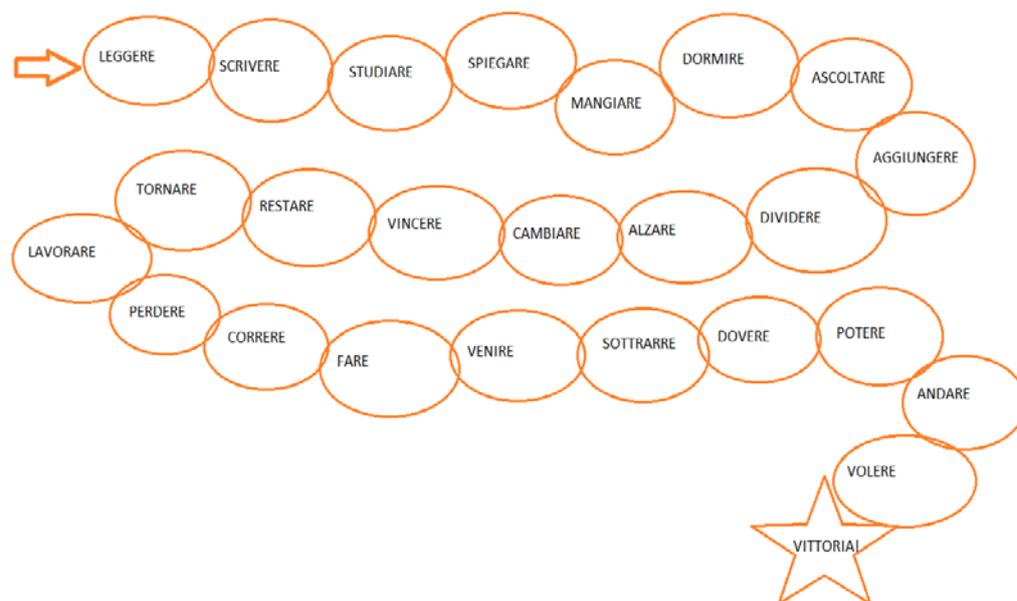


Figura 1: Il gioco dell’oca

Di seguito riporto, a titolo esemplificativo, una scheda completa i cui obiettivi sono: 1) il ripasso della coniugazione dei verbi al modo indicativo; 2) la revisione della flessione dei verbi *andare* e *venire* e delle preposizioni che li accompagnano; 3) il ripasso del modo imperativo; 4) la stimolazione della collaborazione nel gruppo dei pari per raggiungere un obiettivo comune.

In questa scheda, si proporrà una revisione sull’uso dei verbi *andare* e *venire* alla quale far seguire dei giochi finalizzati alla ripetizione delle coniugazioni dei verbi (gioco con la palla, gioco del mimo, gioco dell’oca).

L’attività potrebbe essere proposta a partire dalla riflessione scaturita da due scene del *silent book* (fig. 2) in cui i due protagonisti “vanno e vengono”.

L’insegnante potrebbe cogliere l’occasione anche per invitare a riflettere sul fatto che la direzione nella quale si muove lo sguardo nell’osservare un’immagine è culturalmente influenzata e dipende fortemente dalla modalità di lettura e scrittura con una prevalenza, nel caso della lettura occidentale, a soffermare lo sguardo nella parte destra dell’immagine (Branzaglia 2011). La direzione del movimento dello sguardo contribuisce a dare un senso di andata e ritorno e, poiché nel mondo occidentale si scrive da sinistra verso destra, la prima immagine fornisce l’idea di “andata”, mentre la seconda fornisce l’idea di “ritorno”.



Figura 2: Due scene tratte da *The silent red book: A girl and fox story* di Maia Walczak (2015)

ANDARE e VENIRE

ANDARE	VENIRE
Io vado	Io vengo
Tu vai	Tu vieni
Egli va	Egli viene
Noi andiamo	Noi veniamo
Voi andate	Voi venite
Essi vanno	Essi vengono

ANDARE è un verbo della prima coniugazione che si caratterizza per un cambiamento (al presente indicativo) del tema verbale nella 1^a, 2^a, 3^a persona singolare e nella 3^a plurale.

Il verbo ANDARE indica un movimento *verso* un luogo o una persona e si usa con la preposizione **DA** per le persone, con la preposizione **A** per i luoghi.

Esempio:

- Io vado **a** scuola tutte le mattine.
- Lucia è andata **dalla** sua amica.

VENIRE è un verbo della terza coniugazione e presenta alcune irregolarità: vengo; vieni; viene; vengono.

Il verbo VENIRE significa *muoversi nel luogo dove si trova, o si troverà, la persona con cui si parla o la persona che parla* e si usa con la preposizione **DA** per le persone, con la preposizione **A** per i luoghi.

Esempio:

- Domani non verrò **dalla** nonna, devo lavorare.
- Vuoi venire con me **al** cinema oggi pomeriggio?

ATTENZIONE!

Ci sono delle eccezioni, ovvero dei luoghi con i quali si usa la preposizione **IN** invece della preposizione **A!**

- Nomi propri di Stati: **in** Francia, **in** Svezia
- Nomi propri di regioni: **in** Sardegna, **in** Campania
- **Alcuni luoghi** come: *biblioteca, banca, montagna, campagna, città, pasticceria, macelleria, gelateria, piscina, garage, pizzeria, discoteca, ecc.*

Se ANDARE e VENIRE sono seguiti dagli avverbi di luogo **qui, qua, là, lì, laggiù, lassù, quaggiù, quassù**, non vogliono la preposizione.

Esempio:

- Vado lì
- Vengo lassù

N.B.

VENIRE + DA indica anche **provenienza** da un luogo. In questo caso, la preposizione DA è sempre necessaria.

Esempio:

- A: **Da** dove vieni?
 B: Vengo **da** Napoli.
 A: Anche io vengo **da** lì!

1. *Completa le frasi, se necessario, con la preposizione corretta, come nell'esempio.*

- a. Oggi io e la mia famiglia andiamo IN montagna.
- b. Jasmine è francese. Lei viene _____ Francia.
- c. Perché ieri non sei venuta _____ zia? Ti aspettavamo tutti!
- d. Voglio un gelato! Ora vado _____ gelateria.
- e. Vieni _____ qui, per favore.
- f. Io e Michele andiamo _____ biblioteca.
- g. Questa estate andrò _____ mare in Sicilia.
- h. Mi dispiace, non posso venire _____ te oggi. Devo studiare!
- i. Ieri Marco è andato _____ Roma.
- h. _____ dove vieni?
- i. Se vuoi provare il vestito vai _____ lì, ci sono i camerini.

4.7. Dal laboratorio alla classe

A partire dall'anno scolastico 2020/2021 il Ministero dell'Istruzione ha introdotto l'educazione civica come insegnamento obbligatorio in tutti i gradi dell'istruzione e trasversale alle altre discipline, il che costituisce un ottimo spunto per poter unire il lavoro svolto nel laboratorio di italiano L2 al lavoro inerente all'educazione civica svolto nella classe di appartenenza di ciascuno studente presente nel laboratorio.

Per fare ciò, si è pensato di ritagliare piccoli momenti del laboratorio per approfondire qualche tema trattato in educazione civica, cercando di dargli uno sguardo multiculturale così da dare a ciascun gruppo l'opportunità di raccogliere del materiale di cui parlare in classe. Ogni gruppo potrebbe, limitatamente alle proprie capacità digitali, creare un testo o un collage con immagini e parole da presentare, in pochi minuti, alla propria classe nell'ora di uno dei docenti incaricati all'insegnamento di educazione civica. Ciò consentirà di condividere con i compagni di classe l'esperienza laboratoriale, ma anche di educare e sensibilizzare alla diversità di cultura e pensiero.

La presentazione può poi essere seguita da una piccola riflessione linguistica animata non solo dal docente, ma anche dai compagni italiani.

5. Conclusioni

L'unità didattica qui proposta è stata immaginata e descritta tenendo conto dei principi della glottodidattica ludica e, al contempo, guardando all'ampio orizzonte della scuola, fatto di realtà sempre più complesse, in cui la conoscenza assume anche un valore sociale, perché frutto della condivisione di esperienze, del confronto, della negoziazione e dell'interazione di diverse conoscenze.

A partire dal *silent book* è stata progettata un'unità didattica pensata come un percorso di sviluppo della competenza linguistico-comunicativa, ma anche della competenza visiva, riuscendo così a sfruttare il *rule of forgetting* (Krashen 1982) e permettendo agli apprendenti di cimentarsi con la lingua in un modo del tutto nuovo.

Il *silent book*, inoltre, è uno strumento capace di favorire l'incontro tra culture diverse e di abbattere le barriere linguistiche. Gli studenti possono imparare che non esistono frontiere e che «l'immaginario ha il potere di congiungere trasversalmente popoli e culture e nello stesso tempo di raccontare la propria specificità» (Demetrio, Favaro 1997: 47-48).

La scelta di proporre il lavoro qui presentato all'interno di un ambiente specifico, quale il laboratorio di italiano L2, deriva dal bisogno di un luogo improntato alla *disponibilità*, un posto in cui si possano abbattere i filtri affettivi e in cui gli studenti possano familiarizzare con la scuola e con la lingua seconda senza doversi preoccupare troppo del giudizio altrui o del voto dato dall'insegnante.

Concludo ribadendo e sottolineando la consapevolezza del fatto che il lavoro qui descritto presenti un limite, ossia la mancata validazione in classe. Purtroppo, la pandemia e la relativa emergenza sanitaria che hanno interessato la nostra quotidianità in questi mesi non hanno reso possibile portare in un contesto concreto la mia proposta didattica, ma la sua validazione in un contesto reale resta una prospettiva per il futuro.

Riferimenti bibliografici

- Balboni, Paolo E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci Editori.
- Balboni, Paolo E. (1999), *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Guerra Soleil.
- Balboni, Paolo E. (2019), *Motivazione ed affettività nell'acquisizione di una lingua straniera*, <https://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/TEMATICA7/Favorire/Motivazione.pdf> (ultima consultazione: 5.12.2021).
- Branzaglia, Carlo (2011), *Comunicare con le immagini*, Milano, Mondadori.
- Caon, Fabio – Rutka, Sonia (2013), *La glottodidattica ludica*, https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_glotto_ludica_teorica.pdf (ultima consultazione: 5.12.2021).
- Cappellin, Jenny – Romanello, Laura (2019), *Potenziare la competenza visuale per arricchire la narrazione in L2 tramite i silent book*, in «Bollettino Itals», 17, 81, pp. 1-30.
- Chambers, Aidan (2011), *Il piacere di leggere e come non ucciderlo. Come imparare a leggere con i bambini e i ragazzi*, Casale Monferrato, Sonda.
- Chambers, Aidan (2015), *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, Modena, Equilibri Editrice.
- Consiglio d'Europa (2001), *Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching, Assessment – CEFR*, Cambridge, CUP.
- Corio, Paola – Pacifico, Antiniska (2019), *Dare voce alle immagini: silent book e digital storytelling per rafforzare l'italiano e per includere, in contesti scolastici eterogenei*, in «Bollettino Itals», 17, 81, pp. 31-66.
- Dallari, Marco (2012), *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*, Trento, Erickson.
- Demetrio, Duccio – Favaro, Graziella (1997), *Bambini stranieri a scuola*, Firenze, La Nuova Italia.
- Eco, Umberto (1997), *Kant e l'ornitorinco*, Milano, Bompiani.
- Fornara, Simone (2017), *Viaggi di immagini e parole. La didattica dell'italiano nella scuola primaria con gli albi illustrati e i silent book*, in «Italica Wratislaviensia», 8/1, pp. 65-83.
- GISCEL (1975), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (<https://giscel.it/>).
- Gobbis, Antonietta - Paoli Legler, Marco (2012), *Come l'arte può motivare l'interesse per apprendenti di lingua italiana L2*, in «Italiano LinguaDue», 3/2, pp. 332-400.

- Goldstein, Ben (2008), *Working with images*, Cambridge, CUP.
- Greimas, Algirdas J. (1974), *Del senso*, Milano, Bompiani.
- Krashen, Stephen D. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon Press.
- Krashen, Stephen D. (1985), *The input hypothesis: Issues and implications*, Londra, Longman.
- Lombardo Radice, Giuseppe (1913), *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Palermo, Remo Sandron Editore.
- Mari, Iela (1967), *Il palloncino rosso*, Milano, Emme Edizioni.
- MIUR (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf (ultima consultazione: 5.12.2021).
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in «Annali della Pubblica istruzione», numero speciale, LXXXVIII (<http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/>, ultima consultazione: 5.12.2021).
- Pederzoli, Mirella (2016), *Il materiale visivo nei manuali di italiano L2*, in «Teaching Italian Language and Culture Annual», pp. 71-95.
- Peruzzi, Paola (2011), *L'uso didattico dell'immagine*, in Pierangela Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, Le Monnier, pp. 394-405.
- Polidoro, Piero (2008), *Che cos'è la semiotica visiva*, Roma, Carocci.
- Rogers, Carl R. (1973), *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti Barbera.
- Rutka, Sonia (2006), *Non solo giochi: il concetto di ludicità*, in «In.IT», 19, p. 11.
- Salomon, Gavriel (1989), *Learning from texts and pictures: reflections on a meta-level*, in Heinz Mandi – Joel R. Levin (a cura di), *Knowledge acquisition from text and pictures*, Amsterdam, Elsevier, pp. 73-82.
- Terrusi, Marcella – Grilli, Giorgia (2014), *Lettori migranti e silent book: l'esperienza inclusiva nelle narrazioni visuali*, in «Encyclopaideia», 38, pp. 67-90.
- Terrusi, Marcella (2018), *Silent books. Wonder, Silence and Other Metamorphosis in Wordless Picture Books*, in «Multidisciplinary Digital Publishing Institute Proceedings», 1, 9, pp. 879-891.
- Ugolini, Paola (2007), *Proposte didattiche basate sugli stili di apprendimento (modelli VAK e Felder-Silverman)*, in «Bolletino Itals», 19 (online: <https://www.itals.it/proposte-didattiche-basate-sugli-stili-di-apprendimento-modelli-vak-e-felder-silverman>).

Vedovelli, Massimo (2002), *Guida all'italiano per stranieri: la prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci.

Walczak, Maia (2015), *The silent red book: a fox and girl story*, Londra, Fox and Girls Books.
