

Gli albi illustrati nelle classi di italiano L1 e di italiano L2 in una scuola media ticinese: percorsi di letture divergenti e inclusive.

Roberta Deambrosi

Riassunto

Gli allievi alloglotti che frequentano la scuola media ticinese, oltre alle ore di lezione usuali, dispongono di un pacchetto di ore di lezione con una/un docente di Lingua e integrazione. In questo ambito essi prendono parte a percorsi di apprendimento della lingua non solo inteso come acquisizione di uno strumento comunicativo ma come terreno entro il quale sviluppare competenze trasversali, plurilingui e interculturali. Si intende riferire di alcuni percorsi di lettura e scrittura attorno ad alcuni albi illustrati che miravano a rinforzare la motivazione e il sentimento di autoefficacia, e a lavorare sulla condivisione di testi significativi anche dal punto di vista estetico. Si postula infatti che le competenze mobilitate per la lettura e la produzione scritta attorno a un testo multimediale come l'albo illustrato, ad alta densità di senso e di bellezza, contribuiscano a sviluppare e rinforzare il ruolo dell'allievo nella relazione educativa e nella partecipazione.

Parole chiave

albi illustrati, alloglotti, L1, L2, italiano, inclusione, autoefficacia, fruizione estetica, comprensione orale e scritta

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

Autrice

Roberta Deambrosi, via Lanscino 3, 6997 Sessa, roberta.deambrosi@edu.ti.ch

Gli albi illustrati nelle classi di italiano L1 e di italiano L2 in una scuola media ticinese: percorsi di letture divergenti e inclusive.

Roberta Deambrosi

Introduzione

La breve ricerca azione illustrata in queste pagine si situa nel quadro di un percorso di formazione come docente di italiano lingua scolastica (italiano L1), italiano lingua seconda (italiano L2) e francese lingua straniera, presso il Dipartimento di formazione e apprendimento della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI). La formazione comprende, per ciascuna delle tre materie, una pratica professionale (stage) di alcune ore settimanali che si svolge durante l'intero anno scolastico in una sede di scuola media¹. La sperimentazione dei percorsi qui descritti è avvenuta in classi in classi di lingua e integrazione in una scuola media ticinese durante i semestri di scuola 2017-2018².

Nella scuola dell'obbligo ticinese gli allievi alloglotti, sin dai primi anni, sono inseriti nelle classi con i loro compagni autoctoni e dispongono di ore di lezioni di italiano lingua seconda (lingua e integrazione) che si affiancano al curriculum normale. Le/i docenti di lingua e integrazione si occupano dunque non solo dell'apprendimento dell'italiano, ma operano a stretto contatto e in collaborazione con la famiglia, i docenti titolari, le direzioni e le istituzioni preposte all'accoglienza, con particolare attenzione agli allievi con percorsi migratori soggetti a vulnerabilità³.

Il progetto

I percorsi di apprendimento-insegnamento da cui si vorrebbero estrapolare alcune considerazioni, sono stati costruiti attorno a una selezione di albi illustrati da utilizzarsi come strumento didattico in classe di italiano L2; la breve ricerca ha preso avvio dall'ipotesi che l'uso di un materiale così ricco e sfaccettato favorisca la ricezione del testo a diversi livelli e permetta conseguentemente un passaggio più dolce dalla comprensione alla produzione scritta. Un'ipotesi che ha presto seminato i primi spunti per una riflessione più ampia, sebbene ancora in nuce, sulla condivisione di saperi e competenze di tipo socio-culturale il più possibile equa e inclusiva, in classe di L2 così come in classe di L1.

Le due classi di italiano L2 (Lingua e integrazione) con cui si è svolta la prima fase di sperimentazione erano costituite da gruppi molto ridotti: una era composta da un allievo inserito in prima media (8° anno Harmos) e altri due allievi in terza (10° anno Harmos); ragazzi il cui livello di apprendimento della lingua italiana si situava tra il pre-A1 e l'A1. Nessuno di loro aveva conoscenze pregresse di italiano, né dell'alfabeto latino. Nel secondo gruppo si è lavorato con un ragazzo inserito in prima media con abilità orali corrispondenti a un A2-B e con abilità di comprensione/produzione scritta corrispondente a un A2 iniziale, e con una ragazza inserita in terza con abilità di produzione e comprensione orale corrispondenti a un A2 iniziale e un livello di comprensione/produzione scritta corrispondente a un A2 avanzato. Tutti i cinque allievi risiedevano in Ticino da meno di due anni, provenienti da contesti migratori difficili disseminati di viaggi lunghi e pericolosi, affrontati in parte anche soli. Tutti, in misura diversa, avevano subito lutti, strappi familiari, esperienze di vita a volte estreme. Sono stati accolti nelle rispettive classi di scuola media e hanno beneficiato di un percorso e di un curriculum personalizzati in cui l'accento era posto sull'apprendimento della lingua di scolarizzazione. In alcuni frangenti dei percorsi svolti nelle lezioni di Lingua e Integrazione è spesso e inevitabilmente l'apprendimento meramente linguistico a primeggiare; ciò è dettato dalle necessità ovviamente urgenti per gli allievi che devono in pochissimo tempo integrare un percorso scolastico in una nuova lingua.

1 La scuola media ticinese è composta dagli ultimi quattro anni di scuola obbligatoria, dall'ottavo all'undicesimo anno di scolarizzazione secondo il piano HarmoS.

2 Le analisi e le considerazioni sulla sperimentazione sono confluite in un lavoro di diploma nell'ambito del Master in Insegnamento per il livello secondario I che è consultabile qui: <http://tesi.supsi.ch/id/eprint/2151>.

3 La Commissione allievi alloglotti del Dipartimento dell'educazione e cultura del Cantone Ticino ha stilato delle indicazioni di massima per la scolarizzazione obbligatoria: https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/SIM/Cosa_facciamo/Diversi/Linee_guida_allievi_alloglotti_scuola_dell_obbligo.pdf. La scolarizzazione degli allievi alloglotti sottostà inoltre ad un regolamento cantonale denominato "Regolamento sui corsi di lingua italiana e le attività di integrazione (del 31 maggio 1994)".

Ma da subito appare altrettanto fondamentale curare l'accoglienza: gli allievi arrivati da poco in un ambiente, una scuola e in un sistema nuovi devono poter contare su momenti in cui si privilegia uno scambio reciproco di vissuti, visioni, immagini, frammenti di mondi anche molto diversi fra loro. Come, dunque, non tralasciare gli aspetti più trasversali della partecipazione e della relazione educativa, aspetti in una certa misura più delicati, vista la fragilità del medium linguistico in allievi appena arrivati in un nuovo contesto? Si è cercato allora di affiancare da subito l'apprendimento-insegnamento della lingua a un lavoro sulla motivazione e sulla percezione di autoefficacia, importanti per costruire un clima di lavoro e una relazione con il gruppo-classe positivi, entrambi possibilmente improntati alla fiducia e alla serenità. Il sentimento di autoefficacia è stato teorizzato dallo psicologo socio-cognitivista Albert Bandura (ad esempio in Bandura, 1997), ed è inteso come il senso di efficacia percepito dall'individuo riguardo le proprie capacità a porsi, organizzare, agire, eseguire per portare a buon fine un compito o un obiettivo.

L'intento

Nella Dichiarazione della Conferenza intercantonale dell'istruzione pubblica della Svizzera romanda e del Ticino (CIIP) la lettura e la scrittura sono menzionate già nelle prime righe a ribadire la loro centralità nel garantire una base solida in *literacy* a tutte/i le/gli allieve/i, anche in termini di *lifelong learning*⁴. Viene inoltre ribadita l'importanza di dare accesso alla fruizione estetica di un patrimonio culturale comune. In termini di condivisione, si tratta dunque non solo di operare in un'ottica di apprendimento-insegnamento del codice linguistico, ma anche verso un'integrazione intesa come partecipazione non a senso unico, bensì reciproca. Ciò anche in ossequio ai principi dell'uguaglianza e all'equità posti a garantire a tutte/i le/gli allieve/i "le possibilità ed i mezzi di formazione corrispondenti ai [loro] bisogni"⁵.

La scelta degli albi e l'ideazione dei percorsi didattici è stata fatta tenendo conto delle caratteristiche dell'oggetto: la qualità della grafica, dell'immagine, della lingua; la pertinenza e la ricchezza dei contenuti; la portata simbolica, metaforica, culturale e politica dei temi affrontati. Sono stati costantemente monitorate le variabili che avrebbero potuto influire sulle necessità e le esigenze delle/degli allieve/i: la loro biografia, lo stato psico-emotivo, le dinamiche di gruppo, i bisogni comunicativo-linguistici specifici. Da un punto di vista della progettazione sono stati presi in conto quesiti didattico-pedagogici quali l'intenzione dell'azione didattica, la mobilitazione e lo sviluppo di competenze linguistiche, comunicative e trasversali determinati da un'analisi del compito quanto più precisa e costantemente tenuta a giorno.

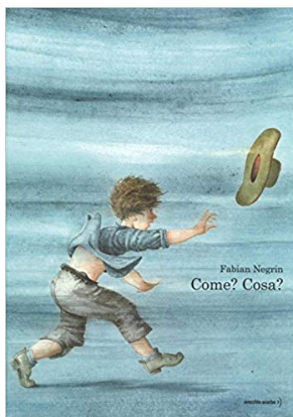
Considerate queste premesse, sono stati utilizzati i seguenti albi illustrati: Aaron Becker, *Viaggio (Journey)*, Milano, Feltrinelli, 2014; Laurent Moreau, *A che pensi? (À quoi tu penses?)*, Roma, Orecchio acerbo, 2012; Antoine Guillot, *Loup noir*, Paris, Casterman, 2004; Davide Calì, Nicolò Carozzi, *La lampada magica di Aladino*, Roma, Orecchio acerbo, 2016. Nell'ambito invece del percorso sulla fiaba attuato nella classe di Italiano lingua scolastica (L1), è stato utilizzato *Il bosco addormentato (Le bois dormant)* di Rébecca Dautremer (Milano, Rizzoli, 2017).

Per illustrare la ricchezza di materiale a cui si ha accesso andando a sondare tra gli albi citati, ci si concentrerà, in guisa di esempio, sullo splendido lavoro di Fabian Negrin: *Come? Cosa?*

4 La Dichiarazione della CIIP recita, all'articolo 1. riguardante le finalità e gli obiettivi della scuola pubblica, che essa "si assume una missione formativa a livello globale e generale, che integra compiti di educazione e di istruzione allo scopo di permettere a ogni allievo di apprendere e di imparare ad imparare durante tutta la vita. [...] La Scuola pubblica assolve a compiti di istruzione e di trasmissione culturale nei confronti di tutti gli allievi. [...] In particolare, essa pone le basi e garantisce lo sviluppo: a) di una cultura della lingua d'istruzione, sia essa lingua madre o lingua d'integrazione, che comprende la padronanza della lettura e della scrittura, nonché la capacità di comprendere e di esprimersi oralmente e per iscritto; che comporta l'apertura alla ricchezza della lingua, al suo carattere estetico nonché al suo patrimonio letterario." in DECS (2015: 16).

5 Ivi, p. 18.

Gli spunti testuali e iconici – un esempio



“Come? Cosa?”: è con questo interrogativo che Negrin, nel suo albo illustrato omonimo⁶, cattura l’attenzione dei suoi lettori e osservatori sin dal titolo in copertina. Una domanda ripetuta a ogni doppia pagina, proposta e riproposta a scandire una storia di equivoci linguistici sapi-

entemente illustrata e densa di contenuti da interrogare, sondare, interpretare.

Un interrogativo che evoca la curiosità a tutto campo, certo, ma che autorizza anche il dubbio e l’esitazione accompagnati da un colpo di vento liberatorio ed espressi senza paura. Nella domanda posta dall’autore nel titolo – e dal narratore lungo tutto il testo, come si scoprirà aprendo sfogliando e leggendo l’albo – è riflessa l’immagine di un atteggiamento nei confronti di quell’atto fondamentale che è la lettura.

Il titolo diventa così un duplice spunto testuale per una riflessione su cosa sia la lettura e come essa possa essere fatta in modo da includere tutte/i le/gli allieve/i nello sviluppo di competenze e conoscenze coinvolte nei processi di ricezione. Da un punto di vista operativo, vi si legge invece un’incitazione a lavorare sulla comprensione di un testo partendo dalle domande dei fruitori del medesimo.

Da un punto di vista tipologico, secondo la classificazione proposta da Simone Fornara, *Come? Cosa?* è un albo a catena, cioè un testo a “struttura narrativa concatenata, a volte ciclica, in cui ogni evento succede al precedente secondo uno schema ricorsivo, fino all’epilogo”⁷. La storia inizia su un pontile dietro il quale si delineano case e stradine dai colori chiari e dai tetti spioventi e dal quale una donna con le mani a imbuto e la bocca spalancata grida in direzione del mare: “Ehi, che cosa vuoi mangiare stasera?” La sua veste è scompigliata dal vento. Girando la pagina, si scopre un mare molto mosso e un cielo grigio, di nuovo la donna, il pontile e il paese ormai in lontananza, mentre in primo piano un uomo con un berretto verde su un barchino dello stesso colore e diretto al largo tiene il timone e spalanca la bocca, dirigendo il grido verso la donna con la mano libera. Nello spazio grigio del cielo vi sono tre enunciati, che sono quasi dei versi: “- Purè di patate! / Il vento soffia. / - Come? Cosa? Due grandi frittate?”. Ecco espresso l’equivoco, inesorabile, a meno che l’uomo inverta la rotta e ritorni dalla donna per *verificare* che lei abbia effettivamente *ben compreso* il suo desiderio. Da un punto di vista metodologico, in questa scelta dell’autore pare risuonare metaforicamente ciò che lo studioso Luca Cignetti, in un suo breve saggio sulla comprensione del testo scritto, sottolinea a proposito di un importante cambiamento di paradigma che tocca la lettura condivisa: “parlare con gli studenti dei libri letti serve ora a capirli meglio, e non più a verificare se i contenuti previsti siano stati acquisiti oppure no”⁸.

Le prime tre pagine dell’albo riprendono dunque subito due elementi del paratesto: in copertina infatti si legge il titolo e si legge il vento. Quest’ultimo non lo si vede naturalmente: l’autore non lo disegna ma lo inscena, lo evoca attraverso l’immagine di un ragazzino con i capelli e la camicia svolazzanti che corre per acciappare un cappello portato via. In quarta di copertina invece si parla del vento chiedendo ai lettori: “Si può disegnare qualcosa di invisibile come il vento? Fabian Negrin accetta la sfida e fa decollare, volare, turbinare, frullare, mulinare, vorticare gli oggetti e le frasi sul mare e nell’aria. Un albo stregato per ridere, giocare e riflettere sulle parole.”

6 Negrin, F. (2016).

7 Fornara, S. (2017: 69-70).

8 Cignetti (2017). L’autore, nel suo articolo, si riferisce prevalentemente alle ricerche di Aidan Chambers sulla lettura.

Il disegno di Negrin è in questo senso evocativo nell'illustrare il vento, elemento di disturbo nella narrazione in quanto miccia che innesca la serie di *qui pro quo* che prendono avvio sul molo spazzato da un inizio di tempesta. Il testo scritto invece parla del vento, anzi lo fa parlare: a ogni doppia pagina corrisponde una strofa che riprende costantemente la struttura a tre “versi”: la risposta alla domanda ricorrente “Come? Cosa?” (“Purè di patate!”), un verso in corsivo che pare una didascalia (“Il vento soffia.”) e di nuovo la richiesta di riformulazione e insieme espressione di un’ipotesi di lettura (“Come? Cosa? Due grandi frittate?”).

Ad ogni doppia pagina la didascalia reiterata declina il rumore e la potenza dell’elemento meteorologico, il quale “sbuffa”, “fischia”, “si gonfia”, “infuria”, “si scatena”, “muggisce”, “ruggisce”, “urla”, “turbina”, “impazzisce”, “ulula”... La storia prosegue così, con una richiesta che, ostacolata dal vento e passando di bocca in bocca da un personaggio all’altro, viene continuamente fraintesa e reinterpretata. Un fraintendimento estremamente fecondo anche livello iconico, con una successione di illustrazioni di situazioni e personaggi, che intrecciando realtà e fantasia propongono, a un ritmo e a un’intensità drammatica viepiù incalzante, un climax che culmina nell’esclamazione “Ora basta o tutto esplode!”

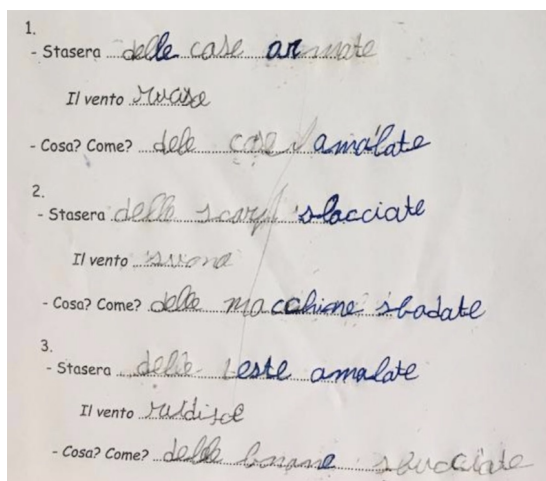
Attraverso le vertiginose immagini e fantasiosi i giochi di parola, l’autore dell’albo concede una vasta libertà associativa e interpretativa, sia ai personaggi, sia, di riflesso, ai lettori, sdoganando così una ricezione divergente invece di una ricezione scorretta⁹. Una diversione che a volte è generata dall’equivoco, come accade ai protagonisti del telefono senza fili di Negrin, ma che in situazioni più concrete e quotidiane, nel contesto scolastico, può nascere grazie a un testo che autorizza questo tipo di letture, come anche grazie a sensibilità e prenosce diverse che le lettrici e i lettori attivano durante la fruizione del medesimo.

Gli albi illustrati come *trait-d’union*

In un’ottica di inclusione e equità dell’apprendimento-insegnamento si è provato – un tentativo certo breve e circoscritto – a trasporre nelle rispettive classi di accoglienza degli allievi alcune attività sviluppate attorno alla lettura degli albi illustrati.

Un’attività, svolta in una classe di prima in cui era inserito uno degli allievi, prevedeva la lettura dell’albo di Negrin (già esplorato in precedenza con l’allievo alloglotto durante le ore di Lingua e Integrazione) seduti in cerchio attorno alla docente-lettrice. Poi, dapprima in modalità individuale, poi a coppie, ognuno ha provato a riprodurre il meccanismo testuale che scandisce l’albo inventando nuovi dialoghi, rispettando la rima tra il primo e il terzo “verso” e utilizzando sinonimi di “soffiare”. L’allievo alloglotto coinvolto nell’attività¹⁰, come si legge nell’immagine riprodotta qui a lato, si è cimentato non solo nella ricerca di una struttura coerente al modello proposto, ma ha anche provato a cimentarsi con la rima ottenendo risultati notevoli, sia per la coerenza di suoni che per la scelta lessicale particolarmente ricercata. Sceglie infatti di riprodurre a suo modo un verbo sentito durante la lettura (“rucisce” → “ruggisce”), rendendo attiva la comprensione orale, seppur con qualche esitazione fonetica. Gli aggettivi associati ai vari oggetti, tranne “slacciate” che viene utilizzato dall’autore, sono tutti frutto della ricerca individuale e del lavoro con i pari dell’allievo. Da un punto di vista del feedback della docente, si è scelto di non correggere l’ortografia, ma di far rielaborare una prima e seconda versione (visibile con il cambio dalla matita alla penna).

Le attività sperimentate hanno quindi permesso di perseguire obiettivi linguistico-testuali, come l’arricchimento lessicale, il lavoro sulla rima e sul gioco di parole.



⁹ Non a caso, l’albo è stato presentato dalla Dr.ssa Sara Giulivi, formatrice nell’ambito della formazione Master per l’insegnamento dell’italiano L2 (SUPSI-DFA di Locarno) in quanto materiale per un percorso sulla comprensione testuale per classi in cui sono presenti anche allievi dislessici. Questa proposta ha confortato la convinzione che Cosa? Come? sia un albo a catena altamente e ampiamente inclusivo.

¹⁰ Si trattava in questo caso dell’allievo inserito in prima media con abilità orali corrispondenti a un A2-B e con abilità di comprensione/produzione scritta corrispondente a un A2 iniziale.

L'ampliamento del lessico, in special modo, concorre a rafforzare aspetti indispensabili allo sviluppo della lettura e della scrittura. L'allievo alloglotto che conosceva già l'albo aveva un ruolo di complice della narratrice, incaricato di non rivelare la storia ai compagni; inoltre poteva contare su preconoscenze che hanno rinforzato la sua autoefficacia permettendogli così di svolgere senza indugi lo stesso esercizio dei compagni. Rendere attivamente partecipe ogni discente è difatti fondamentale, non solo per sviluppare esperienze di lettura condivise, ma anche per costruire un sentimento di appartenenza al gruppo-classe.

L'albo illustrato presenta una testualità articolata, complessa, che necessita di un'analisi a tutto campo e in cui, come ribadito anche da Martino Negri, la parte iconica riveste un ruolo fondamentale sia per lo sviluppo delle capacità cognitive in età di sviluppo, sia per lo sviluppo dell'interesse verso i libri e la lettura¹¹. La parte iconica può a volte rappresentare la chiave di lettura e di autorizzazione a una più libera – e perché non divergente? – comprensione e interpretazione della storia narrata. Un albo come quello di Rebecca Dautremer, *Il bosco addormentato*, ha costituito un punto di partenza estremamente motivante e affascinante per un percorso sulla fiaba con una classe di prima media¹². Si tratta infatti della ripresa, sotto forma di espansione, di un motivo della celebre fiaba di Rosaspina (anche conosciuta come *La bella addormentata nel bosco*). L'autrice organizza le pagine dell'albo in modo tale da rendere visibile il punto di vista di un narratore apparentemente esterno, un vecchino con gli occhiali abbozzato in bianco e nero che occupa la parte rimasta bianca delle doppie pagine, e che accompagna un principe indicandogli le bizzarrie di un mondo disegnato a colori in cui tutti paiono dormire. Il motivo è dunque quello del sonno: ai lettori, guidati un po' dal personaggio-narratore, un po' dai magnifici disegni di Dautremer, e chi ne avesse, anche dalle preconoscenze sulle fiabe originali, rimane il compito di ricostruire le ragioni di questo stato di torpore collettivo e il conseguente risveglio dei protagonisti del racconto.

Uno degli allievi alloglotti con cui è stato possibile sperimentare i percorsi sugli albi durante l'anno scorso. Le sue preconoscenze non concernevano le fiabe d'origine, bensì la dimestichezza con gli albi illustrati, per cui è stato da subito possibile lavorare anche con lui sulla commistione fra testo scritto e testo iconico; così facendo, l'alunno ha potuto contribuire in maniera pertinente all'analisi scritta e ciò in completa autonomia, contando oltretutto sul recupero – attraverso un canale alternativo ma non meno significativo – delle preconoscenze del genere fiabesco che i suoi compagni avevano già acquisito alla scuola dell'infanzia ed elementare. Si noti in particolare come gli sia facile riflettere alla domanda metariflessiva posta a mo' di introduzione al lavoro d'analisi: infatti l'allievo mette in evidenza come il libro in questione non sia solo un supporto scritto al racconto ma come sia anche “disegnato” (si veda immagine sottostante).

Analisi
Dopo aver ascoltato e guardato l'albo illustrato, rispondi alle domande seguenti.

1) L'autrice e illustratrice Rébecca Dautremer racconta una storia utilizzando pochissime parole scritte. Che cosa ti ha aiutato a completare la storia?

il libro è disegnato.

Riflessioni

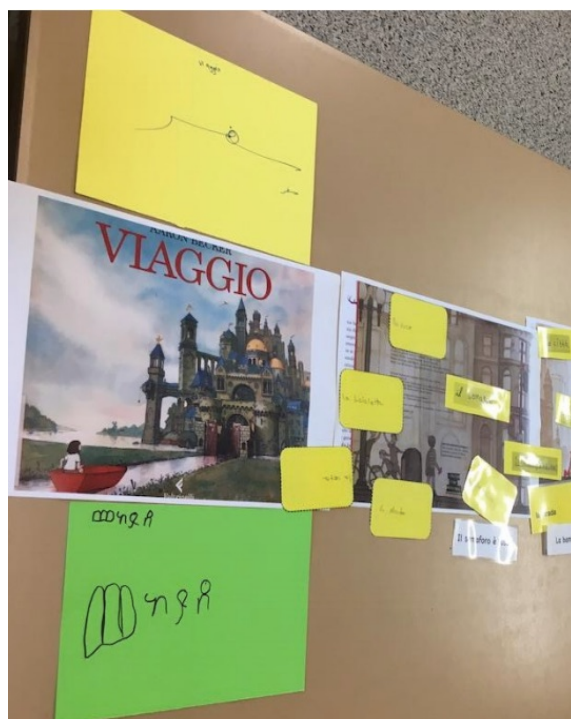
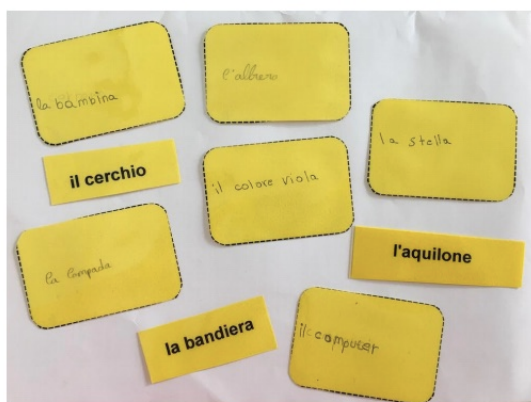
L'intrinseca relazione fra parola e immagine è un aspetto determinante per tipologia di testi di cui si è fatto uso, e necessita, ogni volta che si affronta la lettura di un albo illustrato, di una esplicita trattazione, certo non fine a se stessa, ma, proprio perché sempre legata all'implementazione di strategie narrative, indispensabile. Tontardini (2012), ben fa notare quanto “l'interazione su una pagina fra immagini e parole inventa

¹¹ Negri, M. (2012: 56).

¹² Si tratta di una classe di prima media in cui, durante l'anno scolastico 2018-2019, sono state svolte delle ore di pratica professionale per l'ottenimento dell'abilitazione ad insegnare l'italiano in quanto lingua scolastica (italiano L1).

un linguaggio in cui le une non si danno senza le altre. Due narrazioni che ne creano una terza, nella piena consapevolezza dell'autore e libertà del lettore. In fondo si può considerare lo spazio fra parola e immagine simile ad altri spazi “vuoti” – da riempire –.”¹³ Lo spazio da riempire vale anche per i *silent book* (albi illustrati senza parole) come, ad esempio, l'incantevole trilogia di Aaron Becker, *Viaggio*, o *Loup noir* di Antoine Guillopé, un racconto in bianco e nero che riserva un sorprendente finale, e che permette, da un punto di vista tematico-stilistico, di sviluppare una riflessione sui luoghi comuni e sull'amicizia, e da un punto di vista della lettura dell'immagine un'indagine sull'uso narrativo dei colori. Sono considerazioni che paiono in linea anche con la teoria sulla ricezione dell'opera letteraria che evidenziano quanto, nell'analisi di un'opera letteraria non sia più possibile prescindere dal polo incarnato dai lettori – si pensa alle indagini fenomenologiche di studiosi tedeschi come Wolfgang Iser, Hans Robert Jauss, Roman Ingarden –. Gli stessi teorici, fra cui soprattutto Iser, e sempre a proposito del ruolo attivo del lettore nella creazione dell'opera letteraria, hanno inoltre determinato che i “punti di indeterminazione di un testo”, cioè quei punti dove l'autore “lascia impliciti i legami e le connessioni, aprendo una serie di vuoti [...] che attendono il recupero di un'inferenza” sono “la condizione vitale dell'interazione”. Federico Bertoni, nel suo saggio *Il testo a quattro mani*, in cui scandaglia la poetica della ricezione, e da cui si sono tratte le citazioni qui riportate, precisa inoltre che l'attività di ricostruzione del testo non scritto da parte del lettore si concentra sì sull'intreccio, ma non può esimersi di investire “tutti i livelli testuali (i giudizi sugli elementi narrativi, le attitudini verso il mondo, la scoperta dell'«intenzione centrale» del testo)”¹⁴.

Tontardini, sempre nello stesso saggio, precisa poi quanto sia impossibile nel caso di un medium come l'albo illustrato scindere l'esperienza estetica da quella conoscitiva, visto che esso è un “sistema complesso di forme, parole e figure” e che “la composizione di questi ingredienti crea la specificità del suo linguaggio.” Ciò permette alla studiosa di postulare che “leggere un albo illustrato è un'operazione di sintesi, sfaccettata e complessa, che implica un'elasticità che spesso manca all'adulto. L'espressione riferita ai libri con le figure «un libro facile, un libro per bambini» dovrebbe quindi essere usata con più cautela e con un'accezione invertita, perché indica una capacità di lettura altissima, che conferisce dignità a chi la compie”¹⁵.



¹³ Tontardini, I. (2012: 24).

¹⁴ Bertoni, F. (1996: 78-80).

¹⁵ Tontardini (2012: 25).

Conclusione

Le sperimentazioni qui illustrate vorrebbero essere un primo passo verso uno sviluppo costante e democratico di quest'ultima importante indicazione formulata da Tontardini; si ritiene dunque lecito ribadire che se da un punto di vista emotivo-affettivo leggere degli albi attraverso la bellezza delle loro immagini e la loro carica poetica, permette di declinare l'attività rispettando le sensibilità e gli stati d'animo di tutte/i le/gli allieve/i, da un punto di vista conoscitivo, questa operazione non è meno efficace. L'apporto pedagogico-educativo che una tale lettura può generare, anche in una classe di preadolescenti variegata da un punto di vista della differenziazione, si è avverato essere altamente significativo e foriero di spunti di riflessione sia operativi, sia teorici.

Viaggio di Aaron Becker è stato il primo albo illustrato su cui il gruppo di tre allievi pre-A1 hanno lavorato. Si vorrebbe concludere questo breve scritto ricordandone la ricchezza intrinseca, ma anche quella aggiunta grazie al lavoro dei tre allievi. Essi hanno potuto accedere ai rudimenti della narrazione in italiano attraverso la fruizione di un racconto e la decodifica di una serie di immagini. La storia della bambina che con un gesso rosso passa da un mondo all'altro è diventata la loro storia, e i mondi sono diventati i loro terreni di incursione mentre ascoltavano il racconto, mentre riordinavano sequenze, mentre creavano mappe lessicali o ricopiavano in bella scrittura il lessico sui cartellini da far leggere agli altri. Ne sono diventati co-autori, infine, quando hanno elaborato il titolo dell'albo nelle loro rispettive lingue d'origine. Un *Viaggio* dentro e fuori l'immagine, tra una lingua e l'altra, da un'avventura all'altra, in cui si osservano muoversi con agilità e curiosità allievi viepiù motivati e fiduciosi nei propri mezzi.

Bibliografia

Bandura A. (1997). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.

Bertoni, F. (1996) *Il testo a quattro mani: per una teoria della lettura*. Scandicci: La Nuova Italia Editrice.

Cignetti L. (2017). Come non uccidere la lett(erat)ura. Per un approccio «democratico» alla comprensione del testo scritto a scuola, in *Magazine La lingua italiana – Treccani online* http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/scuola/Cignetti.html (consultato il 17.03.2019).

DECS (2015). *Piano di studio della scuola scuola dell'obbligo ticinese*. Bellinzona.

Fornara, S. (2017). *Viaggi di immagini e parole. La didattica dell'italiano nella scuola primaria con gli albi illustrati e i silent books*. In *Italica Wratislaviensia*, 8-1.

Negri, M. (2012). *Parole e figure: i binari dell'immaginazione*. In Hamelin (a.c. di), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Roma: Donzelli.

Negrin, F. (2016). *Come? Cosa?* Roma: Orecchio acerbo.

Tontardini, I. (2012). *Meccaniche celesti: come funziona un albo illustrato*. In Hamelin (a.c. di), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Roma, Donzelli.

Autrice

Roberta Deambrosi, nata a Bülach nel 1976, si è formata all'università di Neuchâtel con una tesi di laurea su Anna Felder. Dopo una lunga esperienza lavorativa all'Archivio svizzero di letteratura a Berna lavora attualmente come docente di francese e come docente di lingua e integrazione alla Scuola media di Bellinzona 2. Ha appena terminato con successo il Master in insegnamento nella Scuola media presso il Dipartimento Formazione e apprendimento della SUPSI.

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2019 di forumlettura.ch

Albums illustrés dans des classes du secondaire et dans les cours d'italien L2: des parcours de lecture divergents qui visent l'inclusion

Roberta Deambrosi

Résumé

Les élèves parlant une autre langue qui fréquentent l'école du secondaire I (Scuola media) au Tessin ont, en plus des heures d'enseignement curriculaires, un paquet de leçons avec un/e enseignant/e qui s'occupe de leur apprentissage de l'italien non seulement comme moyen de communication mais aussi comme terrain de développement de compétences transversales, plurilingues et interculturelles. L'article est le compte-rendu d'un parcours de lecture/écriture autour de quelques albums illustrés qui visent à renforcer la motivation et le sentiment d'autoefficacité et à travailler sur le partage de textes significatifs aussi du point de vue esthétique. Le postulat de base est en fait que les compétences mobilisées pour la lecture et la production écrite autour d'un texte multimédial comme l'album illustré, à haute densité de sens et de beauté, contribuent à développer et renforcer le rôle de l'élève dans la relation éducative et dans la participation.

Mots-clés

Albums illustrés, élèves parlant une autre langue, L1, L2, italien, inclusion, autoefficacité, fruition esthétique, compréhension orale et écrite

Cet article a été publié dans le numéro 2/2019 de forumlecture.ch

Illustrierte Alben in einer Klasse der Scuola media und in den Kursen für Schülerinnen und Schüler mit Italienisch als L2: divergente und auf Integration ausgerichtete Wege des Lesens

Roberta Deambrosi

Abstract

Die nicht italienischsprachigen Schülerinnen und Schüler, welche die Scuola media (Sek. I) im Tessin besuchen, haben zusätzlich zu den anderen Unterrichtsstunden auch noch Stunden bei einer Lehrperson, die sich um das Erlernen von Italienisch als L2 und um ihre sprachliche Integration kümmert (sog. Docente di Lingua e integrazione). In diesem Zusammenhang werden sie Lernprozessen ausgesetzt, mit denen die Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel acquired, sondern als Hilfsmittel für die Entwicklung transversaler, pluridisziplinärer und interkultureller Kompetenzen entwickelt wird. Der Beitrag berichtet von einigen Leseaktivitäten, die auf illustrierten Alben aufbauen und v.a. das Gefühl der Selbstwirksamkeit stärken wollten. Das zu Grunde liegende Postulat ist dabei, dass die für Lesen und Schreiben um einen multimediale Text wie das illustrierte Album mit seiner hohen Sinndichte und Schönheit entwickelten Kompetenzen zur Entwicklung und Verstärkung des Selbstverständnisses dieser Jugendlichen in Bezug auf ihre Rolle in der pädagogischen Beziehung beitragen.

Schlüsselwörter

Illustrierte Alben, fremdsprachige Schülerinnen und Schüler, L1, L2, Italienisch, Inklusion, Selbsteffizienz, ästhetische Rezeption, schriftliches und mündliches Verstehen

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2019 von leseforum.ch veröffentlicht.