

# Unu, dy, s̄an!

Proposte operative per  
la didattica plurilingue  
nella Scuola del Primo ciclo

a cura di  
**Valentina Carbonara  
e Andrea Scibetta**



# Indice

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Nota introduttiva</b> (Carla Bagna, Università per Stranieri di Siena)   | <b>7</b>  |
| <b>Prefazione</b> (Maite T. Sánchez, CUNY-NYSIEB)   | <b>9</b>  |
| <b>Introduzione</b> (Valentina Carbonara e Andrea Scibetta)   |           |
| 1. Didattica plurilingue e <i>translanguaging</i> : domande e risposte  | <b>11</b> |
| 2. Come usare questo libro  | <b>19</b> |
| <b>Preparare il terreno per la didattica plurilingue</b>  |           |
| 1. La rilevazione dei repertori plurilingui (Andrea Scibetta)   | <b>25</b> |
| 2. Creare un ambiente educativo linguisticamente inclusivo (Valentina Carbonara)  | <b>29</b> |
| <b>I Strategie testuali, strumenti ed esperienze - scuola primaria</b>  |           |
| 3. Unu, dy, sãn... tra <i>coding</i> e plurilinguismo (Federica Cucinella e Magda Pinna)  | <b>37</b> |
| 4. I primi contatti con i sistemi di scrittura. Costruiamo un alfabetiere plurilingue!<br>(Anna Maria Salvi e Sara Gaggelli)                  | <b>40</b> |
| 5. Raccontiamoci: <i>story telling</i> e coinvolgimento delle famiglie (Sara Gaggelli e Anna Maria Salvi)                                     | <b>43</b> |
| 6. Seduti intorno al tè (Rossella Ascolese)   | <b>47</b> |
| 7. Io sono... plurilingue! Il lapbook sulla descrizione personale (Paola Danieli)   | <b>51</b> |
| 8. Il grande libro degli animali (Ada Devoti)   | <b>54</b> |
| 9. Geographic Bingo (Silvia Bortolotti)   | <b>56</b> |
| 10. Mappare in lingue diverse (Rita Repetto e Anna Guido)   | <b>59</b> |
| 11. Le nostre lingue nel <i>coding</i> : muoviamoci nello spazio<br>(Sabrina Cicchitelli, Angela Bilantuono, Letizia Scardigli e Paola Chiti) | <b>62</b> |
| 12. Un mondo di favole (Cristiana Corti e Barbara Lolla)  | <b>64</b> |
| 13. La favola plurilingue (Marita Obinu)  | <b>67</b> |
| 14. Poeti "di classe" (Giusy Gagliostro)  | <b>70</b> |
| 15. Dal testo giornalistico al TG plurilingue (Marilena D'Avino e Antonella Chiapuzzo)  | <b>73</b> |

## **II Strategie testuali, strumenti ed esperienze - scuola secondaria di I grado**

- |  |           |
|--|-----------|
| <b>16.</b> Glottografia (Erica Agosti, Lorena Bacchetti e Fabiana Cuomo)   | <b>79</b> |
| <b>17.</b> Guida per un giorno (Mariagrazia Agnelli, Lorena Bacchetti ed Elga De Agostini)   | <b>83</b> |
| <b>18.</b> Gli Unni: una lezione di storia in chiave plurilingue (Florinda Mencacci)   | <b>87</b> |
| <b>19.</b> Parole in giallo (Elga De Agostini e Mariagrazia Agnelli)   | <b>89</b> |
| <b>20.</b> Viaggiando a fumetti (Elga De Agostini)   | <b>91</b> |
| <b>21.</b> <i>Storia di un cane che insegnò a un bambino la fedeltà</i> : una lettura di classe in modalità plurilingue (Eugenio Spineto, Silvia Mazzarello e Valentina Carbonara) | <b>94</b> |

## **III Unità di Lavoro/Apprendimento per la scuola primaria**

- |   |            |
|---|------------|
| <b>22.</b> Dalla casa alla città: muoversi attraverso lingue, culture e spazi (Marita Obinu e Anna Guido) | <b>101</b> |
| <b>23.</b> Il lessico inclusivo: storie di migrazione (Sandra Martini)                                    | <b>108</b> |

## **IV Sostenere le pratiche translinguistiche attraverso specifici approcci pedagogici**

- |   |            |
|---|------------|
| <b>24.</b> Comandi, divieti e regole in chiave plurilingue (Maria Paglia)                         | <b>125</b> |
| <b>25.</b> Io nel passato, nel presente e nel futuro: l'autobiografia linguistica (Enza Varagone) | <b>132</b> |

## **V La scuola dell'infanzia**

- |   |            |
|---|------------|
| <b>26.</b> Un mondo senza confini: una programmazione per sfondo integratore nella scuola dell'infanzia (Elena Sabbi e Magda Pinna) | <b>145</b> |
|---|------------|

- |   |            |
|---|------------|
| <b>Postfazione</b> di Federica Cucinella e Silvana Montecucco | <b>157</b> |
|---|------------|



## 1. Didattica plurilingue e *translanguaging*: domande e risposte

Questo volume nasce dalle esperienze didattiche svoltesi nell'ambito del progetto "L'AltRoparlante, Didattica plurilingue nella scuola del primo ciclo" dell'Università per Stranieri di Siena, iniziato nel 2016 e tuttora in corso. Il progetto prevede l'integrazione graduale di attività orientate alla didattica plurilingue (e in particolare alla pedagogia del *translanguaging*) nelle lezioni curricolari. Scopo principale del progetto è di incorporare tutte le lingue presenti in classe (quelle degli studenti con background migratorio o bilingui emergenti, i dialetti, le lingue di studio ecc.) nel percorso educativo. In questo modo i repertori linguistici degli studenti vengono valorizzati e legittimati come risorsa collettiva e viene incentivato il loro sviluppo in relazione alle competenze cognitive e accademiche fornite dalla scuola. Attualmente, cinque Istituti Comprensivi fanno parte della rete del progetto *L'AltRoparlante*: l'I.C. Martiri della Benedicta di Serravalle Scrivia (AL), l'I.C. di Cerreto Guidi (FI), l'I.C. Marco Polo di Prato, l'I.C. G. Bertolotti di Gavardo (BS) e l'I.C. R. Gasparini di Novi di Modena (MO). Il processo di implementazione, in stretta sinergia tra Dirigenti Scolastici, docenti, famiglie e ricercatori, prevede momenti di formazione iniziale e *in itinere*, incontri con i genitori e la cittadinanza, azioni di rilevazione dei repertori plurilingui della scuola, programmazioni didattiche mensili e lo svolgimento pratico delle attività didattiche plurilingui. Il progetto è accompagnato anche da un apparato di ricerca scientifica, raccolte dati e monitoraggio periodico. *L'AltRoparlante* è risultato vincitore del Label Europeo delle Lingue 2018 e il 26 settembre 2020 è stato presentato alla Commissione europea come progetto rappresentativo dell'Italia nell'ambito dell'iniziativa "Education Begins with Language" durante la Giornata Europea della Lingue. In questa sezione introduttiva presentiamo alcuni concetti chiave alla base della riflessione teorico-pratica della rete del progetto *L'AltRoparlante* in forma di domanda e risposta, per agevolare la lettura.

### Che cos'è la didattica plurilingue?

Con didattica plurilingue o "approcci plurali alle lingue e alle culture" ci riferiamo ad "approcci didattici in cui si mettono in atto attività di insegnamento-apprendimento che coinvolgono contemporaneamente più di una varietà linguistiche e culturali" (Candelier *et al.* 2012, 6). Nel contesto europeo i documenti principali in questo ambito sono la *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale* (Beacco *et al.* 2016) e il *FREPA/CARAP, Quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture* (Candelier *et al.* 2012). Quest'ultimo, in particolare, descrive alcuni specifici orientamenti adottabili entro percorsi di didattica plurilingue, come l'intercomprensione fra lingue affini e *l'éveil aux langues*, o "risveglio delle lingue".

L'obiettivo della didattica plurilingue è quello di superare la divisione tra le diverse competenze linguistiche, verso una concezione globale di educazione linguistica che permetta di sviluppare sinergicamente i saperi, il saper fare e il saper essere degli apprendenti, in relazione alla propria pluralità linguistica. Un elemento centrale degli approcci plurali è l'importanza attribuita alla consapevolezza linguistica e alla riflessione inter- e metalinguistica.

## Che cos'è il *translanguaging*?

Il termine *translanguaging* viene coniato negli anni Novanta dal pedagogista Cen Williams (1994, 1996) per indicare una pratica didattica attestata in ambito bilingue in Galles per cui un contenuto disciplinare esposto dal docente in lingua inglese poteva essere rielaborato dallo studente in gallese e viceversa. Ofelia García (City University di New York) e Li Wei (University College di Londra) fra il 2009 e il 2014 riprendono il concetto e descrivono il *translanguaging* come un insieme di pratiche discorsive multiple attraverso le quali i parlanti bilingui creano e attribuiscono significati attingendo a entrambe le lingue o varietà del proprio repertorio, senza rigide compartimentazioni. In linguistica questo concetto è ancora dibattuto, in particolare nell'ambito della definizione delle pratiche linguistiche spontanee di un parlante bilingue nella società. In contesto educativo, invece, le pratiche di *translanguaging* sono pianificabili entro specifiche strategie didattiche, ampiamente sperimentate e documentate in particolare dal gruppo di ricerca CUNY-NYSIEB (City University of New York – New York State Initiative on Emergent Bilinguals), coordinato da Ofelia García e dai suoi co-Principal Investigators, Kate Menken e Ricardo Otheguy, afferenti a The Graduate Center della CUNY.

Un aspetto centrale della pedagogia del *translanguaging* riguarda la volontà di legittimare le competenze plurilingui degli studenti con background migratorio, integrando le loro risorse linguistiche in modo significativo e funzionale all'apprendimento.

Il *translanguaging* in ambito educativo:

- ❁ è un approccio trasversale a tutta l'azione didattica: non esiste "il laboratorio di *translanguaging*" o "l'ora di *translanguaging*". Occorre cercare, gradualmente, di superare l'occasionalità di eventuali interventi basati sulla pedagogia del *translanguaging*;
- ❁ non è assimilabile all'educazione interculturale: sebbene possa inserirsi in percorsi legati all'intercultura, la pedagogia del *translanguaging* ha un focus di tipo linguistico ed è quindi applicabile anche al di fuori di attività legate al confronto fra modelli culturali;
- ❁ non è direttamente riconducibile all'ambito dell'insegnamento della lingua italiana come L2, ma agevola il trasferimento delle competenze da una lingua all'altra, favorendo anche l'apprendimento della lingua italiana, senza emarginare la lingua di origine.

In questo volume ci riferiamo a elementi che appartengono sia agli approcci plurali descritti dal Consiglio d'Europa, sia alla pedagogia del *translanguaging*, secondo le linee elaborate dal gruppo CUNY-NYSIEB. Da quest'ultimo abbiamo tratto, oltre a diverse modalità operative, la spinta verso l'affermazione dei diritti linguistici di tutti gli studenti e la prospettiva politica "dal basso".

## Come si esercitano i diritti linguistici a scuola?

Si possono e si devono esercitare i propri diritti linguistici a scuola, specialmente se si è studenti bilingui emergenti. È fondamentale che ognuno sia libero di esprimersi, sia nei momenti informali sia durante la didattica curricolare, sfruttando al meglio il proprio intero repertorio linguistico. In questa cornice di legittimazione simbolica e didattica della pluralità linguistica vanno naturalmente a inserirsi anche i dialetti, patrimonio da salvaguardare (cfr. GISCEL 1975), e, laddove rappresentate, le cosiddette "minoranze linguistiche storiche" tutelate dalla legge 482/99.

Il fatto di poter esercitare il diritto di espressione attraverso l'intero repertorio linguistico individuale a propria disposizione contribuisce a de-costruire gerarchie linguistiche e sistemi valoriali che alimentano visioni stereotipate e pregiudizi su base linguistica e culturale. È importante quindi ribadire che tutte le lingue contano e rappresentano risorse utili alla socializzazione e all'apprendimento individuale e collettivo. Il docente ha perciò il compito di valorizzare la pluralità linguistica nelle interazioni con gli studenti (anche fra gli studenti) e nella sua prassi didattica quotidiana. Tale opera di valorizzazione può essere svolta in chiave multimodale (attraverso scrittura, oralità, supporti iconico-visuali e audio-musicali), multimediale (con strumenti tecnologici che possono permettere di "muoversi" più agevolmente attraverso le lingue), e coinvolgendo specifiche figure professionali (ad esempio mediatori e facilitatori linguistici), genitori e parenti bilingui nella didattica ordinaria.

### **Che cos'è la politica linguistica "dal basso" e quale contributo può dare alla scuola democratica?**

La politica linguistica "dal basso" si distingue dalla politica linguistica promossa a livello istituzionale (top-down), ed è caratterizzata da una presa di consapevolezza dell'importanza di valorizzare lingue, varietà, repertori linguistici e diritti linguistici attraverso azioni che si irradiano a partire da un micro-contesto sociale (ad esempio una scuola) verso un meso- o macrocontesto (lo spazio urbano e sociale circostante la scuola o ancora più ampio) fino a interessare e influenzare le politiche promosse dai decisori locali o nazionali. I contesti educativi possono essere concepiti come laboratori di politica linguistica dal basso, poiché, ad esempio, attraverso prese di decisione condivise fra Dirigente Scolastico, insegnanti, famiglie e alunni, è possibile promuovere l'esercizio di diritti linguistici sia nella didattica curricolare sia nei momenti informali di interazione, contribuendo così a valorizzare la democraticità dei processi educativi (Baldauf 2006; Liddicoat e Taylor-Leech 2014).

### **Come la didattica plurilingue/la pedagogia del *translanguaging* può sostenere gli studenti nello sviluppo di competenze accademiche?**

Secondo Jim Cummins (1984) la competenza linguistica si articola in due componenti: una serie di competenze denominate BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*), di ordine cognitivo più basso, e una seconda serie di competenze denominate CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), che soggiacciono a funzioni intellettualmente più complesse. Nel 1981, Cummins aveva però formulato già un'altra teoria correlata, secondo la quale alla base della competenza linguistica generale c'è un unico motore linguistico-cognitivo; ciò implica che le competenze nelle singole lingue siano interconnesse e caratterizzate da trasferimenti di tipo linguistico e abilità cognitive. Pertanto, se forniamo agli studenti il supporto e gli spazi didattici necessari per esercitare competenze accademiche quali analizzare, valutare, pianificare in tutte le lingue del proprio repertorio, diamo loro la possibilità di rinforzare tali competenze in modo più profondo. Questa opportunità è essenziale in particolare nel caso delle lingue di origine: gli studenti con background migratorio talvolta ricevono input linguistici nella lingua della famiglia di tipo prevalentemente orale, spesso socioeconomicamente marcato, ma hanno scarse possibilità di utilizzare la lingua per abilità cognitivamente complesse. La scuola, pertanto, attraverso la didattica plurilingue, può fare la differenza guidando gli studenti nello sviluppo di competenze accademiche anche nella lingua di origine.

## **Come fa un docente che non conosce necessariamente tutte le lingue ad avvalersi del repertorio plurilingue della propria classe?**

Un docente che lavora in una classe plurilingue non è chiamato a conoscere tutte le lingue dei suoi studenti (a volte sarebbe un'impresa quasi impossibile!). Tuttavia, costruendo un ambiente di legittimazione simbolica e didattica dei repertori linguistici plurali, e responsabilizzando e creando fiducia negli alunni bilingui emergenti (i quali possono svolgere verso gli altri un ruolo di "insegnanti" delle proprie lingue di origine), è possibile dare importanza a tutte le lingue della classe. La prospettiva di partenza deve essere quella secondo cui il plurilinguismo non è da intendersi come un ostacolo, ma come una risorsa e come un diritto (Ruiz 1984). Inoltre, è necessario partire dall'assunto che ogni studente bilingue, più o meno competente in italiano, deve essere valorizzato per tutte le sue competenze pregresse, le quali verranno valutate più facilmente se l'alunno è legittimato a esprimersi attraverso le lingue che preferisce, in un ambiente multilingue ecologico (Cummins 2017).

## **Come può la pedagogia del *translanguaging* contribuire ad affermare le identità degli studenti bilingui?**

Troppo spesso abbiamo sentito, e sentiamo tuttora, etichettare gli studenti bilingui emergenti come "non-italofoni" o come "studenti in difficoltà". Espressioni del genere si riscontrano sia nel parlato quotidiano di molti docenti sia in importanti documenti emanati a livello nazionale (cfr. MIUR 2013) e rischiano di riflettere una visione deficitaria e minorizzata di questi alunni. La prospettiva della didattica plurilingue e della pedagogia del *translanguaging* ribalta questa logica, contribuendo a uno slittamento da una percezione degli alunni bilingui emergenti come alunni con limitate competenze linguistiche in italiano a una nuova prospettiva, nella quale essi possono essere rappresentati nell'interezza e nella complessità delle loro capacità comunicative e delle loro conoscenze pregresse. Tali conoscenze devono essere valorizzate non solo in funzione dello sviluppo dell'identità individuale degli alunni, ma devono anche essere funzionali all'intera classe. Tauwehe Tamati (2016) propone in questo senso l'interessante metafora degli alberi Kahikatea: in un terreno paludoso impregnato d'acqua, l'intreccio delle loro radici supporta gli alberi sia nella crescita individuale sia in quella collettiva. Se è vero, quindi, come afferma Cummins (2000), che "to reject a child's language in the school is to reject the child", diventa necessario promuovere i repertori plurilingui, nonché l'impegno per la valorizzazione della *biliteracy* (o acquisizione bilingue dei processi di letto-scrittura), connettendo così in modo più stretto il curriculum scolastico con le vite degli studenti.

## **In quale modo la didattica plurilingue aiuta gli studenti a sviluppare la competenza metalinguistica?**

La competenza metalinguistica è la capacità di riflettere sulle forme linguistiche e di manipolarle. Si tratta di una competenza fondamentale, specialmente nell'apprendimento della letto-scrittura, ma anche nell'apprendimento linguistico in generale. La didattica plurilingue stimola in modo significativo questa competenza, favorendo momenti di riflessione e di confronto sui meccanismi linguistici delle diverse lingue. Vengono spesso proposti, infatti, momenti espliciti di analisi delle strutture linguistiche delle diverse lingue, come la comparazione dei diversi sistemi di scrittura, l'individuazione

di somiglianze lessicali, la formulazione di ipotesi su specifiche costruzioni sintattiche e morfologiche, l'identificazione di differenze nei sistemi fonetici e fonologici ecc. I descrittori presenti nel sopraccitato FREPA/CARAP suggeriscono una lista dettagliata di possibili conoscenze, attitudini e abilità per sviluppare questa competenza, rivolgendosi sia ad alunni nativi italo-foni sia a studenti bilingui emergenti.

### Quali vantaggi si possono riscontrare per gli studenti italo-foni?

La didattica plurilingue e la pedagogia del *translanguaging* non si rivolgono solo a studenti bilingui emergenti. Innanzitutto, attraverso la didattica plurilingue tutti gli studenti acquisiscono una piena consapevolezza linguistica, intesa come conoscenza della pluralità linguistica del proprio contesto educativo e sociale, e maturano un senso di relativismo linguistico-culturale (nessuna lingua/cultura è superiore a un'altra e ognuna merita di essere valorizzata e accettata) e di rispetto verso la diversità. Inoltre, la competenza metalinguistica menzionata viene esercitata da tutti gli studenti, compresi i cosiddetti "monolingui". Vorremmo sottolineare che difficilmente gli studenti italo-foni sono monolingui: spesso la didattica plurilingue offre loro l'occasione di recuperare l'uso dei dialetti o di altre varietà linguistiche. Inoltre, l'esposizione a più lingue permette a tutti gli studenti di apprendere elementi di base di ciascuna di esse e di sviluppare interesse per l'apprendimento linguistico.

### Quali figure e risorse possono agevolare il lavoro dell'insegnante nella classe plurilingue?

Come già menzionato, gli insegnanti possono avvalersi del supporto di figure professionali specifiche in grado di agevolare la didattica plurilingue. Due sono le figure che riteniamo particolarmente importanti:

- ✿ la figura del mediatore, esperto di comunicazione che può intervenire nell'ambito di attività bilingui traducendo contenuti orali e facilitando il passaggio di nozioni in/fra più lingue e l'interazione translinguistica in classe (Carbonara e Scibetta 2020);
- ✿ la figura del facilitatore linguistico, che con la sua *expertise* non si limita soltanto a rendere più accessibili linguisticamente testi in italiano (disciplinari e non) agli alunni bilingui emergenti (Pona 2016), ma può ispirare strategie simili che possono essere messe in pratica anche nelle altre lingue e nei dialetti del repertorio della classe.

A mediatori e facilitatori si affiancano naturalmente gli insegnanti di italiano L2 e una serie di figure non professionali ma comunque fondamentali come supporto alle diverse tipologie di attività plurilingue che un docente può proporre in classe: diventa quindi importantissimo coinvolgere periodicamente genitori e familiari degli alunni bilingui emergenti (anche dialettofoni) e responsabilizzare gli alunni stessi, considerandoli come potenziali esperti nelle proprie lingue di origine.

Quello del coinvolgimento di figure professionali e risorse umane nella didattica plurilingue è un aspetto che ricorre costantemente anche nei percorsi didattici di questo manuale.

# 13. La favola plurilingue

Marita Obinu (I.C. Martiri della Benedicta di Serravalle Scrivia, AL)

| <b>DESTINATARI</b>   |   |
|--|---|
|  | <b>Classe 3<sup>a</sup> della scuola primaria.</b><br><b>Adatta anche per studenti di classi superiori.</b><br><b>Adatta come attività iniziale.</b>  |
| <b>Traguardi per lo sviluppo delle competenze/Obiettivi di apprendimento</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Partecipare a scambi comunicativi con compagni e docenti attraverso messaggi semplici, chiari e pertinenti, formulati in un registro linguistico il più possibile adeguato alla situazione.</li><li>• Comprendere testi di tipo diverso (in questo caso la favola) individuandone il senso globale e/o le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura funzionale allo scopo.</li><li>• Produrre testi (la favola).</li><li>• Riconoscere i rapporti tra varietà linguistiche/lingue diverse (plurilinguismo) e il loro uso.</li><li>• Interagire e collaborare con compagni e insegnanti.</li></ul> |
| <b>Domande essenziali</b>  | Come possiamo includere le risorse linguistiche degli studenti emergenti bilingui quando affrontiamo i diversi generi e tipi testuali?  |
| <b>Obiettivi translinguistici</b>  | Permettere agli studenti di confrontare parole chiave ed espressioni nelle diverse lingue e/o dialetti all'interno di un contesto narrativo.  |
| <b>Compito multilingue conclusivo</b>  | Realizzare un libro di favole bi/plurilingue.   |
| <b>Risorse umane e multimodali</b>   | Familiari, libro di favole, immagini in bianco e nero della favola prescelta, cartoncini A4, video di favole reperibili nel web, PowerPoint con le sequenze delle favole plurilingui realizzate dagli studenti.   |

## Descrizione



L'insegnante inizialmente avvia un'attività di *brainstorming* per verificare se gli alunni conoscono delle favole e se sanno spiegare che tipo di testo siano. Gli alunni raccontano ai compagni le favole conosciute, anche nelle culture di origine, le confrontano, individuano uguaglianze e differenze. Il docente procede leggendo alcune favole dal libro. Gli studenti ascoltano la lettura dell'insegnante in lingua italiana e poi esprimono le loro preferenze per scegliere una favola sulla quale lavorare. Comprendono lo scopo e il senso globale delle favole lette.

A questo punto il docente propone la visione di un video della favola scelta per far osservare agli studenti come la storia proceda per immagini/sequenze. Gli studenti, guardando il video, individuano gli elementi caratteristici della favola.

Successivamente l'insegnante consegna agli alunni delle immagini in bianco e nero raffiguranti le sequenze della storia. Gli alunni, divisi in gruppi bilingui (italiano + altra lingua) ordinano le immagini e individuano inizio, sviluppo e conclusione. Colorano le immagini e le incollano sul quaderno, o in alternativa possono disegnare loro stessi le illustrazioni sul quaderno. Poi l'insegnante guida la produzione collettiva del testo della favola scelta, lavorando per sequenze, sulla base delle immagini/disegni. Gli alunni scrivono, quindi, il testo della favola diviso in sequenze sul quaderno in lingua italiana

(studenti italofofoni) e in lingua italiana e lingua di origine (studenti bilingui emergenti), creando delle didascalie per ogni immagine. Propongono, si confrontano e scelgono frasi semplici e chiare. Gli alunni portano a casa il testo e si fanno aiutare dai familiari per verificare le didascalie nelle loro lingue d'origine o nei dialetti.

Dopo avere verificato la correttezza di tutti i testi, l'insegnante consegna agli alunni, sempre suddivisi in gruppi, dei cartoncini A4 e delle copie delle illustrazioni della favola per realizzare un libro bilingue per ogni gruppo. In ogni pagina compaiono la didascalia in italiano, l'immagine e la didascalia nelle lingue di origine o nei dialetti (**Figura 29**). Successivamente i gruppi si scambiano i libri bilingui per osservare la trasposizione in altre lingue.

Il libro può essere realizzato anche con modalità differenti: ad esempio, lavorando con gruppi linguisticamente eterogenei, il libro bi/plurilingue può includere tutte le lingue del gruppo (**Figura 30**).

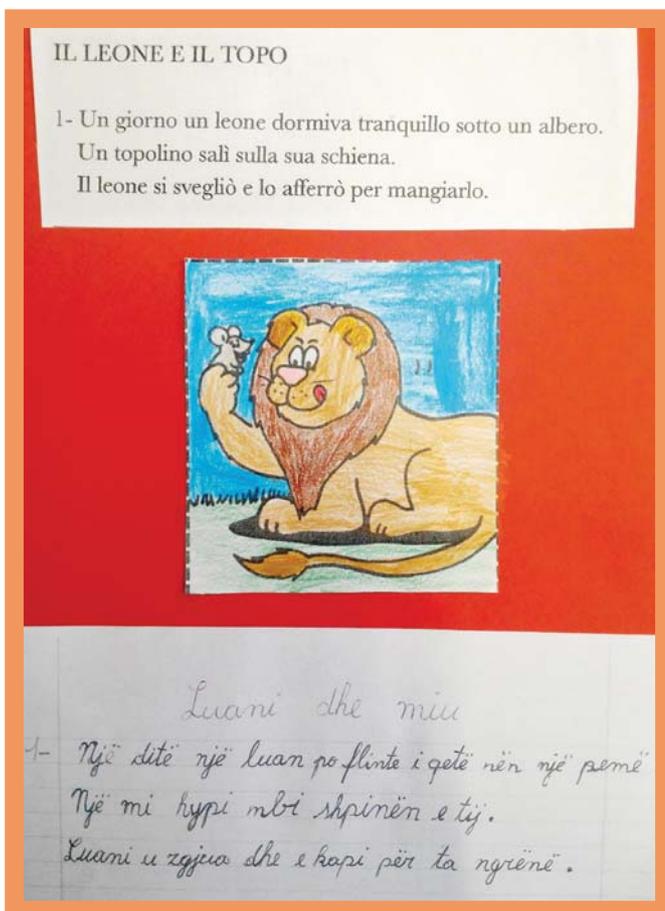


Figura 29 Una pagina del libro in modalità bilingue.



Figura 30 Una pagina del libro in modalità plurilingue.

In una lezione successiva, il docente invita i familiari che hanno aiutato i bambini a tradurre la favola per una lettura ad alta voce. L'insegnante conduce l'incontro e, se ha realizzato un PowerPoint con le immagini e i testi della favola, lo può mostrare in classe mentre i familiari, o gli studenti con il loro supporto, leggono la favola. Il PowerPoint è senza dubbio utile per aiutare la classe a seguire le sequenze della storia e stimolare l'interesse verso sistemi di scrittura diversi. Per mantenere attiva l'attenzione dei bambini durante la lettura, il docente può utilizzare diverse strategie, tra cui chiedere di battere le mani o picchiare sul banco quando distinguono alcune parole-chiave (come il nome degli animali protagonisti della favola), che ovviamente cambiano a seconda della lingua usata per la lettura. Le parole-chiave possono essere poi raccolte su dei cartoncini con l'aiuto dei bambini o dei familiari ed essere successivamente utilizzate per costruire un memory, oppure inserite nella bacheca plurilingue.

In conclusione, gli alunni hanno realizzato un libro bi/plurilingue sulla favola prescelta, sanno riconoscere le lingue nelle quali è stata scritta e letta, riconoscono le parole-chiave nelle varie lingue e le usano per giocare.

Durante il periodo di didattica a distanza a causa del Covid, il libro plurilingue della favola scelta dagli studenti, *Il leone e il topo*, è stato trasposto in modalità video con le letture originali dei genitori, e condiviso nella rete delle scuole del progetto *L'AltRoparlante* come risorsa per la didattica a distanza, dando così origine a una playlist multilingue.