

PAROLA

Una nozione unica per una ricerca multidisciplinare

a cura di
B. Aldinucci, V. Carbonara, G. Caruso,
M. La Grassa, C. Nadal, E. Salvatore

Studi e ricerche

2019

 EDIZIONI
Università per Stranieri di Siena

Edizioni **Unistrasi**



PAROLA

Una nozione unica per una ricerca multidisciplinare

a cura di

B. Aldinucci, V. Carbonara, G. Caruso,
M. La Grassa, C. Nadal, E. Salvatore

Studi e ricerche

2019

 **EDIZIONI**
Università per Stranieri di Siena

Comitato scientifico: Marina Benedetti, Antonella Benucci, Paola Carlucci, Pietro Cataldi, Paola Dardano, Beatrice Garzelli, Sabrina Machetti, Giuseppe Marrani, Tomaso Montanari, Massimo Palermo, Carolina Scaglioso, Lucinda Spera, Massimiliano Tabusi, Massimo Vedovelli

Comitato di redazione: Valentino Baldi, Anna Baldini, Matteo La Grassa, Eugenio Salvatore, Ornella Tajani

Collana finanziata dal Dipartimento d'Eccellenza DADR
(Dipartimento di Ateneo per la Didattica e la Ricerca)

Volume sottoposto a Peer Review

ISBN 978-88-32244-02-1



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons
Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0
Internazionale.

Tutti i diritti sono riservati.

Qualsiasi riproduzione, anche parziale e sotto qualsiasi forma,
è vietata senza l'autorizzazione dell'Ateneo.

Copyright © 2019 Ateneo Internazionale - Università per Stranieri di Siena

**PAROLA. UNA NOZIONE UNCIA PER UNA
RICERCA MULTIDISCIPLINARE**

Premessa Pag. . .III

Questioni di metodo I. Lo studio della parola

PAOLO D'ACHILLE, *Note sulla costituzione del lessico italiano: aspetti generali e casi particolari* » 1

Sezione I. Autori e Testi Pag. . 22

GIUSEPPE ALVINO - IRENE FALINI, *Le parole fantasma nei dizionari storici: nuove proposte per alcuni casi dai commenti danteschi* » 23

FEDERICA AMBROSO, *Novecento, la musica dell'oceano. Dal monologo di Alessandro Baricco al film di Giuseppe Tornatore* » 35

CHIARA AZZOLINI, «*La forza de l'ornato parlare*». *Varianti redazionali nelle epistole di Felice Feliciano da Verona* » 45

MARGHERITA BORGHI, «*Con una voce sua propria*». *Parola e pensiero in Dino Provenzal* » 57

DAVIDE CARNEVALE, *La "parola fantastica": logopoiesi, retoriche dell'indicibile e mostri verbali* » 65

ELISA CAPORICCIO - UGO CONTI, «*Si creò nelle parole i campi del suo esilio*». *Esegesi e riletture dell'episodio biblico della nominatio rerum in Eco e Caproni* » 75

STEFANO CASSINI, *Il gioco delle Muse combinatorie in un manoscritto di dedica* » 85

ADA D'AGOSTINO, *Dire il mondo, dire il silenzio. Le (im)possibilità del linguaggio in due opere di confine: Ultimo viene il corvo e Palomar* » 95

SILVIA FANTINI, *Il discorso metalinguistico nella poesia di Andrea Zanzotto: il caso di Parola* » 105

DAVIDE MASTRANTONIO, «*Molestare il mastino che dorme*»: *testualità e pragmatica della metafora galileiana* » 115

FIAMMETTA PAPI - VERONICA RICOTTA, *Parole di Dante: due casi di studio dal Vocabolario Dantesco* » 127

STEFANIA PETRUZZELLI - CRISTINA PLACIDO, *Il «ragnolino» e l'allodola. Il senso sospeso nell'universo di Bestie* » 139

EUGENIO SALVATORE - GIUSEPPE ZARRA, <i>Parola di pellegrino. Appunti sulla tradizione testuale e sulla fortuna lessicografica dei resoconti del viaggio in Terra-santa del 1384</i>	»	149
SARA SORRENTINO, <i>Mi richordo anchora: le parole di Pietro Ghizzardi</i>	»	159
CECILIA SPAZIANI ANTONELLA VIRONE, « <i>Rifaccio, rileggo, correggo</i> ». <i>Alba de Céspedes e il mestiere della scrittura</i>	»	169
CARLOTTA STICCO, « <i>In diverso et vario stile</i> ». <i>Autotraduzione e riscrittura nella Raguseida di Gian Mario Filelfo</i>	»	179
LIDIA TORNATORE, <i>Il lessico di Lo Cunto de li cunti di Basile: componenti e stratificazioni</i>	»	189

Sezione II. Lessico, Lingue, Varietà in contatto Pag. 198

IBRAAM G. M. ABDELSAYED, <i>Usò scritto e parlato dell'arabo in Egitto: caratteristiche e distribuzione del lessico</i>	»	199
GIULIA ADDAZI - FABIO POROLI, « <i>Basta la metà</i> ». <i>Osservazioni sulla lingua della trap italiana</i>	»	213
MONICA ALBA - CATERINA CANNETI - ELENA FELICANI - CHIARA MURRU, <i>Male parole: il gusto di dire le parolacce</i>	»	225
SERENA BARCHI, <i>Alcune note sulle olive 'sciocche' di Plinio</i>	»	241
ESTER BORSATO, <i>Storie di parole dai più antichi testi di costruzione navale</i>	»	251
LUCIA BUSSO - CLAUDIA R. COMBEI - OTTAVIA TORDINI, <i>La rappresentazione lessicale della violenza di genere: "donne come vittime" nei media italiani</i>	»	261
FRANCESCA CUPELLONI, « <i>Schiappa</i> ». <i>Storia di una parola</i>	»	281
KEVIN DE VECCHIS, « <i>E fra le dita, sola / friccica una parola</i> ». <i>Un 'friccico' di romanesco nell'italiano contemporaneo</i>	»	291
MIRIAM DI CARLO, <i>Sul lessico dell'anatomia nella Tuscia viterbese: due esempi</i>	»	303
MARIA VITTORIA D'ONGHIA, <i>La formazione di avverbi tramite reduplicazione degli aggettivi nei dialetti pugliesi</i>	»	313
MICHELA DOTA, « <i>Che cosa dunque sono le parole?</i> ». <i>Diacronia di un concetto nella grammaticografia italiana postunitaria</i>	»	323
SIMONE GENTILE, <i>La nozione di (protero)semema di Belardi. Un capitolo (poco noto) di storia del pensiero linguistico</i>	»	333
RICCARDO GINEVRA, <i>Proto-romance *pīk(k)- 'small, little' and Proto-Indo-euro-</i>		

<i>pean *peik- ‘cut (off), carve, fashion’: on the origin of italian</i>	
<i>Piccolo. spanish Pequeño, sicilian Picca, latin *Pīcus ‘small’ and Pīcus ‘divine fashioner, woodpecker.’</i>	» 343
IMSUK JUNG, <i>Studio del neologismo coreano: analisi linguistica e socio-culturale</i>	» 353
MARIA SERENA MASCIULLO, <i>I malesismi nel lessico italiano</i>	» 367
ILARIA MORETTI, « <i>Per ispiare di te novella</i> ». <i>Il verbo ‘spiare’ tra l’atto del “dire” e quello del “guardare”: etimologia, storia e uso</i>	» 375
KATALIN NAGY, <i>Contatto di culture e di lingue: un’indagine su alcuni prestiti linguistici italo-romanzi nell’ungherese</i>	» 383
AISHA NASIMI, <i>La selezione del lessico nell’ambito della valutazione dell’arabo come lingua straniera</i>	» 391
SARA NATALE, <i>La parolaccia “ebreo”: dalle accezioni antisemite al tabù politicamente corretto</i>	» 401
MICHELE ORTORE - EMANUELE VENTURA, <i>Le parole del calcio: italianismi e forestierismi negli ultimi anni</i>	» 413
ANNA RINALDIN, <i>Dal veneziano all’italiano: dialettismi per la lingua nazionale</i>	» 427
RAYMONND SIEBETCHEU, <i>Le parole in campo. Analisi linguistica e semiotica degli striscioni negli stadi italiani</i>	» 439
GIOVANNI URRACI, <i>La parola alle parole. 150 anni di linguistica in Italia raccontati attraverso l’evoluzione del suo lessico scientifico</i>	» 457
Sezione III. Didattica, Valutazione, Apprendimento	Pag. 466
MICHELE BEVILACQUA, <i>Les mots en écriture inclusive dans la didactique du FLE aux lycées en Italie: enjeu ou nécessité?</i>	» 467
VALENTINA BIANCHI, <i>Quando la parola non viene</i>	» 479
VALENTINA CARBONARA - ANDREA SCIBETTA, <i>Oltre le parole: translanguaging come strategia didattica e di mediazione nella classe plurilingue</i>	» 491
GIUSEPPE CARUSO - ELENA MONAMI, <i>Parole: questioni di lessico del docente nativo e non nativo di italiano a stranieri</i>	» 511
GERARDO FALLANI, <i>Insegnare l’italiano online: un altro mestiere?</i>	» 527
FRANCESCA GALLINA, <i>Valutare le parole: la dimensione lessicale nelle certificazioni di italiano L2</i>	» 539
GIULIA I. GROSSO - GIANMARCO PITZANTI, <i>Collocazioni e frasi idiomatiche in italiano lingua franca: analisi di un corpus e proposte didattiche</i>	» 551

Indice

- MATTEO LA GRASSA, *Autonomia e collaborazione: due parole chiave nella didattica dell'italiano online* » 563
- LAURA LIBBI, *Parola poetica e apprendimento linguistico. Le ragioni di una prossimità* » 575
- MARIANNA MARRUCCI, «*Usare parole di altri*». *Primi appunti su poesia del Duemila e italiano L2* » 585
- CÈLIA NADAL PASQUAL, *La parola tradotta: letteratura, lingue straniere e pensiero critico* » 595
- PAOLO NITTI, *La parola come strumento per l'alfabetizzazione. Metodi globali e fonetici a confronto per l'alfabetizzazione, in italiano L2, degli studenti stranieri altralfabeti adulti* » 603
- ROBERTO TOMASSETTI, *Parole e identità in contatto: fenomeni interlinguistici nell'identità plurale di apprendenti di italiano L2 di origine italiana* » 615

Questioni di metodo II. L'uso della parola

- PIETRO CATALDI, «*Cesare taccio*». *Anfibologie, preterizioni e altre diavolerie* » 627

VALENTINA CARBONARA - ANDREA SCIBETTA

OLTRE LE PAROLE: *TRANSLANGUAGING* COME STRATEGIA DIDATTICA E DI MEDIAZIONE NELLA CLASSE PLURILINGUE

1. INTRODUZIONE¹

In questo contributo verranno presentate alcune tipologie di attività didattiche sperimentate entro il progetto “L’AltRoparlante: Didattica plurilingue nella scuola italiana”, nato nel 2016 all’Università per Stranieri di Siena e condotto all’interno di alcune scuole italiane con l’intento di promuovere pratiche translinguistiche in classi con un’elevata presenza di studenti con background migratorio. Il progetto è stato premiato con il Label Europeo delle Lingue 2018. Dopo una breve introduzione al concetto di *translanguaging* (García - Li Wei 2014) verrà proposta una riflessione sulla didattica plurilingue in Italia. Il capitolo si concentrerà sul modello applicativo e su quello di ricerca emersi all’interno del progetto “L’AltRoparlante”, per focalizzare l’attenzione, poi, su alcuni spunti didattici replicabili in altri contesti educativi.

2. IL *TRANSLANGUAGING* FRA TEORIA E PRATICA DIDATTICA

Nell’ambito degli studi su multilinguismo/plurilinguismo, il concetto di *translangua-*

¹ Il contributo è frutto di un lavoro di ricerca di entrambi gli autori. Valentina Carbonara ha redatto i paragrafi 1, 2, 4, 6.2 e 6.4. Andrea Scibetta ha redatto i paragrafi 3, 5, 6.1, 6.3 e 7.

ging è ormai una realtà affermata, seppur ancora al centro di un dibattito epistemologico molto acceso a livello internazionale. Al momento si possono identificare due posizioni principali:

-*Translanguaging come teoria del linguaggio.* In un recente articolo, Li Wei (2018) afferma che il *translanguaging* deve essere considerato una “Practical Theory of Language” delle dinamiche linguistiche fluide nel mondo globale di oggi. L'autore identifica nel prefisso “trans-” tre tratti distintivi del concetto di *translanguaging*: il trascendere delle delimitazioni fra le lingue nazionali, viste come costrutti sociali e ideologici, atte a mantenere l'unità politica del binomio lingua-stato (Mazzaferro 2018; May 2016); il potenziale trasformativo, sia a livello individuale nel plasmare gli schemi percettivi e cognitivi legati al linguaggio e la configurazione personale e interpersonale della società, sia a livello collettivo nel mettere in discussione le gerarchie linguistiche e di potere su base nazionalistica; la spinta transdisciplinare per uno scardinamento delle rigide demarcazioni settoriali tra linguistica, educazione, sociologia e psicologia e per la riconcettualizzazione delle etichette di L1, L2, LS e simili. A queste tre caratteristiche, Prada e Nikula (2018) aggiungono quella della trasgressività, che spinge l'individuo a sfidare una visione prescrittiva degli usi linguistici per riappropriarsi di uno spazio di legittimazione soggettiva. Occorre sottolineare che diversi aspetti del concetto di *translanguaging*, specialmente quelli riguardanti la capacità trasformativa (Jaspers 2017) e la posizione riguardo la decostruzione delle “named languages” (Cummins 2017) sono oggetto di critiche, poiché ritenuti talvolta estremi e potenzialmente dannosi per lo sviluppo e le implicazioni positive del concetto stesso di *translanguaging*.

-*Translanguaging come pratica didattica.* In questo ambito occorre fare un'ulteriore distinzione fra i contesti di educazione bilingue, come quelli newyorchesi in cui la pedagogia del *translanguaging* si è affermata attraverso il progetto CUNY-NYSIEB (García - Kleyne 2016), e i contesti di educazione monolingue in cui sono inseriti studenti con background migratorio (Makoe 2018). A questi si aggiungono alcune realtà scolastiche europee molto specifiche come quelle dei Paesi Baschi, delle Fiandre e degli stati scandinavi (Cenoz - Gorter 2017; Straszer 2017; Duarte - Gunther - Van der Meij 2018) in cui le pratiche di *translanguaging* si manifestano (o vengono rifiutate, a seconda della politica linguistica adottata) in una complessa dialettica fra lingue minoritarie, lingue nazionali e lingue della migrazione. Per ognuno di questi ambiti, rimane ugualmente valida e applicabile la definizione di *translanguaging classroom* come uno spazio costruito in modo collaborativo fra docenti e studenti bilingui che utilizzano interamente il proprio repertorio linguistico per insegnare, apprendere e co-costruire significati (García - Johnson - Seltzer 2017).

In ambito europeo questo genere di approccio sembra essere avallato da un cambiamento fondamentale nelle Competenze Chiave Europee per l'Apprendimento permanente, presentato nella Raccomandazione C189 del 22 maggio 2018 del Consiglio dell'Unione Europea. Il testo sostituisce la dicitura “Comunicazione nella madre-

lingua” con la “Competenza alfabetica funzionale” (*Literacy competence*), mentre la “Competenza multilingue” (*Multilingual competence*) subentra al posto di “Comunicazione nelle lingue straniere”. Nel primo caso, la Raccomandazione sottolinea l'importanza di acquisire le capacità orali e scritte per una efficace comunicazione “*in the mother tongue, the language of schooling and/or the official language in a country or region*”. Questa distinzione, che mancava nel precedente documento del 2006, implica per la prima volta che la lingua madre può non coincidere con la lingua di istruzione o del paese, ma conserva pari dignità e merita uguale sforzo di acquisizione. Nella descrizione della “Competenza multilingue”, invece, viene enfatizzato lo sviluppo di un'attitudine positiva verso tutte le lingue, “*including both respect for the mother tongue of persons belonging to minorities and/or with a migrant background*”. Questo aspetto sembra richiamare i documenti prodotti dal Centro Europeo di Lingue Moderne (ECML), in particolare il FREPA/CARAP, “Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture” (Council of Europe 2010). L'attuale terreno di confronto teorico del concetto di translanguaging sembra essere proprio quello del plurilinguismo europeo (García - Otheguy 2019). In questo contributo, tenendo in considerazione anche gli studi e i documenti italiani sul plurilinguismo, descriveremo le pratiche didattiche adottate nel progetto “L'AltRoparlante”, mettendo in luce gli aspetti translinguistici emersi.

3. IL CONTESTO ITALIANO

Per quanto riguarda, nello specifico, il contesto educativo italiano, si è assistito per decenni ad un approccio ambivalente nei confronti delle tematiche legate al plurilinguismo e alla valorizzazione della pluralità linguistica a scuola, a cominciare dalla legittimazione delle varietà dialettali (Vedovelli 2010).

Da un lato, fin dagli anni '70 associazioni e reti di insegnanti e accademici hanno cercato di affermare la centralità del rispetto e dell'inclusione di repertori linguistici plurali nel mondo scolastico (cfr. GISCEL, 1975 *inter alia*), con particolare riferimento ai dialetti, per i quali veniva chiesta una piena legittimazione. Tali reti, basandosi su una tradizione pedagogica di inclusività ereditata dal pensiero e dall'esperienza di eminenti educatori come Maria Montessori e Don Lorenzo Milani, hanno provato a dare al mondo della scuola una spinta democratica ed egualitaria, mettendo al centro delle loro riflessioni la dignità e l'equità fra tutti gli studenti come principi basilari dell'azione didattica (De Mauro 2018).

Dall'altro lato, invece, la politica linguistica ed educativa su scala nazionale ha mostrato per decenni una netta tendenza al mantenimento di un'idea generale di monolinguisimo istituzionalizzato, privilegiando l'esposizione e l'uso in contesto scolastico di un modello di lingua più vicino possibile all'italiano standard e relegando per lungo tempo i dialetti e le varietà regionali ad un ruolo marginale nella didattica (De Mauro 2014). Lo stesso atteggiamento è stato mostrato anche nei confronti della

crescente presenza delle lingue immigrate nelle scuole di specifiche aree geografiche negli anni '90 (Bagna - Machetti - Barni 2018).

Negli ultimi 10-12 anni, tuttavia, un crescente interesse nei confronti della dimensione interculturale e plurilingue della scuola italiana si è tradotto nella pubblicazione di importanti documenti ufficiali tesi a valorizzare i concetti di bilinguismo e plurilinguismo, e, allo stesso tempo, a promuovere un'idea di accoglienza scolastica che sia in grado di garantire il pieno esercizio dei diritti linguistici fondamentali degli alunni non italofoeni e dei bilingui emergenti, così come delle loro famiglie (Favaro 2018). Si citano qui, come punti di riferimento, i seguenti provvedimenti:

- “La via Italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri” (MIUR 2007), documento redatto nel 2007 da un apposito Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli alunni Stranieri e per l'Educazione Interculturale e che per primo parla di “plurilinguismo responsabile”.

- Le “Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri” del 2014 (MIUR 2014), nelle quali si riconoscono i vantaggi cognitivi della competenza bilingue e si propongono azioni specifiche per accogliere nel miglior modo possibile gli alunni non italofoeni nel sistema scolastico italiano.

- Le “Indicazioni nazionali e nuovi scenari” del 2018 (MIUR 2018), dove si accosta alla dimensione del bilinguismo e del plurilinguismo la valorizzazione del concetto-chiave di cittadinanza globale.

La crescita di attenzione a livello istituzionale nei confronti del plurilinguismo nella scuola italiana è sostenuta dalla diffusione di importanti documenti redatti e pubblicati in contesto europeo che supportano la didattica plurilingue (cfr. Par. 2), molti dei quali, tuttavia, risultano non essere ancora sufficientemente conosciuti e consultati da insegnanti e dirigenti scolastici (Carbonara - Scibetta 2019).

Per quanto riguarda le esperienze e le sperimentazioni basate sulla valorizzazione dei repertori linguistici, numerosi progetti sono stati finora portati avanti in classi plurilingui all'interno di diversi ordini scolastici, attraverso modalità e azioni di varia tipologia.

Se da un lato si riscontra una presenza sempre più marcata del lavoro sui repertori linguistici e dialettali in affiancamento all'approccio della didattica interculturale, come dimostrano numerose esperienze significative condotte in diverse aree geografiche (Cantù - Cucinello 2012; Chiappelli - Manetti - Pona 2016), dall'altro lato alcuni progetti dimostrano la volontà di focalizzarsi in modo specifico sulla dimensione plurilingue, lasciando che quella interculturale possa essere elicitata in modo implicito (Carbonara - Scibetta 2018). In altri contesti, come nel caso del progetto “Noi e le nostre lingue”, portato avanti nel 2015 e nel 2016 in scuole primarie torinesi (Sordella - Andorno 2017), si è lavorato in modo particolare sulla dimensione della metalinguisticità riflessiva attraverso un approccio che si rifà ai concetti di *veil aux langues* e *language awareness*, sostenuti soprattutto in contesto europeo (Council of Europe 2010).

Per quanto riguarda i progetti e gli interventi didattici basati in modo specifico sul *translanguaging* come strumento teorico-pratico per legittimare repertori linguistici e dialettali all'interno delle classi plurilingui, tra i più significativi si segnalano:

- il progetto “Lingua Italiana Lingua di Origine” (Li.Lo), portato avanti dal 2013 al 2015 a Genova all'interno di classi con forte presenza di alunni ispanofoni: il focus principale di tale progetto era infatti quello di sostenere l'uso dello “spagnolo lingua di origine”, in particolare a livello disciplinare, come strumento per valorizzare le competenze bilingui dei numerosi alunni ispanofoni (Firpo - Sanfelici 2016).

- I *Task* plurilingui per la verifica delle competenze linguistiche, comunicative e testuali, condotti negli aa.ss. 2015/2016 e 2016/2017 da ricercatori dell'Università di Pisa e dell'ILC-CNR in classi plurilingui di una scuola secondaria di I grado di Campi Bisenzio (Moretti - Coppola 2018).

- “L'AltRoparlante”, portato avanti a partire dal 2016 in una rete interregionale di scuole, in modo particolare in scuole primarie, e in specifici contesti anche nella scuola dell'infanzia e nelle secondarie di I grado, su cui ci si soffermerà in modo specifico nei paragrafi successivi.

4. IL PROGETTO L'ALTROPARLANTE

Il Progetto “L'AltRoparlante” nasce nel 2016 da una collaborazione instaurata inizialmente fra l'Università per Stranieri di Siena e l'I.C. “Martiri della Benedicta” di Serravalle Scrivia (AL) e l'I.C. di Cerreto Guidi (FI). Nel 2017 il progetto si estende all'I.C. “Marco Polo” di Prato e nel 2018 viene incluso anche l'I.C. “G. Bertolotti” di Gavardo (BS). Le scuole menzionate presentano percentuali di studenti con background migratorio fra il 30 e il 60% (Carbonara - Scibetta 2019), con gradi di eterogeneità diversi fra loro che permettono a questi contesti di essere rappresentativi della realtà plurilingue e pluriculturale della popolazione scolastica a livello nazionale. Il modello applicativo e le attività presentate, quindi, possono essere adattati in classi con studenti neo-arrivati e/o di seconda generazione e a prescindere dalla maggiore o minore omogeneità di provenienze.

“L'AltRoparlante” segue l'impianto della ricerca-azione trasformativa (García - Kleyne 2016), che propone una tipologia di ricerca «with teachers, as opposed to on them» (p. 49). Nel nostro ambito sembra opportuno aggiungere anche un'ulteriore dimensione di relazionalità, cioè quella di una ricerca *per* le insegnanti, in un'ottica di impegno civile dell'università, affinché si possano trovare soluzioni applicative efficaci e replicabili nella gestione del multilinguismo in classe. Nel modello della ricerca-azione trasformativa, i ruoli stessi di docente e ricercatore si de-gerarchizzano e spesso si sovrappongono, in uno scambio di esperienze e prospettive nell'interesse comune di costruire un ambiente educativo democratico e inclusivo.

Il modello di implementazione del progetto “L'AltRoparlante” prevede alcune tappe lineari, che sono emerse nel corso del processo di negoziazione con le scuole.

Dopo una fase iniziale di contatto con i Dirigenti Scolastici, le insegnanti e i genitori hanno partecipato a degli incontri di formazione su bilinguismo e *translanguaging* in un’ottica di “teacher’s stance” (Johnson - Seltzer 2017), cioè di riposizionamento ideologico degli insegnanti in merito ad eventuali ideologie linguistiche preesistenti. In seguito, il primo intervento in classe è stato di natura etnografica, per rilevare le lingue e i dialetti presenti (cfr. par. 6.1) e trasformare il docente in un etnografo della diversità in classe (Favaro 2017). Successivamente docenti e studenti, in una fase di implementazione preliminare, hanno collaborato nella ricostruzione del paesaggio linguistico della classe e si sono svolte le prime attività di natura translinguistica attraverso l’esposizione a testi e narrazioni in tutte le lingue della classe (cfr. par. 6.3 e 6.4). Ad un livello di implementazione più avanzato, gli scambi plurilingui diventano pratica comunicativa ordinaria tra studenti e docenti e si inserisce il monitoraggio costante della didattica tramite un impianto di ricerca qualitativa e quantitativa (cfr. par. 5). Infine, le considerazioni educative, le attività sperimentate e i risultati della ricerca vengono diffusi sia internamente, sia esternamente alla rete.

5. IL MODELLO DI RICERCA

Oltre alle fasi di implementazione del progetto elencate sopra, sono state svolte attività di osservazione e raccolta di dati di varia tipologia, secondo un articolato impianto di ricerca.

La prospettiva che ha guidato le principali fasi di raccolta dati è quella del lavoro etnografico (Blommaert - Dong Jie 2010), realizzato con la somministrazione in fase iniziale di questionari di rilevazione dei repertori linguistici familiari rivolti ai genitori degli alunni coinvolti (n.179), con osservazioni preliminari nelle classi e con la raccolta di biografie linguistiche (n. 350) compilate dalla maggior parte degli studenti coinvolti nel progetto (cfr. par. 6.1).

Durante le fasi di sperimentazione didattica negli aa.ss. 2016/2017 e 2017/2018 sono state realizzate interviste semi-strutturate con 16 docenti di tre scuole diverse. Per quanto riguarda i contesti di Serravalle Scrivia e Cerreto Guidi, inoltre, nell’a.s. 2016/2017 sono state progettate e realizzate interviste rivolte a 146 alunni, riuniti in *focus-group* di 3-4 bambini ciascuno. Tutti gli studenti sono stati intervistati sia in una fase preliminare (36 *focus group*) sia in una fase avanzata del progetto (35 *focus group*).

Tutte le interviste, sia quelle condotte con le insegnanti sia quelle con i *focus-group*, sono state registrate, ottenendo nel primo caso un corpus di 650 minuti di audio-registrazioni e nel secondo caso un corpus di 700 minuti di video-registrazioni, e successivamente trascritte. Sulle trascrizioni è stata condotta una dettagliata analisi qualitativa basata sui principi della *Grounded Theory* (Charmaz 2006), ovvero un approccio teorico che si basa sull’analisi dei dati raccolti e si costruisce, si sviluppa, si modifica e si perfeziona durante l’analisi stessa. Al fine di condurre un’indagine qua-

litativa di questo tipo, ci si è avvalsi dell'uso del software NVivo 11 Pro, un programma multifunzionale che consente di codificare testi, o sezioni di testi, creando gruppi gerarchici di nodi concettuali sui quali costruire l'analisi, e attribuendo categorie alle persone intervistate e alle interviste.

L'analisi delle interviste alle insegnanti ha messo in evidenza un atteggiamento generalizzato di maggiore apertura nei confronti della dimensione plurilingue delle varie classi, accompagnato a veri e propri processi di legittimazione didattica della pluralità linguistica e dialettale (Carbonara - Scibetta 2018). L'analisi delle interviste condotte con i *focus-group*, invece, ha fatto emergere in modo particolarmente netto processi di de-gerarchizzazione linguistica, legittimazione delle lingue come strumento sia per la comunicazione interpersonale sia nei momenti formali, strategie di interazione plurilingue e fenomeni di *recall* di parole ed espressioni utilizzate nelle attività di *translanguaging* realizzate in classe (Carbonara - Scibetta 2019).

Nella fase più recente di implementazione del progetto sono state video-registrate alcune lezioni basate sull'approccio del *translanguaging*, tenute in classi diverse delle scuole della rete de "L'AltRoparlante", con la principale finalità di estrapolare passaggi significativi di conversazioni insegnante-alunni che possano evidenziare quanto siano diffuse, condivise e negoziate a livello situazionale specifiche pratiche translinguistiche.

Nei paragrafi seguenti ci si soffermerà in modo specifico sulle attività condotte in classe, oggetto di numerose osservazioni partecipanti e non partecipanti di chi scrive.

6. ESEMPI DI ATTIVITÀ CONDOTTE

6.1 Biografie linguistiche

Le biografie linguistiche (Busch 2012) sono strumenti multimodali per condurre analisi etnografiche sui criteri percettivi dei bambini riguardo i loro repertori linguistici e su eventuali dinamiche di interazione fra i repertori plurilingui collettivi e i repertori individuali. La fase iniziale di implementazione prevede la consegna a ciascun alunno di una semplice immagine di una silhouette in bianco e nero, priva di qualsiasi connotazione: viene quindi chiesto a ognuno di pensare alle lingue che conosce e/o sente dentro di sé, accostare ogni lingua ad un determinato colore, e colorare varie parti del corpo con i diversi colori del proprio repertorio linguistico. In una fase successiva, ad ogni alunno viene chiesto di spiegare o di scrivere i motivi per le scelte fatte.

Fra le categorie più frequenti riscontrate a livello di produzione finale di biografie linguistiche, si mettono in evidenza le seguenti:

- *Biografie contenenti separazioni nette tra competenze linguistiche*. In questo caso, tipico perlopiù delle fasi iniziali del progetto, emergono rappresentazioni di competenze linguistiche rigidamente separate, e la separazione è spesso messa in evidenza attraverso un contrasto cromatico in una medesima parte del corpo o in parti attigue.

Un pattern abbastanza ricorrente, in modo particolare fra gli alunni bilingui di diverse provenienze geografiche, è quello per cui la testa della silhouette viene scissa nettamente in due parti uguali (o di grandezza diversa), solitamente colorate con tonalità contrastanti. Tale tipologia di realizzazione delle biografie può essere rappresentativa di percezioni di una competenza bilingue “a compartimenti stagni”, abbinata a difficoltà a mettere in relazione i diversi codici linguistici.

- *Biografie con forti segni di appartenenza e di legami identitari.* In queste realizzazioni viene messa in evidenza la presenza di simboli (generalmente bandiere nazionali o simboli tipici di una certa tradizione, ma non solo) che rimandano ad un'appartenenza geografica, abbinata in modo più o meno netto ad una competenza linguistica. Le varie rappresentazioni possono essere interpretate come l'esplicitazione di legami identitari più o meno forti con la zona di provenienza, talvolta con un abbinamento lingua-nazione; altre volte, invece, si riscontrano rappresentazioni di schemi identitari ibridi, abbinati spesso ad un certo livello di creatività. Si osservi a tale proposito la fig. 1², nella quale un'alunna sinofona di classe 2[^] di Prato rappresenta la propria silhouette come una stella della bandiera cinese su uno sfondo con il tricolore italiano.



fig. 1. Esempio di biografia linguistica con forti legami identitari.

- *Biografie “arlecchino”.* Si tratta di realizzazioni nelle quali si nota una considerevole varietà cromatica all'interno della silhouette, abbinata quindi ad una percezione di repertorio linguistico plurale. Molte delle lingue rappresentate non vengono necessariamente padroneggiate dagli alunni, ma spesso sono quelle parlate dai compagni.

2 Le immagini sono riprodotte *infra* e in appendice.

In questo caso, infatti, emerge un alto livello di interazione positiva fra repertorio linguistico individuale e repertorio plurilingue collettivo (cfr. fig. 2). Questa tipologia di silhouette emerge nei contesti dove si è abituati a lavorare in chiave plurilingue, anche già prima del progetto, oppure in una fase più avanzata di implementazione del progetto stesso.



fig. 2. Esempio di biografia linguistica stile “arlecchino”.

6.2 Schoolscape

Uno dei momenti fondamentali nella prima fase di implementazione del progetto “L’AltRoparlante” è la trasformazione dello spazio linguistico della classe, includendo e rendendo visibili tutte le lingue e dialetti degli studenti. Menken - Rosario - Valerio (2018) hanno recentemente tentato di individuare le traiettorie di utilizzo dello spazio linguistico nelle scuole aderenti al progetto Cuny-Nysieb, rilevando come il cambiamento in chiave plurilingue dello *schoolscape* sia accompagnato da un rilevante slittamento di ideologia nei docenti da un modello di educazione linguistica monoglossico a uno eteroglossico (Blackledge - Creese 2014).

Nell’ambito del progetto “L’AltRoparlante”, i docenti hanno inizialmente installato delle bacheche che hanno svolto il ruolo di primo lancio delle attività translinguistiche. In seguito la bacheca, pur rimanendo spesso volano degli scambi plurilingui, è diventata il deposito delle successive attività e anche lo strumento che garantisce un livello di mantenimento costante del plurilinguismo in classe. Nelle osservazioni in classe, sono stati rilevati diversi usi della bacheca, talvolta sovrapponibili e complementari:

- in modalità libera, come spazio autonomo gestito dagli studenti per l'inserimento di messaggi plurilingui al di là del percorso didattico;
- in modalità “italiano L2”, rivolto in particolare agli studenti neo-arrivati, per fornire loro un supporto traduttivo immediato fra l'italiano e la lingua di origine in modo da poter utilizzare le proprie competenze linguistiche nella lingua della famiglia come base per una prima comunicazione essenziale in classe e uscire più rapidamente dalla consueta “fase del silenzio” iniziale. In questa tipologia di uso dello spazio linguistico troviamo piccoli vocabolari di base degli oggetti e dei luoghi scolastici, e frasi con le espressioni più comuni per interagire con i compagni e con i docenti, solitamente uniti a disegni e simboli (cfr. fig. 3).



fig. 3. Schoolscape plurilingue nella scuola primaria dell'I.C. di Cerreto Guidi (a.s. 2017/2018).

- in modalità “routine”, con la trasposizione delle ordinarie routine educative, come l'appello, l'indicazione del giorno della settimana e del mese, la scelta della parola del giorno etc., in tutte le lingue della classe.
- in modalità “disciplinare”, come una sorta di glossario plurilingue delle parole-chiave emerse nelle lezioni delle varie materie scolastiche, a cui attingere per collegamenti ai contenuti studiati, per riflessioni metalinguistiche e apprendimento linguistico incidentale (cfr. fig. 4).

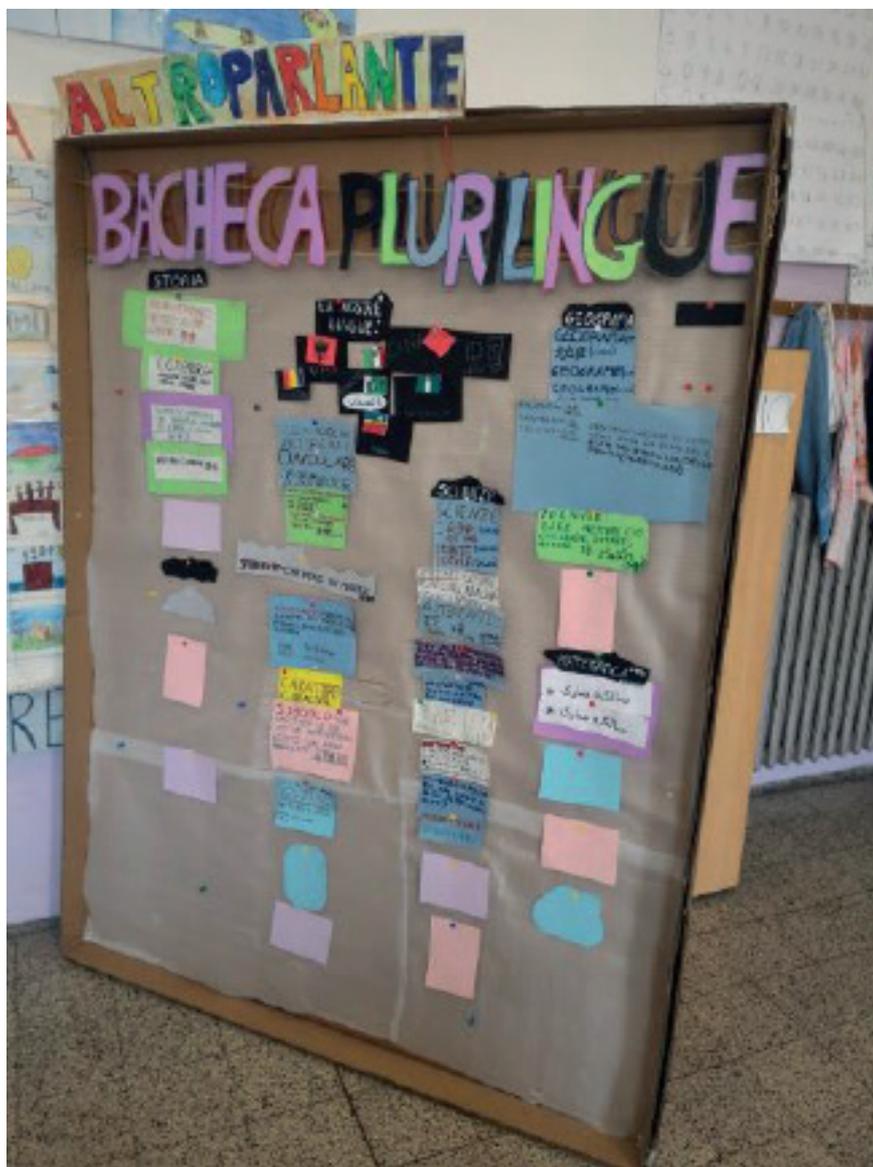


fig. 4. Bachecca della classe 4C, docente Maria Paglia, Prato.

- in modalità “rendicontazione”, come archivio delle esperienze didattiche plurilingui svolte.

Rientrano nella categoria “schoolscape” anche i dizionari plurilingui realizzati in alcune classi, che, seppure oggetti mobili e pensati come piccole bacheche per “portare il plurilinguismo a casa”, sono solitamente collocati in un’area definita delle classi e ben visibili nello spazio linguistico.

6.3 Testi plurilingui: diversi livelli di mixing e lavoro cooperativo

In una fase più avanzata del progetto le sperimentazioni didattiche ruotano intorno alla somministrazione di attività relative a testi plurilingui (Cummins - Early 2011), prima in fase ricettiva e successivamente in fase produttiva. Per quanto riguarda la dimensione ricettiva, generalmente vengono proposti testi contenenti parole ed espressioni nelle lingue che fanno parte dei repertori collettivi della classe, con diversi livelli di mixing. Si inizia con una fase di avvicinamento al testo attraverso la presentazione di input lessicali plurilingui e tecniche di fissazione di parole ed espressioni (normalmente attraverso supporti multimediali), e si prosegue con attività di analisi testuale, come la lettura e la comprensione di diverse parti del testo scritte in lingue diverse o il riordino di paragrafi realizzati con vari livelli di mixing linguistico (cfr. fig. 5, dove compare un testo regolativo da riordinare).

3) Come si gioca? (Rimettete in ordine le frasi e completate)



- 每个孩子, al suo turno, prende le 筷子. Con le 筷子 deve prendere una 球.
- Se durante la strada la كرة cade, il bambino può prenderla e riprovare, but he/she must go back and start again.
- When we say "VIA!", il primo 孩子 di ogni ekip deve partire: deve prendere la 球 con le shkopinj e portarla dentro il plastic glassa t the and of the line.
- Dall'altra parte, at a distance of 10 meters, ci sono due compagni. I due compagni hold a plastic glass in the hand.
- Vince la squadra che riesce per prima a mettere 乒乓球 10 volte nel gotē.
- 孩子们 delle due squadre stanno in صف, dalla stessa parte, dietro i due segni di "partenza".
- Quando mette la 乒乓球 nel gotē, la riprende e torna indietro, portando la pallina and the chopsticks al secondo bambino.
- Children build up four teams. 每次有两个队参加比赛.

fig. 5. Esempio di attività di riordino di paragrafi di un testo regolativo plurilingue, docente Rossella Ascolese, classe 4[^] I.C. di Prato (a.s. 2017/2018).

Queste attività devono essere necessariamente svolte attraverso il lavoro cooperativo di piccoli gruppi, possibilmente eterogenei dal punto di vista linguistico, nei quali si crea un'interdipendenza e un supporto reciproco nel processo di decodifica e comprensione dei contenuti.

Dopo questa fase preliminare basata sulle abilità ricettive si procede a proporre attività mirate alla produzione di testi multilingui, con vari gradi di complessità e

di dipendenza dai contenuti disciplinari affrontati nella didattica quotidiana. Generalmente viene fornito un input testuale iniziale, utile a pianificare ed orientare la successiva fase di produzione. Secondo questo approccio, la produzione viene organizzata attraverso un lavoro cooperativo strutturato in piccoli gruppi; gli elaborati finali sono testi multilingui dove si nota una successione di paragrafi in lingue diverse o una presentazione dei contenuti prevalentemente in italiano, ma con numerose parole ed espressioni nelle lingue della classe (cfr. fig. 6). Sono stati finora affrontati diversi tipi e generi testuali, soprattutto in relazione all'età dei destinatari e al programma di riferimento dell'insegnante.

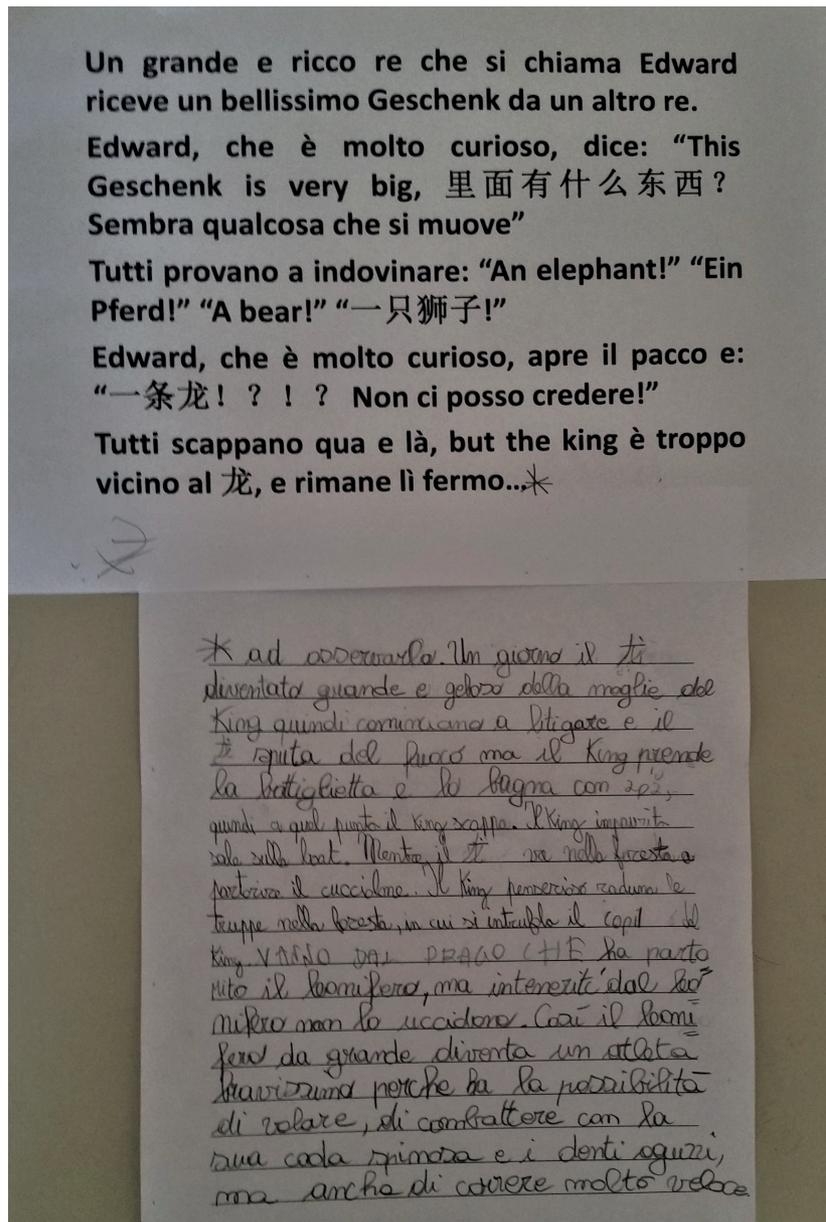


fig. 6. Esempio di produzione testuale plurilingue (prosecuzione e fine di un racconto), docente

Anna Maria Salvi classe 4[^], scuola primaria I.C. Cerreto Guidi (a.s. 2017/2018).

6.4 Il “Livello Autonomia”: dal testo monolingue italiano al testo plurilingue

Gli esempi di testi presentati nel paragrafo precedente si riferiscono ad una modalità di lavoro che prevede necessariamente un coinvolgimento di diverse risorse, mediatori o ricercatori, specialmente dal punto di vista del supporto linguistico e traduttivo. Insieme alle docenti è stata condotta una riflessione condivisa su un eventuale livello di implementazione delle attività di *translanguaging* senza supporti esterni o competenza linguistica nelle lingue degli studenti. Questa sorta di “Livello Autonomia” rappresenta probabilmente la modalità più plausibile di pianificazione di attività plurilingui, perché garantisce un alto grado di indipendenza da parte dei docenti e riflette, purtroppo, anche la realtà di diverse scuole, prive di un adeguato servizio di mediazione o di altri strumenti linguistici.

Nel “Livello Autonomia” il testo di partenza è esclusivamente in lingua italiana. Il lavoro *sul* testo e *dal* testo, però, risulta di tipo plurilingue, attraverso una varietà di attività possibili. Ne elenchiamo alcune tra quelle emerse durante le osservazioni in classe, dal livello lessicale al livello frasale/testuale e dal livello di comprensione a quello di manipolazione e produzione.

- *Analisi delle parole chiave/glossario*: dopo una prima lettura del testo in italiano è possibile proporre l'individuazione delle parole significative e la loro trasposizione nelle lingue e dialetti della classe, sia attraverso una scheda apposita, oppure tramite inserimento nella bacheca o nel dizionario plurilingue di classe.

- *Scanning*: attraverso le 5 W-questions, il testo viene scandagliato in modo selettivo per individuare alcune informazioni precise. Questo processo può avvenire sia oralmente in plenaria (cfr. fig. 7), sia tramite una scheda apposita bilingue e coinvolge tutte le lingue della classe. Per sostenere il processo translinguistico, le domande possono essere poste direttamente in lingua di origine dal docente. Sono possibili, in aggiunta, una varietà di schemi e mappe.

- *Riformulazione*: dopo la comprensione, un primo step manipolativo consiste nella riformulazione delle parti del testo più complesse. A questo livello inizia ad assumere un ruolo centrale la “direzionalità”, cioè la traiettoria linguistica, che può procedere dalla lingua italiana a quella di origine o viceversa. Nella fig. 8, attraverso un lavoro in gruppi linguistici eterogenei, prima la riformulazione è avvenuta in lingua italiana e poi in lingua di origine sulla base della versione italiana, ma senza un vero e proprio processo traduttivo.

- *Trasformazione*: tra le varie attività riscontrabili in questo ambito, una tipologia significativa in chiave plurilingue è il passaggio dal discorso indiretto a quello diretto. Nella Fig. 9, sulla base del testo di Malerba “Le righe della zebra”, gli studenti hanno lavorato in gruppi linguistici bilingui (italiano + altra lingua) creando delle didascalie e delle battute per i personaggi della storia in entrambe le lingue del gruppo attraverso diverse direzionalità, con l'obiettivo di completare un fumetto.



fig. 7. Da un'attività della docente Antonella Chiapuzzo, classe 5A, I.C. di Serravalle Scrivia.

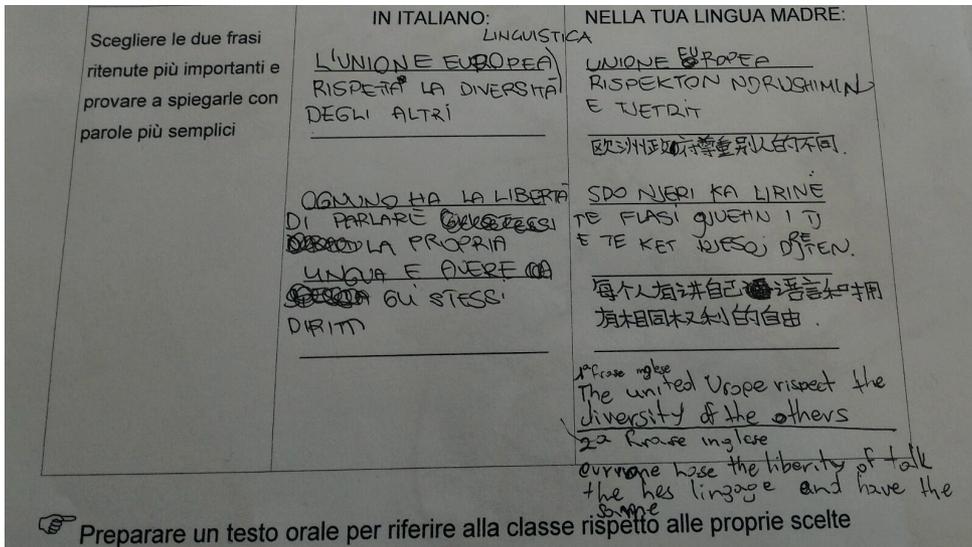


fig. 8. Da un'attività della docente Sandra Martini, classe 5AF, I.C. di Prato.

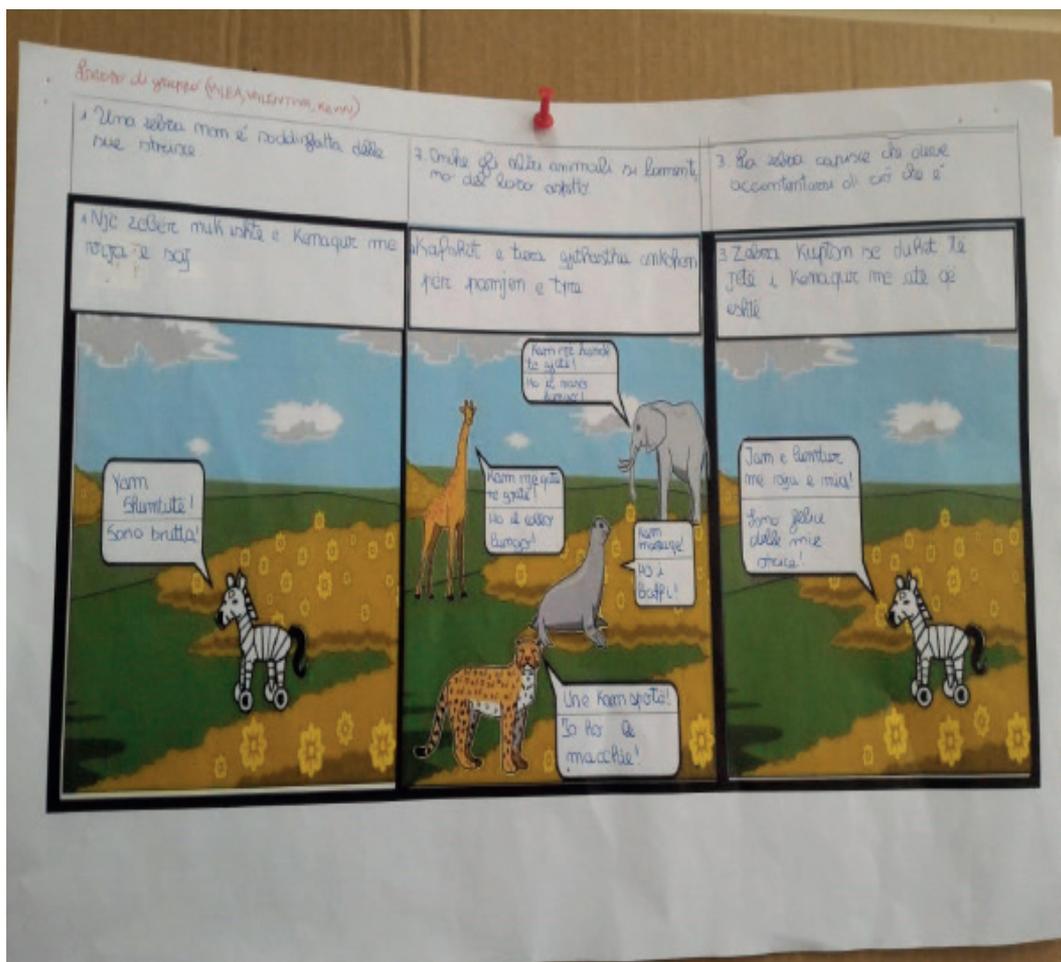


fig. 9. Da un'attività della docente Silvia Mazzarello, classe 1A (scuola secondaria di primo grado), I.C. di Serravalle Scrivia³.

- *Sintesi*: una delle modalità più produttive a livello translinguistico emersa finora è quella del riassunto del testo nelle lingue di origine perché permette una doppia direzionalità, sia nel lavoro di sintesi, sia in fase di revisione in plenaria. Lo studente riassume il testo italiano in lingua di origine e successivamente lo espone alla classe. Altri studenti con competenze nella stessa lingua possono apportare suggerimenti, integrazioni e correzioni, formulando le loro opinioni sia in italiano sia in lingua di origine. Gli studenti italofoeni seguono la lettura attraverso un ascolto selettivo del lessico chiave nella lingua di origine (solitamente già raccolto in bacheca) e partecipano alla discussione sulla sintesi in italiano.

- *Produzione*: in questa fase gli studenti creano un output linguistico dal testo,

3 La scheda del fumetto è stato reperita online dal sito: <https://www.storyboardthat.com/storyboards/alealessa/le-righe-della-zebra>.

sulla base di un task. Anche in questo caso le modalità di lavoro sono molteplici, così come la direzionalità. Rimandiamo ad altra sede l'approfondimento di questo ambito.

Occorre, infine, sottolineare la centralità della riflessione meta-linguistica e il confronto inter-linguistico che attraversano ognuna di queste attività.

7. CONCLUSIONI

In questo contributo ci si è voluti soffermare sulla presentazione delle principali proposte didattiche sperimentate nell'ambito del progetto "L'AltRoparlante". Le attività descritte rappresentano degli strumenti efficaci per garantire processi di legittimazione della pluralità linguistica in classe, nonché per promuovere una più fluida interazione fra repertori linguistici individuali e collettivi. Uno degli obiettivi principali del progetto, sostenuto anche dai risultati dell'analisi qualitativa delle interviste raccolte è infatti quello di scardinare rigide gerarchie linguistiche e ideologie legate al maggiore o minore prestigio attribuito a specifiche varietà (Carbonara - Scibetta 2019).

Un approccio didattico che tenga conto della pluralità linguistica come una ricchezza, anche e soprattutto all'interno della didattica ordinaria, si muove nella direzione di una maggiore inclusività e di una migliore garanzia dei diritti linguistici di tutti gli alunni, nessuno escluso.

BIBLIOGRAFIA

- Bagna - Machetti - Barni 2018 = Carla Bagna - Sabrina Machetti - Monica Barni, *Language policies for migrants in Italy: Tension between democracy, decision-making and linguistic diversity*, in Michele Gazzola - Torsten Templin - Bengt-Anne Wickström (a cura di), *Language Policy and Linguistic Justice: Economic, Philosophical and Sociolinguistic Approaches*, Berlino, Springer, pp. 477-498.
- Blackledge - Creese 2014 = Adrian Blackledge - Angela Creese, *Heteroglossia as practice and pedagogy*, Dordrecht, Springer, pp. 1-20.
- Blommaert - Jie 2010 = Jan Blommaert - Dong Jie, *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide*, Bristol, Multilingual Matters.
- Bush 2012 = Brigitta Busch, *The Linguistic Repertoire Revisited*, in «Applied Linguistics», 33(5), pp. 503-523.
- Cantù - Cuciniello 2012 = Silvana Cantù - Antonio Cuciniello, *Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa*, Milano, Fondazione Ismu.
- Carbonara - Scibetta 2018 = Valentina Carbonara - Andrea Scibetta, *Il translanguaging come strumento efficace per la gestione delle classi plurilingui: il progetto 'L'AltRoparlante'*, in «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», 1, pp. 65-82.
- Carbonara - Scibetta 2019 = Valentina Carbonara - Andrea Scibetta, *Translanguaging as a pedagogical resource in Italian primary schools: Making visible the ordinariness of multilingualism*, in Jerry Won Lee - Sender Dovchin (a cura di), *The ordinariness of translanguistics*, London,

- Routledge, in c.d.s.
- Cenoz - Gorter 2017 = Jasone Cenoz - Durk Gorter, *Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity?*, in «Journal of Multilingual and Multicultural Development», 38(10), pp. 901-912.
- Charmaz 2006 = Kathy Charmaz, *Constructing grounded theory a practical guide through qualitative analysis*, Los Angeles, Sage Publications.
- Chiappelli - Manetti - Pona 2016 = Stefania Chiappelli - Claudia Manetti - Alan Pona, *Verso una scuola plurale. Sperimentando la varietà attraverso lingue, linguaggi, scritture*, Roma, Aracne.
- Coppola - Moretti 2018 = Daria Coppola - Raffaella Moretti, *Valorizzare la diversità linguistica e culturale. Uno studio di caso*, in Carmel Mary Coonan - Ada Bier - Elena Ballarin (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, pp. 397-412.
- Council of Europe 2010 = Council of Europe, *A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures* (CARAP/FREPA).
- Cummins 2017 = Jim Cummins, *Teaching for Transfer in Multilingual School Contexts*, in Ofelia García - Angel M. Y. Lin - Stephen May (a cura di), *Bilingual and Multilingual Education*, Cham, Springer, pp. 103-115.
- Cummins - Early 2011 = Jim Cummins - Margaret Early, *Identity texts the collaborative creation of power in multilingual schools*, Stoke on Trent, Trentham Books.
- De Mauro 2014 = Tullio De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia repubblicana*, Roma-Bari, Laterza.
- De Mauro 2018 = Tullio De Mauro, *L'educazione linguistica democratica*, Roma-Bari, Laterza.
- Duarte - Günther-van der Meij 2018 = Joana Duarte - Mirjam Günther-van der Meij, *A holistic model for multilingualism in education*, in «E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages», 5(2), pp. 24-43.
- Favaro 2018 = Graziella Favaro, *Le lingue, le norme, le pratiche. Il contesto, i dati, i riferimenti della scuola multiculturale e plurilingue*, in «Italiano LinguaDue», 10 (1), pp. 9-51.
- Firpo - Sanfelici 2016 = Elena Firpo - Laura Sanfelici, *La visione eteroglossica del bilinguismo: spagnolo lingua d'origine e Italstudio*, Milano, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.
- García - Li 2014 = Ofelia García - Li Wei, *Translanguaging: Language, bilingualism and education*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- García - Kleyn 2016 = Ofelia García - Tatyana Kleyn, *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*, New York, Routledge.
- García - Otheguy 2019 = Ofelia García - Ricardo Otheguy, *Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences*, in «International Journal of Bilingual Education and Bilingualism».
- G.I.S.C.E.L. 1975 = Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica, *Dieci Tesi per un'Educazione Linguistica Democratica*.
- Jaspers 2018 = Jürgen Jaspers, *The transformative limits of translanguaging*, in «Language & Communication», 58, pp. 1-10.
- Li 2018 = Li Wei, *Translanguaging as a Practical Theory of Language*, in «Applied Linguistics», 39(2), pp. 261-261.
- Makoe 2018 = Pinky Makoe, *Translanguaging in a Monoglot Context: Children Mobilising and (Re) Positioning their Multilingual Repertoires as Resources for Learning*, in Gerardo Mazzaferro (a cura di), *Translanguaging as Everyday Practice*, Cham, Springer, pp. 13-30.
- May 2017 = Stephen May, *Language, Imperialism and the Modern Nation-State System*, in Ofelia García - Nelson Flores - Massimiliano Spotti (a cura di), *The Oxford handbook of language and society*, New York, Oxford University Press.
- Mazzaferro 2018 = Gerardo Mazzaferro (a cura di), *Translanguaging as Everyday Practice*, Switzerland, Springer.
- Menken - Rosario - Valerio 2018 = Kate Menken - Vanessa Pérez Rosario - Luis Alejandro Guzmán Valerio, *Increasing multilingualism in schoolscapes*, in «Linguistic Landscape», 4(2),

- pp. 101-127.
- Prada - Nikula 2018 = Josh Prada - Tarja Nikula, *Introduction to the special issue: On the transgressive nature of translanguaging pedagogies*, in «E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Language», 5(2), pp. 1-7.
- Sordella - Andorno 2017 = Silvia Sordella - Cecilia Maria Andorno, *Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di éveil aux langues nella scuola primaria*, in «Italiano Lingua Due», 2, pp. 162-228.
- Straszler 2017 = Boglarka Straszler, *Translanguaging space and spaces for translanguaging: A case study of a finnish-language pre-school in Sweden*, in BethAnne Paulsrud - Jenny Rosén - Boglárka Straszler - Åsa Wedin (a cura di), *New perspectives on translanguaging and education*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 129-147.
- Vedovelli 2010 - Massimo Vedovelli, *Il plurilinguismo oggi: il caso Italia*, in Id. et al. (a cura di), *Il plurilinguismo come risorsa etica e cognitiva*, Perugia, Guerra, pp. 11-36.

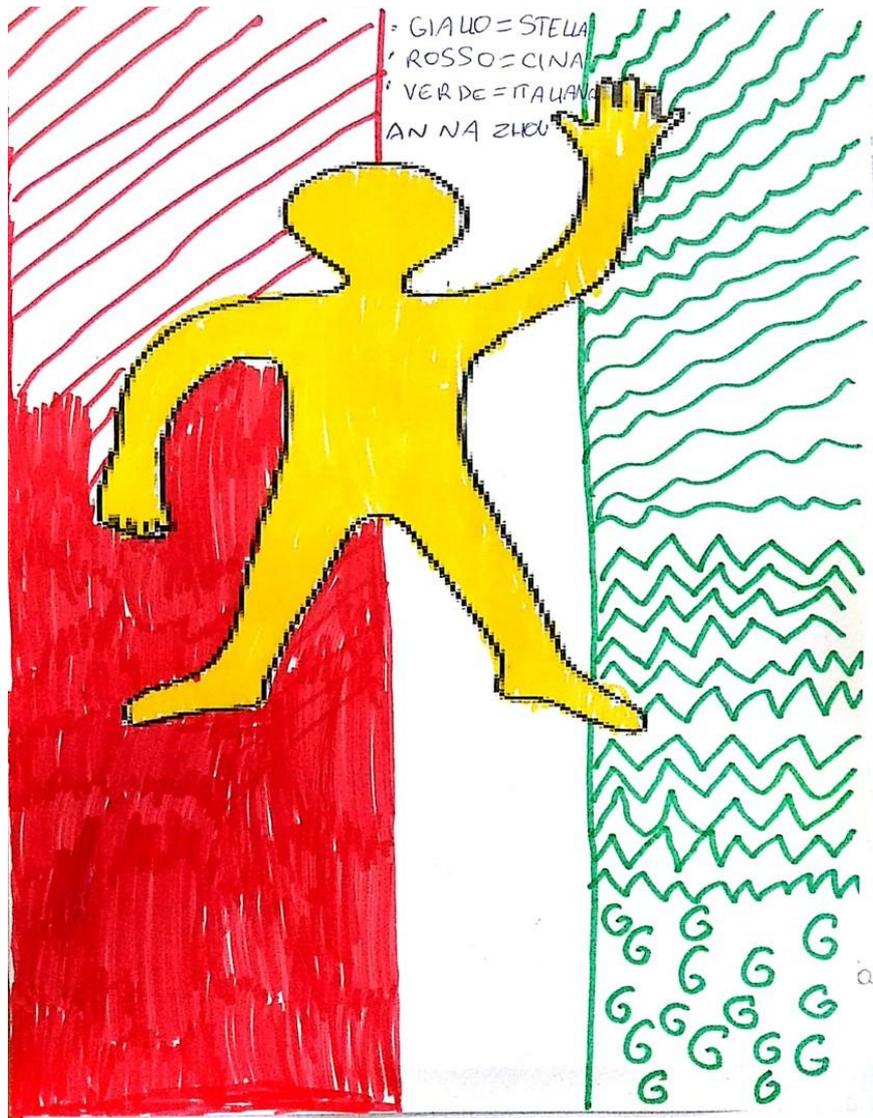


Fig. 1: Esempio di biografia linguistica con forti legami identitari



Fig. 2: Esempio di biografia linguistica stile "arlecchino"

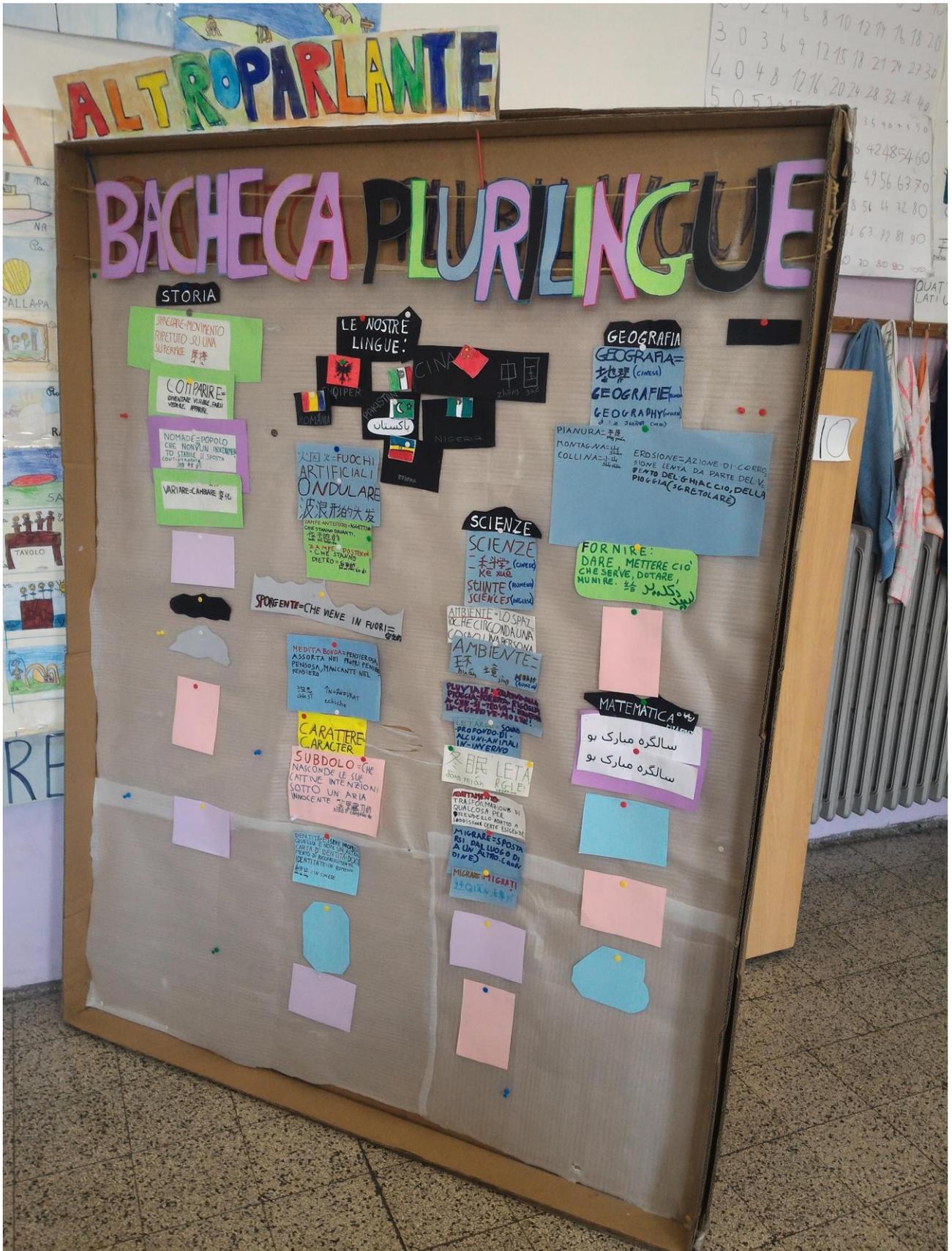
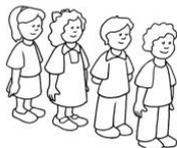


Fig. 4: Bachecca della classe 4C, docente Maria Paglia, Prato

3) Come si gioca? (Rimettete in ordine le frasi e completate)



- 每个孩子, al suo turno, prende le 筷子. Con le 筷子 deve prendere una 球.
- Se durante la strada la كرة cade, il bambino può prenderla e riprovare, but he/she must go back and start again.
- When we say “VIA!”, il primo 孩子 di ogni ekip deve partire: deve prendere la 球 con le shkopinj e portarla dentro il plastic glassa t the and of the line.
- Dall’altra parte, at a distance of 10 meters, ci sono due compagni. I due compagni hold a plastic glass in the hand.
- Vince la squadra che riesce per prima a mettere 乒乓球 10 volte nel gotë.
- 孩子们 delle due squadre stanno in صف, dalla stessa parte, dietro i due segni di “partenza”.
- Quando mette la 乒乓球 nel gotë, la riprende e torna indietro, portando la pallina and the chopsticks al secondo bambino.
- Children build up four teams. 每次有两个队参加比赛.

Fig. 5: Esempio di attività di riordino di paragrafi di un testo regolativo plurilingue, docente

Rossella Ascolese, classe 4[^] I.C. di Prato (a.s. 2017/2018).

Un grande e ricco re che si chiama Edward riceve un bellissimo Geschenk da un altro re.

Edward, che è molto curioso, dice: "This Geschenk is very big, 里面有什么东西? Sembra qualcosa che si muove"

Tutti provano a indovinare: "An elephant!" "Ein Pferd!" "A bear!" "一只狮子!"

Edward, che è molto curioso, apre il pacco e: "一条龙! ? ! ? Non ci posso credere!"

Tutti scappano qua e là, but the king è troppo vicino al 龙, e rimane lì fermo...*

* ad osservarlo. Un giorno il re
diventato grande e geloso della moglie del
King quindi cominciano a litigare e il
re spara del fuoco ma il King prende
la botiglietta e lo bagna con acqua,
quindi a quel punto il King scappa. Il King impavida
solo sulla boat. Mentre il re è nella foresta a
pescare il cacciagione. Il King pensandosi raduna le
truppe nella foresta, in cui si intrufola il capitano
del King. VANTO DA PRAGO (HE) ha partorito
nato il leonifero, ma intenerito dal leonifero
non lo uccidono. Così il leonifero
da grande diventa un atleta
bravissimo perché ha la possibilità
di volare, di combattere con la
sua coda spinosa e i denti sguzzi,
ma anche di correre molto veloce

Fig. 6: Esempio di produzione testuale plurilingue (prosecuzione e fine di un racconto), docente

Anna Maria Salvi classe 4^a, scuola primaria I.C. Cerreto Guidi (a.s. 2017/2018)

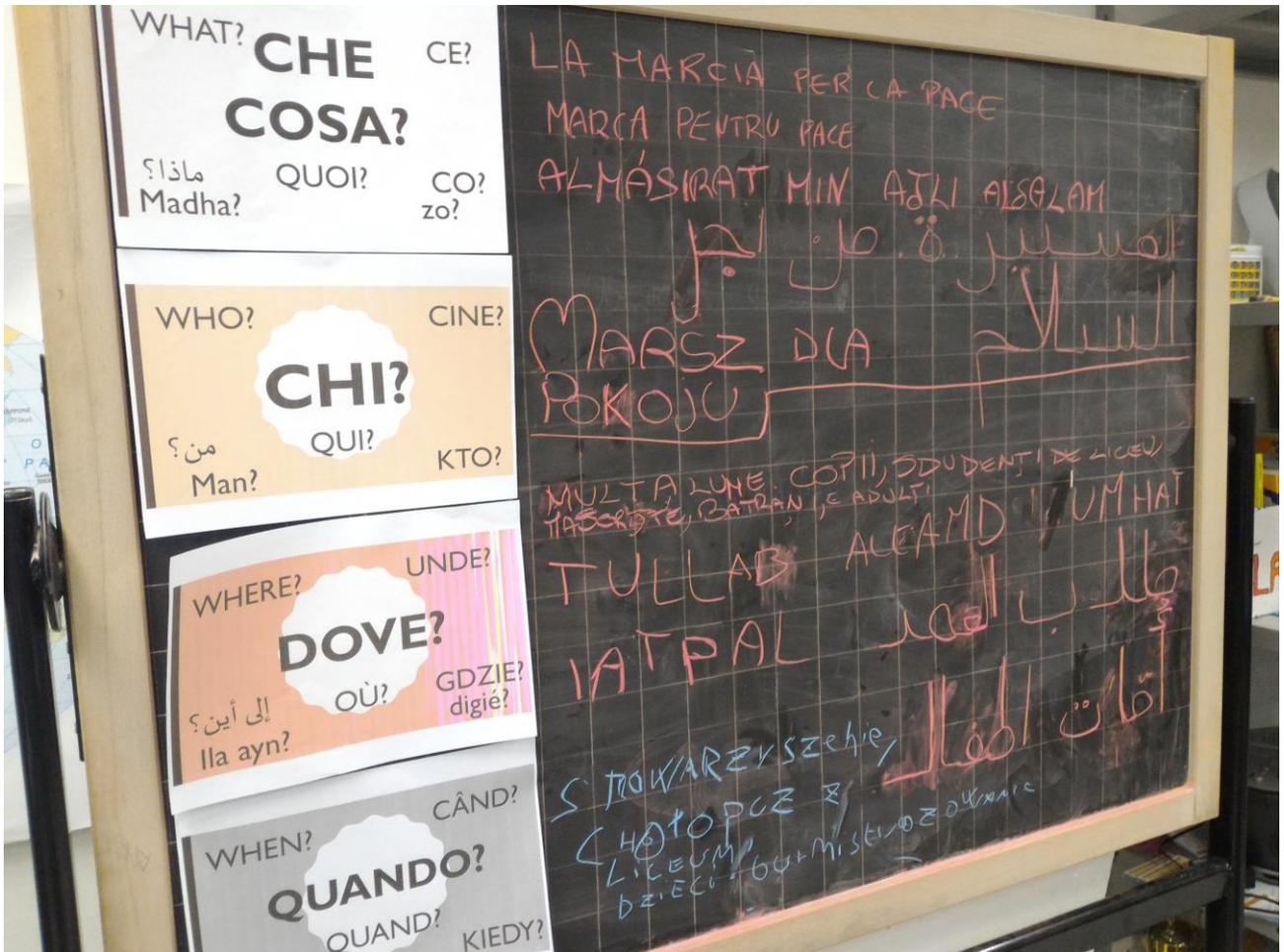


Fig. 7: Da un'attività della docente Antonella Chiapuzzo, classe 5A, I.C. di Serravalle Scrivia

<p>Scegliere le due frasi ritenute più importanti e provare a spiegarle con parole più semplici</p>	<p>IN ITALIANO: Linguistica</p> <p><u>L'UNIONE EUROPEA) RISPETTA LA DIVERSITÀ DEGLI ALTRI</u></p> <hr/> <p><u>OGNUNO HA LA LIBERTÀ DI PARLARE IN LA PROPRIA LINGUA E AVERE LA GLI STESSI DIRITTI</u></p> <hr/>	<p>NELLA TUA LINGUA MADRE:</p> <p><u>UNIONE EUROPEA RISPETTA I DIRITTI E LIBERTÀ</u></p> <p><u>欧洲政府尊重别人的不同。</u></p> <hr/> <p><u>SDO NIERI KA LIRINE TE FLASI QUETHU I D) E TE KET WESOJ DJTEN.</u></p> <p><u>每个人有讲自己语言和拥有相同权利的自由。</u></p> <hr/> <p>^{1^a frase inglese} <u>The united Europe respect the diversity of the others</u></p> <p>^{2^a frase inglese} <u>everyone have the liberity of talk the hes language and have the same</u></p>
---	--	---

 Preparare un testo orale per riferire alla classe rispetto alle proprie scelte

Fig. 8: Da un'attività della docente Sandra Martini, classe 5AF, I.C. di Prato

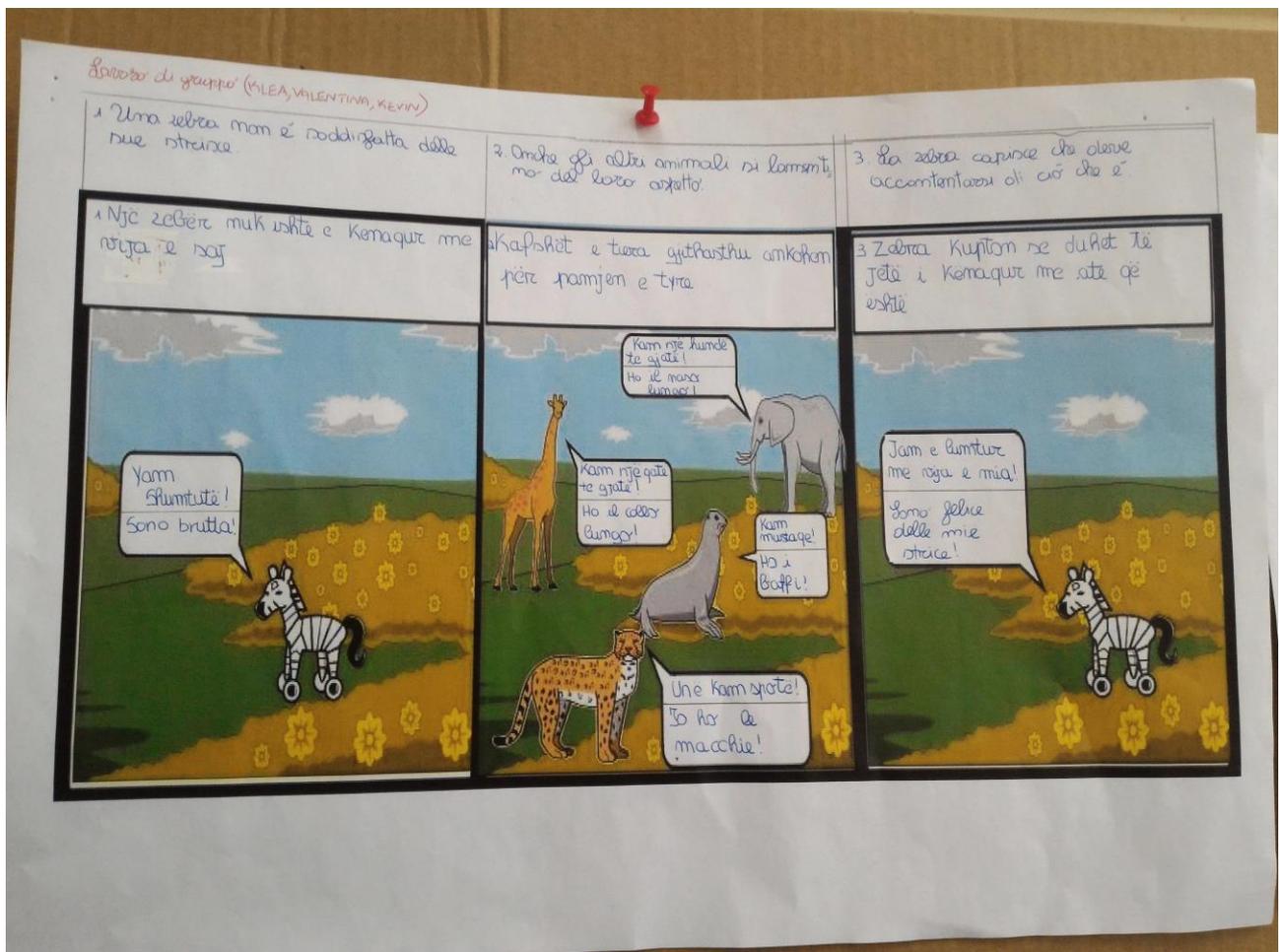


Fig. 9: Da un'attività della docente Silvia Mazzarello, classe 1A (scuola secondaria di primo grado), I.C. di Serravalle Scrivia