

STUDIAMO INSIEME. IL RUOLO DEI MATERIALI OPERATIVI PER STIMOLARE L'INTERAZIONE TRA GENITORI E FIGLI IN CONTESTI DI PLURILINGUISTICO

*Silvia Sordella*¹

1. ACQUISIRE IL LINGUAGGIO ACCADEMICO, TRA DUE LINGUE E DUE CULTURE

La costruzione del linguaggio accademico in età scolare costituisce una tappa fondamentale nello sviluppo linguistico e cognitivo degli individui e pone le basi per il raggiungimento di livelli di padronanza di quelle competenze che sono essenziali non solo per la buona riuscita del percorso scolastico, ma anche per l'assunzione di un ruolo attivo e costruttivo nella società.

L'elaborazione di un curriculum che sostenga lo sviluppo integrato della dimensione linguistica richiede innanzitutto che si riconosca il ruolo cruciale della lingua in ogni apprendimento, date le caratteristiche di trasversalità e di interdisciplinarietà proprie del linguaggio stesso. (Beacco *et al.*, 2016). Nel contesto scolastico, queste riguardano sia la "lingua di scolarizzazione", la lingua in cui cioè avviene il processo di insegnamento-apprendimento e che può avere diversi gradi di distanza dalla lingua usata in famiglia, sia il "linguaggio accademico", ossia quello specifico registro linguistico utilizzato per apprendere contenuti di conoscenza, verbalizzare la comprensione e interagire sul significato e le implicazioni di quanto appreso (ivi: 12). Tra le caratteristiche principali del linguaggio accademico, si può osservare senz'altro la presenza di un lessico specifico, in gran parte legato all'ambito scientifico disciplinare, ma anche aspetti peculiari che riguardano la testualità, in diversa misura svincolata dal "qui ed ora" della concretezza dei referenti e dal riferimento a un contesto condiviso tra il parlante e l'ascoltatore.

Se per tutti gli studenti passare dal linguaggio usato abitualmente nei contesti informali per argomenti legati alla vita quotidiana ad un linguaggio più sofisticato, richiedente abilità cognitive di livello superiore, rappresenta uno scoglio importante nel percorso di scolarizzazione, per alcuni di essi rischia di aumentare in modo esponenziale il divario che caratterizza la situazione di partenza. In particolare, nell'*Handbook for curriculum development and teacher training*, Beacco e colleghi (2016: 16) mettono in luce un potenziale doppio svantaggio per quegli studenti che utilizzano a casa non solo un registro linguistico diverso da quello accademico, ma anche una lingua diversa da quella di scolarizzazione, avendo di conseguenza una dimestichezza con questo tipo di linguaggi ancora più limitata rispetto ai coetanei ed essendo, in certi casi, percepiti dagli insegnanti come poco intelligenti o poco portati per la disciplina. Il riferimento è a quegli studenti con *background* migratorio, sia di prima che di seconda generazione, la cui presenza appare rilevante in tutti i contesti scolastici europei, compreso quello italiano, dove la percentuale di alunni con cittadinanza non italiana si attesta intorno al 10%².

¹ Università degli Studi di Torino.

² Rapporto prove INVALSI 2019:

In questo contributo, si affronterà il tema del coinvolgimento delle famiglie dei bambini plurilingui nel processo di costruzione del linguaggio accademico e si illustreranno alcune strategie utilizzate nel contesto di una sperimentazione condotta nella scuola primaria, nell'ambito del progetto di ricerca "Con parole mie"³.

La ricerca si è svolta in due classi di scuola primaria facenti parte dell'Istituto Comprensivo "Aristide Gabelli", situato in un quartiere della città di Torino caratterizzato da una forte concentrazione di popolazione di origine straniera; ha avuto inizio nell'anno scolastico 2015-2016, con un'indagine pilota in cui era coinvolta una classe terza, ed è proseguita nei due anni successivi coinvolgendo anche un'altra classe dello stesso Istituto. I dati complessivi raccolti riguardano le modalità di svolgimento delle lezioni – nello specifico le lezioni di storia – le interazioni dialogiche relative alle sessioni di studio a casa e i resoconti riportati successivamente dai bambini a scuola in merito ai contenuti appresi. Si presenteranno, in specifico, alcuni *task* costruiti per stimolare il dialogo intorno ai contenuti della lezione scolastica di cui si sono osservati gli effetti, in particolare nei contesti di plurilinguismo in famiglia.

2. IL RUOLO DEI GENITORI NEL SUCCESSO ACCADEMICO DEI FIGLI

La questione dell'impegno dei genitori nel seguire a casa lo svolgimento dei compiti e lo studio della lezione è un tema ampiamente dibattuto negli studi internazionali, dove si prendono in considerazione i pro e i contro delle richieste di supervisione da parte degli insegnanti e gli effetti che il coinvolgimento dei genitori può avere sulla riuscita scolastica dei figli e, in particolare, sullo sviluppo del linguaggio accademico (cfr. Jeynes, 2003 e 2005; Ji *et al.*, 2009; Castro *et al.*, 2015; Fernandez-Alonzo *et al.*, 2017; Tamis-Lemonda *et al.*, 2008). Questo tipo di bilancio dipende comunque dalle variabili considerate, come la genitorialità, intesa come possibilità e capacità di supportare i figli in quanto studenti, la comunicazione scuola-famiglia, le attività di volontariato dei genitori nel contesto scolastico, l'aiuto a casa per i compiti e lo studio, il coinvolgimento negli organismi decisionali della scuola, o le forme di collaborazione tra la scuola, le famiglie e la comunità locale (Epstein, 2014).

In questo contributo, si intende prendere in esame il coinvolgimento delle famiglie nel lavoro scolastico assegnato a casa, focalizzando l'attenzione sul supporto dato dai genitori ai figli, nei loro primi passi verso l'acquisizione di quei linguaggi accademici su cui si basa lo studio delle discipline scolastiche. Nella relazione tra il ruolo genitoriale e lo sviluppo negli studenti delle abilità di tipo CALP (Cummins, 1984), si intendono analizzare alcune implicazioni della variabile rappresentata dall'interattività del compito (Epstein, 2014) nel favorire un ruolo attivo e partecipativo da parte dei genitori, ai quali non è richiesto semplicemente di ascoltare i propri figli "ripetere la lezione" (Sordella, 2018b), ma di interagire dialogicamente con loro nella rielaborazione dei concetti di apprendimento, alla cui formazione la lezione scolastica ha dato il principale impulso.

Diverse ricerche mostrano risultati positivi dovuti all'assegnazione di compiti di studio che coinvolgano attivamente il genitore nel dialogo intorno ai contenuti della lezione. In particolare, Bailey (2016) ha studiato, con un'indagine sperimentale che ha coinvolto 84 coppie di studenti e genitori, le abilità di trarre inferenze dalla lettura di un testo. Il campione era costituito da "lettori a rischio", nel senso che le difficoltà manifestate nel comprendere un testo letto, e nell'utilizzarne poi efficacemente le

https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf

³ Il progetto di ricerca si è svolto grazie al contributo della Fondazione Cassa di Risparmio di Torino.

informazioni, potevano favorire situazioni di fallimento scolastico. La variabile introdotta nel lavoro del gruppo sperimentale consisteva in compiti caratterizzati da elementi interattivi, come domande aperte e suggerimenti che facilitavano le discussioni tra genitori e figli. I risultati mostrano come questo tipo di compiti possa potenziare la partecipazione dei genitori e facilitare le interazioni genitore-figlio anche con effetti significativi sulla capacità degli studenti di trarre inferenze dal testo.

Molti genitori, d'altro canto, riferiscono che vorrebbero aiutare i loro figli nello svolgimento dei compiti e nello studio, ma che si sentono impreparati e avrebbero bisogno di una guida da parte della scuola (Van Voorhis, 2003: 323). Emergono altresì situazioni in cui i genitori si sentono frustrati e imbarazzati quando si trovano a dover supportare i figli in abilità e conoscenze che non ricordano, che non hanno mai imparato o che sono state presentate in modo diverso dagli insegnanti, generando tensione e stress nel contesto familiare o provocando un disinvestimento di tempo e risorse da parte dei genitori stessi (ivi: 325).

Nel disegno di ricerca relativo al progetto "Con parole mie" è stato considerato il rischio della perdita di prestigio sociale da parte di genitori esclusivamente scolarizzati nel Paese di origine, o con un percorso di scolarità comunque molto ridotto, e una padronanza della lingua italiana non sufficiente per dialogare con i figli intorno agli argomenti di studio. Si è cercato pertanto di compensare le competenze degli alunni in ambito scolastico con quelle costruite dai genitori nelle loro varie esperienze di vita e di controbilanciare una eventuale maggior padronanza della lingua italiana da parte dei bambini con la sicurezza linguistica dei genitori relativamente alla lingua di origine.

Per rimuovere eventuali ostacoli linguistici nell'interazione intorno alla lezione da studiare, si è considerata la possibilità di utilizzare nel dialogo di studio qualsiasi lingua presente nel repertorio della coppia genitore-figlio. Quest'ultimo aspetto, tuttavia, non è esente da criticità, per il fatto che si tratta di incentivare l'uso della lingua di origine della famiglia che per i bambini di seconda generazione si sviluppa prevalentemente solo a livello di *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS), mentre il compito di studio richiede l'impiego di *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP). Si realizza certamente, in questo modo, una forzatura della competenza linguistica che, tuttavia, qualora si sperimentasse un certo grado di successo, sia per quanto riguarda la comunicazione sia per il raggiungimento dell'obiettivo previsto dal *task*, potrebbe generare il convincimento, tanto nei genitori quanto nei figli, che questa sia una strada possibile e che si desidera percorrerla nella quotidianità. Se questa eventualità si realizzasse in modo sistematico e continuativo, si prefigurerebbe un ideale terreno di sviluppo per i linguaggi astratti e decontestualizzati anche nell'ambito della lingua di origine della famiglia, realizzando, quindi, quelle condizioni necessarie ad un travaso di competenze da un sistema linguistico all'altro, nel contesto di un bilinguismo di tipo additivo (Cummins, 1984). Si tratterebbe, inoltre, di una preziosa risorsa per la rielaborazione dei concetti attraverso più codici linguistici, con la conseguenza di una maggiore articolazione del concetto stesso, con le connesse probabilità di un più solido ancoraggio nella memoria a lungo termine.

Tenendo conto delle potenzialità e dei rischi connessi al coinvolgimento dei genitori nei processi di apprendimento dei figli, i compiti di studio dovrebbero essere strutturati in modo da favorire l'interazione dialogica, mettere in gioco conoscenze e abilità con cui lo studente ha già un certo grado di familiarità e di autonomia, valorizzare i saperi dei genitori, non soltanto relativamente alla sfera scolastica, e abbassare il livello di ansia da prestazione da parte di entrambi gli attori coinvolti.

3. LE CARATTERISTICHE E IL RUOLO DEI TASK NELLA SPERIMENTAZIONE

Per tutte le ragioni sopra illustrate, i *task* predisposti per il progetto di ricerca “Con parole mie” hanno la caratteristica di essere al tempo stesso dialogici, cooperativi e focalizzati sui contenuti della lezione.

La caratteristica della dialogicità si evidenzia nel fatto che, per essere svolti, questi *task* richiedono l'impiego dell'interazione verbale tra due persone che dialogano intorno all'argomento di studio e che co-costruiscono un discorso con la finalità di condividere e rielaborare le conoscenze acquisite durante la lezione e riprese individualmente a casa con la rilettura dei materiali scritti. Si tratta inoltre di compiti cooperativi, nel senso che il raggiungimento dell'obiettivo richiede un concorso di competenze di tutte persone coinvolte, nel nostro caso lo studente e il genitore; quest'ultimo, in particolare, può fornire una consulenza linguistica, cioè aiutare lo studente a capire “come si dice” un determinato aspetto di un concetto, può fare domande per aiutarlo a chiarire o a completare una spiegazione, o ancora può incoraggiarlo e indirizzarlo nell'esposizione. Infine, il *focus* su cui si orienta lo svolgimento dei *task* è rappresentato dai contenuti della lezione scolastica, con eventuali agganci a quelle che si ipotizza siano le conoscenze o le esperienze del genitore pertinenti all'argomento.

Questi tre aspetti sono strettamente interrelati, nel senso che le condizioni per cui si realizza il dialogo intorno ai contenuti scolastici sono date principalmente dai vincoli di “interdipendenza positiva” insite nel compito cooperativo. Questa condizione rappresenta uno dei pilastri del *cooperative learning* e consiste nella percezione che il proprio successo nel raggiungere un obiettivo è strettamente legato al successo degli altri membri del gruppo: l'interdipendenza può essere creata fissando come obiettivo comune l'apprendimento di un contenuto da parte di tutti i membri, stabilendo che il gruppo otterrà un premio solo se la maggioranza del gruppo raggiungerà gli standard di apprendimento previsti, distribuendo a ciascun membro solo una parte delle informazioni richieste per completare il compito, oppure assegnando ai vari partecipanti dei ruoli complementari, indispensabili per lo svolgimento del compito stesso (Johnson, Johnson, 1999: 70-71).

Il dialogo cooperativo caratteristico dei contesti di studio osservati è condizionato anche da fattori peculiari al plurilinguismo. Per alcune situazioni riscontrate nella ricerca-azione “Con parole mie”, comuni per altro alla maggior parte delle famiglie immigrate (Chini, Andorno, 2018), la comunicazione abituale prevede che il genitore si rivolga al figlio nella sua lingua di origine e che quest'ultimo risponda in italiano. Si sono osservati anche casi di discorso mistilingue, ma in ogni caso le competenze linguistiche dei bambini nella lingua del Paese di origine della famiglia non appaiono sufficientemente sviluppate a livelli CALP; in modo speculare, la maggior parte dei genitori coinvolti nella sperimentazione fatica ad usare la lingua italiana per esprimere il proprio pensiero rispetto agli argomenti della lezione scolastica.

Per contribuire a rimuovere questi ostacoli alla comunicazione, si è cercato, nella sperimentazione, di valorizzare l'utilizzo funzionale di tutte le risorse del repertorio linguistico condiviso dalla coppia genitore-figlio e di incentivare le attività di traduzione da una lingua all'altra, funzionali non solo allo svolgimento del compito nell'immediato. Tradurre, infatti, non rappresenta esclusivamente un'attività funzionale alla comprensione reciproca, ma sottende una vera e propria attività metalinguistica che, con il concorso dei processi di negoziazione del significato innescati dal compito interattivo, si co-costruisce nella conversazione tra genitori e figli plurilingui intorno alla lezione da studiare. Rappresenta inoltre una preziosa occasione per valorizzare la lingua di origine e promuoverne lo sviluppo anche a livelli CALP, in modo che gli alunni plurilingui

possano beneficiare di quei vantaggi, che si manifestano soprattutto sul piano cognitivo, attestati dalle ricerche internazionali condotte con gli strumenti della psicolinguistica (Bialystok *et al.*, 2012).

Per far fronte alle criticità finora illustrate, è stata introdotta nel disegno di ricerca anche la figura di un facilitatore esterno, rappresentato da uno studente universitario reclutato mediante borsa di studio⁴. Grazie alla condivisione della lingua di origine della famiglia e alla conoscenza diretta del percorso scolastico italiano, il facilitatore interveniva nelle sessioni di lavoro a casa, stimolando nella coppia genitore-figlio la formazione di un *habitus* dialogico intorno agli argomenti della lezione scolastica, promuovendo il coinvolgimento del genitore (Sordella, 2018a) e valorizzando le sue competenze linguistiche e conoscitive che, come esposto nel paragrafo precedente, non sempre corrispondono a quelle richieste per sostenere il successo scolastico dei figli.

Se la possibilità di ricorrere alla lingua di origine e l'incentivo da parte del facilitatore a utilizzarla nello svolgimento del compito di studio concorrono a favorire una sorta di bilanciamento rispetto alle maggiori competenze del bambino nella lingua di scolarizzazione, rimarrebbero potenzialmente sbilanciate verso quest'ultimo le conoscenze relative ai contenuti di studio. Si tratta, infatti, di argomenti che potrebbero non essere stati trattati, o affrontati in modo molto diverso, nel percorso scolastico dei genitori: queste lacune sul piano della conoscenza rischierebbero così di compromettere la "gestione della faccia" di fronte ai figli, determinando potenzialmente il rifiuto a mettersi in gioco oppure l'abbandono del compito in corso di svolgimento.

Per contribuire a contrastare questo rischio, i *task* sono stati costruiti sul modello dei giochi di società e soprattutto dei giochi con le carte, in modo da abbassare i livelli di ansia da prestazione sia nel bambino che nel genitore, oltre che a stimolare l'interattività.

Gli argomenti su cui si focalizzano i *task* sono quelli affrontati nella lezione svolta e sono caratterizzati da quello che, pur in forma embrionale, possiamo definire "linguaggio accademico". I *task*, di cui forniremo di seguito alcuni esempi, sono dunque strutturati in modo da mettere in gioco le seguenti abilità:

- usare in modo adeguato il lessico specifico;
- formulare definizioni dei concetti implicati;
- narrare, descrivere e argomentare su argomenti caratterizzati da un certo grado di astrazione e decontestualizzazione;
- rielaborare verbalmente i contenuti della lezione con un certo grado di coesione testuale;
- gestire in modo efficace tutte le risorse del repertorio plurilingue.

Il coinvolgimento dei genitori è favorito dai vincoli di interdipendenza positiva e dal formato ludico e interazionale dei *task*. Decisivo è comunque il ruolo del facilitatore nel far entrare poco per volta il genitore "nel vivo del gioco", sfruttando ogni occasione per cedergli sempre di più la regia della conversazione sugli argomenti di studio (Orletti, 2000).

⁴ Le borse di studio degli studenti sono state predisposte nell'ambito del finanziamento erogato dalla Fondazione Cassa di Risparmio di Torino per la realizzazione del progetto "Con parole mie".

4. TASK INTERATTIVI E LUDICI PER LE PRIME ESPERIENZE DI STUDIO A CASA

I *task* prodotti per le classi coinvolte nella sperimentazione sono stati progettati prima di ciascuna lezione, sulla base della condivisione con le insegnanti⁵ rispetto ai testi, ai materiali, ai supporti multimediali e alle strategie didattiche che avevano intenzione di usare. La loro effettiva messa a punto, tuttavia, si è poi attualizzata durante l'osservazione della lezione, contesto in cui l'interazione didattica pone all'insegnante sempre nuove istanze che portano a modificare in tempo reale le linee di intervento previste. Anche le reazioni degli alunni, osservate durante lo svolgimento della lezione, hanno fornito ai ricercatori utili indicazioni per strutturare dei *task* funzionali per rielaborare proprio quelle conoscenze che si andavano co-costruendo durante la lezione.

Se, da un lato, questo approccio ha permesso di mantenere una maggiore aderenza al contesto di apprendimento, dall'altro ha influito sulla ristrettezza dei tempi di preparazione dei materiali da fornire ai facilitatori che, in certi casi, avrebbero incontrato la famiglia il giorno stesso della lezione. Ciò ha portato a diverse imprecisioni nelle consegne, a istruzioni di gioco a volte poco chiare o alla predisposizione di materiali che avrebbero potuto essere più efficaci e che, per una implementazione di questo lavoro sperimentale ad altri contesti, andrebbero sicuramente ripensati.

Di seguito verranno illustrate alcune tipologie di consegne fornite nell'ambito dell'indagine pilota del 2015-2016 e della sperimentazione condotta dall'anno scolastico 2016-2017 al 2017-2018. Entrando nello specifico di ciascun *task*, e osservandone alcuni risvolti nell'ambito delle conversazioni registrate a casa⁶, si potrà comprendere l'incidenza di alcune variabili nel creare *setting* più o meno interattivi. Tra queste, si potrà constatare come la creazione di "regole del gioco" che stabiliscano in modo chiaro e definito i ruoli degli interlocutori e l'inserimento di vincoli di interdipendenza di materiali, per cui si crea naturalmente un *gap* informativo risolvibile solo attraverso uno scambio di informazioni, favorisca maggiormente l'interattività tra il bambino e il genitore. In diversi casi, infatti, lo sbilanciamento di conoscenze relative all'argomento di studio in favore del bambino rischierebbe di mettere a disagio quei genitori il cui percorso di apprendimento scolastico può essere molto limitato.

Per quanto riguarda invece le competenze linguistiche, le richieste di traduzione inserite in diversi *task* hanno la funzione di gettare un ponte tra la lingua di scolarizzazione e la lingua del contesto domestico, sia con domande semplici del tipo "come si dice?" sia con spiegazioni più estese. In ogni caso, proprio il fatto che si tratta di una richiesta esplicita, l'uso della lingua di origine passa, in diversi casi osservati, da un semplice adempimento della consegna ad una maggiore spontaneità nel dialogo tra genitore e figlio, pur con una certa difficoltà nel trovare le parole adatte ad esprimere significati che sono lontani dai contesti abituali della conversazione familiare. Si tratta, tuttavia, di ostacoli funzionali proprio a rendere più complesso, e quindi potenzialmente più solido, il processo di concettualizzazione.

Il rischio che un eventuale insuccesso nella comunicazione plurilingue su argomenti di studio possa portare ad un abbandono del compito, sia da parte del bambino che del genitore, viene arginato attraverso il ruolo del facilitatore, il quale offre un modello comunicativo efficace anche con l'utilizzo della lingua di origine della famiglia, opera sapientemente nella conversazione in modo da coinvolgere via via il genitore e orienta lo svolgimento del *task* al raggiungimento dell'obiettivo in modo da suscitare in entrambi i partecipanti al "gioco" un senso di efficacia e di successo.

⁵ Si ringraziano le insegnanti Daniela Braidotti e Anna Rosa Iacovino per la preziosa collaborazione.

⁶ Le trascrizioni e le traduzioni sono a cura dei facilitatori reclutati con borsa di studio CRT.

4.1. La focalizzazione sul lessico specifico

Un primo tipo di *task* focalizzati sul lessico riguarda la classe terza osservata nell'anno scolastico 2015-2016 per l'indagine pilota, durante la quale si è preso in esame il primo contatto degli alunni con termini e referenti relativamente lontani dall'esperienza quotidiana e riguardanti, nello specifico, l'origine della vita sulla Terra (Sordella, 2016)⁷.

Le difficoltà a comprendere e utilizzare in modo adeguato parole inusuali proprie dei linguaggi accademici riguardano pressoché tutti gli alunni, tuttavia esse si amplificano nelle situazioni in cui la cultura familiare, oltre che la lingua, sia molto distante da quella scolastica. Queste difficoltà si presentano agli insegnanti a partire dal contesto della lezione a scuola e possono favorire il ricorso a forme di comunicazione multimodale che integrano vari tipi di linguaggio, non solo quello verbale, per creare un lessico condiviso con l'intera classe rispetto ai concetti di apprendimento (Andorno, Sordella, 2020).

Per quanto riguarda i *task* costruiti per la sperimentazione, l'uso delle immagini e il carattere ludico dei compiti di studio da svolgere con un genitore hanno lo scopo di far entrare questo tipo di lessico nei contesti familiari, attraverso esperienze linguistiche condivise. Ad esempio, uno di questi compiti di studio prevede che i bambini debbano spiegare ai propri genitori il significato di parole provenienti dal discorso co-costruito nella lezione a scuola, sulla base degli stimoli offerti dalla spiegazione dell'insegnante. La bidirezionalità del lavoro a casa viene promossa dalla richiesta specifica di tradurre insieme al genitore una lista di parole chiave, con il suggerimento di spiegare il significato con parole proprie, qualora il genitore non riuscisse subito a trovare un corrispondente nella sua lingua.

Nel caso presentato di seguito l'interlocutore della bambina di origine cinese⁸ non è un genitore, ma il fratello più grande. Qui si può osservare come il gioco con le carte illustrate da far indovinare inneschi l'impiego di abilità definitorie, essenziali per lo sviluppo del linguaggio accademico in generale oltre che per l'arricchimento del lessico.

- SONIA: una cosa che- gli animali- lo usano per vola:re
FRATELLO: le a:li
SONIA: ((controlla la carta)) è giusto. ((la posa, poi ne prende un'altra))
è tipo una roccia gi(gante) grande-
FRATELLO: uhm ((conferma))
SONIA: che cade sulla terra
FRATELLO: asteroide
SONIA: giu:sto. ((posa la carta e ne guarda un'altra))
FRATELLO: sono morte quando, eh- se- quando- uhm, come si dice,
quando i di- dinosauri sono mo:rti
SONIA: estinzione
FRATELLO: °giusto° ((posa la carta e ne guarda un'altra))
SONIA: quando # il vulcano eru:tta- tipo quella- ehm- ce:nere- copre il
so:le
FRATELLO: (xxx) oscurità
SONIA: ((scuote il capo)) è un verbo
FRATELLO: oscurare.

⁷ Cfr. anche Schinetti, Vittoria (tesi di laurea non pubblicata), *Apprendere il lessico disciplinare e sviluppare la competenza definitoria. Analisi di un caso in una classe plurilingue*, Corso di Laurea magistrale in Scienze linguistiche, Università degli Studi di Torino, anno accademico 2015-2016.

⁸ Tutti i nomi dei bambini protagonisti dei dialoghi riportati a titolo esemplificativo sono stati modificati a tutela della privacy.

Una versione più sofisticata di questo gioco con le carte è stata implementata successivamente, nel contesto vero e proprio della sperimentazione, ad esempio per la lezione sugli dèi dell'antico Egitto.

Questo *task* prevede, per la coppia bambino-genitore un obiettivo comune: abbinare le immagini delle divinità con i testi che ne descrivono le caratteristiche, avendo ciascuno a disposizione solo una parte del materiale di gioco e cioè le immagini o le descrizioni. In questo caso, proprio il fatto che ciascuno possiede solo una parte dei materiali e ha la necessità di ottenere le carte corrispondenti, mediante la descrizione orale delle caratteristiche del referente, favorisce il coinvolgimento del genitore.

Ad un certo punto, il gioco prevede un'inversione di ruoli: chi aveva le carte con le immagini si trova ora ad avere in mano le carte con le descrizioni e viceversa. Questo fa sì che, nel primo caso, il genitore abbia di fronte a sé il testo per poter controllare la correttezza delle informazioni fornite dal bambino e, nel secondo caso, abbia a disposizione un'immagine sulla base della quale può costruire la propria descrizione della divinità egizia, che il bambino deve indovinare e abbinare con la carta riportante la descrizione scritta. Si tratta, in effetti, di un modo per "preservare la faccia" anche rispetto a quei genitori che non avrebbero sufficienti conoscenze dell'argomento, pur essendo, anche in questo caso, decisivo il ruolo del facilitatore nell'infondere fiducia in situazioni di forte svantaggio culturale e linguistico rispetto al compito. Per stimolare, inoltre, i processi di rielaborazione del testo delle carte e scoraggiare eventuali ripetizioni "parola per parola", le istruzioni di gioco prevedono che le descrizioni vengano fatte in prima persona, come se, in pratica, il dio facesse una presentazione di sé.

Per comprendere meglio la natura del *task*, sarà utile leggere di seguito alcune sequenze tratte dal dialogo tra un alunno di origine marocchina e la mamma. In questo caso, il bambino ha di fronte a sé il testo della descrizione e la mamma ha la carta con l'immagine del dio⁹.

- BILAL: io sono sono un dio. ero adorato come una divinità egizia. rappresentato anche come un disco solare. ho le braccia e le mani...
- MAMMA: tu sei Aton! Aton ((ride))
- BILAL: ho tantissime braccia e mani. sì.

A questo punto è la mamma che legge la descrizione del dio e il bambino ha il compito di individuare l'immagine corrispondente:

- MAMMA: ehm # venivo dipinto come un uomo dalla testa- oppure come un coccodrillo, ed era il dio dell'acqua e della fertilità dei campi. l'incarni-
- BILAL: [l'incarnazione]
- MAMMA: [l'incarnazione] di Osiride. ## sono pronta, dà. ((batte le mani con entusiasmo))
- BILAL: incarnazione forse
- FACILIT: dà, la mamma è pronta. via!
- BILAL: deriva da carne
- MAMMA: io ero una donna avvoltoio e sono la sposa di Amon. chi sono?
- BILAL: sei Mut! ((ride))

⁹ Cfr. Ben Salem, Ines (tesi di laurea non pubblicata), *Parlare a casa delle cose di scuola. Case study in una famiglia plurilingue*, Corso di Laurea magistrale in Scienze Linguistiche dell'Università degli Studi di Torino, anno accademico 2017-2018.

4.2. L'utilizzo di mappe concettuali e vari tipi di schemi come supporto per la verbalizzazione

Quando, durante le lezioni osservate per il lavoro di ricerca, venivano usate delle rappresentazioni grafiche per visualizzare l'articolazione dei concetti relativi alla tematica affrontata, per la consegna per lo studio a casa si cercava di incrementare i vantaggi di questo approccio all'apprendimento. La consegna si traduceva allora nella richiesta di rileggere le pagine del libro e verbalizzare lo schema con l'aiuto del genitore, a cui veniva affidato il compito di porre delle domande a partire da quelle che erano parte integrante dello schema stesso.

Nelle lezioni osservate, si può riscontrare come la produzione degli schemi in classe segua tipicamente una fase di lettura analitica del testo di riferimento, con la sottolineatura delle informazioni sulla base di una serie di domande-guida, co-costruite nella conversazione guidata dall'insegnante e connotate da colori diversi, che si riflettono poi nello schema. Nelle figure 1, 2 e 3 possiamo osservare i diversi momenti del processo di produzione degli schemi, nel contesto di una lezione sulle caratteristiche delle prime forme di ominidi nell'evoluzione umana.

Figura 1. *Domande focali*

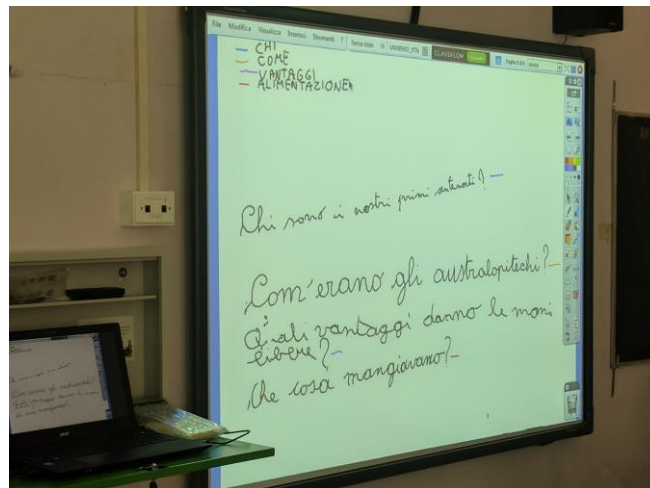


Figura 2. *Lavoro sul testo*

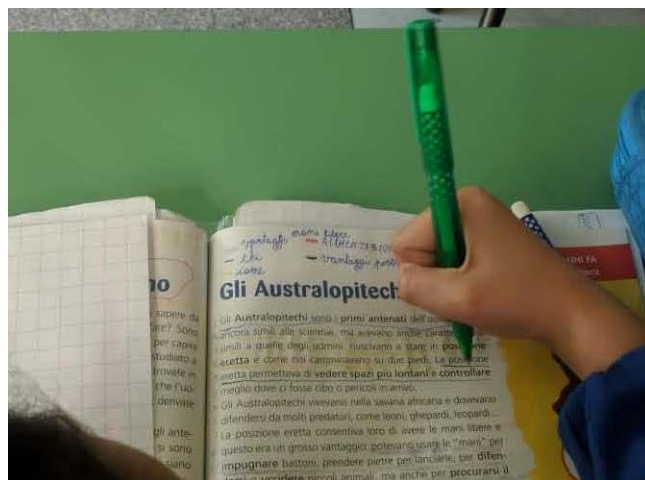


Figura 3. Schema da completare

AUSTRALOPITTECO - usa le informazioni della pag. 175 del libro per completare la tabella

CHI - COMÈ	DOVE VIVE	QUANDO	COSA MANGIA	VANTAGGI DELLE MANI LIBERE	VANTAGGI DELLA POSIZIONE ERETTA	CON CHI VIVE
GLI AUSTRALOPITTECHI SONO I PRIMI ANTENATI DELL'UOMO. ERANO ANCORA SIMILI ALLE SCIMMIE, MA AVEVANO ANCHE CARATTERISTICHE CHE SIMILI A QUELLE DEGLI UOMINI: RUSCIAVANO A STARE IN POSIZIONE ERETTA E COME NOI GAMMELAVANO SU DUE PIEDI.	GLI AUSTRALOPITTECHI VIVEVANO NELLA SAVANA AFRICANA.		SI CIBAVANO SOPRATTUTTO DI RADICI, BACCHE O ALTRI FRUTTI COMESTIBILI, MA SI NUTRIVANO ANCHE DI RESTI DELLE PREDE ABBANDONATE DAI GRANDI ANIMALI PREDATORI.	POTEVANO USARE LE "MANI" PER IMPUGNARE BASTONI, PRENDERE PIETRE PER LANCIARLE, PER DIFENDERSI O UCCIDERE PICCOLI ANIMALI, MA ANCHE PER PROCURARSI IL CIBO IN MODO PIÙ CONTINUO E CON PIÙ FACILITÀ.	LA POSIZIONE ERETTA PERMETTEVA DI VEDERE SPAZI PIÙ LONTANI E CONTROLLARE MEGLIO DOVE CI FOSSE CIBO O PERICOLI IN AREA.	MOLTO PROBABILMENTE VIVEVANO IN GRUPPI DI POCCHI INDIVIDUI.

L'impostazione delle mappe concettuali che caratterizza diverse lezioni osservate segue il modello di Novak (2008), costruito intorno ad una *focus question* che si articola poi in altre sotto-domande che guidano la concettualizzazione. Nelle figure 4 e 5 sono raffigurate due mappe concettuali prodotte dall'insegnante per la stessa lezione sugli ominidi (la sigla D.F. sta per "domanda focale").

Figura 4. Mappa da completare

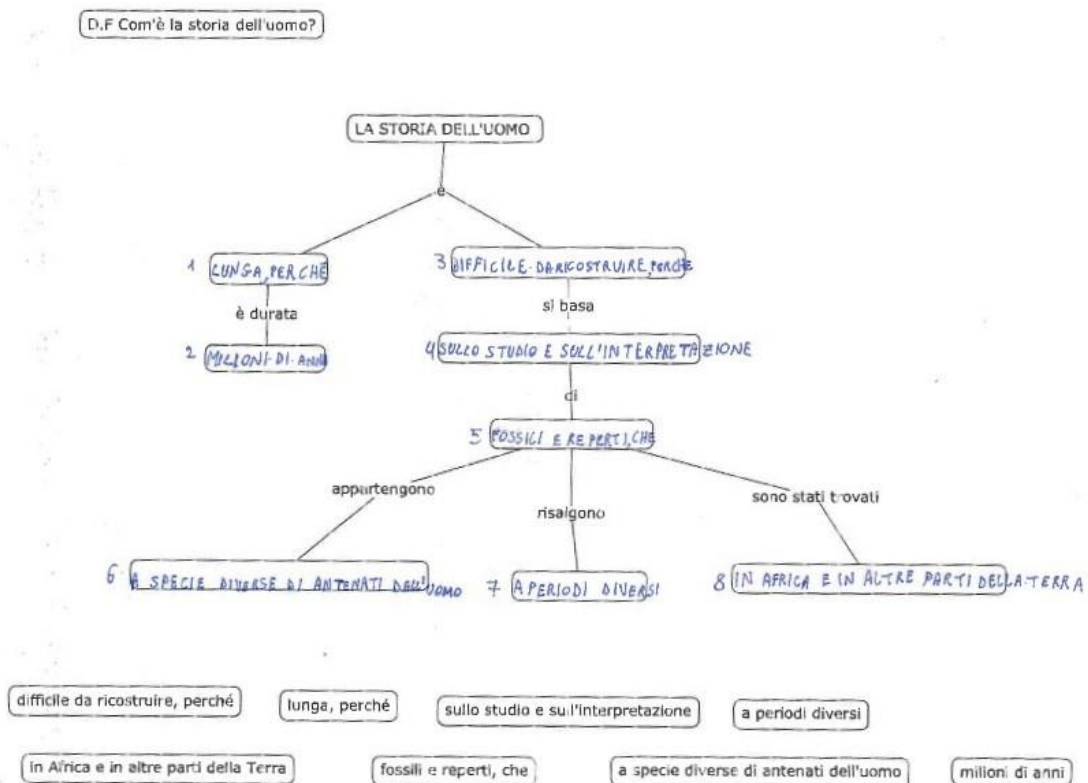
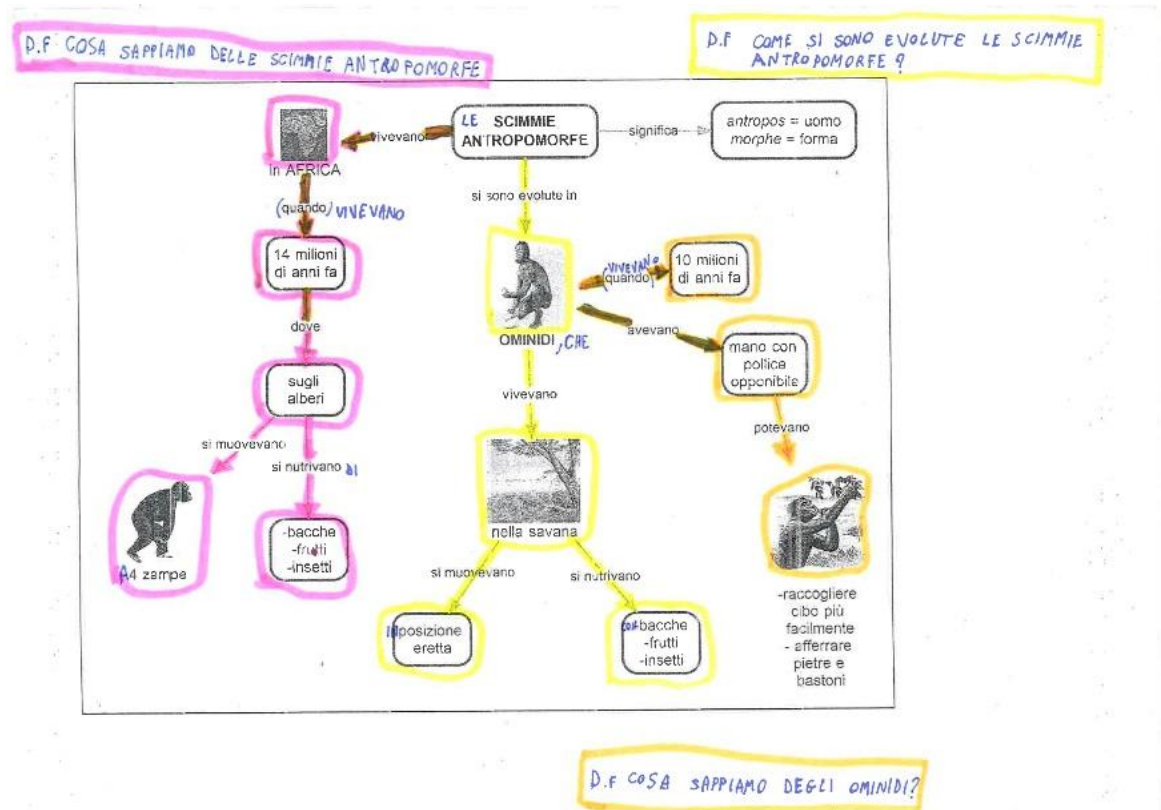


Figura 5. Mappa per studiare



Nelle sequenze conversazionali riportate di seguito, si può riscontrare come nel lavoro di studio a casa i vari supporti creati in classe contribuiscano al processo di rielaborazione in cui la mamma assume il ruolo di elicitatore delle informazioni, proprio sulla base delle mappe. Riportiamo uno scambio avvenuto in una famiglia di origine rumena e realizzato sulla base delle mappe riportate nelle figure 4 e 5, in cui si evidenzia il processo di costruzione di un testo orale vero e proprio, a partire dalle parole isolate presenti nella mappa di riferimento.

- ANDREI: la storia dell'uomo è lunga perché è durata milioni di anni. # è difficile da ricostruire perché si basa sullo studio e sull'interpretazione di fossili e reperti che appartengono a specie diverse di antenati dell'uomo, risalgono a periodi diversi, sono stati trovati in Africa e in altre parti della Terra
- MAMMA: mai departe
vai avanti
- ANDREI: un'altra mappa. le scimmie antropomorfe. significa antropos: uomo, morfe: forma. # vivevano in Africa quando- # vivevano. abbiamo aggiunto delle cose
- MAMMA: e cosa hai aggiunto [Andrei?]
- ANDREI: [eh aspetta!] quattordici milioni di anni fa. dove? sugli alberi. si muovevano a quattro zampe, si nutrivano di: bacche, frutti, insetti. che schifo! # le scimmie antropomorfe. eeh... gli insetti!

4.3. Gestire la coesione del testo nella rielaborazione orale delle informazioni

Alcuni *task* hanno lo scopo specifico di sviluppare la capacità di organizzare il testo orale e di promuovere l'impiego funzionale degli elementi di coesione.

Un esempio può essere rappresentato dal compito di studio sulla civiltà dei Fenici, il quale prevede che alunni leggano un testo sull'argomento, ritaglino dei cartoncini riportanti frasi isolate che rispecchiano gli stessi passaggi del testo, ma con parole diverse, e le mettano in relazione con “anelli di collegamento” dentro i quali devono scrivere di volta in volta il connettivo più adatto. Lo schema prodotto serve come base su cui costruire un discorso orale da esporre al genitore, che ha il ruolo di porre domande di chiarimento; infine, una serie di domande guida orienta l'elaborazione di un testo scritto, senza l'utilizzo né del testo di partenza né dello schema prodotto.

Figura 6. Gli “anelli di collegamento” tra le frasi



Un altro esempio di lavoro sulla connessione testuale si ritrova nel *task* sui cambiamenti delle condizioni che portarono al Neolitico, in cui delle carte con immagini relative all'argomento devono essere spiegate al genitore per poi essere collegate tra loro secondo relazioni causali rappresentate da frecce di cartoncino. Anche in questo caso, la costruzione dello schema serve per organizzare i concetti e la loro verbalizzazione, da condividere con il genitore.

FACILIT: ok, allora, adesso ci dici cosa vedi semplicemente. questa è la prima parte del gioco, in cui ci dici cosa vedi. di cosa parlano. e noi ti facciamo le domande. tutte le domande che vogliamo.

ANDREI qui stanno lavorando le pelli e...

FACILIT: aspetta che è un po' piccolo, bisogna vedere bene. # è un forno quello?

ANDREI e c'è anche un forno. sembra un forno. è un forno. stanno pulendo le pelli e- qualcosa. qualcosa con il forno

PADRE: fanno la pane, cucinano, no?

[*la conversazione continua in questo modo per diverse sequenze*]

FACILIT: ok, quindi prima c'erano i mammut così, vivi, in forma. e poi si sono estinti

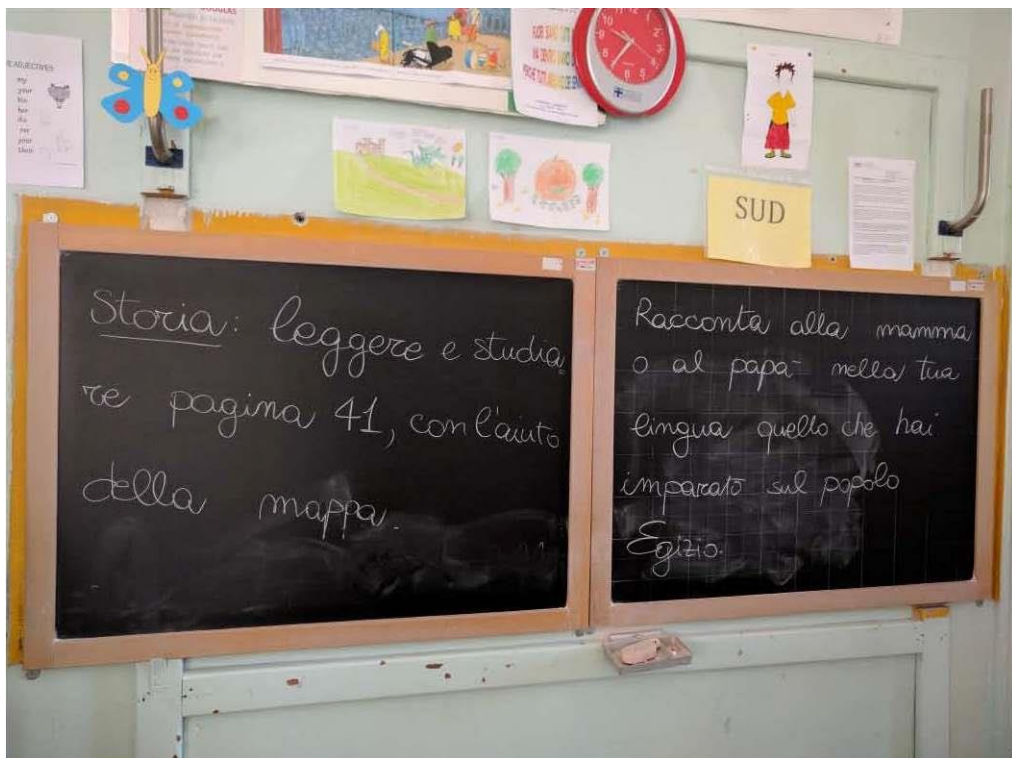
ANDREI sì. ora... sto pensando!

- PADRE: non hai trovato nessuna ((connessione))?
FACILIT: possiamo partire anche da qua. eh. bello. ok. quindi?
((indicando la carta del ghiacciaio))
ANDREI lo scioglimento dei ghiacci ha provocato l'estinzione del mammut, che essendo molto grosso con tanta pelliccia, è morto.

4.4. Raccontare una serie di eventi in successione

In diversi casi, le consegne date per lo studio a casa coinvolgevano i genitori nell'ascolto della narrazione di quanto imparato a scuola. L'indicazione di usare la lingua di origine aveva principalmente lo scopo di innescare processi di negoziazione del significato e di favorire quindi un ruolo attivo del genitore nel mettere in campo la sua maggiore padronanza linguistica, valorizzando così le sue competenze. Alla consegna fotografata alla lavagna in figura 6 hanno fatto seguito, durante lo svolgimento dei compiti di studio a casa, delle narrazioni gestite con il concorso del genitore e del facilitatore.

Figura 7. Consegna di studio



A titolo esemplificativo, riportiamo di seguito alcune sequenze di un dialogo in cui emerge la difficoltà del bambino ad organizzare autonomamente la narrazione, portata avanti grazie alle domande della mamma che usa prevalentemente la sua lingua di origine che è l'arabo marocchino. Tra queste, possiamo notare i due interventi evidenziati in grassetto, in cui non si chiede semplicemente al bambino un resoconto di quanto scritto sul libro o spiegato dall'insegnante, ma di quanto "fatto" e "capito", come in un

passaggio dalla conoscenza esterna a quella interna, fatta propria: che è poi il senso del progetto “Con parole mie”.

- MAMMA: **Bilal, cosa avete fatto oggi a scuola?**
Bilal, eš nu dertu el iuma fi-l- madrasa?
- BILAL: abbiamo fatto un popolo di egizi
derna...derna un popolo di egizi
- MAMMA: ah, gli Egizi!
- BILAL: erano nell’Africa del nord. # a ovest del Mar Rosso
- [la conversazione continua in questo modo per diverse sequenze]
- MAMMA: u el Nilo imta bdeu ke ibenu yšni? el ʔora eli h□ deh, vilaggi
imta bdeu ke ibenu?
e il Nilo, quando iniziano a nascere? cioè- i villaggi vicini
quando iniziano a nascere?
- BILAL: nel seimila avanti Cristo
- MAMMA: Šwedli Šleha šnu fhemi?
ripetimela. che cosa hai capito?
- BILAL: e:hm nel 6000 a.C i villaggi
- MAMMA: mhmh
- BILAL: hanno collaborato
- MAMMA: mhmh
- BILAL: perché era con la colla-colla collaborazione...

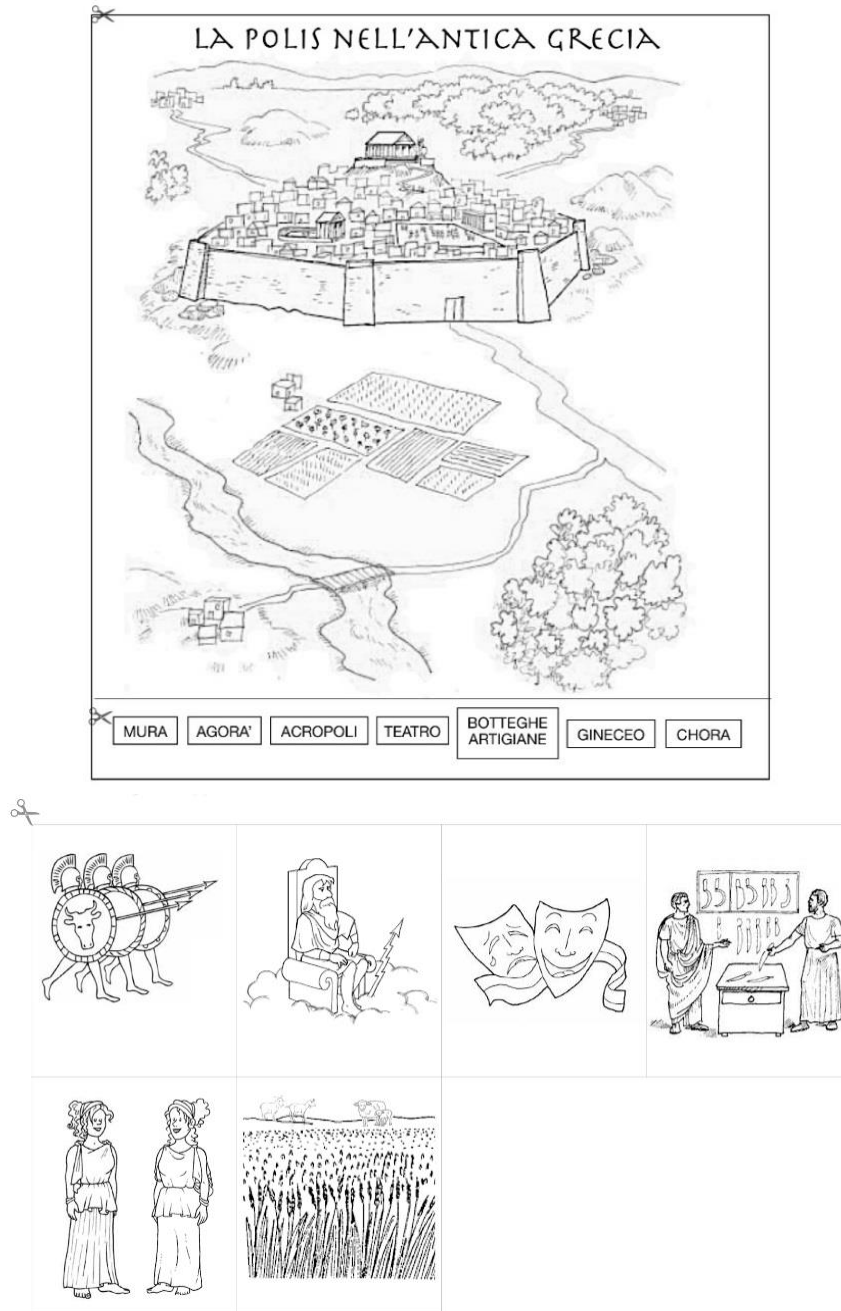
La conversazione continua, nell’intento di trasformare lo schema in un discorso, tra i tentativi di Bilal e le domande della mamma che incalzano il bambino ad aggiungere via via ulteriori elementi alla narrazione.

4.5. *Descrivere uno scenario storico*

Le abilità linguistiche relative alla descrizione di referenti non strettamente ancorati al “qui ed ora” concorrono in modo importante allo sviluppo dei linguaggi accademici. I compiti di studio progettati nella sperimentazione per questo scopo sono strutturati sul modello dei *map task* (Brown *et al.*, 1984), nel senso che un giocatore deve dare indicazioni all’altro per operare in uno spazio rappresentato, non potendo però vedere l’uno i materiali dell’altro.

Lo spazio implicato nel compito di studio è relativo alla conformazione della *polis* dell’antica Grecia con tutti i suoi elementi caratteristici, come l’agorà, l’acropoli, il teatro e le botteghe degli artigiani: mediante le indicazioni fornite dal bambino, il genitore deve collocare ciascuna di queste etichette nella zona corrispondente della mappa. Entrano poi in scena le carte con i personaggi rappresentanti i vari ruoli sociali e le attività che si svolgevano tipicamente nelle città greche, da collocare cooperativamente sulla mappa. Infine, osservando la mappa e cercando di ricordare le informazioni veicolate dalla lezione a scuola, il bambino descrive al genitore la *polis* greca: com’era strutturata e quali erano i ruoli sociali e quali attività si svolgevano nelle varie parti della città.

Figura 8. Materiali per la descrizione della polis greca



4.6. *Imparare ad argomentare in forma dialogica*

Meglio vivere a Sparta o ad Atene?

È questa la domanda che dà il titolo a un *task* sull'antica Grecia, dove l'elemento ludico è rappresentato da una serie di foglietti di carta che riproducono le monete attribuite alle due *poleis* rivali. Le monete vengono collocate dal genitore nelle diverse caselle del tabellone di gioco con lo scopo di scegliere di volta in volta la città in cui si vorrebbe vivere, in base agli argomenti prodotti dal bambino rispetto a una serie di domande guida (figura 9).



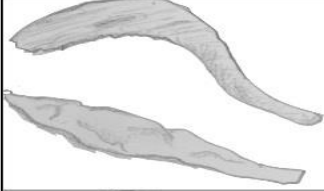
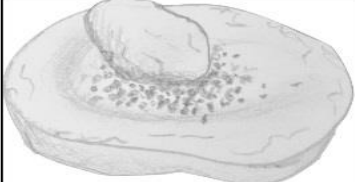
Come per i *task* presentati precedentemente, l'interazione dialogica con il genitore avviene dopo una rilettura attenta delle pagine del libro su cui si è lavorato a scuola.

Figura 9. *Task per l'argomentazione*

<p>CHE VINCA IL MIGLIORE!</p>		
	SPARTA	ATENE
	INFORMAZIONI - VANTAGGI - SVANTAGGI	INFORMAZIONI - VANTAGGI - SVANTAGGI
In che modo governate la vostra città?		
Come difendete la città?		
Che cosa dovrebbero fare le donne per il bene della città?		
Come fate a garantire il benessere dei cittadini?		
Per voi, quali sono le cose più importanti che un bambino deve imparare?		

Tornando idealmente agli albori della storia umana, possiamo osservare in figura 10 la scheda predisposta per svolgere un *task* sull'origine dell'agricoltura, che prevede l'abbinamento tra scritte e immagini rappresentanti le principali fasi dei primi lavori agricoli, le azioni specifiche e gli strumenti agricoli necessari al loro svolgimento. Una volta ritagliate le varie parti, i bambini devono chiedere al genitore i diversi elementi da mettere in relazione, fornendo valide argomentazioni per motivare la propria richiesta. Nel dialogo entrano così in gioco sia le conoscenze acquisite dal bambino, attraverso la lezione e la rilettura delle pagine del libro dedicate all'argomento, sia le conoscenze enciclopediche del genitore, in alcuni casi anche basate sull'esperienza personale.

Figura 10. Materiali per il task sull'origine dell'agricoltura

fasi di lavoro	
LA PREPARAZIONE DEL TERRENO	
LA SEMINA	
LA MIETITURA	
LA LAVORAZIONE DEL FRUMENTO	
strumenti	azioni
	ROVESCIARE LE ZOLLE DI TERRA
	FRANTUMARE LE ZOLLE DI TERRA
	INTERRARE I SEMI
	PRATICARE UN BUCO NEL TERRENO
	ASPETTARE LA MATURAZIONE
	TAGLIARE LE SPIGHE
	SCHIACCIARE I CHICCHI CON UN CIOTTOLO TONDO

Segue a questo compito un'intervista da fare al genitore sulla differenza tra le pratiche agricole della preistoria e quelle attuali, con la precisazione di cercare di capire insieme perché certi aspetti siano comuni e altri si differenzino invece notevolmente. Oltre a stimolare l'argomentazione delle proprie idee, l'intervista ha lo scopo di valorizzare le competenze dei genitori che, anche nel caso non abbiano un'esperienza diretta delle pratiche agricole, hanno sicuramente una maggior dimestichezza dei bambini rispetto a saperi che si tramandano nel tempo.

La stessa modalità dell'intervista al genitore completa anche il task sulle *poleis* greche precedentemente descritto. In questo caso, però, l'argomentazione dialogica si innesca a partire dal genitore che deve rispondere alle seguenti domande:

- Quali differenze vedi tra questi modi di vivere e come si vive oggi?
- Che cosa è meglio secondo te?
- Perché?

Il bambino ha il compito di intervenire sulle posizioni del genitore, motivando le proprie opinioni sulla base delle conoscenze apprese sull'argomento.

5. PER COSTRUIRE I LINGUAGGI DISCIPLINARI IN SITUAZIONI DI PLURILINGUISMO

Gli esempi di *task* finora illustrati e le pratiche discorsive generate durante il loro svolgimento hanno mostrato, pur con tutti i limiti evidenziati, come si potrebbe affrontare la sfida di coinvolgere nei compiti di studio dei figli anche quei genitori che appaiono più lontani dai contesti di apprendimento istituzionali.

In particolare, si è focalizzata l'attenzione sul ruolo dei dispositivi di mediazione nel creare un ponte tra le competenze dell'alunno, quelle del genitore e la lezione scolastica da studiare, con i relativi linguaggi specifici. Questi strumenti sono rappresentati sia dai materiali sia dalle attività di rielaborazione richieste, e condizionate dai materiali stessi.

Si è mostrato inoltre come la predisposizione di compiti che siano "all'altezza" delle competenze dei genitori, anche di quelli meno scolarizzati e meno padroni della lingua italiana a livelli CALP, possa valorizzare le risorse che essi possono offrire per sostenere e accompagnare il processo di apprendimento scolastico dei loro figli. Le potenzialità di questo tipo di interventi si esplicano principalmente nel coinvolgimento di interlocutori adulti significativi per la rielaborazione dei concetti e per lo sviluppo di pratiche discorsive peculiari ai linguaggi accademici, nonché nei processi di negoziazione dei significati innescati dall'attivazione del repertorio plurilingue, risorsa anch'essa funzionale alla concettualizzazione.

Tenendo conto degli aspetti del *parental involvement* descritti in letteratura e considerando le variabili che possono condizionarne la realizzazione rispetto agli ambiti di *homework*, il progetto di ricerca "Con parole mie" si pone nell'ottica di facilitare e sperimentare alcune buone pratiche di studio condiviso tra genitori e figli che potrebbero, con tutti gli adattamenti necessari, essere implementate in altri contesti educativi.

In conclusione, un promemoria per gli alunni, tratto dalle indicazioni relativa a un *task* costruito per la sperimentazione, riassume il senso di questo lavoro:

«Devo sempre cercare di organizzare il discorso con parole mie, usando tutte le lingue che mi servono per spiegarmi meglio».

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C., Sordella S. (2020), "Multimodalità 'incidentale' e dialogicità nel discorso scolastico. Esempi da momenti di insegnamento del lessico specifico", in Voghera M., Maturi P., Rosi F. (a cura di), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Atti del XX Convegno Nazionale Giscel, Università degli Studi di Salerno, 12-14/04/2018, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 285-302.
- Bailey L. B. (2006), "Interactive homework: A tool for fostering parent-child interactions and improving learning outcomes for at-risk young children", in *Early Childhood Education Journal*, 34, 2, pp. 155-167.
- Beacco J.-C., Fleming M., Goullier F., Thürmann E., Vollmer H., Sheils J. (2016), *A handbook for curriculum development and teacher training: The language dimension in all subjects*, Council of Europe, Strasbourg.
- Brown G., Anderson A., Yule G., Shillcock R. (1984), *Teaching talk*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Bialystok E., Craig F., Gigi L. (2012), *Bilingualism: Consequences for Mind and Brain*, NPA Public Access, Trends Cogn Sci, 16, 4, pp. 240-250:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3322418/>.

- Castro M., Expósito-Casas E., López-Martín E., Lizasoain L., Navarro-Asencio E., Gaviria J. L. (2015), "Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis", in *Educational Research Review*, 14, 1, pp. 33-46.
- Chini M., Andorno C. (a cura di) (2018), *Repertori e usi linguistici di alunni di origine immigrata, dieci anni dopo*, FrancoAngeli, Milano.
- Cummins J. (1984), *Bilingualis and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Epstein J. L. (2014), "School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share", in *Phi Delta Kappan*, 92, 3, pp. 81-96.
- Fernández-Alonso R., Álvarez-Díaz M., Suárez-Álvarez J., Cuesta M., Woitschach P. (2017), "Parental involvement and academic performance: Less control and more communication", in *Psicothema*, 29, 4, pp. 453-461.
- Jeynes W. H. (2005), "A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement", in *Urban Education*, 40, 3, pp. 237-269.
- Jeynes W. H. (2003), "A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement", in *Education and Urban Society*, 35, 2, pp. 202-218.
- Ji C. S., Koblinsky S. A. (2009), "Parent involvement in children's education: An exploratory study of urban, Chinese immigrant families", in *Urban Education*, 44, 6, pp. 687-709.
- Johnson D. W., Johnson R. T. (1999), "Making cooperative learning work", in *Theory Into Practice*, 38, 2, pp. 67-73.
- MacWhinney B. (2000³), *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Novak J. D. (2006), "The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them. *IHMC CmapTools*, pp.1-36:
https://www.researchgate.net/publication/215439441_The_Theory_Underlying_Concept_Maps_and_How_to_Construct_Them.
- Orletti F. (2000), *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Carocci, Roma.
- Sordella S. (2018a), "Quando le famiglie plurilingui si confrontano con la scuola", in *Italiano LinguaDue*, 10, 2, pp. 360-368:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11338>.
- Sordella S. (2018b), "«Ti ripeto la lezione con parole mie» Il coinvolgimento dei genitori stranieri nel primo approccio ai linguaggi della scuola", in *Éducation et Sociétés Plurilingues*, 45, pp. 77-88.
- Sordella S. (2016) "«Con parole mie»: la lingua per lo studio in una classe multilingue", in Andorno C., Grassi R. (a cura di), *Le dinamiche dell'interazione: testo, dialogo, applicazioni educative*, Studi AltLa, Ed. Officinaventuno, Milano, pp. 109-120.
- Tamis-LeMonda C. S., Rodriguez E. T. (2008), "Parents' Role in Fostering Young Children's Language and Literacy Development", in Tremblay R., Barr R., Peters Rd., Boivin M. (Eds.), in *The Encyclopedia on Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development, Montreal, Quebec, pp. 1-10.
- Van Voorhis F. L. (2003), "Interactive Homework in Middle School: Effects on Family Involvement and Science Achievement", in *The Journal of Educational Research*, 96, 6, pp. 323-338.

Convenzioni di trascrizione semplificate e adattate sulla base delle convenzioni CHAT (McWhinney 2000)

Denominazione delle righe di trascrizione	INS (insegnante), INT' (intervistatore)
fine di enunciato assertivo	ho capito.
fine di enunciato interrogativo/ intonazione interrogativa	da quanto tempo sei in Italia? sì?
fine di enunciato imperativo o enfatico/ intonazione esclamativa	caspita!
intonazione sospensiva a fine turno, con enunciato non concluso	ho capito ma ...
cesura intonativa interna a enunciato	noi lo mangiamo, la sera.
pause di lunghezza crescente	# ## ### mhm ## che cosa # mhm (xx) come si chiama?
riformulazioni	co- che cosa hai detto?
sillabe non comprensibili	(xx) mhm ## che cosa # mhm (xx) come si chiama?
parole sussurrate	°va bene°