Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
Dipartimento formazione e apprendimento

SUPSI

TESI DI BACHELOR DI

OXANA STUCKI

BACHELOR OF ARTS IN PRIMARY EDUCATION

ANNO ACCADEMICO 2016/2017

DARE VOCE A UN TESTO

ESPERIENZA DI LETTURA AD ALTA VOCE A PARTIRE DALL'ALBO ILLUSTRATO FU'AD E JAMILA

RELATORE

DANIELE DELL'AGNOLA

Ringraziamenti - *I miei ringraziamenti vanno innanzitutto agli allievi che hanno dato valore alle lezioni. Ringrazio di cuore il mio relatore Daniele Dell'Agnola per avermi aiutata e ispirata durante il percorso. Ringrazio i miei compagni - futuri maestri - la mia collega Mara, e mia sorella: preziose persone che mi hanno sostenuta durante il percorso professionale.*

Sommario

1. Introduzione 1

2. Quadro teorico 2

2.1 Il piano di studio 2

2.2 La lettura ad alta voce 2

2.3 L'albo illustrato 6

3. Analisi del contesto 9

4. Metodologia di lavoro 10

4.1 Le domande di ricerca 10

4.2 Gli strumenti di ricerca 11

4.3 Progettazione e realizzazione 11

5. L'interpretazione del testo 15

5.1 Le prime impressioni 15

5.2 L'approfondimento del racconto 17

5.3 Riflessioni sull'interpretazione del testo 21

6. Analisi dei dati 22

6.1 La prima lettura 22

6.2 Seconda lettura 23

6.3 Letture ed emozioni a confronto 25

6.3 I consigli di lettura sul testo Fu'ad e Jamila 27

6.4 Come vengono applicati i consigli durante la lettura di poesie? 28

7. Conclusione 30

8. Bibliografia 33

9. Allegati 34

Allegato 1 – Testo bianco Fu'ad e Jamila 34

Allegato 2 – Attività sui suoni delle parole con la poesia "E l'acqua " 36

Allegato 3 - Riassunto discussione sul termine emigrazione 37

Allegato 4 – Approfondimento delle figure retoriche 38

Allegato 5 – Interpretazione (protocollo e immagine di riferimento) 40

Allegato 6 - Protocolli e appunti durante l'attività a gruppi 42

Allegato 7 - Poesie lettura ad alta voce 44

Allegato 8 – Tabelle riassuntive: questionari e abilità di lettura 45
Allegato 9 – Consigli di lettura 47
Allegato 10 – Protocollo consigli di lettura poesie 49
Allegato 11 – estratto diario 52

1. Introduzione

Prima tu senti, tocchi

gusti, odori,

dopo c'è la parola

che lo narra.

Questo brano di Umberto Piersanti tratto dall'antologia di metapoesie *Poesia fa poesia* (Roberta Garlatti, in press) potrebbe ben rappresentare l'idea che sta a monte di questa tesi.

Svolgendo quest'anno il mio primo incarico a metà tempo come docente delle scuole elementari, ho ritenuto opportuno che il lavoro di ricerca abbracciasse i bisogni degli allievi e le passioni dell'insegnante, così da svolgere un percorso motivante e nel contempo sviluppare negli allievi determinate competenze.

Nella programmazione ho previsto un lavoro dedicato alla poesia che ha in effetti subito coinvolto positivamente gli allievi, appassionando anche chi scrive.

Si trattava di promuovere un itinerario che sbocciasse in un momento in cui gli allievi potessero usare la propria voce, cercando di aiutare i bambini a superare le loro insicurezze. Per questo motivo ho deciso di combinare la necessità di avvicinarli alla poesia e di aiutarli nell'esporsi con la propria voce.

2. Quadro teorico

2.1 Il piano di studio

Il percorso di ricerca che intendo svolgere per il mio lavoro di diploma abbraccia diversi ambiti di competenza (lettura, ascolto, parlato) e si sviluppa a partire da un testo narrativo investito da un notevole richiamo alla poesia: l'albo illustrato di Desideria Guicciardini, intitolato *Fu'ad e Jamila* (allegato 1). Nella lettura ad alta voce, la voce umana può dare valore ai suoni, ai significati delle parole e del testo. Mi sono interrogata sulla possibilità di acquisire una maggiore sicurezza ed espressività nella lettura di un testo, dopo aver svolto un lavoro di analisi durante il quale, oltre alla comprensione letterale, inferenziale e semantica, vogliamo mettere in evidenza l'uso del linguaggio figurato e la scelta lessicale dell'autrice.

Una seconda domanda indaga sul trasferimento delle abilità di lettura, acquisite durante l'esercitazione della lettura di *Fu'ad e Jamila*, ad altri testi poetici.

Nel piano di studi della scuola dell'obbligo si dichiara che:

> "La lettura persegue tre finalità distinte: il piacere personale, l'accesso al sapere e l'inserimento nella vita sociale. Prioritari sono dunque il piacere di leggere, l'interiorizzazione e l'apprezzamento dei contenuti, lo sviluppo dell'immaginazione e del gusto, la scoperta che leggere è indispensabile per trovare informazioni per accrescere il proprio sapere e per soddisfare la propria curiosità e i propri bisogni (…)."

Per quanto riguarda i "processi chiave", nel piano di studi si parla dell'importanza di "leggere ad alta voce dialoghi, brani narrativi, descrittivi e poetici rispettando la punteggiatura e con un'intonazione adeguata" (leggere-attivare), e di "ricavare informazioni implicite e orientare l'attenzione su informazioni puntuali precedentemente indicate" (leggere-realizzare).

2.2 La lettura ad alta voce

Fu'ad e Jamila è una narrazione che presenta un linguaggio per certi versi vicino alla poesia, per questo motivo, in vista di un lavoro di sensibilizzazione con gli allievi, per quanto riguarda la preparazione teorica, si è scelto di appoggiarsi al saggio di Chiara Carminati (2012) intitolato *Perlaparola*.

Secondo la scrittrice "la poesia nasce dalla voce, e nella voce continua a vivere" (p. 39). La scrittrice sostiene che la lettura "gratuita" dell'insegnante per il puro piacere di ascoltare i versi di una poesia

rappresenta un primo approccio per conoscere e interpretare la poesia, per farlo utilizza questa similitudine: “esporli (i bambini) all’ascolto di poesie come ci si espone al sole, lasciandosi abbronzare; assaporare con loro i suoni e gli echi dei motivi, gli sguardi diversi sul mondo, esplorare la forma data alle parole e la loro posizione nello spazio” (p. 33).

Nel suo *Perlaparola,* Carminati inserisce la definizione di poesia di Umberto Piersanti: “Prima tu senti, tocchi / gusti, odori, / dopo c’è la parola / che lo narra.” Risulta chiaro quanto per il poeta l’importanza dei suoni delle parole venga prima del loro significato.

Infatti Ferretti (2010) spiega che “le parole della poesia, oltre ad un significato, quello che usiamo tutti i giorni, hanno caratteristiche che vengono colte dai nostri sensi, direttamente dall’udito, o indirettamente, poiché attraverso l’udito vengono stimolati la vista e il tatto. Ogni parola trova perciò una corrispondenza contemporaneamente sia nella nostra mente che nel nostro corpo. Possiamo allora pensare a due scale che corrono parallele: una è la “scala della fisicità delle parole” o “scala delle parole oggetto”, l’altro è la “scala dei significati” (p. 37).

I poeti selezionano accuratamente le parole da accostare per riuscire a creare nuove immagini mentali, per dare una precisa ritmicità alla poesia. Come spiega Carminati: “il linguaggio poetico si caratterizza per l’attenzione e la motivazione del significante: le sonorità, il ritmo, le ripetizioni sono caricati di intenzioni espressive tanto quanto il significato delle parole” (p. 79).

La poesia “E l’acqua” di Piumini è un esempio lampante per capire questa meticolosa selezione dei termini da utilizzati:

E l’acqua

E l'acqua / fresca nasce /fa ruscelli /scende / casca sui sassi /scroscia /e frusciando / fa il fiume.

E l'acqua / sciolta /nuota/ nelle valli /e lunga e lenta/ larga/ silenziosa/ luminosa/ fa il lago.

E l'acqua/ a onde muore/ non muore mai/ muore/ non muore mai/ e muore/ mentre immensa/ fa il mare.

Il poeta definisce il movimento dell’acqua nelle varie fasi della discesa anche attraverso il suono: nel fiume scende violentemente, velocemente (il poeta utilizza la fricativa alveolo-palatale *š* “sc” per ricondurci mentalmente ai bordi di un fiume di montagna); nel lago invece l’acqua è lenta (utilizzo della consonante liquida “l”); il verso “muore non muore mai” viene ripetuto, proprio come fanno le

onde, allitterando inoltre i gruppi "me"-"muo"-"ma" che danno una sensazione di un movimento lento[1]).

Un altro esempio di come la scelta delle parole in una poesia sia fatta in base alla loro forma, al loro suono, insieme al significato è la poesia di Bruno Tognolini (2014) della raccolta di poesie *Rime di rabbia*. La lettura ad alta voce di questo testo può aiutarci nell'identificare i suoni e i significati ad essi legati.

Rima di rabbia

Rabbia, rabbia

Fiato di sabbia

Sangue di gioco

Fiore di fuoco

Fiammeggia al sole

Consuma tutto

Lasciami il cuore

Pulito e asciutto

Bruno Tognolini

Possiamo notare come le parole scelte da Tognolini trasmettano l'idea di rabbia (allitterando la lettera "r" e soprattutto la "f"): letta ad alta voce ci sembra che la poesia produca uno sbuffo. La lettura ad alta voce può sottolineare i significati; l'espressività aiuta nella comprensione del testo, attirando l'attenzione dell'interlocutore e dando forma a ciò che si vuole comunicare.

L'esperienza della scrittrice, Chiara Carminati, le fa dire che "la preparazione di una lettura ad alta voce sia un'attività molto più significativa e coinvolgente del tradizionale commento alla poesia" (p. 39). Oltre ad essere motivante, questo genere di attività può essere sostituita al tradizionale commento alla poesia, perché una lettura espressiva può trasmettere dei significati grazie ad effetti della voce scegli dalla persona che legge (lettura consapevole). Infatti la poetessa spiega che "l'uso consapevole della voce prevede che venga operata una scelta tra le varie possibilità espressive, che corrisponde a

[1] Ho svolto con la mia classe un percorso sul suono delle parole nelle poesie, utilizzando questa poesia (allegato 2)

una vera e propria interpretazione del testo, cioè alla comprensione profonda dei suoi significati e alla consapevolezza delle immagini e delle sensazioni che le parole generano in noi" (p. 39).

Le quattro componenti da variare per riuscire ad interpretare un testo poetico sono: il *volume* (o intensità), il *ritmo* di emissione, il *timbro* vocale e il *corpo* per "continuare a vivere la parola poetica con la pienezza dei sensi." (p. 38)

La poesia si differenzia dalla prosa per la struttura in versi. Carminati spiega bene la funzione degli spazi bianchi dopo ogni verso: sono spazi di ascolto, di pausa, non di attesa passiva ma un silenzio che permette ai suoni di echeggiare favorendo la creazione di immagini mentali. Gli spazi bianchi permettono di riflettere, grazie al tempo calmo che le pause ci offrono. I ragazzi, raggiunta la capacità di leggere velocemente, non leggono i silenzi "corrono al verso successivo" (p. 69).

Durante il percorso svolgeremo delle attività mirate alla lettura interpretativa dei testi. L'obiettivo è quello di allenare gli allievi ad un uso consapevole della propria voce durante la lettura, considerando anche la gestualità.

L'interpretazione di un testo poetico ammette, soprattutto nel lavoro con i bambini, la possibilità di dare spazio alla soggettività, di conseguenza anche la lettura ad alta voce risulterà diversa a seconda di chi interpreta. Carminati precisa che "l'importante è che ogni deriva creativa sia sorretta da un'intenzione espressiva precisa e motivata" (p. 41).

La lettura ad alta voce è anche un esercizio di ascolto attivo per gli altri compagni. Gli allievi danno consigli e diventano piccoli critici. Infatti Carminati dice che una lettura espressiva è "nello stesso tempo educazione all'ascolto e esercizio di interpretazione del testo" (p.38).
Il documentario di Nicolas Philibert "Être et avoir" ci mostra brevi episodi di una pentaclasse in un paese rurale di una regione francese. Il maestro Georges Lopez abbraccia una pedagogia lenta, paziente, dove ogni allievo ha il proprio spazio di crescita. L'episodio che mi interessa riportatare è quello in cui il maestro dedica ai suoi allievi il tempo di recitare poesie a memoria, accompagnate da gesti. Il miglioramento degli alunni nel tempo è notevole; questo presuppone un approccio sensibile verso le parole, la poesia, la recitazione ed esso deve mantenersi costante negli anni per ottenere risultati. Questa osservazione mi permette di porre dei limiti alla mia ricerca, che valuta il miglioramento della lettura ad alta voce nell'arco di settimane: il tempo e la costanza sono fondamentali per educare all'interpretazione orale dei testi.

Anche per la lettura ad alta voce di brani narrativi, le scelte di calibrazione vocale hanno un impatto importante sul messaggio che si comunica. Fornara (2016), nel suo articolo, tutta un'altra storia!, ci

fornisce alcuni consigli per dare voce ad un racconto: il ritmo può variare a seconda dei momenti della narrazione (nei momenti più animati la voce è più incalzante, mentre quando descrive, più calma). Il volume e il tono possono variare per riprodurre l'atmosfera di particolari episodi. Anche accentuare alcune scene grazie alla voce è una scelta significativa nella lettura di un racconto: "l'enfatizzazione dei punti chiave, tipicamente identificabili in alcune parole più dense semanticamente rispetto ad altre, perché in grado di veicolare in maniera concentrata i significati del testo."

2.3 L'albo illustrato

La storia narra il viaggio di una coppia di innamorati che insieme ad un gruppo di uomini attraversano il mare in tempesta per raggiungere un luogo più sicuro. L'attesa di un bambino aumenta la tensione durante il racconto. La tempesta diventa più irrompente, gli emigrati rischiano la vita in mare, un lampo colpisce l'imbarcazione, i due protagonisti si perdono, la speranza di ritrovarsi sta per svanire quando si sente un vagito di un bambino: Fu'ad capisce che è nato suo figlio; sua moglie è ancora viva.

Il lampo, il gioco di luce e buio ci ricorda vagamente *Il lampo* di Giovanni Pascoli (Myricae, 1891).

E cielo e terra si mostrò qual era:

la terra ansante, livida, in sussulto;

il cielo ingombro, tragico, disfatto:

bianca bianca nel tacito tumulto

una casa apparì sparì d'un tratto;

come un occhio, che, largo, esterrefatto,

s'aprì si chiuse, nella notte nera.

La poesia allude alla morte del padre del poeta, mentre la luce del fulmine assassino in *Fu'ad e Jamila* richiama la morte dei migranti: "Un fulmine squarciò il cielo. I contorni per un attimo, si fecero nitidi nella notte".

<u>Le figure retoriche</u>

Chiara Carminati paragona la poesia a una valigia da imbarcare in aereo: dobbiamo farci stare tutto in poco spazio, sceglieremo allora di portare con noi solo le cose veramente necessarie (p. 81). Le immagini poetiche sono dense di significato. Alcune espressioni figurate riescono, accostando parole

ritmi, significati, a creare immagini nuove: inventano nuovi legami tra le cose del mondo, racchiudendo impliciti densi di senso.

Il racconto *Fu'ad e Jamila,* che utilizzeranno per l'allenamento alla lettura, è particolarmente ricco di espressioni figurate; per questo motivo spendo qualche parola per le figure retoriche, specificando quelle presenti nel testo utilizzato in classe. In seguito alle definizioni delle varie figure retoriche citerò i passaggi del libro *Fu'ad e Jamila* in cui si ritrovano.

a) **La sinestesia**: Garavelli (2010) definisce la sinestesia "una metafora che consiste nel trasferimento di un significato dall'uno all'altro dominio percettivo" (p.17). Ferretti (2004) sottolinea che "La sinestesia non è solo un modo del linguaggio: noi percepiamo la realtà attraverso il nostro corpo, con i sensi; ogni senso coglie qualità specifiche, mentre il corpo intero partecipa alle sensazioni e le unifica nel linguaggio con il pensiero."

- è buia la guerra;
- è nera la fame;
- il blu profondo della nostalgia;
- odore di ruggine;
- luce tagliente;
- voci violente;
- respiro del mare.

b) **La similitudine**: è un confronto, un paragone tra cose, persone, situazioni; i termini di paragone sono legati dalla parola "come", "oppure", "sembra", "pare", "simile a".

- Come formiche prima di annegare.
- Vuoto dentro l'anima come un pugno che strozza il respiro.
- Gelo sulla pelle come lama che taglia le ossa.
- Lasciare un sogno significa morire.

c) La **personificazione**: attribuire qualità umane all'inanimato.

Alcune immagini astratte del libro diventano in grado di "inghiottire, intrufolarsi, camminare":

- Le onde ingrossavano e i desideri svanivano uno a uno. Uno ad uno nella tempesta si lasciavano inghiottire dal mare.
- Un suono sottile e potente s'intrufolò tra le grida e interruppe ogni azione.

- I pensieri camminavano veloci, s'infilavano negli occhi di tutti. Bruciavano di speranza affamata di sogni, di vita, di pane.
- Speranze, paure, dolori e desideri galleggiavano pesanti sulla vecchia imbarcazione.

Alcune espressioni alludono alla tragedia: "un fulmine squarciò il cielo".

Attraverso un climax ascendente si descrive la drammaticità dei sentimenti: "La gente gridava impaurita e chiedeva aiuto al cielo, a Dio, alla sorte". La destinazione degli emigrati è definita attraverso una metafora: "Là dove la notte non esiste il cibo non manca".

L'immaginazione

Italo Calvino nel suo libro *Lezioni americane* (1988) dedica un capitolo sulla visibilità, facendo una distinzione chiara di due processi: "Possiamo distinguere due tipi di processi immaginativi: quello che parte dalla parola e arriva all'immagine visiva e quello che parte dall'immagine visiva e arriva all'espressione verbale. Il primo processo è quello che avviene normalmente nella lettura (…)" (p. 83). Quando viene letto un testo senza la presenza di supporti visivi si forma nel lettore un'immagine interiore soggettiva. Le espressioni metaforiche presenti nel testo utilizzato per il percorso di tesi possono ricreare nella mente una molteplicità di rappresentazioni.

Italo Calvino sostiene che dentro di noi ci sia un "cinema mentale", sempre in funzione.

"Le visioni poliformi degli occhi e dell'anima si trovano contenute in righe uniformi di caratteri minuscoli e maiuscoli, di punti, di virgole, di parentesi; pagine di segni allineati fitti fitti come granelli di sabbia rappresentano lo spettacolo variopinto del mondo in una superficie sempre uguale e sempre diversa, come le dune spinte dal vento del deserto" (p. 98).

3. Analisi del contesto

La classe campione è una quinta elementare. Una ragazza della classe è dislessica, disortografica e discalculica, è seguita dalla docente di sostegno durante le ore di italiano in cui utilizza i computer per la stesura dei testi. Durante le attività proposte nel percorso non ha utilizzato particolari supporti dispensativi.

All'interno del gruppo ci sono dei conflitti evidenti tra i alcuni compagni che si trascinano dagli anni scorsi. Questi disagi si ripercuotono nelle lezioni a gruppi e alcune volte nelle discussioni. Nel lavoro cooperativo, se si compone un gruppo in cui all'interno i componenti non vanno d'accordo, si creano malumori. Al contrario se le relazioni all'interno del gruppo sono positive si impegnano moltissimo ed ottengono ottimi risultati. Durante l'anno ho variato la composizione dei gruppi cercando di abituare i bambini a lavorare con tutti i compagni.

Gli allievi sono molto curiosi nel cercare di comprendere la realtà, sono a stretto contatto con le tecnologie e portano a scuola domande relative a fatti di cronaca o del loro vivere quotidiano. Di conseguenza le discussioni sono spesso molto accese. Questo entusiasmo permette di costruire discussioni interessanti, in cui i turni di parola risulterebbero poco funzionali. Per questo motivo sto cercando di abituare gli allievi a parlare liberamente rispondendo al commento del compagno senza che la docente debba dare la parola. Non è sicuramente una competenza facile da raggiungere, delle volte il sovrapponimento di parola è inevitabile e il docente deve mediare.

Nei momenti di oralità una gran parte dei componenti è coinvolta attivamente, una piccola parte invece non condivide i propri pensieri ma partecipa seguendo la discussione.

4. Metodologia di lavoro

Il lavoro che verrà svolto da parte della docente è osservare le competenze di lettura prima e dopo un percorso mirato sul significato di determinate espressioni all'interno di un testo, interrogandomi sul rapporto tra le abilità di lettura e la conoscenza di un testo (si è scelto l'albo illustrato *Fu'ad e Jamila*); in secondo luogo il mio intervento porta anche ad indagare come lo scavo e l'analisi del testo influenza l'approccio alla lettura. Nel confrontarsi con l'altro, nel mettersi in gioco e nel prestare la propria voce vi è una forte componente emotiva che cercheremo di considerare nella riflessione finale. Nella fase conclusiva ci staccheremo dall'albo analizzato, per tentare la lettura ad alta voce di altri testi, poetici.

Il tema della ricerca è stato scelto in base alle osservazioni del contesto classe raccolte durante i primi mesi di scuola. Gli allievi faticano nella lettura ad alta voce, richiedendo esplicitamente di evitarla.

La lettura del saggio di Chiara Carminati *Perlaparola*, citato nel quadro teorico ha certamente suggerito gli spunti per questo itinerario. Inoltre ho avuto l'occasione di partecipare ad un atelier dell'autrice: gli approcci suggeriti dalla poetessa mi hanno colpita ed invogliata a sperimentare le sue attività, scegliendo però un testo narrativo che trattasse di un tema (migranti) affine ad un percorso dedicato all'emigrazione ticinese, svolto nella stessa classe e legato alla disciplina "studio d'ambiente".

Gli allievi saranno parte attiva nelle attività che nutriranno la mia indagine, che poggia sui principi della ricerca-azione, di tipo qualitativo. Scorzio (2015), dopo aver elencato i vantaggi di questi metodi, sintetizza che "è importante notare che la ricerca qualitativa riconosce che i soggetti non seguono le regole di un'attività in maniera aprobelmatica e uniforme; hanno storie ed esperienze diverse, che li mettono in prospettive differenziate e che ciascun metodo tratta dimensioni specifiche di questa realtà." (p. 41)

4.1 Le domande di ricerca

- *Come migliora la qualità di lettura di un testo, dopo aver svolto, sullo stesso, un lavoro di sensibilizzazione legato al linguaggio figurato, ai significati impliciti?*

- *Quali sono le emozioni provate dai bambini nel mettersi in gioco in qualità di lettori?*

- *Come migliora la qualità della lettura dei testi poetici, dopo una prima esperienza legata alla lettura espressiva?*

4.2 Gli strumenti di ricerca

Per raccogliere i dati sulle letture ad alta voce utilizzerò le registrazioni multimediali, così da per poter comparare le competenze di lettura ad alta voce nelle varie fasi di lavoro:

1) lettura di varie poesie;
2) lettura di *Fu'ad e Jamila* in assenza di alcun tipo di contestualizzazione;
3) lettura di *Fu'ad e Jamila* dopo aver fatto un'analisi del testo;
4) lettura di *Fu'ad e Jamila* dopo l'esercitazione in chiave espressiva;
5) lettura di poesie dopo aver svolto il percorso sul libro.

Lo stesso strumento sarà utilizzato per tenere traccia delle discussioni sul contenuto dell'albo illustrato. Per riuscire ad interpretare i dati sulla lettura espressiva utilizzerò anche dei video che, per ragioni di privacy, non divulgherò.

Per raccogliere le mie impressioni durante le lezioni mi avvarrò di un diario di bordo. Questo strumento, oltre che venire utile nella fase di analisi, mi servirà per fare una meta-riflessione sulle attività svolte e per valutare la programmazione delle successive.

Una variabile durante una performance di lettura ad alta voce è l'emotività. Raccoglierò le sensazioni degli allievi provate durante la lettura ad alta voce, sia all'inizio che alla fine del percorso, facendo compilare un questionario. Confronterò questi dati per valutare l'impatto che una conoscenza del testo apporta allora stato emotivo durante la lettura.

La raccolta delle percezioni riguardo ai contenuti del libro avverrà attraverso la scrittura libera.

4.3 Progettazione e realizzazione

Utilizzando come stimolo un albo illustrato emotivo che tratta un tema delicato, l'approfondimento tematico è indispensabile. Per questo ho previsto lezioni volte alla condivisione delle impressioni. Iniziando il percorso con gli allievi ho percepito fin da subito un loro forte piacere nel ricercare significati nascosti, soprattutto a partire dalle immagini dell'albo illustrato. Non ho quindi voluto impedire questo loro interesse e improntare le lezioni sull'analisi sistematica del testo, introducendo termini tecnici per spiegare le figure retoriche presenti; ho preferito invece indirizzare le lezioni seguendo la loro libera, e alquanto pertinente, interpretazione del testo, ascoltando i loro commenti personali e autentici che hanno arricchito le lezioni dell'intero percorso. Ho dunque messo da parte lezioni rigide e programmate, prevedendo al loro posto lezioni mirate sull'esposizione delle loro

impressioni, accogliendo i loro stimoli e bisogni. Per acquisire consapevolezza di un testo abbiamo svolto delle attività in cui gli allievi lo interpretavano liberamente; attraverso il dialogo.

Questa modalità si ispira all'approccio suggerito dallo scrittore Aidan Chambers nel suo libro *Il piacere di leggere e come non ucciderlo* (2011) come stimolo per condurre le lezioni in cui discuteremo sul contenuto dell'albo illustrato. Chambers definisce questo approccio attraverso una metafora: "mi piace considerare l'insieme delle domande come una struttura, una grande impalcatura, attorno a una casa in costruzione, sulla quale molti operai si muovono e lavorano. Gli operai sono i bambini, la casa è il testo che viene interpretato collettivamente dal gruppo" (p. 132). Il docente assume il ruolo di mediatore, mentre i bambini, facendo emergere le proprie idee e conoscenze, formulano considerazioni sul testo.
Qui di seguito esporrò in breve il contenuto didattico e il procedimento di ricerca avvenuto durante le lezioni legate all'albo illustrato *Fu'ad e Jamila*.

a. La prima lettura

Il percorso sull'analisi e la lettura dell'albo illustrato inizia distribuendo agli allievi il testo trascritto senza immagini e chiedendo loro di leggere ad alta voce. Chiederò agli allievi una lettura ad alta voce individuale. Lo scopo dell'attività, come il contenuto del testo, non vengono anticipati, anche se gli allievi sono abituati, come ritengo sia opportuno, ad essere informati sulle modalità di lavoro e sull'intento delle attività.

Dopo una prima lettura chiedo agli allievi che cosa hanno e non hanno compreso del testo appena letto, quali sono state le impressioni positive e quelle negative. Come spiegato nel quadro teorico, il racconto ha un significato emotivo, dopo aver svolto l'esercizio scritto, ho previsto con loro un momento per condividere esperienze personali legate al tema del libro, e al termine emigrazione (allegato 3).

Gli allievi compilano il primo questionario sulle emozioni provate durante la lettura.

b. Scaviamo nel testo

Mostro agli allievi l'albo illustrato spiegando che la storia letta precedentemente contiene anche delle immagini. Spiego che ne vedremo man mano il contenuto per condividere riuscire a chiarire ciò che non avevano compreso ma anche per conoscere nuove espressioni, su cui ci soffermeremo per capirne il significato. Durante l'analisi del testo tengo infatti presente delle incomprensioni raccolte a inizio

percorso, si procederà partendo dai loro dubbi, chiarendo le incomprensioni, ricercando i vocaboli difficili, soffermandoci sulle frasi più ambigue.

L'albo illustrato viene analizzato adottando modalità di lavoro differenti:

- Grazie a discussioni a grande gruppo sul linguaggio utilizzato dalla scrittrice, sui significati impliciti del testo e sulle illustrazioni che completano, arricchiscono, il racconto.
- Attività per approfondire alcune figure retoriche presenti nel racconto (dopo aver discusso quelle presenti nel testo):

- Le sinestesie: ascoltando alcuni brani musicali scegliamo un colore con il quale colorare il foglio; riflettiamo sulle sensazioni che la musica, e di conseguenza il colore scelto ci trasmette.
- Le personificazioni: leggiamo alcune poesie dove l'inanimato prende forma. (allegato 4)

- Lavori a gruppi – discussione fra pari: dispongo alcune pagine dell'albo illustrato sui banchi e chiedo agli allievi di scegliere l'immagine che più è piaciuta. Spiego che dovranno analizzare la pagina scelta osservando le immagini, dando una loro interpretazione, cercando i vocaboli difficili sul dizionario. Successivamente dovranno presentare il lavoro ai compagni.

c. Seconda lettura

Lettura ad alta voce dell'intero albo illustrato. Ad ogni allievo viene assegnato un estratto della narrazione, possibilmente lo stesso letto il primo intervento (fotocopia della pagina dell'albo illustrato). Spiego agli allievi che rileggeremo il testo ora che ne conoscono il contenuto. La lettura avviene in semicerchio, gli allievi si posizionano seguendo l'ordine della narrazione. Ogni allievo ha in mano la fotocopia della pagina assegnata.

Gli allievi compilano il secondo questionario: lettura del testo dopo aver svolto il lavoro di analisi.

d. Leggiamo dopo i consigli dei compagni: la lettura espressiva

Gli allievi a coppie si allenano a leggere in modo espressivo il testo. Discutiamo a grande gruppo sui possibili consigli da dare ai compagni: considerare il ritmo di lettura, la tonalità della voce. Scrivono i consigli per il compagno su un foglio. Presentano alla docente la lettura preparata, accogliendo eventuali, ulteriori, consigli.

e. Il turno delle poesie

Consegno la poesia *Rime di Rabbia* di Tognolini (2014) e *Neve* di Carminati e Tognolini (2012) (allegato 6). Lascio del tempo per preparare la lettura. Chiedo ad alcuni allievi di leggere ad alta voce i versi delle poesie, pongo domande sulla scelta interpretativa della lettura, sulle emozioni intervenute; commentiamo insieme le letture e mettiamo in atto in consigli emersi.

5. L’interpretazione del testo

Per riuscire a confrontare i dati di lettura è importante che avvenga un’appropriazione dei contenuti del racconto.

In che modo gli allievi hanno acquisito consapevolezza del testo? Per rispondere alla domanda esporrò le prime impressioni raccolte dopo la prima lettura e commenterò alcune loro interpretazioni in merito al linguaggio figurato e ai significati impliciti, così da poter valutare l’evoluzione degli apprendimenti rispetto ai contenuti del racconto.

5.1 Le prime impressioni

In particolare è risultato ambiguo il motivo della partenza, la sorte di Jamila e la nascita del bambino, mi hanno scritto: “non ho capito di chi è il neonato”, “Non ho capito se Jamila e Fu’ad sono bambini o adulti e non ho capito chi ha fatto il bambino”, “Silenzio! Un vagito! Qualcuno disse …”.

Tra le molte delle frasi contenenti delle figure retoriche, le seguenti sono risultate di difficile comprensione:

- “Si sedette accanto a lei e diede un ultimo sguardo alla battigia”
- “ - E che faccia ha l’amore? - Chiese ancora l’uomo commosso - Oggi è quella di questo bambino. - ”
- “Un sussulto nel cuore”
- “Respiri e sguardi rimasero sospesi sul filo fragile di quel suono per un istante, un istante soltanto”

Dopo e durante la prima lettura ho percepito senso generale di commozione. L’accostamento delle parole del racconto, anche se lette senza conoscere il testo, ha creato un’atmosfera carica di apprensione e tristezza. Questa stessa sensazione è stata percepita anche da una ragazza che scrive: “mi piaciuto che questo testo trasmette le emozioni e le paure”.

In particolare una bambina, dotata di notevoli capacità espressive, ha letto il testo con tono profondo, quasi drammatico (“avrebbe urlato quanto è buia la guerra, quanto è nera la fame e come il blu profondo della nostalgia le stringeva il cuore”). Una compagna ha infatti espresso questa percezione attraverso un disegno:

Figura 1- le prime impressioni di un'allieva

Dal prodotto della bambina emerge quanto sia il suono che il senso delle parole valgano nella costruzione di un'immagine mentale. Gli allievi sono stati particolarmente colpiti dal tema dell'amore presente tra i due protagonisti, e il legame che improvvisamente li unisce: la nascita di un bambino. Otto allievi hanno scritto: "ho capito che è nato un bambino", un bambino aggiunge "…a cui vogliono tanto bene". Alcuni allievi scrivono: "questa storia mi ha fatto capire che l'amore non si può dividere, neanche con la guerra", "ho capito che stava diluviando poi nasce un bambino e diventa sereno", "secondo me il significato è che un bambino può nascere anche in una famiglia povera o che nasce senza una parte del corpo o che nasce in guerra e deve per forza morire".

Ad altri invece ha colpito la tragicità di alcuni frammenti del racconto: "ho capito come possa essere brutta la guerra e perché gli immigrati affrontano questo viaggio. Come possa essere brutta e dolorosa la guerra, cosa che fino adesso non avevo ancora compreso". Un'allieva ha afferrato anche le sequenze più rapide e implicite: "il pezzo che mi è piaciuto di più è stato quando Fu'ad credeva di avere perso Jamila e invece no!". Il tema delicato e le incomprensioni degli allievi, visto il particolare linguaggio della scrittrice, hanno bisogno di particolare riguardo. Dopo la lettura abbiamo quindi commentato generalmente in testo, per riuscire ad avere una visione globale dei fatti della narrazione. Dopodiché ho sfruttato il racconto per parlare di migrazione, tema approfondito poi ad ambiente, raccogliendo le loro conoscenze sul termine e sul tema. Dopo le impressioni generali siamo andati a scavare più nel dettaglio, utilizzando le immagini come supporto alla comprensione e stimolo aggiunto.

5.2 L'approfondimento del racconto

Tengo a iniziare questo capitolo facendo una premessa citando un passaggio del libro *Perlaparola*: "gli studi sul pensiero analogico confermano che in particolare i bambini sono più attenti degli adulti alle analogie, sono più predisposti a intravedere corrispondenze tra le cose" (p. 98). Vedremo infatti quali fantastici collegamenti hanno creato con le immagini e le espressioni incontrate.

Apro il libro, leggo la prima pagina e gli allievi sono subito catturati dalle immagini colorate, immagini che permettono una riflessione sull'inizio del racconto, chiarendo i dubbi di alcuni allievi:

D Che cos'è quella forma marrone?

I Questa? (indico la barca marrone)

T È una barca!

L A me sembrava una canoa!

D Ma erano in vacanza?

F Mi sa che sono scappati…

T No! Sono scappati dalla guerra, e con quella barca hanno detto che andranno oltre … l'oceano? Dove la pace è garantita, dove c'è cibo in abbondanza e dove non manca il lavoro.

Da Dove si godono la vita!

D Io pensavo che erano in vacanza e stavano tornando.

I Ah… D, qui viene detto che andranno oltre l'oceano, … (leggo). Come mai viene detto che vorrebbero andare in un posto dove il cibo non manca?

D Ah si perché hanno fame…

I La storia dice che vogliono andare "là dove la notte non esiste". Come mai?

E Dove non c'è il freddo.

D Secondo me dice la notte, perché è scura e quindi non ci sarà più la notte nel senso che… non soffriranno come là.

T Oppure "la notte nera", per me la guerra è nera, e quindi dicono là dove non ci sarà la notte per dire là dove non ci sarà la guerra.

I Perché la guerra per te è nera?"

T Perché è il colore del male, è una brutta cosa!

Da Per me la guerra è metà nera e metà rossa. In guerra più di mille persone muoiono.

…

E Secondo me le due persone invece di farle blu dovevano farle verdi, perché il verde è il colore della speranza. Perché sperano di trovare lavoro e una vita migliore al di là dell'oceano!

In questa discussione emerge il tema della partenza, ne esplicitano il motivo: c'era la guerra e sono alla ricerca di una vita migliore. Nei ragazzi c'è una sensibilità nei confronti degli emigrati: soffrono, sperano, hanno fame. Inoltre emerge un'associazione tra sentimenti e stati d'animo, ripresa per discutere la pagina successiva con l'espressione *quanto è buia la guerra, quanto è nera la fame e come il blu profondo della nostalgia stringeva il cuore*:

L Qui viene detto che la nostalgia è blu e la fame è nera, cosa vuol dire?

L La fame è nera… magari… se giri la pagina (allegato 5A) ci sono tutte quelle persone disegnate in nero che soffrono la fame e magari Fu'ad e Jamila che sono blu, perché hanno nostalgia.

T La fame è nera e la speranza è blu?

I La nostalgia è blu.

T (Pensa) allora potrebbe essere che il coso (riferimento all'immagine, allegato 5B) sopra nero sia la fame, e poi quel coso blu in mezzo è la nostalgia, per fare vedere quanto è grande la fame.

D Non la nostalgia per il paese?

L Infatti perché prima che arrivasse la guerra magari il paese era… bello?

F Io mi chiedo perché in questo mondo esista la guerra…

Si nota una forte ricerca di associazioni tra i significati del testo e le sue illustrazioni. Il piacere di interpretare le immagini del libro si ritrova anche quando Jamila viene rappresentata dove da "un ultimo sguardo alla battigia", loro vedono nel segno rosso un "urlo silenzioso" di Jamila (allegato 5B). Inoltre dicono che, nella stessa immagine, il groviglio nero potrebbe rappresentare la guerra, oppure la fame, per dare l'impressione di quanto essa sia grande.

Il significato dell'espressione "la notte avvolgeva la vita nel suo mantello scuro" è subito chiara per gli allievi: è un modo per descrivere l'arrivo della notte.

Ho posto comunque l'attenzione sulla formulazione della frase per fare riflettere gli allievi sulle caratteristiche dell'espressione utilizzata, per giungere alla figura retorica della personificazione. Per gli allievi l'inanimato che diventa animato prende forma nell'immaginazione: dove il cielo riesce ad indossare il mantello.

I La notte va in giro con un mantello?

T No potrebbe essere immaginazione.

Da Potrebbe averlo ma non si vede.

…

I Chi porta il mantello di solito?

Tutti Le persone

I Qui invece è la notte che porta il mantello.

Da Ma come fa la notte a portare un mantello? Dovrebbe essere gigante per coprire tutto il mondo!

T È immaginazione!

I Come vi immaginate la notte che avvolge la vita? Che aspetto ha la notte?

E Una persona tutta nera?

(…)

I Qui viene detto che i desideri si lasciavano inghiottire dal mare…

T I desideri, per non dire le persone, per dirlo in modo poetico dicono i desideri, cioè i desideri delle persone vengono inghiottiti, cioè le persone.

I Come mai dici in modo più poetico?

T Eh perché è brutto dire che le persone vengono inghiottite, i desideri anche per farti riflettere. Dato che le persone morivano anche i desideri morivano. Perché non potevano avverarsi.

A Ad esempio quando qualcuno dice "non voglio morire! non voglio morire!" il loro desiderio è quello di arrivare in un posto senza la guerra, e sperano di non arrivarci morti.

Dalla discussione emerge il fatto che le immagini metaforiche si utilizzano nella poesia per *fare riflettere*, per dire qualcosa in modo diverso (dato che le persone morivano anche i desideri morivano).

Gli allievi hanno fatto particolare fatica a capire il passaggio, carico di tensione, in cui i due amanti si perdono in pochi istanti, così descritto: "ancora un fulmine poi il buio, Nero, freddo! Fu'ad sentì la mano di Jamila scivolare via. Vuoto dentro l'anima come pugno che strozza il respiro. Gelo sulla pelle come lama che taglia le ossa. Grida!":

B In che senso un pugno che strozza il respiro? (durante la mia lettura)

F Io non ho capito questa parte, ho capito solo che Fu'ad ha visto la mano di Jamila scivolare via.

I Rileggo

D Magari "vuoto" perché aveva paura… (riflette, rileggo) quando ti trano un pugno ti si blocca lo stomaco.

T La stessa cosa di D. e poi…

I (rileggo)

T Forse vuoto dentro l'anima …perché, forse, pensava… che…. praticamente forse pensava che non avrebbe più trovato Jamila…

I colori e le figure aiutano a capire il significato del testo, restituendo movimento al passaggio, che con frasi brevi e implicite descrive il naufragio degli emigrati (allegato 5C). Gli allievi hanno subito notato le due mani azzurre dei protagonisti, le collegano a quelle di Fu'ad e Jamila e capiscono che la tempesta li sta dividendo.

Ancora un'interpretazione soggettiva per quanto riguarda i particolari delle illustrazioni (allegato 5D):

F Oxana posso farti una domanda… che cos'è quel puntino rosso?"

D È la rabbia? O il dolore…?

L La rabbia per avere perso Jamila? Magari è un senso di colpa per essere sopravvissuto, mentre lei è morta.

D Ah ma è morta?

F No non si sa ancora, ma alla fine non è morta!

L Ma lui pensa di sì… quindi si sente in colpa per essere sopravvissuto.

(…)

D Qui c'è una mano gigante (indica l'immagine)

I Che cosa sta facendo la mano gigante?

T Saranno i soccorritori! Se ci sono dei soccorritori che parlano una lingua diversa sono arrivati al di là del mare!

A partire da questi commenti abbiamo riflettuto sui motivi per cui Fu'ad avrebbe dovuto sentirsi in colpa. Inoltre emerge il fatto che i sopravvissuti sono arrivati al di là dell'oceano.

Durante i lavori a gruppi sono emerse varie interpretazioni originali. Un gruppo si è concentrato sull'espressione "la barca scricchiolava (…) dava l'impressione di non reggere il peso dei loro pensieri". Una bambina paragona il peso psicologico con quello di massa: "il peso là lo fanno vedere come il peso… di massa! Invece secondo me, secondo noi, è un peso psicologico… perché non è che i pensieri hanno un peso" (allegato 6A).

La stessa ragazza che non aveva compreso l'espressione "respiri e sguardi rimasero sospesi sul filo fragile", durante l'analisi con le compagne, ha proposto di spigare la metafora attraverso un disegno, dove il vagito è rappresentato da onde sonore in cui i respiri possono rimanere sospesi.

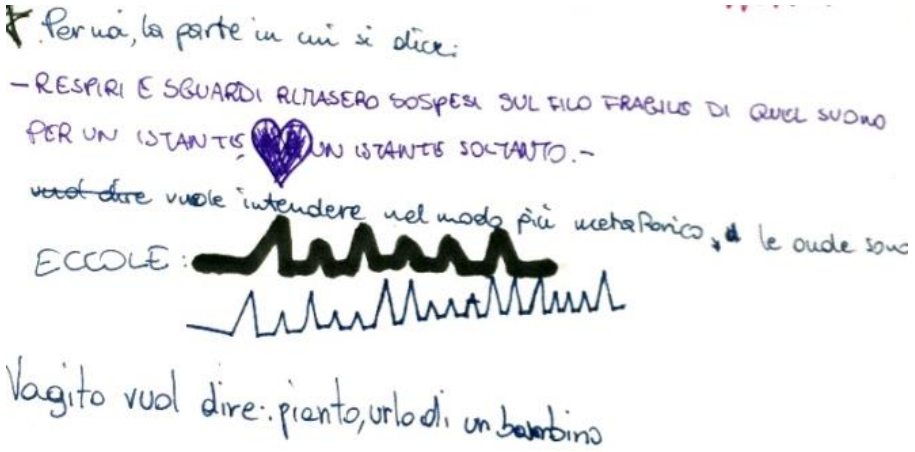


Figura 2 – appunti durante il lavoro a gruppi

Un gruppo ha chiarito che Jamila era salva. Il finale della storia è stato spiegato attraverso una mappa mentale che raccoglie tutti i pensieri dei ragazzi: la guerra fa male, sono felici, contenti di ciò che è successo, lì (destinazione) possono vivere in pace, l'amore è grande, è il giorno della sopravvivenza, l'amore combatte, il neonato è nato nonostante il naufragio (allegato 6B).

5.3 Riflessioni sull'interpretazione del testo

Il genere di confronto che ho proposto nelle lezioni promuove la costruzione del pensiero, portando gli allievi a trovare collegamenti tra intrecci di parole che trasmettono sentimenti: speranze, paure e dolori. Ma anche a parlare di concetti più concreti come la nascita dei bambini, i motivi che portano una famiglia ad emigrare. È sorprendente come gli allievi siano riusciti a intravedere relazioni tra i significati del testo, creando immagini nuove.

6. Analisi dei dati

Per svolgere un'analisi che riesca a rispondere nel modo più mirato alla prima domanda di ricerca riporterò i miei appunti sulle letture di alcuni allievi, prima e dopo gli interventi sul testo, per riuscire a fare una riflessione sugli ostacoli incontrati e i principali cambiamenti osservati.

6.1 La prima lettura

Lettura A1 (**cfr. cd audio lettura A1**)

Fu'ad e Jamila attravers- attraversarono gli stretti vic-vicoli mano - nella mano fino a raggiungere la spiaggia. Le onde si scioglievano a riva - in una piccola schiuma biancastra e il - e il profumo sal-salmastro dell'aria saliva per le narici solleticando il naso. Fu'ad accarezzò la pa-pancia tonda di Jamila e la baciò pensando che il loro bambino - sarebbe nato al di là del mare, oltre l'orizzonte, nella terra dove tutto è possibile, là - la - la dove la notte non esiste e il cibo non manca.

Fu'ad la raggiunse, si sedette accanto a lei e diede un ultimo sguardo alla battaglia – battiglia - battigia… compagni: cos'è?

Lettura **A2** (**cfr. cd audio lettura A2**)

La notte umida e fredda avvolgeva la (omissione) vita nel suo mantello scuro. A scatti

La barca dondolava inc-inc incerta tra le onde che si erano fatte enormi - e nere. (continuo?). Fu'ad stringeva a sé Jamila. Ascoltavano bambini - e - madri che - chiacchieravano… A scatti

Lettura **A3** (**cfr. cd audio lettura A3**)

La barca la barca scricchiolava. Dava l'impressione di non reggere il peso di tutte-tutte le persone - accalcate una sopra l'altra, ma ancor più sembrava non reggere il peso dei- dei loro pensieri. Speranze, paure, dolori e desideri galleggiavano pesanti (veloce) - sulla vecchia imbarcazione. Tra le mani vernice scr- scrostata (compagna suggerisce), odore di ruggine o - e di sale che saliva per le narici, bruciava e piombava nei polmoni.

Lettura **A4** (**cfr. cd audio lettura A4**)

Un suono sottile e potente s'intrufolò tra le grida (calmo) e in-te-rruppe ogni azione. Respiri e sguardi rimasero sospesi sul fil – sul filo fragile di quel suono per un istante, un istante soltanto. I pensieri ca-camminavano veloci, s'infilavano negli occhi di tutti. Leggevano (calmo). Brucia-va-no di speranza affamata di sogni, di vita, di pane.

La lettura di un testo sconosciuto comporta all'allievo uno sforzo non indifferente, trovandosi di fronte ad una prima decifrazione; da qui la necessità di segmentare le parole più lunghe e difficili. Gli allievi si concentrano quindi sulla decodifica di ogni parola piuttosto che sul senso generale della frase. Le parole del testo non appartengono al linguaggio quotidiano dei bambini, perciò non c'è un automatismo nella lettura. Gli allievi infatti mi hanno riferito che non conoscevano le parole *nitido, sussulto, salmastro, salpare e vagito.* Questo spiega l'insicurezza del pronunciare le parole.

Non si sa anticipatamente dove conclude la frase, dunque il fiato durante la lettura non è controllato (*dolori e desideri galleggiavano pesanti (veloce) - sulla vecchia imbarcazione*). Le pause sono irregolari perché non sono ancora consapevoli della lunghezza della frase e del suo contenuto.

Alcuni suoni, anche se conosciuti risultano uno scioglilingua difficile da leggere (*scrostata*). In questa prima lettura gli allievi suggeriscono al compagno che si trova in difficoltà.

La presenza di espressioni astratte e metaforiche richiede di attivare il pensiero analogico. Il bambino è quindi confrontato con l'utilizzo della voce per narrare qualcosa di cui non ne conosce appieno il contenuto. Infatti, la presenza di significati impliciti hanno scaturito alcuni dubbi negli allievi (vedi capitolo 6.1).

Durante la prima lettura due allievi, alla mia richiesta di continuare il racconto, perdono la riga e mi chiedono "dove siamo, mi sono perso", bloccando il ritmo di lettura.

6.2 Seconda lettura

Ora riporterò gli appunti sulla lettura degli stessi allievi dopo aver fatto le attività presentate nel capitolo 6.

Lettura **B1** (**cfr. cd audio lettura B1**)

Fu'ad accarezzò la pancia tonda di Jamila e la – e la – e la- baciò pensando che il loro bambino sarebbe nato al di là del mare, oltre l'orizzonte, nella terra dove tutto è possibile, là dove la notte non esiste e il cibo non manca. (legge velocemente)

Fu'ad la raggiunse, si sedette accanto a lei e diede un ultimo sguardo alla battigia.

Addio terra, addio profumo di casa. (molto velocemente, nessuna espressività nella voce)

Lettura **B2** (**cfr. cd audio lettura B2**)

La notte umida e fredda avvolgeva la vita nel suo mantello scuro. La barca dondolava inc-erta tra le onde che si erano fatte enormi - e nere. Fu'ad s-tringeva a sé Jamila. Ascoltavano bambini e madri che chiacchieravano. Voci gravi di uomini ammassati sul ponte che discutevano - discutevano di quanto fosse costato quel viaggio, dei debiti accumulati, della speranza di incontrare un parente dall'altra parte del mare. (tonalità bassa)

Lettura **B3** (**cfr. cd audio lettura B3**)

La barca la barca scricchiolava. Dava l'impressione di non reggere il peso di tutte le persone - accalcate una (omissione) sopra l'altra, ma ancor più sembrava non reggere il peso dei loro pensieri. Speranze, paure, rabbie, dolori e desideri galleggiavano pesanti sulla vecchia imbarcazione (tutto d'un fiato). Tra le mani vernice scrostata, odore di ruggine e di sale che saliva per le narici, bruciava e piombava nei polmoni. (lettura veloce)

Lettura **B4** (**cfr. cd audio lettura B4**)

Un suono sottile e potente s'intrufolò tra le grida e in-te-rruppe ogni azione. (molto velocemente) Respiri e sguardi rimasero sospesi sul fil – sul filo fragile di quel suono per un istante, un istante soltanto. I pensieri ca-camminavano veloci, s'infilavano negli occhi di tutti. Leggevano. Brucia-va-no di speranza affamata di sogni, di vita, di pane. (molto velocemente)

Undici allievi su diciotto hanno affermato di avere letto meglio perché conoscono il testo. Gli altri sette sostengono di avere letto nello stesso modo. Visto la difficoltà di autovalutazione questi dati potrebbero corrispondere solamente a percezioni. Sarebbe stato interessante fare riascoltare le letture per riuscire ad ottenere un'autovalutazione migliore.

Il volume della voce dei ragazzi era generalmente più basso rispetto alla prima lettura, forse per via della posizione spaziale favorevole. L'occupazione spaziale della lezione (in piedi in semicerchio) potrebbe aver permesso di fare arrivare la voce a tutti più facilmente, il volume della voce degli allievi pare più basso e intenso.

Inoltre la tonalità di voce varia a seconda dell'obiettivo di lettura. La prima era una lettura per conoscere il testo, la seconda invece per riascoltare il testo completo una volta compreso il contenuto.

In generale, confrontando le due letture, si nota un cambiamento del ritmo di lettura. La conoscenza delle parole all'interno del testo (a partire da Fu'ad e Jamila), grazie al percorso di sensibilizzazione al testo, potrebbe avere aiutato nella fluidità della pronuncia. Questa abilità porta l'allievo a rincorrere le parole per giungere alla fine, una ragione potrebbe essere quella espressa da Chiara Carminati: gli allievi hanno appena acquisito la velocità di lettura e quindi la applicano ad ogni genere di testo. Inoltre, essendo per qualche istante al centro dell'attenzione, l'allievo potrebbe essere portato a volere finire prima possibile il compito di lettura.

Per capire meglio quale ruolo hanno giocato le emozioni nelle due letture, propongo un bilancio delle sensazioni provate dagli allievi durante i due contesti di lettura.

6.3 Letture ed emozioni a confronto

È interessante leggere i dati relativi alle emozioni provate nei due episodi (lettura non preparata / lettura a seguito dell'approfondimento sul testo):

Cosa sento - Prima lettura	Cosa sento - Seconda lettura	N /18
Paura, vergona, preoccupazione, agitazione	Paura, vergona, preoccupazione, agitazione	4
Sicurezza, tranquillità	Sicurezza, tranquillità	8
Non voglia	Non voglia	2
Normale	In panico	1
Agitazione, paura di sbagliare	Tranquillità	3

Tabella 1 - emozioni provate durante le due fasi di lettura

Dai dati esposti possiamo notare come per dodici allievi non sia cambiato il sentimento durante le due letture. In quattro allievi invece le emozioni hanno giocato un ruolo differente nelle due situazioni. I tre allievi che si sono sentiti più tranquilli durante la seconda lettura dicono sia dovuto alla padronanza dei contenuti del testo. L'allievo che si è sentito "in panico" durante la seconda lettura mi ha spiegato che non sapeva perché si sentiva così. Prenderò in analisi un allievo per ogni tipologia di sensazioni provate, utilizzando le risposte date nei loro questionari. Gli allievi sono gli stessi di cui ho analizzato le qualità di lettura dei capitoli 6.1 e 6.2.

Approfondirò meglio qui di seguito le sensazioni di alcuni allievi per capire quali sono i motivi che hanno portato a percepire sensazioni provate.

Sentimenti favorevoli in entrambe le modalità – (allegato 8B, **cfr. cd audio lettura A2, B2**)

Prima lettura: *Mi sono sentito a mio agio perché mentre leggevo ero in classe con persone che conosco. Ho fatto un po' fatica a leggere. Mi sono messo nei panni di Fu'ad.*

Seconda lettura: *A mio agio perché davanti a me ho persone che non mi giudicano.*

L'allievo è stato coinvolto emotivamente dal racconto entrambe le volte, affermando però di aver letto meglio la seconda volta perché è riuscito ad immedesimarsi nel protagonista.

Per l'allievo il giudizio del compagno influenza lo stato d'animo durante la lettura. Le due letture sono state molto calme e tranquille, la tonalità di voce è leggermente cambiata (tono più triste) e la velocità è aumentata.

Agitazione in entrambe le modalità – (allegato 8A, **cfr. cd audio lettura A1, B1**)

Prima lettura: *Mi sono sentita agitata perché la storia mi ha trasmesso agitazione, paura e alla fine gioia e felicità.*

Seconda lettura*: Agitata perché avevo paura di sbagliare.*

Durante la prima lettura, l'allieva è stata coinvolta emotivamente dal testo, sapeva che cosa stava leggendo, questa sensazione però potrebbe essere stata trasmessa durante l'ascolto dei compagni. La paura di sbagliare potrebbe essere data dalla consapevolezza dello scopo della lezione e dall'organizzazione spaziale diversa (in piedi di fronte a tutti). La qualità di lettura è migliorata a livello di fluidità, la ragazza ha letto velocemente.

Dalla tranquillità all'agitazione – **(**allegato 8C**, cfr. cd audio lettura A3-B3)**

L'allievo, dopo la lettura, mi ha comunicato anche attraverso i gesti (ha aperto le braccia come a ricreare un'esplosione) la forte emozione dopo la lettura: "è stato come se … se sbagliavo perdevo tutto!" L'agitazione dell'allievo durante la seconda lettura potrebbe essere dovuta all'organizzazione spaziale. Durante la performance che lo ha fatto sentire particolarmente sottopressione, gli allievi erano in piedi, posizionati in cerchio; inoltre ognuno aveva la propria pagina da leggere, potrebbe essersi sentito più osservato e responsabile visto l'assegnamento di una parte particolare. L'agitazione si ripercuote sul ritmo di lettura: l'allievo corre verso la fine, l'emissione del fiato non è controllata.

Dall'agitazione alla tranquillità – **(Allegato 8D cfr. cd audio lettura A5-B5)**

Prima lettura: *non mi sentivo a mio agio perché avevo paura di sbagliare, ho avuto difficoltà a leggere alcune parole perché avevo un po' paura.*

Seconda lettura: *mi sono sentito a mio agio perché anche se sbaglio i miei compagni non mi prendono in giro.*

La tranquillità è dovuta alla conoscenza dei compagni. L'allievo solitamente è in imbarazzo quando è tenuto a esporsi. Afferma che la conoscenza della storia lo ha aiutato a leggere il testo.

Noia e imbarazzo

Prima lettura: *Non avevo voglia perché odio (!) leggere, ero in imbarazzo.*

Seconda lettura: *Mi sentivo un po' arrabbiato e un po' annoiato sia mentre leggevo che dopo aver letto. Un po' annoiato perché non capisco il senso* (mi precisa oralmente: della storia).

Durante la prima lettura l'allievo, quando lo chiamo per leggere mi chiede: eh? Non sa dove da dove continuare a leggere. Ride, si blocca. I compagni suggeriscono le parole in maniera brusca. Questo

atteggiamento potrebbe essere dovuto a un'incomprensione del testo. Come dichiara anche dopo la seconda lettura, la comprensione dei fatti della storia non sono del tutto chiari. Questo mi permette di fare una riflessione: l'incomprensione potrebbe portare a noia e di conseguenza a non prendere seriamente il compito assegnato. La docente deve evitare questo genere di risultato, trovando strategie volte alla comprensione del testo (in questo caso avrei potuto riportare le parole chiave della discussione alla lavagna in modo da riassumere gli accaduti del racconto, proporre più attività a piccoli gruppi per promuovere la partecipazione degli allievi più timidi). È importante che in un'analisi in cui gli allievi esprimono le proprie impressioni il docente sia preparato, perché deve guidare la discussione, rilanciare per costruire il sapere mirando al testo di riferimento.

La soggettività delle emozioni coinvolte nei vari contesti di lettura e la diversità delle successive motivazioni, mi porta ad affermare che non esiste una modalità di lettura particolare che faccia sentire a proprio agio tutti gli allievi. Dai dati analizzati emerge come le emozioni possono non cambiare nei diversi contesti di lettura, cambiare ma in modi diversi: ognuno ha la propria percezione. Di conseguenza nemmeno il rapporto tra emozione e qualità di lettura può essere stabilito.

6.3 I consigli di lettura sul testo Fu'ad e Jamila

La comprensione del testo ha permesso di applicare dei consigli di lettura motivati, di diverso genere. Da una parte ci sono stati consigli sulla tonalità di voce a seconda dell'intensità della scena descritta, es: "leggere in modo più angosciato perché è un pezzo molto triste" (**cfr. cd audio lettura C1**), "leggere più allegramente" perché nasce il bambino.

Altri invece danno consigli sull'intonazione quando sono presenti i segni di punteggiatura, in particolare per i punti esclamativi (allegato 9, **cfr. cd audio lettura C3**). Questo genere di consiglio è stato dato anche quando non sono presenti segni di punteggiatura particolari: "leggere più forte, rispettando i punti, e fare le esclamazioni" (allegato 9B). Oppure sono state aggiunte virgole dove si pensava fosse più opportuno fare una pausa: "ho aggiunto una virgola perché mi sembrava più intonato con la pausa" (allegato 9C).

Un'allieva ha consigliato alla compagna di limitare la rabbia espressa durante la lettura (**cfr. cd audio lettura C4**):

"Non leggerlo con rabbia vera e propria, comunque un pizzico di rabbia fa capire che non è una cosa … bella. Però non esagerare neanche".

Un'allieva consiglia di fare delle pause più lunghe in alcune parti del testo (**cfr. cd audio lettura C5**).

Due consigli frequenti sono stati: leggere più lentamente e con il volume più alto. Alcuni allievi hanno aggiunto i gesti che accompagnano la lettura: per loro espressività comprende la gestualità. I gesti, oltre che a trasmettere il senso del racconto attraverso la mimica, fanno acquistare un altro valore alla voce: il corpo si aggiunge al suono, il movimento da spazio alle corde vocali che emette il suono in maniera differente.

Confrontando la prima lettura e l'ultima degli allievi si può notare come focalizzarsi per alcune lezione solo sulla lettura ad alta voce migliori l'espressività (es: **cfr. cd audio lettura D1, D2**).

6.4 Come vengono applicati i consigli durante la lettura di poesie?

La lettura di poesie ad alta voce è stata accompagnata da consigli e impressioni sulla lettura dei compagni, discutendo apertamente sulle motivazioni che spingono a leggere una poesia in un modo piuttosto che in un altro. Negli allievi è ferma la convinzione che la velocità e il ritmo di esecuzione debba combaciare con il tema della poesia, come consigliato con la lettura della poesia *La neve* di Chiara Carminati: "*bisogna leggerla con la voce bassa (...) perché la neve è calma, scompare, qua la neve scende piano piano lenta. Se la leggi ad alta voce, non è giusta.", "Secondo me la poesia bisogna leggerla bassa perché quando cade non fa rumore come la pioggia!" (allegato 10).*

Gli allievi nel loro "cinema mentale" hanno immaginato la neve nel suo aspetto in tutto e per tutto, utilizzando la voce per descriverne le caratteristiche (**cfr. cd audio lettura P1**).

La volontà di leggere una poesia con precise regole sonore delle volte non basta per ottenere il risultato voluto, le emozioni come visto nel capitolo precedente, sono una potente variabile nell'interpretazione delle poesie. Riporto qui di seguito un estratto del protocollo della discussione avuta dopo la lettura di un'allieva (**cfr. cd audio lettura P2**) che mi permette di agganciarmi al discorso sulle emozioni (allegato 10):

I Ti eri preparata a leggerla così velocemente? Hai voluto leggerla veloce?

A Più o meno, volevo leggerla media. "Neve" un po' più veloce e invece le altre parole più lentamente

I Va bene. E ti sembra di avere letto come ti sei preparata a casa, qui davanti?

A No… Perché ero agitata.

I Chi sente come A. quando deve venire qui davanti?

R Si, io mi sento agitato perché se sbaglio, faccio una figuraccia!

F Ho vergogna.

I Quanti si sentono agitati per lo stesso motivo di A.?

(10 alzano la mano)

Leggere una poesia ad alta voce mette più agitazione rispetto a leggere al proprio banco un testo narrativo. È interessante la motivazione data dagli allievi: "*perché per ogni poesia hai un'espressione. Come rabbia, lo leggi con rabbia. Invece per i testi è raro che capita…"*(allegato 10). La loro idea è quella di usare l'espressività per comunicare i sentimenti contenuti nel messaggio poetico.

La lettura *Rime di rabbia* è sorretta da un'altra spiegazione, una ragazza ha letto la poesia molto velocemente (**cfr. cd audio lettura P3**) motivando la scelta in questo modo: "*perché quando mi arrabbio l'arrabbiatura dura molto molto poco".* L'effetto sonoro che vuole ricreare è motivato dal messaggio che vuole trasmettere.

La voce in questo caso, oltre al significato, trasmette qualcosa di personale: l'effetto che la rabbia ha sulla persona, arriva e passa velocemente. Questo ragionamento si può in un certo modo accostare al suggerimento di Sabatini (2016) che, dopo aver analizzato i tratti fonici e grafici della poesia "l'anguilla" di Montale, vede il bisogno di leggerla in un certo modo: "individuati via via tutti questi tratti, avvertiamo subito il bisogno di rileggere l'intero testo senza interruzioni per percepire bene tutti gli effetti di suono e di immagine che esso contiene". (p. 97). È interessante riportare il motivo per cui la ragazza ha voluto leggere la poesia: *riesco a leggerla bene perché io mi arrabbio facilmente* (allegato 10). Ci sono quindi, da parte dei bambini, delle ragioni molto personali per cui una lettura possa risultare più semplice o più piacevole da recitare.

L'altro aspetto, in questo caso, è fortemente relazionato ai sentimenti provati durante la lettura. Infatti durante la discussione la bambina ha affermato: *è difficile leggere una cosa che non hai scritto tu perché non sai i sentimenti che provi* (allegato 10). Poche settimane dopo un compagno, il quale durante la seconda lettura di Fu'ad e Jamila era particolarmente agitato, legge una poesia scritta da lui con una certa sicurezza e intonazione; l'episodio (allegato 11) mi ha fatto ripensare alle parole della ragazza.

7. Conclusione

Vista l'eterogeneità dei dati raccolti risulta complesso interpretarli per riuscire a giungere a una conclusione che possa rispondere alle mie domande di ricerca con rigore. Il percorso e i dati analizzati mi permettono però di fare delle riflessioni importanti.

- *Come migliora la qualità di lettura di un testo, dopo aver svolto, sullo stesso, un lavoro di sensibilizzazione legato al linguaggio figurato, ai significati impliciti?*

- *Quali sono le emozioni provate dai bambini nel mettersi in gioco in qualità di lettori?*

La lettura consapevole e l'appropriazione delle nuove espressioni ha dato origine ad una lettura più fluida rispetto al primo approccio. Su questo potrebbe aver inciso l'evocazione mentale di alcune scene presenti nel racconto data dalla consapevolezza del testo. Ciò è quanto accade, secondo Calvino (1988), nel nostro "cinema mentale": "a seconda della maggiore o minore efficacia del testo siamo portati a vedere la scena come se si svolgesse davanti ai nostri occhi (…)" (p. 83). Gli allievi, al momento di leggere per la seconda volta, sapevano bene in quale sequenza s'inserivano: le immagini evocative del racconto, finalmente comprese, scorrevano – probabilmente - nelle loro menti. Inoltre, rispetto alla prima lettura sapevano anticipatamente quale parte del testo leggere, è quindi possibile che abbiano letto nella mente le frasi assegnate riuscendo così a legare bene le parole e concentrarsi sulla frase. Le emozioni durante l'esecuzione hanno sicuramente influito sul risultato ottenuto, abbiamo visto come per alcuni allievi prestare la voce implichi vergogna, agitazione, paura.

I fattori elencati fin qui hanno originato un ritmo di lettura piuttosto incalzante, che non ha, però, lasciato spazio alle pause tra una scena e un'altra e non ha permesso di giocare con la voce per accentuare particolari della storia. Inoltre da una discussione (allegato 10) emerge la concezione dei bambini che vede il forte distacco tra lettura poetica e la lettura di testi narrativi, dove la poesia contiene sentimenti e quindi bisogna interpretarla, invece nei testi narrativi è "raro che capiti", ritengono che, di solito, è necessario seguire solamente la punteggiatura. L'analisi del testo ha fatto emergere i diversi richiami poetici presenti nella narrazione, l'interpretazione vocale di queste espressioni deve però avere il tempo di essere preparata, come fatto nella fase di lavoro successiva. Si può infatti notare una progressione delle competenze di lettura ascoltando le tre letture nelle diverse fasi di lavoro di uno stesso allievo (**cfr. cd audio lettura** A3, B3, C1).

Utilizzare la voce per trasmettere un messaggio chiaro, senza inciampare, per di più davanti a tutti i compagni e maestra compresa, è già un bel traguardo per i giovani lettori; aggiungere la modulazione della voce è un passo in più, che richiede un lavoro progressivo.

Vedo un lavoro come quello presentato, dedicato all'analisi degli aspetti semantici, alla lettura consapevole, un punto di partenza, un approccio che, però, non basta applicare per un mese. La lettura ad alta voce è un'abilità complessa anche per noi adulti, l'acquisizione di questa competenza richiede un lavoro di sensibilizzazione che dura anni, con un continuo ritorno sui testi, letti ad alta voce come in un'agorà abitudinaria. Mi permetto di estendere la stessa riflessione anche per quanto riguarda l'enunciazione delle poesie, e mi riaggancio qui alla terza domanda:

Come migliora la qualità della lettura dei testi poetici, dopo una prima esperienza legata alla lettura espressiva?

Riproponendo la lettura ad alta voce di poesie ho percepito delle analogie tra quanto emerso nelle lezioni di allenamento alla lettura di Fu'ad e Jamila: hanno preso in considerazioni le sensazioni, i rumori che la poesia trasmette. Decidono quindi a posteriori la velocità e ritmo di esecuzione. Questi genere di consigli si possono ricollegare alla teoria di Carminati per la quale tutte le interpretazioni sono accettate, benché sorrette da una motivazione. Queste notevoli competenze possono risultare inefficaci se inseriamo nel contesto il lettore: occhi che guardano, tempo che scorre, maestra che giudica (?). Le emozioni qui hanno la meglio. Ritorno quindi, tentando di dare una risposta alla mia domanda, alla premessa formulata nel quadro teorico con la presentazione del documentario "Être et avoir": un lavoro di sensibilizzazione alla declamazione di testi poetici ha bisogno di abitudine, di tempo. Tempo non solo per dare voce ai testi ma anche per approfondirne i suoni e la posizione delle parole all'interno del testo, per capire in che modo recitare un contenuto poetico. Proprio come Sabatini (2016), nel suo libro *Lezione di italiano,* ha consigliato la lettura della poesia "l'anguilla" di Montale dopo averne analizzato le caratteristiche formali e foniche: "Individuati via via tutti questi tratti, avvertiamo subito il bisogno di rileggere l'intero testo senza interruzioni (tranne la leggera sosta al punto e virgola tra i versi 14 e 15) per percepire bene tutti gli effetti di suono e di immagine che esso contiene" (p. 97).

Potrebbe dunque un approccio che poggia sulla continuità di queste pratiche riuscire a superare le emozioni spiacevoli, come ad esempio paura di sbagliare, vergogna, agitazione?

Bilancio professionale

La voce è la storia come l'acqua è il fiume (p. 8). La similitudine usata da Rita Valentino Merletti e Bruno Tognolini (2016) rappresenta l'idea che vorrei dare al lettore dell'importanza che attribuisco all'oralità, giustificando anche il lavoro presentato nella tesi.

L'esperienza vissuta con i ragazzi mi ha fatta crescere professionalmente. Mi ha fatto capire come la riflessione insieme agli allievi su come dare voce all'insieme delle parole sia uno strumento che il docente può attuare per consolidare le abilità di lettura degli allievi e l'abitudine di leggere per gli altri. È importante precisare agli allievi l'obiettivo che si vuole raggiungere, nel mio percorso, forse, è mancato questo aspetto durante la sofferma sulle espressioni del testo. Fornara, infatti, nel suo *articolo tutta un'altra storia!* fa questa osservazione: "se la finalità è leggere meglio, anche l'esercizio di analisi testuale ne trae giovamento, perché non viene più visto come qualcosa di fine a se stesso." Inoltre trovo che nel mio percorso, sarebbe stato utile un rituale, un luogo di lettura silenzioso ed accogliente dove leggere ad alta voce.

Le considerazioni degli allievi sulla storia utilizzata per l'itinerario mi hanno fatto apprezzare il testo ancora di più. L'analisi a posteriori sulle figure retoriche ha lasciato spazio alle loro nuove percezioni, dove un punto rosso nell'immagine diventava senso di colpa che permette di scavare nelle emozioni del protagonista (allegato 5D), immaginando una nuova storia. "La fantasia è un posto dove ci piove dentro" (Calvino, 1988, p. 81). Lo sguardo particolare alle emozioni coinvolte nelle diverse modalità di lettura mi hanno fatta riflettere sulla varietà di sensazioni che possono intervenire durante una lezione. Sembrerebbe scontato dire che ogni bambino vive emotivamente i contesti di apprendimento in modo diverso, ma è importante ricordarselo per arrivare in classe, come docente, tenendo presente tutte le sfumature presenti.

8. Bibliografia

(2015). Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese. Bellinzona: Divisione della scuola.

Libri a carattere didattico

Carminati, C. (2011). *Perlaparola: bambini e ragazzi nelle stanze della poesia*. Modena: Equilibri editrice.

Ferretti, N. (2004). *La parola nascosta. Percorsi didattici nella poesia.* Roma: Carrocci Faber.

Bice Mortara Garavelli. (2010). *Il parlar figurato. Manualetto di figure retoriche.* Edizioni Laterza.

Sabatini F., (2016). *Lezione di italiano.* Mondadori.

Scorzio, P. (2015). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi.* Roma: Carrocci Editore.

Valentini Merletti, R., Tognolini B. (2016). *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura,* Milano: Salani.

Raccolte di filastrocche/ racconti

Zanotti, C., Guicciardini D. (2011). *Fu'ad e Jamila*. Trevi: Edizioni Lapis.

Bisutti, D. (2009). *L'albero delle parole.* Milano: FeltrinelliKIDS.

Tognolini, B. (2014). *Rime di rabbia*. Milano: Salani Editore.

Tognolini, B., Carminati, C. (2012). *Rime chiaro scure.* Milano: Rizzoli.

Articoli in internet

Fornara, S., (2016). *Tutta un'altra storia! La lettura espressiva per dare voce ai libri. Rivista scuola Ticinese. (No. 326: Anno XLV, Serie IV, Settembre 2016). Disponibile da: http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista_scuola_ticinese/ST_n.326/ST_326_fornara_tutta_altra_storia.pdf*

Filmati

Sandoz, S., Lalou S. (produzione), Philibert, N. (regia, sceneggiatura, montaggio). (2002). *Être et avoir (DVD). Francia.* Distribuzione BIM Distribuzione s.r.l.

9. Allegati

Allegato 1 – Testo bianco Fu'ad e Jamila

Fu'ad e Jamila attraversarono gli stretti vicoli mano nella mano fino a raggiungere la spiaggia. Le onde si scioglievano a riva in una piccola schiuma biancastra e il profumo salmastro dell'aria saliva per le narici solleticando il naso. Fu'ad accarezzò la pancia tonda di Jamila e la baciò pensando che il loro bambino sarebbe nato al di là del mare, oltre l'orizzonte, nella terra dove tutto è possibile, là dove la notte non esiste e il cibo non manca.

Si guardò attorno e vide molta gente, come lui, pronta ad andarsene. Ancora poche ore e tutto sarebbe cambiato. Non aspettavano altro che il segnale.

L'uomo sulla vecchia barca arrugginita urlò che era il momento di salpare e che sarebbero stati in tanti, molti più del previsto. Disse di mettere le donne e i bambini a sedere per primi, poi sarebbe stato il turno degli uomini.

Jamila si accoccolò in un angolo in attesa di Fu'ad. Guardò la città in lontananza, la spiaggia e la gente che si accalcava. Se avesse potuto gridare al mare, avrebbe urlato quanto è buia la guerra, quanto è nera la fame e come il blu profondo della nostalgia le stringeva il cuore. Fu'ad la raggiunse, si sedette accanto a lei e diede un ultimo sguardo alla battigia.

Addio terra, addio profumo di casa.

La notte umida e fredda avvolgeva la vita nel suo mantello scuro. La barca dondolava incerta tra le onde che si erano fatte enormi e nere. Fu'ad stringeva a sé Jamila. Ascoltavano bambini e madri che chiacchieravano. Voci gravi di uomini ammassati sul ponte che discutevano di quanto fosse costato quel viaggio, dei debiti accumulati, della speranza di incontrare un parente dall'altra parte del mare.

La barca scricchiolava. Dava l'impressione di non reggere il peso di tutte le persone accalcate una sopra l'altra, ma ancor più sembrava non reggere il peso dei loro pensieri. Speranze, paure, dolori e desideri galleggiavano pesanti sulla vecchia imbarcazione. Tra le mani vernice scrostata, odore di ruggine e di sale che saliva per le narici, bruciava e piombava nei polmoni.

Un fulmine squarciò il cielo. I contorni della barca, per un attimo, si fecero nitidi nella notte. Non erano contorni di un'imbarcazione, piuttosto di un cumulo di corpi aggrappati a un salvagente, come formiche prima di annegare. Quando il secondo fulmine illuminò la scena, la pioggia cominciò a scendere battente; le voci degli uomini si fecero più violente e quelle delle donne più acute. Le onde ingrossavano e i desideri svanivano uno a uno. Uno ad uno nella tempesta si lasciavano inghiottire dal mare. La gente gridava impaurita e chiedeva aiuto al cielo, a Dio, alla sorte. Lasciare un sogno significa morire. E nessuno voleva morire.

Ancora un fulmine, poi il buio.

Nero, freddo!

Fu'ad sentì la mano di Jamila scivolare via.

Vuoto dentro l'anima come pugno che strozza il respiro. Gelo sulla pelle come lama che taglia le ossa. Grida!

Una luce tagliente illuminò i corpi nell'acqua. Uno dopo l'altro vennero issati a bordo. Fu'ad alzò le braccia e qualcuno lo vide. Le voci concitate dei soccorritori parlavano una lingua diversa.

Confusione!

Fu'ad, accucciato accanto agli altri sopravvissuti, capì che non avrebbe più rivisto Jamila. Lei era il suo respiro, la sua casa, lei era il suo cuore. Le mani doloranti tra i capelli fradici, gli occhi fissi sul fondo della barca gli ricordavano di essere ancora lì, dentro di sé, di non essere morto.

Di nuovo luce bianca a scrutare il tappeto di mare. Braccia concitate che afferravano mani vuote di vita. Pianti di bambini, urla di donne. Rabbia!

Un suono sottile e potente s'intrufolò tra le grida e interruppe ogni azione. Respiri e sguardi rimasero sospesi sul filo fragile di quel suono per un istante, un istante soltanto. I pensieri camminavano veloci, s'infilavano negli occhi di tutti. Leggevano. Bruciavano di speranza affamata di sogni, di vita, di pane.

SILENZIO! UN VAGITO! QUALCUNO DISSE:

«È NATO UN BAMBINO!»

Fu'ad capì. Lei, che era il suo respiro, la sua casa, lei che era il suo cuore. Lei… era ancora viva! Qualcosa brillò nella notte: un sussulto nel cuore, un salto di onde, un respiro del mare che, finalmente calmo, sembrò dire: «Benvenuto bambino. Questa notte una coperta di stelle sarà il tuo tetto, le mie braccia di schiuma saranno la tua culla e tra poco il sole illuminerà la tua prima giornata in questo mondo. Ti cullerò, creatura, ora che sei nata, perché tu meriti di essere amata.»

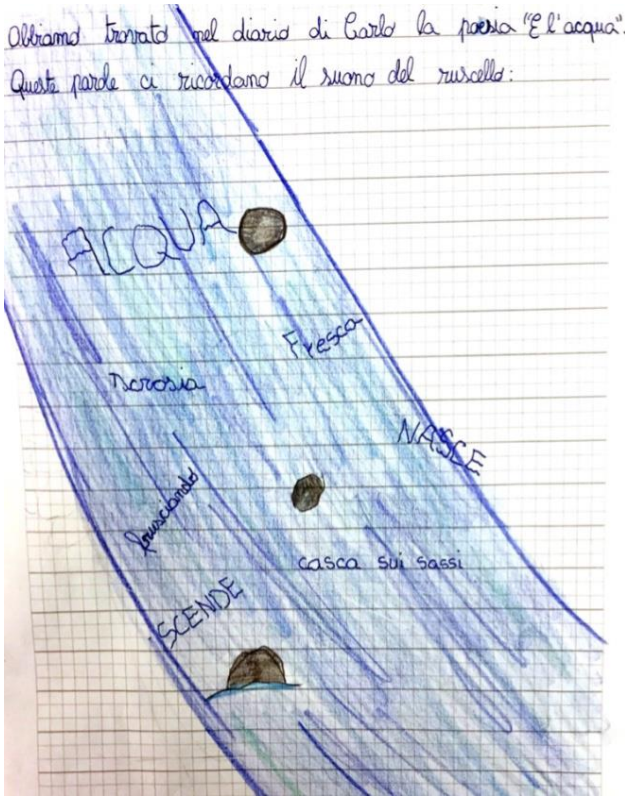
«Quanto è grande l'amore?» chiese un soccorritore a un altro guardando Jamila e Fu'ad che abbracciavano il bambino.

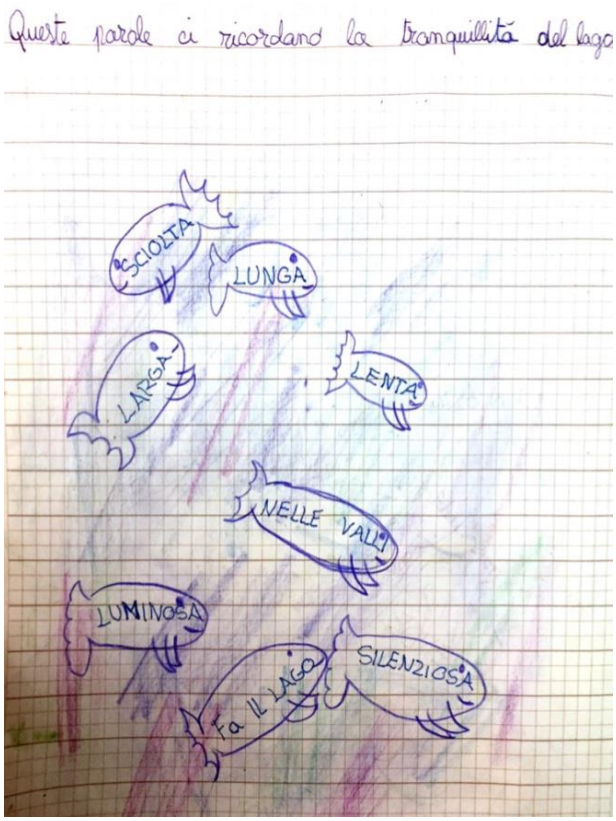
«Non lo so di preciso;» rispose «forse quanto il mare!»

«E che faccia ha?» chiese ancora l'uomo commosso.

«Oggi è quella di questo bambino» rispose l'amico accarezzando il neonato.

Allegato 2 – Attività sui suoni delle parole con la poesia “E l’acqua “





“Le parole utilizzate per descrivere il mare ci ricordano la forza del mare, le onde che resuscitano”.

Allegato 3 - Riassunto discussione sul termine emigrazione

L'EMIGRAZIONE

Dopo aver letto il testo "Fu'ad e Jamila" abbiamo discusso sul significato di migrazione.

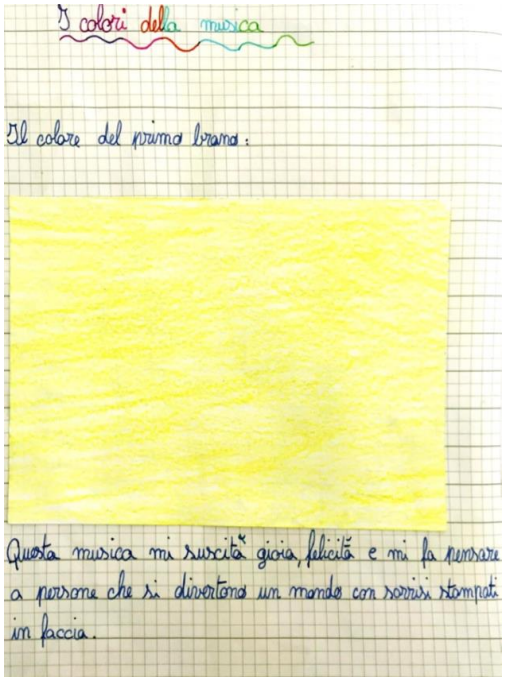
Abbiamo pensato ai motivi che portano una persona ad emigrare dal proprio paese, ecco le cause emerse durante la discussione:

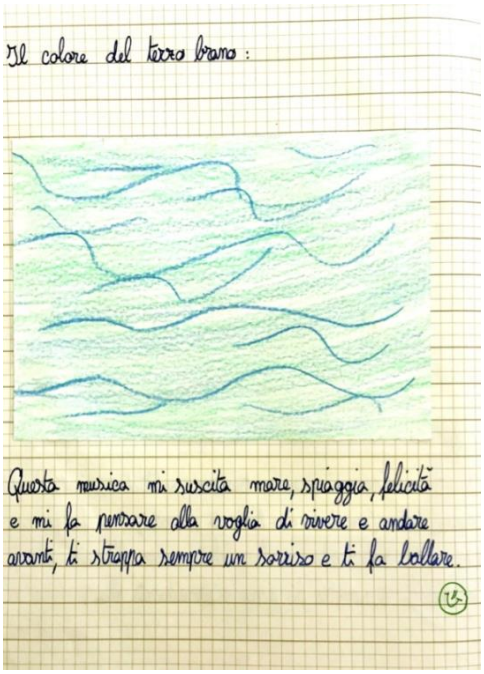
- Si parte alla ricerca di fortuna, di soldi (per motivi finanziari)
- Perché non ti trovi più bene nel paese in cui vivi
- Per fuggire alla guerra
- Perché nel paese straniero c'è qualcosa che nel proprio paese non c'è (es: materiale particolare)
- Perché non c'è più cibo
- Per amore
- Per rincorrere un sogno (voglia di stare in un altro paese)

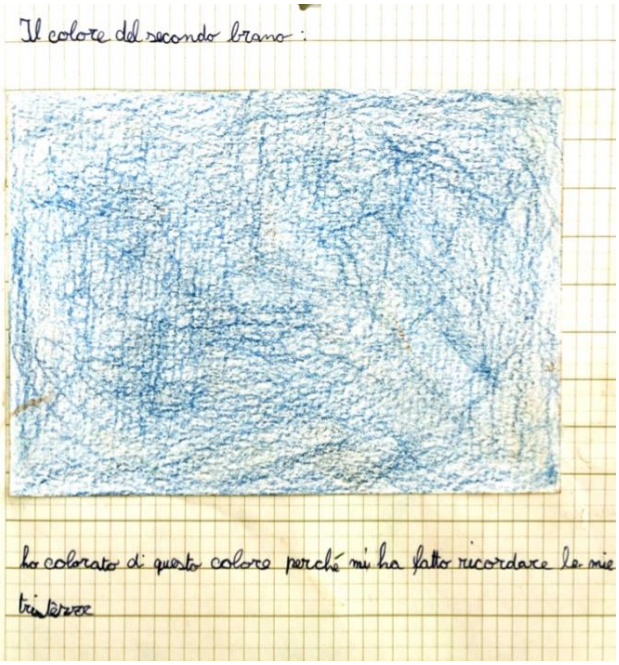
Allegato 4 – Approfondimento delle figure retoriche

Lezione 1: la sinestesia

Descrizione: gli allievi colorano un foglio da disegno con un certo colore mentre ascoltano un brano musicale. Discutiamo sull'associazione tra colore e musica, poi tra colore ed emozione che il suono ha trasmesso.

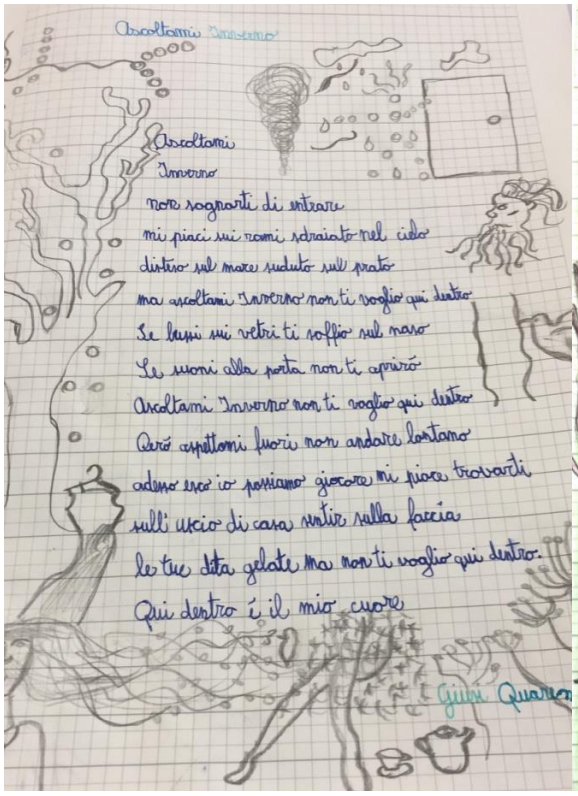


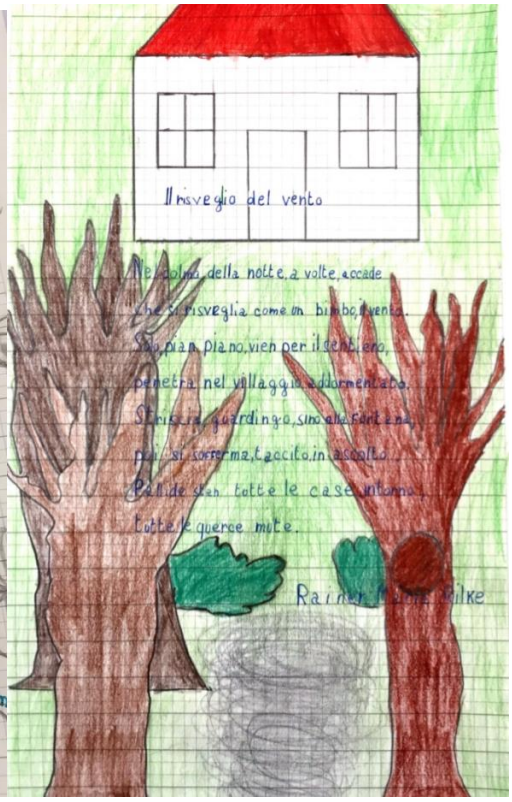




Lezione 2: Le personificazioni

Descrizione: Dopo aver riflettuto sulla personificazione contenuta in Fu'ad e Jamila ("la notte avvolgeva la vita con il suo mantello scuro") vediamo altri esempi di personificazione. Chiedo di disegnare l'immagine che la poesia ha suscitato.

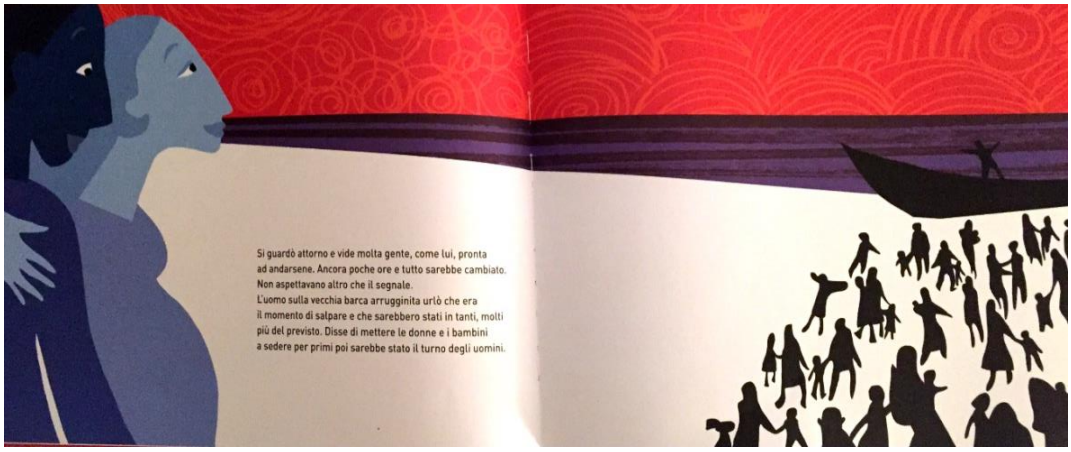




Ascoltami inverno, Giusi Quarenghi Il risveglio del vento, Rainer Maria Rikle

Allegato 5 – Interpretazione (protocollo e immagine di riferimento)

Allegato 5 A



Allegato 5B

"Fu'ad la raggiunse, si sedette accanto a lei e diede un ultimo sguardo alla battigia.

Addio terra, addio profumo di casa."

L Dice così perché magari lei voleva restare nel suo paese d' origine perché prima che arrivasse la guerra ci era affezionata ed era davvero bello.

F Perché c'è quel "coso" che spunta dal cielo? (riferimento alle immagini)

L Perché avrebbe voluto gridare, è un urlo silenzioso?

D Forse ho capito il disegno: quella parte marrone è dove stanno andando, e quella parte nera è dove c'è la guerra.

T Ma la parte marrone è la barca

D Allora è il vuoto oscuro?

I Il disegno marrone è una barca, ma potrebbe essere che il disegno sia nero proprio per rappresentare la guerra, sì.

E Oxana, mi è venuta un'idea: potresti leggerci un pezzettino… non so l'ultimo pezzettino e ognuno si potrebbe inventare la continuazione della storia!

I È un'ottima idea, si potrebbe fare un'altra volta, magari con un'altra storia. Adesso continuiamo con questo lavoro.

I Qui viene detto che la nostalgia è blu e la fame è nera, cosa vuol dire?

L La fame è nera… magari… se giri la pagina ci sono tutte quelle persone disegnate in nero che soffrono la fame e magari Fu'ad e Jamila che sono blu, perché hanno nostalgia.

T La fame è nera e la speranza è blu?

I La nostalgia è blu.

T Potrebbe essere che il coso (riferimento all'immagine) sopra nero sia la fame, e poi quel coso blu in mezzo è la nostalgia, per fare vedere quanto è grande la fame.

D non la nostalgia per il paese?

L Infatti perché prima che arrivasse la guerra magari il paese era… bello?

F Io mi chiedo perché in questo mondo esista la guerra…

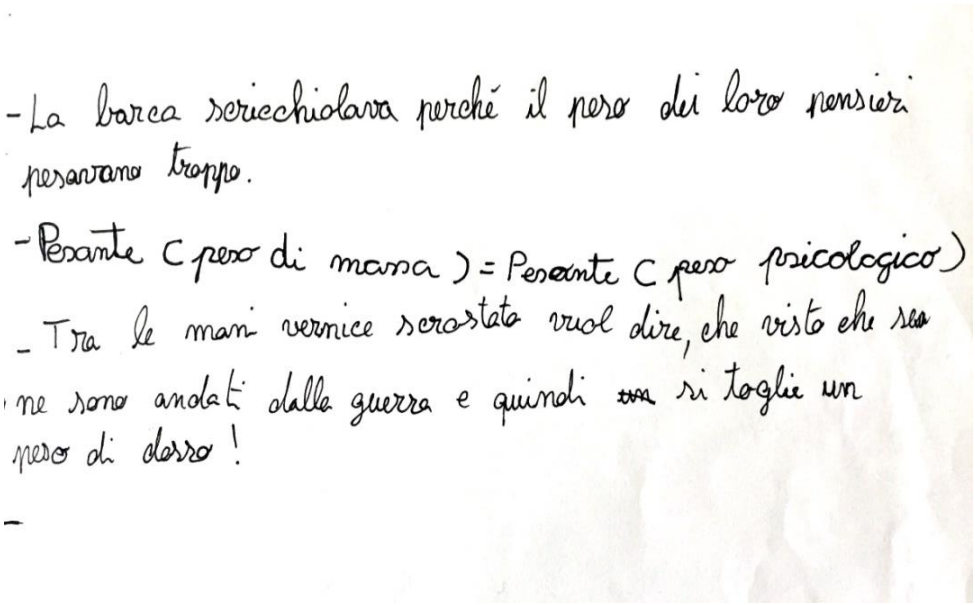
"fuori tema"

Allegato 5C

Allegato 5D

Allegato 6 - Protocolli e appunti durante l'attività a gruppi

Allegato 6A


- La barca scricchiolava perché il peso dei loro pensieri pesavano troppo.
- Pesante (peso di massa) = Pesante (peso psicologico)
- Tra le mani vernice scrostata vuol dire, che visto che sono andati dalla guerra e quindi ~~una~~ si toglie un peso di dosso!
-

S Per noi la barca scricchiolava perché il peso dei loro pensieri pesavano troppo. Pesante là lo mettono perché… F, rileggi il pezzo?

F Davano l'impressione di non reggere tutti i loro pensieri

S Perché …allora …il peso là lo fanno vedere come il peso… di massa! Invece secondo me, secondo noi, è un peso psicologico… perché non è che i pensieri hanno un peso.

I Sì non hanno un peso concreto, non puoi metterli sulla bilancia…

T Hanno un peso nel cuore.

L Nell'anima!

D Se hanno un peso nel cuore quindi ti fanno più pesare.

T Ma no!

L Ti fanno pesare nel senso metaforico!

I Sì, guardate anche l'immagine, che cos'è secondo voi questo questo insieme di colori?

B È il peso!

I Sono i pensieri delle persone!

D Sembra una testa di una gallina! (ridono)

S Questa è la barca e questi sono i pensieri (indica l'immagine)

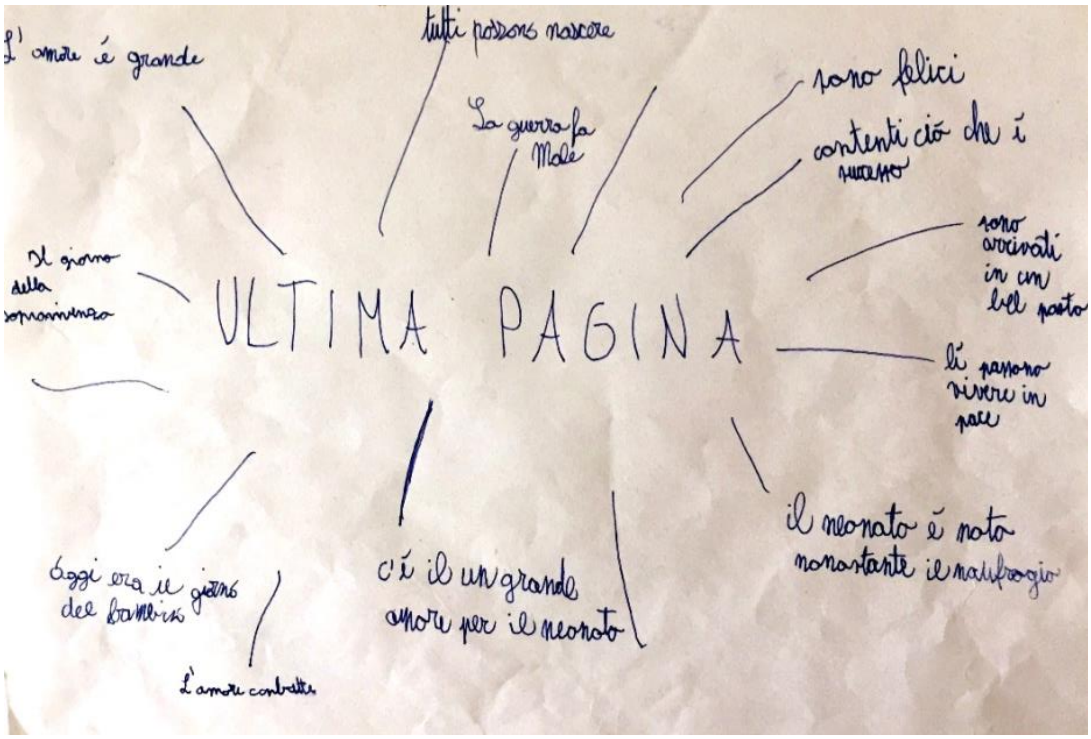
I Si, S. ha fatto notare che c'è una barca.

A Che pesano tanto perché la barchetta è tipo…

L Un minimo…

I Vedete che le immagini riescono a darci anche un'immagine concreta di quello che viene detto. Come diceva il gruppo di S. i pensieri non hanno un peso vero e proprio. Ma grazie a un'immagine si può capire quanti pensieri ci sono.

Allegato 6B


ULTIMA PAGINA
l'amore è grande
tutti possono nascere
la guerra fa male
sono felici
contenti ciò che è
il giorno della
sono arrivati in un bel posto
lì possono vivere in pace
il neonato è nato nonostante il maltempo
c'è il un grande amore per il neonato
oggi era il giorno dei bambini
l'amore combatte

Allegato 7 - Poesie lettura ad alta voce

Neve

Neve mondo nuovo, la mano di bianco
Che una bianca mano passa sopra il mondo stanco
Neve che cancella, latte che si spalma
I rumori dormono, la città si calma
Mondo foglio bianco, non ancora scritto
I colori gridano, il bianco sta zitto

Neve ghiaccia in faccia e sciolta sulle sciarpe
Neve sotto i pattini e neve nelle scarpe
Neve sul giardino e neve in altalena
Neve dentro ai guanti e giù per il collo e schiena
Neve sfatta in fango, neve fitta in fiocchi
E basta nevicare, mi esce anche dagli occhi!

Chiara Carminati

Rima di rabbia

Rabbia, rabbia
Fiato di sabbia
Sangue di gioco
Fiore di fuoco
Fiammeggia al sole
Consuma tutto
Lasciami il cuore
Pulito e asciutto

Bruno Tognolini

Allegato 8 – Tabelle riassuntive: questionari e abilità di lettura

Allegato 8A

Prima lettura	*Stato emotivo*	*Seconda lettura*	*Stato emotivo*
Inciampa su alcune parole.	"mi sono sentita agitata perché la storia mi aveva trasmesso agitazione" "Paura e alla fine gioia e felicità".	Inciampa una sola volta Ritmo veloce. Volume basso.	"agitata perché avevo paura di sbagliare"
Le discussioni con i compagni mi hanno aiutata/o a capire meglio il testo?			
Sì, in particolare la speranza.			
La comprensione ha aiutato nella lettura?			
No, riuscivo a leggerlo bene anche senza conoscerlo.			

Allegato 8B

Prima lettura	*Stato emotivo*	*Seconda lettura*	*Stato emotivo*
Dimentica una parola; si concentra sulla parola (lettura a scatti) Mi chiede "continuo?"	"Mi sono sentito a mio agio perché mentre leggevo ero in classe con persone che conosco. Ho fatto un po' fatica a leggere. Mi sono messo nei panni di Fu'ad"	La tonalità della voce è più bassa. si concentra sulla frase. A tratti a scatti.	"A mio agio perché davanti a me ho persone che non mi giudicano"
Comprensione			
Erano in un momento difficile ed in guerra, c'era speranza dentro di loro.			
La comprensione ha aiutato nella lettura?			
Sì perché conosco le parti e mi "i*mpersonifico"* meglio.			

Allegato 8C

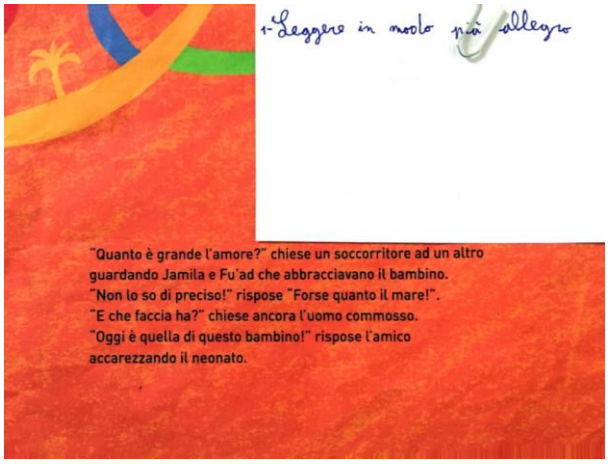
Prima lettura	*Stato emotivo*	*Seconda lettura*	*Stato emotivo*
Inciampa, insicuro. Compagna suggerisce "scrostata".	Mi sono sentito normale.	Molto più scorrevole, corre verso la fine della frase. Tonalità voce è più bassa.	Mi sono sentito in panico perché avevo paura di sbagliare e se sbagliavo mi sembra di perdere tutto.
Le discussioni con i compagni mi hanno aiutata/o a capire meglio il testo?			
Sì, in particolare se è nato un bambino e se Jamila è morta.			
La comprensione ha aiutato nella lettura?			
Non lo so.			

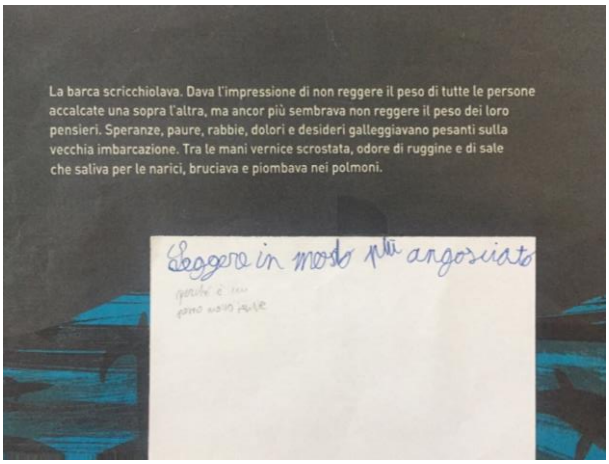
Allegato 8D

Prima lettura	*Stato emotivo*	*Seconda lettura*	*Stato emotivo*
Non ha seguito la lettura, dice "dove siamo?" Sbaglia alcune parole. Ride.	Non avevo voglia perché odio (!) leggere, ero in imbarazzo	Veloce.	Mi sentivo un po' arrabbiato e un po' annoiato sia mentre leggevo che dopo aver letto. Un po' annoiato perché non capisco il senso (mi precisa oralmente: della storia).
Le discussioni con i compagni mi hanno aiutata/o a capire meglio il testo?			
No.			
La comprensione ha aiutato nella lettura?			
Sì perché conosco il testo (mi precisa: lo conosco ma non lo capisco)			

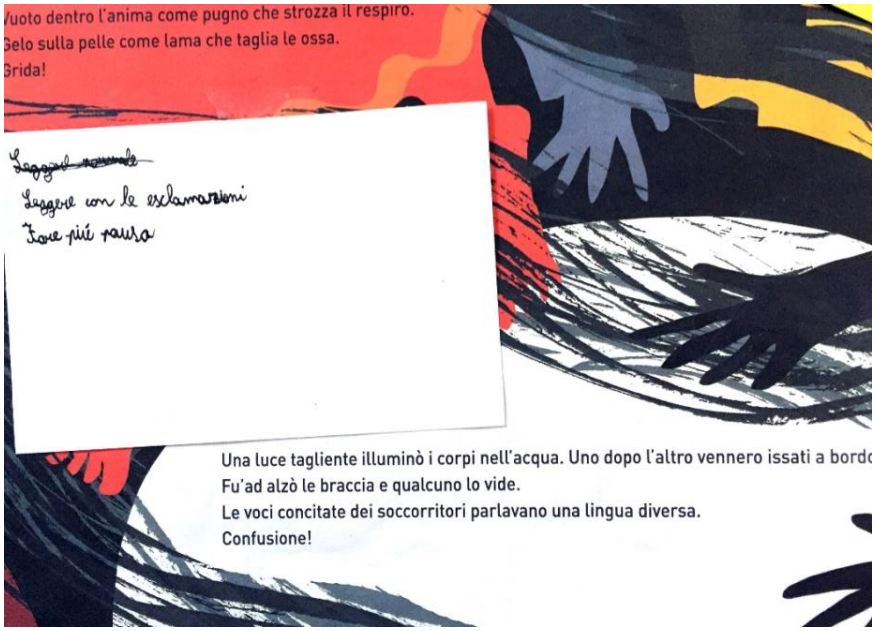
Allegato 9 – Consigli di lettura

Allegato 9 A

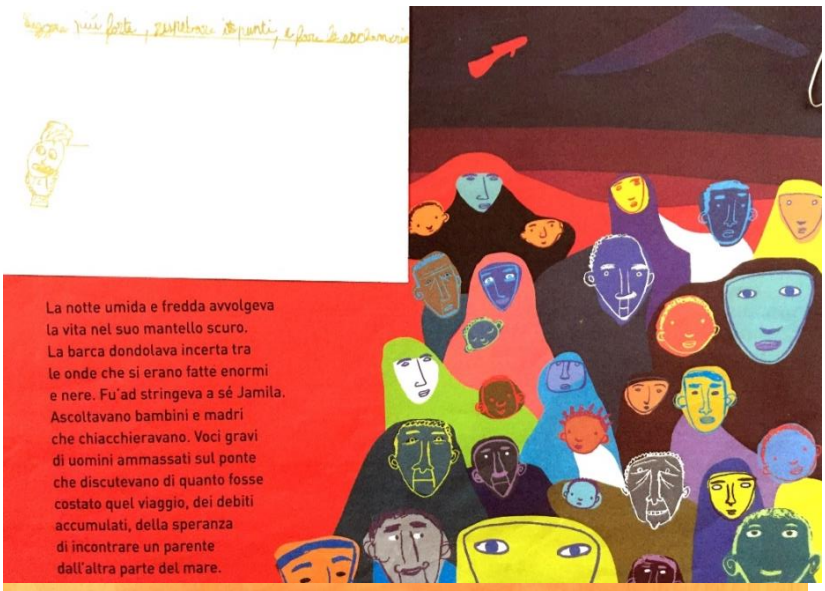




Allegato 9B



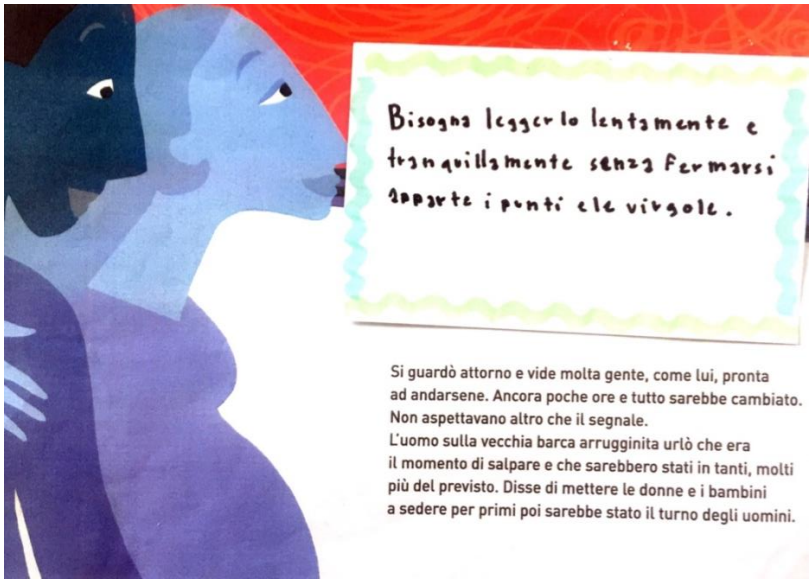
Allegato 9C



La notte umida e fredda avvolgeva
la vita nel suo mantello scuro.
La barca dondolava incerta tra
le onde che si erano fatte enormi
e nere. Fu'ad stringeva a sé Jamila.
Ascoltavano bambini e madri
che chiacchieravano. Voci gravi
di uomini ammassati sul ponte
che discutevano di quanto fosse
costato quel viaggio, dei debiti
accumulati, della speranza
di incontrare un parente
dall'altra parte del mare.

Fu'ad e Jamila attraversarono gli stretti vicoli mano nella mano fino a raggiungere la spiaggia.
Le onde si scioglievano a riva in una piccola schiuma biancastra e il profumo salmastro dell'aria saliva per le narici
solleticando il naso. Fu'ad accarezzò la pancia tonda di Jamila e la baciò, pensando che il loro bambino sarebbe nato
al di là del mare, oltre l'orizzonte, nella terra dove tutto è possibile, là dove la notte non esiste e il cibo non manca.

I consigli di Tecla per Emma(:) per la lettura:
.ti sei fermata troppo
.rispetta la punteggiatura
.rallenta
.scandire bene le parole



Bisogna leggerlo lentamente e tranquillamente senza fermarsi dopo i punti e le virgole.

Si guardò attorno e vide molta gente, come lui, pronta
ad andarsene. Ancora poche ore e tutto sarebbe cambiato.
Non aspettavano altro che il segnale.
L'uomo sulla vecchia barca arrugginita urlò che era
il momento di salpare e che sarebbero stati in tanti, molti
più del previsto. Disse di mettere le donne e i bambini
a sedere per primi poi sarebbe stato il turno degli uomini.

Allegato 10 – Protocollo consigli di lettura poesie

S	Ma tutti devono leggere? Spero di non leggere
T	(*alza la mano*) mi devo alzare?
I	Puoi anche venire qui davanti.
T	Oh mio Dio (viene davanti). Vado? Quale leggo per prima?
I	Quella che ti piace di più
Insieme	« Neve ! », No… Rime di rabbia !
T	Legge "Neve" (lentamente)
T	Legge *Rime di Rabbia*
S	Legge *Neve*
S	Posso leggere anche l'altra? Legge *Rime di Rabbia*
T	Secondo me deve leggere…
T	Secondo me è giusto che ha detto «Rabbia, rabbia» in modo rabbioso, ma doveva essere anche un po' intonato. Perché tu hai dato la stessa intonazione per tutte le parole. È un consiglio, hai letto bene non è che…
I	Pronunciare le parole con diversa intonazione, ad esempio?
T	(Fa un esempio, cambiando l'intonazione della voce tra i due versi «Rabbia Rabbia» lo dice con più forza)
I	Ah, sì! Come mai tu cambi così l'intonazione?
T	Perché «rabbia rabbia » bisogna leggerlo più « rabbioso », più forte. Invece fiato di sabbia… non lo so…
I	S. tu invece hai voluto mantenere la stessa intonazione, hai una motivazione?
S	(Ride) no.
I	Devo farvi i complimenti perché siete state bravissime entrambe.
I	A. provi tu?
A	Ok, posso stare al posto?
I	In piedi però.
A	Ma poi do la schiena agli altri.
I	Hai ragione, allora vieni qui davanti.
T	(Ride) Ti sei fregata da sola.
A	Legge *Neve* (velocemente)
D	Forse puoi leggere un po' più piano, leggevi troppo veloce. E scandisci bene le parole.
R	Per me la stessa cosa di D.
F	Un po' più sciolta!
T	E non aggiungere parole, perché hai detto «giù per il collo e la schiena ».
I	Come mai hai letto velocemente?
A	Non lo so.

T Ma non è una critica A.!

A Lo so.

I Ti eri preparata a leggerla così velocemente? Hai voluto leggerla veloce?

A Più o meno, volevo leggerla media. Neve un po' più veloce e invece le altre parole più lentamente.

I Va bene. E ti sembra di avere letto come ti sei preparata a casa, qui davanti?

A No… Perché ero agitata.

I Chi si sente come A. quando deve venire qui davanti?

R Si, io mi sento agitato perché se sbaglio, faccio una figuraccia!

F Ho vergogna.

I Quanti si sentono agitati per lo stesso motivo di A.?

(10 alzano la mano)

T No… io no! Io mi sento normale!

D Io normale perché sono abituato nel mio paese mi facevano sempre leggere davanti a tutti.

L Infatti, anche nel mio paese.

I Ma è diverso leggere una poesia qui davanti come oggi e leggere un testo come «Fu'ad e Jamila» al proprio banco?

T Per me no.

F Non è diverso come lo leggi, ma…

T I sentimenti.

I Come mai?

F Perché per ogni poesia hai un'espressione. Come rabbia, lo leggi con rabbia. Invece per i testi è raro che capita…

E È difficile leggere una cosa che non hai scritto tu perché non sai i sentimenti che provi.

R Ma se tu inizi un po' a leggerla e la ripassi e ti eserciti è più facile leggere.

F Come *Fu'ad e Jamila*.

T Come quando impari una poesia a memoria, la ripeti, la ripeti, la ripeti finché non la impari.

I Ma cambia la facilità di leggere o cambia anche quello che senti mentre la leggi davanti a tutti?

R Per me è più facile una storia…

I Ti senti meglio a leggere una storia. Perché? La poesia la conosci meglio adesso che ti sei esercitato.

R Eh non lo so…

F Ma perché magari le storie certe le conosciamo e quindi le sappiamo leggere bene.

D Per me la storia è più facile perché non devi avere un'intonazione giusta, la puoi leggere come vuoi…

F …Solo quando ci sono i punti esclamativi o un punto di domanda.

I Quindi state dicendo che le storie bisogna leggerle più neutrali, tranne quando c'è il punto di domanda o il punto esclamativo?

T Sì e invece nelle poesie bisogna… descrivere i propri sentimenti.

(…)

T Io ho un altro consiglio per A. Di non aggiungere le parole, perché ha aggiunto «e» la schiena. Nell'ultima parte hai detto… doveva staccare tra «mi esce anche dagli occhi» e … Chiara Carminati.

D Io ho un consiglio per A è che magari leggere meno rigida perché le parole devono essere accompagnate.

F In che senso?

T Più sciolta!

D Scandire bene le parole.

T Non « neve – foglio – bianco ».

I A. tu l'avevi preparati diversamente a casa?

A Sì perché qui è strano, c'è tutta la gente che ti guarda!

F Come quando i cantanti salgono sul palco!

R Ma i cantati non hanno vergogna.

T Cosa c'è da vergognarsi… Se sei brava.

I Perché secondi voi i cantanti non hanno vergogna?

F Perché sono abituati.

I Quanti sono tranquilli mentre leggono davanti a tutti una poesia?

S Io non lo voglio testare,… Non lo so e non lo voglio sapere.

(4-5 alzano la mano)

I Chi vuole provare a leggerla? Dai Emma prova…

E Ok… (inizia a leggere "neve" e si blocca, riinizia. La voce è molto bassa)

J Io non la sentivo.

T Io si! Secondo me è giusto come l'ha letta perché bisogna leggera con la voce bassa.

I Sapete che cosa, bisognerebbe mettersi in cerchio… così la voce arriva a tutti. La prossima volta facciamo così.

I Perché dite che bisogna leggerla con il tono basso?

T Perché la neve è calma, scompare, qua la neve scende piano piano lenta. Se la leggi ad alta voce, non è giusta.

D Secondo me invece doveva leggerla più alta… Ad un certo punto l'ha abbassata troppo. Da neve che cancella non ho sentito più niente.

I E. era voluto? Variare il volume della voce?

E Ma perché mentre leggevo pensavo alla chitarra, quando ci sono gli alti e bassi della musica… ho iniziato a usare la voce come la chitarra.

I Ah quindi hai deciso di leggere la poesia come quando suoni la chitarra?

E No, io non volevo farlo, non mi sono accorta di averlo fatto!

F Secondo me la poesia bisogna leggerla bassa perché quando cade non fa rumore come la pioggia!

J Ma la pioggia non è rumorosa.

F	Ma lo so che non è rumorosa ma quando cade sul ferro fa rumore. Invece la neve no.
T	È leggiadra…
I	Bene.
E	Oxana posso leggere anche rime di rabbia? Riesco a leggerla bene perché io mi arrabbio facilmente.
T	Anche io mi arrabbio facilmente!
S	Anche io…
E	Legge "Rime di rabbia" molto velocemente.
D	Troppo veloce!
I	Hai voluto leggera veloce?
E	Sì perché quando mi arrabbio l'arrabbiatura dura molto molto poco.
D	No... io invece a me dura tanto. Una volta non ho parlato con i miei genitori per due giorni!
S	Io tipo trenta.
T	Per me l'ha letta bene però… ti sei impappinata all'inizio perché l'hai letta troppo veloce.
I	L'importante è che si legge una poesia in un certo modo per un motivo. D. vuoi provare tu?

(...)

Allegato 11 – estratto diario

Riscrittura di poesie a partire dalla poesia "Il risveglio del vento" (Rainer Maria Rikle).
A fine lezione chiedo a S. se mi permette di leggere la sua poesia agli altri, perché ha accostato parole particolari che "suonano bene". Mi risponde imbarazzato "nonono". Percepisco una certa soddisfazione nella sua produzione e si vede che vuole farla sentire agli altri. Quando spiego che se non vuole non l'avrei letta mi dice: si va bene, però posso leggerla io? Legge davanti ai compagni. Il tono è sicuro, legge particolarmente bene. Quando a fine lezione gli faccio i complimenti per la lettura, esulta. Gli dico: "mi sei sembrato meno agitato del solito". Lui mi risponde: "Lo ero tantissimo! Ho cercato di tenere dentro tutte le emozioni".

Questa pubblicazione, Dare voce a un testo, scritta da Oxana Stucki, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.