



Storytelling in più lingue. Come gli albi illustrati possono promuovere un'educazione di cittadinanza, interculturale e plurilingue

Gisela Mayr

Abstract: Il presente contributo intende offrire una panoramica sui presupposti teorici di una didattica letteraria plurilingue volta a promuovere un'educazione di cittadinanza ed interculturale che verte sul libro illustrato. In seguito, vengono presentati risultati di un'analisi qualitativa degli albi illustrati plurilingui provenienti da diversi ambiti linguistici e culturali, al fine di identificare criteri di qualità di tali libri per il loro utilizzo in un contesto scolastico. Nello specifico si analizza il panorama linguistico con l'intento di mostrare come nella realizzazione di tali libri possano perdurare ideologie monolingui. Infine, vengono presentati e descritti dettagliatamente alcuni esempi degli albi illustrati plurilingui.

Geschichtenerzählen in mehreren Sprachen: Wie Bilderbücher die politische, interkulturelle und mehrsprachige Bildung fördern können

Der vorliegende Beitrag gibt zunächst einen Überblick über theoretische Grundlagen mehrsprachigen literarischen Lernens mit Bilderbüchern gegeben, durch das eine interkulturelle Bürgerschaftsbildung gefördert werden soll. Anschließend werden qualitative Analyse von Bilderbüchern aus verschiedenen Sprachräumen und unterschiedlichen Erzählformen vorgestellt. Dabei sollen qualitative Aspekte für den Einsatz von Bilderbüchern im schulischen Kontext aufgezeigt werden. Insbesondere wird die Sprachlandschaft der Bilderbücher analysiert, um aufzuzeigen, wie auch hier monolinguale Ideologien fortbestehen können. Schließlich werden einzelne Bilderbücher eingehender vorgestellt und in einen didaktischen Kontext eingebunden.

Mayr, Gisela (2023):
Storytelling in più lingue. Come gli albi illustrati possono promuovere
un'educazione di cittadinanza, interculturale e plurilingue.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 28: 1, 257–278.
<https://doi.org/10.48694/zif.3621>

Storytelling in multiple languages: how picture books can promote citizenship, intercultural and multilingual education

The present contribution provides a survey of the theoretical assumptions regarding plurilingual literary learning with the aim of promoting intercultural citizenship education through picture books. The results of a qualitative analysis of picture books from different linguistic areas is presented, identifying criteria for the selection of high-quality picture books for use in school contexts. More specifically, the linguistic landscape of such books is analyzed, unveiling how monolingual ideologies persist across a range of books which serve as examples.

Parole chiave: albo illustrato, apprendimento interculturale, apprendimento plurilingue, educazione civica | Bilderbuch, Interkulturelles Lernen, Mehrsprachiges Lernen, Politische Bildung | picture book, intercultural learning, multilingual learning, translanguaging

1 Introduzione

L'utilizzo degli albi illustrati nella didattica primaria vanta una lunga tradizione. La relazione tra bambino risp. bambina e libro è un punto focale nella letteratura dell'infanzia. Sia scrittori e scrittrici sia illustratori e illustratrici scrivono i loro libri nella speranza che i piccoli lettori e le piccole lettrici si possano immergere nel loro mondo, andando a creare in questo modo una relazione chiamata “contratto narrativo” (Dollerup 2003): è il contratto tra scrittori/scrittrici e lettori/lettrici che vogliono ascoltare una storia. Il successo di questo contratto prelude ad un suo rinnovo e si basa in parte sul presupposto di un linguaggio che sia reciprocamente intellegibile. I molteplici benefici dell'utilizzo degli albi illustrati per bambini/bambine sono ampiamente documentati nelle ricerche interdisciplinari e nell'analisi dei testi come artefatti (Mourão 2015), e come uno strumento pedagogico-didattico (Ellis/Brewster 2014). È dimostrato che sottoporre ai discenti un linguaggio autentico sia visivo che testuale (Thiele 2003) incrementa il piacere nell'apprendimento della lingua, integra l'educazione ai valori di cittadinanza e mette in risalto problematiche di comprensione interculturale esponendo i bambini e le bambine a molteplici realtà culturali (Bland 2020). Proprio grazie a queste sue caratteristiche l'albo illustrato si adatta particolarmente ad una didattica plurilingue e si inserisce senza soluzione di continuità in contesti educative eterogenei.

1.1 I nuovi paradigmi di una didattica plurilingue

La consapevolezza che una società globale come la nostra è sempre maggiormente caratterizzata da eterogeneità, plurilinguismo ed interculturalità ha ripercussioni forti sulla scuola. Un sempre maggior numero di studenti e studentesse parla lingue diverse da quelle scolastiche, e proviene da un retroterra culturale differente da quello del sistema scolastico. Mentre in Italia tale fenomeno di diversificazione etnolinguistica è relativamente giovane, paesi come il Canada, gli Stati Uniti e la Gran Bretagna sono stati esposti a questi cambiamenti da tempi molto più lunghi. Di conseguenza, le loro popolazioni sono formate da gruppi di migranti, provenienti da ogni parte del mondo, che contribuiscono in modo non quantificabile ma dagli effetti chiaramente visibili a costruire forme di convivenza ed aggregazione sociale sempre più plurilingui e multiculturali. Nel contesto educativo, negli Stati Uniti questo fenomeno, già negli anni '60, diede inizio ad un'intensa pubblicazione degli albi illustrati bilingui concepiti specificamente per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria (Chappbell/Faltis 2007). Anche se tali libri rappresentano solo una minima parte della produzione degli albi illustrati per l'infanzia, negli Stati Uniti come in altri paesi, on è da sottovalutarne l'utilità per diversi motivi. Se, da un lato, i libri plurilingui costituiscono un valido aiuto nell'apprendimento di una seconda lingua, dall'altro contribuiscono ad aumentare la stima verso le lingue migratorie e di minoranza, favorendo in questo modo la comunicazione interculturale (Baker 2006; Diamond/More 1985).

In tempi recenti anche in Italia la popolazione scolastica si è sempre più diversificata, soprattutto a causa degli intensi flussi migratori provenienti dalle zone sahariane e subsahariane, dall'est Europeo e dal lontano e vicino Oriente. Così anche qui tra gli attori educativi si è fatta strada la consapevolezza che è necessario promuovere tutte le lingue presenti nel gruppo classe e valorizzare i repertori linguistici degli alunni/alunne (Carbonara/Scibetta 2020). I bambini emergenti bilingui devono poter dare spazio alle loro lingue d'origine, e ciò può avvenire solamente attraverso la legittimazione dei loro repertori linguistici. Il quadro di riferimento teorico in cui si inserisce una pratica pedagogica plurilingue è il *translanguaging*. Si tratta di un concetto non facile da definire. All'inizio molti lo ritennero una pratica in cui le lingue vengono semplicemente mescolate, ma il concetto va ben più in profondità. Si tratta di andare oltre le lingue come sono state concepite e ideologizzate dagli stati oppure dalle nazioni (Garcia/Wei 2014; Li Wei 2011; Otheguy/Garcia/Reid 2015, 2019) e di dare spazio al parlato naturale degli individui, riconoscendo e valorizzando le pratiche linguistiche comuni e quotidiane di comunità plurilingui. Non esiste una lingua unica e astratta dunque, ma solamente i linguaggi del quotidiano, poiché i parlanti selezionano le parole e le lingue a seconda delle situazioni comunicative e dei loro intenti, attingendo al loro repertorio plurilingue come ad un'entità unica. Secondo Otheguy et al. la pratica del *translanguaging* equivale all'utilizzo dell'intero repertorio linguistico del parlante, viene meno dunque quell'attenzione all'aderenza ai confini sociali e politici sanciti dalle lingue nazionali (2015: 281; traduzione G.M.). Nel contesto scolastico educativo un tale approccio rende necessario sviluppare nuove pratiche. La pedagogia del *translanguaging* oltre alla lingua standardizzata che si trova nei testi scolastici è volta a coinvolgere in modo fruttuoso nel processo educativo le lingue, spesso marginalizzate, dei discenti che interagiscono con i testi scolastici (Cenoz/Gorter 2013). Diventa così fondamentale che gli educatori comprendano ambedue i lati, quello del libro di testo redatto nella lingua dominante e quello dello studente emergente bilingue (Otheguy 2016). La pratica de *translanguaging* mette in risalto gli sforzi compiuti da studenti emergenti bilingui nel tentativo di raccogliere le possibilità di costruzione di significato disponibili in un determinato momento (Pennycook 2017). Una pedagogia del *translanguaging* deve agire in risposta a queste azioni che discenti bilingui emergenti attuano nel momento dell'interazione orale e scritta.

In un contesto educativo sempre maggiormente plurilingue si fa strada, dunque, un'idea di plurilinguismo più sofisticato, in cui le lingue di origine vengono integrate nel quadro pedagogico, in quanto supportano i discenti nel loro sviluppo tanto nell'apprendimento delle lingue d'istruzione quanto nello sviluppo cognitivo (Christensen 2011; Daly 2007; Helot/O'Laoire 2011;). Sottolineare l'eteroglossia dei discenti significa accettare non solo l'uso di tutte le lingue presenti nel gruppo classe contemporaneamente, ma anche creare percorsi di apprendimento integrati, più fluidi e permeabili (Blackledge/Creese 2014; Canagarajah 2011; García/Lin 2017; García/Sylvan 2011). Alcuni studiosi (Flores/Rosa 2015) criticano la proposta di rinforzare una seconda lingua e al contempo sviluppare la lingua d'appren-

dimento, accusandola di avere suo malgrado accentuato la distinzione tra l'apprendimento linguistico di L1 e L2 finendola un'imposizione basata su un'ideologia etnolinguistica. Cummins (2017) risponde a questa critica sostenendo che un bilinguismo additivo tende a valorizzare il repertorio plurilingue dei discenti, e rivolge a proprio vantaggio l'utilizzo fluido delle lingue all'interno del contesto educativo per facilitare la comprensione e il chiarimento di concetti. Per sottolineare il suo intento Cummins (2017) in questo contesto parla di bilinguismo attivo per dare una definizione alla complessa intersezione di lingue e all'orientamento politico contrario ad ogni forma di raziolinguismo (*raciolinguism*) e ideologie tese a marginalizzare le lingue altre (ad esempio le lingue minoritarie e migratorie).

1.2 Albi illustrati e plurilinguismo

Nonostante l'esistenza di diversi progetti meritevoli, nella maggior parte dei casi resta sottinteso che questa apertura al mondo possa essere veicolata esclusivamente attraverso le lingue dominanti come l'inglese, il tedesco e il francese. Oggi questo significa ignorare le lingue dei bambini/delle bambine presenti in classe e respingere la possibilità di un utilizzo più inclusivo delle loro lingue di origine, tanto è vero che in genere la presenza di parole scritte in altre lingue meno prestigiose all'interno di un libro illustrato viene ignorata oppure menzionata di sfuggita (Daly/Short 2022). Un tale atteggiamento ha gravi ripercussioni sullo sviluppo plurilingue ed interculturale del bambino (sia plurilingue che monolingue). Da un lato è importante che i discenti monolingui e plurilingui siano consapevoli che il mondo non è suddiviso in compartimenti linguistici stagni e sterili, ma, al contrario, è invariabilmente plurilingue sia a livello locale che globale. È dunque necessario decostruire il mito del monolinguisimo legato ad uno stato nazione e sostituirgli una visione allargata e multidimensionale della comunicazione interculturale. I bambini emergenti bilingui arricchiscono la classe con competenze e conoscenze interculturali e linguistiche preziosissime. Sussiste dunque un legame tra interculturalità ed plurilinguismo: quest'ultimo facilita una visione pluriprospettica e aiuta a decostruire l'assioma "una lingua, una cultura".

Gli albi illustrati associati all'utilizzo di più lingue sono una delle possibili risposte alla necessità di operare questo cambio di paradigma pedagogico. Essi conciliano la tradizione dello storytelling con una nuova esigenza, che implica non solo un cambiamento nell'utilizzo delle lingue, ma anche un aggiornamento dei contenuti e degli approcci pedagogico-didattici. L'utilizzo degli albi illustrati per una didattica del *translanguaging*, in particolare nella scuola dell'infanzia e nella primaria, è uno dei tanti modi possibili per implementare una didattica più equa ed attenta ai saperi ed alle competenze pregresse dei discenti. I bambini e le bambine si possono immedesimare nella storia e rispondere in modo individuale ai significati sia testuali che visivi in essa contenuti. La didattica dello storytelling plurilingue offre molte opportunità: si possono affrontare nuovi concetti, nuove lingue, creare collegamenti con altre materie d'insegnamento, ed infine sviluppare una maggiore consapevolezza interculturale e di cittadinanza (Ellis/Brewster 2014). Gli albi illustrati si possono

inoltre considerare uno strumento efficace per attuare una didattica volta all'inclusione linguistica, in quanto facilitano i lettori plurilingui ad entrare nel "contratto narrativo". Un insegnamento che voglia davvero definirsi interculturale non può essere scollegato dall'idea di lingua, in quanto è anche attraverso le lingue che la diversificazione socioculturale si manifesta e prende corpo. Un insegnamento sensibile alle diversità culturali e linguistiche non può che divenire plurilingue.

2 Analisi degli albi illustrati

Osservando l'interazione tra testo mono e plurilingue, immagine (Bohnsack 2006) e caratteristiche narratologiche degli albi illustrati di vario tipo, in questa parte del contributo si intende analizzare da una prospettiva del *translanguaging e transsemiotizing* l'utilizzo delle diverse lingue e dei segni in essi contenuti. A tal fine sono stati analizzati 191 albi illustrati monolingui, plurilingui e muti. La ricerca è stata di tipo induttivo, il campionamento è partito dalle seguenti collezioni: collezioni degli albi illustrati dei Centri multilingui di Bolzano e Merano, lista di lettura della City Library di New York; American Indian's Children Literature; ICEPELL book list; Canadian Children Book Center; l'elenco ristretto della New Zealand Book Award for Children and Young Adults. Nel campionamento è stato seguito il principio della palla di neve, grazie al quale è stato possibile individuare sempre nuovi documenti (albi illustrati) idonei (Kolb/Klippel 2016). Il processo di ricerca è stato ripetuto finché non è stato raggiunto un numero di documenti ritenuto congruo. Gli albi illustrati contenuti nelle fonti sono stati visionati singolarmente e, se ritenuti rilevanti per le domande di ricerca, inseriti nel campione. Un criterio rilevante in questo processo è stato sicuramente anche la reperibilità degli albi, in alcuni casi dunque si è dovuto rinunciare al loro inserimento nel campione. Ciascun albo del campione è stato analizzato singolarmente. Sono state create delle tabelle Excel in cui sono state raggruppate le caratteristiche identificate nei singoli albi ritenute rilevanti per le domande di ricerca. Si è voluto analizzare in primo luogo se i panorami linguistici degli albi illustrati corrispondano ai quesiti di una didattica inclusiva e, in seguito si è tentato di classificare temi rilevanti e ricorrenti riguardanti l'educazione alla cittadinanza e all'interculturalità.

2.1 Caratteristiche dei panorami linguistici

Come ha mostrato lo studio di Daly (2016), che ha analizzato libri bilingui inglese-spagnolo, il panorama linguistico degli albi illustrati non rappresenta per il lettore un ostacolo nella comprensione; esso, tuttavia, lo informa in modo implicito dello status sociale relativo alle diverse lingue e in questo modo concorre a creare atteggiamenti (*bias*) nel lettore. Per l'analisi degli elementi compositivi del testo e delle sue regolarità si adotta la categoria d'analisi del posizionamento del soggetto sul modello di Genette (2010), in quanto si riconosce la necessità di una soggettivizzazione critica. La ricerca si pone in una prospettiva post-coloniale che indaga non solo le conseguenze del colonialismo in paesi extraeuropei,

ma che sviluppa anche criteri nuovi per l'analisi della costruzione dell'altro (Bachmann-Medick 2009).

Nel corpus preso in esame, si trovano 14 libri senza testo, 104 libri monolingui e 73 testi plurilingui, di cui 48 albi illustrati bilingui inglese/spagnolo o altro e 25 libri di culture minoritarie, tra cui la cultura Maori e le culture indigene dell'America del Nord. Nella seguente tabella vengono illustrati i tratti linguistici e il *landscape* dei testi bi- e plurilingui presi in esame. Si noti che l'abbreviazione Lx usata nelle tabelle si riferisce alle lingue seconde e straniere.

Tab. 1: Caratteristiche strutturali degli albi illustrati

Caratteristiche	Libri spagnolo/inglese	Libri lingue minoritarie	Totale
1. Glossario	9	6	13
2. Testo parallelo	33	14	41
3. Testo inglese con parole in Lx	20	2	20
4. Translanguaging	15	4	17
5. L1 prima di Lx	27	10	30
6. Lx in posizione svantaggiata	13	14	31
7. Lx prima di L1	1	3	4
8. Lx in colori diversi da L1	10	8	18
9. Lx con grafia diversa da L1	17	15	28

Si può vedere come, sia nei libri inglese spagnolo che in quelli concepiti per la preservazione di culture e lingue indigene, nella maggior parte dei casi le gerarchie linguistiche vengono conservate, ad esempio attraverso la posizione del testo in Lx, che nella maggior parte dei casi è situata dopo il testo inglese e in fondo alla pagina, oppure attraverso la sottolineatura della differenza tra le lingue per mezzo dell'utilizzo di grafie o colori diversi. Solo in pochissimi casi (4) la lingua minoritaria è collocata sulla pagina prima dell'inglese. Spesso si incontrano forme ibride dove il testo parallelo coesiste con l'intersezione del testo inglese con parole in Lx. Molto spesso, infine, si trovano libri bilingui illustrati che attraverso simboli come linee tratteggiate o simili favoriscono una percezione delle lingue come entità chiaramente distinte, come se ci si aspettasse che i lettori leggessero solamente uno dei due testi.

Pur essendo bilingui, molti libri dunque non trattano le lingue in modo paritetico. Se ne deduce che, nonostante lo sforzo compiuto per una maggiore affermazione delle lingue minoritarie, nella maggior parte dei libri bilingui le gerarchie linguistiche dominanti si riaffermano. Proprio tali atteggiamenti, sia da parte delle lingue maggioritarie sia minoritarie, hanno un impatto considerevole sull'intera pianificazione linguistica di un'istituzione scolastica (Ó Riagáin 2008). Sono diffuse differenze in grandezza e carattere e anche la collocazione sulla pagina in alto o in basso, oppure nella pagina successiva, ha un valore simbolico che può portare a sminuire una lingua rispetto ad un'altra, attribuendole uno status

sociale secondario. Il libro bilingue può, in questo caso, diventare uno specchio di come all'interno di una determinata società un gruppo linguistico dominante tratti un gruppo minoritario.

2.2 Temi ricorrenti

Lo studio è volto alla ricerca di temi ricorrenti nell'ambito dell'educazione all'interculturalità e ne analizza l'efficacia delle rappresentazioni per una sua didattica (Thiele 2003): per quanto riguarda i contenuti dei 191 libri presi in esame, sono state identificate le seguenti macroaree nell'ambito dell'educazione interculturale e di cittadinanza.

Tab. 2: Temi più ricorrenti

Temi	Numero di libri
1. Consapevolezza metalinguistica	73
2. Conservazione e valorizzazione di lingue e culture minoritarie a rischio di estinzione	34
3. Educazione alla cittadinanza e interculturale	80
4. Consapevolezza che la diversità di qualsiasi tipo è una ricchezza/inclusione	35
5. Empowerment delle identità linguistiche e culturali di studenti appartenenti a comunità bi- o plurilingui	24
6. Valorizzazione alle nuove pratiche linguistiche legate al plurilinguismo	73
7. Critical bilingual literacy	7
8. Educazione ambientale	17
9. Educazione alla pace e accoglienza	13
10 Educazione all'intelligenza emotiva	12

Nella tabella 2 sono riassunti i 10 temi riscontrati maggiormente durante l'analisi dei testi. Spesso in un libro illustrato sono presenti più tematiche che si intrecciano attraverso le immagini e il testo (ove presente). Come si può notare, prevalgono le tematiche legate all'interculturalità e alla consapevolezza metalinguistica (riscontrati rispettivamente in 80 e 73 testi). In tempi recenti è aumentato il numero di libri che affrontano il tema della diversità di genere e della consapevolezza del sé (35 e 24 testi). Inoltre, si è visto egualmente un incremento nel numero di libri che affrontano il tema dell'educazione ambientale (13 testi): pare che sempre più spesso il tema della conservazione di lingue e culture minoritarie venga associato al tema della conservazione dell'ambiente (e.g. *We are the water protectors*). Un altro tema che in anni recenti ha riscontrato un incremento delle pubblicazioni è quello della pace e dell'accoglienza, associato al tema dell'intelligenze emotiva (13 e 12 testi).

In molti testi, ed in modo trasversale, viene data importanza alla valorizzazione delle pratiche linguistiche legate al plurilinguismo (73 esempi), soprattutto inserendo singole parole di lingue indigene, minoritarie oppure migratorie all'interno del testo in inglese o del disegno. Queste parole fanno da sfondo al testo scritto in inglese, ma solo raramente lo

completano. Spesso, al contrario, si ha l'impressione che esse finiscano per avere una mera funzione decorativa o folcloristica, ed in tal modo, nonostante le buone intenzioni, le lingue vengano svilite invece di essere valorizzate. Ne sia prova il fatto che nella maggior parte dei casi si tratta di un vocabolario legato al cibo e ai vezzezzeggiativi per bambini.

Il tema della *critical bilingual literacy* viene affrontato solo in sette albi illustrati. In questo caso si è potuto notare una lacuna nelle pubblicazioni, spesso troppo incentrate sulla rappresentazione di tematiche di cittadinanza e talvolta vittima di semplificazioni, dove il messaggio, diretto e di chiaro intento pedagogico, prende il sopravvento su tutto il resto, e non lascia spazio alle interpretazioni forse anche critiche da parte dei/delle giovani lettori/lettrici. Ci si auspicherebbe un approccio più aperto a interpretazioni, che dia maggiore spazio al lettore e alla sua capacità critica, una proposta di lettura dove i significati vengano costruiti attraverso un'autentica interazione tra il lettore e il testo e le immagini in una dimensione plurilingue e pluriprospettica (Mayr 2022), dove l'intento pedagogico non vada a scapito del valore letterario.

3 Selezione di unità didattiche ed albi illustrati

La terza parte del contributo intende proporre una selezione degli albi illustrati senza testo, multilingui e monolingui, presi dal campione creato in precedenza, considerati rappresentativi per una didattica volta all'educazione alla cittadinanza e l'educazione interculturale plurilingue. Lo scopo è quello di proporre una panoramica sulle diverse tipologie di libri e di come il plurilinguismo viene recepito in essi. Dove documentate, si intende illustrare le pratiche didattiche adottate. Tali pratiche, pur essendo molto diverse tra di loro sia nei contenuti che nelle finalità, hanno in comune l'intento di attuare una didattica del *translanguaging* per promuovere competenze nell'ambito della *intercultural awareness* (Byram 2008) e della *critical literacy* (Lau 2019; Mayr 2022). Alcune volte alla descrizione dei libri vengono aggiunti dei suggerimenti per una didattica plurilingue della stessa autrice.

3.1 Libri muti (*silent books*)

Un modo particolare per assicurare a tutti una lettura piacevole è quello di rinunciare in toto all'uso della parola e di usare albi illustrati senza parole (*silent books* o libri muti). Rinunciando alla parola, nei testi è il linguaggio universale dell'immagine che guida non solo la lettura ma anche l'interpretazione.

Gli albi illustrati cosiddetti muti, cioè senza testo, si possono considerare plurilingui nel senso più ampio del termine. Invitano i lettori a creare le storie usando tutti i propri mezzi linguistici, siano essi quelli della propria lingua di origine oppure quelli di una lingua acquisita. Tali libri non sono di per sé senza testo, ma è piuttosto l'immagine che funge da testo, senza tuttavia utilizzare una lingua in particolare. Diventano quindi plurilingue perché il lettore o il contesto di lettura in cui si trova a essere plurilingue (Eder 2016).

Il libro *Zero Local: prossima fermata gentilezza*, per esempio, si apre con una veduta di un paesaggio metropolitano desolato, colorato a matita in toni grigi. Sulla seconda pagina si vede l'entrata di una metropolitana sempre in colori grigio cupo, una signora con un berretto giallo e un pappagallo che scrive e disegna qualcosa: è una lettera di ringraziamento illustrata per il capotreno. Alla fine della corsa la signora si avvia verso il capotreno e attraverso la finestra gli dà la lettera di ringraziamento. L'espressione del capotreno diviene subito più allegra, così come la pagina, rallegrata da alcuni sprazzi di giallo sugli indumenti di due passeggeri. Ci sono persone di molte provenienze diverse. Il giorno dopo una bambina, che ha osservato la signora, in sua assenza decide di compiere a sua volta un gesto gentile: ritaglia con una forbice delle figure di carta. A fine corsa le dona alle altre persone presenti sulla metropolitana. Durante lo sviluppo della storia sempre più persone e oggetti cambiano colore e da grigi diventano gialli, illuminando in questo modo il paesaggio. Il libro termina con la stessa veduta metropolitana dell'inizio, questa volta però il colore giallo domina sul grigio.

Questo libro ambientato nella metropolitana di una grande città offre uno scorcio sulla multietnicità e multirazzialità che la caratterizza. In classe si potrebbe chiedere ai bambini di produrre testi scritti bilingui e raccontino la loro personale versione della storia prima nella propria lingua, ove presente, e poi nella lingua della scuola, per poi leggerla ad alta voce in ambedue le lingue (Kirsch 2017). Si potrebbe fare anche un glossario di parole difficili in più lingue. Un'ulteriore attività potrebbe riguardare la stesura di una lettera di ringraziamento per una persona che incontrano quotidianamente e che fa qualcosa per loro.

3.2 Albi illustrati monolingui per una didattica del *translanguaging*

La pratica di usare libri monolingui per una didattica plurilingue non è molto comune. Tuttavia, anche questa tipologia di libro può essere usata per una didattica del *translanguaging* a condizione che venga creato un contesto didattico plurilingue.

3.2.1 I ruoli di genere: *What Mommies do best* oppure *The Princess Knight*

L'uso di libri monolingui per una didattica plurilingue è stato testato in una scuola in lingua coreana nel Midwest degli Stati Uniti (Kim 2016). Kim analizza come gli albi illustrati tematizzino i ruoli di genere e come questi possono essere implementati durante la lezione al fine di sviluppare una consapevolezza critica riguardo ai ruoli di genere nei bambini. I discenti hanno quattro anni. Attraverso la lettura in gruppo dei testi *What mommies do best/What daddies do best* (Numeroff 1998), *The Princess Knight* (Funke 2004), *The Paper Bag Princess* (Munsch 1980) in una classe bilingue coreano-inglese si affronta il tema dei ruoli di genere. Il tema specifico riguarda i ruoli di genere nella letteratura per l'infanzia.

In questa classe le attività di alfabetizzazione vengono costruite durante l'ora di lettura. L'insegnante legge il testo a voce alta e mostra le immagini; la lettura viene completata da

una discussione finale. Lo studio dimostra che la discussione bilingue inglese-coreano incoraggia i discendenti a mettere in discussione ideologie di genere dominanti nelle diverse culture, e a sviluppare una prospettiva critica. Si nota come la discussione bilingue faciliti i bambini nella comprensione dei testi. Durante la discussione i bambini possono condividere i loro punti di vista in più lingue, e hanno così l'opportunità di riflettere su cosa significhi esser diversi in diversi contesti culturali. Sia l'insegnante sia i bambini giocano con i diversi codici linguistici manipolandoli e mettendoli a confronto, producendo così risposte più complesse.

3.2.2 *Lon Po Po*, una storia di cappuccetto rosso dalla Cina

Questo libro, letteralmente tradotto come *Nonna lupo*, è tratto da una collezione di storie popolari cinesi. Si tratta di una storia non dissimile da quella di "Cappuccetto rosso" e le immagini del libro illustrato consistono in una serie di pannelli in cornice con colori molto vivaci. Nel libro non è presente la scrittura cinese, ma l'uso del nome cinese *Po Po* per nonna dà un senso di autenticità. Nel progetto descritto da McGlip (2014) i genitori vengono invitati dalla scuola a partecipare alla creazione di un collage plurilingue su una bacheca che viene poi esposta e commentata in classe. Ai genitori viene chiesto di scrivere le parole chiave nella propria lingua di origine e di usare la propria scrittura, ove necessario. Molti genitori rispondono all'appello e la bacheca plurilingue riporta le immagini disegnate dai bambini associate alle parole chiave della fiaba in diverse lingue: mandarino, bajuni, arabo, tamil e slovacco.

Questo esempio di attività mostra come l'utilizzo di libri interculturali possa diventare uno strumento per fare emergere le lingue di provenienza dei bambini all'interno della classe. In questo modo sia genitori che bambini percepiscono la propria lingua e cultura di provenienza come riconosciuta e valorizzata. Si fa così un primo passo nello smantellare la nozione di cultura dominante (Cummins 2000), dove i bambini che non appartengono a un certo ambito culturale non si sentono riconosciuti. La bacheca plurilingue, non solo di questo libro illustrato ma anche di altri, viene esposta all'interno della scuola e manda un messaggio forte a tutti gli utenti: le lingue dei bambini vengono riconosciute e rispettate (vedi anche Carbonara/Scibetta 2018).

3.3 Alternanza di libri in due o più lingue

In alcuni contesti plurilingui è consuetudine utilizzare albi illustrati in due o più lingue, ma che trattino le stesse tematiche. Un tale approccio offre all'insegnante l'opportunità di promuovere un'alfabetizzazione bilingue critica riguardo le differenze linguistiche, la giustizia sociale e l'uguaglianza. I discendenti attivano il loro intero repertorio plurilingue nel trattare problematiche quali la povertà e la discriminazione razziale. Le pratiche di lettura ibride offrono una visione più dinamica, che trascende l'apprendimento puramente linguistico e permette collegamenti significativi tra le lingue, una maggiore coerenza di concetti, e

chiarezza e profondità nella comprensione. Lo studio di Lau (2020) analizza come queste pratiche bilingui portino ad una risemiotizzazione critica e creativa di risorse plurilingui e multimodali. Nell'esplorazione critica dei testi e dei loro contenuti profondi i bambini affrontano tematiche di giustizia sociale; al contempo vengono attivati processi di apprendimento linguistico di maggiore complessità. Creare spazi plurilingui dove il *translanguaging* abbia il suo spazio sfida il diktat monolingue delle istituzioni e abilita i discenti a usare il proprio repertorio plurilingue nella costruzione dei saperi; così facendo li libera da una percezione della propria identità plurilingue come deficitaria (Cummins 2000). Dare un input plurilingue aiuta a de-compartmentalizzare l'apprendimento linguistico in contesto scolastico e a eliminare le gerarchie linguistiche esistenti (García/Wei 2014).

Due insegnanti in una scuola inglese del Québec lavorano in questo senso, usando libri in due lingue (inglese e francese): *The Other Side* (Woodson, 2001) e *Libre: le long voyage d'Henri – une histoire vraie* (Levine 2008). Il primo libro tratta di una bambina afroamericana di nome Clover, che nota una bambina bianca dall'altra parte dello steccato (simbolo di segregazione). Contro i divieti dei genitori le due bambine fanno amicizia e alla fine sono sedute tutte e due sullo steccato per parlare, alterandone l'originaria destinazione d'uso. Il secondo libro invece è basato su una storia vera: lo schiavo Henri Brown, negli Stati Uniti del diciannovesimo secolo, con l'aiuto di due amici riesce a autospedirsi per posta nell'America del nord per scappare dalla schiavitù. I libri vengono introdotti e trattati in successione, ma i discenti possono usare ambedue le lingue nella fase di rielaborazione comune. Lo studio di Lau (2020) dimostra che in questo modo viene creato uno spazio di *translanguaging* in cui i discenti si sentono al sicuro e possono assemblare parti diverse delle lingue del loro repertorio e sviluppare e articolare il loro pensiero critico. Si evidenzia inoltre che grazie all'utilizzo creativo del proprio repertorio semiotico-linguistico si configurano nuove forme di costruzione dei saperi sia collettivi che individuali e si possono rinegoziare identità.

3.4 Albi illustrati scritti in due lingue (*dual-language picturebooks*)

In questa tipologia di libro illustrato lo stesso testo è riprodotto in due o più diverse (Daly 2016; Hadaway/Young 2013). Ne esistono di diverse fattezze: le traduzioni possono essere opera di traduttori professionisti, degli stessi autori bilingui oppure, come nella maggior parte dei casi, per motivi di costi possono essere state fatte da persone non professioniste e quindi sono di qualità scadente e non utilizzabili in classe. Inoltre, occorre tenere presente che negli albi illustrati bilingui l'interazione tra immagine e testo e la disposizione dei testi gioca un ruolo fondamentale nella fase di ricezione. L'analisi del *linguistic landscaping* degli albi illustrati bilingui permette di individuare una serie di criteri che devono essere rispettati al fine di rendere i libri adatti all'utilizzo in classe.

3.4.1 *Hear my voice/ Escucha mi voz: voci di bambini detenuti*

Questo libro illustrato racconta la storia di 61 bambini tra i sei e i quindici anni imprigionati alla frontiera tra il Messico e gli Stati Uniti. È basato su storie vere, accessibili pubblicamente, contenute come testimonianze negli atti processuali e sono raccontate da bambini che hanno vissuto l'esperienza della detenzione in prima persona. I bambini raccontano della loro solitudine, delle loro paure; raccontano delle loro vite sospese, di un viaggio che termina e di un altro viaggio che ha inizio. Il libro è bilingue e consiste di due libri in uno: si può leggere da ambo i lati, un lato riporta il testo spagnolo e l'altro quello inglese. In questo modo nessuna delle due lingue viene messa in una posizione svantaggiata rispetto all'altra. Le illustrazioni, ad opera di 17 artisti Latinx differenti, raffigurano l'esperienza traumatica vissuta da bambini e adolescenti, semplificando i concetti e le circostanze della detenzione in modo da renderle accessibili anche ai più piccoli, condensando significati ed dilatando il tempo in modo da ottenere una rappresentazione narrativa in cui al centro ci sono i bambini. Gli illustratori si trovano davanti all'arduo compito e alla necessità di fare conoscere i fatti e, allo stesso tempo, alla quasi impossibilità di raccontare questa storia.

Le storie narrano di lunghi viaggi, dei paesi che i bambini sono costretti a lasciare a causa di povertà e guerra, poi dell'esperienza di essere confinati in uno spazio ristretto, separati dai propri genitori. L'arte degli illustratori sta nel non lasciare che la negatività prenda il sopravvento e di riuscire a trasmettere un messaggio di speranza. Una costante nei racconti dei bambini è il cielo, che scompare negli spazi confinati, poi ripreso come simbolo di speranza dai diversi illustratori. Questo libro illustrato si presta benissimo a introdurre il tema della migrazione e dell'accoglienza di profughi. A partire da esso si possono investigare altri tipi di confini, altri muri tra popolazioni che arrivano in Europa, costrette a fuggire da povertà e guerra. In particolare, il libro mette in risalto la prospettiva dei bambini: in classe si potrebbe dare voce a esperienze personali raccontate nelle rispettive lingue di origine. Dà ai lettori la possibilità di comprendere meglio il fenomeno della migrazione umana e dei diritti dei bambini. Si tratta di un tentativo ben riuscito di introdurre questo tema in maniera autentica e al contempo compassionevole, spingendo così all'azione.

3.4.2 *Whakaeke i Ngā Ngaru: miti di popolazioni indigene*

Gli albi illustrati bilingui volti a tramandare e conservare tradizione, usi e costumi indigeni sono diffusi soprattutto in Canada, Australia, Nuove Zelanda e Stati Uniti. I temi trattati riflettono prospettive multiple e sono testimoni delle tensioni esistenti tra la necessità di preservare le proprie origini e la propria storia e al contempo di presentare questi gruppi come parte integrante della società contemporanea (Hadaway/Yong 2013). Negli ultimi decenni si è potuto notare un aumento nella pubblicazione di libri di culture indigene, il che permette alla comunità di accrescere la propria consapevolezza riguardo la diversità linguistica e culturale esistente sul territorio, e le problematiche della rivitalizzazione di lingue in pericolo di estinzione. I temi sono perlopiù folcloristici e riguardano la

preoccupazione degli anziani di tramandare usi e costumi alle generazioni successive. Bradford (2011) definisce questi libri come “storie che articolano le credenze fondamentali e i valori di clan indigeni e sono dirette ad ascoltatori indigeni”. Il libro qui presentato, “Cavalcando le onde”, narra di mitologie Maori, della creazione del mondo e di come Aotearora fu popolata. Si offrono prospettive contemporanee e storiche seguite dall’invito al dialogo tra anziani e giovani, indigeni e non indigeni. I giovani diventano così mezzi di conservazione di una tradizione orale a rischio di estinzione. Vengono narrati quattro miti indigeni Maori: Maui trova la sua famiglia; Maui e la dea del fuoco; Hatuatu e la donna uccello e infine Rate e il suo waka. Le storie sono scritte con semplicità ed eleganza. Gavin trattiene l’essenza del mito originario, ma al contempo lo rinarra per una generazione di bambini. Le illustrazioni sono multicolori e mostrano una forte mescolanza di tecniche volte a creare immagini espressive che si integrano perfettamente con le storie raccontate.

Lavorare con questi libri in classe permette ai discenti di confrontarsi con culture e popolazioni lontane e sconosciute, e di conoscere lingue e scritture diverse dalla loro. Un’analisi critica dei libri di questa tipologia permette di scoprire i messaggi impliciti ed espliciti sulla posizione e i rapporti di potere tra lingue indigene e maggioritarie, e contribuisce a far riflettere la comunità in modo autentico. Anche grazie all’uso di questi libri bilingui aumenta la probabilità che gli sforzi compiuti nei programmi di rivitalizzazione delle lingue indigene non siano vani. In una prospettiva più ampia, si può dire che i libri indigeni bilingui accrescono la consapevolezza in merito alla conservazione di lingue e culture indigene anche oltre i confini dei territori in questione.

3.5 Albi illustrati plurilingui (*multilingual picturebooks*)

Gli albi illustrati plurilingui sono oramai molto comuni negli Stati Uniti, soprattutto in ambito ispano-americano (Latinx è il termine usato comunemente per cittadini americani di origini sia latine che africane). Essi offrono ai giovani lettori l’opportunità di vivere il nesso tra interculturalità e plurilinguismo in modo autentico, attraverso le pratiche linguistiche quotidiane dei parlanti. Holt (2002) sostiene che gli albi illustrati abbiano una funzione di specchio in cui spesso i bambini, durante la lettura, si vedono in modo distorto, negativo e ridicolo, e così imparano una lezione forte su come vengono svalutati nella società in cui vivono. Dall’altro lato i bambini che appartengono al gruppo sociale dominante si trovano ben rispecchiati in essi, ma al contempo non gli viene data l’opportunità di comprendere la natura multiculturale e plurilingue del mondo che li circonda. C’è dunque un nesso tra interculturalità e plurilinguismo. In una società che può essere considerata superdiversa (Vertovec 2007), l’educazione interculturale e di cittadinanza non può che passare attraverso il plurilinguismo, poiché spesso le identità stesse dei singoli sono culturalmente diversificate e linguisticamente eterogenee (Dervin 2010). I saperi, in una società così complessa, si fondono tra di loro e il *transknowledging*, la capacità di costruire sapere attingendo a diverse fonti sia linguistiche che culturali, diventa una competenza sempre più necessaria (Heugh 2021). L’utilizzo di questi libri può fungere da trampolino per

discussioni e analisi critiche riguardanti la diversità linguistica, perché rende visibili le lingue presenti nel gruppo classe

Ci sono due tipologie di libri plurilingui: i libri che mostrano un approccio linguistico caratterizzato dal *translanguaging*, con il testo in una lingua intercalata da parole e frasi in un'altra lingua, ed i testi cosiddetti ibridi che sono una combinazione tra libri bilingui e plurilingui, dove si alternano testi bilingui simultanei e sequenziali.

3.5.1 *Drawn together*: i nonni come mediatori culturali

Il libro racconta la storia personale dell'autore Minh Le, di origini vietnamite, nato e cresciuto negli Stati Uniti. Il rapporto con il nonno è caratterizzato da una difficoltà di comunicazione molto forte, in quanto quest'ultimo parla solo il Thai, lingua sconosciuta a Minh. Nel libro vengono descritti gli incontri tra i due: pian piano riescono a trovare modi alternativi di comunicare attraverso l'arte. Nel testo ciascuno parla la propria lingua e quindi la conversazione risulta difficile (le traduzioni del testo Thai sono riportate all'inizio del libro). Dopo una serie di fallimenti, il bambino decide di prendere il proprio quaderno di schizzi e di mettersi a disegnare. A sorpresa anche il nonno gli mostra un suo quaderno di schizzi e iniziano a disegnare, ciascuno secondo le proprie tradizioni: nascono una serie di disegni dove tratti orientali e occidentali si incontrano e si mescolano, creando così un mondo nuovo che le parole non possono descrivere. Il libro si può considerare di tipologia TL perché caratterizzato dal *transsemiotizing*, cioè dalla ricombinazione di segni non solo linguistici.

Questo libro illustrato si presta bene ad un collegamento con l'insegnamento dell'arte, dove i bambini possono esprimersi liberamente facendo riferimento alle proprie culture di origine e alle iconografie ad essa collegate; possono anche trovare spunti per inserire le loro lingue e grafie di origine.

3.5.2 *Madlenka*: uno specchio dell'iperdiversità urbana

Madlenka è un libro plurilingue il cui testo è scritto in inglese con l'inserimento di parole e frasi specifiche di altre culture, legate al modo di salutarsi e di chiedere il nome. La storia narra di Madlenka, tutta eccitata per il suo dente che dondola, che decide di andare a raccontare a tutti quello che le sta succedendo. Esce di casa e lo racconta alle diverse persone della sua città. Questo viaggio intorno all'isolato diventa una metafora della comunità superdiversa che costituisce il mondo in cui la bambina vive. Queste forme di convivenza, che si sono sviluppate un po' in tutto il mondo, sono generalmente relegate in rioni ben appartati delle diverse metropoli. In questo caso si tratta di un isolato urbano della città di New York.

Ogni saluto si trova su una pagina diversa: su ciascuna doppia pagina è dipinto un paesaggio ricco e multimodale, pieno di dettagli della cultura a cui si fa riferimento, che apre una

finestra sulle diverse storie e sulla ricchezza visuale e letteraria di ciascuna lingua. Ogni doppia pagina introduce i lettori nel mondo dei commercianti e approfondisce la comprensione delle loro identità culturali. Il libro offre molti spunti all'insegnante per esplorare mondi alternativi e mediare la conoscenza dei bambini riguardo le interrelazioni tra culture, e in seguito riflettere anche sulla propria esperienza linguistico culturale e sulla diversità.

3.5.3 *Grandma's Gift*: il contesto Afro-Latinx al crocevia tra diverse culture

La cultura Afro-Latinx è ancora poco rappresentata nel mondo del libro illustrato; spicca tuttavia, il libro illustrato di Eric Velasquez *Grandma's Gift*. L'autore trae spunto dalla sua infanzia a Harlem e dalla sua stessa identità Afro-Latinx per mostrare la ricchezza linguistica presente all'interno della sua famiglia; inoltre mette in luce le norme sociali prettamente monolingui che costituiscono per l'individuo delle vere e proprie barriere. La storia contrappone diverse scene. Durante le vacanze invernali, il giovane protagonista traduce una nota per sua nonna, riguardante un progetto di educazione artistica della scuola che prevede tra le altre cose una visita al Metropolitan Museum. La nonna fa la spesa al Barrio La Marqueta e compra gli ingredienti per un piatto tipico portoricano, ma al museo non si sente a suo agio, perché immersa in un ambiente dove non ci sono Portoricani e non si parla la sua lingua.

Molti aspetti di questo testo lo rendono adatto per una ricerca critica, in particolar modo la discussione sull'accesso sociale e culturale attraverso le lingue nonché le relazioni di potere tra le lingue. I personaggi vengono raffigurati in tutta la loro ricchezza d'espressione plurilingue e viene mostrato come quest'ultima si scontri con le gerarchie linguistiche nei vari contesti di vita. È una storia sulle relazioni tra lingue, provenienze e identità culturali. In questo caso c'è anche un esplicito riferimento alla schiavitù negli Stati Uniti, quando Eric e sua nonna si fermano ad ammirare "Il ritratto di Juan de Pareja". La nonna riconosce il personaggio e si rivela come una persona informata, anche se si trova in un contesto che a causa del suo carattere monolingue tende a escluderla. L'incontro con questo quadro spinge il giovane a perseguire una carriera di pittore, aiutato dalla nonna che gli regala i primi arnesi del mestiere.

4 Conclusione

Gli albi illustrati sopra presentati vogliono dare una panoramica di risorse e approcci didattici utili per implementare forme di insegnamento plurilingue in un contesto scolastico sempre più eterogeneo. Si ritiene necessario che gli insegnanti vengano facilitati in un percorso complesso che li porterà ad adottare una pedagogia del *translanguaging*. In questo senso la suddetta panoramica vuole rappresentare un passo in tale direzione. L'analisi degli albi illustrati che precede ha l'intento di creare una maggiore consapevolezza per quanto riguarda i significati espliciti e impliciti espressi attraverso i segni linguistici e la loro interazione sia sulla pagina che con le illustrazioni. Spesso problematiche complesse e storie individuali travagliate sono presenti nel gruppo classe (Campano/Sanchez 2020), ed è importante che i bambini siano guidati a parlarne. Gli albi illustrati in questo contesto possono fungere da lente critica, in quanto mobilitano emozioni e inducono sia i bambini che gli insegnanti a sviluppare una maggiore consapevolezza etica, e in tal modo contribuiscono a creare una società più equa e giusta.

Per questo motivo è importante che gli insegnanti/le insegnanti sviluppino una consapevolezza critica riguardo alle ideologie linguistiche che emergono nelle produzioni letterarie, in modo da operare una scelta critica che permetta loro includere e coinvolgere tutti i discenti, le loro culture e lingue, in particolar modo coloro che non appartengono al gruppo linguistico dominante. Alim (2010) definisce il concetto di consapevolezza critica della lingua come “l'interrogare il discorso dominante riguardo la lingua e la letteratura ed esaminare prevalentemente l'interconnessione di identità, ideologie, storie e la natura gerarchica delle relazioni di potere tra i gruppi” (214, traduzione G.M.). Spesso accade che chi pubblica albi illustrati lasci che la quantità rimpiazzì la qualità; il risultato sono immagini stereotipate e traduzioni di scarsa qualità. È importante al contrario che le diverse culture siano rappresentate nella loro complessità e in tutte le sfaccettature evitando stereotipi, specialmente quando si tratta di culture e lingue marginalizzate (Vroom Fick 2021). La lingua è parte integrante di quasi tutte le azioni degli individui; tuttavia, la maggioranza delle persone non si occupa di essa. Guardiamo attraverso la lingua invece di vederla, osservarla e analizzarla. Dato che le lingue hanno un ruolo dominante nell'apprendimento è importante che gli insegnanti coltivino la volontà e le competenze necessarie per vedere la lingua invece di guardare attraverso di essa.

Bibliografia

- Alim, H. Samy (2010): Critical Language Awareness. In: Hornberger, Nancy H. & McKay, Sandra Lee (Eds.): *Sociolinguistics and Language Education*. Summit: Multilingual Matters. 205–231.
- Bachmann-Medick, Doris (2009): Introduction: The translational turn. *Translation Studies* 2: 1, 2–16.
- Baker, Colin (2006): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Binford, Warren (2021): *Hear My Voice/ Escucha mi voz: the Testimonies of children Detained at the Southern border of the United States*. New York: Workman Publishing.
- Bishop, Gavin (2006): *Whakaeke Inga Ngaru (Riding the Waves)*. New Zealand: Random House.
- Blackledge, Adrian & Creese, Angela (2014): *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Dordrecht: Springer.
- Bland, Janice (2020): Using literature for intercultural learning in English language education. In: Dypedahl, Magne & Lund, Elisabeth (Eds.): *Teaching and Learning English Interculturally*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 69–89.
- Bohnsack, Ralf (2006): Die Dokumentarische Methode der Bildinterpretation in der Forschungspraxis. In: Marotzki, Winfried & Niesyto, Horst (Hrsg.): *Bildinterpretation und Bildverstehen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 45–75.
- Bradford, Clare (2011): Reading Indigeneity: The Ethics of Interpretation Representation. In: Wolf, Shelby A.; Coats, Karen; Enciso, Patricia & Jenkins, Christine (Eds.): *A Handbook of Research on Children's and Young Adult literature*. New York: Routledge, 331–344.
- Byram, Michael (2008): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Bristol, Blue Ridge: Multilingual Matters.
- Canagarajah, Suresh (2011): Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review* 2, 1–28.
- Carbonara, Valentina & Scibetta, Andrea (2020): *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*. Roma: Carocci.
- Carbonara, Valentina & Scibetta, Andrea (2018): Il translanguaging come strumento efficace per la gestione delle classi plurilingui: il progetto “LAlroparlante”. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 19: 1, 65–83.
- Chappell, Sharon & Faltis, Christian (2007): Spanglish, Bilingualism, Culture, and Identity in Latino Children's Literature. *Children's Literature in Education* 38: 4, 253–262.
- Cenoz, Jasone & Gorter, Durk (2013): Towards a Plurilingual Approach in English Language Teaching: Softening the Boundaries Between Languages. *TESOL Quarterly* 47: 3, 591–599

- Christensen, Linda (2011): Finding Voice: Learning about Language and Power. *Voices from the Middle* 18: 3, 9 – 17.
- Cummins, Jim (2017): Teaching for Transfer in Multilingual School contexts. In: García, Ophelia; Lin, Angel & May, Stephen (Eds.): *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language Education* [3rd. ed.]. Cham Switzerland: Springer, 1–13.
- Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Daly, Nicola (2007): Kūkupa, Koro Kai: The Use of Māori Vocabulary Items in New Zealand English Picture Books. *New Zealand English Journal* 21, 20–33.
- Daly, Nicola (2016): Linguistic Landscapes in Māori-English Parallel Dual Language Picturebooks: Domination and Interaction. *New Zealand English Journal* 29: 39, 11–24.
- Daly, Nicola & Short, Kathy G. (2022): Preservice Teachers' Encounters with Dual Language Picturebooks. *Australian Journal of Teacher Education*. 47: 7, 75–89.
- Dervin, Fred (2010): Assessing intercultural competence in language learning and teaching: A critical review of current efforts in higher education. In: Dervin, Fred & Suomela-Salmi, Eija (Eds.): *New Approaches to Assessment in Higher Education*. Bern: Peter Lang.
- Diamond, Barbara & Moore, Margaret (1985): *Multicultural Literacy: Mirroring the Reality of the Classroom*. New York: White Plains.
- Dollerup, Cay (2003): Translation for Reading Aloud. *Meta: Journal des Traducteurs* 48: 1-2, 81–103.
- Eder, Ulrike (2016): Alles doch nicht ganz so einfach. Analyse eines zum frühen Fremdsprachenlernen ungeeigneten mehrsprachigen Kinderbuches. *Forschung Sprache* 4: 2, 3–18.
- Ellis, Gail & Brewstrer, Jean (2014): *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers* [3rd ed.]. London: British Council.
- Flores, Nelson, & Rosa, Jonathan (2015): Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review* 85: 2, 149–171.
- Funke, Cornelia (2003): *The Princess Knight*. Somerset: Chicken House Ltd.
- García, Ophelia & Lin, Angel (2017): Translanguaging in bilingual education. In: García, Ophelia & Lin, Angel (Eds.): *Bilingual and multilingual education*. Cham, Switzerland: Springer, 117–130.
- García, Ophelia & Sylvan, Claire E. (2011): Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *Modern Language Journal* 95: iii, 385–400.
- García, Ophelia & Wei, Li (2014): *Translanguaging: Language bilingualism and education*. London, New York: Palgrave Macmillan.
- Genette, Gérard (2010): *Die Erzählung*. Stuttgart: Stuttgart.
- Ghiso, María Paola & Animashaun, Oluwaseun (2021): Creating Multilingual classroom Worlds Through Children's Literature. *The Reading Teacher* 75: 3, 373–377.

- Hadaway, Nancy L. & Young, Terrel A. (2013): Celebrating and Revitalizing Language: Indigenous Bilingual Children's Books. *IBBY Bookbird* 51: 3, 56–68.
- Helot, Christine & O'Laoire, Muiris. (2011): *Language Policy for the Multilingual Classroom. Pedagogy of the Possible*. Bristol, MA: Multilingual Matters.
- Heugh, Kathleen (2021): Southern Multilingualism, translanguaging and transknowledging in inclusive and sustainable education. In: Harding-Esch, Philip & Hywel, Colemann (Eds.): *Language and the Sustainable Development Goals: Selected Proceedings of the 12th Language and Development Conference*. London 4, 37–48.
- Holt, Jill (2002): Postcolonial Pictures for Children: Gavin Bishop and the Folktale. *Papers. Exploration into children's literature*. 12: 2, 14–25.
- Kirsch, Claudine (2017): Young children capitalizing on their entire language repertoire for language learning at school. *Language, Culture and Curriculum*. 31: 1, 39–55.
- Kolb, Elisabeth & Klippel, Friederike (2016): Dokumentensammlung. In: Caspari, Daniela; Friederike, Klippel; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Eds.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr. 124–131.
- Lau, Sunny Man Chu (2019): Convergences and alignments between translanguaging and critical literacies work in bilingual classrooms. *Translanguaging and Translation in Multilingual Classrooms* 5: 1, 67–85.
- Lau, Sunny Man Chu (2020): Translanguaging for Critical Bi-Literacy. English and French Teachers' Collaboration in Transgressive Pedagogy. In: Lau, Sunny Man Chu & Van Viegen, Saskia (Eds.): *Plurilingual Pedagogies. Critical and Creative Endeavors for Equitable Language Education*. Cham: Springer, 115–136.
- Le, Minh (2018): *Drawn Together*. Boston: Little Brown Books for young readers.
- Levine, Ellen (2008): *Liber: Le Long Voyage d'Henri: Une Histoire Vraie*. New York: Scholastic.
- Lindstrom, Carol (2020): *We are the Waterprotectors*. New York: Roaring book.
- Mayr, Gisela (2022): *Translanguaging and critical literacy. A theoretical introduction, descriptors, and lesson plans for teachers and practitioners*. Berlin: Peter Lang.
- McGlip, Emma (2014): From Picturebook to Multilingual Collage. Bringing Learners' First Language and Culture into the Pre-school Classroom. *CLELE-Journal* 2: 2, 31–48.
- Mourão, Sandie (2015): The potential of picturebooks with young learners. In: Bland, Janice (Ed.): *Teaching English to Young learners. Critical issues in language teaching with 3 – 12 year olds*. London: Bloomsbury, 189–217.
- Munsch, Robert (1980): *The Paperbag Princess*. Toronto: Annick Press.
- Murrow, Ethan & Murrow, Vita (2020): *Zero Local Next Stop Kindness*. Somerville: Candlewick.
- Numeroff, Laura (1998) : *What Momies Do Best/What Daddies Do*. New York: Simon & Schuster Books for Young Readers.

- Ó Riagáin, Pádraig (2008): Language Attitudes and Minority Languages. In: Cenoz, Jason & Hornberger, Nancy H. (Eds.): *Encyclopedia of Language and Education*. New York: Springer, 329–341.
- Otheguy, Ricardo (2016): The linguistic competence of second-generation bilinguals: A critique of incomplete acquisition. In: Tortora, Christina; Den Dikken, Marcel; Montoya, Ignacio L. & O’Neill, Terese (Eds.): *Romance linguistics 2013. Selected papers from the 43rd linguistic symposium on romance languages (LSRL), New York, 17–19 April, 2013*. Amsterdam: John Benjamins, 301–320.
- Otheguy, Ricardo; Garcia, Ophelia & Reid, Wallis (2015): Clarifying Translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6: 3, 281–307.
- Otheguy, Ricardo; García, Ophelia & Reid, Wallis (2019): A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review* 10: 4, 625–651.
- Pennycook, Alastair (2017): Translanguaging and semiotic assemblages. *International Journal of Multilingualism* 14: 3, 269–282.
- Sis, Peter (2018): *Madlenka*. New York: Square Fish.
- Thiele, Jens (2003): *Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik*. Oldenburg: Isensee.
- Velasquez, Eric (2013): *Grandma’s Gift*. London: Bloomsbury.
- Vertovec, Steven (2007): Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30: 6, 1024–1054.
- Vroom Fick, Sara (2021): Developing Critical Language Awareness through the Evaluation of Multilingual children’s Literature. *Literacies Across the Lifespan* 1: 2, 3–11.
- Wei, Li (2011): Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics* 43: 5, 1222–1235.
- Woodson, Jacqueline (2001): *The Other Side*. Random House: Nancy Paulsen Books.
- Young, Ed (1996): *Lon Po Po: A Red-Ridinghood Story from China*. London: Puffin Books.

Kurzbio | Biografia breve:

Dott.ssa Gisela Mayr (PhD) è insegnante di lingua e cultura inglese presso il liceo tedesco Walther v.d. Vogelweide di Bolzano. Ha conseguito il dottorato di ricerca in ambito TEFL presso l'Università di Gießen, Germania. Attualmente è in congedo dall'insegnamento e lavora come assistente di ricerca per la letteratura tedesca con particolare attenzione alla letteratura per l'infanzia presso la Libera Università di Bolzano (Italia). I suoi principali interessi di ricerca sono: didattica delle lingue, analisi del discorso e multilinguismo, con particolare attenzione all'inclusione in classi linguisticamente e culturalmente eterogenee.

Anschrift:

Dott.ssa Gisela Mayr
Libera Università di Bolzano
Facoltà di Scienze della Formazione
Viale Ratisbona, 16
39042 Bressanone (BZ)
Italia
gisela.mayr@unibz.it