

4 La ricerca

Sommario 4.1 Motivazioni e bisogni alla base dello studio. – 4.2 Metodologia. – 4.2.1 Etnografia. – 4.2.2 Disegni etnografici. – 4.3 Partecipanti. – 4.3.1 Mohammed. – 4.3.2 Tamina. – 4.3.3 Jannatul. – 4.3.4 Farjana. – 4.4 La raccolta dei dati: contesti. – 4.5 Raccolta e analisi dei dati.

Questo capitolo è dedicato alla ricerca. Si presenteranno le motivazioni e i bisogni alla base dello studio, i partecipanti coinvolti, i presupposti scientifici e teorici che supportano l'indagine condotta, come e dove sono stati raccolti i dati e come sono stati analizzati. Non si specificherà esattamente il territorio in cui è stata condotta la ricerca, se Mestre o Marghera o Venezia isola, per tutelare l'anonimato dei partecipanti. Si farà riferimento a Venezia comprendendo tutto il Comune di Venezia.

Si precisa che la ricerca condotta da aprile 2024 a settembre 2025 è stata strutturata in 4 diverse fasi:

- nella prima fase sono stati raccolti i bisogni, le rappresentazioni e i punti di vista di 20 insegnanti di scuole dell'infanzia, 8 madri di origine bangladesi, 6 operatori sociali, 2 mediatrici linguistico-culturali, che lavorano nel territorio di Venezia. Nello specifico si intendeva mappare i bisogni del territorio rispetto a pratiche linguistiche ed educative nelle scuole dell'infanzia e all'interno delle famiglie. Per questa ragione sono state condotte interviste, conversazioni informali e sono stati organizzati dei laboratori plurilingui all'interno di una scuola dell'infanzia nei quali le 8 madri hanno potuto partecipare e co-organizzare con

- i docenti attività didattiche per far conoscere e valorizzare la lingua bangla e altre lingue conosciute dai bambini nella scuola;
- nella seconda fase sono state invece raccolte le interazioni tra adulti e caregiver e sono state osservate pratiche educative e linguistiche a casa e a scuola, dando maggior spazio alle osservazioni in ambito domestico. Le famiglie coinvolte in questo caso specifico sono state 4. Delle 4 famiglie, solo 3 hanno autorizzato l'osservazione a scuola e la registrazione audio di interazioni a casa mentre una famiglia ha autorizzato solo l'osservazione a scuola. In particolare, hanno partecipato 4 madri, 5 bambini (4 della scuola dell'infanzia e 1 fratello maggiore di una bambina coinvolta), 1 zia di uno dei bambini coinvolti e 6 docenti osservate. Il totale della fase 2 è di 5 bambini e 11 adulti. Per maggior chiarezza, la seconda fase di osservazioni a casa e a scuola è stata divisa in tre parti (fase 2a con osservazioni e registrazioni solo a casa, fase 2b con osservazioni e registrazioni a casa e osservazioni a scuola, e fase 2c con osservazioni e registrazioni solo a casa);
 - durante la terza fase, in seguito all'analisi dei dati raccolti ed ai principali temi emersi, è stato condotto un focus group con 4 insegnanti che ha portato alla realizzazione di quattro incontri scuola-famiglia per discutere alcune tematiche ritenute essenziali da parte di genitori e docenti come l'autonomia dei bambini, l'uso dei repertori plurilingui a casa e a scuola e, più in generale, pratiche educative;
 - infine, nella quarta fase, sono stati organizzati i quattro incontri menzionati per facilitare incontri tra scuola e famiglia. Il primo incontro è stato tenuto in occasione della giornata della lingua madre, il 21 febbraio 2025, che ha visto la partecipazione di 64 genitori, uomini e donne, e in cui è stato chiesto da parte delle famiglie di spiegare alcune pratiche educative che caratterizzano la didattica e la pedagogia nelle scuole dell'infanzia. In seguito, sono stati organizzati altri tre incontri tra servizi sociali, docenti, 15 madri e 6 padri interessati a partecipare in momenti di scambio e conoscenza reciproca, 4 docenti e 3 operatori sociali. Nello specifico sono stati presentati alcuni temi come possibili buone pratiche tra casa e scuola per favorire l'inclusione linguistica e sociale e sono state esplicitate le prospettive emiche dei partecipanti rispetto alla socializzazione linguistica dei bambini in diversi contesti ed alla loro educazione.

I dati includono interviste, note di campo, focus group e trascrizioni di conversazioni o di interazioni raccolte tra casa e scuola. Sebbene siano state effettuate osservazioni più lunghe a scuola, il volume privilegia la sfera domestica perché le interazioni osservate in

casa permettono di cogliere dinamiche familiari meno indagate nella letteratura e offrono informazioni dettagliate sulle pratiche educative e linguistiche familiari. Le interazioni domestiche, infatti, sono decisive nella trasformazione e conservazione delle lingue, nelle scelte familiari rispetto a quali lingue utilizzare e in quali momenti e sono spazi privilegiati per osservare la socializzazione linguistica (si vedano tra tanti Colla, Nasi 2024; Caronia ed. 2021; Kramsch 2003; Schwartz, Verschik 2013; Smith-Christmas 2016).

Di seguito si rappresentano in una tabella [tab. 1] le diverse fasi della ricerca, i partecipanti, i tempi e il corpus di dati raccolto:

Tabella 1 Fasi di raccolta dati, contesti e partecipanti

Fase 1: rilevamento dei bisogni, interviste e osservazioni a scuola			
Periodo	Persone coinvolte	Strumenti di raccolta dati	Totale
Aprile 2024	20 docenti	Conversazioni e interviste	6 interviste
- giugno 2024	8 madri	Conversazioni e interviste	4 interviste
	6 operatori sociali	Conversazioni e interviste	6 interviste
	2 mediatori linguistico-culturali	Conversazioni e interviste	2 interviste
	4 bambini	Osservazioni a scuola	24 ore
Fase 2a: osservazioni a casa			
Periodo	Persone coinvolte	Strumenti di raccolta dati	Totale
Luglio 2024	5 adulti (3 madri, 1 zia, 1 padre)	Osservazioni / note di campo - registrazioni audio	10 ore
- settembre 2024	4 bambini (3 conosciuti a scuola e 1 fratello maggiore)	Osservazioni / note di campo - registrazioni audio	
Fase 2b: osservazioni a casa e a scuola			
Periodo	Persone coinvolte	Strumenti di raccolta dati	Totale
Ottobre 2024	6 docenti	Osservazioni/note di campo	20 ore
- gennaio 2025	4 bambini	Osservazioni / note di campo - registrazioni audio	

Fase 2c: osservazioni a casa			
Periodo	Persone coinvolte	Strumenti di raccolta dati	Totale
Febbraio 2025 – settembre 2025	1 bambina	Osservazioni / note di campo – registrazioni audio	20 ore
	1 padre	Osservazioni / note di campo – registrazioni audio	
	1 madre	Osservazioni / note di campo – registrazioni audio	
	1 operatore sociale	Osservazioni / note di campo – registrazioni audio	
Fase 3: focus group			
Periodo	Persone coinvolte	Strumenti di raccolta dati	Totale
Febbraio 2025	4 docenti	Focus group	2 ore
Fase 4: incontri scuola / famiglia			
Periodo	Persone coinvolte	Strumenti di raccolta dati	Totale
Febbraio 2025 – maggio 2025	Incontro sulla lingua madre: 64 genitori e 3 operatori	Conversazioni	2 ore
	Incontro sul cibo: 2 docenti, 2 operatori, 15 madri e 6 padri	Conversazioni	2 ore
	Incontro sull'autonomia: 2 docenti, 2 operatori, 15 madri e 6 padri	Conversazioni	2 ore
	Incontro sull'acquisizione della lingua: 2 docenti, 2 operatori, 15 madri e 6 padri	Conversazioni	2 ore

4.1 Motivazioni e bisogni alla base dello studio

Come evidenziato nei capitoli precedenti, il lavoro con le famiglie provenienti dal Bangladesh si è rivelato sul territorio di Venezia sempre più cruciale sia per comprendere pratiche educative e linguistiche, sia per individuare nuove strategie volte a promuovere la facilitazione linguistica e l'inclusione sociale a partire dalle scuole dell'infanzia.

Ad oggi, come riportato da un'operatrice sociale, su 75 domande di iscrizione pervenute in una scuola dell'infanzia solo una proviene da una famiglia di origine italiana, mentre le restanti riguardano famiglie con background migratorio, di cui almeno il 50% di origine bangladese. La domanda che si pongono operatori sociali e docenti riguarda il motivo per cui, nonostante la presenza numerosa di bambini

con background migratorio, siano proprio le pratiche educative, linguistiche e culturali delle famiglie bangladesi a emergere con maggiore evidenza nelle loro osservazioni. Secondo gli insegnanti, infatti, queste pratiche appaiono spesso significativamente diverse rispetto a quelle di altre famiglie migranti e vengono percepite come 'distanti' dalle aspettative educative scolastiche.

Pur riconoscendo il rischio di generalizzazione che potrebbe indurre a pensare all'esistenza di un unico insieme di pratiche attribuibili alle 'famiglie bangladesi', contrapposte a quelle delle 'famiglie italiane' o di altri gruppi migranti, in questo volume si riporteranno le rappresentazioni emiche raccolte durante la ricerca, ossia le percezioni e le interpretazioni personali di docenti, operatori sociali e famiglie.

Secondo alcuni operatori, la maggiore visibilità delle pratiche delle famiglie bangladesi potrebbe essere legata alla loro significativa presenza numerica sul territorio veneziano. Un'ulteriore riflessione che si ritiene importante condividere riguarda, invece, l'ampiezza dell'alterità percepita nelle madri di origine bangladesi da parte degli insegnanti, una differenza che sembra emergere in modo particolarmente netto nei momenti di accompagnamento e ritiro dei bambini a scuola.

Secondo il punto di vista di un docente, infatti,

Quando ci si confronta con culture percepite come più vicine a quella italiana e occidentale, è più semplice individuare un punto di incontro. Al contrario, la negoziazione con famiglie bangladesi evidenzia una distanza culturale più marcata, nelle pratiche quotidiane, che rende la gestione della relazione educativa più complessa e richiede approcci differenti. (Estratto 1)

Un altro docente, inoltre, ha affermato che

L'Est ha meno impatto sulla dimensione della cura, le mamme hanno meno difficoltà. Quello che muove le docenti e le spinge a farsi domande è avere un problema. (Estratto 2)

Un'ulteriore criticità rilevata dai docenti della scuola dell'infanzia riguarda la difficoltà nel comunicare alle famiglie l'importanza della frequenza regolare dei bambini. Si evidenzia una barriera linguistica significativa, in particolare con le madri e, in alcuni casi, anche con i bambini, che spesso vengono iscritti per frequentare l'ultimo anno della scuola dell'infanzia, all'età di circa 5 anni, senza conoscere la lingua. Come è già stato evidenziato, nella ricerca condotta sono state principalmente le madri a collaborare e prendere parte all'indagine. Qualche padre è stato presente durante alcuni incontri casa-scuola e un padre durante le osservazioni e la raccolta di interazioni in

contesto domestico, pertanto, si riporterà maggiormente il punto di vista delle madri nei capitoli seguenti. Secondo le narrazioni dei partecipanti coinvolti, è compito delle madri accompagnare i figli a scuola ed interagire con i docenti. Tale situazione ha generato un senso di frustrazione in alcune madri intervistate che hanno espresso il desiderio di acquisire competenze nella lingua italiana al fine di poter comunicare direttamente con i docenti. In alternativa, hanno manifestato la richiesta che le scuole incontrassero i mariti, così da illustrare le aspettative proprie della scuola dell'infanzia italiana, differenti da quelle della scuola dell'infanzia in Bangladesh, e chiarire che, all'interno del nucleo familiare, le responsabilità educative possono essere condivise tra moglie e marito.

A tal proposito, una mediatrice linguistica ha sottolineato che, sebbene sia fondamentale promuovere momenti di scambio informativo e di dialogo tra scuola e famiglia, risulta opportuno organizzare tali incontri il venerdì o durante il fine settimana, quando è più probabile la partecipazione anche dei mariti.

Un aspetto critico aggiuntivo rilevato dai docenti riguarda la difficoltà di dialogo con famiglie caratterizzate da uno scarso livello di scolarizzazione. Anche quando vengono messi a disposizione moduli tradotti o materiali semplificati, questi risultano spesso di difficile comprensione. Tale condizione ostacola la costruzione di una relazione di fiducia tra scuola e famiglia, rendendo più fragile il patto educativo. In questo contesto, l'intervento dei mediatori culturali potrebbe rivelarsi cruciale, ma non sempre è attuabile a causa della carenza di risorse presenti sul territorio.

Inoltre, i docenti hanno affrontato tematiche relative alle scelte familiari e pedagogiche. Spesso è risultato difficile comprendere le scelte educative familiari, come ad esempio la decisione di non lasciare i bambini a scuola per il pranzo, oppure la scarsa aderenza agli orari di entrata e di uscita, la necessità di portare i bambini in passeggino oltre i 6 anni di età, di imboccarli anche quando non hanno fame, di preferire la scelta di esporre i propri figli alla lingua inglese, come vedremo nei capitoli successivi, a discapito sia della lingua madre sia della lingua italiana.

Infine, le insegnanti segnalano la fatica nel far comprendere alle famiglie il significato delle decisioni educative, il valore della relazione educativa e la base pedagogica su cui si fonda la scuola dell'infanzia.

Un docente, in particolare, si è domandato, per esempio,

si possono proporre attività mescolate di altre scuole, mescolare classi di scuole diverse? Non forzare le iscrizioni in nessun modo ma lavorare in altro modo. Considerare i genitori, coinvolgere altri soggetti e organizzare laboratori di accoglienza. Incontri mamma-bambini, lavorare di anticipo anche d'estate, con l'idea che si

cerca di condividere un pensiero, un progetto, non solo passare informazioni. O hanno già pensato a dei temi ma sono diversi come autonomia. Pensare per esempio a tre incontri durante l'estate, a giochi con le mamme sperimentando quello che vogliamo dire e fare e quello che faranno i loro bambini. (Estratto 3)

Tenendo conto di quanto esposto, da un lato, quindi, i docenti, si sono domandati quali azioni poter intraprendere per favorire buone pratiche che portino ad azioni di facilitazione linguistica e sociale e quali fossero le pratiche linguistiche ed educative delle famiglie bangladesi coinvolte. In particolare, alcune delle domande che ho raccolto durante la prima fase di rilevazione delle criticità e dei bisogni da parte dei docenti, sono state le seguenti:

- Che cosa fanno a casa i bambini?
- Che lingua usano in famiglia?
- Ma guardano la televisione in italiano o possono giocare in italiano?
- Con chi abitano?
- Partecipano ad eventi pubblici, sociali o ad attività ludiche?
- Come mangiano, che cosa mangiano e quando mangiano?
- Ma a casa dormono da soli? Come viene scandita la loro giornata?
- Ma le mamme frequentano i corsi di italiano o sono sempre in casa da sole?
- Ehi quali sono le storie o le filastrocche che ascoltano i bambini a casa?

Dall'altro lato, anche le famiglie coinvolte nella ricerca hanno sollevato alcune domande e ne riporto le principali:

- Che cosa fanno a scuola i miei figli?
- Perché gli insegnanti si preoccupano tanto se stiamo due mesi in Bangladesh?
- È un problema se mio figlio è assente per più di quattro mesi?
- Che lingua devo parlare a casa con i miei figli?
- Perché mio figlio che frequenta la scuola non sa ancora leggere e scrivere?
- Che cosa mangiano i bambini a scuola?
- Che cosa possiamo fare a casa per migliorare l'acquisizione della lingua da parte dei bambini?
- Ci sono video canzoncine o attività che possiamo fare anche a casa?

A partire dalle domande che si pongono quotidianamente docenti, operatori sociali e famiglie si è ritenuto opportuno avviare una ricerca che consentisse di osservare da vicino le pratiche linguistiche ed educative in contesti scolastici e familiari.

Trattandosi di una ricerca qualitativa, i dati raccolti non sono da intendersi come generalizzabili, ma si ritiene che possano offrire spunti di riflessione significativi per comprendere più a fondo le scelte di vita personali, i punti di forza e le criticità dei percorsi educativi che si sviluppano tra casa e scuola. Questi elementi potrebbero contribuire a una riflessione sulle pratiche e metodologie didattiche da adottare in classe, al fine di favorire l'acquisizione della lingua italiana e, al contempo, valorizzare la diversità linguistica e culturale presente, a partire dalla scuola dell'infanzia.

4.2 Metodologia

Come anticipato nell'introduzione e nel capitolo 3, nel volume si presenta una ricerca qualitativa (Bryman 2012) condotta con approccio etnografico. Lo studio, quindi, non ha intenzione di presentare dati generalizzabili sugli stili di vita di cittadini bangladesi né di fornire una visione univoca dei docenti delle scuole del territorio veneziano. Si restituirà un'indagine nella quale sono stati ascoltati e raccolti differenti punti di vista, osservazioni, conversazioni ed interazioni quotidiane con il fine di proporre buone pratiche che possano facilitare l'inclusione linguistica e sociale.

4.2.1 Etnografia

Secondo quanto riportato da James (2001) e ripreso da Zeitlyn (2015), un approccio etnografico è fondamentale quando si desidera condurre una ricerca coinvolgendo famiglie e bambini. Come affermano Denzin e Lincoln (2003), infatti, fare ricerca qualitativa con approccio etnografico consente di entrare all'interno dell'esperienza di vita delle persone che vengono coinvolte conoscendo più da vicino le proprie rappresentazioni, credenze e stili di vita. Sempre secondo Denzin e Lincoln (2003), la ricerca qualitativa si avvale di diversi metodi d'indagine e di conseguenza gli studiosi affermano che

la ricerca qualitativa non ha un insieme distinto di metodi o pratiche che le siano propri. I ricercatori qualitativi utilizzano la semiotica, la narrazione, i contenuti, il discorso, l'analisi archivistica e fonemica, persino le statistiche, le tabelle, i grafici e i numeri. Essi fanno anche uso e si avvalgono degli approcci, metodi e tecniche dell'etnometodologia, della fenomenologia, dell'ermeneutica, del femminismo, della rizomatica, della decostruzione, dell'etnografia, delle interviste, della psicoanalisi, degli studi culturali, della

ricerca tramite sondaggi e dell'osservazione partecipante, tra gli altri.¹ (Denzin, Lincoln 2003, 9)

Tra i metodi preferiti nell'indagine si ritrova la narrazione di storie di vita tramite conversazioni, l'analisi di trascrizioni parlate, le interviste in profondità, i focus group e l'osservazione partecipante. Rispetto a quest'ultimo punto riteniamo essenziale menzionare che si farà riferimento a 'osservazione partecipante' nonostante si è trattato, in numerose occasioni di 'osservazione partecipata' o 'osservazione della partecipazione' (si vedano tra tanti Tedlock 1991 e Pavanello 2009) poiché, come afferma Pavanello (2009, 55) il focus dell'etnografia della ricerca «si è spostato dall'oggettivazione alla pratica dell'osservazione riflessiva».

Nella presentazione delle interazioni, infatti, si tenterà di mostrare frammenti di vita quotidiana in cui gli adulti sono protagonisti dei dialoghi con i bambini. Tuttavia, è fondamentale precisare che di frequente le mamme mi hanno chiesto di mettermi in gioco con i loro figli all'interno del contesto domestico. Sono stata quindi osservatrice e osservata diventando partecipante attiva nei contesti quotidiani domestici in particolare quando mi è stato chiesto di giocare con bambini, proporre giochi in italiano L2 o di pranzare con loro.

Si discuterà nei paragrafi successivi quanto la mia presenza abbia potuto alterare, modificare, influenzare pratiche quotidiane. Sono consapevole, infatti, come sostiene Bourdieu (1980), che l'atto di osservare rappresenta di per sé una contraddizione in termini dato che implica una forma di rappresentazione. Inoltre, la partecipazione stessa diventa oggetto di auto-osservazione e, di conseguenza, di autorappresentazione.

Al termine di alcune osservazioni e riflessioni, ho ritenuto opportuno condividerle con i partecipanti, al fine di superare le mie percezioni iniziali di ricercatrice e di avviare un confronto sui dati raccolti. Tali dati, infatti, acquisiscono pieno significato solo se considerati all'interno delle culture, delle società, delle famiglie e delle pratiche quotidiane che caratterizzano specifici contesti sociolinguistici e socioculturali.

La presenza dei mediatori linguistici di lingua bangla, che hanno collaborato lungo l'intero percorso di ricerca si è rivelata fondamentale per facilitare il dialogo con le famiglie e per rendere espliciti alcuni

1 Versione originale tratta dallo studio: «Nor does qualitative research have a distinct set of methods or practices that are entirely its own. Qualitative researchers use semiotics, narrative, content, discourse, archival and phonemic analysis, even statistics, tables, graphs, and numbers. They also draw and utilize the approaches, methods, and techniques of ethnomethodology, phenomenology, hermeneutics, feminist, rhizomatics, deconstructionism, ethnography, interviewing, psychoanalysis, cultural studies, survey research among others».

impliciti culturali che, diversamente, sarebbero stati difficoltosi da individuare. In tale contesto, ad alcune delle madri coinvolte ho rivolto domande mirate volte a comprendere le motivazioni sottese a specifiche pratiche quotidiane, quali, per esempio l'imboccare i bambini utilizzando un guanto, l'organizzazione degli orari dei pasti o la scelta di ricorrere alla lingua inglese nelle comunicazioni con i bambini.

Per quanto riguarda le osservazioni in contesti quotidiani, si riprende il quadro teorico di James (2001), il quale considera fondamentale impiegare l'etnografia per comprendere da vicino l'esperienza vissuta dai bambini e per avere accesso a quello che viene definito «mondo separato e segreto dell'infanzia»² (James 2001, 250-1). Come afferma Zeitlyn (2015, 14), inoltre, l'etnografia nello studio dell'infanzia è fondamentale se si ha la possibilità di trascorrere lunghi periodi di tempo con i partecipanti nella ricerca, poiché essa «dà al ricercatore il tempo necessario per comprendere il loro linguaggio, i loro significati e le loro soggettività e per conquistare la loro fiducia».³

Inoltre, per quanto concerne il coinvolgimento dei bambini nella ricerca, secondo quanto affermato da Hirschfeld (2002) e Toren (1993), è importante ricordare che lo studio delle pratiche e degli atteggiamenti dei bambini nella loro infanzia non può essere separato da come l'infanzia stessa viene co-costruita tramite l'interazione tra differenti *caregivers* e dalle loro rappresentazioni culturali e sociali. Secondo questa prospettiva Zeitlyn afferma che «quando si studia l'infanzia, essa viene studiata e costruita in termini di relazioni con gli adulti e di influenza da parte loro, piuttosto che come fenomeno culturale a sé stante» (2015, 16).⁴ Per questo motivo Zeitlyn suggerisce nello studio dell'infanzia di impiegare l'osservazione partecipante così come interviste in profondità.

La conoscenza del territorio e di numerose famiglie, maturata negli anni in qualità di ricercatrice o di insegnante di italiano L2 (cf. introduzione), mi ha consentito di entrare facilmente in contatto con scuole, operatori sociali, docenti, ma soprattutto di costruire un rapporto di fiducia con le famiglie che hanno deciso di partecipare allo studio.

Alla luce di quanto esposto, si accoglie la posizione di Goodwin e Cekaite (2018) che, seguendo gli studi di Ochs (Ochs et al. 2006), indagano le azioni linguistiche, verbali e gli atteggiamenti non verbali

2 Versione tratta dall'originale: «segregated and separate world of childhood».

3 Versione tratta dall'originale: «it gives the researcher time to understand their languages, their meanings and subjectivities and to gain their trust».

4 Versione tratta dall'originale: «when childhood is studied, it is studied and constructed in terms of relations with and the influence of adults rather than as a cultural phenomenon in its own right».

all'interno di scuole e famiglie in diversi contesti sociolinguistici e socioculturali. Secondo le studiose, tali azioni sono

inserite in attività più ampie che si svolgono nel tempo [...] Queste sono plasmate dalla società in generale, dalla scuola e dal calendario annuale, ma anche dalle particolari forme di organizzazione e dalle soluzioni contingenti che ogni famiglia sviluppa nello svolgimento dei compiti o nella creazione di un habitus specifico (Bordieu 1977, 72).⁵

Gli studi di Ochs (2006) hanno dimostrato come la società e la cultura influenzino le diverse forme attraverso le quali pratiche educative, linguistiche e di cura vengono formate e come, a loro volta, tali pratiche contribuiscano a plasmare la cultura e la società di riferimento. Di conseguenza, il processo di acquisizione del linguaggio, le pratiche mediante cui i bambini vengono socializzati alla cultura e alla lingua e, reciprocamente, l'influenza che questi processi esercitano sull'ambiente sociale e culturale risultano strettamente interconnessi.

A partire da tali considerazioni, è stato deciso di includere nella ricerca anche l'analisi di interazioni e conversazioni quotidiane, registrate nel rispetto delle indicazioni e delle autorizzazioni rilasciate dal Comitato Etico dell'Università Ca' Foscari e dal progetto CHANGES. Inoltre, le famiglie e le scuole partecipanti, così come i singoli cittadini coinvolti nella ricerca, hanno ricevuto un'informativa sul trattamento dei dati personali e un modulo di consenso informato per la registrazione delle conversazioni o delle interviste. Nei casi in cui non è stato possibile effettuare le registrazioni, sono stati raccolti appunti di campo, annotando le posizioni degli interlocutori e alcuni aspetti del linguaggio verbale e non verbale ritenuti significativi ai fini dello studio.

4.2.2 Disegni etnografici

Successivamente alle osservazioni condotte, l'illustratrice Elena Sciancalepore ha realizzato alcuni disegni, che ho definito 'disegni etnografici', poiché rappresentano contesti di vita quotidiana osservati durante la ricerca. I disegni non ritraggono nessuna persona reale e pertanto i partecipanti non sono identificabili. Alla illustratrice sono

5 Versione tratta dall'originale: «embedded within temporally unfolding larger activities [...] This is shaped by the larger society, the school and day calendar, but it is also shaped by the particular forms of organization and contingent solutions that each family develops in the carrying out of tasks or creation of a family-specific habitus (Bordieu 1977, p. 72)».

state fornite esclusivamente indicazioni generali come, per esempio, la richiesta di disegnare una mamma che, seduta sul letto, imbecca la propria figlia con un cucchiaino [fig. 10]. Non sono stati forniti pertanto altri dati relativi alle persone coinvolte in modo da garantirne la loro privacy. Elementi quali i vestiti, i tratti somatici e giochi presenti in alcune immagini, come si vedrà nei paragrafi successivi, sono quindi stati inventati dall'illustratrice sulla base delle indicazioni ricevute. Ritengo che tali disegni siano necessari per rappresentare scene di vita quotidiana ed in particolare aspetti non verbali delle interazioni come posture, gesti o posizioni all'interno di una stanza o di una scena.

Poiché durante la ricerca non è stato possibile realizzare videoregistrazioni ma sono state raccolte unicamente interazioni tramite registrazioni audio, successivamente trascritte e anonimizzate, ho fornito all'illustratrice bozze di schizzi e descrizioni dettagliate delle scene osservate attraverso le note di campo. Non conoscendo l'aspetto reale dei partecipanti, l'illustratrice ha modificato tratti somatici e caratteristiche fisiche. Infine, i nomi di tutti i partecipanti sono stati modificati per garantire privacy e anonimato.

Il disegno è inteso in questo volume come linguaggio visivo alternativo al testo che permette di rappresentare dimensioni spaziali, corporee e relazionali come gesti, posture, presenza di più persone, ambienti e oggetti (Brill 2011). Infatti, in ricerche relative alla sfera quotidiana, il disegno permette di restituire la posizione dei corpi nello spazio, la presenza di eventuali oggetti, la disposizione dei soggetti in una scena e mostrare aspetti multimodali delle interazioni. Tuttavia, i disegni hanno dei limiti poiché non consentono di documentare tutte le dinamiche sociali e familiari che sarebbero evidenti con video e/o materiale fotografico (Scarneci-Domnisoru 2020; Roe, Bäckström 2022). Per questo motivo, i disegni presenti nei capitoli 5 e 6 saranno accompagnati da commenti, note di campo o trascrizioni che ne chiariscono il significato e ne contestualizzano la lettura.

4.3 Partecipanti

I partecipanti della ricerca sono stati diversi, dai docenti, agli operatori, ai mediatori ed infine ai bambini. Nell'introduzione del capitolo 4 è presente una tabella riassuntiva. Di seguito, invece, si presentano i quattro bambini coinvolti nel progetto e su cui si focalizzeranno le analisi nelle pagine successive. L'obiettivo è presentare il background familiare, le lingue conosciute e utilizzate a casa da parte dei genitori, il livello di educazione dei bambini, l'occupazione dei genitori e le lingue impiegate a casa e a scuola da parte dei bambini. Solo 3 dei 4 bambini sono stati osservati a casa e a scuola, Mohammed, Jannatul e Farjana, mentre una bambina, Tamina, è stata osservata solo a scuola.

4.3.1 Mohammed

Mohammed è un bambino di 3 anni e vive con la madre, mentre il padre risiede in Bangladesh. La mamma abita nella stessa casa della sorella, zia di Mohammed, che ha altri due figli. Nello stesso edificio vivono altre tre famiglie bangladesi e una signora italiana calabrese che ha deciso di vendere il suo appartamento a una cognata della stessa famiglia di Mohammed proveniente dal Bangladesh. Il contesto di Mohammed è quindi particolare, poiché il bambino cresce in presenza della famiglia allargata, o di una parte di essa, situazione che per molte famiglie del territorio di Venezia rappresenta ancora una realtà isolata. Inoltre, Mohammed ha la possibilità di giocare con cugini, amici e vicini di casa, interagendo con loro in lingua bangla. La madre, originaria di Shariatpur e scarsamente scolarizzata, si rivolge a lui in bangla. Le osservazioni condotte indicano che le interazioni del bambino con la madre, la zia e gli altri parenti avvengono sempre in questa lingua. La casa di Mohammed è composta da un bagno, una cucina, tre camere da letto, una per ogni famiglia, e una stanza che costituisce uno spazio di giochi per i bambini. Durante le osservazioni a casa ho trascorso la maggior parte dei momenti in cucina, parlando con la mamma e pranzando, o nella stanza dei giochi dove sono presenti scatole con vari giocattoli e una televisione, ma il passatempo preferito di Mohammed sono i videogiochi a cui può accedere dal cellulare della mamma e che sono in lingua inglese.

4.3.2 Tamina

La famiglia di Tamina non ha acconsentito alla ricerca nel contesto domestico. Si sa che il padre parla perfettamente inglese, italiano e bangla e si rivolge alla figlia in bangla. La madre, invece, parla solamente bangla e, in presenza del marito, lascia che sia lui a gestire le comunicazioni scuola/famiglia. Dopo un primo periodo in cui emergeva una maggiore richiesta di supporto e di mediazione da parte degli adulti o dei compagni di classe, Tamina, grazie alla guida delle insegnanti e a percorsi facilitanti per il potenziamento della lingua italiana, ha migliorato in modo significativo le proprie competenze linguistiche nel corso dell'anno di osservazione. All'inizio delle osservazioni a scuola la sua produzione era principalmente non verbale e sollecitata. A conclusione dell'anno, invece, grazie alle azioni di facilitazione linguistica messe in campo da parte delle docenti come impiego di immagini e storie semplificate, la bambina ha risposto ad alcune domande molto semplici (si veda il livello Pre-A1 dal QCER), ha iniziato a ripetere parole e a porre semplici richieste sia nei confronti dei compagni sia delle docenti anche non sollecitate.

4.3.3 Jannatul

Jannatul è una bambina di 3 anni. La famiglia proviene da un'altra città italiana e si è trasferita a Venezia di recente. Il padre è poco scolarizzato, mentre la madre è istruita e parla principalmente inglese e bangla con la bambina, oltre a insegnarle alcune parole in arabo che, secondo la madre, sono fondamentali per l'educazione musulmana della figlia. La bambina vive in un condominio dove sono presenti famiglie provenienti dal Bangladesh e da altri Paesi, ma la casa è condivisa con altre persone. Lo spazio a disposizione della famiglia è limitato ad una camera da letto e alla bambina non è consentito giocare in corridoio né in cucina. Nella camera? sono presenti una grande televisione, un armadio, una cassettera e oggetti personali dei genitori e della bambina sono riposti in specifici scatoloni o cassette. Jannatul possiede pochi giochi, principalmente bambole, peluche e colori. Uno dei suoi passatempi preferiti è dipingere e colorare il muro della stanza anche usando il rossetto della madre che in diverse occasioni mi ha indicato i disegni creativi della bambina sulle pareti. Alla bambina è consentito giocare in balcone, in presenza della madre. Non sono presenti altri bambini nella casa e le possibilità per la bambina di interagire in italiano o in altre lingue sono ridotte. A casa parla principalmente bangla, italiano e inglese. A scuola, invece, predomina il non verbale e qualche espressione in lingua italiana.

4.3.4 Farjana

Infine, Farjana, una bambina di 5 anni, vive con la mamma, il papà e due fratelli, rispettivamente di 16 e 23 anni. Il primo frequenta la scuola mentre il secondo lavora nel settore della cantieristica navale. Con i fratelli, la bambina interagisce in italiano, mentre con la madre parla in bangla. Nonostante la mamma abbia la cittadinanza italiana afferma di aver dimenticato gran parte del lessico e delle strutture della lingua, poiché da diversi anni non la utilizza per comunicare. Farjana vive in un condominio dove abitano anche la cognata della madre con i suoi tre figli e altri bambini provenienti dal Bangladesh. Questa situazione è simile a quella vissuta da Mohammed poiché permette alla bambina di giocare in lingua bangla e di far parte di una rete familiare allargata che, come già osservato, non è ancora particolarmente diffusa nel territorio. La casa in cui abita la bambina è interamente della famiglia di Farjana ed è composta da un bagno, una cucina, una camera da letto dei due fratelli e la camera dei genitori in cui dorme anche Farjana. Il tempo da me trascorso nella sua abitazione è stato interamente nella sua stanza. Anche Farjana, come Mohammed, possiede numerosi giochi disposti in diversi angoli

della stanza, come una cucina di plastica per le bambole, sedie e lavagne per i bambini, scatole di giochi di plastica e di stoffa.

Farjana e Mohammed dormono in due letti singoli all'interno della stanza dei genitori mentre Jannatul dorme nel letto matrimoniale dei genitori.

4.4 La raccolta dei dati: contesti

La raccolta dei dati si è svolta durante conversazioni quotidiane, per esempio, nei parchi di diversi quartieri, durante pause caffè con i genitori all'uscita dal centro di preghiera, momenti di condivisione come il Capodanno bangladesi - il *Pahela Baishakh* পয়লা বৈশাখ - scambio di cibi e di doni in specifici momenti dell'anno, colazioni, pranzi e cene soprattutto all'interno di un ristorante. In particolare, la raccolta dati si è concentrata in due scuole dell'infanzia che hanno circa un totale di 120 bambini e 20 docenti ciascuna. Come si evince dalla tabella introduttiva di questo capitolo, non tutte le docenti e non tutti gli alunni hanno preso parte allo studio. La maggior parte delle ore è stata concentrata in una scuola dell'infanzia che si trova in un quartiere in cui risiedono numerosi cittadini bangladesi. Infine, registrazioni audio, osservazioni e conversazioni sono state raccolte all'interno di tre abitazioni di famiglie bangladesi che si trovano nell'area del quartiere menzionato. Per rendere più comprensibile il contesto in cui sono stati raccolti i dati, si ritiene significativo descrivere il ristorante mentre le tre abitazioni osservate sono state definite nella presentazione dei tre bambini osservati a casa.

Il ristorante si trova in una via caratterizzata dalla presenza di due negozi bangladesi, una macelleria, una rosticceria e un ristorante-pizzeria che vende anche kebab halal, tutti di proprietà di cittadini bangladesi. Appena si imbecca la via, l'aria è pervasa dai profumi di spezie, cipolla e aglio. Di mattina l'area è molto frequentata da famiglie e lavoratori, ma dalle 19:00 circa si incontrano principalmente uomini che chiacchierano all'esterno degli edifici o che giocano a carte, in particolare a *call bridge*, una variante di *bridge* popolare in Bangladesh.

Tra le 9:00 e le 12:30 è possibile fare colazione al ristorante. La colazione è composta principalmente da uova e *ruṭi* রুটি, una variante di piadina preparata con farina, burro, acqua e accompagnata, a volte, anche da lenticchie e verdure speziate. Dopo le 12:30 si possono ordinare piatti tipici del Bangladesh. All'interno del ristorante è anche possibile riservare uno spazio privato, racchiuso fra tre pareti, dove un tavolo per sei persone consente a famiglie o a chi deve svolgere affari di usufruire di un ambiente riservato. Tale luogo è chiamato 'private', in inglese.

L'ingresso del ristorante è solitamente frequentato da uomini di diverse nazionalità che consumano velocemente un pasto e discutono

di politica, lavoro, gite in montagna o al lago e affari, lasciando rapidamente liberi i posti a sedere. Nel retro del locale, invece, si trovano famiglie, gruppi di donne che pranzano, mamme con i propri figli, cene tra fidanzati o tra famiglie, e anche cene di presentazione di futuri sposi.

Il ristorante si è rivelato un luogo di fiducia poiché i camerieri hanno figli che frequentano o hanno frequentato la scuola dell'infanzia in cui ho lavorato e hanno sempre collaborato durante catering organizzati dall'università in occasione di specifici eventi. Gli intervistati, le famiglie e i partecipanti sottolineano che si tratta di un luogo dove si sentono a proprio agio.

Il calore del locale, che si anima di rumori, suoni e profumi fino a tarda sera, contribuisce a far sentire le famiglie 'a casa', secondo quanto mi è stato riferito da alcuni interlocutori. Quando le famiglie hanno preferito svolgere interviste informali o conversazioni evitando la mia presenza durante momenti di vita quotidiana nelle proprie abitazioni, spesso mi hanno invitata a condividere un piatto di uova e *ruṭi* per iniziare la giornata, talvolta accompagnando l'incontro con scambi di *bangla gossip*, come definiti dagli stessi intervistati. Alcune madri hanno scelto di parlare in uno spazio più riservato, mentre altri partecipanti si sono mostrati a proprio agio in qualsiasi area del locale. Come anticipato, nonostante la raccolta dei dati sia avvenuta in contesti differenti, nel presente volume verrà dato maggiore spazio alla ricerca condotta nella sfera domestica.

4.5 Raccolta e analisi dei dati

I dati raccolti nelle quattro fasi in cui è stata strutturata la ricerca comprendono interviste, focus group, conversazioni, osservazioni e, quando possibile, registrazioni audio di interazioni quotidiane, in particolare nella sfera domestica.

Gli incontri con genitori e famiglie sono stati concordati durante i mesi di lavoro, inizialmente in collaborazione con i mediatori e successivamente anche in autonomia. In alcuni appuntamenti a casa erano presenti mediatori linguistico-culturali, per supportare la comprensione della lingua italiana da parte delle madri.

Le interviste a madri e padri sono state condotte in bangla, inglese o italiano, a seconda delle esigenze. Il focus group a scuola, così come le interviste e le conversazioni con docenti e operatori, è stato condotto in italiano. Gli ingressi a scuola per le osservazioni sono stati sempre previamente concordati con i docenti.

Le interviste e il focus group sono stati trascritti *verbatim*, mentre le note di campo sono state ordinate cronologicamente. Le interazioni sono state trascritte in italiano, inglese e bangla, anche con l'aiuto del mediatore quando necessario. Le registrazioni sono

state analizzate da un punto di vista linguistico, confrontando i dati con le note di campo e le bozze grafiche delle posizioni dei soggetti coinvolti durante alcune interazioni domestiche. Tali bozze hanno poi ispirato i disegni realizzati dall'illustratrice.

A livello linguistico, l'analisi si è concentrata su:

- Aspetti plurilingui nelle interazioni, alternanza delle lingue, contesto d'uso e interlocutori;
- Frasi direttive (es. imperativi) o esplicative;
- Risposte dei bambini a stimoli, richieste o ordini;
- Espressione delle emozioni;
- Manifestazioni di richieste o di ordini;
- Spiegazioni di decisioni o azioni da intraprendere;
- Parole ed espressioni relative all'educazione e, più in generale all'educazione islamica;
- Manifestazione dell'agency dei bambini.

Per ognuno degli aspetti osservati sono stati rilevati sia elementi verbali sia non verbali. Una volta raccolti tutti i dati quali interviste, focus group, osservazioni e trascrizioni, è stata condotta un'analisi tematica secondo Braun e Clarke (2006). Questo processo ha portato a una prima classificazione dei temi emergenti, seguita da una seconda rilettura e rianalisi dei dati per definire con maggiore precisione i temi principali. L'analisi ha integrato sia l'interpretazione basata sulla letteratura di riferimento (cf. cap. 2) sia l'emersione di pattern emersi direttamente dai dati raccolti.

I temi individuati sono stati organizzati secondo tre dimensioni principali: contesto scolastico, contesto domestico e aspetti linguistici, con una distinzione tra comportamenti dei bambini e dei loro interlocutori adulti, come si presenta di seguito.

1. Contesto scolastico. Autonomia e pratiche quotidiane:
 - Autonomia dei bambini: vestiti
 - Autonomia dei bambini: andare in bagno
 - Autonomia dei bambini: pranzi e merende;
 - Autonomia dei bambini: riordinare i giochi utilizzati;
 - Ruoli dei bambini all'interno della classe (questa categoria include i ruoli di cameriere, apri fila, bibliotecario);
 - I pasti: dove si mangia e gli orari;
 - Espressione delle emozioni (es. le docenti incoraggiano i bambini ad esprimere stati d'animo come «oggi sono triste perché...»).
2. Contesto domestico. Autonomia e pratiche quotidiane:
 - L'alimentazione;
 - Il pianto: i bambini possono esprimere pianto prolungato senza intervento immediato dell'adulto;
 - Il gioco: è stato riscontrato quanto sia prevalentemente individuale;

- Riordinare giochi o materiali: non è richiesto di riordinare materiali e giochi;
 - I pasti: spazi diversi (letto, divano) e in momenti differenti a seconda dei membri della famiglia;
 - Educazione islamica (per esempio è proibito mangiare o toccare o mangiare cibo con la mano sinistra).
3. Aspetti linguistici:
- Bambini a scuola:
 - Predominanza di frasi brevi e comunicazione non verbale;
 - Richieste di aiuto verbali o non verbali;
 - Tendenza a giochi più individuali.
 - Docenti:
 - Spiegazioni e motivazioni delle azioni;
 - Formulazione di domande a risposta aperta;
 - Uso di immagini, storie semplificate e filastrocche;
 - Coinvolgimento dei bambini nella scelta dei giochi e delle attività.
 - Famiglie:
 - Frasi direttive (imperativi) o esplicative;
 - Domande a risposta chiusa;
 - Uso di lingue multiple: bangla dialettale, bangla standard, arabo, inglese;
 - Coordinamento non verbale nella comunicazione con i figli.
 - Bambini:
 - Espressione non verbale delle emozioni (pianto, gesti) e richieste ad alta voce;
 - Manifestazioni di agency dei bambini: movimento nello spazio, espressione di volontà attraverso comportamenti (es. rifiuto del cibo, pianto, tentativo di convincimento dei genitori, verbale o non verbale per ottenere qualcosa);
 - Uso fluido di diverse lingue anche nella stessa frase.

L'approccio basato sull'analisi tematica ha permesso di individuare temi ricorrenti e pattern significativi nelle pratiche linguistiche ed educative e ha messo in luce le differenze tra contesto scolastico e domestico. Inoltre, l'analisi ha permesso di notare chiaramente le strategie adottate in particolare da parte dei bambini nella gestione delle proprie emozioni ed agency nei due diversi contesti. I temi emersi, inoltre, sono stati utili per creare argomenti di discussione negli incontri scuola famiglie che, infatti, si sono focalizzati sulle autonomie, sul cibo e sull'acquisizione delle lingue.

Per quanto riguarda l'analisi linguistica delle interazioni abbiamo utilizzato i riferimenti teorici dell'analisi conversazionale (AC). Oltre ai temi precedentemente esposti abbiamo cercato di focalizzarci anche sui turni di parola, segnali non verbali, strategie di controllo della comunicazione, tipo di lessico e sintassi, ruoli dei partecipanti,

contesti in cui avviene l'interazione e scopi. Si vedano come riferimenti gli studi di Sidnell e Stivers (2012), Mondada (2012), Jefferson (2004), Goodwin, Cekaite (2018).

