

PROGETTO

CAB “LA CITTA’ AI BAMBINI”

Progetto finanziato nel quadro del POR FESR Toscana 2014-2020 - bandi per aiuti agli investimenti in ricerca, sviluppo e innovazione, bando 2 “Progetti di ricerca e sviluppo delle PMI”

D1.1 - La psiche infantile e il turismo urbano: report di analisi su aspettative e immaginari del turista infantile

Autori:

Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze

(per le attività di impostazione della metodologia psicologica e di conduzione sul campo della ricerca)

Gruppo di lavoro

Prof. Andrea Smorti (Direttore del Laboratorio e Responsabile dei lavori)

Dott.ssa Chiara Fioretti (Assegnista di Ricerca Senior del progetto CAB)

Dott.ssa Eleonora Bartoli (Assegnista di Ricerca Junior del progetto CAB)

Dott.ssa Roberta Della Croce (Ricercatrice del progetto CAB)

Dott.ssa Giulia Bonsegna (Borsista di Ricerca del progetto CAB)

Dott.ssa Elizabeth M. Aldas (Tirocinante Curriculare del Laboratorio)

Prof.ssa Luisa Puddu (Professore Associato, membro del progetto CAB)

Prof.ssa Monica Toselli (Professore Associato, membro del progetto CAB)

Prof.ssa Enrica Ciucci (Ricercatore Confermato, membro del progetto CAB)

Prof. Fulvio Tassi (Ricercatore Confermato, membro del progetto CAB)

F2 S.r.l.

(per le attività di allineamento metodologico alle esigenze di progetto e di supervisione organizzativa)

SOMMARIO

INTRODUZIONE AL DELIVERABLE.....	4
1. Lo stato dell'arte sull'esperienza turistica nell'infanzia.....	5
1.1 Le tecnologie portatili a supporto del turismo infantile	5
1.2 La <i>gamification</i> nel turismo.....	9
2. I media rivolti ai bambini	12
2.1 I programmi televisivi per i bambini.....	12
2.2 I libri	19
2.3 Blog sul tema del viaggio nell'infanzia	21
3. Il punto di vista dei professionisti del settore turistico-culturale	25
3.1 Partecipanti	25
3.2 Strumenti e metodo	26
3.3 Risultati.....	28
PRIMA SEZIONE: LA VISITA DEL BAMBINO	28
SECONDA SEZIONE: BISOGNI FRUITIVI DEI BAMBINI	32
TERZA SEZIONE: OPINIONI DEGLI ADULTI CHE ACCOMPAGNANO I BAMBINI	38
3.4 Suggerimenti e considerazioni conclusive.....	38
4. Il punto di vista dei bambini turisti	40
4.1 Le conversazioni in piccoli gruppi- bambini del primo ciclo della scuola primaria	41
4.1.2 Partecipanti.....	42
4.1.3 Procedura.....	42
4.1.4 Codifica e analisi dei dati	43
4.1.5 Risultati	44
4.1.6 Conclusioni.....	54

4.2 Storie create a partire da un incipit.....	55
4.2.1 Co-costruzione di storie orali a partire da un incipit - bambini primo ciclo scuola primaria.....	56
4.2.2 Storie scritte individualmente a partire da un incipit - bambini secondo ciclo scuola primaria.....	62
4.2.3 Conclusioni.....	68
4.3 Narrazioni rispetto al ricordo di una gita o all'immaginario di una gita dei sogni dei bambini del secondo ciclo della scuola primaria	69
4.3.1 Metodo	70
4.3.2 Risultati della consegna "GITA REALE"	72
4.3.3 Risultati della consegna "GITA DEI SOGNI"	75
4.3.4 Risultati dei questionari relativi ai compagni di viaggio desiderati dai bambini.....	80
4.3.5 Conclusioni.....	82
CONCLUSIONI E LINEE GUIDA UTILI ALLA MESSA A PUNTO DI SUPPORTI TECNOLOGICI PER LA VISITA TURISTICA A MISURA DI BAMBINO.....	83
Conclusioni e linee guida tratte dalle interviste ai professionisti del settore turistico	86
Conclusioni e linee guida tratte dalle interviste a bambini.....	88
Bibliografia	90
 APPENDICE I: poster presentato al VI convegno CKGB (Napoli, 14-15-16 giugno 2017).....	95
APPENDICE II: Esempi di trascrizioni di conversazioni in piccoli gruppi condotte con i bambini delle prime e delle seconde classi di scuola elementari.....	96
APPENDICE III: Esempi di co-costruzione di storia raccolte all'interno delle conversazioni in piccoli gruppi con i bambini delle seconde classi di scuola primaria.....	104
APPENDICE IV: Esempi di storie scritte a partire da un <i>incipit</i> dato dai ricercatori raccolte dai bambini delle terze classi di scuola elementare	107
APPENDICE V: Esempi di temi scritti sulle esperienze ricordate di gite svolte in famiglia o con il gruppo classe raccolte dai bambini delle classi quarte e quinte.....	110
APPENDICE VI: Esempi di temi scritti sulle esperienze ricordate di gite immaginate e desiderate raccolte dai bambini delle classi quarte e quinte	113

INTRODUZIONE AL DELIVERABLE

Da una prima valutazione della letteratura scientifica sull'esperienza turistica emerge chiaramente che, sebbene ricoprano un'ampia fetta degli utenti dei servizi turistici, i bambini sono pressoché assenti negli studi di psicologia del turismo (Pearce & Stringer, 1991; Small, 2008). Tuttavia, le ricerche che hanno indagato il marketing e il comportamento del cliente individuano i bambini come consumatori turistici attivi ed esperti, in grado di influenzare sostanzialmente i processi di decisione dei loro genitori (Bakir, Rose & Shoham, 2006); inoltre, studi empirici evidenziano che la vacanza contribuisce positivamente al corretto funzionamento familiare, così come alla comunicazione e alla coesione tra i membri della famiglia (Lehto, Choi, Lin & MacDermid, 2009).

Nella necessità di organizzare e pianificare supporti tecnologici alla visita del bambino-turista, quindi, i partner del progetto CAB hanno evidenziato il bisogno di svolgere studi mirati a mettere in luce il punto di vista del bambino nell'approccio alla visita turistica, definendone desideri, bisogni fruitivi, esperienze autobiografiche e necessità cognitivo-linguistiche. Questo tipo di indagine, che verrà presentata nei seguenti capitoli, è stata svolta nei mesi di marzo, aprile, maggio e giugno 2017 dall'U.d.R. di Ricerche Narrative e Processi di Sviluppo del partner di progetto SCIFOPSI (Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze), lavorando a stretto contatto con bambini, insegnanti e professionisti del settore turistico con strumenti narrativi e brevi questionari costruiti ad hoc dal personale ricercatore.

Nella prima sezione verrà esposta l'analisi della letteratura. Essa verterà sull'utilizzo dei dispositivi mobili nel turismo per bambini e sul concetto di *gamification* nel turismo.

La seconda sezione analizzerà i media rivolti all'infanzia e alla fanciullezza, con particolare riferimento a cartoni animati, telefilm, libri e blog sul tema del viaggio.

La terza sezione del deliverable si concentrerà sul lavoro di ricerca svolto con i professionisti del settore turistico specializzati in visite per bambini, attraverso un'analisi di interviste semi strutturate volte ad indagare la loro prospettiva sui punti di forza e di debolezza dei servizi turistici attualmente esistenti rivolti all'infanzia e alla fanciullezza.

La quarta sezione riguarderà il lavoro svolto con i bambini, diretti beneficiari del progetto CAB. Verranno analizzate le diverse procedure adottate nella fase di ricerca in funzione delle diverse fasce di età (primo e secondo ciclo della scuola primaria). Con i bambini sono stati indagati interessi e necessità fruitive in contesti extrascolastici, con particolare riferimento alle esperienze turistiche pregresse. Sono inoltre stati sondati i desideri, l'immaginario e i sogni legati al viaggio e all'esplorazione del contesto urbano.

Nelle conclusioni, verranno fornite alcune linee guida ricavate dall'analisi dei risultati dei lavori riportati nelle sezioni precedenti.

1. LO STATO DELL'ARTE SULL'ESPERIENZA TURISTICA NELL'INFANZIA

1.1 Le tecnologie portatili a supporto del turismo infantile

Nella fase iniziale, oltre alla pianificazione del progetto di ricerca da attuare, è stata svolta un'analisi della letteratura sull'uso delle tecnologie portatili da parte dei bambini nel settore turistico¹. Da questa revisione è emerso come le tecnologie portatili siano ormai strumenti di uso comune nella maggior parte delle famiglie. La presenza di tablet e smartphone è in aumento anche nelle famiglie di modesto status socioeconomico (Yardi & Bruckman, 2012) e i loro contesti di uso si stanno ampliando considerevolmente, in quanto questi dispositivi dispongono di un grande potenziale ludico ed educativo applicabile sia in ambito scolastico che extrascolastico. Le tecnologie portatili conducono a una nuova concettualizzazione di apprendimento contestualizzato e aderente alle necessità conoscitive del fruitore (Sharples, 2010), poiché sono sensibili alle sue attività. Sharples (2010) parla di apprendimento sensibile al contesto (context-sensitive learning) per indicare che i setting ecologici, quando aumentati dalle risorse tecnologiche, possono condurre a nuove esperienze e a nuovi tipi di interazioni e di apprendimento. In quest'ottica, il contesto non si limita all'ambientazione in cui l'apprendimento ha luogo, ma include anche le interazioni possibili che si creano tra ambiente reale e virtuale. Queste permettono di distribuire l'apprendimento attraverso sistemi socio-tecnici di persone, i cui pensieri ed attività sono mediati dagli artefatti tecnologici e dalle interazioni sociali che hanno luogo nel contesto educativo.

Le tecnologie mobili, in quanto dotate di dispositivi di localizzazione e condivisione delle informazioni, hanno inoltre la potenzialità di promuovere l'apprendimento informale e accidentale in cui i bambini incorrono quotidianamente durante le loro esperienze extrascolastiche. Le esperienze esplorative, siano esse in ambienti naturalistici, in città o in musei, sono occasioni particolarmente favorevoli per imbattersi in opportunità di apprendimento informale e sensibile al contesto. L'ambito turistico si configura dunque come terreno fertile per l'uso di dispositivi mobili che, mediante la localizzazione e la possibilità di creare una rete di comunicazione ed interazione tra diversi utenti, favoriscano un apprendimento sensibile al contesto. Nei paesi occidentali, il settore turistico è in continua crescita e una grossa fetta di questo mercato è composta da famiglie con bambini e da scolaresche. I bambini esercitano un potente impatto sui flussi turistici, influenzando la meta scelta dai genitori (Khoo-Lattimore, 2015) e la progettazione di gite con finalità didattiche da includere nelle offerte formative scolastiche. Inoltre, le peculiari esigenze ludiche e le caratteristiche cognitive, percettive e linguistiche non ancora mature dei bambini, richiedono l'implementazione di servizi turistici *ad hoc* che ne rispettino e favoriscano lo sviluppo e l'apprendimento.

¹ Da questa analisi è stato creato un poster scientifico dal titolo "Le tecnologie portatili a supporto del turismo infantile", presentato al VI congresso CKBG (Napoli, 14-15-16 giugno 2017). Si veda appendice I.

A questo proposito, nel settore turistico stanno aumentando considerevolmente la richiesta e l'uso di supporti alla visita tecnologici, come schermi interattivi, tablet e smartphone che l'utente può consultare autonomamente oppure seguendo le direttive dei professionisti del settore turistico. La loro interattività con il contesto rende questi strumenti particolarmente versatili ed accattivanti, incrementandone il potenziale educativo. Attualmente sono presenti diversi studi che esaminano l'uso di tecnologie mobili in ambito turistico, ma la maggior parte si concentra su proposte ideate e realizzate per l'adulto o per l'adulto che affianca il bambino.

Il partner SCIFOPSI ha ritenuto interessante compiere una revisione scientifica della letteratura concernente l'utilizzo dei supporti tecnologici in ambito turistico infantile. Da un primo screening di 45 articoli pertinenti al tema investigato, la revisione ha evidenziato un totale di 12 articoli (Tabella 1) aderenti ai tre criteri di inclusione, ossia la combinazione delle parole chiave *child**, *tourism*, *mobile/handheld/ubiquitous technology*, l'anno di pubblicazione compreso tra il 1997 (anno di pubblicazione primo articolo sull'argomento) e il 2016 e un campione di bambini con un'età compresa tra i 6 e i 12 anni.

Riferimenti bibliografici	Partecipanti	Contesto turistico
Chen, Kao, & Sheu, 2003	Bambini (10-12 anni), insegnanti, istruttore	Naturalistico
Fleck, Frid, Kindberg, Rajani, O'Brien-Strain, & Spasojevic, 2002	Bambini (10-13 anni), adulti	Museale
Halloran et al., 2006	Bambini (10-11 anni)	Storico/ Letterario
Land & Zimmerman, 2015	Bambini (6-12 anni), genitori	Naturalistico
Liu, Tan, & Chu, 2009	Bambini (11-12 anni), insegnanti	Naturalistico
Pirker, Gütl, Weiner, Garcia-Barrios, & Tomintz, 2015	Bambini (8-10 anni)	Urbano
Rogers et al., 2004	Bambini (11-12 anni)	Naturalistico
Sharples, Corlett, & Westmancott, 2002	Bambini (9-11 anni)	Urbano
Tan, Liu, & Chang, 2007	Bambini (11-12 anni), insegnante	Naturalistico
Weal et al., 2006	Bambini (10-11 anni), maestre	Storico/ Letterario
Woodruff, Szymanski, Aoki, & Hurst, 2001	Bambini (da 6 anni), adulti	Museale
Yatani, Onuma, Sugimoto, & Kusunok, 2004	Bambini (6-12 anni), genitori	Museale

Tabella 1. Contributi emersi dalla revisione

Come sintetizzato nella tabella 1, dei dodici articoli selezionati che si sono occupati dell'uso delle tecnologie mobili nel turismo con bambini, quattro riguardano studi svolti in un ambiente naturalistico (Chen, Kao, & Sheu, 2003; Land & Zimmerman, 2015; Liu, Tan, & Chu, 2009; Rogers et al., 2004; Tan, Liu, & Chang, 2007), tre in ambito museale (Fleck, Frid, Kindberg, Rajani, O'Brien-Strain, & Spasojevic, 2002; Woodruff, Szymanski, Aoki, & Hurst, 2001; Yatani, Onuma, Sugimoto, & Kusunok, 2004), due in ambito storico/letterario (Halloran et al., 2006; Weal et al., 2006) e due nell'ambiente urbano (Pirker, Gütl, Weiner, Garcia-Barrios, & Tomintz, 2015; Sharples, Corlett, & Westmancott, 2002).

Nei diversi articoli l'uso dell'apparecchio mobile è stato esplorato attraverso un utilizzo individuale o condiviso con il genitore o con un coetaneo; in ogni caso era sempre presente un adulto esperto con il ruolo di facilitatore nell'uso dell'apparecchio e/o nell'esplorazione dell'ambiente esterno. Attraverso la supervisione e la mediazione tra il digitale e la realtà, l'adulto riveste un ruolo di facilitatore che risulta molto importante affinché i bambini facciano un corretto uso del dispositivo (Halloran et al., 2006; Land & Zimmerman, 2015; Liu et al., 2009; Pirker et al., 2015; Tan et al., 2007).

Dall'analisi della letteratura emerge che i dispositivi portatili sono strumenti efficaci nel supporto e nel miglioramento dell'apprendimento, della capacità esplorativa e della possibilità di acquisire informazioni (Chen et al., 2003; Land & Zimmerman, 2015; Rogers et al., 2004; Yatani et al., 2004). Essi infatti stimolano la motivazione e l'interesse verso la visita turistica (Halloran et al., 2006; Liu et al., 2009; Pirker et al., 2015; Tan et al., 2007; Yatani et al., 2004), con contenuti che spesso sono organizzati in forma narrativa. Inoltre, i bambini ritengono che essi siano facili da utilizzare, intuitivi ed utili (Halloran et al., 2006; Tan et al., 2007; Yatani et al., 2004). Sebbene, come abbiamo detto, il ruolo dell'adulto facilitatore sia fondamentale, i bambini sono capaci di padroneggiare da soli i dispositivi portatili. Questo permette loro di avere maggiore autonomia e controllo sulla visita turistica e sull'apprendimento e favorisce un maggior apprezzamento da parte loro dell'esperienza svolta (Tan et al., 2007; Rogers et al., 2004; Weal et al., 2006). I bambini riescono facilmente a connettere le informazioni ricavate dai dispositivi portatili con quelle raccolte nell'ambiente reale (Land & Zimmerman, 2015; Sharples et al., 2002; Rogers et al., 2004; Tan et al., 2007). I dispositivi mobili, infatti, facilitano l'interazione sociale e ambientale mediante la condivisione di informazioni (Land & Zimmerman, 2015; Liu et al., 2009; Pirker et al., 2015; Weal et al., 2006; Woodruff et al., 2001) e il ricorso a funzionalità come la realtà aumentata, che consentono l'accesso a informazioni altrimenti non visibili o non presenti nel contesto (Land & Zimmerman, 2015; Liu et al., 2009; Rogers et al., 2004). Durante la visita, i dispositivi mobili permettono di registrare alcune informazioni a cui i bambini possono accedere nuovamente una volta conclusa l'esperienza turistica. La possibilità di accedere nuovamente da casa al materiale consultato o creato nel corso della visita risulta essere molto apprezzato dai giovani turisti (Weal et al., 2006).

Tuttavia, sebbene l'uso delle tecnologie mobili nel turismo infantile offra numerosi vantaggi, emergono due principali criticità. Una problematica è data dalla gestione fisica dei dispositivi: il peso e le dimensioni, nonché il fatto di doverli tenere in mano durante la visita talvolta possono intralciare il regolare svolgimento di determinate attività esplorative (Fleck et al., 2002; Rogers et al., 2004; Sharples et al., 2002). In secondo luogo, essi possono rappresentare una distrazione per i giovani turisti che possono concentrarsi eccessivamente sullo schermo del dispositivo trascurando l'ambiente circostante (Fleck et al., 2002; Pirker et al., 2015; Rogers et al., 2004; Woodruff et al., 2001). Ciononostante, dalla revisione emerge che, per lo più, i bambini si dimostrano capaci di gestire la mole di informazioni e stimoli provenienti dal dispositivo e dall'ambiente, senza esserne sopraffatti (Fleck et al., 2002; Woodruff et al., 2001).

In conclusione, nonostante l'aumento della richiesta di servizi tecnologici specifici per l'infanzia in ambito turistico, dall'analisi della letteratura si evince la presenza di un numero ancora limitato di studi scientifici. In particolare, essi si concentrano maggiormente su esperienze di tipo naturalistico e museale, mentre poco studiata è la dimensione del turismo urbano. Ciò potrebbe essere imputabile al fatto che non sono ancora molte le tecnologie sviluppate appositamente per i bambini in questi ambiti, anche se risultano evidenti le loro potenzialità.

I dispositivi portatili, grazie ai loro sistemi di localizzazione e condivisione delle informazioni, permettono di creare una rete di apprendimento tra il bambino, l'ambiente, l'adulto facilitatore e le altre persone che condividono l'esperienza turistica (Sharples, 2010). In questo modo la tecnologia mobile promuove un apprendimento sensibile al contesto e amplifica l'esperienza di apprendimento informale che il bambino incontra nell'ambiente extrascolastico, favorendo l'accesso a informazioni altrimenti non ricavabili a causa dei vincoli fisici del contesto di visita. Per esempio, grazie alla realtà aumentata, il bambino che visita una città può visualizzare sullo schermo del suo smartphone o tablet la riproduzione dei colori originali delle statue oppure la trasformazione dei monumenti dal tempo in cui furono costruiti ad oggi. I bambini di oggi sono esperti utilizzatori dei dispositivi mobili (Halloran et al., 2006), perciò fornire loro la possibilità di utilizzarli in maniera costruttiva durante l'attività di visita permette loro di acquisire maggiore autonomia sull'esperienza di apprendimento, attraverso la connessione tematica tra le informazioni ricavate dall'ambiente e quelle erogate dal dispositivo mobile (e.g., Land & Zimmerman, 2015; Sharples et al., 2002; Tan et al., 2007).

Sebbene spesso additate come promotrici di isolamento e alienazione, le tecnologie possono al contrario rappresentare un'opportunità di collaborazione e interazione tra i bambini e i loro accompagnatori, siano essi adulti o coetanei. Gli adulti possono fungere da facilitatori, supervisionando l'attività dei bambini e svolgendo una mediazione tra il digitale e il reale, affiancando il bambino nella visita con il dispositivo portatile. Inoltre, le tecnologie permettono di condividere informazioni digitali talvolta parziali e favoriscono la comunicazione e la condivisione di narrazioni sul luogo visitato (e.g., Land & Zimmerman, 2015; Liu et al., 2009).

1.2 La *gamification* nel turismo

Come discusso in precedenza, il potenziale educativo dei dispositivi mobili nel turismo per bambini risulta dimostrato nella letteratura scientifica. Per realizzare tale potenziale, un dispositivo mirato al supporto della visita turistica dedicata all'infanzia e alla fanciullezza dovrebbe assumere una funzione ludica, in modo da incrementare la motivazione all'uso stesso del dispositivo (Xu, Weber & Buhalis, 2013) e stimolare, mediante il gioco, la creatività e l'apprendimento (Winnicott, 1971).

Con *gamification* si intende l'utilizzo degli elementi del gioco in un contesto di per sé non ludico (Deterding et. al., 2011; in Xu, Weber & Buhalis, 2013), ed il World Travel Market Report (WMT, 2011) ha identificato la sua applicazione al turismo come uno degli elementi principali per il futuro di questo campo, poiché risulta attraente per tutte le fasce di età. Molte delle applicazioni per smartphone, tablet e dispositivi mobili, siano esse rivolte a bambini o ad adulti, ricorrono a sistemi gamificati. Attualmente essi si dividono in due principali categorie: i giochi sociali, in cui il gioco è una preparazione alla visita del piccolo turista, e i giochi mobili *location-based*, in cui il gioco si svolge contemporaneamente alla visita.

Mentre i primi hanno principalmente una finalità informativa e promozionale, questi ultimi stimolano un maggior *engagement* sul luogo per rendere l'esperienza esplorativa maggiormente intensa (Xu, Tian, Buhalis, Weber, & Zhang, 2015). Essi assumono spesso la configurazione di cacce al tesoro, in cui gli utenti raccolgono informazioni sul contesto, mentre esplorano il luogo alla ricerca di punti di interesse, talvolta in competizione con altri giocatori.

Per incrementare l'esperienza di immersione nel luogo (Mashable, 2011) e la connessione tra reale e virtuale (Yovcheva, Buhalis, Gatzidis, & van Elzakker, 2014), i giochi *location-based* ricorrono spesso alla Realtà Aumentata. Questa permette di visualizzare sul dispositivo portatili elementi altrimenti non visibili o non presenti nell'ambiente reale. Deterding et al. (2011; in Xu, Weber & Buhalis, 2013), individuano quattro elementi che dovrebbero essere inclusi nella *gamification*: dei modelli di progettazione dell'interfaccia di gioco (ad esempio personaggi, segnapunti e livelli), dei meccanismi di gioco (limiti di tempo, feedback e turni), delle euristiche e dei principi (perdurare nel gioco, avere obiettivi chiari), dei modelli concettuali (sfide, curiosità e fantasia) e dei metodi di *game design* specifici.

Per quanto le componenti del gioco siano importanti, esse non sono sufficienti da sole a rendere l'esperienza di gioco divertente, avvincente e significativa, in modo tale che essa possa espletare al meglio anche la sua funzione educativa. Per rendere il sistema gamificato efficace è necessario che sia stimolata la motivazione intrinseca dell'utente, affinché questo possa essere coinvolto mentalmente ed emotivamente (Deterding et. al. 2011; Schell, 2008; in Xu, Weber & Buhalis, 2013). Gli elementi che favoriscono la stimolazione della motivazione intrinseca sono la relazionalità (garantire la connessione con altri giocatori), la competenza (dare l'impressione che il giocatore sia in grado di riuscire nei suoi intenti in modo da renderlo ottimista) e l'autonomia (il giocatore deve percepire di avere il controllo della situazione) (Ryan and Deci, 2000; Schell, 2008; Deterding 2011; McGonigal, 2011; in Xu, Weber & Buhalis, 2013).

Sebbene la motivazione a giocare ai videogame sia stata ampiamente indagata, scarse sono le evidenze sulle motivazioni che spingono le persone a giocare sui dispositivi mobili. Con l'avvento di smartphone, tablet e altri dispositivi portatili, infatti, cambiano le esperienze di gioco e con esse le motivazioni sottostanti al gioco stesso.

Le esperienze di gioco stanno diventando sempre più mobili e strettamente legate al contesto, il quale assume un valore fondamentale nel gioco stesso (Jacob, 2011) grazie alla geo localizzazione consentita dal GPS (Benford, 2012). Klopfer e Squire (2008) osservano che i giochi mobili stanno divenendo sempre più sensibili al contesto, mettendo in relazione il giocatore con la *location* fisica in cui si trova, sollecitandolo a completare dei compiti localizzati e permettendogli di connettersi e competere con altri giocatori. L'ambiente circostante altera il modo in cui il giocatore interagisce con il gioco mobile, in quanto implica possibilità di movimento, stati imprevedibili e determinati parametri fisici (ad esempio, le dimensioni ridotte dello schermo e il rumore) (Rapitis, Tselios & Avouris, 2005).

Per quanto riguarda la *gamification* nel contesto turistico, Xu et al. (2015), hanno individuato, attraverso focus group con studenti universitari, cinque motivazioni principali per giocare a giochi mobili turistici: (1) la curiosità di provare giochi simili (dato che non ne avevano mai fatto esperienza), (2) la possibilità di esplorare e ottenere informazioni sul luogo divertendosi, (3) la sperimentazione di un'esperienza in cui si affievolisce il confine tra la realtà e il virtuale, (4) la socializzazione con abitanti del luogo e con altri turisti che permette di co-creare l'esperienza turistica ed imparare nuove informazioni sul posto, (5) la possibilità di apprendere divertendosi ed infine (6) le dimensioni di sfida e raggiungimento degli obiettivi, che si riscontrano frequentemente anche nei videogiochi classici e che rappresentano delle motivazioni intrinseche.

Attualmente non esistono studi attinenti alla motivazione dei bambini ad utilizzare sistemi gamificati nei contesti turistici. Tuttavia, negli adulti si è osservato che il *gaming* può incrementare l'interesse nella destinazione, grazie alla possibilità di fare esperienze (in autonomia o condividendo informazioni con altri giocatori o abitanti del luogo) ed acquisire informazioni altrimenti non ricavabili, divertendosi (Xu et al., 2015). Inoltre, l'uso del *gaming* nel turismo sembra stimolare la motivazione intrinseca, la fantasia, il divertimento e le sfide (Detering et. al. 2011; in Xu, Weber & Buhalis, 2013).

In conclusione, la carenza di informazioni relative alla *gamification* rivolta ai bambini in ambito turistico mette in luce la necessità di ulteriori approfondimenti per favorire lo sviluppo di servizi turistici tecnologici specificatamente rivolti all'infanzia e alla fanciullezza. Come suggerito dal termine, la *gamification* riprende il concetto di *game*, inteso come gioco organizzato con delle regole, nel quale si persegue il raggiungimento di un obiettivo, spesso in competizione con altri giocatori. Sebbene questo fornisca una motivazione intrinseca che sollecita il bambino a giocare, il potenziale della *gamification* potrebbe accrescere avvalendosi del concetto di *play*, inteso come gioco simbolico che permette al bambino turista di vedere la realtà in maniera simbolica secondo una nuova prospettiva.

2. I MEDIA RIVOLTI AI BAMBINI

Essendo il fine ultimo del progetto CAB quello di realizzare un'applicazione multimediale per bambini in età scolare che li supporti nella visita ad una città, è stato ritenuto interessante identificare quali fossero le caratteristiche presenti oggi nei media rivolti alla fascia di età di interesse del progetto.

A questo fine, è stato esaminato, attraverso uno studio esplorativo di tipo osservativo, un campione di programmi televisivi, libri per bambini collegati al turismo e blog curati da bambini in veste di turisti, secondo criteri che verranno spiegati nel dettaglio successivamente. Una ricercatrice formata in Psicologia dello Sviluppo ha quindi condotto un'osservazione del materiale mediatico raccolto, focalizzandosi sugli elementi fisici e comportamentali che compongono cartoni animati, libri e blog rivolti ai bambini sul tema del viaggio e della visita alla città. Di seguito si descrivono i risultati dello studio esplorativo osservativo condotto differenziandoli per le diverse tipologie di media considerati.

2.1 I programmi televisivi per i bambini

Da una prima analisi di tipo osservativo sull'offerta televisiva rivolta ai bambini, emerge come esistano principalmente due tipi di proposte: le *fiction* (animate o non animate) e altri programmi di intrattenimento².

Le *fiction* animate, ossia i cartoni animati, pur esistendo da più di cento anni sono ancora oggi uno dei media per bambini più diffusi ed apprezzati. Nel corso del tempo sono cambiati i contenuti trattati e la forma con cui essi vengono veicolati sull'onda dei cambiamenti culturali e tecnologici che sono occorsi negli anni.

Successivamente ad una preliminare analisi della letteratura sul tema, sono stati scelti 10 cartoni animati, tra film di animazione e fiction animate seriali, presenti sui canali gratuiti del digitale terrestre (Cartoonito, K2 e Boing), sulla pay tv Sky (Disney Junior e Cartoon Network) e sulla piattaforma online on-demand a pagamento Netflix. I cartoni analizzati sono stati scelti seguendo un criterio randomizzato per garantire una rappresentatività dei media analizzati, tra quelli che venivano trasmessi nelle diverse fasce orarie diurne (Tabella 2).

² Con questo termine ci riferiamo a tutti i programmi di intrattenimento con attori-conduttori

Canali televisivi	Target audience	Cartoni animati
Cartoonito	0-6	- <i>Paw Patrol</i> - <i>Titti e Silvestro</i>
K2	6-12	- <i>Alvin and the Chipmunks</i> - <i>i Dalton</i> - <i>Oggy e i maledetti scarafaggi</i>
Boing	3-14	- <i>Uncle granpa</i>
Disney Junior	2-6	- <i>Dott.ssa peluches</i>
Cartoon Network	6-11	- <i>Spongebob</i>
Netflix	Tutte le età	- <i>Trollhunter</i> - <i>Pets</i>

Tabella 2. Esempi di cartoni animati trasmessi su canali televisivi divisi sulla base della fascia di età del target di audience

Di questi, sono state analizzate forma e contenuti, con particolare attenzione alla presenza di una trama narrativa e alle differenze legate alle fasce di età per cui sono pensati.

Per quanto concerne la forma, i cartoni animati di oggi sono spesso costruiti con una struttura tridimensionale, grazie alla CGI (*Computer Generated Imagery*, utilizzata per la prima volta per il lungometraggio Disney *Toy Story* del 1995) che consente all'immagine di apparire il più realistica e vivida possibile. In tutti i cartoni animati visionati è presente una colonna sonora, che si diversifica in base ai contenuti e al target di fruizione di riferimento.

Per quanto riguarda i personaggi, i protagonisti dei cartoni sono spesso rappresentati come coetanei dei fruitori stessi o poco più grandi di essi. Questo può facilitare l'identificazione dello spettatore con i personaggi, una delle caratteristiche essenziali degli effetti dei media (Huesmann et al., 1984; Maccoby & Wilson, 1957; Sheehan, 1983; Wiegman, Kuttschreuter, & Baarda, 1992; in Cohen, 2001); infatti, i bambini sembrano ricordare maggiormente le azioni e i discorsi dei personaggi con cui si identificano (Maccoby and Wilson, 1957; in Cohen, 2001). Questa identificazione da una parte motiva fortemente lo spettatore alla fruizione dei media, dall'altra ne è una diretta conseguenza (Ang, 1985; in Cohen, 2001). L'identificazione e l'imitazione sono meccanismi che permettono al bambino e all'adolescente di diventare un adulto, dando loro la possibilità di mettersi virtualmente nei panni altrui e sperimentare diversi atteggiamenti ed identità (Erikson, 1968; in Cohen, 2001): i media risultano tanto attraenti per bambini e ragazzi anche perché rappresentano una fonte inesauribile di possibili identità ed esperienze, che permettono di estendere le prospettive sociali e di cimentarsi in attività impossibili da attuare nella vita reale o magari ancora non intraprese (Cohen, 2001).

Inoltre, il livello di identificazione sembra essere facilitato quando c'è una somiglianza del personaggio con le caratteristiche dello spettatore, quali il genere e l'età (nel caso di cartoni animati, non deve per forza essere una somiglianza fisica ma anche situazionale o di carattere), e quando il personaggio viene percepito come realistico, ricalcando uno stereotipo comune (Cohen, 2001). L'effetto di identificazione con i personaggi della tv si estende anche ai personaggi dei giochi elettronici, considerando che in questi casi si aggiunge la componente interattiva e del controllo sull'azione che sembrerebbe esacerbarne l'intensità (McDonald & Kim, 2001).

L'identificazione tra spettatore e personaggio è poi più forte se quest'ultimo è inserito in una trama di tipo narrativo, in cui possono essere compresi gli obiettivi del protagonista, ciò che gli accade e che cosa prova in relazione a questi eventi (Oatley, 1994; in Cohen, 2001). In effetti tutti i cartoni consultati sono costruiti in una forma narrativa tipica che ricalca lo *story schema* di Stein e Glenn (1975), per cui la narrazione si apre con un evento o problema iniziale cui far fronte, da cui deriva la risposta interna del protagonista e la successiva pianificazione di un piano di azione volto a risolvere lo stato di disequilibrio, i tentativi di metterlo in atto, le conseguenze di questi e la relativa reazione del protagonista. Tipicamente, i personaggi dei cartoni animati assumono ruoli archetipici all'interno della narrazione, quali quelli individuati da Propp (1928): l'eroe, l'aiutante, l'antagonista, il mandante, il donatore, il falso eroe e la persona o il premio ricercati.

Per quanto riguarda lo stato dell'arte rispetto alla differenziazione delle caratteristiche dei cartoni animati sulla base dell'età dei fruitori, non vi sono evidenze scientifiche di rilievo. Dal nostro studio esplorativo risultano alcune differenze di caratteristiche in base all'età per cui sono pensati e costruiti i cartoni (figura 1): per quanto concerne i bambini di fascia di età più bassa, i cartoni si caratterizzano da un'estrema nitidezza, l'uso di colori brillanti, la linearità delle forme e dei dialoghi proposti e l'uso di trame semplici e lineari. Protagonisti sono per lo più bambini o animali antropomorfi, caratterizzati da evidenti tratti neotenici (forme esageratamente tonde, voci "bianche", ecc.).

Al crescere dell'età del fruitore, "crescono" anche i personaggi protagonisti dei cartoni ad essi rivolti: questi appaiono più filiformi, con le caratteristiche fisiche tipiche della preadolescenza (altezza, forma fisica caratteristica del genere di appartenenza e voci più "adulte"). Questo sembra ricalcare il concetto sopra citato dell'importanza della somiglianza fisica dei personaggi con i fruitori del contenuto multimediale, per permettere il processo di identificazione (Cohen, 2001). Meno importanza viene data in questa fascia di età all'uso dei colori vivaci, mentre ci si concentra sulla creazione di storie con trame più complesse ed avvincenti. Vengono inseriti elementi di tensione, magia, paura, combattimenti e violenza, e la forma narrativa più tipicamente adottata è quella dell'avventura.



Figura 1. Confronto tra personaggi di cartoni animati pensati per diverse fasce di età

Tra le storie di tipo avventuroso, possiamo ritrovare più specificatamente quelle rivolte al viaggio. Pochi cartoni animati riguardano prettamente il tema della visita in una città; il contesto urbano diviene invece spesso uno dei tanti palcoscenici per una serie di complicazioni che i protagonisti devono affrontare, oppure può rappresentare il punto di partenza o la meta da raggiungere.

Il tema del viaggio inteso in senso più generale è invece da sempre presente nei cartoni animati per bambini (ad esempio *Alice nel paese delle meraviglie*, *Madagascar*, *Eldorado*, ecc.) ed esso riprende il famoso genere letterario individuato da Booker (2004) del “viaggio e ritorno”, in cui il protagonista deve affrontare una serie di avventure lontano da casa per poter fare infine ritorno ad essa, arricchito di nuove esperienze. Nei cartoni animati, il viaggio si configura come un’avventura in luoghi meravigliosi, esotici o insoliti e spesso pieni di ricchezze e curiosità. Durante il viaggio, i protagonisti incontrano sfide e avventure che risolvono con l’aiuto dei propri compagni; le persone in cui incorrono durante il cammino possono rivelarsi antagonisti che pongono ostacoli da superare, oppure aiutanti che forniscono importanti contributi per la risoluzione dei problemi.

Per analizzare le *fiction* di tipo non animato e i programmi per bambini, sono stati selezionati 6 canali a diffusione nazionale della tv digitale terrestre, non a pagamento, rivolti a un pubblico di bambini e adolescenti. Di queste proposte è stata individuata la fascia di età consigliata, e per ogni canale sono state individuate almeno due *fiction* o programmi attualmente in programmazione (vedi tabella 3). In seguito, di ogni *fiction* o programma è stata analizzata almeno una puntata, con il fine di individuarne le caratteristiche generali e identificarne i protagonisti, il tipo di ambientazione principale, le sonorità, i temi principali trattati, l’attinenza al reale o la presenza di elementi fantastici.

I canali selezionati sono stati: Cartoonito, Frisbee, Rai yo-yo, Pop, Super! e Rai Gulp. Come si può osservare dalla tabella 3 i programmi televisivi presi in esame sono specializzati per una determinata fascia di età.

Canali televisivi	Target audience	Fiction e programmi proposti
1) Rai yo-yo	0-8	- <i>Le storie di Gipo</i> (programma di intrattenimento) - <i>L'albero azzurro</i> (programma di intrattenimento)
2) Pop	6-9	- <i>Power Ranger Operation Overdrive</i> (fiction) - <i>Power Ranger: R.P.M.</i> (fiction)
3) Super!	8-12	- <i>Nicky, Ricky, Dicky & Dawn</i> (fiction) - <i>The Band</i> (fiction)
4) Rai Gulp	8-14	- <i>Alex & Co.</i> (fiction) - <i>Violetta</i> (fiction)

Tabella 3. Esempi di fiction e programmi di intrattenimento trasmessi su canali televisivi divisi sulla base della fascia di età del target di audience

Dall'analisi dei programmi proposti dai vari emittenti (figura 2) si può subito notare come l'intrattenimento specializzato per la fascia di età 0-6 abbia una programmazione che offre solamente *fiction* animate (es. cartoni animati). Le *fiction* non animate, in cui i protagonisti sono interpretati da attori, sono invece maggiormente in voga nei canali rivolti a un pubblico di bambini che va dagli 8 ai 14 anni. In particolare per questa fascia di età l'offerta di *fiction* è molto ricca.

Per i bambini più piccoli, tuttavia, Rai yo-yo (0-8 anni) propone dei programmi televisivi come "*L'Albero azzurro*" e le "*Storie di Gipo*". Questi due programmi hanno caratteristiche molto simili. Sono ambientati in un bosco magico e i protagonisti sono personaggi del mondo delle favole: un folletto, una fata, un uccello parlante. In questo scenario surreale avvengono piccole cose fuori dall'ordinario, più o meno orchestrate dalla magia dei protagonisti, contornate da suoni tenui, delicati, prodotti da strumenti come il flauto o il pianoforte. Dietro questi programmi si intravede, oltre a all'aspetto dell'intrattenimento, un chiaro intento pedagogico: si insegna l'*abc* del vivere insieme, come ad esempio rispettare le diversità o ringraziare.

Molto spesso vengono proposte lunghe canzoncine interpretate dai protagonisti, oppure recitate filastrocche, o ancora mostrati giochi e raccontate storie. In questi programmi sono presenti elementi visivi colorati e tondeggianti. I paesaggi, ricreati presumibilmente in legno, sono morbidi e ricordano la rappresentazione paesaggistica tipica del cartone animato. Le scene sono arricchite da animazione computerizzata, che permette ai protagonisti di compiere magie, come volare qua e là o scomparire dalla scena.



Figura 2. Alcune scene tratte dai programmi "Le storie di Gibo" e "L'albero Azzurro"

Il canale televisivo "Pop", che si propone per un pubblico di bambini dai 6 ai 9 anni, ha nel suo palinsesto la *fiction* televisiva "Power Ranger Operation Overdrive" che ha come protagonisti degli adolescenti alle prese con mostri e vari nemici da sconfiggere; la maggior parte delle scene sono di combattimento e non mancano gli effetti speciali. I personaggi sono ragazzi, dotati di super poteri, che vivono in un mondo verosimile, se non per il fatto che è popolato da mostri di varia natura. In questa *fiction*, il tema del viaggio si presenta come una caccia al tesoro di portata mondiale alla ricerca dei gioielli della 'Corona Aurora'. I paesaggi, che sono per lo più naturalistici, fanno da sfondo ai combattimenti e alle avventure che i cinque eroi devono affrontare.

"Nicky, Ricky, Dicky & Dawn" (figura 3) è proposto dal canale televisivo "Super!" (pubblico dagli 8 ai 12 anni) e racconta, in chiave ironica, le vicende di tre giovani fratelli gemelli di circa 8 anni. In questo programma non ci sono elementi di fantasia e vi è una totale attinenza al reale. La serie si svolge principalmente in casa e a scuola ed è particolarmente incentrata sul rapporto tra i fratelli, dalle personalità molto diverse, e quello con i genitori.

Le serie televisive "Violetta", "Alex & Co." (figura 3) e "The Band", proposti dai canali "Super!" e "Rai Gulp", hanno caratteristiche molto simili. I protagonisti sono adolescenti che appartengono a un gruppo di amici composto sia da maschi che da femmine. Le vicende della serie sono incentrate prevalentemente sui primi *flirt* sentimentali, sui rapporti tra i ragazzi e con gli adulti, sulle dinamiche di gruppo legate all'amicizia e alla popolarità. C'è una totale attinenza al reale, non ci sono elementi fantastici. L'ambientazione avviene prevalentemente a scuola o a casa e le musiche che accompagnano le scene sono energiche e dallo stile prevalentemente pop o rock.



Figura 3. Da sinistra, le fiction televisive "Alex & Co." e "Nicky, Ricky, Dicky & Dawn"

	Protagonisti e personaggi	Ambientazione	Sonorità	Temi o attività svolte dai protagonisti	Verosimile o fantastico
Le storie di Gipo	Folletto e Fata	Bosco magico	Suoni dolci, filastrocche, canzoncine	Racconti, giochi, magie	Forte presenza di elementi fantastici
L'albero Azzurro	Pupazzo Dodo, Folletto, foglie parlanti	Bosco magico	Suoni dolci	Canzoni, filastrocche, lavoretti manuali	Presenza di elementi fantastici
Power Ranger	Gruppo di adolescenti con super poteri	Città, luoghi naturali	Musica pop, rock	Combattere i cattivi, amicizia	Presenza di elementi fantastici
Nicky, Ricky, Dicky & Dawn	Fratellini di 7-8 anni	Casa, scuola	Musica pop, rock	Amicizia, rapporto tra fratelli, attività comuni (andare campeggio, ecc.), rapporto con gli adulti e tra ragazzi	Reale
The band	Gruppo di adolescenti	Casa, scuola	Musica pop, rock	Flirt sentimentali, amicizia, rapporto con gli adulti e tra ragazzi	Reale
Alex & Co.	Gruppo di adolescenti	Scuola, casa	Musica pop, rock	Amicizia, flirt sentimentali, rapporto con gli adulti e tra ragazzi, popolarità, dinamiche di gruppo	Reale
Violetta	Gruppo di adolescenti	Scuola, casa	Musica pop, rock	Amicizia, flirt sentimentali, rapporto con gli adulti e tra ragazzi, popolarità, dinamiche di gruppo, competizione	Reale

Tabella 4. Caratteristiche principali dei programmi e fiction presi in esame

Come si può notare nella tabella 4, la presenza e le caratteristiche dei programmi e delle *fiction* televisive cambiano sostanzialmente al crescere dell'età dei telespettatori a cui il canale è rivolto. Per i bambini fino agli 8-9 anni le *fiction* e i programmi tendono ad avere una forte componente fantastica, i protagonisti sono personaggi delle fiabe ed hanno super poteri, le musiche di accompagnamento sono dolci e la scenografia è molto colorata, con la presenza di forme tondeggianti e morbide. Le serie rivolte ai bambini dagli 8-9 anni in su, invece, tendono ad avere come protagonisti gruppi di adolescenti alle prese con le tematiche tipiche di quell'età, non presentano elementi fantastici, sono ambientate principalmente a scuola e a casa, sono accompagnati da musiche pop o rock e tendono ad essere divertenti/comiche.

Dall'analisi condotta, si evince che i canali rivolti alla fascia di età 0-6 anni presi in esame propongono prevalentemente *fiction* televisive animate. Essi risultano ulteriormente caratterizzati in base all'età per cui sono pensati, con le differenze di cui si è ampiamente discusso in precedenza. I programmi e le *fiction* non animate iniziano a comparire nei canali rivolti ai bambini dai 7-8 anni in poi.

L'andamento formale e contenutistico dell'offerta televisiva per bambini indica quanto cartoni animati e programmi evolvano in concomitanza allo sviluppo del bambino: per ogni fascia di età, contenuti e forma sono adattati alle esigenze fruibili dei piccoli spettatori; le problematiche affrontate e le trame diventano infatti sempre più complicati.

Il tema del viaggio appare nei cartoni animati come cornice in cui si svolgono le avventure dei protagonisti, mentre nelle *fiction* televisive esso tende a non essere affrontato, in quanto la maggior parte di esse ha luogo negli ambienti in cui si svolge la quotidianità dei protagonisti (scuola e famiglia). Infine, neanche nei programmi di intrattenimento emerge particolarmente il tema del viaggio, ma la loro ambientazione rimanda, attraverso scenografie semplici, a mondi magici o al mondo delle favole, principalmente definiti da elementi naturalistici.

2.2 I libri

Per quanto concerne i libri che si attengono al tema del viaggio e della visita alle città pensati per un bambino, in generale emerge una vasta presenza di "guide" per genitori che intendano portare i bambini in visita in una città, ma pochi sono invece i libri destinati direttamente ai piccoli turisti. Sono stati scelti alcuni libri legati al viaggio e all'esplorazione, indirizzati esplicitamente a piccoli lettori, da esaminare più nello specifico. In particolare, sono stati analizzati *"Giocare a Firenze"*, *"Nina va a Londra"*, *"Firenze- un sogno a colori"*, *"Scandalo in Toscana"*, *"Nuovo scandalo in Toscana"*, *"Firenze il gioco dell'arte"* e *"Firenze-istruzioni per l'uso"*.

Anche in questo caso, il metodo di campionamento ed analisi ha visto una selezione randomizzata di prodotti editoriali pensati per il bambino e volti ad introdurlo all'interno del tema del viaggio. Nel mese di marzo 2017, quindi, è stato chiesto dai ricercatori al partner Mandragora di facilitare il reperimento di libri per bambini riguardanti il viaggio e, da una selezione random tra questi, è stata compiuta un'analisi del linguaggio e degli espedienti narrativi utilizzati.

La maggior parte dei libri considerati ha come protagonista un animale oppure un bambino, coetaneo del lettore per cui è pensata la storia. In queste pubblicazioni troviamo la compresenza di foto reali dei luoghi e di disegni. I libri pensati per i bambini più piccoli contengono scritte caratterizzate da un alto livello di leggibilità, lineari e grandi su sfondi neutri, e spesso il testo viene proposto in rima. Al crescere dell'età, le scritte si fanno più piccole e diventano preponderanti rispetto ai disegni e alle foto. Alcuni di questi libri spiegano la città e le sue opere in modo che il bambino possa familiarizzare con le tematiche del turismo e della storia dell'arte, ma non sono vere e proprie "guide" utilizzabili sul posto: essi possono essere letti in maniera decontestualizzata, a casa o a scuola.

Fa eccezione "*Giocare a Firenze*" che si configura come un vero e proprio percorso a tappe con cui giocare all'interno della città. In questo caso, il libro propone un percorso e contiene attività da svolgere in corrispondenza di alcuni punti chiave come disegni da colorare e giochi interattivi (ad esempio cercare qualcosa per poi disegnarlo, indovinare e scrivere nomi di statue, associazioni di parole, indovinelli, cacce al tesoro). Inoltre sono presenti *box* con "pillole" di storia e suggerimenti di cose da poter fare e vedere nei vari luoghi.

Le storie proposte in questi libri sono sostenute da una trama narrativa di tipo avventuroso ed esplorativo: i protagonisti attraversano le città incontrando alcuni ostacoli e facendo esperienze fantastiche, come viaggiare nel tempo o incontrare personaggi storici; questi punti di svolta sono spesso preceduti da avverbi quali "improvvisamente", "ad un tratto". Gli aspetti storici e nozionistici sono presentati in maniera accattivante, attraverso il racconto di aneddoti e storie particolari; inoltre, viene utilizzato un linguaggio vicino al bambino in cui è frequente l'uso del paragone tra concetti artistici e storici con nozioni familiari ai bambini.

Lo stile prevalente dei libri analizzati è di tipo colloquiale, in cui il protagonista della storia si rivolge direttamente al lettore, coinvolgendolo anche attraverso domande dirette.

Per quanto riguarda i contenuti, realtà e fantasia si mischiano, per cui è facile incontrare animali parlanti, conversare con il personaggio storico o protagonista di un'opera d'arte e "volare" tra le varie zone delle città.

Ciò che emerge da questo materiale è quanto le città vengano rappresentate in modo "frammentato": ogni singolo monumento, opera d'arte o luogo di interesse è presentato e raccontato di per sé, in maniera isolata, e lo spostamento virtuale da un luogo all'altro non segue mai una logica se non quella della vicinanza geografica. Emerge dunque la necessità di creare una continuità tra gli elementi, un *fil rouge* che li unisca e dia alla visita una forma più strutturata.

2.3 Blog sul tema del viaggio nell'infanzia

I blog sono dei particolari tipi di siti web la cui peculiarità è quella di essere una sorta di "diari in rete", e per tale ragione veicolano informazioni altamente personali e soggettive. I blog possono essere tematici, e i blog di viaggi dedicati alla famiglia e ai bambini sono collocati in questa categoria. In queste pagine gli autori scrivono racconti di viaggi passati, pianificazioni di viaggi futuri, suggerimenti e via dicendo, con una attenzione particolare alle esigenze dei bambini. Esistono anche blog di viaggi scritti dai bambini stessi, tuttavia in Italia questa tendenza non è così diffusa come negli Stati Uniti. Inoltre, spesso i blog scritti dai bambini lasciano sospettare che vengano sottoposti a una forte revisione da parte dei genitori. Per la scarsa diffusione di questi blog e per la difficoltà a stabilire se gli autori siano effettivamente i bambini, è stato deciso di escluderli dal nostro oggetto di analisi.

Sono state inserite nel motore di ricerca di *Google* le seguenti parole chiave: blog, bambini, viaggi. Dalla lista dei risultati sono stati selezionati i primi 10 siti che comprendevano almeno una sezione "blog" sul tema del viaggio nell'infanzia³. I dieci siti sono stati esaminati indagando, in primo luogo, le tendenze generali riguardo le mete e le attività predilette dalle famiglie con bambini. In un secondo momento sono stati selezionati tre siti⁴, dai quali sono stati estratti, per ognuno, tre racconti su un viaggio svoltosi in una città Italiana o straniera. Dato che questi blog raccolgono racconti sui viaggi svolti in famiglia con un interesse particolare verso l'esperienza del bambino, analizzandone le narrazioni è stato possibile estrarne interessanti informazioni utili al progetto "CAB".

Selezionando su *Google* le parole chiave blog, bambini, viaggi emerge una gran quantità di siti dedicati al tema del viaggio con bambini. Il fatto che siano nati così tanti siti specializzati su questa tematica fa capire la rilevanza che questa riveste per una grossa fetta di popolazione, ovvero quella delle famiglie con bambini. Il nascere di questi siti sottolinea inoltre il bisogno da parte delle famiglie di avere indicazioni, informazioni e consigli sulle vacanze da intraprendere insieme ai loro bambini poiché, come emerso dalla letteratura scientifica in merito, i bambini hanno bisogni e desideri diversi da quelli dei loro genitori rispetto al viaggio (McNeal, 1999; Carr, 2006; Schanzel, 2012).

In questi siti quello che si può notare è il tentativo da parte dei genitori di mediare tra i propri interessi di visita e le necessità e i bisogni dei bambini. Infatti, se il viaggio non è dedicato interamente all'interesse del bambino, come nel caso dei viaggi nelle località di parchi giochi, spesso viene adattato alle sue esigenze, ad esempio diminuendo le ore nei musei e cercando aree giochi (si veda la tabella 5).

³ Elenco dei blog consultati: <http://www.bimbieviaggi.it>; <http://www.bambiniconlavaligia.it>; <http://thefamilycompany.it>; <https://www.patatofriendly.com>; <http://www.miciporti.it>; <https://www.viaggiperfamiglie.it>; <http://www.mammaciporti.it>; <http://www.bimboinviaggio.com/blog/>; <http://mammagiramondo.blogspot.it>; <https://iviaggideirosipi.com>

⁴ I tre blog esaminati: <http://www.bimbieviaggi.it>, <http://www.bambiniconlavaligia.it> e <https://iviaggideirosipi.com>

In questi casi i genitori cercano consigli generalmente su come adattare il viaggio ai propri desideri e ai bisogni e desideri dei loro figli. In certi casi dunque il viaggio è dedicato a una meta di interesse primario per il bambino, e in queste circostanze l'attrazione può essere puramente rivolta all'infanzia, come nel caso, ad esempio, del Parco di Pinocchio (Pescia); oppure può essere una meta generalmente rivolta agli adulti che però presenta una particolare declinazione per l'infanzia come, ad esempio, le mostre museali con percorsi dedicati ai bambini.

Destinazioni per bambini	- Grandi parchi giochi e parchi acquatici (es. Gardaland) - Acquari e zoo (es. di acquario di Genova) - Musei con percorsi dedicati all'infanzia (es. MUSE a Trento) - Villaggi di Babbo Natale - Carnevali (es. Venezia)
Destinazioni per adulti e bambini	- Città - Attrazioni naturalistiche (es. mare, montagna, ecc.)

Tabella 5. Distinzione tra viaggi per bambini e viaggi per la famiglia e destinazioni più gettonate

Molto spesso le famiglie sono mosse nella loro scelta della destinazione dalla presenza di eventi/festival (es. Ferrara in fiaba, 2017), mostre particolari (Van Gogh *Alive experience*, Firenze 2015, *figura 4*) o percorsi/villaggi tematici (villaggio di Babbo Natale), tutte proposte che in qualche modo coinvolgono attivamente la famiglia e permettono di fare qualcosa fuori dall'ordinario con un alto valore culturale ed esperienziale.



Figura 4: Van Gogh Alive Experience, Firenze

Tra le mete predilette dalle famiglie spiccano i musei. Molto spesso vengono infatti scelte destinazioni con il proposito di recarsi a un determinato museo. Questi infatti negli ultimi anni hanno iniziato ad offrire una serie di servizi educativi rivolti all'infanzia di notevole rilievo, in cui si riesce a conciliare educazione e divertimento.

Sono stati analizzati 9 racconti di visita ad una città⁵ scritti dai genitori sui vari blog presi in considerazione, dalla cui analisi emergono in primo luogo le necessità pratiche collegate alla visita. Nella maggior parte dei racconti risulta il bisogno di limitare le distanze da percorrere, soprattutto se a piedi. Il muoversi a piedi sembra essere comunque la modalità privilegiata per visitare la città, ed i genitori apprezzano la presenza delle aree pedonali nelle quali la sicurezza per il bambino è maggiore. Ciò consente la possibilità di abbassare i livelli di vigilanza e aumentare la libertà di mobilità del bambino. E' sottolineata inoltre l'importanza di non sottoporre i bambini a file e conseguenti attese.

Quando la famiglia visita una città, una delle cose più ricercate sono le attività rivolte ai bambini, che possono essere visite teatralizzate, cacce al tesoro dentro parchi botanici oppure *trekking* urbani con personaggi storici (figura 5). I musei, offrendo una ricca varietà di proposte ritagliate su misura per i bambini, diventano così una delle mete alle quali le famiglie non rinunciano.



Figura 5: Trekking urbano con una Balia, Siena

I genitori nei loro racconti riferiscono inoltre l'importanza per i bambini di avere dei momenti nella giornata dove poter essere lasciati liberi di giocare, e, secondo loro, nelle città gli spazi verdi rappresentano i luoghi perfetti per dare la possibilità al bambino di vivere momenti di svago.

⁵ Le città erano: Londra, Bologna, Firenze (2 racconti) , Genova, New York, Siena, Roma, Berlino.

Uno degli elementi che viene inoltre spesso citato come importante nelle visite alle città sono gli spazi panoramici, che sono apprezzati sia da grandi che da piccini.

Concludendo, come si può notare le famiglie cercano di adattare le gite alle esigenze ed ai desideri dei piccini e sono motivate a recarsi in luoghi che abbiano un'offerta specifica per loro. Le destinazioni turistiche predilette, infatti, sono quelle che offrono numerose opportunità di intrattenimento ludico e culturale, che facilitano il coinvolgimento del giovane turista promuovendo interesse, apprendimento e divertimento.

3. IL PUNTO DI VISTA DEI PROFESSIONISTI DEL SETTORE TURISTICO-CULTURALE

Quando si tratta di creare dei servizi innovativi, non può mancare un'attenta analisi di ciò che attualmente esiste nel settore. Pertanto, per poter sviluppare dei servizi innovativi in ambito turistico rivolti all'infanzia abbiamo ritenuto essenziale indagare approfonditamente la varietà, le caratteristiche e le modalità di svolgimento dell'attuale offerta presente sul territorio in questo settore.

Oltre alle caratteristiche dell'offerta nel campo turistico-culturale rivolta all'infanzia ci è parso importante indagare le modalità di utilizzo di questi servizi e il grado di soddisfazione dell'utenza. Conoscere e analizzare infatti come il bambino usufruisce dei servizi offertigli, come vi interagisce e che cosa, in definitiva, "si porta a casa" dell'esperienza, è fondamentale per migliorare i servizi stessi e crearne di nuovi, là dove se ne mostri il bisogno. Il nostro obiettivo infatti è quello di creare una offerta innovativa ritagliata sulle caratteristiche del bambino, per cui poter avere uno sguardo privilegiato su come esso si rapporta ai servizi già esistenti è molto importante per i fini del progetto "CAB". Questo non può che venire dall'esperienza dei professionisti, che a vario titolo, lavorano con i bambini nel settore turistico. Questi professionisti infatti sono coloro che progettano, veicolano e promuovono l'offerta artistico-culturale propria delle maggiori attrattive turistiche del luogo, svolgendo l'importante compito di educare all'arte, mediando e facilitando il rapporto dell'utenza con essa, diventando così testimoni dell'esperienza di visita del bambino.

3.1 Partecipanti

Sono stati contattati i professionisti impegnati in attività culturali rivolte all'infanzia di due associazioni fiorentine, la associazione Mus.E. e la associazione Amici dei Musei Fiorentini, ed i professionisti del settore educazione di due importanti musei, uno dell'area fiorentina, il museo di Palazzo Strozzi e l'altro di La Spezia, il museo civico Amedeo Lia. Le due associazioni sopra citate operano sul territorio fiorentino con lo scopo di valorizzazione il patrimonio artistico-culturale della città, realizzando progetti culturali, mostre, laboratori ed eventi che favoriscano una fruizione del patrimonio artistico-culturale attraverso esperienze di diverso tipo. Tra le varie offerte ci sono percorsi realizzati appositamente per bambini, famiglie e scuole. In generale queste associazioni coprono la quasi totalità dei luoghi di interesse artistico-culturale della zona. La Fondazione di Palazzo Strozzi invece opera all'interno degli spazi di Palazzo Strozzi e organizza esposizioni d'arte che spaziano dall'arte antica al Rinascimento fino all'epoca moderna e all'arte contemporanea e vanta servizi, programmi ed eventi collaterali alla visita rivolti a bambini, famiglie e scuole. Il museo Amedeo Lia è un museo civico e offre, grazie a una organizzazione interna dedicata alla didattica, un'ampia varietà di attività rivolte all'infanzia, che spaziano dal "compleanno al museo" alla visita di classe.

In totale hanno partecipato allo studio 9 professionisti⁶ del settore turistico-culturale (tabella 6) provenienti dalle sopra citate organizzazioni, di cui 6 femmine e 3 maschi.

Caratteristiche dei professionisti del settore turistico-culturale e delle loro organizzazioni di appartenenza					
Organizzazione di appartenenza	Numero professionisti	Genere		Sede	Luoghi di visita
		M	F		
Associazione "Mus.E."	3	1	2	Firenze	Musei; Giardini; Chiese; Tour città
Associazione "Amici dei Musei Fiorentini"	2	1	1	Firenze, Fiesole	Musei; Giardini; Chiese; Biblioteche
Fondazione di Palazzo Strozzi	2	1	1	Firenze	Museo
Museo Amedeo Lia	2	0	2	La Spezia	Museo

Tabella 6: Caratteristiche principali del campione dei professionisti del settore turistico-culturale e delle loro organizzazioni di appartenenza

3.2 Strumenti e metodo

I professionisti del settore turistico-culturale sono stati intervistati singolarmente secondo la modalità dell'intervista semi-strutturata⁷ (tabella 8) e ogni intervista è stata audio registrata. La durata media delle interviste è stata di circa 25 minuti. L'intervista semi-strutturata è stata costruita sulla base dei bisogni conoscitivi del progetto CAB e dall'analisi della letteratura riguardante i temi del turismo rivolto all'infanzia.

⁶ Mediatori culturali museali, educatori museali, ecc.

⁷ Nella intervista semi-strutturata l'intervistatore pone le domande sulla base di una traccia prestabilita, con la facoltà di adattare ai singoli intervistati sia le domande che il loro ordine

Intervista semi-strutturata
<u>Sezione 1: contestualizzare la visita dei bambini</u>
1) Come si svolge una visita per bambini? Mi può fare un esempio di percorso tipico?
2) In questo contesto, quali attività proponete ai bambini?
3) Quali di esse promuovono un'esplorazione maggiormente attiva del luogo?
4) Con quali supporti/strumenti vengono attuate queste attività? Utilizzate strumenti tecnologici? Quali le conoscenze e i modelli?
5) Come ritiene che i tali supporti possano arricchire l'esperienza del bambino? Quali sono le principali criticità che avete riscontrato rispetto all'uso dei supporti alla guida di cui fate uso?
6) Come adattate i percorsi in funzione dell'età?
<u>Sezione 2: bisogni fruitivi dei bambini</u>
7) Quali sono le attività in cui avete notato che i bambini perdono facilmente l'attenzione? In che modo la riguadagnate?
8) Quali sono le attività in cui i bambini si sentono maggiormente coinvolti?
9) Quali sono i problemi che più spesso vengono sollevati dai bambini rispetto all'esperienza che proponete? Quali gli apprezzamenti?
10) Per quanto riguarda tutti questi aspetti, esistono differenze legate all'età dei bambini?
11) Quali sono le principali differenze tra i bambini che vengono a fare la visita con la classe e quelli che vengono con i genitori?
<u>Sezione 3: opinioni degli adulti che accompagnano i bambini</u>
12) Quali sono le principali richieste da parte degli insegnanti o dei genitori rispetto alle attività che propone ai bambini?
13) Quali sono i problemi che più spesso vengono sollevati dagli insegnanti? Quali gli apprezzamenti?
14) Quali sono i problemi che più spesso vengono sollevati dai genitori? Quali gli apprezzamenti?

Tabella 8. Scaletta della intervista semi-strutturata utilizzata con i professionisti del settore dell'offerta turistico-culturale

L'intervista, come si può vedere, è stata suddivisa in tre macro sezioni. La prima sezione è volta a contestualizzare la visita del bambino e comprende domande finalizzate ad indagare le modalità secondo le quali si svolge (in un museo, giardino storico, ecc.), le attività proposte dai professionisti nell'ambito della stessa, le tecniche educative, i modelli teorici e i supporti impiegati (guide cartacee, applicazioni per cellulari, ecc.). La seconda sezione invece propone domande finalizzate ad evidenziare i bisogni fruitivi, i fattori che inducono coinvolgimento nella visita e le differenze, in questi aspetti, legate all'età del bambino. La terza sezione comprende domande finalizzate ad indagare le richieste e le problematiche espresse da genitori e insegnanti rispetto alla visita dei bambini.

Le registrazioni delle interviste, successivamente, sono state più volte ascoltate ed è stato preso nota delle informazioni più rilevanti ai fini del progetto CAB e che in definitiva ricalcavano alcuni dei punti chiave dell'intervista semi-strutturata.

3.3 Risultati

Per comodità di lettura, di seguito, il testo verrà suddiviso secondo le sezioni della intervista semi-strutturata e per ogni sezione verranno isolate le principali tematiche emerse.

PRIMA SEZIONE: LA VISITA DEL BAMBINO

Le visite rivolte ai bambini

Le visite del bambino ai luoghi di interesse artistico e culturale avvengono prevalentemente nel contesto familiare e nel contesto della gita scolastica (tabella 9).

Nel caso del contesto familiare, le visite possono avvenire autonomamente da parte della famiglia oppure con l'accompagnamento di una guida. Per le famiglie che desiderano esplorare il luogo di interesse artistico-culturale in autonomia, alcuni musei offrono dei supporti alla visita rivolti ai bambini e alla famiglia. In alcuni casi si può trattare di piccoli *trolley* o borse, nel cui interno si possono trovare supporti, come cartine geografiche, oppure elementi di intrattenimento collegati alla visita, come quaderni da colorare che riproducono un'opera. Altre famiglie invece possono decidere di affidarsi a una guida esperta del luogo di interesse. Le visite guidate rivolte all'infanzia possono avvenire generalmente secondo due modalità, ossia con la presenza o meno dei genitori. Nel primo caso vengono creati dei gruppi composti da differenti nuclei familiari, con bambini che, pertanto, non si conoscono e di età generalmente diversa.

Nel secondo caso, invece, possono essere proposti dei percorsi di visita separati per bambini ed adulti. Un altro caso è la visita rivolta esclusivamente al bambino, con il genitore che si limita ad accompagnarlo e a venire a riprenderlo ad un orario prestabilito.

Nel caso del contesto scolastico la visita avviene con il gruppo classe sotto la supervisione di un insegnante, che generalmente sceglie il luogo di interesse sulla base della pertinenza con il programma scolastico e che può concordare precedentemente i temi da trattare con la guida turistica che accompagna la classe.

Il contesto delle visite dei bambini		
Visite nel contesto familiare	- in autonomia	a) supporti alla visita offerti dai musei b) senza supporti alla visita
	- con l'accompagnamento di un professionista ⁸	a) con la presenza dei genitori b) senza i genitori
Visita nel contesto scolastico	- con l'accompagnamento di un professionista	gruppo classe

Tabella 9. Principali caratteristiche del contesto nel quale può avvenire la visita di un bambino

I percorsi proposti dai professionisti si dividono sostanzialmente in due tipologie, ossia percorsi che propongono una attività singola, come ad esempio la sola visita al museo, e percorsi che prevedono più attività, come la visita al museo seguita da una attività laboratoriale.

Il fil rouge della visita

Le visite rivolte ai bambini generalmente si svolgono seguendo una tematica ed un filo conduttore (tabella 10). I professionisti intervistati infatti riferiscono di proporre spesso dei percorsi tematici, e gli argomenti che vengono affrontati di solito sono: gli animali, la sensorialità (colori, suoni, ecc.), la vita quotidiana di una certa epoca, i miti e la comunicazione non verbale.

Un'altra tipologia di visita, invece, può essere incentrata su un particolare aspetto del programma scolastico, e questo è il caso delle gite di classe nelle quali gli insegnanti spesso richiedono un approfondimento rispetto a tematiche trattate in classe, o un anticipazione su un argomento da trattare a breve. Ancora, la visita può seguire linearmente l'esposizione proposta dal museo o il percorso di visita di un palazzo storico, per esempio, dall'ingresso all'uscita.

⁸ Ad esempio un educatore museale

Diversamente ancora la visita può seguire la trama di una storia, che può svolgersi nei luoghi in cui è ambientata (come, ad esempio, nel caso si racconti una vicenda avvenuta in un palazzo storico) oppure seguire le opere che traducono figurativamente la storia; può basarsi sulla vita di un personaggio realmente vissuto, sulle avventure di un personaggio inventato appartenente o meno al contesto storico e temporale dei luoghi della visita, e può infine riguardare la storia di un luogo.

Fili conduttori della visita	
-	A tema
-	Argomento programma scolastico
-	Esposizione proposta dal museo
-	Storia
1.	di un personaggio esistito o inventato
2.	di un luogo

Tabella 10: Filo conduttore della visita

Il metodo

Oltre alla visita, che come abbiamo visto può essere strutturata in modi molto differenti, i professionisti turistici spesso propongono delle attività collegate ad essa, e sono principalmente laboratori, giochi, rappresentazioni teatrali, opere audiovisive di animazione, attività esperienziali più o meno attive e dibattiti.

Le attività di tipo laboratoriale sono progettate generalmente in modo che si connettano a qualche aspetto del luogo visitato, come ad esempio la creazione in cartapesta di un villaggio romano alla fine della visita di un museo archeologico. I laboratori possono essere di tipo creativo-artistico (il bambino sperimenta tecniche, ad esempio, pittografiche), oppure di tipo scientifico (in cui vengono svolti piccoli esperimenti). In entrambi i casi può esserci la produzione di un oggetto o di un disegno che il bambino porta a casa come ricordo.

I giochi che vengono proposti nei contesti di interesse artistico-culturale possono svolgersi durante la visita, come ad esempio la "caccia al dettaglio", gioco in cui il bambino viene sfidato a trovare tra le opere dei particolari, oppure possono essere proposti prima o dopo la visita, in questo caso possono essere proposti giochi tipici di un'epoca come il gioco del "biribissi"⁹ o giochi meno strutturati, come il "travestimento a tema" in cui il bambino viene lasciato libero di indossare riproduzioni di abiti tipici di un'epoca.

⁹ Gioco d'azzardo Italiano praticato almeno dal XVII secolo

Le rappresentazioni teatrali possono essere impiegate nel contesto della visita per aumentare il senso di immersione e ricreare atmosfere di altri tempi, generando un netto contrasto tra il presente e il passato. Possono svolgersi dal vivo con gli attori presenti in carne ed ossa oppure essere videoregistrate e riproposte, e in altri casi possono essere offerti altri tipi di spettacoli come il "teatro d'ombre" o il "teatro dei burattini". Queste piccole rappresentazioni generalmente hanno lo scopo di essere di supporto alla narrazione della guida.

Le opere audiovisive di animazione maggiormente proposte nei contesti di interesse artistico-culturale come supporto alla visita sono cartoni animati, che possono rappresentare le vicende di personaggi inediti, personaggi storici oppure personaggi famosi già conosciuti dai bambini (es. la Pimpa).

Molti operatori nel corso della visita coinvolgono il bambino in attività esperienziali di diverso tipo, per lo più collegate alla stimolazione sensoriale, come ad esempio il toccare oggetti di diversa *texture* al buio.

Anche la discussione e il dibattito sono metodi frequentemente utilizzati nel contesto della visita.

Come si può notare gli operatori turistici utilizzano elementi, in generale, apprezzati dai bambini, come ad esempio il gioco e i cartoni animati, e li modificano in modo che avvicinino il bambino a un periodo storico e ne aumentino il senso di immersione, partecipazione e coinvolgimento.

I supporti alla visita

Gli operatori da noi intervistati non utilizzano supporti alla visita di tipo tecnologico portatile, e si dividono tra coloro che sono molto contrari poiché vedono la tecnologia come un elemento di distrazione, e coloro che invece ipotizzano possa essere un utile strumento integrativo. Nel caso di supporti non tecnologici, come ad esempio, libricini o *kit* da visita (borsa con taccuini, ecc.) è stata sottolineata l'importanza di progettargli in modo che siano agevolmente utilizzabili dal bambino nel contesto della visita, ad esempio con attenzione al peso, alla facilità di trasporto ecc. Inoltre, le attività proposte devono tenere in considerazione l'affluenza degli altri visitatori: un operatore suggerisce che le attività collegate all'opera proposte nel contesto della visita museale non dovrebbero essere troppo lunghe e si dovrebbero poter svolgere in piedi perché altrimenti vi è il rischio che i bambini siano di intralcio agli altri visitatori. Viene riferito inoltre che il materiale da leggere, come le guide cartacee, potrebbe essere di difficile utilizzo nel contesto della visita. Bisogna pertanto tenere in considerazione che i testi da proporre, durante un percorso, devono avere una lunghezza limitata.

SECONDA SEZIONE: BISOGNI FRUITIVI DEI BAMBINI

Differenziazione dei percorsi in base all'età

Le guide intervistate, in generale, dividono i percorsi per i bambini in due fasce di età (tabella 11), la prima che va da i 3/4 anni ai 6/7 anni e la seconda che va dai 7/8 ai 10/12 anni. I percorsi dedicati alla prima fascia di età generalmente vengono fatti durare tra i 45 e 60 minuti, mentre i percorsi dedicati alla seconda fascia di età durano circa 75-90 minuti.

Principali raggruppamenti per età	Durata attenzione sostenuta
dai 3-4 ai 6-7 anni	tra i 45 e 60 minuti
dai 7-8 ai 10-12 anni	tra i 75-90 minuti

Tabella 11: Raggruppamenti per età nel contesto delle visite generalmente proposti dagli operatori

Dalle interviste sono emerse delle differenze nelle caratteristiche delle visite rivolte alle diverse fasce di età (tabella 12). Per i bambini più piccoli sembrano essere centrali tre aspetti: la suddivisione della visita in fasi, il racconto di storie e l'esperienza diretta.

Suddividere la visita in moduli, nei quali vengono proposte attività differenti anch'esse suddivise in piccole fasi, sembra essere molto importante per i bambini piccoli. Ad esempio, alcuni operatori frazionano i percorsi in una prima parte di visita dedicata alla mostra e una seconda parte rivolta ad attività di laboratorio. La parte di visita dedicata alla mostra viene suddivisa a sua volta in fasi ben precise, in cui i bambini svolgono differenti attività: una fase di osservazione, una fase di discussione e infine una fase di gioco. Variare le attività sembra dunque essere molto importante per il lavoro con i bambini, in particolare con quelli più piccoli.

Il racconto di storie sembra essere utilizzato con tutte le fasce di età, tuttavia risulta essere un elemento più centrale nella visita rivolta ai bambini più piccoli. Le visite rivolte ai bambini di questa fascia di età spesso iniziano proprio dal racconto di storie o fiabe, in qualche modo collegate al contesto, raccontate oralmente, inscenate teatralmente o viste in video. Alcuni operatori cercano di aumentare l'effetto di suggestione e di coinvolgimento nella visita raccontando storie collegate ai luoghi della visita facendo interagire il bambino con pupazzi parlanti¹⁰ o personaggi/attori coinvolti nella storia. Alcuni operatori, ad esempio, utilizzano il racconto di storie con i bambini più piccoli come strumento per ricattare l'attenzione nei momenti in cui viene a mancare.

¹⁰ Ovvero animati da un operatore (marionette)

Anche nel lavoro con i bambini più grandi il racconto di storie è un metodo in grado di indurre coinvolgimento e immedesimazione, tuttavia con questi l'approccio tende a rimanere più collegato al "reale", diminuisce la recitazione e la visita tende a vertere su argomenti trattati da un punto di vista maggiormente nozionistico.

Un altro aspetto che è emerso omogeneamente dalle interviste degli operatori è stata l'importanza del proporre ai bambini più piccoli attività pratiche, in cui fare esperienza diretta di temi ed argomenti collegati alla visita. "Imparare facendo" sembra essere l'imperativo per i percorsi dedicati ai bambini di questa fascia di età, che vengono infatti spesso coinvolti in laboratori di varia natura.

Diversi operatori, inoltre, riportano l'importanza di dedicare una parte dell'incontro alla spiegazione delle regole del museo, perché spesso i piccoli turisti sono alla loro prima esperienza in un contesto di questo tipo. Un operatore, ancora, sottolinea l'importanza di creare dei gruppi non troppo grandi perché gruppi piccoli li aiutano nel mantenere l'attenzione e nel creare intimità, elemento essenziale con i bambini della fascia di età più bassa (4-7 anni).

Fasce di età	Caratteristiche della visita
1) dai 3-4 anni ai 6-7 anni	- suddivisione in fasi/moduli diversi
	- racconto di storie, anche per mezzo di recitazione
	- esperienza diretta
	- spiegazione delle regole del museo
	- piccoli gruppi di bambini favoriscono la visita
2) dai 7-8 ai 10-12 anni	- approfondimento concettuale
	- approccio incentrato sull'osservazione della realtà
	- minore ricorso alla recitazione come metodo didattico

Tabella 12: Elementi caratterizzanti delle visite a seconda della fascia di età

La differenziazione per fasce di età proposta dagli operatori intervistati aderisce alle conoscenze in Psicologia dello Sviluppo e in particolare agli studi sullo sviluppo cognitivo dei bambini condotti da Jean Piaget (1967, 1970, 1975).

Intorno ai sette anni di vita il bambino entra in uno stadio di sviluppo cognitivo detto periodo operatorio concreto, in cui la capacità logica progredisce grazie allo sviluppo di nuove operazioni mentali (ad esempio addizione, sottrazione, inclusione). Sebbene il pensiero del bambino sia ancora legato ad esperienze specifiche, esso è in grado di compiere manipolazioni mentali e fisiche, ovvero di fare operazioni mentali, appropriandosi quindi di un pensiero logico. Bambini di 8, 9 e 10 anni, quindi, avranno pienamente accolto e padroneggiato le abilità di pensiero logico e avranno una maturazione cognitiva tale da permettere attività ludiche e logiche più avanzate all'interno del contesto della visita turistica.

Elementi di distrazione

Una delle cause di perdita dell'attenzione menzionata dagli operatori è determinata, nel caso di gite scolastiche, dall'atteggiamento di disinteresse dell'insegnante nei confronti della mostra. Se l'insegnante si disinteressa della classe e si distrae, questa si sente autorizzata a sua volta a distrarsi. Tuttavia, possono costituire un elemento di problematicità anche gli insegnanti con un atteggiamento troppo rigido, in quanto tendono ad arginare l'espressività naturale dei ragazzi.

Anche l'utilizzo di *smartphone* e macchina fotografica sono visti da alcuni operatori come elemento distraente. Un operatore, ad esempio, nelle sue visite consente l'uso della macchina fotografica nel museo in momenti predeterminati, solo dopo che l'opera è stata spiegata. Secondo un altro operatore la perdita di attenzione avviene nel momento in cui il bambino è annoiato dall'argomento che gli viene proposto, e ciò avviene nel caso in cui la guida non sia stata in grado di interessarlo.

Elementi che favoriscono l'attenzione

Per evitare che i bambini si distraggano molti operatori dividono la visita in fasi variegata. Come si è già accennato precedentemente, infatti, dividere in fasi il percorso e proporre attività diverse è un elemento che stimola e mantiene vigile il bambino.

La partecipazione attiva sembra essere un elemento fondamentale per il mantenimento dell'attenzione e del coinvolgimento nella visita. Proporre al bambino attività in cui ha un ruolo attivo è molto importante. Infatti gli operatori, anche nelle fasi di spiegazione, utilizzano prevalentemente un approccio volto a stimolare la partecipazione, coinvolgendo i bambini nei ragionamenti, ponendo delle domande o facendo dei confronti, e cercando di suscitare la curiosità. Secondo alcuni operatori inoltre è molto importante che l'operatore turistico nel suo modo di porsi trasmetta l'entusiasmo e la passione e sia un ponte tra il bambino e l'arte (opera di mediazione culturale).

Sperimentare, scoprire, sorprendersi e soprattutto fare attività pratiche come manipolare oggetti, disegnare e creare sono elementi importanti per il coinvolgimento il bambino nella visita. Infine, gli operatori ritengono che sia importante avvicinarsi al mondo dei bambini proponendo dei temi che a loro interessino e che li appassionino.

Condurre le visite con gruppi di bambini in luoghi in cui ci sono altri visitatori può essere problematico. Per evitare che i bambini possano costituire un elemento di disturbo per gli altri visitatori, gli operatori spesso devono arginare l'espressività tipica del bambino, mentre sarebbe molto più stimolante lasciarli libero di esprimersi. Inoltre, code e momenti morti in attesa che si liberi posto davanti ad un'opera possono stancare, distrarre e demotivare il bambino. I bambini, riferisce una guida, hanno difficoltà a rimanere fermi in piedi in un punto, e trovare uno spazio dove farli sedere può essere utile per focalizzare la loro attenzione, soprattutto nei momenti di lettura o spiegazione. Fare visite nei momenti in cui il luogo di interesse è chiuso al pubblico può essere un elemento molto utile nelle visite rivolte ai bambini.

La comunicazione rivolta ai bambini

In generale, gli operatori turistici riferiscono l'importanza di adattare la comunicazione all'età del bambino, utilizzando un linguaggio ad esso vicino, proponendo esempi, facendo attenzione ad essere comprensibili e utilizzando temi o personaggi che conosce. Partire da ciò che il bambino padroneggia sembra essere molto importante per arrivare a trasmettere concetti nuovi, soprattutto con i bambini più piccoli. Alcuni operatori ritengono opportuno rivolgersi al bambino con parole semplici, presentando i contenuti collegati alla mostra in modo facilitato ma cercando di non utilizzare un approccio troppo "infantilizzante".

Aspetti che coinvolgono e colpiscono il bambino nel contesto della visita

In generale, gli operatori ritengono che i bambini siano particolarmente coinvolti in una visita quando questa risulta essere divertente, avventurosa ed interattiva. Infatti gli operatori tendono a proporre attività in cui il bambino sia coinvolto attivamente, che sono poi anche quelle che i bambini stessi preferiscono. Tra le attività riportate dagli operatori come predilette dai bambini nel contesto della visita vi è l'ascolto di storie, le attività che prevedono una creazione (laboratori) o manipolazione di oggetti e il gioco.

I bambini amano ascoltare le storie soprattutto se il narratore è un abile affabulatore, in grado cioè di affascinare e creare quello che uno degli operatori chiama "un momento magico". Anche la comparsa di personaggi in carne ed ossa o pupazzi parlanti può rendere la visita un momento avvincente per il bambino.

Nel contesto museale, inoltre, è stato riportato dagli operatori che i bambini sono ben contenti di adoperarsi attivamente nel creare o nello sperimentare. Gli operatori infatti riportano che i bambini apprezzano in particolare i laboratori nei quali creare qualcosa che poi possono portare a casa come ricordo, e le visite interattive nelle quali possono utilizzare oggetti e sperimentare.

Uno degli aspetti incentivanti nel contesto della visita sono le attività ludiche, utilizzate soprattutto nell'accezione del *game* piuttosto che del *play*¹¹, e uno degli aspetti stimolanti della *gamification* ben presente agli operatori turistici è il successo nel gioco, che di per sé è desiderato dal bambino ma che può anche essere valorizzato con un premio, il più delle volte simbolico e collegato in qualche modo al tema della visita, come ad esempio a Firenze possono essere dei fiorini di carta.

Il vincere o il creare degli oggetti che poi possono essere portati a casa sembra essere un elemento di soddisfazione per il bambino, sia perché può essere elemento di orgoglio il creare con le proprie mani l'oggetto o vincerlo, sia perché può rappresentare un ricordo della esperienza svolta.

Nel caso della visita con la famiglia, vedere il genitore attento e coinvolto (ma anche probabilmente l'insegnante, come si può dedurre dalla sezione "elementi di distrazione") sembra essere motivante e rassicurante per il bambino. Insegnanti e genitori evidentemente sono punti di riferimento e modelli di condotta per il bambino anche nel contesto della visita turistica.

Come si può notare, diversi operatori propongono attività collegate ai sensi. In particolare la vista, il tatto e le attività pratiche, sembrano essere i canali preferenziali per il bambino. I bambini, come riportano alcuni operatori, fanno molto caso alle differenze visive, ad esempio in un'opera possono essere interessati al motivo per cui ci sono personaggi piccoli o grandi oppure essere colpiti dalla differenza tra le dimensioni di un'opera descritta in un libro e quelle reali. Alcuni operatori ritengono importante fare dei paragoni tra passato e presente, proprio perché in questo modo fanno leva sul confronto, partendo da ciò che il bambino conosce.

Il proibito e il malizioso possono essere anch'essi elementi di curiosità per il bambino. Un'operatrice ad esempio ha raccontato di una domanda che le viene frequentemente posta "*Perché le statue sono tutte nude?*".

Gli operatori ritengono che il proprio ruolo sia molto importante nella buona riuscita di una visita. In particolare l'operatore turistico dovrebbe essere in grado di creare una relazione con i bambini, riuscire a trattare gli argomenti in modo coinvolgente e saper affascinare, in primo luogo trasmettendo l'entusiasmo e la passione.

¹¹ Si usa distinguere attraverso questi due termini inglesi il gioco come attività simbolica (*play*) e il gioco con regole (*game*)

Elementi collegati al gruppo

Le visite rivolte ai bambini, come si è visto, si svolgono prevalentemente nel contesto di gruppo, e per tale ragione bisogna tenere in considerazione importanti elementi collegati a questa dimensione.

Come prima cosa, alcuni operatori hanno evidenziato la criticità del momento iniziale, il quale da un lato è un momento stimolante, perché il bambino è in un ambiente nuovo, con persone che non conosce, per cui a livello attentivo c'è una attivazione alta; dall'altro e per ragioni analoghe può essere un momento "minaccioso", e per questa ragione è opportuno fare in modo che si riesca a stabilire una relazione con i bambini e a favorire la relazione tra i bambini stessi. A riguardo, un'operatrice riferisce che le attività laboratoriali favoriscono l'interazione tra bambini che non si conoscono e dunque la relazionalità tra essi. Pertanto, prevedere in una fase iniziale della visita un momento dedicato alla socializzazione oppure delle attività laboratoriali può aiutare a creare un ambiente più rassicurante e a promuovere la creazione di una coesione di gruppo.

Alcuni operatori riferiscono di non utilizzare gli auricolari nel corso della visita perché possono rappresentare una barriera alla comunicazione con i bambini e tra i bambini, e in definitiva possono isolare, mentre invece la dimensione gruppo e partecipativa appare molto più utile per il coinvolgimento nella visita. Sembra essere inoltre molto importante tenere sempre in considerazione le dimensioni del gruppo e cercare di creare dei gruppi con un numero limitato di bambini.

Differenze tra gite di classe e visite di privati

Le visite rivolte ai privati possono essere per gruppi di soli bambini o per gruppi di famiglie. Nel caso dei gruppi di famiglie i bambini possono avere età diverse e la maggior parte dei casi non conoscersi. In questo caso gli argomenti devono essere adatti a tutti i membri della famiglia (adulti e bambini di diverse età). Nelle gite scolastiche invece il gruppo classe è già ben consolidato e in questo contesto i bambini sono meno inibiti e si comportano più liberamente. Uno degli obiettivi nella visita delle gite di classe generalmente è quello di approfondire qualche aspetto del programma scolastico. Inoltre spesso questi bambini sono preparati preventivamente alla visita dall'insegnante.

TERZA SEZIONE: OPINIONI DEGLI ADULTI CHE ACCOMPAGNANO I BAMBINI

Richieste e problematiche poste da insegnanti e genitori

C'è concordanza sul fatto che gli insegnanti siano interessati a visite che approfondiscano determinati argomenti scolastici, perciò le visite di classe tendono ad essere orientate ai contenuti.

Le guide riferiscono che le famiglie spesso cercano attività/visite per i loro figli o per la famiglia che abbiano un basso costo o che siano preferibilmente gratuite. Una operatrice sottolinea la necessità di creare dei prodotti che piacciono ai genitori perché sono i genitori che scelgono di comprare un prodotto piuttosto che un altro e, in generale, riferisce che ai genitori piacciono attività fuori dall'ordinario: l'utilizzo delle parole "mistero" o "segreto" nel titolo di una visita è risultata essere molto attraente per gli acquirenti.

Preparazione pregressa

Gli operatori raccontano dell'importanza di adattare la visita al *background* culturale del gruppo: non si possono proporre visite *standard* in quanto ogni gruppo di bambini è differente dall'altro. Inoltre, un operatore riporta l'importanza di comprendere la preparazione di base del bambino per proporre una visita che gli sia comprensibile.

Gli operatori infine riferiscono che se i bambini non hanno aspettative sulla visita, e in particolare non hanno visto precedentemente in foto le opere e i monumenti che andranno a vedere, la visita risulta più sorprendere ed emozionante.

3.4 Suggerimenti e considerazioni conclusive

Gli strumenti di supporto alla visita di tipo tecnologico non sono utilizzati dai professionisti che abbiamo intervistato; le applicazioni rivolte ai bambini nel settore dell'offerta turistico-culturale infatti generalmente vengono proposte alla famiglia che si avvicina alla visita in autonomia¹². Integrare armoniosamente la componente umana (professionista del settore turistico-culturale) con quella tecnologica (supporti tecnologici) sembra essere la sfida da vincere per progettare un prodotto veramente innovativo.

È inoltre fondamentale arginare la potenza attrattiva della tecnologia sui piccoli *users*, a favore della realtà esterna. Perché, come ammoniscono i professionisti del settore turistico-culturale, il rischio è che l'uso di *smartphone* e *tablet* non risulti quello che si prefigura di essere, ovvero uno strumento di arricchimento e potenziamento dell'offerta e fruizione del patrimonio culturale-artistico del territorio, ma piuttosto un elemento di distrazione o sostituzione rispetto al reale.

¹² Vedi ad esempio il "*Family tour*" creato da Associazione Mus.E. e Istituto degli Innocenti (Firenze e Fiesole)

Se tenuti in considerazione questi aspetti l'applicazione può rappresentare un utile strumento per aumentare l'interazione del bambino con l'ambiente e l'interazione tra i bambini stessi. Andrebbe perciò progettata in modo che appaia come un arricchimento, affinché non venga percepita dalle guide come un elemento alternativo al loro operato.

Si suggerisce nella progettazione dell'applicazione e dei suoi contenuti che si tenga conto delle caratteristiche cognitive dei bambini nelle differenti fasce di età. Riassumendo si può affermare che per la prima fascia di età generalmente non è opportuno proporre attività che richiedono una attenzione sostenuta con una durata maggiore ai 45-60 minuti. Per i bambini di questa fascia di età è molto importante suddividere le visite in fasi/moduli diversificati, utilizzando il racconto di storie preferibilmente attraverso la recitazione e la comparsa di personaggi, promuovendo inoltre l'esperienza diretta. Per questi bambini va prevista una fase di spiegazione delle regole di comportamento all'interno del luogo di interesse e va tenuto in considerazione la creazione di gruppi con una numerosità limitata. Per la seconda fascia di età, invece, non si può richiedere attenzione sostenuta per un periodo di tempo superiore ai 75-90 minuti. Per i bambini di questa età, sebbene anch'essi apprezzino l'uso del *medium* narrativo e delle attività manuali, gli argomenti possono essere approfonditi anche da un punto di vista concettuale e si può ricorrere maggiormente all'osservazione della realtà più incentrato sul reale.

Tra gli elementi evidenziati, trasversalmente alle differenti fasce di età, come fondamentali per un coinvolgimento ottimale del bambino nella visita emergono la suddivisione di quest'ultima in fasi e il racconto di storie. Proporre dunque una applicazione basata, tra le altre cose, su narrazioni suddivise in unità parziali presentate in maniera sequenziale, per esempio, potrebbe essere un elemento di innovazione e una strategia per veicolare le informazioni in modo integrato, coinvolgente e familiare ai bambini.

4. IL PUNTO DI VISTA DEI BAMBINI TURISTI

Sebbene in letteratura sia stata spesso evidenziata la necessità di indagare più approfonditamente le esigenze e le esperienze dei bambini in ambito turistico, ad oggi gli studi che hanno affrontato il problema si sono limitati ad utilizzare metodologie osservative in ambito museale (e.g., Piscitelli & Weier, 2002) e a sondare gli elementi significativi delle vacanze fatte dalle famiglie, senza specificatamente rivolgersi alle esigenze fruibili e all'immaginario infantile relativi al contesto urbano in cui l'attività turistica si svolge. Gli studi che si sono avvalsi di interviste per indagare gli interessi e le esigenze turistiche infantili, si sono rivolti principalmente agli accompagnatori adulti (Letho, Choi, Lin & MacDermid, 2009), piuttosto che prendere in considerazione direttamente il punto di vista del bambino (Poria & Timothy, 2014). Tuttavia un simile approccio tende a rafforzare la prospettiva adultocentrica attraverso la quale vengono spesso progettati i servizi turistici per l'infanzia. Infatti, esso non assicura che quanto riportato dagli adulti rifletta l'esperienza del bambino, in quanto bambini e genitori hanno differenti punti di vista (e.g., Carr, 2006; Schänzel, 2012), bisogni e desideri (McNeal, 1999) sui vari aspetti della vacanza.

Dall'esigua letteratura esistente emerge che gli aspetti della vacanza maggiormente desiderabili per i bambini sono il divertimento e la possibilità di fare nuove esperienze all'interno di relazioni familiari sicure. Invece, la maggiore criticità riscontrata dai giovani turisti riguarda l'impossibilità di gestire in maniera autonoma il tempo a loro disposizione (Hilbrecht, Shaw, Delamere, & Havitz, 2008).

La ricerca nel campo del turismo familiare è ancora ai suoi albori e nei primi studi i bambini sono stati considerati come membri passivi della famiglia che avevano un peso minimo sui processi decisionali familiari (Foxman, Tansuhaj, & Ekstrom, 1989; Schänzel, Smith, & Weaver, 2005). Nonostante ad oggi gli autori che si sono occupati di psicologia del turismo siano concordi nel riconoscere l'importanza di dar spazio alla voce del bambino nella ricerca, la complessità di tale operazione ha posto due ostacoli principali. Un primo ostacolo potrebbe derivare dalla maggiore difficoltà di ottenere il consenso dai comitati etici visto che la ricerca sull'infanzia richiede maggiori precauzioni e vincoli in termini di sicurezza e protezione del bambino (Carr, 2011). Un'ulteriore difficoltà consiste nel fatto che la ricerca su e con i bambini richiede metodi di ricerca particolari che tengano in considerazione e si adattino alle abilità cognitive e linguistiche dei bambini (Khoo-Lattimore, 2015; Poria & Timothy, 2014). Ciononostante, una volta superate tali difficoltà, la ricerca con i bambini in ambito turistico potrebbe aprire nuovi scenari per l'implementazione di servizi turistici per bambini e famiglie che traggano ispirazione dalle esigenze fruibili dei bambini e dall'immaginario infantile e li soddisfino. In tal modo la visita turistica potrà espletare a pieno vigore il suo potenziale ludico-educativo, permettendo sia al bambino che ai suoi accompagnatori di vivere un'esperienza significativa di apprendimento, divertimento e condivisione sociale.

Il presente studio si propone di indagare i bisogni fruitivi, i desideri e l'immaginario di bambini da 5 a 11 anni relativamente all'ambito turistico. Per colmare l'assenza della voce dei bambini nella ricerca della psicologia del turismo, abbiamo utilizzato un metodo narrativo qualitativo con finalità esplorativa. È stata svolta una ricerca su 18 classi di due scuole primarie toscane, una situata nel comune di San Casciano in Val di Pesa (Firenze) e una nel comune di Follonica (Grosseto).

Il campione totale era composto da 365 bambini suddivisi in due classi prime, cinque classi seconde, tre classi terze, quattro classi quarte e quattro classi quinte. Il campione era omogeneo per status socio economico, genere e nazionalità. Ogni alunno che ha consegnato il consenso firmato da entrambi i genitori ha partecipato allo studio, non sono stati applicati criteri di esclusione per bambini con difficoltà linguistiche o disabilità cognitive poiché ritenuto irrilevante ai fini della nostra indagine.

Ogni prova è stata adattata al livello di sviluppo dei bambini: per il primo ciclo (classi prime e seconde) abbiamo scelto un approccio orale, mentre per il secondo ciclo è stato ritenuto adeguato ricorrere alla scrittura.

4.1 Le conversazioni in piccoli gruppi- bambini del primo ciclo della scuola primaria

Ci siamo proposti di investigare come i bambini di classe prima e seconda della scuola primaria affrontino tematiche relative alle loro esperienze turistiche. Scopo dell'intervento con i bambini di questa fascia di età era di rilevare i nuclei tematici comuni emergenti dalle conversazioni in piccoli gruppi, rispetto ad argomenti elicitati dalle intervistatrici, con particolare riferimento a ricordi, interessi e desideri dei bambini al di fuori della scuola ed in merito alle esperienze turistiche. Il metodo conversazionale è stato adottato per rispondere alla difficoltà consistente nel ricorrere a una metodologia di ricerca che rispetti lo sviluppo cognitivo e linguistico dei bambini nella ricerca in ambito turistico (Khoo-Lattimore, 2015; Poria & Timothy, 2014).

Già a partire da 3 anni, i bambini riescono a descrivere le loro esperienze passate e le esperienze autobiografiche richiamate crescono in complessità tra i 3 e i 5 anni, divenendo più coerenti, stabili e accurate (e.g., Fivush & Haden, 2003; Fivush & Hamond, 1990; Nelson & Fivush, 2004). Al loro ingresso nel mondo scolastico, i bambini sono perfettamente in grado di fare riferimento al passato e produrre narrazioni che rispettino la sequenza temporale degli eventi (e.g., McCabe & Rollins, 1994; Nelson, 1999; Peterson & McCabe, 1991). Dall'età di 6 anni, i bambini riescono a produrre narrazioni personali in cui parlano esplicitamente di *cosa* è successo, *a chi* e *dove*, nel rispetto di una macrostruttura in cui viene introdotto il contesto della loro narrazione personale e sono descritti gli eventi complicanti con la loro risoluzione (Mandler, 1987; McCabe & Rollins, 1994; Peterson, 1990; Stein & Glenn, 1979).

I bambini di questa età, inoltre, riescono a esplicitare anche gli elementi per cui a loro avviso il loro racconto merita di essere narrato: elementi a cui Labov (1972) fa riferimento come componente valutativa del racconto e a cui Bruner (1986) si riferisce con il termine *"landscape of consciousness"* e che comprendono le cause degli eventi raccontati e le emozioni, le intenzioni e gli stati mentali dei personaggi del racconto. A partire da queste premesse, i bambini di prima e seconda elementare risulterebbero perfettamente in grado di parlare dei loro ricordi, interessi e desideri relativamente alle esperienze turistiche, elicitati nel corso della conversazione.

Piuttosto che prediligere un approccio individuale, con i bambini di questa età è stato scelto di adottare un approccio in piccoli gruppi, in quanto ritenuti la forma di comunicazione più naturale e comune in cui i bambini interagiscono liberamente l'uno con l'altro (Gibson, 2012).

4.1.2 Partecipanti

La conversazione in piccoli gruppi con bambini di prima e seconda elementare ha coinvolto un totale di 68 bambini di quattro classi (due prime e due seconde). 35 bambini frequentavano la prima elementare e 33 la classe seconda. Hanno preso parte alla ricerca 34 femmine e 34 maschi. Non è stata rilevata la presenza di deficit linguistici o cognitivi né la lingua madre dei partecipanti, in quanto ritenuti elementi irrilevanti ai fini della nostra indagine.

4.1.3 Procedura

Dopo aver raccolto il consenso informato da entrambi i genitori, i bambini sono stati ascoltati in piccoli gruppi, formati dalle maestre secondo criteri di familiarità tra gli alunni oppure in ordine alfabetico. Sono stati composti un totale di 22 gruppi misti in relazione al genere: quindici gruppi composti da tre bambini ciascuno e cinque gruppi composti da quattro bambini. Per questioni di numerosità, in una seconda, due bambini sono stati intervistati in coppia. Un bambino di prima elementare è stato ascoltato individualmente in quanto non era stato precedentemente incluso in alcun gruppo.

Dopo una brevissima presentazione delle intervistatrici alla classe, i piccoli gruppi sono stati fatti uscire uno alla volta e le conversazioni si sono tenute in luoghi appartati della scuola e audio-registrate. Le conversazioni sono durate tra i dieci e i venticinque minuti ciascuna.

Per favorire la produzione di risposte maggiormente elaborate, abbiamo prediletto un approccio conversazionale semi-strutturato in cui sono state poste alcune domande che toccavano determinati argomenti di interesse per questa fase esplorativa. Le conversazioni vertevano principalmente sui ricordi, gli interessi ed i desideri dei bambini, con particolare riferimento al contesto turistico. La scelta del metodo conversazionale in piccoli gruppi è stata ritenuta la più adeguata affinché si creasse un clima di gruppo favorevole nel quale ciascun partecipante si sentisse libero di esprimersi. Gli argomenti elicitati durante le conversazioni con i bambini sono riassunti nella tabella 13.

Argomenti di conversazione
Interessi generali fuori dalla scuola
Interesse a visitare posti nuovi e precedenti esperienze di gita (scolastica o familiare)
Elementi delle gite maggiormente apprezzati o rimasti più impressi
Conoscenze acquisite (racconti su luoghi e personaggi locali noti)
Emozioni e sentimenti provati durante l'esperienza di visita
Desideri e aspettative non soddisfatte dalle gite precedenti
Desideri per le gite future
Guida ideale

Tabella 13. Obiettivi generali e specifici dell'intervento conversazionale in piccoli gruppi

4.1.4 Codifica e analisi dei dati

Le conversazioni sono state interamente trascritte *verbatim* dalle stesse ricercatrici che hanno svolto l'intervista¹³. Le trascrizioni di ciascun gruppo sono state successivamente unificate in un singolo corpus, da cui sono stati eliminati gli interventi delle intervistatrici per permettere al software di analizzare soltanto le narrazioni dei bambini. Gli interventi di ciascun gruppo erano separati l'uno dall'altro in paragrafi nel corpus totale, in modo che il software considerasse ciascun intervento di gruppo come un contesto elementare separato dagli altri. Infatti, focus dell'analisi erano gli interventi di gruppo, perciò non sono state esaminate singolarmente le risposte individuali fornite da ciascun partecipante. Le risposte dei bambini sono state analizzate utilizzando il software T-Lab (Lancia, 2004). In particolare, su di esse sono stati svolti (1) un conteggio delle parole più ricorrenti, (2) un'analisi delle co-occorrenze delle parole (3) un'analisi dei cluster per identificare i cluster più ricorrenti nelle narrazioni dei bambini.

¹³ Per un esempio di trascrizione si veda l'appendice II

4.1.5 Risultati

Conteggio delle parole più ricorrenti

Parola	Occorrenza
Piacere	205
Vedere	195
Mamma	107
Nonno	96
Papà	94
Casa	76
Ricordo	74
Giocare	68
Prendere	67
Mare	66

Tabella 14. Conteggio delle occorrenze delle dieci parole più ricorrenti nelle conversazioni con i bambini di I e II

Il conteggio delle parole consiste nel calcolo della frequenza con cui un'unità lessicale si ripresenta nel corpus del testo (Lancia, 2004). Nella tabella 14 sono riportate le dieci parole usate con maggior frequenza nelle conversazioni con i bambini. 'Piacere' è la parola più citata dai bambini durante i colloqui con le intervistatrici, con 205 occorrenze. La forte occorrenza del verbo piacere, che implica l'espressione di un concetto valutativo, denota un'aderenza da parte dei bambini ai temi elicitati dalle intervistatrici nella conversazione che permette loro di esplicitare un giudizio personale rispetto a diversi temi approfonditi in termini di apprezzamento o non apprezzamento. Per esempio, in un gruppo i bambini discutono tra sé dicendo:

*"B1: Di Londra mi è **piaciuto** salire sul Big Ben e poi Parigi non...come si chiama...non mi viene in mente...come si chiamava? No, sì Notre Dame e poi mi è **piaciuto** andare a Disney.*

*B2: A me mi è **piaciuto** pure il ponte dove c'era tutti i lucchetti."*

Il secondo termine che appare con maggiore frequenza nelle conversazioni è il verbo “vedere” (195 occorrenze). L’elevata frequenza con cui è citato ed i contesti di uso forniscono indicazioni sull’importanza di questa parola attraverso la quale i bambini identificano e classificano esperienze diverse. Nei loro interventi fanno spesso riferimento a ciò che hanno visto. Per esempio, in un gruppo si verifica la seguente conversazione¹⁴:

I: E se tu dovessi dire la cosa più bella che hai fatto quel pomeriggio?

B1: Ho visto tutte le bandiere, cioè quelle della contrada. Erano diciannove.

I: Caspita. Quindi sei andata anche in un museo?

B1: No. In piazza le ho viste

I: Ok.

B2: Io quando vado a scuola vedo sempre le mongolfiere.”

Una bambina, in un altro gruppo, invece, descrive così una sua esperienza:

“Io quando sono stata in Sicilia con il mio papà e la mia mamma ho trovato un’amichetta e io e lei ci mettevamo la maschera c’era un sentierino nell’acqua e era larghino e c’era un sacco di pesci quindi io mi mettevo la maschera mi tuffavo e lei la vedevo accanto a me e vedevo tutti i pesci poi arrivava anche il mio papà e il papà della mia amica e io sono andata sotto e vedevo ancora più pesci. Li volevo acchiappare e loro scappavano via. Anch’io li volevo acchiappare c’avevo il retino non mi riusciva.”

Nello scambio tra l’intervistatrice e un gruppo di bambini riportato nel primo esempio si può osservare che il primo bambino (B1) cita ciò che ha visto come l’esperienza più bella da lui fatta durante una visita a Siena. Da questo prende spunto un secondo bambino (B2) per menzionare una sua esperienza visiva ricorrente. Nel secondo esempio invece, una bambina descrive in maniera minuziosa ciò che ha visto sott’acqua durante un bagno in mare.

Nelle tre posizioni successive, si trovano le parole ‘mamma’ (107 occorrenze), ‘nonno’ (96 occorrenze) e ‘papà’ (94 occorrenze). L’elevata frequenza di tali parole mette in luce la rilevanza che tali figure assumono nelle attività citate dai bambini nei loro interventi, ed in particolare nelle esperienze turistiche approfondite nelle conversazioni. Per esempio:

¹⁴ Negli esempi riportiamo anche l’intervento delle intervistatrici (I), segnalato in parentesi quadra in quanto escluso dall’analisi testuale a cui sono state sottoposte le conversazioni. Abbiamo ritenuto opportuno reinserirle negli esempi per facilitare al lettore la comprensione degli interventi dei bambini

B1: "Io a Cagliari sono stato a vedere lo stadio, il porto...l'aeroporto..."

I: Ma sei andato d'estate?

B1: Sì! di luglio.

I: Chissà che bello! e con chi eri?

*B1: Con il **papà** e con la **mamma**.*

I: E cos'è che ti è piaciuto di più a te?

B1: A me mi è piaciuto di più fare il bagno.

I: Ti sei divertito?

B1: Sì.

I: A te invece?

*B2: A me, sono andato a Siena...ho fatto passeggiate...ci siamo fermati a vedere, c'erano tipo delle armi là in vetrina, poi c'era tutte cose dell'antichità, e poi al mare, a luglio, con la mia **mamma** i miei fratelli e la sorellina, e anche il **papà**, siamo andati dai **nonni** a... a Roma, no ad Anzio, e siamo stati in spiaggia lì al mare e ci siamo divertiti."*

Oltre ai membri della famiglia, nelle conversazioni emerge frequentemente anche la parola 'casa' (76 occorrenze). La dimensione familiare e domestica detiene un ruolo importante anche nell'esperienza turistica per i bambini di prima e seconda elementare, in quanto segnala l'inizio del viaggio (quando si parte da casa) a una possibile meta (quando per esempio si va a casa dei nonni), sia la conclusione del viaggio quando si ritorna a casa.

Un'altra parola che spesso emerge dalle narrazioni dei bambini è 'ricordo' (52 occorrenze). Spesso viene utilizzato in contesti narrativi in cui i bambini provano ad approfondire l'esperienza che stanno raccontando, senza riuscire ad accedere al ricordo (per esempio, 'non mi ricordo'). Questo, da un lato dimostra lo sforzo mnestico da loro compiuto per rispondere agli argomenti stimolati nella conversazione, dall'altro può mettere in luce alcuni elementi di minor rilevanza che non sono rimasti particolarmente impressi. Per esempio:

*B1: "Mi è piaciuto il Big Ben e poi da piccino, c'ero andato anche da piccino a quattro anni o due o tre, eh **non me lo ricordo** tanto bene, ho visto delle foto poi però me ne **ricordo** uno che me lo **ricordo** molto bene, sono andato a vedere il museo dei dinosauri io c'avrò avuto quattro anni e c'era un mega T-Rex che si muoveva..."*

Da questo punto di vista la parola "ricordo" può essere messa in rapporto alla parola "vedere", in quanto ambedue segnalano la consapevolezza di un'esperienza fatta.

Il verbo 'giocare' occorre 68 volte: è la prima attività che i bambini citano, a testimoniare l'importanza che essa riveste nella loro esperienza. Per esempio una bambina racconta:

*B: "Io sono andata a Merano, e abbiamo...siamo andati, perché c'erano una scritta di settecento anni di Merano quindi c'era tipo una spiaggia e lì ci si metteva un po' a rilassarci cose del genere, e io e il cane siamo entrati nell'acqua e abbiamo un po' **giocato**, poi la mamma è andata a fare le pulizie in casa e io ho fatto i compiti, poi siamo ri-usciti a fare una girata e abbiamo comprato qualche cosa."*

In successione appare subito dopo il verbo 'prendere', un termine utilizzato in svariati contesti. Per esempio, può essere usato all'interno di contesti ludici, come nell'estratto che segue:

*B1: "[...] E poi quando sono ritornati s'era fatto un castello con mia sorella, io ero andata a **prendere** la sabbia molle e poi si faceva insieme la torre con il secchio. E poi è arrivato il mio cugino e lui non lo sapeva, ha **preso** la sabbia quella lì e poi gliel'ho fregata alla fine. E poi sono andata a casa di lui e poi sono tornata dalla nonna."*

Oppure altre volte in riferimento a mezzi di trasporto (prendere il battello, la macchina, l'aereo).

Infine, la decima parola in ordine di frequenza è "mare". Il mare risulta essere la destinazione più spesso citata dai bambini, prima di altre località, nonostante spesso gli interventi delle intervistatrici cercassero di elicitare argomentazioni più attinenti all'ambito urbano.

Analisi delle co-occorrenze delle parole

Una volta individuati i termini più utilizzati, sono state indagate le parole con cui esse si associano più spesso. Questa analisi permette di verificare le relazioni di co-occorrenza e similarità che determinano il significato locale delle parole prese in considerazione (Lancia, 2004). Ci concentreremo in particolare sui verbi piacere (figura 6 e tabella 15) e vedere (figura 7 e tabella 16) in quanto forniscono, nel primo caso un'idea delle esperienze fatte e maggiormente apprezzate dai bambini, nel secondo caso una prospettiva sulle esperienze legate a ciò che i bambini hanno visto.

Per entrambe le parole prese in esame, dai grafici (figura 6 e figura 7) emerge una dispersione delle co-occorrenze, che non si distribuiscono in maniera compatta attorno alla parola chiave, ma se ne distanziano considerevolmente. Questo avviene probabilmente perché, come precedentemente osservato, i contesti su cui si sono basate le analisi sono contesti collettivi, perciò non è detto che le parole in co-occorrenza non è detto che siano pronunciate dallo stesso bambino e che quindi siano ravvicinate nel contesto, ma nel flusso della conversazione in gruppo quanto detto da un bambino può influenzare quanto detto dai suoi compagni di gruppo nei turni conversazionali immediatamente successivi.

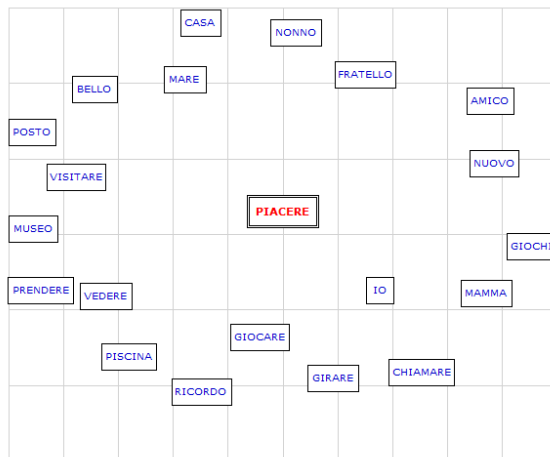


Figura 6. Grafico delle co-occorrenze della parola 'piacere'

CO-OCCORRENZE 'PIACERE'	COEFFICIENTE DI ASSOCIAZIONE
Io	0.26
Giocare	0.22
Vedere	0.19
Visitare	0.18
Mare	0.18

Tabella 15. Coefficienti di associazione tra 'piacere' e le sue principali co-occorrenze

Nella figura 6 e nella tabella 15 sono riportate le co-occorrenze più frequenti con la parola 'piacere' (cerchiate in rosso in figura 6). Il lemma con cui essa è più spesso associata è il pronome personale 'io', che molte volte viene utilizzato inizialmente da uno dei bambini del gruppo per prendere parola, prima che il discorso viri su ciò che piace ai bambini. Per esempio in un gruppo la conversazione inizia così (testualmente):

*B1: Io se non sarei a scuola farei i compiti: a me **piace** fare i compiti se non sono a scuola.*

In altri casi, 'io' viene utilizzato per specificare l'esperienza personale del bambino:

*"A me **piace** quando io vado in piscina, faccio il corso e sono felice"*

In secondo luogo, la parola 'piacere' è spesso citata in co-occorrenza con il verbo 'giocare'. Come già intuito nel paragrafo precedente, questa frequente associazione tra i due lemmi evidenzia ulteriormente l'importanza di coltivare l'aspetto ludico delle esperienze, in quanto giocare è un'attività molto apprezzata dai bambini e che esercita una grande rilevanza nella loro quotidianità extrascolastica.

Per esempio:

*B1: "A me **piace** giocare con mio fratello a casa.*

B2: A me andare a fare le giratine.

B3: A me andare da una mia amica che ha un anno e mezzo.

*B4: a me **giocare** con la mia sorellina che ha sette mesi e **giocare** con il mio fratellino.”*

In terza istanza, il verbo ‘piacere’ si associa frequentemente con il verbo ‘vedere’, a ulteriore conferma dell’importanza della modalità sensoriale visiva nell’esperienza di esplorazione dei bambini.

Per esempio:

*B1: “Del dinosauro? mi è **piaciuto** di più quando abbiamo **visto**, il, quando abbiamo **visto** un Mammut.”*

Oppure:

*B1: “Alla mia sorellina gli **piacevano** le tartarughe.*

B2: Io sono andata anche a un altro acquario, non mi ricordo di che cos’era, ma cosa c’era una pinna nera.

*B3: Io sono andata a visitare l’acquario di Genova e ho **visto** pure dei polpi che ballavano, lo squalo girarsi intorno e ha mangiato, ha mangiato me! Scherzavo!”*

Al quarto posto nelle co-occorrenze con il verbo ‘piacere’ appare il verbo ‘visitare’. Questa frequente associazione, suscitata in primo luogo dalla gestione della conversazione da parte delle intervistatrici, riflette la capacità dei bambini di attenersi a questo tema, da loro già esperito, come si riscontra nel seguente esempio:

*B1: “Mi **piace**, mi è **piaciuto** andare a **visitare** Perugia.”*

Infine, l’ultima parola su cui abbiamo deciso di soffermarci è ‘mare’. Anche in questo caso, il ripresentarsi di questa parola frequentemente co-occorrente con ‘piacere’, riflette l’apprezzamento dei bambini per questa destinazione, prediletta e spontaneamente citata più frequentemente tra le attività apprezzate rispetto alle altre possibili destinazioni. Un esempio dell’apprezzamento per il mare si riscontra nel seguente estratto:

*B1: “A me mi **piace** andare in Sardegna dalla mia nonna perché lei vive in Sardegna e c’aveva il **mare**, e a me mi piaceva. Poi siamo andati anche negli altri **mari**. In altri posti. Sì, di **mare**.”*

Oppure:

*B1: “e invece a me quando non vado a scuola mi **piacerebbe** andare al **mare** e fare tanti bagni”*

Nella figura 6 si osserva una modesta dispersione delle parole attorno al termine centrale ‘piacere’. Questo dipende probabilmente dal fatto che il contesto da cui sono state estrapolate le associazioni è un contesto collettivo, in cui l’entità dell’associazione si genera in funzione degli scambi comunicativi tra bambini e intervistatore.

Esaminiamo adesso la parola “vedere”.

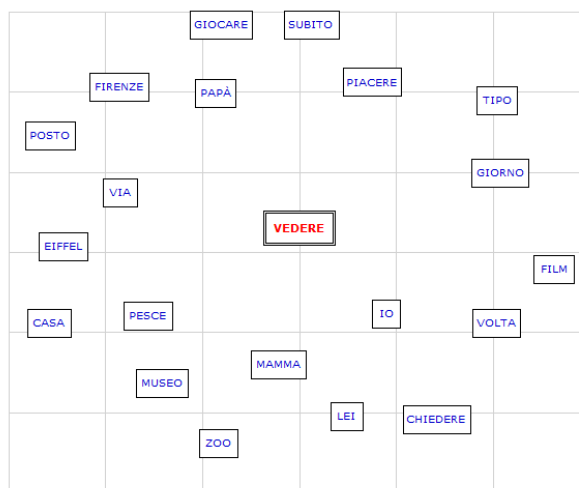


Figura 7. Grafico delle co-occorrenze della parola ‘vedere’

CO-OCCORRENZE ‘VEDERE’	COEFFICIENTE DI ASSOCIAZIONE
Io	0.27
Mamma	0.22
Pesce	0.20
Via	0.19
Papà	0.19

Tabella 16. Coefficienti di associazione tra ‘vedere’ e le sue principali co-occorrenze.

Come si può osservare dalla figura 7 e dalla tabella 16, anche per quanto riguarda la parola ‘vedere’, che come abbiamo visto risulta essere la seconda parola più utilizzata, il pronome personale ‘io’ è il lemma più spesso utilizzato in co-occorrenza, come metodo per ottenere il proprio turno conversazionale. Per esempio:

*B1: “Io quando vado a Cecina, in Sicilia **vedo** sempre la sabbia dove batte tantissimo il sole”*

Inoltre, spesso i bambini utilizzano le diverse forme del verbo vedere per parlare dei compagni con cui hanno condiviso l'esperienza visiva, oppure per raccontare all'intervistatore quanto hanno visto altre persone per loro significative, con particolare riferimento alla madre (mamma è la seconda parola in co-occorrenza) e al padre (papà è la quinta parola in co-occorrenza).

B1: "Quando sono andata a nella piazza avevo visto una fontana e la mia mamma mi ha detto di trovare la vergine che io sono il simbolo della vergine perché c'era il simbolo"

La terza parole con cui il verbo 'vedere' si associa più frequentemente è 'pesce'. Spesso i bambini raccontano di esperienze legate al mondo acquatico, con frequenti riferimenti a visite a acquari o a esperienze di balneazione condivise con altri membri della famiglia:

"All'acquario si è visto squali e un po' tutti i pesci. Le tartarughe! Sì! E poi si era visto anche dentro un acquario c'era un gecko dentro e i cavallucci marini"

Infine, un altro termine con cui 'vedere' si associa frequentemente è 'via', utilizzato nella gran parte dei casi come avverbio locativo. Per esempio, in un gruppo un bambino racconta:

B1: "[...] quando ho visto, c'era a un certo punto quando si stava per andare via abbiamo visto dei suona...abbiamo visto tipo una ciurma, tipo tutta una fila che andavano a suonare violino, tromba...

B2: La banda!

B1: Eh sì la banda! La banda e c'era uno tipo al carnevale medievale ti fanno vedere che squadra e là c'era scritto... non mi ricordo [...]"

Analisi dei cluster

Dall'analisi dei *cluster* sul contesto testuale che conteneva le unità lessicali, sono emersi due nuclei tematici (i *cluster*) a cui abbiamo attribuito delle etichette per renderne maggiormente comprensibile il contenuto:

- *Esperienza di condivisione sociale.* Questo *cluster* (Tabella 17) racchiude parole come 'prendere', 'giocare', 'mare', 'giorno', 'mamma', 'nonno', 'fratello', 'cugino', 'amico', 'mettere' e altre (evidenziate negli esempi). Nei contesti in cui parlano di queste parole, i bambini descrivono una serie di attività svolte in compagnia. Questo cluster sottolinea l'importanza della condivisione sociale delle esperienze svolte dai bambini di prima e seconda elementare, ed in particolare della rilevanza delle figure familiari in tale condivisione. Ad esempio, una bambina racconta:

B1: "Io quando arrivo mi levo la maglietta e poi vado al mare e poi con la mia cugina, cioè con il mio papà una volta ero andata nell'acqua laggiù in fondo e allora la mia mamma mi aveva tagliato la ciambella: da quando ero piccola l'aveva tagliata per mettere i piedi. Io ho usato quella e la mia cugina mi aveva portato con il papà."

Oppure, in un'altra conversazione un bambino dice:

B1: "Io in Spagna invece dovevo andare a prendere delle pizze a volte qualcosa, a prendere qualcosa e poi si mangiava lì e poi abbiamo fatto una partita a carte con i miei genitori, il mio cugino, la mia zia, il mio zio e il mio altro cugino."

In questi esempi, coerentemente con quanto asserito sopra, emerge un pattern di attività di diversa natura condivise con parenti e amici, che i bambini scelgono di spartire con gli altri membri del gruppo, in quanto per loro significative.

- *Esperienza conoscitiva della visita.* Questo *cluster* (Tabella 17) include parole quali 'raccontare', 'storia', 'importante', 'leone', 'Parigi', 'piazza', 'big' (solitamente Big Ben), 'animale', 'ricordo', 'piccino' e altre (come evidenziato negli esempi). L'etichetta attribuita a questo *cluster* deriva da una lettura del contesto testuale in cui queste parole emergono: nella maggior parte dei casi si tratta infatti di racconti fatti al bambino durante la visita e di cui ricordano o meno alcuni elementi. Per esempio:

B1: "Io invece, io e la mia famiglia siamo andati in un museo dove c'era praticamente la giungla che la mia nonna e mio zio mi avevano detto che il leone era molto importante, però non mi ricordo per chi."

B2: Io mi **ricordo**! Perché era il re della foresta!

B1: Io sì anche a me di un **leone**, ma di preciso non mi **ricordo** perché avevo tre o quattro anni.”

Oppure:

B1: “a me invece hanno **raccontato** la storia del **Colosseo**. Sì dove c’erano i leoni e li sganciavano dalle gabbie e lottavano contro gli umani.

B2: Io invece sono andata in un posto dove **raccontavano** una **storia** di un personaggio **importante**, ma avevo tre anni: non me lo **ricordo**[...]”

Emerge da questo cluster l’importanza che il racconto di storie e la formulazione di un’esperienza narrativa rivestono nell’esperienza dei bambini di questa fascia di età.

C1: Esperienza di condivisione sociale (86,85%)	C2: Esperienza conoscitiva della visita (11,03%)
Prendere	Raccontare
Giocare	Storia
Mare	Importante
Giorno	Leone
Mamma	Parigi
Nonno	Piazza
Fratello	Big [Ben]
Cugino	Animale
Amico	Ricordo
Mettere	Piccino

Tabella 17. Prime dieci parole chiave e percentuale di contesti elementari afferenti ai due cluster

4.1.6 Conclusioni

Abbiamo investigato quali fossero i temi comuni emergenti dalle conversazioni in piccoli gruppi con bambini di prima e seconda elementare relativamente alle loro attività extrascolastiche con particolare riferimento alle esperienze turistiche.

Dalle conversazioni in piccoli gruppi abbiamo potuto rilevare che la maggior parte degli interventi è incentrata su cosa ai bambini piace, è piaciuto o piacerebbe. Sollecitati dalle intervistatrici ad esplicitare gli elementi di loro gradimento nelle loro esperienze di vita, i bambini sono riusciti a esprimere liberamente le proprie valutazioni rispetto ai temi sollecitati come si può notare dalla frequenza con cui ricorrono al verbo “piacere”.

Questo termine, che esprime un concetto valutativo (Labov, 1972), è stato il più ricorrente nelle conversazioni in piccoli gruppi, a dimostrazione del fatto che i bambini di questa fascia di età sono capaci di andare oltre al racconto fattuale di eventi, esprimendo anche le loro considerazioni e giudizi personali rispetto a eventi personalmente vissuti che a loro avviso vale la pena raccontare. Dall’analisi delle co-occorrenze emerge che il verbo ‘piacere’ compare frequentemente in associazione con l’attività di ‘giocare’, con l’esperienza percettivo-sensoriale di ‘vedere’, con l’attività di ‘visitare’ e con la località del ‘mare’.

‘Vedere’ è la seconda parola che appare con maggior frequenza nelle conversazioni con i bambini, spesso associata con parole riferite a esponenti della famiglia (‘mamma’ e ‘papà’), a animali (‘pesce’) e all’avverbio locativo ‘via’. Sia ‘piacere’ che ‘vedere’ appaiono frequentemente in co-occorrenza con il pronome personale ‘io’, che spesso è adoperato dai bambini del gruppo per conquistare il loro turno nella conversazione. Altre parole che appaiono frequentemente nelle conversazioni riguardano l’ambiente familiare (‘mamma’, ‘nonno’, ‘papà’ e ‘casa’), l’esperienza cognitiva dei bambini (‘ricordo’), le attività svolte (‘giocare’, ‘prendere’) e il luogo della vacanza (‘mare’).

Per quanto riguarda l’analisi dei cluster, sono emersi due nuclei tematici principali, relativi all’esperienza di condivisione sociale e all’esperienza conoscitiva.

Questi risultati permettono di trarre varie conclusioni. Innanzitutto, come emerge dalle analisi delle occorrenze, delle co-occorrenze e dei cluster, risulta prominente l’importanza della condivisione sociale delle esperienze turistiche, in particolar modo con le figure di riferimento del bambino (mamma, papà, nonni). L’importanza della condivisione con figure di riferimento permette al bambino di identificare l’esperienza come maggiormente significativa e di ricordarla con più probabilità. Inoltre la condivisione sociale risulta particolarmente importante per promuovere lo sviluppo della capacità di regolazione emotiva (Rimé, 2009)

Una seconda conclusione che possiamo derivare dal presente studio esplorativo è il valore dell’esperienza turistica come esperienza conoscitiva, come abbiamo visto per le parole vedere e ricordare. I bambini esprimono le loro conoscenze, associandole spesso a racconti di luoghi, che sono stati rivolti loro da persone significative.

In tal modo viene messa in luce l'importanza del medium narrativo come occasione di condivisione sociale che favorisce la costruzione e la permanenza del ricordo e che plasma la memoria autobiografica del bambino (Fivush, 2011). Questa esperienza conoscitiva è molto legata all'aspetto percettivo dell'esperienza. Infatti, un'ulteriore conclusione che si può dedurre dai risultati riguarda l'importanza dell'esperienza percettiva della vista. I bambini parlano frequentemente di quanto hanno visto, utilizzando la vista come modalità sensoriale prevalente per l'esplorazione dei luoghi visitati. Questo da una parte suggerisce la necessità di ricorrere a servizi per il turismo che facilitino l'esperienza visiva del bambino, dall'altra mette in luce una possibile carenza nella stimolazione di altri canali sensoriali durante la visita che potrebbero quindi essere maggiormente sollecitati.

In terzo luogo, infine, emerge l'importanza del gioco e della dimensione ludica. Questa dimensione è stata sottolineata dai bambini nel senso di *play* piuttosto che nel senso di *game*. Winnicott (1971) suggerisce che nel giocare l'individuo può esprimere la sua creatività utilizzando interamente la sua personalità. In questo modo ha la possibilità di scoprire sé stesso, grazie alle possibilità di comunicazione che il gioco stesso apre. L'attività del gioco, inoltre, detiene un forte potenziale in termini di apprendimento e di sviluppo cognitivo (Piaget, 1945). Le attività di finzione, di cui il gioco rappresenta un esempio, permettono al bambino di sperimentarsi in diversi ruoli e, così facendo, di acquisire il controllo sulle sequenze di azioni messe in atto. In tal modo riescono a dare un'organizzazione all'attività di gioco, che può essere poi applicata alle richieste cognitive e sociali del mondo reale. Con l'avvento della tecnologia, nuove frontiere si stanno aprendo all'applicazione del gioco in ambito educativo, attraverso videogame e giochi digitali.

4.2 Storie create a partire da un incipit

Il metodo scelto per indagare la componente fantastica ed immaginativa del bambino nella città è stato quello della costruzione di storie concernenti visite a città sconosciute; in questo modo, si è potuto indagare l'immaginario infantile nel contesto di una visita turistica urbana, notando gli elementi comuni con cui i bambini costruiscono la città e il viaggio nella loro fantasia. Poiché, come evidenziato nei precedenti paragrafi, il genere narrativo e la storia costituiscono un linguaggio che il bambino padroneggia già a partire dai primi anni di vita, i ricercatori hanno ritenuto interessante indagare la costruzione narrativa di una storia che avesse come tema quello della visita ambientata in una città. In linea con le tappe dello sviluppo linguistico e cognitivo del bambino in età scolare, sono state messe a punto due metodologie di indagine differente della costruzione di storie: un primo gruppo di bambini, appartenenti alle prime due classi della scuola primaria, ha partecipato in piccoli gruppi a sessioni orali di co-costruzione di storie; un secondo gruppo (i bambini delle classi terze) ha invece potuto narrare in forma scritta le proprie storie, in linea con le abilità di produzione narrativa scritta tipiche dell'età di appartenenza.

Si approfondiranno di seguito le due metodologie messe a punto con i bambini delle due classi di età individuate.

4.2.1 Co-costruzione di storie orali a partire da un incipit - bambini primo ciclo scuola primaria¹⁵

Per quanto concerne i bambini del primo ciclo di scuola primaria in veste di turisti che visitano una città, abbiamo chiesto loro di inventare e costruire insieme oralmente, in piccoli gruppi, una storia basata su un viaggio in una città sconosciuta con i genitori e gli amici. Essi, con l'aiuto delle sperimentatrici, hanno creato delle storie collettive: veniva fornito loro un incipit per far sì che potessero cominciare a raccontare, e successivamente venivano lasciati liberi e sostenuti, dove necessario, nella costruzione narrativa. Una conversazione tipica è riportata di seguito:

[I: "Allora bambini, oggi inventeremo tutti insieme una storia ambientata in una città sconosciuta. Quindi, come iniziano di solito le storie?"]

B: "C'era una volta..."

[I: "Bene, c'era una volta un bambino di nome...?"]

B: "Luigi!"

[I: "Ok! La mamma di Luigi decide un bel giorno di portarlo in una città dove sarebbe tanto voluto andare. Dove vanno?"]

B: "Al mare!"

Dopo aver delineato la meta e i personaggi, veniva chiesto ai bambini di descrivere il contesto, attraverso una continua negoziazione, e di immaginarsi cosa sarebbe potuto accadere. In tutto, sono state raccolte 20 storie "co-costruite" della durata di circa 20 minuti l'una. Queste sono state audio registrate, trascritte e successivamente analizzate seguendo un metodo qualitativo e contenutistico, stando attenti a considerare prevalentemente le parti prodotte spontaneamente dai bambini con un intervento minimo da parte delle sperimentatrici.

¹⁵ Per un esempio completo si veda l'appendice III

L'analisi delle storie

Dall'analisi tematica e formale dei racconti, è emerso come le storie dei bambini assumano forme narrative diverse; in particolare, si evidenziano due "generi" principali: il 70% dei gruppi di bambini ha creato una storia definibile come una tipica "avventura", in cui i personaggi si trovano ad affrontare una lunga serie di problemi, situazioni inusuali o pericolose in posti sconosciuti, e la risoluzione è in dubbio fino all'ultimo; in questo caso, la città ha la funzione di uno sfondo su cui si costruisce una storia, e il viaggio stesso, più che la meta, diventa terreno fertile per l'accadimento di numerosi avvenimenti straordinari. Il 30% ha invece scelto di raccontare il viaggio in una modalità più "esplorativo-descrittiva", in una forma che ricorda una "lista", lontana dalla struttura canonica di una storia vera e propria, una sequenza di avvenimenti, luoghi visitati e personaggi incontrati, collegati tra loro dall'uso di avverbi come poi e dopo. In questi racconti, l'accento è posto sull'esperienza edonistica, sulla descrizione accurata dell'ambiente e delle azioni intraprese.

I racconti sono stati classificati anche in base al tipo di contenuto prevalentemente utilizzato, più o meno aderente alla realtà: il 70% contiene elementi di tipo fantastico ed immaginario, e il restante 30% è invece formato da storie più realistiche.

Considerando sia il "genere" che il tipo di contenuto prevalentemente presente nelle storie inventate dai bambini, esse possono essere così rappresentate:

	Contenuti fantastici	Contenuti realistici
Avventura (N= 14)	86%	14%
Esplorativo-descrittive (N= 6)	33%	67%

Tabella 18. Percentuale di storie co-costruite di avventura ed esplorativo-descrittive con contenuti fantastici e realistici

Di seguito, verranno descritte nel dettaglio i due tipi di storia utilizzate più frequentemente, ossia:

- storie di *avventura* con contenuti *fantastici*;
- storie *esplorativo-descrittive* con contenuti *realistici*.

Le storie di avventura con contenuti fantastici

Queste storie sono costellate dal susseguirsi di continue complicazioni, punti di svolta definibili *high points*, momenti culminanti di crisi, dispositivi che cambiano in qualche modo marcia alla storia (Labov, 1972; in Peterson & McCabe, 1983). Essi sono:

- sbagliare strada, non riuscire ad arrivare alla meta al primo tentativo;
- problemi di trasporto (guasti, incidenti, ostacoli);
- percorrere percorsi pieni di ostacoli;
- lottare con un mostro/scappare da un animale feroce;
- essere salvati/vendicati dai genitori;
- trovare oggetti/tesori;
- uscire di casa di nascosto dai genitori;
- venire rimpiccioliti da un dispositivo magico;
- incontrare qualcuno/ incontrare qualcuno da aiutare (personaggi realistici o fantastici);
- sfuggire a catastrofi naturali (eruzione vulcano, tsunami, pioggia);
- distruzione e successiva ricostruzione della città.

Le avventure con contenuti fantastici sono ambientate prevalentemente in:

- ambienti naturalistici (bosco, campeggio, isola deserta);
- città realistiche (metropoli, città di mare o di montagna);
- città fantastiche (sottomarine, di pietre preziose, fatte di gonfiabili, futuristiche, con fantasmi, ecc.).

Le descrizioni fatte dai bambini:

- la città e gli elementi in essa presenti: la città è stata definita attraverso aggettivi e parole come futuristica, misteriosa, piena di fantasmi e ombre, diversa, gonfiabile, lingua parlata differente dalla propria, con palloncini, clima (fredda, con la neve bella bianca, brutto tempo), zoo, chiesa, case (strane, di corallo e sabbia, di pietre preziose, gonfiabili, piccolissime, altissime), piscina, scale, punti panoramici, ospedale, hotel, mensa, scuola, banca, fontane, laboratorio di babbo natale, autobus, ponte levatoio, ristorante (tipico, di cristallo), campi da calcio/basket/judo, parco giochi/luna park, mezzi di trasporto inusuali (biciclette volanti, motorini a cinque posti, macchine che rimbalzano);

- elementi naturalistici: gli elementi naturalistici utilizzati prevalentemente sono stati mare (con minerali e coralli colorati, rami arcobaleno, acqua pulitissima e brillante, pesci e sirene colorati, balene, granchi, acqua sia bassa che alta per nuotare, onde per fare surf, rocce “rimbalzine”, foresta di anemoni), spiaggia (con ombrelloni, sdraio, scivoli d’acqua, conchiglie, sassi, scogli, castelli di sabbia) montagna (innevata, alta, con piste da sci, seggiovia, animali), isola deserta (con alberi alti e pieni di frutti, sabbia, molto lontana, con animali), fiume, bosco (grande, con animali, alberi alti, bello, metà buio e metà luminoso, con baracche), palude, sabbie mobili, caverna, pineta, vulcano, giardino;
- attività svolte: fare il bagno/tuffarsi in mare/piscina, entrare nel bosco, visitare/fare un giro/esplorare la città/camminare/passeggiare in città, dormire, mangiare/fare un picnic, bere, andare a casa di un abitante, giocare, andare al parco giochi/luna park, comprare oggetti, ricevere regali, costruire rifugi, pescare, ascoltare storie della città/degli abitanti, imparare lingua del luogo.

L’introduzione dei personaggi all’inizio di una storia appare essenziale per lo svolgimento della stessa (Stein & Glenn, 1975); ecco perché abbiamo deciso di fornire ai bambini dei personaggi “base” dai quali poter iniziare a creare una storia. I bambini spesso aggiungono poi spontaneamente altri personaggi alla narrazione (McCabe & Peterson, 1991), come si evince dai seguenti esempi:

- personaggi da aiutare (amici, abitanti del luogo, giocatori di calcio, nani, babbo natale, elfi, animali parlanti);
- nemici (animali, giganti);
- co-protagonisti (membri della famiglia, animali, amici, abitanti del luogo, re, operai, falegname, bagnino, medico).

Le storie, su suggerimento delle sperimentatrici, si concludono con un finale; in generale, i bambini decidono di terminare i racconti nei seguenti modi:

- i protagonisti decidono di vivere nella città sconosciuta;
- i protagonisti tornano a casa;
- i protagonisti muoiono;
- i protagonisti raccontano in parte l’avventura una volta tornati a casa (“è una città segreta, gli abitanti non vogliono che se ne parli”).

Un esempio di storia di avventura con contenuti fantastici:

C'era una volta un bambino di nome Marco, aveva otto anni e abitava a Firenze. Un bel giorno decide di andare a Roma, allora prende il treno con i suoi quattro amici [...]. Si spezza un vagone del treno, cercano di aprire le porte e non ci riescono, chiedono al capotreno di fermare il treno e lui gli dice "Ok!" però le porte non si aprono ancora allora scappano dai finestrini. Si ritrovano in una città che non avevano mai visto, che non era Roma, ci sono palazzi di diamanti e rubini, la gente diversa da loro, non parlavano nemmeno la loro lingua, incontrano un bambino che gli fa visitare la città [...]. Tornano al treno per andare a Roma, si incontrano con la mamma che gli dice "Perché si è fermato il treno? Dove siete stati?" "Siamo stati nella città dei rubini" "E che posto è?" "E' una città segreta, le persone lì vivono bene però sono un po' strane; non vogliono che si parli della città".

Le storie esplorativo-descrittive con contenuto realistico

Come accennato in precedenza, questo tipo di storie è maggiormente incentrata sulla descrizione degli ambienti e delle attività svolte; anche in questo caso sono presenti alcune complicazioni, nonostante queste si presentino con una forma più labile, temporanea e meno incisiva sulla trama rispetto alle storie di tipo avventuroso:

- i protagonisti litigano con un bambino;
- si rompe un gioco;
- i protagonisti incontrano un amico;
- i protagonisti si nascondono dal guardiano del parco giochi e vengono scoperti;
- scappa il pesce rosso che i protagonisti avevano comprato;
- i protagonisti trovano un ostacolo sulla strada;
- scoppia una bomba.

Queste storie sono ambientate prevalentemente in:

- città realistiche (di mare, urbane);
- luoghi di interesse specifici (acquario).

Le descrizioni presenti nelle storie:

- la città e gli elementi in essa presenti: la città è stata definita attraverso termini come bella, grande, piena di gente, con parchi giochi, gelateria, pizzeria, acquario (pesci colorati), strade

(scorciatoia bella, con alberi in fiore, salite e discese, difficile perché con sassi), castello (con statue, tante stanze, salotto, cucina);

- elementi naturalistici: mare (acqua pulita, conchiglie, castello di sabbia), fiori, alberi;
- attività svolte: fare un castello di sabbia, fare un giro in città, vedere mongolfiere, aquiloni e animali, entrare nei negozi di giocattoli (tante figurine, aerei telecomandati), comprare giochi, andare a casa/al mare/al parco giochi a giocare, mangiare (pizza), ballare, comprare un pesce rosso, comprare dolci.

I bambini aggiungono spontaneamente personaggi alla storia, in questo caso in maniera meno frequente rispetto alle storie di tipo avventuroso. Alcuni esempi:

- nemici (un bambino);
- co-protagonisti (un amico).

Le storie, su suggerimento delle sperimentatrici, si concludono con un finale; in generale, i bambini decidono di terminare i racconti nei seguenti modi:

- i protagonisti fanno pace dopo aver litigato con un bambino e giocano tutti insieme;
- i protagonisti tornano a casa;
- i protagonisti riportano il pesce rosso comprato all'acquario perché gli mancavano gli amici.

Esempio di storia esplorativo descrittiva con contenuti realistici:

C'era una volta Giovanna, la mamma di Giovanna decide di fare una gita a Parigi insieme ai suoi amici in nave. Parigi era bella, grande, c'era un parco giochi, una gelateria, una pizzeria, e loro andarono a mangiare una pizza margherita. Incontrarono un amico che li porta al parco giochi, vanno sull'altalena e si arrampicano e sono felici, giocano e ballano. Poi incontrano un signore che gli dice che il parco giochi sta per chiudere. Loro sono tristi, si nascondono perché hanno paura che il signore li veda ma li vede e tornano tutti a casa.

4.2.2 Storie scritte individualmente a partire da un incipit - bambini secondo ciclo scuola primaria¹⁶

Il metodo utilizzato con i bambini del secondo ciclo della scuola primaria è stato quello di chiedere loro di raccontare per iscritto, a partire da un incipit dato, la storia di un bambino che va a visitare una città sconosciuta. Abbiamo scelto il mezzo del completamento di una storia in quanto, in accordo con le insegnanti, esso risulta familiare per i bambini di questa età; la consegna era di scrivere un racconto a partire dal seguente incipit: *“C'era una volta un bambino che era molto curioso e coraggioso. Era sempre vissuto nella stessa città e aveva voglia di visitare un'altra città della quale gli avevano sempre parlato. Un giorno chiamò i suoi migliori amici e insieme decisero di partire. Cammina, cammina, finalmente arrivarono in quella città. Attraversarono una grande porta e...”*

Analisi delle storie

Dalle analisi delle narrazioni prodotte dai bambini, anche in questo caso è emersa una netta divisione tra i due generi sopracitati: il 48% dei bambini ha scritto una storia definibile come un'avventura, in cui i personaggi si trovano ad affrontare problemi, situazioni inusuali o pericolose in posti sconosciuti, e la risoluzione è in dubbio fino all'ultimo; anche qui, la città ha la funzione di sfondo su cui si costruisce la storia, e il viaggio stesso diventa terreno fertile per l'accadimento di numerosi avvenimenti straordinari. I restanti soggetti ha invece scelto di raccontare paesaggio e azioni in una modalità più “esplorativo-descrittiva”, in una forma che ricorda una “lista” più che una storia vera e propria, una sequela di avvenimenti, luoghi e personaggi. In questi racconti, l'accento è posto sull'esperienza edonistica, sulla descrizione accurata dell'ambiente e delle azioni intraprese. È inoltre emerso anche in questo caso come le storie si differenziassero anche per la scelta di raccontare di luoghi, personaggi e vicende più o meno aderenti alla realtà, ossia prevalentemente in forma fantastica o realistica: sul totale, il 36% delle storie risulta verosimili e realistiche, mentre il 64% ha un contenuto di tipo fantastico.

In particolare, se teniamo in considerazione sia il genere che l'aderenza alla realtà, l'82% delle storie di avventura tratta temi fantastici (per esempio lottare con un mostro, essere un mago, presenza di animali parlanti, ecc.), e solo il 18 % temi realistici (per esempio cadere in un tombino, andare in una città dove non si viene compresi per la lingua, essere derubati da un ladro). Per quanto riguarda le storie esplorativo-descrittive invece, il 43% tratta temi fantastici (per esempio visitare città di caramelle, incontrare fate o maghi, vedere animali fantastici, ecc.) e il 57% di temi realistici (per esempio andare in un parco giochi, visitare musei, essere invitati a cena, ecc.).

¹⁶ Per un esempio completo si veda l'appendice IV

	Contenuti fantastici	Contenuti realistici
Avventura (N= 28)	82%	18%
Esplorativo-descrittive (N= 30)	43%	57%

Tabella 19. Percentuale di storie di avventura ed esplorativo-descrittive scritte individualmente, con contenuti fantastici e realistici

Abbiamo poi deciso di approfondire le caratteristiche dei tipi di storia più utilizzate dai bambini, ossia:

- - storie di *avventura* con contenuti *fantastici*;
- - storie *esplorativo-descrittive* con contenuti *realistici*;
- - storie *esplorativo-descrittive* con contenuti *fantastici*.

Storie di avventura con contenuti fantastici

Queste storie, sempre sostenute da una trama, sono caratterizzate dalla forte presenza di punti di svolta definibili *high points*, momenti culminanti di crisi, dispositivi che cambiano in qualche modo marcia alla storia. Questi momenti sono spesso preceduti da avverbi che indicano il cambiamento, quali “all’improvviso”, “ad un tratto”; i bambini usano spesso infatti questi tipi di marker temporali per suddividere la storia in più componenti (Stein, 1979). In particolare, è pregnante il tema della lotta con il mostro, che non sempre si risolve favorevolmente al primo tentativo; spesso i protagonisti incontrano nuovi personaggi nella città, che li aiutano a risolvere problemi o che devono essere aiutati. Le storie di avventura fantastiche contengono elementi di mistero, per esempio la sensazione che ci sia qualcosa di strano, rumori sinistri, la presenza di passaggi segreti, grotte o case paurose, ecc. Inoltre, emergono elementi tipici delle favole quali il dover superare una serie di ostacoli (per esempio risolvere indovinelli o trovare un modo per proseguire su un percorso costellato di sfide) e la presenza di elementi quali i castelli, il re e la principessa da salvare. Linguisticamente, queste storie sono colme di connessioni causali e temporali, che concorrono alla definizione di storie coese e coerenti sia dal punto di vista logico che temporale (Shapiro & Hudson, 1991).

I personaggi tipicamente inseriti dai bambini in queste storie possono essere così suddivisi:

- da aiutare (un uomo, animali, principessa);
- co-protagonisti (genitori, persone, signori, bambino, re, cavaliere, personaggi cartoni animati/film ad esempio Harry Potter e Star Wars, giocatori di calcio);
- nemici (mostri, personaggi cartoni animati/film, re, guardie, ladri).

Tipici punti di svolta nelle storie di avventura fantastiche:

- essere traditi dai genitori/ non essere creduti dagli adulti;
- essere rapiti da un mostro/ essere arrestati/ essere derubati da un ladro;
- combattere e uccidere un mostro/animale/nemico;
- stare per soccombere al nemico;
- non riuscire a trovare un posto dove mangiare/ non avere i soldi per mangiare, per entrare al luna park;
- aiutare un animale/persona in difficoltà;
- risolvere indovinelli;
- la città scomparire;
- trovare un passaggio segreto;
- trovare un tesoro;
- essere sorpresi da un temporale;
- superare boschi costellati da animali feroci e natura avversa (piante velenose, sabbie mobili ecc.);
- trovare un'arma per combattere;
- decidere di entrare in una grotta/casa paurosa/ castello;
- ricostruire la città distrutta dal mostro;
- sentire un rumore insolito (esplosione, passi ecc.);
- incontrare qualcuno (signore, bambino, fata, re) che li accompagna nella città/li aiuta/ li ospita;
- essere dei guerrieri;
- la città appare strana (all'incontrario, sottosopra, fantasma, persone enormi);
- trovare il modo per accendere una bomba;
- comparsa giocatori di calcio;
- rubare un tesoro;
- essere ostacolati da una guardia;
- bere pozione per diventare giganti.

Le descrizioni presenti nelle storie:

- la città e i suoi elementi: la città è stata definita come enorme/grande, d'oro, bella/accogliente, cose nuove/straordinarie/diverse/strane, lingua diversa, mondo stellare; con prigione, scuola, giochi/parco giochi, palazzi enormi/altissimi, case colorate, case abbandonate/strane, castello, pasticcerie/gelaterie/bar, sfingi, piramidi, aeroporto/stazione, passaggi segreti, diga, campo calcio, parcheggio, base spaziale, tesori, soldi, cibi, astronavi, uova di dinosauro;
- elementi naturali: giungla/giardino/ bosco, palude, neve, animali, fiumi, fiori profumati, grotta, elementi naturali fantasiosi (ad esempio montagna di caramelle, prato rosa);
- attività svolte: avere fame, mangiare, giocare, camminare, guardare un film, comprare cose, esplorare/curiosare.

Esempio di storia di avventura con contenuti fantastici:

"[...] Capitarono ora a New York però erano sui tetti e videro 4 tartarughe, una blu, una viola, una rossa e l'ultima arancione. Capirono che avevano armi, che erano ninja. Stavano per trovare la porta però...Tigherdum catturò Serena l'amica di Giulio ed è volato via con lo zaino a razzo, però Giulio per non farlo scappare gli saltò addosso e Tigherdum precipitò [...]"

Storie esplorativo-descrittive con contenuti realistici

Nelle storie esplorativo-descrittive in generale la presenza di punti di svolta è molto meno consistente, e questi si presentano con una forma più labile, temporanea e meno incisiva sulla trama. Anche la presenza della trama stessa non è scontata in questo tipo di storie, che possiamo invece considerare come una serie di eventi collegati tra di loro in ordine per lo più temporale; questo emerge anche dall'analisi linguistica, che evidenzia un forte uso di connessioni temporali a discapito di quelle causali.

Tipicamente, nelle narrazioni con contenuti realistici i problemi che i protagonisti si trovano ad affrontare sono di ordine "pratico", e spesso i bambini incontrano abitanti della città che li invitano a pranzo o a dormire a casa loro.

Punti di svolta nelle storie esplorativo-descrittive realistiche:

- sentire la mancanza della famiglia, decidere di andare via perché non si sentono a casa;
- essere sorpresi da un temporale;

- non trovare riparo per la notte;
- essere invitati a dormire in casa di un signore.

Per quanto riguarda i personaggi inventati dai bambini, essi possono essere così suddivisi:

- incontrati (guardie, animali, signori);
- co-protagonisti (genitori, nonni, squadra di basket).

Le descrizioni presenti nelle storie:

- la città ed elementi in essa presenti (bella/bellissima, grande, lingua differente dalla propria; con macchine, strade, parco giochi, negozi, bar/gelateria/ ristorante, palazzi alti/grandi, capanne, alberghi, zoo, autostrade/aeroporti, acquari, musei, fontane, campi calcio/basket, piscine, scuola, piazze);
- elementi naturali (sole/tempesta/neve/nuvole/freddo, silenzio/cinguettio uccellini/ rumore del mare, arcobaleno, parco/giardino, fattorie, animali, mare);
- attività svolte (mangiare, correre/camminare, giocare con il telefono, andare al mare/fare il bagno, dormire, far volare aquilone, giocare, sciare, dormire, visitare città).

Esempio di storia esplorativo descrittiva con contenuti realistici:

“Hanno visto un grande palazzo con tanti piani e tanti lavoratori. E accanto un grande ristorante con tanti tavoli. Un museo. E uno stadio di calcio, un negozio di cheeseburger e un altro di gelati. Poi andarono avanti trovarono altre case, uno zoo e un hotel a cinque stelle [...]”.

Storie esplorativo-descrittive con contenuti fantastici

Anche le storie esplorativo-descrittive con una componente fantastica, come quelle con contenuti maggiormente aderenti alla realtà, presentano pochi punti di svolta, ed essi non risultano particolarmente incisivi sulla trama. Essi sono, ad esempio:

- arrivo di un animale/personaggio fantastico;
- trovare qualcosa di magico;
- caduta di un meteorite di caramelle.

Per quanto riguarda i personaggi inventati dai bambini, essi possono essere così suddivisi:

- incontrati (animali, guardia, re, personaggi di film come Harry Potter, ragazza);
- co-protagonisti (genitori).

Le descrizioni nelle storie esplorativo-descrittive fantastiche:

- la città ed elementi in essa presenti (molto grande, strana, meravigliosa/bella, fatta di caramelle, coloratissimo; con macchine, case, negozi/mercatini, alberghi, ristoranti/pasticcerie/gelateria, scuola, palazzi, viali, castello, parco giochi, campi calcio/basket/piscine, tesoro, paesaggi cartoni/film ad esempio Harry Potter);
- elementi naturali (vulcano, alberi/fiori, parchi, fiume, grotta, arcobaleno, elementi fantastici come prato caramelle e un vulcano di cioccolato, animali fantastici/realistici);
- attività svolte (giocare, mangiare, esplorare/veder paesaggio, cercare tesori).

Esempio di storia esplorativo descrittiva con contenuti fantastici:

“[...] Il bambino e i suoi amici sono andati al parco giochi per divertirsi dopo un po’ era venuto un cane che si chiamava Buk e i bambini l’hanno preso e sono andati in un albergo e hanno affittato una stanza e il maggiordomo era un lupo parlante e il lupo ha detto ai bambini “Cosa volete mangiare?” e i bambini hanno detto “Vogliamo mangiare: patatine fritte, pizza, mozzarelle, pollo, gelato, hot dog e un hamburger” e il lupo dice “Ok il conto è di 100 euro”. Dopo sono tornati a casa.”

I finali

La maggior parte delle storie analizzate contiene un finale di tipo canonico, quale il classico “e vissero tutti felici e contenti”, parte integrante dello schema tipico delle storie (Stein & Glenn, 1982; in McCabe & Peterson, 1991); qui di seguito vengono riportati gli altri finali più comuni utilizzati dai bambini:

- i bambini tornano a casa felici/stanchi;
- i bambini restano a vivere nella città visitata;
- i bambini danno un nome alla città (Fiordoropoli, paese fantastico, città delle meraviglie, Snowtagna, la città magica, Immagilandia, Umantropolis);
- la gita/città rimane un segreto;

- i bambini tornano a casa e raccontano tutto;
- i bambini ritornano dopo tempo nel posto visitato.

4.2.3 Conclusioni

Sia per il primo che per il secondo ciclo di scuola primaria, i risultati sembrano evidenziare come i bambini, alla richiesta fatta loro di raccontare una storia ambientata in una città, seguano due trend principali nella costruzione narrativa di storie legate alla visita di una città: il “genere avventuroso” e il “genere esplorativo-descrittivo”. Nel primo caso, il bambino struttura il racconto secondo una forma canonica, in cui un protagonista si trova ad affrontare una serie di complicazioni aiutato da co protagonisti e ostacolato da figure nemiche, fino ad arrivare ad una risoluzione più o meno favorevole. In questo caso, il momento stesso del viaggio diviene terreno fertile per l'accadimento di eventi straordinari, magici e fantastici, mentre l'importanza della meta si colloca su un piano secondario. La gita può diventare un'occasione per mettersi alla prova, risolvere problemi e vivere delle vere e proprie avventure; spesso l'idea iniziale da noi proposta di andare a visitare una città diventa pretesto per cambi totali di scenario e spostamenti dell'azione in altri luoghi, spesso naturalistici, che diventano il setting per lo svolgimento delle storie. È interessante notare come, nonostante venisse esplicitamente chiesto ai bambini di ambientare il racconto in città, emerga una forte presenza della componente naturalistica come giardini, boschi, e mare, evidentemente essenziale ai loro occhi per la definizione di una vacanza divertente. Questo tipo di racconti avventurosi sono tipici di libri e cartoni per bambini, e dunque molto familiari per i bambini (Ninio & Bruner, 1978). Inoltre, è possibile che i bambini associno il viaggio all'avventura, allo sconosciuto, al mistero; infine, la struttura tipica dell'avventura permette al bambino di confrontarsi con la continua risoluzione di problemi, attività molto importante per loro in questa fascia d'età (Belsky, 2009).

Le storie esplorativo-descrittive ricordano invece maggiormente la modalità con cui si racconta una gita reale fatta in una città, come se il bambino si sforzasse di immaginare come dovrebbe svolgersi la visita, ad esempio facendo riferimento a ricordi autobiografici legati a vacanze svolte precedentemente. In questo caso infatti, l'aderenza alla realtà è maggiore: la modalità descrittiva è associata ad elementi legati al mondo percettivo ed esperienziale reali del bambino, in cui la visita in una città si svolge in maniera più canonica. In questo caso, il lato edonistico del viaggio emerge in modo preponderante, e la visita alla città assume una forma più “consumistica”. I bambini descrivono, nei temi descrittivi realistici, le città come le conoscono dalla loro esperienza personale, indicando quali siano le caratteristiche che ritengono salienti e che ricordano maggiormente degli ambienti urbani; nei temi fantastici, questi elementi di base permangono, e vengono arricchiti da attività e luoghi di pura fantasia, o ripresi da cartoni animati o film esistenti.

E' interessante notare poi l'importanza che i bambini già a questa età danno alla qualità estetica ed esotica dei luoghi da visitare; nelle loro visite i bambini si aspettano infatti di vedere dei luoghi belli, colorati, imponenti e diversi rispetto a quelli che conoscono e a cui sono abituati.

Infine, emerge l'importanza che i momenti di condivisione conviviale hanno per il bambino anche in vacanza: la presenza di amici e co protagonisti, i momenti di gioco condiviso, mangiare insieme e la voglia di raccontare le avventure intraprese una volta tornati a casa sottolineano quanto un'esperienza turistica acquisisca valore solo se condivisa.

In generale, se dovessimo stilare una serie di caratteristiche trasversali ai tipi di storie con cui i bambini definiscono le città, utili per la messa a punto di tour specifici e per la creazione dell'applicazione, potremmo dire che una città interessante per loro dovrebbe essere bella, diversa dalla propria, grande, con palazzi molto alti. Data l'importanza al tema del mangiare, che emerge sia nella descrizione di bar, ristoranti e gelaterie che nelle attività, potrebbe essere utile inserire elementi collegati al cibo e pensare a momenti dedicati anche alla tradizione culinaria locale. Un elemento essenziale per i bambini risulta inoltre la componente ludica, come andare nei luna park o fare attività di tipo sportivo; infine, l'elemento che possiamo trovare in tutti i tipi di storia è la presenza di animali, specie marini. Inoltre, la visita dovrebbe soddisfare il desiderio di avventura dei bambini, desiderio che essi hanno espresso ripetutamente attraverso la creazione di storie con complicazioni, ostacoli e punti di svolta.

4.3 Narrazioni rispetto al ricordo di una gita o all'immaginario di una gita dei sogni dei bambini del secondo ciclo della scuola primaria

Per indagare i ricordi autobiografici dei bambini rispetto alle esperienze turistiche vissute in ambito familiare e scolastico, così come i desideri ed i sogni rispetto a questo tipo di attività, il gruppo di ricerca di SCIFOPSI ha ritenuto interessante raccogliere narrazioni scritte di bambini in età scolare commissionando loro il racconto di una gita condotta di recente e di una gita "dei sogni", intendendo con questa un'esperienza di visita della città che ricopra le aspettative immaginarie dei bambini.

Il costrutto di memoria autobiografica (Conway, 1997) è quindi alla base del presente studio.

I bambini sono stati invitati a concentrarsi sulle attività di visita esperite ed a fornire una narrazione sulle esperienze condotte. Poiché, come ampiamente dimostrato nella letteratura concernente i processi cognitivi in infanzia (Nelson & Fivush, 2004), la memoria autobiografica si sviluppa a partire dai 3/4 anni ma compie poi uno sviluppo graduale che si completa tra la fine dell'adolescenza e l'adulthood emergente, il campione di bambini coinvolti nel compito di richiamo mnemonico delle esperienze turistiche è composto dai bambini di età scolare primaria più grandi, ovvero dalle classi quarte e quinte dei comprensori partecipanti allo studio.

4.3.1 Metodo

La scrittura di un testo ha coinvolto bambini di età di 9 anni e 10 anni delle classi 4° e 5° presso le scuole primarie dei Comuni di San Casciano Val di Pesa e Follonica (si veda la parte introduttiva della presente sezione del deliverable). I 167 bambini partecipanti allo studio sono stati suddivisi in base al tipo di tema da svolgere, in linea con l'obiettivo dello studio: 70 bambini hanno svolto il tema con titolo GITA REALE¹⁷, di cui 56 appartenenti alle classi 4° e 14 bambini alle classi 5°; mentre 93 bambini hanno svolto il tema con il titolo GITA DEI SOGNI¹⁸, di cui 63 appartenenti alle classi 4° e 30 bambini alle classi 5°. Le insegnanti hanno offerto all'esperimento uno spazio di due ore all'interno della mattinata scolastica.

Tipo di tema	Classe	N. tot. M	N. tot. F	N. tot. bambini
Gita reale	4°	23	34	57
	5°	12	10	22
Gita dei sogni	4°	24	31	55
	5°	16	17	33
Totale		75	92	167

Tabella 20. Campione dello studio

È stato chiesto ai bambini di svolgere un elaborato scritto. Al fine di indagare da un lato i contenuti ricordati dal bambino circa l'esperienza di visita turistica, dall'altro la sua capacità immaginativa ed i desideri riguardo alla stessa, i partecipanti sono stati coinvolti, secondo un criterio randomizzato di suddivisione in gruppi, in due tipologie di consegne: il racconto della gita reale ed il racconto della gita dei sogni. La prima modalità di consegna è stata infatti quella di raccontare una gita ricordata svolgersi durante gli anni scolastici o un viaggio vissuto in famiglia. Nella seconda modalità di consegna è stato chiesto ai bambini d'immaginare la gita dei sogni, per indagare i loro desideri e le aspettative.

¹⁷ Per un esempio completo si veda l'appendice V

¹⁸ Per un esempio completo si veda l'appendice VI

Nella tabella numero 21 vengono riassunti gli obiettivi generali e quelli specifici dello studio:

Obiettivi generali	Obiettivi specifici
Ricordi e Interessi	Interessi a svolgere percorsi di gita o viaggi
	Interessi specifici dei bambini
	Ricordi del percorso svolto durante la gita o viaggio
	Ricordi di emozioni provate durante il percorso
Desideri	L'immaginario del bambino turista durante un viaggio inventato
	Desideri dei bambini durante il viaggio
	Guida ideale durante tale percorso

Tabella 21. Obiettivi generali e specifici

Per lo svolgimento del tema è stato chiesto, prima dell'intervento, il supporto delle insegnanti. Nei casi di difficoltà di scrittura, ad esempio, il bambino è stato accompagnato nello svolgimento del tema con l'aiuto del docente.

La somministrazione del compito si è svolta seguendo la seguente procedura:

- presentazione del compito;
- attività di familiarizzazione con il gruppo classe attraverso conversazioni sui tipi di viaggi svolti in passato;
- consegna del materiale (foglio protocollo e questionario da compilare una volta svolto il tema).

Alcuni ragazzi hanno aggiunto un disegno al loro tema scritto per arricchire la descrizione della storia della gita effettuata o sognata (si vedano gli esempi di disegni in appendice V e VI).

Il materiale è stato trascritto ed analizzato attraverso il programma TLAB (Lancia, 2004).

Per poter comprendere meglio i tipi di lemmi utilizzati dai ragazzi, sono state considerate: le occorrenze dei lemmi frequenti attraverso l'analisi dei contesti elementari delle parole; le associazioni dei lemmi che hanno maggiori occorrenze; l'analisi dei cluster, ovvero dei temi emergenti nelle narrazioni.

4.3.2 Risultati della consegna “GITA REALE”

Conteggio delle parole più ricorrenti

Il conteggio delle parole viene effettuato dal programma Tlab, il quale lavora sull'intero corpus del testo evidenziando i lemmi e la loro occorrenza. Le diverse occorrenze di ciascun lemma ritenuto significativo sono riportate nella tabella 22.

LEMMA	OCCORRENZA
Bello	119
Vedere	87
Piacere	65
Gita	54
Giorno	46
Prendere	41
Arrivare	30
Tornare	29
Mamma	29
Mangiare	26

Tabella 22. “Gita reale” parole e ricorrenze

È possibile fare alcune considerazioni in base all'analisi dei lemmi e delle loro occorrenze nei temi dei bambini.

'Bello' è un termine usato come l'aspettativa desiderata maggiormente durante il percorso di visita. I bambini usano spesso in forma di superlativo relativi e assoluti (la gita più bella e bellissima) per rafforzare quest'idea.

“La cosa più bella è che sono salito sulla torre Eiffel all'ultimo piano, a mia madre veniva da vomitare, mio fratello invece imprecava ogni giorno perché aveva un problema ai piedi, mio papà era un appassionato dell'Arco di Trionfo e ci siamo andati a vederlo”.

'Vedere' la forma conoscitiva prediletta durante il percorso di viaggio.

"Sono riuscita a vedere l'albero di Michael Jackson, il duomo, tante statue che io non ho mai visto e il famoso teatro".

'Piacere' è usato come valutazione degli elementi specifici del viaggio o della sua globalità.

"La cosa che mi è piaciuta di più è stato il fiume artificiale a parte la litigata. Ma quello che mi è piaciuto di più in assoluto è stata la lunga passeggiata nel bosco".

'Gita' è un sinonimo di viaggio, vacanza, ed è usato maggiormente rispetto agli altri in quanto presente nella consegna del tema.

"La mi gita più bella per ora è stata la gita al parco di Pinocchio, a Collodi".

Con 'Giorno' il bambino si riferisce al trascorrere del tempo della vacanza e non alla scansione della giornata.

"Per tre giorni sono andato a Londra con la mia famiglia, il primo giorno che siamo arrivati siamo andati in albergo ha riposare poi siamo usciti a cenare. Il secondo giorno siamo andati al negozio di M&M's gigantesco e abbiamo camminato parecchio. Il terzo giorno abbiamo camminato tanto come il secondo giorno e siamo andati al negozio di giocattoli più grande di Londra (Emilis)".

'Prendere' assume due significati principali: il primo indica il mezzo che il bambino utilizza per giungere al luogo di vacanza o per spostarsi in esso; con il secondo si riferisce al portare delle persone con sé durante il tragitto.

"Poi siamo andati sopra una montagna e per andare là sopra abbiamo preso la funivia»; «eravamo pronti per andare a prendere il mio cugino Lorenzo".

'Arrivare' indica l'inizio del percorso, nella maggior parte dei casi viene usato in una sequenza temporale per poter parlare subito dopo d'altro.

"Quando siamo arrivati ho scoperto un'altra cosa positiva, che non pioveva e quindi si poteva fare il percorso molto meglio".

'Tornare' indica la conclusione del percorso di viaggio o il desiderio di visitare nuovamente quello stesso luogo.

“Per me è stata la gita più bella e ci vorrei tornare tante volte”.

'Mamma' è tra le figure cruciali nel racconto, spesso accompagna il bambino, indirizzandolo nel percorso e tracciando il confine di ciò che è possibile fare.

“Quando si stava per andare via vidi un gelataio e chiesi a mia mamma se me lo poteva prendere mi rispose di sì c'erano tantissimi gusti come: nutella, fragola, puffo, rosa ed altri io presi puffo e rosa”.

'Mangiare' un termine usato per indicare un momento di convivialità, spesso usato in prima persona plurale.

“Infine siamo andati nel centro delle città abbiamo guardato un po' di negozi e abbiamo mangiato una pizza”.

Analisi dei principali temi emersi rispetto alla gita reale

In modo simile al lavoro di analisi svolto per i bambini delle classi prime e seconde coinvolte nelle conversazioni orali in piccoli gruppi, anche per i temi dei bambini delle classi quarte e quinte si è proceduto con un'analisi dei cluster (Lancia, 2004), in modo da poter approfondire gruppi di lemmi che costituiscono temi emersi nei racconti. Per quanto riguarda i temi riferiti alla gita realmente svolta, ricordata e raccontata dai bambini, i temi principali emersi sono quattro (tabella 23).

Esperienza conoscitiva 33,17%	Il viaggio 50,00%	Aspetto emotivo 7,43%	Aspetti ludici 6,44%
Museo	Tornare	Gioia	Piscina
Visitare	Giorni	Emozioni	Club
Vedere	Mare	Paura	Mini
Alto	Cugino	Buono	Party
Egizio	Mettere	Monumento	Scivolare

Tabella 23. Analisi dei cluster della consegna “Gita reale”

Si evidenzia che sono presenti 4 cluster dei quali risultano maggiormente significativi il tema dell'esperienza conoscitiva del viaggio (33%) ed il tema dei momenti salienti del viaggio (50%). Emergono anche come significativi i temi degli aspetti emotivi (7%) suscitati dall'esperienza turistica e degli aspetti ludici (6%) che caratterizzano le gite svolte dai bambini.

Inoltre, nei racconti dei bambini risulta che grande rilevanza è data al momento della partenza e del ritorno. Alla descrizione della partenza e del ritorno spesso si associa l'enumerazione dei compagni di viaggio e la specificazione del mezzo di trasporto utilizzato.

"Era una giornata molto bella il giorno in cui partivo da Follonica con i miei cugini: ci vennero a prendere sotto casa per aggiustare negli appositi posti i bagagli".

"Siamo partiti con l'aereo da Roma, siamo atterrati a Miami dove abbiamo preso la Costa Deliziosa".

"Sono partito a mezzanotte e sono stato sull'aereo".

Nel complesso, l'esperienza di visita turistica ricordata segue nei temi uno schema narrativo ben preciso con descrizione del momento della partenza e conclusivo del percorso:

- durante l'introduzione c'è una descrizione di azioni svolte (mezzo con il quale viaggiano e con chi);
- descrizione del percorso svolto con elencazione dei luoghi visitati e cose piaciute;
- conclusione (momento del ritorno verso casa).

4.3.3 Risultati della consegna "GITA DEI SOGNI"

Con la stessa procedura di analisi dei dati è stata valutata la consegna relativa alla GITA DEI SOGNI.

Conteggio delle parole più ricorrenti

LEMMA	OCCORRENZE
Vedere	117
Piacere	96
Città	77
Bello	60

Mare	49
Casa	45
Visitare	44
Amico	38
Mangiare	35
Animale	30

Tabella 24. Gita dei sogni parole e occorrenze

L'analisi delle parole più ricorrenti nei temi relativi alla gita immaginata dai bambini (tabella 24) si evince che i bambini usano 'vedere', 'piacere' e 'città' con maggiore ricorrenza.

'Piacere' appare nella maggior parte delle occorrenze al condizionale: in tal caso, indica un desiderio o un'aspettativa; quando appare all'indicativo è funzionale alla spiegazione delle preferenze del bambino.

“Il viaggio sarebbe lungo però alla fine ci divertiremmo tantissimo. Quando arriveremmo li mi piacerebbe giocare a un gioco che abbiamo inventato insieme, simile ad "acchiappino", mi piace molto e si chiama "patatine"”.

'Città' è spesso usato come sinonimo di ambiente che il bambino vuole esplorare, sono spesso paesaggi che cambiano.

I bambini utilizzano molto verbi come 'visitare', 'esplorare' e 'vedere'. Frequentemente si tratta di esplorazioni fatte dall'alto di un monumento, da una montagna o dall'aereo. È significativo il fatto che all'interno del racconto la città sia percepita come un ambiente dinamico e, in un certo senso, stare fermi è inconcepibile.

“Vorrei andarci con un gruppo di miei amici e i miei genitori. Mi piacerebbe spostarmi in autobus che hanno il piano di sopra aperto. Spero che ci andrò presto perché è una città bellissima. A me piacerebbe andare alla città di Lima in Perù e anche se dovrei fare 24 ore di viaggio in aereo non mi disturba perché in questa città ci vorrei andare ad ogni costo, con la mia famiglia”.

'Bello' è una parola utilizzata in diverse situazioni per indicare un luogo o un oggetto che il bambino non saprebbe descrivere altrimenti:

“Vorrei andarci perché in questo paese ci sono le piramidi, dei monumenti antichi e molto belli in cui sono vissuti i faraoni”.

Oppure, come sinonimo di un desiderio:

“Sarebbe bello andare a toccare il sole senza bruciarsi e poi scendere in picchiata con un bellissimo paracadute colorato e atterrare sul mare della Sardegna”.

'Mare' indica un luogo di svago in cui poter giocare:

“Io vorrei giocare con i miei amici a: palla avvelenata nel mare, a calcio sotto la casa, fare i tuffi e a nascondino”

Oppure un ambiente da esplorare, abitato da pesci e altre creature:

“Vorrei addestrare un delfino, vorrei poter respirare sott'acqua e vedere cosa succede dentro il mare”.

'Casa' rappresenta la conclusione del viaggio, il luogo in cui tornare:

“[...] e fare ogni tipo di cosa possibile poi in America a far andare quel ciccione di Trump in mare e ripartire andare in Madagascar poi andare a scalare il monte più alto di tutta la terra e buttarsi con gli sci e tornare a casa propria con tutte le foto e farci un diario”.

Oppure l'ambiente ove risiedere durante il viaggio, a prescindere dal fatto che si tratti di una casa reale o meno:

“Le case sono fatte di pan di Spagna, la cosa più bella è che si possono perfino mangiare. Non pensate che poi la casa sparisca. Si riforma”.

'Visitare' assume spesso il significato di 'vedere', 'andare', o ne costituisce un rafforzativo:

“Vorrei vedere e visitare il paesaggio”

“Vorrei visitarla per vedere i monumenti, i musei, le statue, la Tour Eiffel”.

'Amico' è spesso utilizzato come compagnia del bambino durante il percorso di viaggio.

'Mangiare' viene usato spesso dai bambini, è un momento importante del percorso in cui consumano cibi del posto.

“Ho preso di nuovo l'aereo e sono andata in Cina c'era tantissimo riso e giorno e notte si mangiava: il sushi, il riso, gli spaghetti ecc.”.

'Animale' è un termine che i bambini associano spesso ad ogni posto visitato. Sono animali colorati, sia di ambiente acquatico che di terra ferma, compagni di giochi e non elemento di pericolo.

“Li vorrei vedere tanti animali cioè il riccio, il cervo, il cerbiatto e anche le farfalle di tutti i colori, ci vorrei anche trovare dei cantanti famosi”.

“Vorrei andare in un isola, la mia. Non voglio gli umani solo animali e in questo posto ci vorrei andare con tre miei amici più cari. Ci potrebbe essere un bar. Noi siamo quattro e ognuno di noi avrà un gatto e altri animali da compagnia. Io e i miei amici in questo posto ci arriviamo con un fiore tele-trasportatore”.

Da quest'analisi è possibile inferire che il bambino vive il viaggio come un'esperienza dinamica. La città è un contenitore di impressioni visive che colpiscono in maniera immediata il bambino. Ad essere rilevante è la presenza di ambienti naturali e marittimi in quanto luoghi di evasione e fuori dalla loro routine.

Analisi dei cluster

Per quanto riguarda la cluster analysis (Lancia, 2004) condotta sui temi relativi alla gita dei sogni, sono stati eliminati 3 cluster che non sono risultati significativi al fine dell'analisi, con percentuali inferiori al 7,30%. Dall'analisi si evidenziano le seguenti aree tematiche significative (tabella 25):

Aspetti sensoriali e di fantasia 58,45%	Aspetti pratici e concreti 17,87%	Compagnia 16,43%
Persone	Visitare	Zio
Città	Vedere	Nonno
Immaginare	Stella	Cugino
Paese	Eiffel	Papà
Cioccolato	Tour	Mamma
Colorato	Dormire	Moto
Neve	Desiderare	Fratello
Gatto	Hotel	Genitore

Tabella numero 25: l'analisi dei cluster condotta sui temi relativi alla "gita dei sogni"

Nella tabella sono riportate le percentuali di ciascun cluster:

- aspetti sensoriali e di Fantasia 58,45%;
- aspetti pratici e concreti 17,87%;
- compagnia 16,43%.

Nell'aspetto sensoriale e di Fantasia i bambini immaginano posti che stimolano tutti i loro sensi. Peculiare è la sovrabbondanza dei beni presenti (Wi-Fi infinto, gatti innumerevoli, dolci a non finire e così via).

«DolciLandia è un paese fatto interamente di dolci tutto si può mangiare. Le strade di cioccolato fondente le macchine in filato le case di pane di zenzero: negozi di marshmallow il laghi di nutella. I cartelli stradali di liquirizia. Gli alberi fatti di stecche di cioccolato e le foglie erano di menta, Il cibo era acqua e le nuvole e le nuvole erano i tetto il sole era cascata».

Nonostante ciò, i bambini non dimenticano gli aspetti pratici e concreti (17,87%) che un viaggio richiede, come ad esempio dove dormire oppure cosa visitare.

“Prenderò l’aereo in Nuova Zelanda.. Ho preso di nuovo l’aereo e sono andata in Cina c’era tantissimi riso e giorno e si mangiava: il riso, gli spaghetti e il sushi”.

“Dopo aver nuotato ho visto uno squalo mi aveva inghiottito nella sua pancia e ho mangiato sushi gratis nello stomaco dello squalo dopo aver fatto notte lo squalo aveva il raffreddore e respirava con la bocca aperta e io sono scappato e sono ritornato nell'albergo a tre stelle e mi sono infilato nella vasca”.

Gli aspetti della compagnia (16,43%) riguardano le persone con cui i bambini vorrebbero trascorre l’esperienza del viaggio. Interessanti sono le figure che vorrebbero con sé: zio (23 occorrenze), nonno (13) e mamma (13).

“Poi vorrei andare in Giappone perché lì c’è mio zio Davide di 36 anni che è prete e vorrei osservare e mangiare il pesce e anche un bel pezzo di cane”.

“Un’altra cosa che mi piacerebbe fare è una settimana tutta con la mia zia, andare a al parco divertimenti”.

Queste figure sono viste come persone con cui giocare e non come coloro che li accudiscono durante il viaggio. Infine i coetanei, gli amici con cui costituire un gruppo.

“Una città piena di soldi, cantanti, Wi-Fi infinito e migliori amici, dove si potrebbe comprare di tutto, fare tutto sul telefono, sentire concerti e giocare con i migliori amici sarebbe bellissimo”.

4.3.4 Risultati dei questionari relativi ai compagni di viaggio desiderati dai bambini

Al termine della stesura del tema è stato chiesto ai ragazzi di entrambi i gruppi di compilare un questionario così strutturato:

- dove si è svolta?;
- con chi eri?;
- cosa ti è piaciuto di più fare?;
- cosa non ti è piaciuto fare?;
- se tu potessi scegliere una guida o un compagno di viaggio, appartenente ad esempio al mondo dei cartoni animati oppure un personaggio famoso, da chi ti faresti accompagnare?

Essendo la compagnia un punto importante sia nei racconti della gita reale che in quelli della gita dei sogni, si sono confrontate le seguenti somiglianze e differenze relative ai questionari post-tema in cui abbiamo chiesto ai bambini di descrivere i loro compagni di viaggio (tabella 26):

GITA REALE	GITA DEI SOGNI
Famiglia 24	Famiglia 28
Mamma 29	Zio 25
Nonno 17	Nonno 13
Papà 14	Mamma 13

Tabella 26. Figure di accompagnamento a confronto

Nella Gita reale la figura materna risulta fondamentale, in quanto, seppur figura di compagnia, limita il percorso e decide dove si svolge. I nonni e i padri vengono percepiti come accompagnatori e non come parti attive del percorso decisionale della vacanza.

Sono poi emersi altri attori interessanti della visita che i bambini identificano come guida ideale con cui condividere in percorso di visita della città. La tabella 27 riassume i risultati del questionario somministrato ai bambini.

GUIDA IDEALE	CON CHI	DOVE
Personaggi Tv/ Cartoni 29,82%	Famiglia 49.12%	Italia 50%
Cantanti 19,29%	Amici 8,77%	Europa 45%
Famiglia o Amici 15,78	Famiglia e Amici 19.29%	Museo 5%

Tabella 27. Risultati del questionario svolto dai bambini a conclusione del tema sulla gita sei sogni o sulla gita reale

4.3.5 Conclusioni

Dai dati raccolti è emerso che il ricordo della gita del bambino è scandito in tre momenti: la partenza, il viaggio ed il ritorno. L'esperienza conoscitiva viene raccontata come una descrizione di elementi che caratterizzano il luogo visitato. Si è riscontrata una netta prevalenza della figura della madre come guida ed è colei che limita, permette o vieta determinate attività. Il pasto è il momento che caratterizza ogni tema ed ha un valore conoscitivo importante quanto gli altri elementi. I gusti del bambino vengono espressi costantemente in genere con l'uso del verbo 'piacere' e dell'aggettivo 'bello', così come esprime il suo dissenso attraverso la negazione del verbo.

Nella gita dei sogni gli elementi sopraelencati non spariscono ed hanno una rilevanza diversa. La madre perde il ruolo di guida per diventare figura di accompagnamento insieme al nonno. Lo zio diviene la guida del percorso: non interferisce con i desideri del bambino bensì è un partner di gioco.

Nell'immaginario, il viaggio è caratterizzato dalla sovrabbondanza di beni accessibili e dall'assenza di elementi negativi. Il bambino desidera catturare con lo sguardo l'ambiente che andrà ad esplorare contemplandolo dall'alto. La fantasia va di pari passo con gli elementi di concretezza come l'uso di mezzi per andare o tornare. Gli elementi sensoriali, ad esempio, presenti in minore quantità nei racconti della gita reale, ricoprono un altissima percentuale di parole quando il bambino ha l'opportunità di immaginare un viaggio. Questo elemento fornisce utili consigli nella costruzione di un percorso di visita della città per il bambino: la necessità di stimolare tutti e cinque i sensi è di fondamentale importanza per il turista bambino, proprio perché costituisce un desiderio che ancora risulta incolmato nei ricordi autobiografici della visita turistica.

CONCLUSIONI E LINEE GUIDA UTILI ALLA MESSA A PUNTO DI SUPPORTI TECNOLOGICI PER LA VISITA TURISTICA A MISURA DI BAMBINO

Sintesi dei principali risultati e osservazioni conclusive

Vista la scarsità di studi in letteratura in merito al tema del turismo infantile, il presente lavoro si è proposto di esplorare i desideri, i bisogni fruitivi, le esperienze autobiografiche e le necessità cognitivo-linguistiche del bambino turista. Per far ciò, sono state implementate diverse procedure.

In primo luogo, è stata effettuata un'analisi della letteratura in merito ai servizi attualmente dedicati ai bambini. In questa fase, da una parte, sono state indagate le tecnologie portatili attualmente disponibili in ambito turistico, il loro potenziale educativo e sociale, i loro limiti e i loro ambiti applicativi; dall'altra sono stati analizzati i media rivolti al bambino, con particolare riferimento ai cartoni animati, i libri di viaggio, i blog per genitori viaggiatori e i telefilm rivolti ai bambini.

In secondo luogo sono stati intervistati i professionisti del settore turistico-culturale che lavorano a stretto contatto con bambini di diverse età.

In terzo luogo sono stati interpellati i bambini stessi attraverso conversazioni in piccoli gruppi, co-costruzione di storie e temi scritti individuali.

In questa sezione del presente contributo sarà offerta una sintesi dei principali risultati emersi utilizzando le diverse procedure e ne saranno discusse le implicazioni operative, tramite una serie di linee guida utili ai fini dell'implementazione di nuovi servizi turistici tecnologici rivolti all'infanzia.

Dai pochi contributi scientifici ricavati dall'analisi della letteratura esposta nel primo capitolo, emerge che i sistemi portatili *location-based* e la *gamification* applicata al contesto turistico, detengono un forte potenziale in termini di apprendimento e coinvolgimento nell'esperienza turistica. Questo viene favorito da una parte dalla dimensione ludica attraverso cui tali dispositivi trasmettono informazioni relative al luogo che permette di imparare divertendosi e percependo un aumento del controllo e dell'autonomia sull'apprendimento, dall'altra dalla condivisione sociale che essi favoriscono sia attraverso la condivisione di informazioni e contenuti virtuali, per esempio mediante il *check-in* (una funzionalità che permette di registrarsi in un dato luogo grazie a strumenti di geo localizzazione) e la condivisione di foto o narrazioni sui social network, sia attraverso l'interazione fisica con le altre persone. In particolare, nell'uso delle tecnologie portatili risulta importante la presenza di un adulto che assolva la funzione di facilitatore, capace di mediare tra i contenuti virtuali e gli elementi contestuali del luogo in cui si svolge la visita.

In questo modo l'adulto può svolgere un'azione di *scaffolding* che sostiene e facilita ulteriormente l'apprendimento informale che il bambino può trarre dall'esperienza turistica. Inoltre l'uso dei dispositivi mobili può rappresentare un'occasione di collaborazione tra pari o tra il bambino e l'accompagnatore, anche per mezzo di giochi che forniscono informazioni parziali che ne richiedono una condivisione tra più utenti per il raggiungimento di un obiettivo. Le dimensioni di sfida e realizzazione dell'obiettivo rappresentano una motivazione intrinseca che supporta l'uso dei sistemi gamificati (Xu et al., 2015).

Tuttavia, per quanto riguarda l'applicazione di tali sistemi al contesto turistico, risulta fondamentale bilanciare le motivazioni intrinseche che sottendono l'uso e le motivazioni estrinseche relative all'attività turistica stessa, in quanto un disequilibrio provocherebbe, da una parte, l'immersione nel gioco a discapito della visita, o viceversa, dall'altra parte, il non utilizzo del dispositivo mobile che quindi non eserciterebbe alcun arricchimento sull'esperienza di visita (Desperati & Peretta, 2014). Mediante l'uso di dispositivi mobili e sistemi gamificati, l'attività turistica potrebbe assumere la conformazione del turismo creativo, che consiste non solo nella semplice fruizione dell'*heritage* culturale del luogo, ma anche nella possibilità di vivere esperienze creative che permettano di affinare abilità e conoscenze attraverso il contatto con il luogo (Desperati & Peretta, 2014; Ray & Anderson, 2000).

Dall'analisi dei media rivolti ai bambini sono emerse importanti informazioni sia in merito alla loro strutturazione grafico-narrativa, sia in merito all'organizzazione dell'esperienza turistica per bambini. In particolare si osserva che a livello grafico e acustico vengono utilizzate strategie che favoriscono l'identificazione dei bambini nei personaggi, i quali infatti assumono sembianze e caratteristiche vocali simili a quelle tipicamente osservate nella fascia di età degli spettatori o dei lettori. Spesso i personaggi di cartoni animati, telefilm o libri, sono coetanei del destinatario del medium oppure animali (spesso marini).

Nei libri di viaggio per bambini, la dimensione e la quantità di testo variano in base all'età dei fruitori: per bambini più piccoli le scritte sono più grandi ed i testi sono più brevi. All'aumentare dell'età dei bambini diminuiscono le dimensioni delle scritte ed aumenta il volume dei brani. Anche nei cartoni e nei telefilm la lunghezza e la complessità dei dialoghi aumentano con l'età. Le trame narrative, invece, solitamente presentano un problema iniziale a cui segue un piano di azione da parte dei personaggi e dei tentativi di risoluzione.

Le conseguenze che da essi derivano portano a nuove reazioni da parte dei personaggi in vista della risoluzione definitiva. Sebbene i libri turistici per bambini siano spesso strutturati come narrazioni, essi tendono a rappresentare le città in maniera disorganica, presentando un monumento o un'attrazione per volta, senza creare un reale collegamento tra ciascuno di essi, che ne faciliti l'inclusione all'interno della trama narrativa. Colmare questa lacuna significherebbe facilitare il ricordo della città attribuendole una struttura narrativa coerente.

Questa necessità si riflette anche nella strutturazione dell'esperienza turistica, che spesso assume la conformazione di storie, talvolta teatralizzate, oppure di cacce al tesoro. Dall'analisi dei blog di viaggio per genitori si riscontra la necessità di conciliare gli interessi dei genitori con le necessità dei bambini. In particolare, si prediligono luoghi e attività che coinvolgano il bambino (per esempio, laboratori museali, gite in parchi divertimento, trekking urbani con personaggi storici) e che ne rispettino i bisogni (come percorsi a piedi ridotti e spazi per momenti di gioco libero).

Anche le interviste con i professionisti del settore turistico-culturale (sezione 3) forniscono importanti indicazioni sulla strutturazione della visita. Con i bambini fino a 7 anni vengono solitamente svolte attività di durata non superiore ai 60 minuti, mentre con i bambini più grandi esse possono protrarsi fino a 90 minuti. Le storie restano il medium favorito per condividere informazioni sul luogo, ma vengono programmate anche attività pratiche in cui i giovani visitatori sono coinvolti direttamente.

A partire dai 7 anni, nelle storie sono incluse anche informazioni più concettuali. Inoltre risulta importante parcellizzare le informazioni che vengono fornite ai bambini, suddividendo la visita in fasi e intervallandola con delle pause. Questa informazione potrebbe essere proiettata anche nell'implementazione di un'applicazione turistica diretta ai bambini. Ad oggi, tuttavia, i professionisti del settore non utilizzano dispositivi mobili come supporto alla loro attività, ma vengono piuttosto utilizzati dai visitatori in autonomia. Risulta perciò necessario creare dispositivi e applicazioni che rappresentino un arricchimento ed un sostegno per i professionisti stessi, in modo da integrare la componente umana e la tecnologia. Inoltre, viene nuovamente messa in evidenza l'importanza di un giusto bilanciamento tra motivazioni intrinseche che spingono ad utilizzare la tecnologia e motivazioni che sottendono l'esplorazione fisica del luogo, in modo che gli utenti possano muoversi fluidamente tra l'ambiente virtuale e l'ambiente fisico.

Dalle conversazioni e dalle produzioni scritte dei bambini sono emerse importanti informazioni riguardo alle loro esperienze autobiografiche, ai loro desideri e alla loro immaginazione circa l'ambito turistico. In primo luogo si riscontra l'importanza attribuita alla condivisione sociale dell'esperienza turistica con persone significative sia adulte (come la madre, il padre, i nonni e gli zii) che coetanee (fratelli, sorelle, cugini e amici). Nei loro racconti, siano essi autobiografici o di fantasia, infatti, si ritrovano spesso accompagnatori e compagni di viaggio con cui si condividono storie e avventure.

In secondo luogo, le esperienze turistiche dei bambini sembrano adempiere ad una funzione conoscitiva e ludica. L'apprendimento di nuove conoscenze si realizza principalmente attraverso la condivisione di storie. Queste possono essere state raccontate loro, oppure possono essere i bambini stessi a narrare o esprimere il desiderio di condividere con altri l'esperienza svolta. La dimensione ludica, a sua volta, viene messa in evidenza in quanto particolarmente apprezzata dai bambini, che tramite il gioco possono esprimere la loro creatività e concretizzare nuovi apprendimenti.

In terzo luogo, si è evidenziato che i bambini tendono a distinguere due momenti dell'esperienza turistica: il viaggio e la destinazione. Il viaggio si configura come terreno su cui hanno luogo le maggiori avventure, si incontrano complicazioni, aiutanti e compagni di viaggio. Esso non solo fa da cornice alla visita della destinazione, facendone da preludio e da conclusione, ma è parte integrante dell'esperienza stessa del bambino. In particolare, assumono una fondamentale rilevanza il momento della partenza ed il momento del ritorno, probabilmente perché costituiscono un rapporto con una base (per esempio la casa).

La partenza può essere infatti vissuta dal bambino come il momento del distacco dalla base, ma allo stesso tempo anche come il momento dei preparativi, in cui l'esperienza è condivisa con gli altri compagni di viaggio. Il ritorno, invece, è vissuto come momento in cui il bambino ha la possibilità di raccontare ciò che ha visto e fatto durante il viaggio e quindi di rielaborarlo. La visita della destinazione assume una connotazione maggiormente edonistica e di consumo, in cui il bambino ed i suoi compagni di viaggio vivono un'esperienza sociale e conviviale godendo delle esperienze sensoriali e percettive che il luogo offre (soprattutto esperienze visive e gustative), apprendendo nuove storie sul posto e dedicandosi ad attività concrete. Assumono un'importanza rilevante i pasti, che i bambini spesso descrivono e che per loro rappresentano un importante e piacevole momento della visita.

Inoltre, l'esperienza di visita è un'esperienza conoscitiva (come si può dedurre dall'ampio utilizzo nei racconti dei bambini dei verbi 'vedere' e 'ricordare'), favorita anche dall'apprezzamento del luogo (piacere/non piacere) e dalle esperienze ludiche che i bambini svolgono. Infatti, il gioco, quando sperimentato nella sua accezione di *game*, favorisce la motivazione intrinseca dei bambini attraverso la competizione e il raggiungimento di obiettivi. Quando invece il gioco è inteso come *play*, e quindi come gioco simbolico, favorisce l'esplorazione di nuovi significati e la rielaborazione di quanto sperimentato. Per favorire tale rielaborazione, infine, i bambini possono decidere di raccontare le loro esperienze in maniera realistica, descrivendo quanto vissuto o immaginato, oppure avventurosa, raccontandone le complicazioni ed i punti salienti.

Conclusioni e linee guida tratte dalle interviste ai professionisti del settore turistico

Si riassumono di seguito i principali elementi emersi dalle interviste agli operatori del settore turistico che devono essere presi in considerazione al fine della progettazione dei contenuti narrativi per il progetto CAB:

- solitamente **l'elemento ludico viene collocato prima o dopo la visita**, che appare caratterizzata principalmente dall'osservazione o dalla descrizione dell'attrazione turistica. In base alle informazioni raccolte dagli operatori, tuttavia, si raccomanda ai partner del progetto di considerare **l'inserimento di attività ludiche durante tutte le fasi della visita**, al fine di favorire l'attenzione sostenuta dei bambini. Nella progettazione dell'apparato tecnologico di supporto alla visita, pertanto, i partner dovranno tenere in considerazione

l'aspetto della continuità tra le fasi di informazioni storico-turistiche e le fasi di lucidità. Sarà necessario integrare infatti queste due componenti dell'esperienza di visita inserendo ad esempio attività ludiche che si caratterizzano per elementi di complicazione o di risoluzione utili alla comprensione dei temi storico/artistici affrontati nel percorso turistico;

- gli operatori coinvolti nelle interviste concordano nel suggerire che la visita turistica rivolta ai bambini debba essere **suddivisa in fasi ben distinte e riconoscibili dai bambini stessi**. Generalmente i bambini trovano confortante il poter **individuare un compito adeguato alla specifica fase di visita** (un tempo per l'osservazione, un tempo per l'ascolto, un tempo per il gioco, un tempo per l'attività di gruppo etc. etc.). Se da un lato, infatti, per i bambini intervistati è risultato fondamentale l'elemento dell'evento inaspettato, dall'altro i bambini della fascia di età più piccola giovane di una routine che permetta loro di poter creare aspettative circa l'andamento della visita;
- **l'elemento narrativo risulta fondamentale e caratterizzante** la visita proposta a bambini di tutte le età: offrire ai bambini una storia è un elemento importantissimo al fine di favorire il loro coinvolgimento e l'immaginazione. In particolare, **la storia deve avere le caratteristiche di un'avventura**, nella quale alla descrizione dei protagonisti e degli avvenimenti si intervallano "momenti magici" quali ad esempio la comparsa di personaggi o di complicazioni da risolvere. E' proprio l'utilizzo della storia a favorire la partecipazione attiva e il coinvolgimento dei bambini nella visita. I partner del progetto, nella progettazione del supporto tecnologico, dovranno quindi seguire uno schema narrativo proprio delle principali teorie della psicologia della narrazione (Labov, 1972): la narrazione della città avrà un *abstract*, atto a captare l'attenzione del bambino; un orientamento, volto a fornire le informazioni necessarie a comprendere le dinamiche della storia (chi, dove, come, perché, quando); una complicazione, ovvero un elemento inaspettato che scombina la situazione iniziale descritta nell'orientamento e spinge i protagonisti della storia ad adoperarsi per ripristinare l'equilibrio iniziale; una risoluzione, , e infine una coda, ovvero una morale appresa dalla storia;
- **la proposta di attività pratiche** (disegno, foto, ricerca di elementi, caccia al tesoro) **è un elemento di cristallizzazione dell'esperienza formativa** attraverso la partecipazione attiva dei bambini. Anche in questo caso, sono molte le attività che il supporto tecnologico può facilitare: i bambini potrebbero rintracciare nel contesto di visita elementi artistici fotografandoli o elaborandoli in realtà aumentata scoprendone contenuti aggiuntivi;
- se per i bambini fino ai 7 anni la parte ludica deve essere nettamente predominante, i bambini di età più grandi (8-11 anni) sono in grado di sostenere l'attenzione per più tempo e su contenuti più informativi. Tuttavia, anche in questo caso deve essere presente una storia affascinante e avventurosa. **Si raccomanda di considerare quindi una diversa suddivisione in fasi della visita a seconda dell'età**: nella prima fascia di età si alterneranno più fasi ludiche e creative, nella seconda fascia di età i momenti informativi potranno essere di maggiore quantità e durata, pur mantenendo un formato narrativo in grado di affascinare i bambini.

Conclusioni e linee guida tratte dalle interviste a bambini

Si riassumono di seguito i principali elementi emersi dalle narrazioni orali e scritte raccolte nel lavoro con i bambini delle scuole elementari coinvolte nel progetto CAB:

- nel complesso, i bambini di 6-7 anni e quelli di 8-10 anni descrivono la città e immaginano la visita turistica come **un'avventura** caratterizzata da **complicazioni da risolvere, aiutanti o co-protagonisti, momenti magici e ludici** mediati dalla presenza di un adulto (in questo caso, la guida turistica) che ha la funzione di mediatore culturale. Si raccomanda ai partner di progettare il supporto tecnologico enfatizzando il suo ruolo di facilitatore e potenziatore della mediazione culturale offerta dalla figura della guida o dell'adulto accompagnatore. In questo senso, è auspicabile pensare che la guida possa interagire con i bambini anche attraverso il supporto tecnologico, utilizzandolo come *scaffolding* in grado di potenziare il messaggio rivolto ai piccoli turisti.
- anche nella descrizione della città, **l'elemento naturalistico è sempre presente, specialmente nelle narrazioni dei bambini più piccoli**: si consiglia quindi la valutazione di inserire storie ed avventure che riguardino i fiumi, le colline, gli animali e quant'altro può fungere da connessione tra l'ambiente-città e l'ambiente naturale;
- **la condivisione dell'esperienza** è un elemento costante nelle narrazioni, **specialmente dei bambini più grandi**. I bambini ritengono importante poter cristallizzare l'esperienza svolta attraverso il racconto della stessa ai genitori o agli amici, una volta tornati a casa. Per i **bambini più piccoli**, invece, il supporto tecnologico può fungere da elemento di **connessione con l'adulto significativo**, fornendo un **elemento di rassicurazione**;
- **la componente sensoriale è di fondamentale importanza e permane nei ricordi a lungo termine dei bambini**: ciò che si è visto, sentito, assaggiato, odorato risulta essere di primaria importanza. Nello specifico, la vista sembra essere il senso più importante per i bambini della prima fascia di età, mentre i più grandi ricordano e desiderano maggiormente esperienze legate al gusto, al tatto, all'odorato. Considerando l'importanza che i bambini di 8-10 anni destinano al cibo nei loro viaggi, e tenuto conto che l'indicazione della durata della visita per questa fascia di età è maggiore, i partner del progetto possono pensare alla possibilità di inserire un momento di merenda, al fine anche di favorire una maggiore condivisione sociale dell'esperienza tra i bambini. Da un punto di vista tecnologico, invece, si raccomanda ai partner di enfatizzare suoni e colori che possano stimolare la memoria sensoriale dei bambini;

- **l'elemento chiave** dei ricordi e dell'immaginario dei bambini circa la visita turistica è il **viaggio come esperienza conoscitiva**. Muoversi nello spazio per raggiungere i punti di attrazione turistica è già di per sé una parte importante dell'esperienza turistica. La destinazione, per il bambino, invece acquisisce un valore prettamente edonistico, legato, ad esempio, alla gratificazione derivante dal mangiare qualcosa di buono oppure connessa al fare attività divertenti. Il viaggio ha un significato ludico e simbolico pertanto è la parte pregnante dell'esperienza turistica. Gli operatori potrebbero considerare questo elemento e progettare percorsi a tappe dove lo spostamento è un momento ludico ma anche conoscitivo (ad esempio cacce al tesoro, enigmi da risolvere cercando oggetti o personaggi nel contesto);
- nella loro narrazione della città, spesso i bambini includono **co-protagonisti o personaggi incontrati che si figurano come aiutanti** nel percorso misterioso di visita. Nel progettare il supporto tecnologico, i partner possono avvalersi di avatar o figure di accompagnamento virtuale che, associate alla guida, possano potenziare l'esperienza turistica dialogando con il bambino. Queste figure potrebbero essere progettate partendo dalle osservazioni condotte sui media rivolti ai bambini.

BIBLIOGRAFIA

- Belsky, J. (2009). *Experiencing the lifespan*. New York, NY: Worth Publisher.
- Benford, S. (2005). Future location-based experiences. *JISC Technology and Standards watch*, 1-17.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cain, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 335-351.
- Carr, N. (2006). A comparison of adolescents' and parents' holiday motivations and desires. *Tourism and Hospitality Research*, 6(2), 129-142.
- Carr, N. (2011). *Children's and families' holiday experience*. Oxon, UK: Routledge.
- Chen, Y. S., Kao, T. C., & Sheu, J. P. (2003). A mobile learning system for scaffolding bird watching learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(3), 347-359.
- Cohen, J. (2001). Defining identification: A theoretical look at the identification of audiences with media characters. *Mass communication & society*, 4(3), 245-264.
- Conway, M. A. (1997). *Recovered Memories and False Memories*. New York, NY: Oxford University Press.
- Desperati, D., & Peretta, R. (2014). Casi di gioco per il turismo urbano in mobilità. In R. Garibaldi (Ed.), *Il Turismo culturale europeo. Città Ri-visitate* (pp. 218-231). Bergamo: Franco Angeli.
- Fivush, R., & Hamond, N. R. (1990). Autobiographical memory across the preschool years: Toward reconceptualizing childhood amnesia. In R. Fivush & J. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children* (pp. 223-248). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Fivush, R., & Haden, C. A. (2003). *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives*. Mahwah, NJ: Psychology Press.
- Fivush, R. (2011). The development of autobiographical memory. *Annual review of psychology*, 62, 559-582.
- Fleck, M., Frid, M., Kindberg, T., Rajani, R., O'Brien-Strain, E., & Spasojevic, M. (2002). From informing to remembering: Deploying a ubiquitous system in an interactive science museum. *IEEE Pervasive Computing*, 1(2), 13-21.
- Foxman, E.R., Tansuhaj, P.S., & Ekstrom, K.M. (1989). Family members' perceptions of adolescents' influence in family decision making. *Journal of Consumer Research*, 15(4), 482-491.
- Gibson, J. E. (2012). Interviews and focus groups with children: Methods that match children's developing competencies. *Journal of Family Theory & Review*, 4(2), 148-159.
- Halloran, J., Hornecker, E., Fitzpatrick, G., Weal, M., Millard, D., Michaelides, D., Cruickshank, D., & De Roure, D. (2006, June). The literacy fieldtrip: using UbiComp to support children's creative writing. In *Proceedings of the 2006 conference on Interaction design and children* (pp. 17-24). ACM.

Hilbrecht, M., Shaw, S.M., Delamere, F.M., & Havitz, M.E. (2008). Experiences, perspectives, and meanings of family vacations for children. *Leisure/Loisir*, 32(2), 541-571.

Hornecker, E., Halloran, J., Fitzpatrick, G., Weal, M., Millard, D., Michaelides, D., Cruickshank, D., & De Roure, D. (2006, August). UbiComp in opportunity spaces: challenges for participatory design. In *Proceedings of the ninth conference on Participatory design: Expanding boundaries in design-Volume 1* (pp. 47-56). ACM.

Jacob, J. (2011). *A mobile location-based game framework*. Paper presented at the DSIE'11 – 6th Doctoral Symposium on Informatics Engineering, Porto, Portugal.

Khoo-Lattimore, C. (2015). Kids on board: methodological challenges, concerns and clarifications when including young children's voices in tourism research. *Current Issues in Tourism*, 18(9), 845-858.

Klopfer, E., & Squire, K. (2008). Environmental detectives: The development of an augmented reality platform for environmental simulations. *Educational Technology Research and Development*, 56(2), 203-228.

Labov, W. (1972). The transformation of experience in narrative syntax. In Labov, W., *Language in the inner city: Studies in the black English vernacular* (pp. 354-396). Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

Lancia, F. (2004). *Srumenti per l'Analisi dei Testi. Introduzione all'uso di T-LAB*. Milano, IT: Franco Angeli.

Land, S. M., & Zimmerman, H. T. (2015). Socio-technical dimensions of an outdoor mobile learning environment: a three-phase design-based research investigation. *Educational Technology Research and Development*, 63(2), 229-255.

Lehto, X.Y., Choi, S., Lin, Y.-C., & MacDermid, S.M. (2009). Vacation and family functioning. *Annals of Tourism Research*, 36(3), 459-479.

Liu, T. Y., Tan, T. H., & Chu, Y. L. (2009). Outdoor natural science learning with an RFID-supported immersive ubiquitous learning environment. *Educational Technology & Society*, 12(4), 161-175.

Lynch, J. S., van den Broek, P., Kremer, K. E., Kendeou, P., White, M. J., & Lorch, E. P. (2008). The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills. *Reading Psychology*, 29(4), 327-365.

Mandler, J. M. (1987). On the psychological reality of story structure. *Discourse Processes*, 10, 1-30.

Mashable. (2011). Why location-based gaming is the next killer app. Retrieved July 14, 2017, from <http://mashable.com/2011/07/24/location-based-gaming/>.

McCabe, A., & Peterson, C. (1991). *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McCabe, A., & Rollins, P. R. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 45-56.

McDonald, D. G., & Kim, H. (2001). When I die, I feel small: Electronic game characters and the social self. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 45(2), 241-258.

McNeal, J. U. (1999). *The kids market: Myths and realities*. Ithaca, NY: Paramount Market.

Nelson, K. (1999). Events representation, narrative development and internal working models. *Attachment and Human Development*, 1, 239-252.

Nelson, K., & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111(2), 486–511.

Ninio, A., & Bruner, J. S. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.

Peterson, A., & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics*. New York, NY: Springer US.

Peterson, C. (1990). The who, when and where of early narratives. *Journal of Child Language*, 17, 433-455.

Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant: Imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Ginevra, GE: Délachaux et Niestlé.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1967). *The Child's Conception of Space*. New York, NY: Norton.

Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York, NY: Orion Press.

Piaget, J. (1975). *The Origin of the Idea of Chance in Children*. London, UK: Routledge and Kegan Paul Ltd.

Pirker, J., Gütl, C., Weiner, P., & García-Barrios, V. M. (2015). Application Domains for a Location-based Mobile Application Creator. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 9(3), 52-57.

Piscitelli, B., & Weier, K. (2002). Learning with, through and about Art: The Role of Social Interactions. In Paris, S. (Ed.), *Perspectives on Object Centred Learning in Museums*, (pp.121–151). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Poria, Y., & Timothy, D.J. (2014). Where are the children in tourism research? *Annals of Tourism Research*, 47, 93-95.

Rapits, D., Tselios, N., & Avouris, N. (2005, September 19–22). *Context design for mobile applications for museum, a survey of existing practices*. Proceedings of the 7th Conference on Human-Computer Interaction with Mobile Devices and Services, Mobile HCI 2005, Salzburg, Austria. Source: DBLP.

Ray, P. H., & Anderson, S. R. (2000). *The cultural creatives: How 50 million people are changing the world*. New York, NY: Three River Press.

Rimé, B. (2009). Emotion elicits the social sharing of emotion: Theory and empirical review. *Emotion review*, 1(1), 60-85.

Rogers, Y., Price, S., Fitzpatrick, G., Fleck, R., Harris, E., Smith, H., Randell, C., Muller, H., O'Malley, C., Stanton, D., Weal, M. & Thompson, M. (2004, June). Ambient wood: designing new forms of digital augmentation for learning outdoors. In *Proceedings of the 2004 conference on Interaction design and children: building a community* (pp. 3-10). ACM.

Salton, G. (1989). *Automatic Text Processing: The transformation analysis, and retrieval of information by computer*. Boston, MA: Addison-Wesley.

Schänzel, H.A., Smith, K.A., & Weaver, A. (2005). Family holidays: A research review and application to New Zealand. *Annals of Leisure Research*, 8(2-3), 105-123.

Schänzel, H. (2012). The inclusion of fathers, children and the whole family group in tourism research on families. In H. Schänzel, I. Yeoman & E. Backer (Eds.), *Family tourism: Multidisciplinary perspectives* (pp. 67-80). Bristol, UK: Channel View.

Shapiro, L. R., & Hudson, J. A. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental psychology*, 27(6), 960.

Sharples, M., Corlett, D., & Westmancott, O. (2002). The design and implementation of a mobile learning resource. *Personal and Ubiquitous computing*, 6(3), 220-234.

Sharples, M. (2010). Foreword to education in the wild. In E. Brown (Ed.) *Education in the wild: contextual and location-based mobile learning in action. A report from the STELLAR Alpine Rendez-Vous workshop series* (pp. 4-6). Nottingham, UK: University of Nottingham: Learning Sciences Research Institute (LSRI). Stellar-project.

Stein, N. L. (1978). How children understand stories: A developmental analysis. In L. G. Katz (Ed.), *Current topics in early childhood education*, Vol. 2. Norwood, N.J.: Ablex, 19

Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing*, Vol. 2: Advances in discourse processes (pp. 53-120). Norwood, N.J.: Ablex.

Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing*, Vol. 2: Advances in discourse processes (pp. 53-120), Norwood, NJ: Ablex.

Tan, T. H., Liu, T. Y., & Chang, C. C. (2007). Development and evaluation of an RFID-based ubiquitous learning environment for outdoor learning. *Interactive Learning Environments*, 15(3), 253-269.

Trabasso, T., & Van Den Broek, P. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of memory and language*, 24(5), 612-630.

Weal, M. J., Cruikshank, D., Michaelides, D. T., Millard, D. E., De Roure, D. C., Hornecker, E., Halloran, J., & Fitzpatrick, G. (2006, March). A reusable, extensible infrastructure for augmented field trips. In *Pervasive Computing and Communications Workshops, 2006. Fourth Annual IEEE International Conference on* (pp. 5-9). IEEE.

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. London, UK: Tavistock Publications

Woodruff, A., Szymanski, M. H., Aoki, P. M., & Hurst, A. (2001, September). The conversational role of electronic guidebooks. In *International Conference on Ubiquitous Computing* (pp. 187-208). Berlin, DE: Springer.

WTM. (2011). *World travel market industry report 2011*. Retrieved October 06, 2012 from http://www.wtmlondon.com/files/onsite_wtm_industry_report_2011.pdf

Xu, F., Weber, J., & Buhalis, D. (2013). Gamification in tourism. In *Information and Communication Technologies in Tourism 2014* (pp. 525-537). Springer, Cham.

Xu, F., Tian, F., Buhalis, D., Weber, J., & Zhang, H. (2015). Tourists as mobile gamers: Gamification for tourism marketing. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 33(8), 1124-1142.

Yardi, S., & Bruckman, A. (2012). Income, race and class: Exploring socioeconomic differences in family technology use. In *Proceedings of the 2012 ACM annual conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 3041-3050). ACM.

Yatani, K., Onuma, M., Sugimoto, M., & Kusunoki, F. (2004). Musex: A system for supporting children's collaborative learning in a museum with PDAs. *Systems and Computers in Japan*, 35(14), 54-63.

Yovcheva, Z., Buhalis, D., Gatzidis, C., & van Elzakker, C. (2014). Empirical evaluation of smartphone augmented reality browsers in urban tourism destination context. *International Journal of Mobile Human Computer Interaction*, 6(2), 10–31.

APPENDICE I: POSTER PRESENTATO AL VI CONVEGNO CKGB (NAPOLI, 14-15-16 GIUGNO 2017)

LE TECNOLOGIE PORTATILI A SUPPORTO DEL TURISMO INFANTILE

Eleonora Bartoli, Giulia Bonsegna, Roberta Della Croce, Chiara Fioretti, Andrea Smorti

U.d.R. di Ricerche Narrative e Processi di Sviluppo

Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze

Introduzione

Le tecnologie portatili si stanno diffondendo sempre di più come supporti alle visite turistiche. Queste infatti permettono di arricchire l'esperienza di visita grazie alla loro natura interattiva che li rende strumenti versatili e accattivanti. Il settore turistico è in continua crescita nei paesi occidentali e una grossa fetta di questo mercato è composta da famiglie con bambini e scolaresche. Per tale ragione, la richiesta di servizi innovativi e tecnologici rivolti all'infanzia è in forte incremento.

Obiettivi

L'obiettivo di questo contributo è fornire una revisione dei contributi scientifici che hanno preso in oggetto l'uso delle tecnologie portatili nei servizi turistici rivolti all'infanzia, con lo scopo di individuare potenzialità e limiti di questi strumenti.

Metodo

Sono stati consultati i principali motori di ricerca *PsycINFO*, *PubMed*, *Science Direct* e *Google Scholar*.

I criteri di inclusione della revisione erano i seguenti:

- combinazione delle seguenti parole chiave: *child**, *tourism*, *mobile/handheld/ubiquitous technology*;
- pubblicazione tra il 1997 (anno di pubblicazione primo articolo sull'argomento) e 2016;
- campione di bambini con un'età compresa tra i 6 e i 12 anni.



Riferimenti bibliografici	Partecipanti	Contesto turistico
Chen, Kao, & Sheu, 2003	Bambini (10-12 anni), insegnanti, istruttore	Naturalistico
Fleck, Frid, Kindberg, Rajani, O'Brien-Strain, & Spasojevic, 2002	Bambini (10-13 anni), adulti	Museale
Halloran et al., 2006	Bambini (10-11 anni)	Storico/Letterario
Land & Zimmerman, 2015	Bambini (6-12 anni), genitori	Naturalistico
Liu, Tan, & Chu, 2009	Bambini (11-12 anni), insegnanti	Naturalistico
Pirker, Gütl, Weiner, Garcia-Barrios, & Tomintz, 2015	Bambini (8-10 anni)	Urbano
Rogers et al., 2004	Bambini (11-12 anni)	Naturalistico
Sharples, Corlett, & Westmancott, 2002	Bambini (9-11 anni)	Urbano
Tan, Liu, & Chang, 2007	Bambini (11-12 anni), insegnante	Naturalistico
Weal et al., 2006	Bambini (10-11 anni), maestre	Storico/Letterario
Woodruff, Szymanski, Aoki, & Hurst, 2001	Bambini (da 6 anni), adulti	Museale
Yatani, Onuma, Sugimoto, & Kusunok, 2004	Bambini (6-12 anni), genitori	Museale

Risultati

- Da un primo screening di 45 articoli pertinenti al tema investigato, la revisione ha evidenziato un totale di 12 articoli aderenti ai criteri di inclusione;
- I dispositivi portatili sono strumenti efficaci nel supporto e nel miglioramento dell'apprendimento, della capacità esplorativa e di acquisire informazioni;
- I bambini sono in grado di connettere le informazioni ricavate dai dispositivi portatili con quelle raccolte nell'ambiente reale;
- I bambini apprezzano l'autonomia e il controllo sulla visita turistica e sull'apprendimento;
- I dispositivi mobili stimolano motivazione ed interesse verso la visita turistica, e spesso il contenuto è organizzato in una forma narrativa;
- I dispositivi mobili permettono l'accesso a informazioni non presenti o visibili nel contesto;
- I dispositivi mobili facilitano l'interazione sociale ed ambientale;
- I bambini apprezzano la possibilità di poter accedere nuovamente da casa al materiale consultato e creato nel corso della visita turistica;
- Risulta importante il ruolo di un adulto facilitatore nell'uso del dispositivo, nella supervisione e nella mediazione tra il digitale e la realtà;
- I bambini ritengono che i dispositivi siano facili da utilizzare, intuitivi e utili;
- I bambini a volte si concentrano eccessivamente sui dispositivi, ma per lo più si dimostrano capaci di gestire la mole di informazioni e stimoli senza esserne sopraffatti;
- Le problematiche legate ai dispositivi riguardano maggiormente la gestione fisica (peso, dimensioni, intralcio nelle attività).

Conclusioni

Nonostante l'aumento della richiesta di servizi tecnologici specifici per l'infanzia in ambito turistico, dall'analisi della letteratura si evince la presenza di un numero ancora limitato di studi scientifici. In particolare, essi si concentrano maggiormente su esperienze di tipo naturalistico e museale, mentre poco studiata è la dimensione del turismo urbano. Ciò è dovuto probabilmente al fatto che non sono molte le tecnologie portatili sviluppate appositamente per i bambini in questi ambiti, anche se appaiono chiare le loro potenzialità.

Lo sviluppo di tali tecnologie richiederebbe in primo luogo la comprensione dei desideri, i bisogni e le esigenze fruibili del bambino. A tale proposito, ulteriori studi potrebbero indagare approfonditamente gli aspetti psico-cognitivi ed emotivi dei bambini turisti, in modo da progettare nuove tecnologie portatili su misura che ottimizzino le potenzialità degli strumenti come supporto alla visita e come fonte di informazioni altrimenti difficilmente reperibili.

Bibliografia

- Chen, Y. S., Kao, T. C., & Sheu, J. P. (2003). A mobile learning system for scaffolding bird watching learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(3), 347-359.
- Fleck, M., Frid, M., Kindberg, T., Rajani, R., O'Brien-Strain, E., & Spasojevic, M. (2002). From informing to remembering: Deploying a ubiquitous system in an interactive science museum. *IEEE Pervasive Computing*, 1(2), 13-21.
- Halloran, J., Hornecker, E., Fitzpatrick, G., Weal, M., Millard, D., Michaelides, D., Cruickshank, D., & De Roure, D. (2006, June). The literacy fieldtrip: using UbiComp to support children's creative writing. In *Proceedings of the 2006 conference on Interaction design and children* (pp. 17-24). ACM.
- Hornecker, E., Halloran, J., Fitzpatrick, G., Weal, M., Millard, D., Michaelides, D., Cruickshank, D., & De Roure, D. (2006, August). UbiComp in opportunity spaces: challenges for participatory design. In *Proceedings of the ninth conference on Participatory design: Expanding boundaries in design* (Volume 1 (pp. 47-56)). ACM.
- Land, S. M., & Zimmerman, H. T. (2015). Socio-technical dimensions of an outdoor mobile learning environment: a three-phase design-based research investigation. *Educational Technology Research and Development*, 63(2), 229-255.
- Liu, T. Y., Tan, T. H., & Chu, Y. L. (2009). Outdoor natural science learning with an RFID-supported immersive ubiquitous learning environment. *Educational Technology & Society*, 12(4), 161-175.
- Pirker, J., Gütl, C., Weiner, P., & Garcia-Barrios, V. M. (2015). Application Domains for a Location-based Mobile Application Creator. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 9(3), 52-57.
- Rogers, Y., Price, S., Fitzpatrick, G., Fleck, R., Harris, E., Smith, H., Randall, C., Muller, H., O'Malley, C., Stanton, D., Weal, M., & Thompson, M. (2004, June). Ambient wood: designing new forms of digital augmentation for learning outdoors. In *Proceedings of the 2004 conference on Interaction design and children: building a community* (pp. 3-10). ACM.
- Sharples, M., Corlett, D., & Westmancott, O. (2002). The design and implementation of a mobile learning resource. *Personal and Ubiquitous Computing*, 6(3), 220-234.
- Tan, T. H., Liu, T. Y., & Chang, C. C. (2007). Development and evaluation of an RFID-based ubiquitous learning environment for outdoor learning. *Interactive Learning Environments*, 15(3), 253-269.
- Weal, M. J., Cruickshank, D., Michaelides, D. T., Millard, D. E., De Roure, D. C., Hornecker, E., Halloran, J., & Fitzpatrick, G. (2006, March). A reusable, extensible infrastructure for augmented field trips. In *Pervasive Computing and Communications Workshops*, 2006. *Fourth Annual IEEE International Conference on* (pp. 5-9). IEEE.
- Woodruff, A., Szymanski, M. H., Aoki, P. M., & Hurst, A. (2001, September). The conversational role of electronic guidebooks. In *International Conference on Ubiquitous Computing* (pp. 187-208). Springer Berlin Heidelberg.
- Yatani, K., Onuma, M., Sugimoto, M., & Kusunoki, F. (2004). Musex: A system for supporting children's collaborative learning in a museum with PDAs. *Systems and Computers in Japan*, 35(14), 54-63.

PROGETTO CAB – La Città Ai Bambini

Il presente contributo è parte del progetto CAB 'La Città ai Bambini': un progetto finanziato dalla Regione Toscana, che vede la partecipazione di un gruppo multidisciplinare di lavoro allo scopo di mettere a punto servizi turistici innovativi e tecnologici destinati ai bambini.

Per ricevere informazioni sul progetto CAB o sulle attività di ricerca:

Dott.ssa Chiara Fioretti,
chiara.fioretti@unifi.it e Dott.ssa Eleonora Bartoli,
eleonora.bartoli@unifi.it – 055 2755030

Prof. Andrea Smorti, andrea.smorti@unifi.it – 055 2755026

APPENDICE II: ESEMPI DI TRASCRIZIONI DI CONVERSAZIONI IN PICCOLI GRUPPI CONDOTTE CON I BAMBINI DELLE PRIME E DELLE SECONDE CLASSI DI SCUOLA ELEMENTARI

LEGENDA:

I = Intervistatore

Per ciascun bambino è stato attribuito un codice composto dalla lettera B seguita dal numero bambino in base all'ordine in cui ha preso parola: B1 = primo bambino che prende parola, B2= secondo bambino che prende parola ecc.

Il codice B/i è stato utilizzato nei casi in cui le risposte dei bambini si sovrapponevano l'un l'altra e coincidevano.

I nomi dei bambini sono stati modificati per garantire l'anonimato in linea con le normative sul consenso informato e le procedure etiche della ricerca.

La seguente conversazione ha coinvolto due bambine e un bambino di prima elementare.

I. Io mi chiamo R. voi come vi chiamate?

B1. Io Alessia.

B2. Io Giorgio.

B3. Teresa.

I. Ok Alessia, Giorgio e Teresa. Allora bimbi siamo qua per parlare di cosa vi piace fare nel tempo libero e nelle vacanze. Voi quando non andate a scuola, che cosa vi piace fare? Tante cose scommetto.

B1. Sì, non so quale decidere.

I. Dimmele anche tutte se vuoi, stiamo qui fino a domani. Ti piace giocare?

B1. Sì.

B3. A me mi piace quando io vado in piscina faccio il corso e sono felice perché mi stanno a guardare su i genitori, i nonni, la mamma.

B1. Insomma tutti.

B3. E mi diverto.

I. Ti diverti, che bello. Con i tuoi amici sei in piscina?

B3. C'ho la Simona, quella lì che hai preso ora e la Marta che è in I D, perché io faccio il corso

I. Fai il corso di nuoto ok. Va bene. Senti ma quindi sai già nuotare, ti hanno già insegnato?

B3. Devo finire e io sono a pesce rosso, però ce ne sono non so quanti ancora. Però quando sono finiti i corsi vado al mare con i nonni ci rimango due giorni e vado al mare.

I. Ok.

B1. Ma però ci dovrebbero essere fino all'obliquo.

I. Come dici tesoro?

B1. Fino all'obliquo ci dovrebbero essere i corsi.

I. Fino all'obliquo...

B3. L'obliquo che cos'è?

B1. È una...c'è l'Alessia

I. Ah è una categoria?

B1. Eh lei è lì, però ora non la fa più piscina.

I. Ah ok. E a te cosa ti piace fare nel tempo libero?

B1. Andare a pallavolo.

I. Nooo! anch'io gioco a pallavolo! Andare a pallavolo, ok. Che cosa ti piace di più della pallavolo?

B1. Mi piace perché la mia sorella giocava a pallavolo, sicché quando ci giocava ancora io giocavo sempre con il pallone in casa.

I. Ho capito, ok. E a te cosa ti piace fare quando non vai a scuola?

B3. Mi piace giocare con il mio fratello.

I. Ah, a cosa giocate? Tuo fratello è più grandino o più piccolino di te?

B3. Più grande, c'ha quattordici anni.

I. Ah caspita!

B1. Ce l'ha anche la mia quattordici anni di sorella.

B2. Io sono figlia unica, c'ho una cugina a Reggio Emilia.

I. Che giochi fai con il tuo fratello? Con la palla ci giocate?

B3. Sì.

I. A calcio o a pallavolo?

B3. A calcio.

B2. Lui va a calcio.

I. Tu fai calcio proprio come sport.

B3. Sì.

I. Ok, è la cosa che ti piace fare di più quando sei nel tempo libero o ti piace fare altre cose?

B3. Più calcio.

I. Il calcio ti piace molto, eh siamo quattro sportivi.

B1. Pallavolo, calcio, piscina.

I. E anche io pallavolo.

B1. Due pallavolo, lui calcio e io piscina.

I. Sentite ma vi piace visitare posti nuovi?

B/i. Sì

B1. A me mi piace andare in Sardegna dalla mia nonna, perché lei vive in Sardegna e c'aveva il mare, e a me mi piaceva. Poi siamo andati anche negli altri mari.

I. In altri posti...

B1. Sì, di mare.

I. Ok e che cosa fai quando vai al mare?

B1. Io quando arrivo mi levo la maglietta e poi vado nel mare e poi con la mia cugina. Cioè il mio babbo una volta era andato nell'acqua laggiù in fondo e io c'avevo/ allora la mia mamma mi aveva tagliato la ciambella da quando ero piccola: l'aveva tagliata per non mettere i piedi. Io ho usato quella e la mia cugina mi aveva portato, con il babbo.

I. Bello sei andata al largo con la ciambella!

B3. Ma non avevi paura?

B1. No!

B2. Io sì!

I. Eh, ci credo!

B1. E poi quando sono ritornati s'era fatto un castello la mia sorella, io ero andata a prendere la sabbia molle e poi si faceva insieme la torre.

B3. Con il secchio.

I. Facevate un bel castello.

B1. E poi è arrivato il mio cugino e lui non lo sapeva e ha preso la sabbia quella lì e poi gliel'ho fregata alla fine.

I. E poi?

B1. E poi sono andata a casa di lui e poi sono ritornata dalla nonna.

I. Che bello!

B1. E poi lei lì c'è la terrazza dove non ci dorme nessuno e lì c'erano venuti il babbo e la mia mamma e lì alla finestra c'erano i gatti piccoli.

I. C'erano i micetti.

B1. Sì allora ce n'è...

B3. Appena nati?

B1. Sì, ce n'era uno rosso uno nero e poi uno grigio con le strisce nere.

I. Tigrato.

B1. Sì, e un altro così uguale. Allora i tre/ allora uno, quello tigrato, aveva un occhio pinzato da una vespa, insomma da qualcosa.

I. Ah, poverino!

B1. E invece quelli lì non ci vedevano.

I. Ah, avevano ancora gli occhi chiusi erano proprio piccoli.

B1. Sì, e invece quell'altro era sano l'unico che vedeva. È rimasto solo lui.

I. Ah è rimasto solo lui.

B1. Sì, perché quelli due, quello rosso e quello nero, li hanno presi due ragazzi.

I. Sono stati adottati, ho capito.

B1. E poi allora quello tigrato è morto per l'occhio.

I. Poverino.

B1. E poi di sopra c'erano altri gattini e io ci vado sopra a giocare.

I. Ah, che carino.

B1. Eh sì, perché è da solo.

I. E te di diverti a giocare con i gattini quando vai al mare? Ok. Voi bimbi ci andate a visitare posti nuovi?

B3. Io quando sono stata in Sicilia con il mio babbo e la mia mamma ho trovato un'amichetta e io e lei ci mettevamo la maschera c'era un sentierino nell'acqua e era larghino e c'era un sacco di pesci quindi io mi mettevo la maschera mi tuffavo e lei la vedevo accanto a me e vedevo tutti i pesci poi arrivava anche il mio babbo e il babbo della mia amica e io sono andata sotto e vedevo ancora più pesci. Li volevo acchiappare e loro scappavano via.

B1. Anch'io li volevo acchiappare c'avevo il retino non mi riusciva.

I. Eh sono veloci i pesci per acchiapparli.

B1. No, io una volta l'ho preso quello apposta, l'avevo preso dall'Ikea, un coso lo metti nell'acqua lo prendi e poi c'erano i pesci.

I. Ah ho capito, carino

B2. E poi questo anno ad agosto ci ritorno in Sicilia.

I. Cosa ti aspetti di fare di bello?

B1. Hai visto il vulcano per caso?

B2. Sì, che il mio babbo mi ha detto che quando si ritorna in Sicilia si prende la barca si prende le bici poi si va, come si dice? in un altro posto a farsi il bagno, poi si pranza sulla spiaggia e poi basta.

I. E cos'è la cosa che aspetti con più trepidazione della vacanza? La cosa che ti piace più fare, che non vedi l'ora di fare?

B2. Di vedere il nuovo posto dove si va sulla spiaggia per farci il bagno.

I. Bello!

B2. Perché io appena arrivo sulla spiaggia gli dico al mio babbo "mi levo i pantaloni la maglietta e le ciabatte e mi vado a fare il bagno, ciao!" e mi tuffo.

B1. A me quando arrivo, quando stavo arrivando "ah! ah!" mi bruciavano i piedi!

I. Eh sulla sabbia...

B2. Io quando vado a Cecina, in Sicilia vedo sempre la sabbia dove batte tantissimo il sole, vado lì sopra e mi si stanno cuocendo i piedi, allora vado subito sulla sabbia dove c'è l'ombra.

B1. Io vorrei andare sotto l'ombrellone quando la sabbia è calda però un po' si deve aspettare.

I. E tu? Dove sei stato in vacanza o in gita? Al mare ci sei mai andato?

B3. No sono andato in montagna.

I. Oh! Sentite un po'! In montagna. E quando sei andato in montagna che cosa hai fatto?

B3. Ho sciato

I. Accidenti!

B2. Sei andato da solo? Con i tuoi genitori o con Nicola?

B3. Il mio fratello.

I. Con tuo fratello. E cos'è la cosa che ti è piaciuta di più in montagna? Quando vai a fare una gita in un posto nuovo o che non conosci qual è la cosa che ti colpisce di più, che ti piace di più fare? Ad esempio a me quando vado in città nuove mi piace anche mangiare cose diverse. Va bene, allora, siete mai stati a visitare delle città invece?

B/i. Sì!

I. Che cosa avete visto in queste città?

B1. Io sono andata a Firenze, ho mangiato lì perché si voleva ritornare, no, ho sbagliato, a Siviglia sono andata io, lì dove quando piove sale l'acqua, eh lì.

I. A Venezia?

B1. Sì, per fortuna quando s'è trovato il giorno con il sole!

I. Siete stati fortunati e avete trovato un giorno con il sole. E qual è la cosa più bella che ti ricordi di quella città?

B1. Ho mangiato le paste a panna e prosciutto. E poi siamo ritornati e siamo andati in un altro posto perché c'era mio cugino, lui è andato a Siviglia, lì faceva sempre caldo e poi c'avevano solo i panini in quel ristorante e gli ho detto un panino medio, no, piccolo e era piccolissimo.

I. Tu invece dove sei stata di bello?

B2. A Barcellona.

I. Accidenti, e che cosa hai visto di bello?

B2. L'albergo! E io nell'albergo non c'avevo la cucina, c'avevo solo due letti, la cassaforte e il bagno e la doccia, però la cucina si doveva andare tutti i giorni e tutte le sere a mangiare per cena e per pranzo fuori perché non c'avevamo la cucina. Però io un giorno, quando eravamo arrivati, il babbo non c'era le strisce per attraversare, voleva andare a vedere una cosa, abbiamo corso sulla strada e siamo entrati nel negozio. Praticamente abbiamo visto delle cose, però non si poteva comprare niente perché non c'aveva i soldi il babbo, quindi siamo tornati indietro, abbiamo di nuovo corso e io il piede, praticamente, qui c'è lo scalino fai finta e io l'ho battuto lì.

I. Nooo! ti sei fatta male?

B2. Eh e io non riuscivo più a camminare perché mi faceva male tantissimo il ginocchio.

I. E il babbo che ha fatto?

B2. Eh il babbo mi ha preso in collo, mi ha portata dalla mamma.

B1. E ti ha messo sul divano.

B2. Eravamo fuori e c'era una farmacia, meno male la mamma è andata dentro e ha comprato un'arnichina e me l'ha messa. Il giorno dopo camminavo così e così e il giorno altro dopo camminavo ancora così e così un po' meglio e ci siamo stati tre giorni, due giorni lì, il secondo giorno siamo andati via sono arrivata a casa e ho detto "casa dolce casa"!

B1. Perché andavi sempre fuori a mangiare?

B2. Eh meno male lì c'era la cucina!

I. Eh! Cos'è che non ti è piaciuto, perché eri felice di tornare a casa?

B2. Perché mi mancava la mia casa, il mio paese.

B1. E poi?

B2. Tutto mi mancava della mia casa.

B1. Io in Spagna invece io dovevo andare a prendere delle pizze a volte qualcosa, a prendere qualcosa e poi si mangiava lì e poi abbiamo fatto una partita a carte.

I. Che bello, con dei bambini o con i tuoi genitori?

B1. Con i miei genitori il mio cugino la mia zia il mio zio e il mio altro cugino.

I. E vi siete divertiti molto?

B1. Sì. No, perché ora lui è a Londra il mio cugino.

I. Ah cavolo!

B1. Invece la mia zia e lo zio sono andati insieme a lui e il cugino è rimasto a casa solo con il Gigio, il gatto è rimasto.

I. Va bene. Bimbi vi faccio un'ultima domanda. Se voi doveste scegliere un personaggio dei cartoni animati, della fantasia, del cinema, come amico di viaggio, andare a far un viaggio insieme chi scegliereste?

B1. Vediamo...

B2. Bella domanda!

B1. Ma dev'essere di un cartone?

I. Quello che volete, qualsiasi personaggio.

B2. Allora a me mi piace, allora al cinema una volta ho visto Spongebob il film, mi è piaciuto un monte.

B1. E io quando sono andata a vedere la Bella e la Bestia mi sono divertita tanto perché c'era la mia mamma e le mie amiche quindi io scelgo Belle.

I. Tu hai qualche personaggio preferito? Eh? Secondo me tu ce l'hai un personaggio preferito.

B2. Spiderman?

I. Spiderman?

B2. No.

I. Ce l'hai in mente? Un calciatore scommetto! No? Va bene. Secondo te a lui chi gli piace?

B2. Boh, ma secondo me la Bella e la Bestia una cosa non mi piace: quando dicono uccidiamo la bestia.

B1. Perché la Bestia prima caccia via dal palazzo Belle perché stava vedendo la rosa. All'inizio praticamente è iniziato il film c'era un principe che era tanto cattivo il castello il più bello del

mondo, le persone le più belle del mondo e allora bussò perché pioveva fuori era notte, bussò una vecchina che era una fata gli dà questa rosa e praticamente lui si mette, il principe che era cattivo si metteva a ridere e la buttò in terra e la vecchina era diventata una fata e quel principe lo trasformò in una bestia e poi è passato tante ore di film e poi e poi la Bestia si ritrasforma non nello stesso principe, ma in un altro e poi alla fine lo baciava in bocca Belle.

B2. Si sono baciati. A me mi piace anche un altro cartone, Giorgio la scimmia

I. **Tu hai pensato a un personaggio? Niente? Va bene bimbi io vi devo salutare.**

APPENDICE III: ESEMPI DI CO-COSTRUZIONE DI STORIA RACCOLTE ALL'INTERNO DELLE CONVERSAZIONI IN PICCOLI GRUPPI CON I BAMBINI DELLE SECONDE CLASSI DI SCUOLA PRIMARIA

Qui di seguito vengono riportate le trascrizioni delle storie costruite dai bambini, tramite una negoziazione dei contenuti, a partire dalle linee guida date dagli sperimentatori. Sono stati uniti i diversi contributi dei bambini, eliminando le parti in cui gli sperimentatori facevano domande o commentavano quanto veniva detto, per creare una storia coesa.

Esempio di storia di avventura fantastica

C'era una volta, un bambino di nome Spot. Spot, aveva una mamma, Ilaria, un bel giorno decise di fare una gita domenicale alla spiaggia. A lui sarebbe piaciuto un sacco andare in spiaggia però non gli piaceva quando c'erano le meduse, perché queste non ti fanno andare nell'acqua, cioè, te puoi andare sempre nell'acqua anche se ci sono però...sarebbe meglio di no quando ce ne sono tante. Portano un'amica, Giulia. In questo posto, l'acqua era pulita, pulitissima e brillante, poi c'erano tanti ragazzi che facevano castelli di sabbia e la spiaggia piena di ombrelloni, e poi tanti pesci colorati anche alcuni arcobaleno, che si vedevano anche tutti i coralli di tutti i colori e l'acqua era bassa però a volte era anche un po' più alta per nuotare, e c'erano anche le onde per surfare. C'era il sole, nessuna nuvola, molto caldo, e poi c'era anche uno scoglio grande grande dove ci si poteva arrampicare e fare i tuffi, e c'erano anche tutte le sirene di tutti i colori poi Spot e Giulia si arrampicavano in quello scoglio grande, si tuffavano nel mare nell'acqua alta e arrivarono fino al fondo del mare e videro la città perduta! Era una città...un po' in male condizioni, con case di corallo, tutti i pesci che viaggiavano, gli autobus...Bikini Bottom! Atlantide! C'era il pesce palla che non entrava nell'autobus e quindi c'era una specie di bolla che lo buttava fuori dalla casa senza che gli aghi bucassero questa bolla. Poi c'era una balena che... una balena che viaggiava e dentro la sua bocca c'erano i pesci chi gli lavavano i denti e la lingua. I pesci piccoli avevano praticamente delle rocce rimbalzine per farli rimbalzare e tutte insieme formavano un castello per e avevano anche loro tutta una sabbia bella grande però da farci stare tanti pesci per costruire i castelli. E poi Spot e Giulia incontrano in pesce palla Gabriele e dice "Venite a fare un'avventura con me?" però questo pesce palla Gabriele si era costruito qualcosa per restringere le persone che erano troppo grandi e quindi li fece a misura dell'autobus e li portò con sé nella bolla. Vanno negli abissi, e poi...fanno un'avventura nella foresta degli anemoni. Vanno con il pesce palla però dei pesci cattivi li attaccano e quindi loro si rifugiano in una specie di caverna che li può proteggere per tutta la notte, perché ormai era notte, e la mamma è preoccupata.

Un bel giorno, mentre la mamma era a casa, preoccupata come sempre... accadde che viene un temporale e il mare comincia a muoversi, muoversi, e viene un tornado dagli abissi così e quindi prende i bambini e il pesce palla però il pesce palla sa creare quella bolla e quindi tutti si mettono lì e si proteggono. Ecco, e poi quando il temporale è passato ritornano ad Atlantide e vedono che è

tutta distrutta perché il vortice era passato di lì. La volevano ricostruire, però visto che la caverna era tanto grande non fecero una tutta di corallo dove ci si poteva far male ma una tutta di sabbia, non solo di sabbia perché si scioglie in acqua, ma usando le cose del mare, delle conchiglie, paguri, delle alghe, dei sassi! Però anche della sabbia che la avevano rinforzata con un materiale...

allora il tifone aveva lasciato un po' di sassi, quindi hanno messo i sassi sulla base dove c'era Atlantide, poi hanno messo la sabbia, le alghe e hanno usato la sabbia come cemento, poi ci hanno messo i sassi del mare, poi hanno usato le alghe per legare tutti i massi e farli resistere, e poi le hanno abbellite con le conchiglie, col corallo e anche delle stelle marine, e poi però i paguri lasciavano un po' di gusci per darli, per far tipo delle lampade per quando era buio. La casa era dentro un muro dove c'era un ponte levatoio dove ci si poteva entrare, e... la mamma decide di venire a cercarli, portavano la mamma che la rimpicciolivano e le facevano vedere tutta la città andavano dal signor presidente, gli davano una medaglia, le facevano vedere la città e poi la mamma dice "Voglio restare qui per un mese, in vacanza", gli chiedeva se potevano vivere lì per sempre, poi però mangiavano anche un po' i pesci, avevano anche degli animali per farli cacciare perché loro non ci riuscivano molto bene...

Il pesce palla porta la mamma e gli spiega quello che hanno fatto suo figlio e la sua amica, e gli fa conoscere il presidente. Alla fine arrivano i bambini dalla mamma, poi il presidente gli racconta come era stata creata Atlantide, tanto tempo fa era una città di un paese lontano non sotto l'acqua, dove c'era un re molto famoso che aveva molti tesori e aveva conquistato molti regni e paesi, e aveva una città di nome "la città dei ricchi" perché ogni cittadino aveva qualcosa di molto costoso e tanti soldi, perché lì avevano fatto molta guerra e avevano...vinto tante battaglie, poi un giorno arrivò un gigante che...distrusse mezza città e metà persone furono uccise. Poi il pezzo che non era stato distrutto da un forte vento finì sott'acqua per molti molti anni sotto la sabbia: poi i pesci avevano scoperto questa tipo torre di sabbia, l'hanno scoperta e c'era questa mezza città dei ricchi, e così l'hanno trasformata, visto che c'era la leggenda di Atlantide della città sommersa sotto l'acqua e l'hanno chiamata Atlantide, così ci hanno costruito autobus, la bolla per il pesce palla, e gli scogli...e poi i pesci vissero lì...per... sempre... felici felici per molti anni nell'Atlantide.

Il gigante era un po' geloso perché nessuno stava mai con lui, quindi l'ha fatto per gelosia

perché c'era anche una sua amica del mare che giocava sempre con lui ma che poi era diventata grande... e quindi non poteva più giocare, quindi gli ha distrutto metà città per...perché lui era geloso, però poi un forte vento, di nuovo un tornado l'ha portata via, e però proprio un bel giorno mentre stava navigando era tornata proprio la metà tutta messa per bene perché il vento, e un tornado, questi pezzettini che stavano navigando da soli erano ri atterrati nelle stesse posizioni di prima, e quindi avevano da rifare solo mezza città, e scelsero di fare tutte queste cose...Forse credo che il gigante era geloso perché non aveva quelle cose che alla città dei ricchi avevano, cose molto costose tipo, il re aveva tanti tesori che il gigante voleva prendergli!

La mamma dice “Vorrei vivere qui per sempre” e il presidente dei pesci gli dice “Ci potete vivere a una sola condizione”, perché lì...perché lì dovevano viverci solo pesci, quindi li trasformarono in dei pesci preferiti. Dice che non possono rimanere piccoli, e allora gli propone di trasformarsi in una sirena: la mamma aveva la coda grande, molto grande i capelli blu, Giulia...Giulia aveva la coda più piccola della mamma, e i capelli più corti della mamma, era diventata più o meno un pesce, però la coda si poteva anche trasformare in cavallo, poteva trasformarsi in tentacoli e il pesce palla li poteva far restringere, diventare più grandi...Invece Spot si trasformò in un tipo mostro-pesce che aiutava a cacciare e a fare le guerre sottomarine e poi aveva il potere di mangiare le onde. E quindi tutti vissero lì per sempre felici e contenti.

Esempio di storia esplorativo descrittiva

C’era una volta una bambina di nome Isabella, la mamma di Isabella, di nome Chiara, decise di fare un regalo ad Isabella decise di portarla in una città sconosciuta, a Roma, insieme all’amica Alice. Partirono in macchina ma c’erano dei caprioli che gli bloccavano la strada, allora presero una scorciatoia, era un po’ lunga, bella, difficile perché c’aveva gli alberi con i fiori, c’era tante salite e poi c’erano discese e alla chiara gli è scoppiato lo sterzo, poi arrivano alla città. Però era stato un po’ difficile perché c’erano tanti sassi, e incontrarono la sorella della Chiara che si chiama Elisabetta; la città era bella, era piena di fiori, era piena di alberi, piena di gente, e andarono in un castello grande e c’erano le statue, cinquanta piani, la stanza del gelato, la stanza, le nostre camere, il salotto e poi c’era la cucina, tre bagni, la soffitta era tutta di fiori, veri fiori e lì c’erano tutti i fiori per terra con un albero con sopra i fiori e c’erano delle statue, tutte da una parte. E poi la mamma di notte, di nascosto andò a prendere dei dolcetti per la mattina dopo e le due amiche dicevano “Mamma dove sono?” perché era golosissima. E poi un giorno la mattina dopo successe una cosa, scoppiò una bomba, e quindi avevano scelto un altro paese che gli piaceva e allora la mamma ha detto “Andiamo a Firenze” e allora ci portavamo tutto il castello a pezzettini che potevano volare e ricomporsi a Firenze.

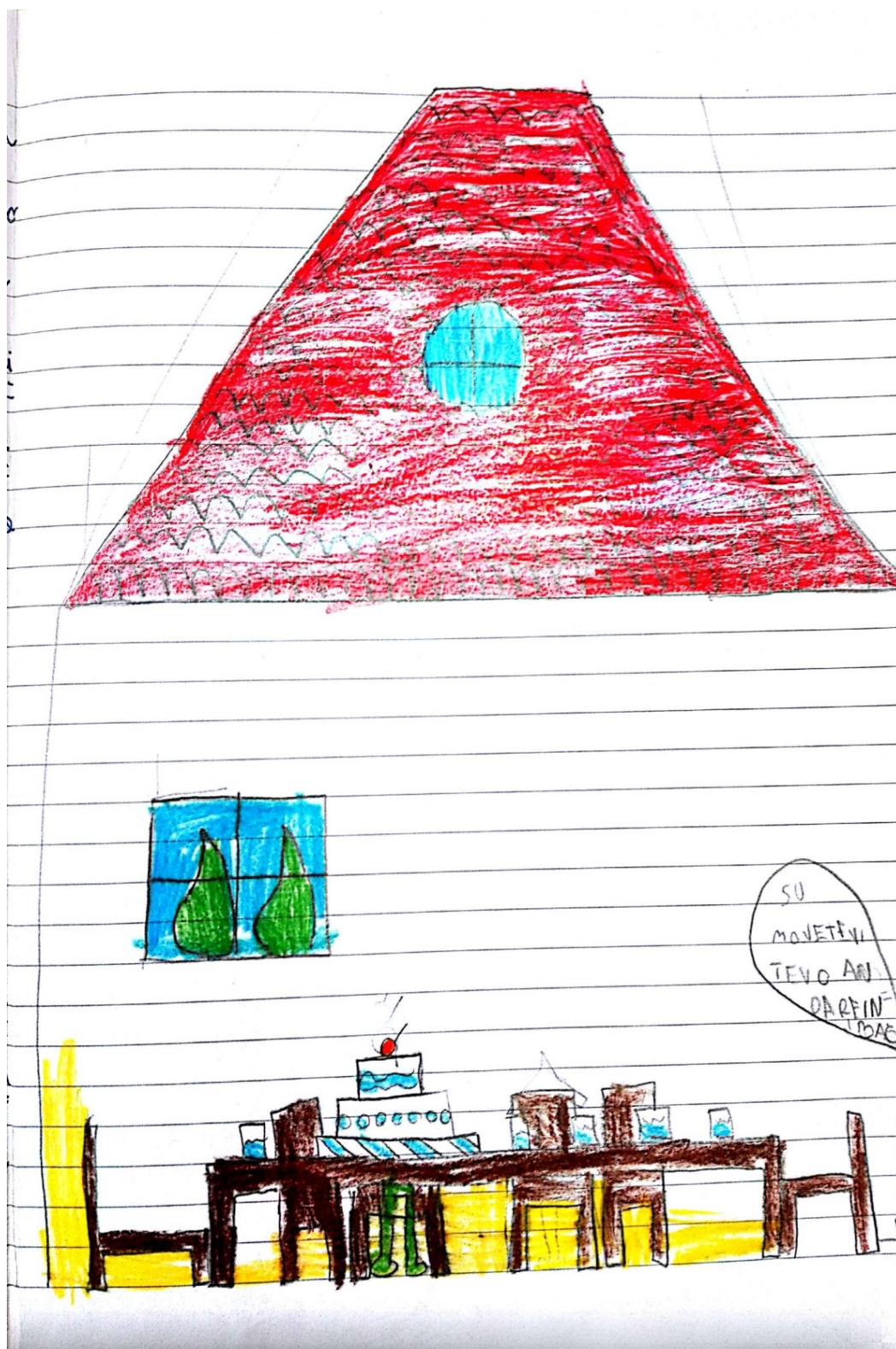
APPENDICE IV: ESEMPI DI STORIE SCRITTE A PARTIRE DA UN INCIPIT DATO DAI RICERCATORI RACCOLTE DAI BAMBINI DELLE TERZE CLASSI DI SCUOLA ELEMENTARE

3B

(F)

che si ritrovò in una strana città in confondo alla loro.
Era molto colorata e non c'erano neanche delle fabbriche o
dei palazzi, era quasi tutta ricoperta da alberi, sempre
gli e "piatti con dei fiori davvero strani perché alcuni erano col
rati colorati come a forma di stella e gli altri erano
normali. Uno dei sei bambini chiese a una signora: Mi
scusi signora dove ci troviamo? La signora rispose: To
sei ritrovato nel mondo delle fiabe: disse la signora,
e i sei amici erano stupiti perché i genitori gli dicevano che
il mondo delle fiabe non esisteva. La signora disse: Lascia
te che maleducato io sono la fata turchina, vorresti
venire a casa mia? I bambini risposero: C'è la fata turchina:
e subito dopo un rumore fortissimo.
I bambini spaventati chiesero: Che cos'era questo rumore?

La fata rispose: Magari è Merlino che sbaglia qualche inca-
ntesimo e pure è il gigante della parte dei inglesi, in ogni caso
ha casa mia. Comminavano e comminavano alla fine arrivarono
alla casa della fata, era molto colorata e molto accog-
liante. Era mezzo giorno e si andarono a lavare le mani m-
entre la fata cucinava, le lasagne, il riso, le patate
per avere una torta al triplo gelato. Mangiarono
da dio e era già notte e il più intelligente dei
bambini chiese: Perché è già notte? La fata rispose:
Perché nel mondo delle fiabe si va a dormire sempre
a quest'ora, in a letto domani dovete tornare a
casa prima di mezzo giorno ma il gigante di per man-
re. La mattina dopo i bambini presero qualcosa da m-
angiare davanti il viaggio e da loro e Tormatore era
felice di quella bella vacanza di Sabato.



APPENDICE V: ESEMPI DI TEMI SCRITTI SULLE ESPERIENZE RICORDATE DI GITE SVOLTE IN FAMIGLIA O CON IL GRUPPO CLASSE RACCOLTE DAI BAMBINI DELLE CLASSI QUARTE E QUINTE

SCSDIO ANONIMO

(F) LA MIA VACANZA IN SPAGNA: (FORMENTERA)

IO E LA MIA FAMIGLIA AVEVAMO DECISO DI ANDARE IN VACANZA A FORMENTERA, UNA PICCOLA ISOLA IN SPAGNA. APPENA ARRIVATI SIAMO ENTRATI NELLA RECEPTION E CI HANNO SPIEGATO UN PÒ DOVE ERA LA SPIAGGIA, IL MINI CLUB, LE PISCINE DI ACQUA SALATA E LE PISCINE CON GLI SCIVOLI, E DOVE ERA IL VILLAGGIO, CI HANNO DATO LE CHIAVI DELLA NOSTRA "CASINA" (ERA MOLTO PICCOLA). ABBIAMO SISTEMATO LE NOSTRE COSE E SIAMO ANDATI IN SPIAGGIA, HO CONOSCIUTO DUE BAMBINE MOLTO SIMPATICHE CHE SI CHIAMAVANO FRANCESCA E INES, CON LORO HO FATTO UN BAGNO NELLA PISCINA SALATA POI UNA RAGAZZA CI HA CHIESTO SE VOLEVAMO ENTRARE NEL MINI CLUB, ABBIAMO ACCETTATO E AL MINI CLUB

ABBIAMO FATTO TANTI GIOCHI DIVERSENTI, IL VENERDÌ
 E IL MARTEDÌ ERANO LE GIORNATE IN CUI IL
 MINI CLUB CI PORTAVA ALLE PISCINE CON GLI
 SCIVOLI, PER LA COLAZIONE IL PRANZO LA
 MERENDA E LA CENA C'ERA IL RISTORANTE
 A BUFFET CON TANTISSIME COSE BUONE POI
 C'ERANO TUTTI I GIORNI I PARTY DOVE
 OGNI SERATA CI SI VESTIVA IN MOOD
 PARTICOLARE: C'ERA IL PARTY FLUO IL PARTY
 WHITE... E TUTTI GLI INVITATI SI VESTIVANO
 SECONDO IL PARTY POI C'ERA IL TEATRO
 DOVE IO E LE MIE AMICHE ABBIAMO FATTO UNO
 SPETTACOLO DA CIRCUS LEADER.
 E' STATA LA VACANZA PIU' BELLA DI TUTTE
 MI E' PIACUTO TUTTO SOPRATTUTTO LE

DI PISCINE IL TEATRO I PARTY IL MARE,
E IL RISTORANTE E IL CHIOSCO DEI
GELATI

APPENDICE VI: ESEMPI DI TEMI SCRITTI SULLE ESPERIENZE RICORDATE DI GITE IMMAGINATE E DESIDERATE RACCOLTE DAI BAMBINI DELLE CLASSI QUARTE E QUINTE

SCSAI F

LA MIA GITA DEI SOGNI

LA MIA GITA DEI SOGNI È ANDARE A MILANO E IN BRASILE CON LA MIA AMICA ANNA ZANCHI.

MI PIACEREBBE VOLARE SOPRA IL VULCANO "ETNA" E VORREI OSSERVARE DALL'ALTO LA SUA ESPLOSIONE.

IN PIÙ MI PIACEREBBE INCONTRARE A MILANO MIA ZIA SARA CHE HA 20 ANNI E NON LA VEDO DA UN BEL PEZZO...

IN BRASILE VORREI ANDARE A VEDERE LE OLIMPIADI E POI MI PIACEREBBE MANGIARMI UN BEL GELATO CON ANNA!

POI VORREI FARE UN BEL TUFFO NEL MARE PER SCOPRIRE TUTTI I PESCI PIÙ AFFASCINANTI!

VORREI ANCHE ANDARE ALL' ACQUARIO DI
GENOVA, PERCHÉ SI ^{POSSONO} ~~PUO~~ SCOPRIRE UN
TANTE
~~MONTE~~ ~~DI~~ COSE SUL MARE E A ME
POTREBBE PIACERE!

MI PIACEREBBE ANCHE VOLARE IN CINA DOVE
CI SONO PRATICAMENTE TUTTI I MIEI PARENTI!
ED ARRIVATA LÌ VORREI OSSERVARE TUTTI QUEI
GRATTACIELI GIGANTESCHI! ☺

POI VORREI ANDARE IN GIAPPONE PERCHÉ
LÌ C'È MIO ZIO DAVIDE DI 36 ANNI CHE
È PRETE E VORREI OSSERVARE E MANGIARE IL
PESCE E ANCHE UN BEL PEZZO DI "CANE"! ☺

(SECONDO ME SAREBBE BUONO!)

A ME PIACEREBBE ANCHE VISITARE L'AFRICA
DOVE C'È MIO ZIO FRANCESCO (SOPRANNOREI)

(CECCO) CHE VIVE IN UNA SPECIE DI BARACCA
DOVE PERÒ C'È UN VANTAGGIO! LA LINEA PER
IL TELEFONO! (QUINDI CI SI PUÒ SCRIVERE
PRATICAMENTE SEMPRE!)

INFINE VORREI PASSARE UN MESE E MEZZO
IN... "CROCIERA" PER VISITARE TUTTI I
POSTI DOVE CI PORTA LEI E IN PIÙ VISITARE
TUTTA LA CROCIERA! WAUUU! (A PASSARE UN
PÒ DI TEMPO CON LA MIA AMICA ANNA E IO SOLE!
QUESTO È IL MIO SOGNO!)



Ripensa alla gita "dei sogni" di cui hai appena scritto un racconto:

- dove si è svolta?

A MILANO, IN BRASILE, IN GIAPPONE, IN CINA, IN
CROCIERA, ALL' ETNA, AFRICA E ALL' ACQUARIO DI
GENOVA

- con chi eri?

CON LA MIA AMICA ANNA

- quali sono le cose che ti piacerebbe di più fare in una futura gita?

PRENDERE UN GELATO CON LA MIA AMICA,
TUFFARMI NEL MARE PER OSSERVARLO, ANDARE
ALL' ACQUARIO DI GENOVA PER VEDERE TUTTI
I PESCI ESISTENTI.

- quali sono le cose che non ti piacerebbe fare in una futura gita?

NON VORREI INCONTRARE LA MIA FAMIGLIA PERCHÉ
VORREI STARE SOLA PER UN PO' CON LA MIA
AMICA ANNA

- se tu potessi scegliere una guida o un compagno di viaggio, appartenente ad esempio al mondo dei cartoni animati oppure un personaggio famoso, da chi ti faresti accompagnare?

DA UN ALIENO DIVERTENTE O DA UN CINESE
UN PO' STRABICO! !!