

L'INSEGNAMENTO GRAMMATICALE NELLA SCUOLA PRIMARIA ATTRAVERSO L'ALBO ILLUSTRATO

Maria Polita¹

1. LA LETTERATURA PER L'INFANZIA NELLA SCUOLA PRIMARIA

Quando un insegnante si appresta a proporre un libro ai bambini della prima fascia scolare le preoccupazioni sono prevalentemente formali e, al limite, contenutistiche: è un testo in un carattere comprensibile? È un testo semplice? Quando le maestre sono illuminate scatta la domanda successiva relativa all'interesse: una storia di questo tipo interesserà i miei alunni?

L'oggetto libro, escludendo gli ovvi impieghi dei libri di testo, è glottodidatticamente utilizzato solo come occasione di lettura e strumento per l'approfondimento dell'abilità di lettura. A questa richiesta il mercato si adegua, proponendo libri piccoli, maneggevoli, con storie brevi, scritte in stampatello maiuscolo, annacquando da una parte la tradizione centenaria di romanzi per ragazzi che a partire dall'Ottocento ha caratterizzato con costanza un'importante parte del panorama letterario italiano², e dall'altra disconoscendo l'attuale e fiorentissima produzione illustrata che viene proposta ai bambini di età prescolare. I bambini della prima fascia scolare leggono storie brevi, non leggono romanzi a puntate, sono i bambini del “mordi e fuggi” e non amano le illustrazioni. Questa è l'impressione che si ha scorrendo le principali collane rivolte ai primi anni scolastici degli editori più noti sul mercato.

A livello scientifico si moltiplicano gli articoli e i volumi relativi all'importanza della lettura in età precoce³: identificare la storia, descrivere le figure, abituarsi a immaginare, concentrarsi per capire, ascoltare sono abilità da incentivare e che favoriscono la crescita e l'intelligenza. Parallelamente l'editoria che si occupa di albi illustrati mette a catalogo prodotti sempre più curati. Tuttavia, giunti al limine dei 6 anni, il libro diventa d'un tratto uno strumento con l'unico obiettivo del saper/far leggere. Le immagini passano in secondo piano, quasi fossero lo specchietto per le allodole di cui ci si è serviti per incuriosire i bambini illetterati, e al centro torna – quasi con un sospiro di sollievo – la parola.

Una visione di questo tipo è a dir poco limitante e paradossale. Con l'approdo alla scuola primaria il bambino ha infatti l'occasione di essere introdotto alla lingua, ma nello stesso tempo ha bisogno di strumenti e sussidi che ne introducano e supportino la riflessione metalinguistica. Il libro, o meglio, l'albo illustrato può essere uno strumento di particolare interesse e forza poiché, a differenza del libro di testo, utilizza un codice

¹ Università degli Studi di Milano.

² Tra gli interventi recenti sull'argomento Morgana, 2003 e 2011; Polimeni 2012, 2012a e 2014.

³ Tra gli ultimi interventi che riprendono intuizioni già sostenute negli anni dalla pedagogia degli anni Settanta: Blezza, 1996, 2003, 2007; Fox 2010; Gardner, 2005; Terrusi, 2012; Merletti Tognolini, 2006.

iconografico particolarmente curato, un contenuto non didattico ed una lingua più reale di quella scolastica⁴.

L'albo illustrato può e deve entrare nella scuola primaria e può esserne protagonista non solo per incentivare la lettura, ma per insegnare a scrivere, a leggere e a identificare le categorie grammaticali.

L'impiego dell'immagine è una strategia per l'apprendimento che ha centinaia di anni: dai codici miniati e dagli affreschi nelle chiese medievali ai nuovi ed elaborati metodi per l'insegnamento di una lingua come L2⁵. Gli albi illustrati con la loro diversità stilistica facilitano la comprensione, destano interesse, abitano l'occhio alla diversità e coinvolgono gli apprendenti che percepiranno affinità con i diversi testi, secondo la propria sensibilità.

La lingua che la letteratura moderna per l'infanzia impiega non è lingua scolastica e per lo studio e quindi è una lingua inizialmente più semplice, anche per gli apprendenti stranieri. L'impostazione testuale narrativa e poetica favorisce la comprensione degli apprendenti stranieri e di quelli meno attrezzati, poiché fa leva sull'immaginazione piuttosto che sulla conoscenza e su un codice linguistico complesso e astratto. La non vincolanza⁶ del testo paradossalmente semplifica la comprensione di un lessico e di una sintassi maggiormente complessi, perché si basa su conoscenze pregresse comuni e universali.

2. QUATTRO ESEMPI DA APEDARIO

Per semplificare l'importanza e le potenzialità di questi strumenti vorrei riportare l'esempio di Antonella Capetti, una insegnante di scuola primaria che, a Carimate in Brianza in una scuola primaria statale, porta avanti con determinazione un'impostazione di insegnamento tramite l'albo illustrato e con costanza documenta il suo lavoro tramite un blog: <http://apedario.blogspot.it/>

Rifletteremo su 4 esempi coincidenti con 4 post, scritti tra il 2013 e il 2014, che testimoniano il lavoro con una classe prima e una classe seconda.

2.1. *Competenze fonologiche*

A ottobre del 2013 Antonella Capetti incomincia il lavoro con una classe prima e introduce la lettera "o" leggendo un testo di Fausto Gilberti del 2012: *L'orco che mangiava i bambini*, edizioni Corraini (<http://apedario.blogspot.it/2013/10/o-come-orco-che-mangiava-i-bambini.html>).

Come tutti gli orchi, anche l'Orco adora i bambini, soprattutto quelli golosi di dolci. Se invece preferiscono mangiare cereali, yogurt, zucchine o melanzane, gli causano dei terribili disturbi, tanto da farlo addirittura finire

⁴ Sulle problematiche relative all'italiano lingua scolastica soprattutto in una prospettiva plurilingue: Bosc, 2012, 2012a; Favaro, 2002; Grassi, Valentini, Bozzone Costa, 2003; Longo, 2011; Zambelli, 2014,

⁵ A partire del metodo strutturo-globale e audiovisivo (Barsi Rizzardi 2005) agli ultimi orientamenti comunicativi (Barsi - Rizzardi, 2005).

⁶ Si fa riferimento al modello testuale proposto da Sabatini, 1999.

d'urgenza in ospedale o vomitare tutta la notte. E allora, bambini, attenti a quello che mangiate, perché l'Orco è vivo, vegeto e...affamato!

Come incomincia:

«C'era una volta un Orco brutto e cattivo. Non si lavava mai e quindi era sporco e puzzolente. Aveva molti difetti e nessun pregio.

Come tutti gli orchi famosi mangiava i bambini.

L'Orco aveva delle preferenze: gli piacevano solo i bambini golosi, golosi di zucchero, caramelle, patatine, bibite gassate, eccetera eccetera».

(Gilberti F., *L'Orco che mangiava i bambini*, Corraini Edizioni, 2012)

L'Orco goloso di O

Ho chiesto ai bambini di dire, e in seguito disegnare, dentro una grande O contornata sul quaderno, cose, persone o animali che iniziassero con la vocale O.

È anche possibile operare già una prima divisione in sottoinsiemi: in questo modo si cominciano a porre le prime basi per la classificazione dei nomi comuni. Possiamo disegnare tre sagome identiche di Orco e inserire nella pancia del primo le cose, in quella del secondo gli animali, nell'ultima le persone.

Altre possibili attività

Una particolarità del libro proposto è l'illustrazione in bianco e nero, che ben si presta ad essere riprodotta dai bambini per mezzo di un pennarello a punta sottile.

Chiediamo quindi agli alunni di disegnare l'Orco il più possibile simile al protagonista della storia. Poniamo particolare attenzione agli occhi, enormi e accostati: due O con una piccolissima pupilla al centro.

Scriviamo in seguito alla lavagna la frase

L'ORCO E' UN ORRIBILE MOSTRO

e chiediamo ai bambini di evidenziare, ripassandole con un colore diverso, le O.

Riflettiamo su una particolarità della parola ORCO: la vocale O è sia iniziale che finale. Chissà se qualche bambino saprà trovare altre parole simili:

ORSO, ORTO, ORRENDO, ORNITORINCO, ORITTEROTOPO...

Il menu dell'Orco

La storia termina con due pagine da completare, dal titolo

IL MENU DELL'ORCO INVENTALO TU...

IL TUO MENU INVENTALO TU...

Proponiamo ai bambini di realizzare insieme un cartellone, su cui avremo disegnato un enorme Orco: all'interno della pancia, incolliamo tante tessere bianche su cui scriveremo, in stampato maiuscolo e con un pennarello nero, tutto ciò di cui può essere goloso il nostro Orco. Accettiamo ogni proposta dei bambini, aiutandoli però a riflettere sul fatto che all'Orco piacciono solo i bimbi golosi.

Chiediamo in seguito ai bambini di disegnare (o di provare a scrivere) sul proprio quaderno, sotto la scritta IL MIO MENU i cibi preferiti.



Nella lettura del testo l'obiettivo didattico passa quasi in secondo piano, se non fosse per il ricorrere della parola "orco". Il testo di Gilberti è narrativo, lontano dalle semplificazioni che è possibile trovare negli estratti, contenuti nei libri di testo, mostra una sintassi asciutta e paratattica e una certa attenzione lessicale.

C'era una volta un Orco brutto e cattivo. Non si lavava mai e quindi era sporco e puzzolente. Aveva molti difetti e nessun pregio. Come tutti gli orchi famosi mangiava i bambini. L'Orco aveva delle preferenze: gli piacevano solo i bambini golosi, golosi di zucchero, caramelle, patatine, bibite gassate, eccetera eccetera⁷.

A partire da una lettura ad alta voce, la maestra procede inizialmente con una riflessione fonetica, esortando i bambini a trovare parole che incomincino con il medesimo suono. Questa attività permette l'esercizio anche di abilità quali la creazione di insiemi e associazioni linguisticamente coerenti. Secondariamente la maestra fa riflettere sul grafema, sempre in associazione con la storia, associandola al disegno, abbattendo la distinzione tra scrittura e disegno: «Chiediamo quindi agli alunni di

⁷ Gilberti, 2012. L'immagine in questa pagina è stata riprodotta per gentile concessione dell'editore: © Fausto Gilberti, tutti i diritti riservati alla Maurizio Corraini srl.

disegnare l'Orco il più possibile simile al protagonista della storia. Poniamo particolare attenzione agli occhi, enormi e accostati: due O con una piccolissima pupilla al centro».

L'attività del disegno, proposta dall'insegnante, è supportata dall'illustrazione e guida al raggiungimento dell'obiettivo: le immagini in bianco e nero infatti tratteggiano in modo originale la storia e danno la possibilità all'insegnante di proporre agli studenti la riproduzione di un'inusuale illustrazione in bianco e nero, molto affine alla scrittura. La riflessione grammaticale si approfondisce sempre nel legame iconografico, poiché come gli occhi anche la parola *orco* mostra due «occhi a forma di o». Con naturalezza questa constatazione diventa occasione per ritornare ad un livello grammaticale: «Riflettiamo su una particolarità della parola ORCO: la vocale O è sia iniziale che finale. Chissà se qualche bambino saprà trovare altre parole simili: ORSO, ORTO, ORRENDO, ORNITORINCO, ORITTEROTOPO...⁸». In seguito la *o* diventerà la pancia dell'orco che contiene le diverse parole: ancora una volta il disegno si trasforma da attività marginale a strumento essenziale per la comprensione e la rielaborazione fonetica. Il rinforzo grammaticale diventa, coerentemente con la storia, uno sviluppo narrativo e i bambini sono chiamati a produrre un menù per l'orco e un proprio menù, coinvolgendo quindi anche l'abilità di produzione del testo.



2.2. Competenze morfosintattiche: il nome

Qualche mese dopo, con una classe seconda, la maestra Capetti si trova a dover affrontare problematiche differenti: si passa dalle competenze fonologiche a quelle

⁸ Capetti 2013.

morfosintattiche. Analizziamo come l'insegnante imposta la riflessione grammaticale sul nome: <http://apedario.blogspot.it/2014/05/senza-nome.html>.

Da qualche giorno, a scuola, riflettiamo sull'importanza di dare un nome ad ogni cosa, animale o persona. Nomi comuni e nomi propri.

A volte, però, c'è anche chi un nome non ce l'ha: è il caso del protagonista di "Senza nome", di Silvana D'Angelo e Valerio Vidali, Topipittori.

Si tratta di un cane, che, pur adorando i nomi di personaggi famosi (Aramis, Shakespeare o Tiberio Gracco), trova che Baraban gli stia a pennello, ma si accontenterebbe anche solo di un semplicissimo Bill. Il padrone lo porta al parco a passeggiare, pretendendo che faccia amicizia con i suoi simili salvo poi sgridarlo perché si è sporcato

Il suo vero nome, invece, non lo sente da un pezzo, anzi, talvolta gli viene persino il sospetto di non averlo mai saputo: il suo padrone, infatti, sempre troppo affannato, stanco o distratto, lo chiama semplicemente "tu", oppure "pigrone", "sporaccione" o "capriccioso".

Finché un giorno il gatto Pirata, bianco, sporco e senza un occhio, con una semplice riflessione lo costringe a una decisione drastica. Ma il cane ha bisogno di trovare la sua identità, e così se ne va di casa prima davanti a una pasticceria poi accanto a una scolaresca che si appresta a partire per una gita, infine in biblioteca. Eppure, a sera, la sua ricerca è ancora infruttuosa finché scopre che la sua fuga ha finalmente scosso il suo padrone, al punto da costringerlo a tappezzare i muri della città di richieste di aiuto: ed eccolo lì, il suo NOME. Come finisce:

«Che buffa cosa, un nome. In fondo in fondo, di cosa è fatto?»

D'aria. Poche lettere appena.

Ma senza nome, chi lo sa se c'ero veramente?».

(D'angelo – Vidali, *Senza nome*, Topipittori)

Ci sono molte riflessioni possibili a margine di questo albo: il nome proprio (ma anche quello comune) e la sua importanza. La scelta di un nome, il suo significato. Il desiderio, talvolta, a seconda di umori o di esperienze, di cambiare il proprio nome. La distinzione tra nomi "importanti" e nomi più umili. I nomi scintillanti dei prodotti che ogni giorno ci assordano dalla tv. I nomi nuovi dei bambini che arrivano da lontano, e che qui trovano casa. Il diritto ad avere un nome. La ricchezza di nomi che si può trovare in una biblioteca. E, su tutto, l'amore contenuto in un nome, scelto apposta per noi; un amore, però, da non dare mai per scontato, e da nutrire di gesti e parole.

Non so se serva spiegare tutto questo ad un bambino: forse, basta leggere il libro...

Come spiegare che cos'è un nome? La riflessione dell'insegnante parte dal testo di Silvana D'angelo e Valerio Vidali, *Senza nome*, (Topipittori, 2008): «Che buffa cosa, un nome. In fondo in fondo, di cosa è fatto? D'aria. Poche lettere appena. Ma senza nome, chi lo sa se c'ero veramente?⁹». La lettura della storia, in questo caso, sembra fare da sintesi a riflessioni sparse (output) che forse l'insegnante ha iniziato a raccogliere nella classe. Il punto di partenza è interessante: appurato che l'obiettivo linguistico è la

⁹ D'Angelo, Vidali, 2008.

distinzione tra nome proprio e nome comune, l'insegnante sceglie un approccio che non è né deduttivo né induttivo, ma esperienziale: «il nome proprio (ma anche quello comune) e la sua importanza. La scelta di un nome, il suo significato. Il desiderio, talvolta, a seconda di umori o di esperienze, di cambiare il proprio nome. La distinzione tra nomi "importanti" e nomi più umili. I nomi scintillanti dei prodotti che ogni giorno ci assordano dalla tv. I nomi nuovi dei bambini che arrivano da lontano, e che qui trovano casa. Il diritto ad avere un nome. La ricchezza di nomi che si può trovare in una biblioteca. E, su tutto, l'amore contenuto in un nome, scelto apposta per noi; un amore, però, da non dare mai per scontato, e da nutrire di gesti e parole. Non so se serva spiegare tutto questo ad un bambino: forse, basta leggere il libro...¹⁰».



L'approccio è affine alle tecniche umanistico-affettive, il contenuto grammaticale è mediato dall'esperienza del protagonista, ma facilmente trasferibile alla propria sensibilità e al proprio vissuto: gli studenti approcciano il linguaggio metalinguistico e astratto del nome attraverso l'esperienza personale che fanno di nome, attivando quei processi di coinvolgimento emotivo che possono favorire l'apprendimento¹¹. Anche in questo esempio la lettura è accompagnata dall'esortazione a riprodurre segmenti della storia apponendovi delle didascalie: paradossalmente i bambini disegnano e scrivono la storia narrata, riflettendo sulla categoria del nome, senza che questa venga mai esplicitamente affrontata. Senza quasi accorgersene gli apprendenti attraverso un'attività ludica che sembra limitarsi all'ascolto di una storia e alla sua riproduzione illustrata, introyettano una distinzione fondamentale (nome proprio/nome comune) a partire dalla esperienza che loro fanno di questi due concetti.

¹⁰ Capetti, 2014.

¹¹ Sui metodi umanistici affettivi Barsi - Rizzardi, 2005: 311-372; Luise, 2006.



2.3. Competenze morfosintattiche: l'aggettivo

Il lavoro continua nelle medesime classi con la categorizzazione grammaticale: questo è il contenuto della lezione sugli aggettivi, svolto in una classe seconda: (<http://apedario.blogspot.it/2015/03/bambini-animale-aggettivi.html>).

La sfida (insegnare anche la grammatica utilizzando gli albi illustrati) continua, ed eccoci all'aggettivo qualificativo: nel nostro percorso sugli animali non poteva mancare un semplice lavoro di attribuzione di qualità, magari a coppie, così ci si diverte di più.

Prima ho mostrato ai bambini, in lungo e in largo, due volumi davvero splendidi:

Entrambi classificano gli animali secondo alcune caratteristiche ben definite; ma se il secondo presenta le famiglie suddivise nelle diverse specie, il primo invece li raggruppa in *giallo limone*, *fedeli*, *maledetti*, *velenosi*, *boschivi*, *viaggiatori*, *lillipuziani*...

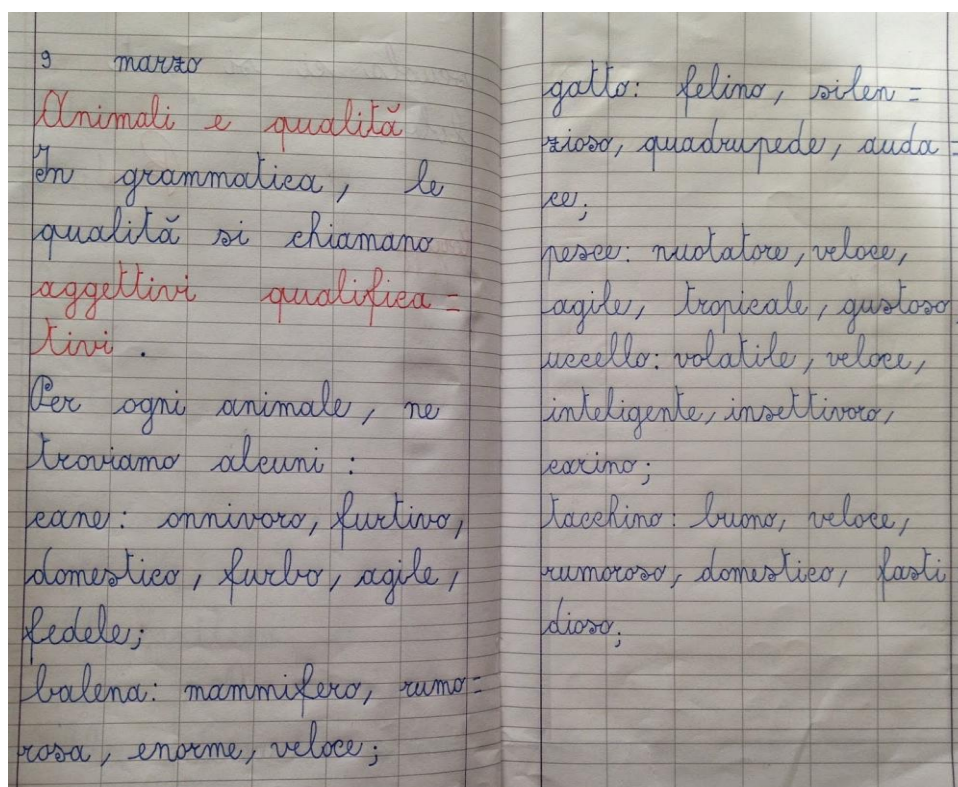
Così, agli aggettivi specifici del gergo naturalistico (mammiferi, anfibi, quadrupedi) se ne sono aggiunti altri fantasiosi e originali.

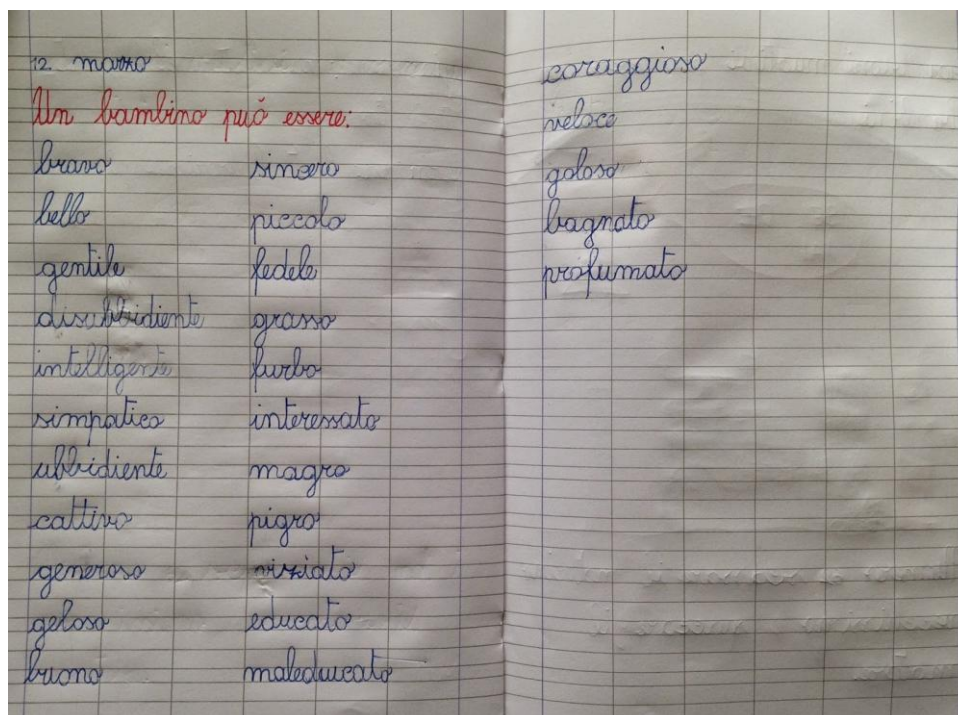
E dopo gli animali, è il turno dei bambini: come può essere un bambino?

A partire dalla lettura di due albi ad impostazione tassonomica la maestra introduce il contenuto grammaticale esplicito e poi invita gli alunni a proporre le proprie classificazioni. Nuovamente la forza dell'attività proposta sta nella non mediazione di un contenuto che si presenta come non didattico.

Ne *La strana enciclopedia*, opera di Adrienne Barman (Rizzoli, 2014), le classificazioni degli animali seguono criteri assai particolari: ci sono gli animali architetti, quelli astuti,

quelli veloci, i seduttori, i gialli, i rossi, i maledetti... Nello stesso tempo gli animali proposti passano dalla mucca alla blattella germanica, dall'orso al dahu, dal rinoceronte all'uccello di raso. In modo simile, ma profondamente differente, *Animalium* di Katie Scott e Jenny Broom (Electa, 2014) accompagna i lettori in diverse stanze museali organizzate in modo tradizionale, attribuendo a ciascun animale il proprio nome. Gli input lessicali proposti da questi due testi sono incomparabili ai brevi testi che troviamo selezionati sui libri di testo tradizionali. Ben oltre la soglia del vocabolario ad alta disponibilità, il lessico proposto è in parte specializzato, tuttavia l'ampiezza e la normale sintonia che i bambini hanno con l'argomento "animali" mostra il vantaggio di una comprensione facilitata, tenendo conto del fatto che gli studenti stranieri possono contribuire al riconoscimento degli animali appartenenti al proprio luogo di origine. Il lavoro ripetitivo sugli elenchi aggettivali acquista, in questa prospettiva, un fascino e un coinvolgimento personale, mantenendo un livello di produzione molto alto. La classe in questo caso è stata lasciata libera di indicare, secondo la propria sensibilità, tutti gli attributi legati inizialmente ad una lista di animali e successivamente alla figura del bambino.





2.4. Competenze morfosintattiche: il verbo

Prendiamo infine in considerazioni un'attività proposta intorno all'argomento "verbo", attraverso l'albo di Gita Wolf, Ramesh Hengadi, Shantaram Dhadpe, *Cosa fanno i Warli*, Ippocampo Junior (<http://apedario.blogspot.it/2014/12/che-cosa-fanno-i-warli.html>).

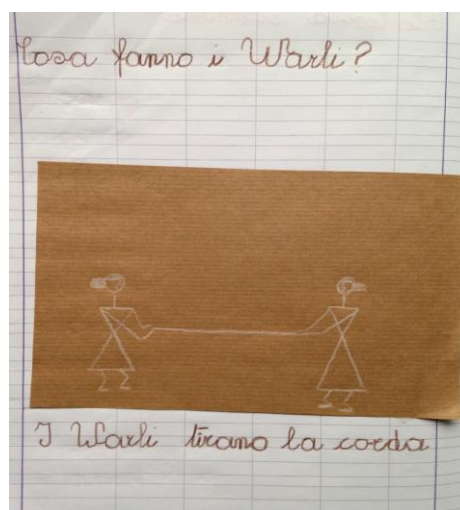
Un altro magnifico libro per parlare nuovamente di quella che una volta si chiamava "parte variabile del discorso": il verbo.

Cosa fanno i Warli? di Gita Wolf, Ramesh Hengadi & Shantaram Dhadpe, Ippocampo junior.

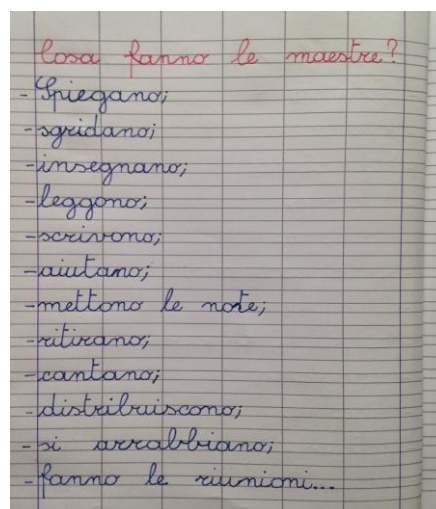
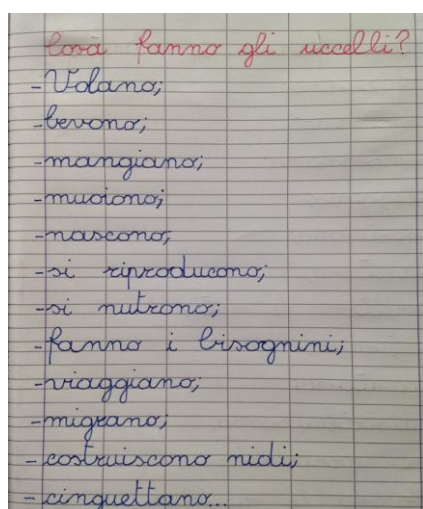
Cosa fanno i Warli? Seminano, pescano, cacciano, danzano, giocano, parlano... ecco la vita di tutti i giorni in un piccolo villaggio dell'India. Questo album può essere usato in mille modi: per imparare i verbi, per descrivere la vita al villaggio, per parlare di arte... o per disegnare le proprie storie in stile warli! Le illustrazioni dell'album riprendono i motivi tradizionali dipinti sui muri di fango delle case del Maharashtra, regione da cui quest'arte trae le sue origini.

Il testo molto semplice e descrittivo (per ogni pagina una breve didascalia espone il contenuto dell'azione rappresentata) sostiene la maestra nel suo obiettivo didattico, che è rinforzare l'identificazione della categoria grammaticale, contemporaneamente la tecnica pittorica molto particolare che caratterizza questo albo catalizza l'attenzione degli studenti, quasi distogliendoli dalla difficoltà che stanno per affrontare. Il libro infatti, serigrafato a mano in India su carta paglierina con le illustrazioni in bianco, segue la tradizione illustrativa della tribù dei Warli, presente ancor oggi in varie zone dell'India.

I bambini sono chiamati inizialmente ad utilizzare una tecnica illustrativa diversa dal solito e ad approcciare un'iconografia tipica di una tradizione molto lontana da quella occidentale. Solo in un secondo momento la maestra introduce l'esercizio linguistico, supportata anche dal titolo del testo che interloquisce con gli ascoltatori: *Che cosa fanno i Warli?* Il coinvolgimento ancora una volta tende ad essere comprensivo anche degli studenti stranieri. Attraverso un linguaggio visivo lontano ma universale, il contenuto grammaticale è inserito senza strappi, ma coerentemente con l'attività proposta. La classe ha illustrato, secondo la propria fantasia, le azioni più disparate del popolo indiano e successivamente per ognuna ha riportato una didascalia. Un aspetto del verbo, quello legato all'azione, è stato introdotto con semplicità, invitando i bambini ad usare l'immaginazione: la varietà di verbi raccolti è naturalmente molto varia e significativa.



Anche l'estensione successiva «Cosa fanno gli uccelli? Cosa fanno i gatti?» perde la meccanicità dell'esercizio di rinforzo, armonizzandosi con la storia appena ascoltata.



3. CONCLUSIONI

Ciò che lega tutte le attività proposte dalla maestra Capetti è l'assoluta centralità della storia illustrata su cui i bambini sono chiamati a riflettere: la comprensione del contenuto grammaticale è inizialmente solo comprensione di una storia narrata per immagini. Introdurre un argomento grammaticale tramite la lettura di una storia breve e illustrata coinvolge e pone l'uditorio degli apprendenti sul medesimo piano di ricezione. L'approccio vuole essere, in questo senso, affettivo come l'autrice stessa dichiara: «[il mio obiettivo è ndr.] condividere una didattica dell'italiano in prima classe studiata per essere strettamente e intimamente collegata al vissuto del bambino, attraverso la lettura di albi illustrati per l'infanzia e la presentazione dell'alfabeto attraverso i rispettivi protagonisti. Ogni storia, fantastica e suggestiva, in questo senso, diventa un magnifico strumento per parlare della quotidianità, delle proprie esperienze, dei propri sentimenti, della relazione con i pari e con gli adulti, in una continua fruizione di letteratura di qualità e di una rappresentazione iconica che diventa stimolo per la creatività e la strutturazione di uno stile grafico-pittorico personale e non stereotipato».

Successivamente la richiesta del disegno (output), sempre associata all'attività grammaticale, duplica gli obiettivi e attiva competenze diverse, soccorrendo gli studenti meno attrezzati grammaticalmente. In questo modo, la narrazione non è solo l'espedito introduttivo, un input isolato, ma diventa l'oggetto stesso della riflessione linguistica. La scelta di materiali svincolati dall'obiettivo didattico, inoltre, ha il grande vantaggio di esporre gli apprendenti ad una varietà incontrollata e molteplice di input che possono portare frutti e spunti inaspettati. In questo modo l'attività grammaticale si integra con l'ascolto: non siamo più di fronte ad un momento di riflessione metalinguistica successiva, l'utilizzo dell'albo abolisce la distinzione temporale dei due momenti per proporre una esperienza globale.

L'introduzione degli albi illustrati nella scuola può essere dunque un valido strumento per facilitare la didattica e avvicinare apprendenti diversi attraverso una metodologia mutevole e non standardizzata. Rimane il problema della formazione dell'insegnante: come orientarsi in un panorama editoriale vasto come quello per l'infanzia? È chiaro che attività come quelle proposte dalla maestra Capetti non possono essere lasciate all'improvvisazione del momento. D'altra parte la conoscenza e la circolazione di materiali grigi, grande risorsa per la didattica, soprattutto per gli insegnanti che non si limitano a svolgere come funzionari il loro ruolo, possono in questo mondo invaso dai social essere un grande supporto. La diffusione attraverso canali ufficiali e ufficiosi di esperienze virtuose di didattica, credo sia il primo passo per una rivoluzione al servizio degli apprendenti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Barman A. (2014), *La strana enciclopedia*, Rizzoli, Milano
- Barsi M. e Rizzardi M. C. (2005), *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, Led, Milano.
- Blezza Picherle S. (1996), *Leggere nella scuola materna*, La Scuola, Brescia.

- Blezza Picherle S. (2003), *Letteratura per l'infanzia. Ambiti, caratteristiche, tematiche*, Libreria Editrice Universitaria, Verona.
- Blezza Picherle S. (2007), *Diventare lettori oggi. Problemi e prospettive educative*, Libreria Editrice Universitaria, Verona.
- Bosc F. (2012), "Fare italiano con storia e geografia. Come affrontare la lingua delle discipline", in *Synergies Italie*, 8, pp. 43-52.
- Bosc F. (2012a), "Semplificare i testi disciplinari: lingua e contenuto vanno d'accordo?", in *Altre modernità*, pp. 190-200.
- D'angelo S. e Vidali V. (2015), *Senza nome*, Topipittori, Milano.
- Favaro G. (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La nuova Italia, Firenze.
- Fox M. (2010), *Baby Prodigio. I miracoli della lettura ad alta voce*, Il Castoro, Milano.
- Gardner H. (2005), *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento.
- Gilberti F. (2012), *L'orco che mangiava i bambini*, Corraini, Milano.
- Grassi R, Valentini A., Bozzone Costa R. (2003), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra edizioni, Perugia.
- Longo G. L. (2011), "Creazione di testi disciplinari facilitati per uso scolastico", in Diadori P., Gennai C., Semplici S. (a cura di), *Progettazione editoriale per l'italiano L2*, Guerra edizioni, Perugia, pp. 173-182.
- Luise M. C. (2006), *Italiano come lingua seconda*, Utet, Torino.
- Merletti Valentino R. e Tognolini B. (2006), *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*, Adriano Salani Editore, Milano.
- Morgana S. (2003), "Modelli di italiano nei testi di lettura scolastici e per l'infanzia dall'età delle Riforme alla Restaurazione", in Ead. *Capitoli di storia linguistica italiana*, Led, Milano, pp. 271-302.
- Morgana S. (2011), "Avventure e disavventure linguistiche di Pinocchio", in Ead. *Mosaico italiano*, Franco Cesati, Milano, pp. 351-360.
- Polimeni G. (2012), *Una di lingua una di scuola*, Franco Angeli, Milano.
- Polimeni G. (2012a), *L'idioma gentile*, Franco Angeli, Milano.
- Polimeni G. (2014), *Il troppo e il vano*, Franco Angeli, Milano.
- Sabatini F. (1999), "Rigidità-esplicitezza vs elasticità-implicitezza: possibili parametri per una tipologia dei testi", in Skytte G. e Sabatini F. (a cura di), *Linguistica testuale comparativa. In memoriam Maria Elisabeth Conte*, Museum Tusulanum, Copenhagen.
- Scott K., Broom J. (2014), *Animalium*, Electakids, Milano.
- Terrusi M. (2012), *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci, Roma.
- Wolf G., Hengadi R., Dhadpe S. (2010), *Cosa fanno i Warli*, Ippocampo Junior, Milano.
- Zambelli M. L. (2014), "Semplificare i testi di studio: quando, come", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 327-341:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4236/4330>.