

SUPSI

LAVORO DI DIPLOMA DI

CORNELIA RICHINA

BACHELOR OF ARTS IN PRE-PRIMARY EDUCATION

ANNO ACCADEMICO 2013/2014

PINOCCHIO

ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA:

ESPERIENZE E OPINIONI A CONFRONTO

PER CAPIRE LA BELLEZZA INTRAMONTABILE DI QUESTO GRANDE

CLASSICO DELLA LETTERATURA

RELATORE

ORNELLA MONTI

Colgo l'occasione per ringraziare tutti coloro che mi hanno aiutata a realizzare questo progetto di ricerca. In particolare ringrazio di cuore Ornella Monti, per la sua disponibilità, la sua professionalità e la sua umanità. Ringrazio tutti gli intervistati per il loro importante contributo. Ringrazio i ricercatori del Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE) per i consigli riguardanti la raccolta e l'analisi dei dati. Ringrazio Luana e Susan che hanno collaborato alla trascrizione delle interviste grazie alle loro eccellenti capacità dattilografiche. Ringrazio anche le mie compagne per i preziosi consigli e il sostegno morale. Ringrazio mio padre Fausto, per l'aiuto e la collaborazione.

Sommario

Introduzione	1
La motivazione che ha condotto alla scelta del tema.....	1
Interrogativi e ipotesi di ricerca	2
Quadro teorico.....	3
Il testo classico	3
Definizione e caratteristiche.....	3
Quali sono i titoli ritenuti classici per l'infanzia?	4
Situazione in Ticino: convegno “Il gatto ha ancora gli stivali?” e il nuovo Piano di studio HARMOS.....	5
Pinocchio.....	6
Nascita di un capolavoro e caratteristiche generali.....	6
Valenza pedagogica	7
Scelte metodologiche	9
Strumenti di ricerca utilizzati	9
La ricerca qualitativa.....	9
L'intervista strutturata	9
Fasi d'attuazione.....	9
Soggetti intervistati	10
Analisi dei dati	12
Il testo classico	12
I tipi di testo adottati nelle scuole, in particolare alla scuola dell'infanzia.....	12
I criteri di scelta: linguaggio testuale, iconico o entrambi?	13
Che cosa offre di diverso il testo classico?	14
La definizione di classico adattato si può ancora definire tale?.....	15
Pinocchio.....	16

Alla scuola dell'infanzia è consigliabile la versione originale o quella modificata?.....	16
Che obiettivi generali permette di raggiungere?	17
Quali attività si possono proporre e quali aree vengono privilegiate?	18
Quali strategie didattiche vengono utilizzate o consigliate per affrontare gli aspetti linguistici?	19
È adatto a tutti i tre i livelli della scuola dell'infanzia?	20
La partecipazione dei bambini	21
HARMOS.....	22
Il nuovo Piano di studio punterà sul testo letterario?.....	22
Risultati e possibili sviluppi.....	23
Per quali ragioni si introduce il testo letterario alla scuola dell'infanzia?.....	23
Quali sono le motivazioni che spingono le docenti a scegliere un testo letterario classico come Pinocchio e quali obiettivi pedagogici permette di raggiungere?	24
Conclusioni	26
Bibliografia	28

Introduzione

La motivazione che ha condotto alla scelta del tema

Durante la mia formazione, sono stata più volte confrontata con la scelta di un testo da proporre ai bambini. In realtà, non avendo mai ricevuto delle indicazioni in merito a un genere letterario o ad un autore particolare, mi sono sempre lasciata guidare dall'interesse personale, dalle immagini, dagli stimoli dei bambini che coglievo durante le mie visite in sezione, oppure dai consigli che ricevevo dalle compagne o dalla responsabile del Centro di documentazione.

Tuttavia solamente dopo avere partecipato al convegno *Il gatto ha ancora gli stivali? Perché leggere i classici a scuola, oggi e domani*, organizzato nell'agosto del 2012 dalla SUPSI, ho scoperto l'esistenza di una scrittura letteraria difficilmente rintracciabile sugli scaffali delle aule scolastiche: il testo classico.

Ho dunque scelto di leggere alcuni capitoli del *Piccolo Principe*, senza tuttavia essere consapevole delle implicazioni educative e didattiche che il testo di qualità consente di raggiungere, ma preoccupandomi unicamente di apportare le modifiche necessarie per renderlo più accessibile alla classe.

Attraverso il mio elaborato, ho dunque voluto scoprire le ragioni per le quali le docenti di scuola dell'infanzia hanno optato per la lettura di un *classico*. La scelta di approfondire *Pinocchio* che, secondo Vagnoni (2007), “*introduce la storia suggestiva dei libri e periodici destinati all'infanzia che ha segnato numerose generazioni e svolto funzioni di considerevole rilevanza sociale*” (p. 7), è stata influenzata dall'attività svolta proprio su questo testo da tre insegnanti ticinesi.

La prima parte del mio lavoro, prevede in primo luogo la definizione di *classico*, in seguito, evidenzio le caratteristiche e la valenza pedagogica del testo di Collodi e infine, attraverso l'intervista ai ricercatori del Dipartimento apprendimento e formazione (DFA), agli ispettori scolastici, alle docenti e alla studentessa ancora in formazione, ne verifico la sua valenza didattica e educativa.

Interrogativi e ipotesi di ricerca

Gli interrogativi che ho formulato per il mio progetto di ricerca riguardano le ragioni e le motivazioni che spingono una docente ad adottare un testo letterario alla scuola dell'infanzia. Volevo soprattutto capire cosa offre di diverso *Pinocchio* rispetto a un libro cartonato o a un racconto breve per bambini e quali obiettivi pedagogici permette di raggiungere.

La mia ipotesi è che un testo letterario classico permette di approfondire oltre a determinati aspetti linguistici, anche temi relativi ai valori, alle emozioni, alle relazioni e ai comportamenti insiti nell'essere umano, in particolare nel bambino. Esso potrebbe prestarsi anche per tematiche varie legate allo studio del legno, ad attività espressive, come il teatro o la costruzione di marionette e ad attività ludiche e motorie.

Mi attendo dunque di poter osservare dei percorsi o degli itinerari che mostrino le varie funzioni didattiche e educative del testo letterario alla scuola dell'infanzia.

Quadro teorico

Il testo classico

Definizione e caratteristiche

Per definire il termine *classico*, ho preso in considerazione i punti di vista di vari specialisti che operano nell'ambito della letteratura per l'infanzia come Donatella Lombello, Giuseppe Pontiggia, Emily Beseghi, Giorgia Grilli, Antonio Faeti e Dario Corno. Le loro interpretazioni di testo classico s'ispirano ai pensieri esposti nell'opera *Perché leggere i classici?* di Italo Calvino.

Per Calvino (1991) “*i Classici sono libri che esercitano un’influenza particolare sia quando s’impongono come indimenticabili, sia quando si nascondono nelle pieghe della memoria mimetizzandosi da inconscio collettivo o individuale*” (p. 7). In altre parole se i testi rimangono gli stessi, i lettori crescendo si trasformano, ma il loro incontro rappresenta un avvenimento sempre nuovo, perché “*un classico è un libro che non ha mai finito di dire quel che ha da dire*” (p. 7).

Egli prosegue affermando che “*i classici sono quei libri che ci arrivano portando su di sé la traccia delle letture che hanno preceduto la nostra e dietro di sé la traccia che hanno lasciato nella cultura o nelle culture che hanno attraversato (o più semplicemente nel linguaggio o nel costume)*” (p. 8). Dello stesso avviso è il critico letterario Giuseppe Pontiggia (1999), che definisce *classico* un testo quando viene letto per i valori e gli esempi in cui ci si può identificare. Anche Pino Boero considera *classico* tutto ciò che ruota attorno a valori precisi e duraturi (Boero & De Luca, 2010). In altre parole un *classico* rappresenta un percorso formativo caratterizzato da personaggi e ideali fondamentali per la vita dell'uomo” (Faeti, 2010).

I *classici* sanno quindi essere sempre contemporanei, perché sono uno sconfinato serbatoio di simboli d'immensa suggestione (Beseghi & Grilli, 2011).

I testi classici costituiscono una ricchezza per chi li ha letti e amati e per chi ha la fortuna di leggerli per la prima volta (Calvino, 1991). Per Calvino la scuola dovrebbe trasmettere agli alunni la conoscenza di innumerevoli testi classici tra i quali, in futuro, il bambino potrà poi selezionare quelli che ritiene migliori, grazie allo sviluppo di un proprio gusto classico.

Parlando di *classico* nella letteratura per l'infanzia, la Lombello (2011) invita a considerare come requisito indispensabile per coinvolgere i lettori, il connubio tra eccellenza della forma e ricchezza del contenuto, dove per eccellenza della forma si intende la cura e la ricerca espressiva dell'autore, mentre per ricchezza del contenuto ci si riferisce all'intenzionalità comunicativa e alla qualità del dialogo che si instaura tra autore e lettore. “*Un classico è un'opera che provoca incessantemente un pulviscolo di discorsi critici su di sé, ma continuamente se li scrolla di dosso*” (Calvino, 1991, p. 9).

Per Corno (Corno, Fornara & Tomasini, 2013) le ragioni che consentono ad un testo letterario di essere definito un *classico* sono: la struttura narrativa, i temi e le immagini, ma è soprattutto la lingua con cui viene scritto che può conferire al testo quel valore aggiunto per definirlo tale, specialmente se indirizzato all'infanzia. È proprio in questa fascia d'età che si potenzia il vocabolario e si sviluppano le relazioni sociali attraverso la comunicazione verbale.

Quali sono i titoli ritenuti classici per l'infanzia?

Faeti (2002) ci offre un vasto elenco di opere di letteratura per l'infanzia: *Piccole Donne, Peter Pan, L'Ape Maja, Alice nel paese delle Meraviglie, Le avventure di Pinocchio, Sussi e Biribissi, Cuore, Il vento nei salici, Kim, Il viaggio Meraviglioso di Nils Holgersson, La storia del Dottor Dolittle, Senza famiglia, I ragazzi della via Pal, La guerra dei bottoni, Pel di carota, Il piccolo principe, I misteri della jungla nera, Heidi, L'isola del tesoro, Mary Poppins, Il giornalino di Gian Burrasca e Ciuffettino.*

Secondo l'autore, questi titoli, condividono la caratteristica di non essere mai rimasti dei libri, ma si sono trasformati in *icone dell'immaginario collettivo*. *Peter Pan* rappresenta il desiderio di rimanere bambini, *Heidi* la difesa degli spazi verdi dalla prepotenza dell'urbanesimo e *Pinocchio* le possibili metamorfosi che redimono l'animo umano. La Lombello (2011) amplia l'elenco di Faeti, sottolineando il fatto che i criteri utilizzati per valutare un *classico* per l'infanzia, non sono regole assolute, ma dipendano da scelte soggettive o vengono dettate dal periodo culturale. Per l'autrice andrebbero considerati *classici* per la letteratura dell'infanzia anche *Pippi Calzelunghe, Bibi, una bambina del Nord* e le opere di Dickens, Ridley, Chambers, Clements, Bichonnier, Ziliotto, Piumini, Pitzorno, Masini, Manzi e Rodari. Dello stesso avviso Castelli e Dotta (2012) e Boero (Corno, Fornara & Tomasini, 2013) che considerano la scelta di un testo classico puramente personale.

Situazione in Ticino: convegno “Il gatto ha ancora gli stivali?” e il nuovo Piano di studio
HARMOS

In Ticino, come già esposto nell'introduzione, l'idea di organizzare un congresso, ha spinto docenti e genitori a riflettere sull'importanza dei testi classici nella formazione dei bambini. I vari relatori, da Dario Corno a Pino Boero, hanno portato l'attenzione sul loro valore di modello storico ed etico e sugli aspetti linguistici che permettono al bambino di articolare il proprio pensiero. Il convegno è stato accompagnato da una guida, un elenco di testi d'autore, in versione integrale, suddivisi in quattro categorie: *i classici*, *i classici del futuro*, *la mitologia* e *le fiabe classiche*. Lo scopo dei curatori Castelli e Dotta (2012) è stato quello di facilitare la scelta delle letture da proporre in classe.

A differenza agli orientamenti programmatici per la Scuola dell'Infanzia, in vigore dal 2000, nella premessa della bozza provvisoria di HARMOS, viene esplicitata, in modo molto netto, la centralità del testo letterario, d'autore e di qualità, su tutto il percorso della scolarità obbligatoria, sin dalla scuola dell'infanzia.

Assistiamo dunque, sul nostro territorio, ad un ritorno del testo classico, nell'ambito dell'insegnamento e ad una presa di coscienza dipartimentale sulla loro importanza.

Pinocchio

Nascita di un capolavoro e caratteristiche generali

Pinocchio, il cui titolo originale è *Le avventure di Pinocchio: storia di un burattino*, è un romanzo di Collodi (pseudonimo letterario di Carlo Lorenzini), pubblicato nel 1883 dall'editore Paggi di Firenze.

Il testo è considerato uno dei capolavori della letteratura per l'infanzia: è stato tradotto in quasi tutte le lingue, sono numerose infatti le sue versioni adattate e le trasposizioni cinematografiche, dalla Disney a Benigni (Hamelin, 2011).

A partire dagli anni '70, si è sviluppata una saggistica sempre più importante attorno alle vicende di *Pinocchio*, che ha analizzato parola per parola l'opera di Collodi, tanto che sul burattino e sulla sua storia è stato detto tutto e il contrario di tutto (Hamelin, 2011).

Secondo Spadolini, le vicende del protagonista rappresentano un percorso laico compiuto solamente attraverso i mezzi di cui dispone l'essere umano (Vagnoni, 2007). Per Biffi (1977) invece nel testo è possibile individuare una redenzione cristiana attraverso l'azione della Fata Turchina che rappresenta la Vergine Maria.

L'occasione per Collodi di scrivere per l'infanzia, si presentò quando l'editore Paggi, nel 1875, gli propose di tradurre alcune fiabe di Perrault *I racconti delle fate* (Hamelin, 2011). Originariamente la storia del burattino, che apparì a puntate sul *Giornale per i bambini* nel 1881, terminava al quindicesimo capitolo con la morte del protagonista appeso a un ramo della Quercia grande. Tuttavia su richiesta dei direttori della rivista e dei giovani lettori, Collodi resuscitò il personaggio, grazie alla Fata Turchina, operatrice di metamorfosi e trasformazioni proprio come nelle fiabe francesi (Hamelin 2001).

È tuttavia attraverso la parodia e l'ironia che l'autore deforma l'immaginario fiabesco, poiché lo fa interagire con la realtà umile e popolare di una Toscana poverissima in cui tra i suoi campi e i suoi boschi si aggiravano, afferma l'associazione culturale Hamelin (2011) “*monelli, assassini, accattoni, e perditempo [...]e tanti bambini costretti a lavorare o ad andare a scuola a pancia vuota*” (p. 30).

Valenza pedagogica

Per Corno (Corno, Fornara & Tomasini, 2013) *Le avventure di Pinocchio*, che considera il più classico dei testi classici della letteratura per l'infanzia, rappresentano un modello di lingua e di letteratura, perché scritto in un italiano puro, convincente e resistente ai tempi e, aggiunge Cortelazzo (1981) può attualmente continuare a fungere da modello di italiano parlato e scritto anche per un pubblico di bambini, visto che “*adotta quella lingua naturale, spontanea, vivace e prossima al parlato così lontana dalla lingua agghindata e accademica di tanta letteratura per l'infanzia di allora...*” (Hamelin, 2011 p. 29).

Anche per Calvino (1981) il testo rappresenta un modello di lingua e di narrazione d'avventura perché “*è il primo libro che tutti incontrano dopo l'abecedario (o prima)*”(p. 803). Per l'autore *Pinocchio* è uno dei pochi testi in prosa che, assieme ai *Promessi sposi* andrebbe studiato a memoria, il suo stile infatti è fatto di oralità. Come afferma Papini (1990) la lingua di Collodi è “*laica, naturale, istintiva, scritta al contempo e parlata (scritta come se fosse parlata)*”(p. 102).

Tale struttura, prosegue Corno (Corno, Fornara & Tomasini, 2013) amplia il linguaggio dei bambini caratterizzato da un'espressività rapida, secca, ritmata e insistente. In *Pinocchio* sembrano dunque prevalere *la spontaneità discorsiva*, uno dei criteri linguistici che caratterizzano i testi per l'infanzia, *l'espressività grammaticale tipica del parlato infantile* (ad esempio la ripetizione del pronome all'interno della stessa proposizione), lo schema *domanda-risposta* e la presenza di subordinate casuali, relative e temporali che rendono lineare il tessuto narrativo.

La Castellani Pollidori (1983) specifica inoltre che il testo, seppur scritto in lingua toscana, è denso di espressioni familiari per cui ogni lettore, malgrado sia confrontato con locuzioni estranee, riesce a comprenderle per deduzione contestuale.

Per Corno, (Corno, Fornara & Tomasini, 2013) il testo ha la capacità di offrire sempre nuove parole ai bambini “*secondo un programma di alfabetizzazione lessicale a cui sembra particolarmente attento Collodi*” (p. 31). De Rienzo (1990) ha infatti condotto un'indagine in cui si dimostra come *Pinocchio* si serva di un vocabolario ampio e molto variato visto che quasi la metà delle parole contenute nel testo sono utilizzate una sola volta.

Corno prosegue affermando che è “*un libro talmente vivo, ben costruito, così capace di comunicare i buoni sentimenti, così pedagogico...*” (Corno, Fornara & Tomasini, 2013, p. 21) che non può non affascinare. Simbolicamente, quella di *Pinocchio* è la storia di un bambino che in fondo impara a

diventare grande, con tutte i limiti e le contraddizioni dell'età, ma anche con tutta la volontà di apprendere per crescere. Il suo valore pedagogico e educativo, riconosciuto universalmente, è il risultato di scelte individuali operate dal protagonista fra ciò che è bene e ciò che è male (Dedola, 2002).

Per Calvino (1981) il testo costituisce un classico, seppur minore, perché si rivolge sia ai bambini, sia agli adulti. L'autore osserva come non sia possibile pensare a un mondo senza *Pinocchio*, perché il burattino in realtà è sempre esistito in quanto ha saputo sopravvivere ai cambiamenti della società. *“Comunque lo si raffiguri, tramite immagini o parole scritte, in qualsiasi scenario lo si voglia ambientare, Pinocchio conserva la sua natura legnosa e burattinesca sempre riconoscibile”* (Hamelin, 2011, p.31). Infatti, per il Croce, citato da Di Stefano (2012) *“il legno in cui è intagliato Pinocchio è l'umanità”*.

Scelte metodologiche

Strumenti di ricerca utilizzati

La ricerca qualitativa

La mia indagine è avvenuta tramite la ricerca qualitativa, il cui scopo è quello di comprendere la realtà educativa osservata attraverso la partecipazione personale del ricercatore. (Coggi & Ricchiardi, 2005). Tra le principali forme di ricerca qualitativa, troviamo quella detta esplorativa che permette di chiarire la natura di un problema, di acquisire maggiore comprensione di una situazione e di fornire indicazioni per indagini future. Siccome il dato di ricerca è trattato in modo qualitativo, i risultati sono privi della capacità di rappresentare un fenomeno generale. Se si decide di utilizzare tale approccio è importante lavorare in modo aperto, evitando di farsi condurre da ipotesi rigide e da categorie predeterminate di analisi (Coggi & Ricchiardi, 2005).

L'intervista strutturata

Per Coggi e Ricchiardi (2005), l'intervista è una forma di conversazione in cui il ricercatore pone una serie di domande orali a un singolo, come avvenuto nel mio caso, oppure a un gruppo di soggetti per potere conoscere le loro esperienze, le loro opinioni e i loro atteggiamenti. Essa risulta più flessibile del questionario. In caso di difficoltà interpretative da parte dell'intervistatore è possibile avere delle spiegazioni e consente di avere a disposizione una quantità superiore di informazioni. Per gli autori, a differenza di un colloquio, l'intervista può avvenire anche in situazioni non formali, è tuttavia importante non influenzare l'intervistato. L'intervista strutturata è caratterizzata da una serie di domande precedentemente stilate che vengono lette dall'intervistatore.

Fasi d'attuazione

Il primo passo è stato quello di preparare le domande da sottoporre agli intervistati. Ho dunque allestito quattro tipi di intervista: una per i due ricercatori che lavorano e insegnano presso il Dipartimento di formazione e apprendimento (DFA) della SUPSI, una per i due ispettori e per l'ex

ispettore, una per le tre docenti di scuola dell'infanzia attive sul territorio ticinese e una per la studentessa in formazione presso il DFA. Per ogni intervista ho tentato di formulare le varie domande rispettando un filo logico che potesse permettere di esprimere le opinioni personali. Tutte le interviste, sebbene con qualche differenza tra loro, ruotano attorno ai due temi principali della mia ricerca: il testo classico e *Pinocchio*. In un unico caso ho raccolto dei dati relativi al nuovo Piano di studio HARMOS.

Tutte le interviste, registrate grazie all'autorizzazione degli intervistati, sono avvenute da ottobre a novembre 2013 in varie sedi e luoghi del Canton Ticino. Sono poi state protocollate e in seguito esaminate con una semplice analisi del contenuto attraverso delle parole chiave.

Soggetti intervistati

Per raccogliere le informazioni necessarie a rispondere ai miei interrogativi di partenza, ho intervistato nove soggetti. Ho scelto un ventaglio che fosse variegato ricco ed esaustivo. Ho voluto rappresentare la realtà territoriale esplorando i vari punti di vista: dal docente in formazione, a quello esperto, dallo specialista in letteratura per l'infanzia, allo studioso di *Pinocchio* fino al pedagogo. Tutti uniti da un unico filo conduttore: l'amore per il testo e il bambino, che è stato interpellato solo indirettamente, attraverso le osservazioni degli adulti.

Qui di seguito è possibile conoscere dettagliatamente i nove intervistati; a parte i due ricercatori della SUPSI tutti gli altri hanno avuto un'esperienza diretta con il testo di *Pinocchio*. In allegato si possono consultare le loro opinioni in versione integrale.

Simone Fornara, responsabile del Centro di didattica dell'italiano e delle lingue nella scuola (DILS) e insegnante-ricercatore presso il DFA della SUPSI a Locarno. (Allegato 1)

Luca Cignetti, ricercatore al DILS e insegnante in didattica dell'italiano presso il DFA della SUPSI a Locarno. (Allegato 2)

Roberto Ritter, ispettore in carica fino al 2009 del IV circondario e ora direttore presso l'Istituto Sant'Anna a Lugano, ha introdotto in Ticino i corsi sull'approfondimento del testo letterario. (Allegato 3)

Giancarlo Bernasconi, attuale ispettore scolastico del IV circondario di Lugano. (Allegato 4)

Anna Bassi, ispettrice scolastica del IX circondario ha seguito un progetto d'istituto alle scuole comunali di Bellinzona. (Allegato 5)

Benedetta Doveri e Franca Gianinazzi, docenti presso la scuola dell'infanzia di Breganzona (comune del IV circondario) hanno introdotto *Pinocchio* nell'anno scolastico 2012/2013 per proseguirlo nell'anno 2013/2014. Entrambe seguono i corsi di Roberto Ritter. (Allegati 6 e 7)

Simona Arigoni, docente presso la scuola dell'infanzia di Vira Gambarogno (comune del VII circondario) ha introdotto *Pinocchio* nell'anno scolastico 2012/2013. (Allegato 8)

Paola Farei-Campagna, studentessa in formazione al II anno presso il DFA della SUPSI di Locarno ha svolto la pratica professionale in una sezione in cui la docente segue il metodo insegnato da Roberto Ritter. (Allegato 9)

Analisi dei dati

Le opinioni rilevate sono state riprese fedelmente e in modo sintetico. Tuttavia non ho tenuto in considerazione alcune risposte, perché non fornivano un contributo decisivo che permettesse di rispondere ai miei interrogativi di partenza in merito al testo classico e a *Pinocchio*.

Per rendere più scorrevole la lettura delle informazioni raccolte, utilizzerò il cognome degli intervistati oppure indicherò il loro ruolo formativo.

Il testo classico

I tipi di testo adottati nelle scuole, in particolare alla scuola dell'infanzia

Analizzando le risposte di Cignetti e Fornara, è emerso che i tipi di testo privilegiati alla scuola dell'infanzia sono di tipo narrativo, appartenenti a diversi generi. I più frequenti sono le fiabe e favole classiche, i racconti brevi, le poesie e le filastrocche. Troviamo inoltre l'albo illustrato, utilizzato soprattutto dalla docente di Vira Gambarogno. Secondo Fornara, questo tipo di testo, presenta innumerevoli vantaggi dal punto di vista didattico, perché caratterizzato da una parte verbale breve di cui i bambini riescono a coglierne il significato attraverso le sole immagini. È inoltre emerso che in alcune pratiche professionali, i vari testi narrativi utilizzati o inventati dagli studenti del DFA, sono stati selezionati in funzione dei bisogni del gruppo classe oppure influenzati dal particolare periodo dell'anno. La Farei-Campagna, ha lavorato su testi originali come *Mary Poppins*, *Pinocchio* così come la Doveri e la Gianinazzi che hanno inoltre proposto *La Cervia nel bosco* rivisitata da Collodi e *L'usignolo dell'imperatore*.

Queste due docenti, negli ultimi anni hanno sempre lavorato con testi letterari in versione originale, come *Le storie della preistoria*, *Foresta-Radice-Labirinto*, *Alice nel paese delle meraviglie*, *L'Odissea*, *Il pinguino senza frac* e *Don Chisciotte*. Tuttavia al di là dei testi consigliati da anni da Ritter, la Doveri utilizza pure dei libri fantastici ricchi di fascino che stimolano il bambino alla ricerca o che si prestano per un lavoro verticale dalla scuola dell'infanzia a quella elementare.

Per l'ex ispettore, i docenti dovrebbero proporre solamente testi di qualità ed evitare le banalizzazioni, come i libri cartonati dove si insiste di più sulla trama che sulla qualità del testo, perché ritiene che il bambino non sia banale, ma sia in grado di affrontare il testo nella sua versione

originale. Dello stesso avviso anche Bernasconi che invita i docenti a evitare i libri in cui il linguaggio è scheletrico, privo di un'aggettivazione e senza una struttura della frase. Tuttavia egli ritiene che il testo d'autore, alla scuola dell'infanzia, sia quasi un valore aggiunto. Considera tra l'altro altrettanto validi testi *moderni*, come *Cipi* di Mario Lodi, *Marcovaldo* di Italo Calvino, *Cion Cion Blu* di Pinin Carpi e alcuni testi di Piumini. Della stessa idea anche la Bassi, che in collaborazione con i docenti della scuola dell'infanzia, seleziona testi ricchi di temi profondi, morali, sociali, familiari o affettivi. Tra questi, considera anche quelli non ancora ritenuti di qualità, come *La gabbianella e il gatto* di Sepulveda. Cignetti li definisce i *nuovi classici* e vi annovera anche i testi di Janosch, le filastrocche di Gianni Rodari e le poesie di Roberto Piumini.

I criteri di scelta: linguaggio testuale, iconico o entrambi?

Dalle interviste con i ricercatori del DFA, con Bernasconi e con la Farei-Campagna, emerge che l'aspetto iconico assume un ruolo fondamentale per la scelta del testo da adottare. L'immagine, infatti, è ritenuta fondamentale; non deve limitarsi a una mera funzione decorativa, ma deve essere equamente presente. Tuttavia per Ritter, l'immagine non deve esprimere totalmente quello che un autore scrive, ma stimolare piuttosto il proseguimento della lettura. Ad esempio in *Pinocchio*, le immagini di Mazzanti, l'illustratore che collaborò con Collodi, sono appena tracciate proprio per non bloccare questo processo. Egli prosegue affermando che se vogliamo fare incontrare due realtà complesse come il bambino e la lingua, un testo di qualità deve avere almeno tre strati: quello narrativo, riferito alla storia, quello interpretativo, riferito al senso e quello della lingua attraverso cui si realizza il senso (allegato 10). Alla scuola dell'infanzia è importante che il docente sia consapevole di tutte le ricchezze linguistiche contenute nel testo. Se un testo è privo di questi tre strati, un docente potrà sviluppare nel bambino solo il *lettore di trama o di superficie*, quando in realtà la finalità educativa è quella di creare un *lettore filosofico o di profondità*.

Dello stesso parere anche la Bassi che, oltre all'importanza prioritaria del testo linguistico rispetto a quello iconico, ritiene soprattutto indispensabili il piacere e la motivazione personali del docente. che dovrebbe apprezzare un testo prima ancora di approfondirlo. Quest'ultimo aspetto è essenziale anche per la Gianinazzi che favorisce, sì un testo d'autore, a condizione però che offra innanzitutto una lettura intrigante. La sua scelta di adottare *Pinocchio* è legata a un ricordo del padre e al piacere che provava nel leggerglielo quando era piccola.

La Doveri e la Arigoni segnalano inoltre altri due criteri di scelta che influenzano l'adozione di un determinato testo: la programmazione annuale e i bisogni del proprio gruppo classe.

Che cosa offre di diverso il testo classico?

Dalle risposte dei ricercatori del DFA, dei due ispettori e della studentessa, emerge che un classico si distingue per l'equilibrio perfetto tra forma e contenuto, ossia tra l'aspetto linguistico e il suo significato. Per Ritter, così come per la Bassi, i grandi testi letterari affrontano tematiche come la malattia e la morte, sulle quali il bambino si interroga e prima o poi ne sarà confrontato. Per rispondere alle sue domande si può argomentare, attraverso il pensiero logico, oppure raccontare. Il testo classico si presta maggiormente ad attivare il pensiero narrativo che a poco a poco si trasforma in racconto narrativo. Leggere favorisce una comunicazione testuale dove “*il senso si costruisce nell'incontro tra la testa e il testo*”.

Pur essendo d'accordo con i due intervistati citati poc'anzi, Bernasconi ritiene che sia l'approccio del docente a fare la differenza. Secondo l'ispettore, bisogna affrontare il testo classico, con determinate strategie, ad esempio quelle proposte da Ritter nei suoi corsi, ma anche attraverso la capacità di narrare, di enfatizzare e di alterare la voce. È importante prima di tutto che un docente conosca molto bene il testo, per permettere al bambino di accedere al piano della lingua e del contenuto, esplorando così quelli che sono i suoi vissuti, le sue situazioni e le sue emozioni.

Anche per la Bassi vi sono testi che pur non essendo *classici*, hanno la caratteristica di essere ben scritti e di offrire la possibilità di un buon approfondimento. L'importante tuttavia è che il docente sappia in che modo traghettare i bambini dalla storia, al senso profondo della narrazione, senza perdere occasione di lavorare sulla lingua già a partire dalla scuola dell'infanzia. Infatti per la Doveri con il testo letterario bisogna curare in particolar modo l'aspetto linguistico, ascoltando le parole, soffermandosi sui significati e prendendo in considerazione gli stimoli che si ricevono dai bambini.

Per la Gianinazzi, i *classici* sono prima di tutto belli, un aspetto a cui i bambini prestano molta attenzione. Danno modo di formulare dei pensieri di qualità e arricchiscono l'insegnamento. Per la Arigoni invece, vengono sempre richiesti e sono prontamente memorizzati dai bambini tanto da saperli raccontare a loro volta.

La definizione di classico adattato si può ancora definire tale?

Per Cignetti, Fornara e Bernasconi, la definizione di classico più naturale è quella espressa da Italo Calvino (1991), ossia “*un classico è un libro che non ha mai finito di dire quel che ha da dire*”(p. 7). In altri termini ha la capacità di imporsi in diverse epoche e culture, di fare arrivare il suo messaggio intatto o quasi a diverse generazioni di lettori. La Bassi, anche lei, ritiene che sia “*un libro o un testo che resterà sempre da qualche parte dentro di te*”, anche se forse in modo inconsapevole. Per Ritter vi sono testi immortali come *Pinocchio*, *Il Piccolo Principe*, *Il libro della giungla*, *Alice nel paese delle meraviglie*, *Peter Pan*, *I viaggi di Gulliver*, ma anche autori di qualità come Moravia, Calvino e Buzzati, Andersen e i Fratelli Grimm.

Questo sentimento di immortalità, di validità e profondità è condiviso anche dalle tre docenti della scuola dell’infanzia e dalla studentessa del DFA.

Rispetto all’adozione di una versione adattata, risultano posizioni differenti. Cignetti ritiene che per questo suo carattere, il classico è forse il testo che più di ogni altro può conservare la sua identità e universalità anche di fronte ad adattamenti di vario tipo. Invece Fornara distingue un testo classico dalla sua versione adattata, poiché quest’ultima ne modifica l’aspetto linguistico oppure semplifica l’intreccio a livello narrativo. Per il ricercatore, questa consapevolezza non impedisce tuttavia a un docente di utilizzare una versione ridimensionata, a condizione che sia fatta bene. Bernasconi, pensando a *Pinocchio*, suggerisce di utilizzare quelle più recenti che ritiene curate dal punto di vista linguistico e del contenuto.

Per Ritter, la Gianinazzi e la Bassi, invece, una versione adattata di un classico è una banalizzazione, perché le varie modifiche e semplificazioni eliminano le caratteristiche del testo d’autore.

Pinocchio

Alla scuola dell'infanzia è consigliabile la versione originale o quella modificata?

Bernasconi si dichiara favorevole all'impiego di *Pinocchio* alla scuola dell'infanzia, sebbene ne consiglia le nuove edizioni. La Arigoni, infatti, ha scelto un adattamento del testo originale, del 2011 accompagnato dalle illustrazioni realizzate da Quentin Gréban, specializzato in libri per l'infanzia. Per la docente del Gambarogno, tale testo, tra i più belli da lei proposti tanto da suggerirlo per un progetto d'istituto, risultava ricchissimo di temi che si avvicinano sia alla vita di un bambino sia di una bambina. La docente l'ha quindi utilizzato per la sua programmazione annuale riguardante il bosco.

Fornara, invece, più che un adattamento come quello di Piumini, consiglia di raccontare la storia originale, selezionando però gli episodi più importanti. Oppure, suggerisce di approfondire anche un solo capitolo significativo a condizione che sia contestualizzato in modo opportuno e concorda con Cignetti quando afferma che la lettura di un classico, perché sia accessibile ai bambini, va supportata da adeguate mediazioni testuali. Sempre Fornara si dichiara contrario all'utilizzo di una versione integrale di *Pinocchio*, perché trattandosi di un testo con strutture sintattiche e scelte lessicali diverse dall'italiano attuale, potrebbe verificarsi nel bambino un sovraccarico cognitivo. Egli ritiene inoltre che sarebbe più utile per il suo apprendimento *“un bagaglio più ampio di storie non approfondite.”*

Ritter, la Bassi, la Doveri e la Gianinazzi si dichiarano assolutamente favorevoli all'impiego di *Pinocchio* alla scuola dell'infanzia nella sua versione integrale. Per l'ex ispettore tale testo permette di far crescere i bambini fornendo loro tutti gli stimoli necessari *“per dilatare il sé verbale”* e farli crescere globalmente. Il libro, infatti, contiene tre grandi progetti di vita: quello di Geppetto che vuole costruire un burattino per esibirsi poi nelle piazze, quello di *Pinocchio* che vuole fare il vagabondo e quello della Fata Turchina che desidera trasformare il protagonista in un bambino rispettoso delle norme civili. Il testo piace, prosegue Ritter perché *“è la storia di un bambino, travestito da burattino”*. Tale affermazione trova d'accordo anche le due docenti di Breganzona che considerano tra l'altro il testo affascinante e ricco di spunti per varie attività.

Entrambi i quattro intervistati prediligono dunque l'edizione originale, perché, come sostiene Ritter, in essa sono contenute quelle *“esche cognitive”*, *“quelle energie di rinvio al senso”* che permettono al bambino di sviluppare il pensiero narrativo prima e il racconto narrativo poi. Come la Bassi, si

dichiara contrario all'edulcorazione dei testi per proteggere i bambini da temi come la morte e la paura quando *“in realtà si pensa che il bambino sia un grande scritto horror”* e prima o poi sarà confrontato alla tragicità della vita.

Per l'ispettrice, *Pinocchio* ha un unico limite legato alla durata dell'anno scolastico; in soli dieci mesi risulta difficile terminare lo studio di quest'opera. Giudica però ragionevole la scelta di prolungare l'approfondimento del testo a due anni, come hanno fatto la Doveri e la Gianinazzi. Infatti il loro obiettivo non è quello di terminare il libro, ma di percorrerlo liberamente senza fissare delle scadenze. A tal proposito è significativa l'affermazione di Ritter: *“quando un testo è ricco, ha talmente tanti strati, che io non ho mai finito di leggerlo”*.

Per l'ex ispettore, al posto di proporre un solo capitolo, sarebbe auspicabile scegliere un testo classico breve, come *Il Brutto Anatroccolo*, *“perché se qualcosa è profondo non si è mai finito di scavare”*. La Arigoni e la Gianinazzi invece, consiglierebbero *Pinocchio* anche per attività brevi, perché come sostiene la docente di Breganzona *“è talmente un testo ricco di cose che se anche ne adoperi un pezzettino, puoi tirare fuori qualcosa di bello”*.

Discutendo con la studentessa in formazione, è emerso che una volta terminati gli studi, vorrebbe proporre nuovamente *Pinocchio*, ma con il sostegno e l'accompagnamento di un professionista come Ritter. Per lei, il grande vantaggio di tale testo è la possibilità di scegliere, a partire dagli stimoli dei bambini, la durata e l'intensità dell'approfondimento di ogni capitolo. Questa opportunità offrirebbe ai bambini una maggiore stabilità educativa permettendo loro di identificarsi, tra l'altro, nel personaggio.

Che obiettivi generali permette di raggiungere?

Per Fornara l'uso di un testo narrativo alla scuola dell'infanzia, permette di far nascere nel bambino il piacere all'ascolto e di interiorizzare la struttura del testo narrativo a cui tuttavia *Pinocchio* ben si presta vista la linearità in cui si succedono gli episodi. Non bisogna però dimenticare l'importanza dell'arricchimento lessicale particolarmente favorito dai testi di qualità che propongono al bambino strutture sintattiche diverse da quelle consuete, obbligandolo a una riflessione che va oltre il suo bagaglio di conoscenze.

Anche per la Bassi, gli obiettivi da raggiungere sono il potenziamento linguistico e la comprensione del significato profondo della narrazione. Quest'ultimo è stato tuttavia raggiunto solo in parte, perché il progetto d'istituto ha implicato un investimento considerevole di tempo.

Per Cignetti, il testo non dovrebbe favorire il solo approfondimento linguistico, ma anche permettere delle riflessioni morali e di formazione. La Farei-Campagna, durante la sua pratica ha infatti sviluppato il tema del valore del gioco. Per la Doveri un testo come *Pinocchio*, così vicino al bambino, permette di percorrere tutte le sue fasi di sviluppo (entrare in relazione con i compagni, sviluppare l'autonomia, affinare le tecniche espressive e comunicative). Per la Gianinazzi, vi è l'idea di un *bambino competente* che in futuro sarà un buon lettore e scrittore in grado di parlare delle proprie emozioni. Anche per la Arigoni, il testo offre la possibilità di poter esprimere la propria quotidianità.

Per Ritter invece l'obiettivo è far capire al bambino che un testo d'autore non viene letto per rispondere alle domande in modo corretto, come accade nell'insegnamento tradizionale, ma deve essere impiegato per lasciare libero il bambino di avere la propria interpretazione, senza che il docente la giudichi giusta o sbagliata o tenti di imporre la propria. Inoltre, in questo modo, il bambino potrà stabilire una “*comunicazione tra la testa e il testo*”, poiché “*comprendere un testo significa letteralmente prenderlo con sé*”.

Quali attività si possono proporre e quali aree vengono privilegiate?

Tutti gli intervistati affermano che il testo classico non privilegia solamente delle attività di tipo linguistico, ma si presta per un lavoro nelle diverse aree di sviluppo.

Per Fornara, una volta attivato l'ascolto attraverso la lettura o il racconto del testo, si passa dalla discussione alla costruzione del significato, in cui i bambini possono fare riferimento a episodi della propria vita per proseguire poi con tutta una serie di attività che possono variare dal disegno dell'episodio o del personaggio, alla costruzione di oggetti (allegato 11), alla drammatizzazione libera di alcune scene. La Bassi e la Farei-Campagna confermano che il testo ha permesso un aggancio con altri temi nell'ambito espressivo, in particolare quello grafico-pittorico e plastico-manipolativo. La studentessa in formazione spiega che durante le sue pratiche i bambini hanno costruito il burattino e l'hanno interpretato a livello ritmico musicale. *Pinocchio* si presta anche per la rappresentazione teatrale, come sostengono Bernasconi e Ritter, perché oltre ad essere ricco da un punto di vista lessicale, contiene molte figure retoriche (metafore, similitudini, climax,...).

Inoltre, aggiunge l'ex ispettore, se i docenti leggono, enfatizzando, introducono anche l'apprendimento del ritmo della narrazione.

Ritter afferma poi che *Pinocchio* offre la possibilità di lavorare sullo schema corporeo, tuttavia ne eviterebbe un uso strumentale o morale, come la bugia, perché *Pinocchio* mente, sì, ma ha un comportamento ciclico che va approfondito. Egli è convinto che molti ex alunni non abbiano apprezzato il burattino, perché venivano costantemente confrontati con le sue azioni negative.

Le due docenti di Breganzona sottolineano inoltre come la dimensione socioaffettiva, quella delle emozioni e della parte più intima, sia particolarmente sollecitata. Ad esempio nella sezione della Gianinazzi, riflettendo sul ritmo cardiaco di *Pinocchio*, è stata costruita *la scatola del cuore del burattino*, il cui utilizzo ha permesso di sviluppare un collegamento tra emozioni, reazioni fisiologiche e la vita e la morte.

La docente ha inoltre attivato l'area cognitiva attraverso la lettura d'immagini.

Nella sezione del Gambarogno, *Pinocchio*, ha permesso di sviluppare il tema del fuoco, di creare il teatro dei burattini, l'angolo del legno e di visitare l'ospedale dei giocattoli a Bellinzona. È stato inoltre approfondito il legame *mamma-bambino* paragonandolo a quello tra la Fata e il burattino. Nell'area psicomotoria, le varie attività sono state proposte introducendo i personaggi della storia.

Quali strategie didattiche vengono utilizzate o consigliate per affrontare gli aspetti linguistici?

Per Fornara lavorare concretamente su alcune parti del libro può arricchire gli aspetti linguistici. Ad esempio, è bello accompagnare la rappresentazione grafica di un personaggio con un *brainstorming* di aggettivi che lo descrivono. Per il ricercatore, un altro modo per sviluppare il piacere per la parola è attraverso la drammatizzazione o il "riraccontare l'episodio", immaginando di avere di fronte un adulto, oppure un bambino più piccolo. Quest'ultimo è un obiettivo avanzato, ma che permette di valutare se l'allievo percepisce di dovere adattare l'aspetto linguistico.

Cignetti ritiene utile la conversazione, perché sviluppa da un lato le competenze di ricezione (ascolto e comprensione del testo) e dall'altro favorisce la produzione linguistica dei bambini.

Ritter, invece propone tutta una serie di attività ispirate al metodo sulla *comunicazione testuale* di Leda Poli e Fabrizio Frasnèdi (1990), (allegato 12). Per la lettura del *testo profondo* aiutano *il gioco dei vettori di senso* (allegato 13) *il gioco delle catene* e *il gioco dei mari*, nei quali si chiede ai bambini di esprimere le proprie sensazioni rispetto alle parole sentite e dopo averne selezionata una

si procede alla costruzione di una storia. Per scoprire il senso della narrazione, troviamo il *gioco degli schieramenti*, il *gioco delle previsioni* e il *gioco dei punti di vista* che favorisce inoltre il decentramento (allegato 14). Per l'ex direttore l'importante non è essere prevedibili, ma servirsi di strategie che facciano emergere dai bambini le loro emozioni, i loro segreti e le loro storie. Questa è quella che Ritter definisce "*la fase della libertà*", a cui segue quella chiamata "*cortesia al testo*". Essere cortesi con il testo significa non ignorare le scelte lessicali che fa l'autore, non falsificare il testo, o strumentalizzarlo, ma rispettarlo e farlo proprio.

Bernasconi e la Bassi trovano valide le proposte di Ritter e le due docenti di Breganzona le mettono in pratica. La Doveri infatti afferma di partire da uno stimolo del testo, di parlarne con i bambini, cercando di rispettare alla lettera ciò che esprimono senza riformularlo. Per la Gianinazzi è importante conoscere molto bene il testo, analizzarlo e individuarne caratteristiche e particolarità. Non serve leggere tutto un capitolo in una sola volta, basta anche una frase per trovare uno spunto sul quale i bambini possono esprimersi liberamente. In quel momento di libertà, dove gli alunni hanno associato diverse parole, la docente ha sempre trovato degli spunti per andare avanti. Dal personaggio di Mangiafuoco, ad esempio, è stato creato il *Mangiaformiche* (allegato 15)

Per la Arigoni, le parole difficili, dopo essere state lette, venivano invece spiegate e inserite nella *scatola delle parole difficili*. La Farei-Campagna invece è ricorsa spesso alla consultazione del vocabolario.

È adatto a tutti i tre i livelli della scuola dell'infanzia?

Per Fornara e Bernasconi, dipende molto dalla versione che viene scelta e dall'approccio con cui un docente affronta il testo. Per l'ispettore di Lugano, bisogna tenere conto dei vissuti dei bambini che sono molto differenti tra uno di tre anni e uno di sei.

Per Cignetti, l'ascolto andrebbe proposto a tutti e tre i livelli mentre l'obiettivo di comprensione solamente per il II e il III livello, adottando un'opportuna differenziazione nelle attività di consolidamento.

Per Ritter e la Bassi il testo va letto a tutta la sezione. L'ex direttore specifica che sono lo scambio e l'interazione che favoriscono la crescita, mentre l'ispettrice preferisce parlare di differenziazione per competenze e non per livelli.

Le tre insegnanti e la studentessa intervistate, hanno infatti letto il testo a tutta la sezione e solo in un secondo momento hanno modificato le varie attività che ne sono derivate. La Gianinazzi sostiene che anche i bambini di tre anni offrono un contributo molto grande al lavoro di tutta la classe, perché il fatto che possano partecipare li rende molto attenti e attivi.

La partecipazione dei bambini

Tutti gli intervistati descrivono la partecipazione dei bambini in modo molto positivo, perché rimangono conquistati e affascinanti da *Pinocchio*. Per Bernasconi, dai racconti delle docenti, è emerso che gli allievi hanno apprezzato e partecipato attivamente alle varie attività proposte anche quando si trattava di un altro testo d'autore. Per Ritter, il burattino è diventato l'idolo dei bambini, al punto da essere definito: "*Il nostro Pinocchio!*". Certo ci sono dei ragazzini o dei bambini che non ne sono stati coinvolti, aggiunge la Bassi, ma probabilmente ciò si è verificato a causa di personali difficoltà d'apprendimento, ciononostante ritiene sia una buona scelta quella di proporre un testo letterario sin dalla scuola dell'infanzia.

Per l'ex ispettore, la partecipazione dipende chiaramente dal metodo del docente. Per Fornara se un docente sceglie dei testi letterari con delle difficoltà linguistiche, dovrebbe optare per dei classici con una struttura molto lineare, perché la capacità di comprendere le inversioni temporali si sviluppa solamente alla scuola elementare. Quello che è importante è inoltre proporre delle attività interattive, molto apprezzate dai bambini.

Per la Doveri, i bambini hanno sperimentato un'esperienza affascinante e gioiosa, ad esempio sono stati particolarmente coinvolti dal legame tra la Fata Turchina e *Pinocchio*. Secondo la Gianinazzi, infatti da quando si sviluppa questo affetto per il personaggio, l'impressione è che i bambini non se ne separino più. Il fatto poi che la trama di *Pinocchio* sia conosciuta universalmente, permette di approfondire il testo senza preoccuparsi di quello che accadrà in seguito. Malgrado molti bambini l'abbiano già letto a casa o abbiano visto il film della Disney, sono comunque stati in grado di seguire ciò che avveniva in classe. A tal proposito, Ritter ama riportare un'affermazione di una sezione di scuola dell'infanzia: "*Siamo andati a vedere il Pinocchio di Walt Disney, ma non è il nostro Pinocchio!*".

La docente di Breganzona, continua affermando che anche un bambino con importanti limiti di comprensione e espressione linguistica, quando gioca o disegna manifesta di avere sperimentato piacere, di essere rimasto coinvolto, di avere vissuto il personaggio in modo tale che potesse uscire

qualcosa di profondo da sé stesso. Le difficoltà, piuttosto, sono state da parte sua dovendo passare dalla pedagogia tradizionale alle strategie didattiche apprese nei corsi di Ritter.

Per la Arigoni, malgrado alcuni bambini siano stati coinvolti più di altri, nessuno si è lamentato o ha manifestato noia. Secondo la Farei-Campagna, è stato interessante osservare come i bambini abbiano preso l'iniziativa, documentandosi da soli, portando materiali da casa oppure consultando personalmente la biblioteca d'istituto.

HARMOS

Il nuovo Piano di studio punterà sul testo letterario?

Per Fornara il testo letterario avrà un ruolo centrale su tutto il percorso della scuola dell'obbligo. HARMOS proporrà infatti di partire da testi di qualità sin dalla scuola dell'infanzia per poi giungerne all'analisi e all'approfondimento durante la scuola media. I generi sono tanti e rientrano nelle varie tipologie testuali, sia per il testo narrativo sia per quello poetico. Non vi sono, attualmente, indicazioni che specificano se utilizzare versioni integrali o adattate, ma secondo il ricercatore sembrerebbe ovvio che il riferimento, quando si parla di testi letterari, è sempre agli originali. Non vengono però menzionati degli autori in particolare.

Risultati e possibili sviluppi

Nelle pagine seguenti risponderò agli interrogativi di partenza a partire dalle informazioni raccolte nell'analisi dei dati e tali risultati verranno poi confrontati con le ipotesi iniziali.

Per quali ragioni si introduce il testo letterario alla scuola dell'infanzia?

Il testo letterario, ricco di temi profondi caratterizzati da valori fondamentali per la vita di un uomo, viene introdotto essenzialmente per permettere una crescita globale del bambino, per consentirgli di esprimere le tante storie che cela dentro di sé (racconto narrativo), per permettergli di formulare dei pensieri di qualità e di ampliare il proprio bagaglio linguistico. Gli studiosi concordano tutti tra l'altro nell'affermare che il testo di qualità presenta una struttura linguistica che offre qualcosa in più rispetto agli altri, si può dunque affermare che rappresenta un valido strumento pedagogico, in cui vi è un equilibrio perfetto tra forma e contenuto tanto che in futuro, secondo le nuove disposizioni del Piano di studio HARMOS, assumerà un ruolo di primo piano. Tuttavia potranno farne parte anche determinati albi illustrati, caratterizzati da un equilibrio tra immagini e testo o *nuovi classici* di autori come Lodi e Rodari.

Inoltre sembrerebbe che la differenza, tra la riuscita o meno di un testo letterario, la facciano la strategia, il piacere, la convinzione e la motivazione personale del docente. Nella scelta di un testo classico, non vanno inoltre trascurati i bisogni e le caratteristiche personali di ogni allievo.

Dall'analisi dei dati, risultano due posizioni contrastanti per quanto riguarda il tipo di versione da adottare e la strategia con cui proporre un testo classico ai bambini.

Da una parte c'è chi sostiene fermamente che un testo d'autore debba essere letto nella sua versione originale, altri reputano efficaci anche degli adattamenti, purché non si riducano a delle banalizzazioni, altri ancora rifiutano addirittura il testo integrale preferendogli piuttosto una sintesi. È interessante tuttavia notare che sia nella sezione di Breganzona, dove è stata adottata una versione integrale di *Pinocchio*, sia in quella di Vira Gambarogno, dove invece è stato utilizzato un volume adattato, gli obiettivi generali prestabiliti sono stati ampiamente raggiunti. Si è inoltre riscontrata una partecipazione più che positiva da parte dei bambini.

Per quanto riguarda l'approccio, troviamo da una parte l'idea di lasciare libero il bambino di sviluppare la propria interpretazione senza che il docente sovrapponga la propria idea in modo da

permettergli di trasformarsi in un *lettore di profondità*. Dall'altra vengono suggerite delle opportune mediazioni testuali per evitargli un sovraccarico cognitivo. In entrambi i casi le docenti affermano di aver ampiamente lavorato sull'aspetto linguistico e di aver osservato che i bambini hanno colto il senso profondo della storia. Ritengo tuttavia che essendo *Pinocchio*, come esposto nel quadro teorico, un modello di lingua e di narrazione, debba essere approfondito nella sua versione integrale o attraverso strategie che non ne alterino la patina linguistica e narrativa.

Tali risultati si potrebbero spiegare per il fatto che la motivazione della docente, le sue scelte didattiche e probabilmente le caratteristiche della sezione, siano elementi altrettanto validi quanto la scelta del genere letterario da proporre ai bambini. È importante dunque che vi sia un equilibrio, il solo testo classico, se introdotto senza motivazione e preparazione, potrebbe non garantire dei risultati positivi.

Sarebbe interessante, in futuro, che il Centro di didattica dell'italiano e delle lingue nella scuola (DILS) conducesse uno studio comparativo più approfondito tra sezioni in cui vengono applicate delle versioni del testo e delle strategie diverse e osservare se è possibile raggiungere gli stessi obiettivi. Oppure che si svolgesse uno studio longitudinale per capire quali conseguenze potrebbe avere un approccio piuttosto che un altro nell'apprendimento della letto-scrittura durante il percorso scolastico obbligatorio, ma anche per verificare il grado di piacere e di interesse che manifesta un bambino alla lettura.

Quali sono le motivazioni che spingono le docenti a scegliere un testo letterario classico come *Pinocchio* e quali obiettivi pedagogici permette di raggiungere?

Le docenti hanno introdotto *Pinocchio* per piacere personale, per rispettare gli interessi dei propri bambini o per approfondire le tematiche racchiuse nel testo che si inserivano molto bene nel tema della programmazione annuale. Aldilà della ricchezza linguistica, tale testo ha consentito al bambino di vivere un'esperienza affascinante e gioiosa, perché il burattino è stato considerato uno di loro; ciò ha permesso di attivare tutte le aree di sviluppo. Nell'area espressiva comunicativa, attraverso le discussioni e i vari giochi proposti da Ritter, è avvenuto l'ampliamento linguistico ed è stata sviluppata la capacità all'ascolto. Nell'area espressiva (grafico-pittorica, plastico-manipolativa e ritmico-musicale) e in quella psico-motoria le attività principali sono tutte ruotate attorno alla rappresentazione dei personaggi o delle loro vicende. Nell'area cognitiva invece si è optato per la lettura di immagini o per l'approfondimento di temi legati al fuoco, al legno e allo schema

corporeo., ma è soprattutto l'area socio-affettiva ad essere stata fortemente sollecitata. I bambini immedesimandosi nelle avventure di *Pinocchio* hanno avuto la possibilità di conoscere e esprimere le loro storie più intime. Il testo di Collodi si presta inoltre per temi morali e di formazione, il valore del gioco ne è un esempio. Non si dovrebbe tuttavia insistere sul potere e le conseguenze delle bugie e sull'obbligatorietà della scuola per non strumentalizzare il contenuto del testo.

L'impiego di tale testo ha permesso di raggiungere degli obiettivi con i bambini di tutti e tre i livelli. Anche se per alcuni quello di comprensione andrebbe stabilito solamente per gli allievi del II e del III livello, tuttavia risulta che i bambini di tre anni, se adeguatamente coinvolti, diventano i protagonisti e offrono innumerevoli stimoli a tutta la sezione. È interessante notare come nessuno abbia manifestato noia o demotivazione nell'adottare *Pinocchio* come testo di lettura continuata; anche i bambini con difficoltà a livello cognitivo hanno dimostrato di essere stati catturati dal protagonista attraverso le loro rappresentazioni grafiche e il gioco.

Si tratta quindi di un testo che, come ipotizzato, se proposto con piacere e attraverso strategie accurate, fornisce ai bambini gli stimoli per potenziare le proprie capacità in tutti gli ambiti di sviluppo. Ritengo valide sia quelle proposte da Ritter sia quelle suggerite dagli altri intervistati, perché è con la motivazione e l'interesse personale che si può svolgere un lavoro efficace. Tra i possibili metodi didattici, segnalo l'utilizzo dell'audiolibro che ha il vantaggio di potenziare la capacità d'ascolto. Sarebbe auspicabile avere a disposizione presso il nostro Centro di documentazione i grandi testi d'autore in versione audio.

Opterei anche per l'introduzione di un corso specifico sul testo classico nella formazione per l'insegnamento alla scuola dell'infanzia. Non sottovaluterei neppure la possibilità di coinvolgere la Scuola Teatro Dimitri sia per la rappresentazione teatrale di *Pinocchio*, o di un altro testo classico, sia per la "camminata teatrale" come è avvenuto quest'anno. (Allegato 16).

)

Conclusioni

Il mio lavoro di ricerca mi ha permesso di capire quali motivazioni giustificano l'impiego del testo letterario alla scuola dell'infanzia, in particolare di *Pinocchio*.

Per quanto riguarda il testo d'autore classico, sia dal quadro teorico sia dalle interviste, emerge che esso rappresenta un mezzo che permette di lavorare sulla sfera linguistica e allo stesso tempo di sviluppare valori e esempi duraturi in cui ci si può identificare. Calvino (1991), che potremmo quasi considerare come l'autore per eccellenza che ha saputo specificare e approfondire le varie caratteristiche di un testo classico, afferma "*è classico ciò che persiste come rumore di fondo anche là dove l'attualità incompatibile fa da padrona.*" (p. 12). In merito a *Pinocchio*, le varie informazioni raccolte, permettono di giungere alla conclusione che tale testo implica due importanti finalità educative: comunica direttamente con il bambino, poiché narra le vicende di un ragazzino e si presta per un lavoro efficace sulla lingua, perché la sua struttura linguistica è un modello, soprattutto a livello lessicale. Per svolgere un lavoro completo, va detto comunque che un testo classico deve essere supportato dal piacere personale del docente e da una buona strategia didattica che non trascuri i bisogni dei bambini.

Dal punto di vista del mio sviluppo personale, ritengo importante affermare che la realizzazione del quadro teorico, mi ha permesso di acquisire nuove conoscenze che hanno assunto un significato concreto quando sono emerse le opinioni degli intervistati. Ho potuto inoltre affinare le tecniche investigative, imparare a redigere delle domande di ricerca e a condurre delle interviste per poi elaborare, sintetizzarle ed esprimere i dati ottenuti, nonostante la loro trascrizione abbia richiesto tempo e impegno. Potendo ripetere l'esperienza allargherei l'indagine anche ai bambini e ai loro genitori.

In futuro, cercherò di prestare attenzione ai testi d'autore e approfitterò di esperti come Ritter e la Bassi, per condurre un lavoro accurato e approfondito che lasci però spazio anche alle interpretazioni, ai pensieri e alle emozioni del bambino senza influenzarlo con le mie idee.

Grazie alla mia ricerca, sceglierò un testo narrativo in modo più preoccupandomi anche della forma linguistica e non solo della trama o delle immagini. Ho capito, come esposto da Calvino nel quadro teorico che non ci sono limiti d'età alla lettura di un testo classico.

Questo lavoro mi ha resa più sensibile verso i testi d'autore, che purtroppo alla scuola media e alle superiori, sono stati letti attraverso il metodo tradizionale che ha lasciato poco spazio alla mia interpretazione, perché sostituita da nozioni e citazioni di altri studiosi. Questa ricerca mi ha dato sicuramente la possibilità di affrontare un classico con un nuovo sguardo è, infatti, sempre Calvino (1991) che afferma: *“Il ‘tuo’ Classico è quello che non può esserti indifferente e che ti serve per definire te stesso in rapporto, e magari in contrasto, con lui”* (p. 10).

In particolare, oltre ad esplorare il mondo dei testi classici con sincero interesse e vera partecipazione, sono molto impaziente di poter leggere *Pinocchio* ai miei futuri allievi. Sebbene molti studiosi ne abbiano criticato il finale, è doverosa la citazione di Citati (1976) *”Questa conclusione non ha mai soddisfatto nessuno, tranne i bambini, che la giudicano la cosa più meravigliosa del libro!”*

Bibliografia

- Beseghi, E. & Grilli, G. (Eds.) (2011). *La letteratura invisibile: Infanzia e libri per bambini*. Roma: Carocci Editore
- Biffi, G. (1977). *Contro Maestro Ciliegia. Commento teologico a "Le avventure di Pinocchio"*. Milano: Jaca Book
- Boero, P. & De Luca, C. (2010). *La letteratura per l'infanzia*. Roma: Carocci Editore
- Calvino, I. (1981) Ma Collodi non esiste. In M. Barbenghi (A cura di), *Saggi 1984-1945*, Vol. 1 (pp. 801-807). Milano: Mondadori Editori
- Calvino, I. (1991). *Perché leggere i classici*. Milano: Mondadori Editori
- Castellani Pollidori, O. (Eds.) (1983). *Le avventure di Pinocchio di Carlo Collodi*. Pescia: Fondazione nazionale Carlo Collodi
- Castelli, A. & Dotta, O. (Eds.) (2012). *Guida ai classici della letteratura per l'infanzia*. Bellinzona: Centro didattico cantonale
- Citati, P. (1976). Una fiaba esoterica. Nota introduttiva. In C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio*. Milano: Rizzoli
- Coggi, C. & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci Editore
- Corno, D., Fornara, S. & Tomasini, A. (Eds.) (2013). *Il gatto ha ancora gli stivali? Perché leggere i classici per ragazzi, oggi e domani*. Locarno: Armando Dadó Editore
- Cortelazzo, M. (1990) Dal pinocchio Vernacolare al Pinocchio dialettale. In F. Tempesti (A cura di), *Scrittura dell'uso del tempo del Collodi*, (pp. 45-52). Firenze: La Nuova Italia
- Dedola, R. (2002). *Pinocchio e Collodi*. Milano: Mondadori Editori
- De Rienzo, G. (1990). La lingua di Pinocchio al computer. In F. Tempesti (A cura di), *Scrittura dell'uso del tempo del Collodi*, (pp 177-189). Firenze: La Nuova Italia
- Di Stefano, P. (2012). Studiamo Pinocchio, fa bene all'Italia. *Corriere della sera* (p. 25)
- Divisione della scuola, Ufficio dell'educazione prescolastica. (2000). *Orientamenti programmatici per la scuola dell'infanzia*. Bellinzona

Faeti, A. (2002). Perché leggere i Classici per bambini. In Hamelin Associazione culturale (A cura di), *Ventidue lezioni per ostinarsi a leggere*, (p. 40). Bologna: Hamelin

Faeti, A. (2010). *La prateria degli Asfodeli*. Bologna: Bononia University Press

Frasnedi, F. & Poli, L. (1990). *La retorica dei ritmi e del senso: dalla poesia all'argomentazione*. Bologna: Thema

Hamelin Associazione culturale. (2011). *I libri per ragazzi che hanno fatto l'Italia*. Bologna: Hamelin

Lombello, D. (2011). *Che cos'è un classico della letteratura per l'infanzia?* Disponibile in:

<http://www.leggendoleggendo.it/2013/11/04/che-cose-classico-della-letteratura-linfanzia-voce-autorevole-ci-aiuta-orientarci-sul-tema> [13 giugno 2013]

Papini, G. A. (1990). Il vivente linguaggio tra Giuliani e Collodi. In F. Tempesti (A cura di), *Scrittura dell'uso del tempo del Collodi*, (p. 102). Firenze: LA Nuova Italia

Pontiggia, G. (1999). Una metafora sociale e militare. In E. Ferrero (A cura di), *Le utopie della lettura*, (pag. 54 e 58). Torino: Fiera del libro

Vagnoni, A. R. (2007). *Collodi e Pinocchio. Storia di un successo letterario*. Trento: Uni Service



Questa pubblicazione, *Pinocchio alla scuola dell'infanzia: esperienze e opinioni a confronto per capire la bellezza intramontabile di questo grande classico della letteratura*, scritta da Cornelia Richina, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.