



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
PADOVA
Dipartimento di Filosofia,
Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

**IL POTERE DEGLI ALBI ILLUSTRATI:
NUOVI SGUARDI PER ORIENTARSI ALLE DISABILITÀ
E SUPERARE L'ETERONORMATIVITÀ**

Relatore

Lea Ferrari

Laureanda

Linda Bergamin

Matricola: 1196824

Anno accademico: 2022/2023

INDICE

INTRODUZIONE	4
--------------------	---

CAPITOLO PRIMO

L'albo illustrato nella Letteratura per l'infanzia.....	7
1.1 Nascita ed evoluzione della Letteratura per l'infanzia.....	8
1.1.1 Favola e fiaba: agli albori dei racconti per bambini	9
1.1.2 <i>Orbis Sensualium Pictus</i> : l'albo illustrato per conoscere il mondo	12
1.1.3 L'albo illustrato oggi: esplorare mondi fisici ed interiori	13
1.2 Un'opera d'arte tra la letteratura.....	16
1.2.1 La narrazione verbale negli albi illustrati.....	18
1.2.2 La narrazione iconica negli albi illustrati	23

CAPITOLO SECONDO

L'albo illustrato per promuovere l'inclusione scolastica.....	28
2.1 Disabilità e inclusione scolastica: definizione e analisi delle terminologie.....	28
2.1.1 Quadro normativo e modelli teorici di riferimento.....	28
2.1.2 Strumenti per tendere all'inclusione	33
2.2 L'albo illustrato: un "ponte" tra Sé e i mondi	37
2.2.1 L'inclusione "variopinta" che supera l'eteronormatività.....	37
2.2.2 L'inclusione delle disabilità: allargare lo "sguardo" interiore	42
2.3 Quando l'albo illustrato è inclusivo?.....	47
2.3.1 Un "arcobaleno" di possibilità: parlare dei modelli familiari.....	47
2.3.2 Tutti diversi, tutti "non-spec...ulari": parlare delle disabilità	53
2.4 Riflessione sugli indicatori di qualità dell'albo illustrato: contributo della Fondazione Istituto dei Ciechi di Milano Onlus.....	64

CAPITOLO TERZO

Riflessione e analisi sul potenziale inclusivo degli albi illustrati	71
3.1 Albi illustrati dedicati al tema "Famiglie Arcobaleno"	72
3.1.1 <i>Piccolo uovo</i>	72
3.1.2 <i>Qual è il segreto di papà?</i>	74

3.1.3 <i>Il grande grosso libro delle famiglie</i>	77
3.1.4 <i>Una famiglia è una famiglia... sempre!</i>	79
3.1.5 <i>Una grande famiglia</i>	83
3.1.6 <i>Una casa di nuovo</i>	86
3.2 Albi illustrati dedicati al tema “Disabilità”	90
3.2.1 <i>Il pentolino di Antonino</i>	90
3.2.2 <i>La voce dei colori</i>	92
3.2.3 <i>Mia sorella è un quadrifoglio</i>	95
3.2.4 <i>Nino Giallo Pulcino</i>	99
3.2.5 <i>Martino Piccolo Lupo</i>	102
3.2.6 <i>Rosso</i>	105
3.2.7 <i>Un trascurabile dettaglio</i>	107
3.2.8 <i>Le parole di Bianca sono farfalle</i>	111
3.2.9 <i>Lucia</i>	114
3.2.10 <i>Ada al contrario</i>	118
3.2.11 <i>Se chiudi gli occhi</i>	120
 CONCLUSIONE	 124
 RIFERIMENTI	 126
 ALLEGATI.....	 134
<i>Allegato 1</i>	134

INTRODUZIONE

Tra tutte le opere che costituiscono la Letteratura per l'infanzia, l'albo illustrato è quella solitamente più grande: libri cartonati, pagine rinforzate e figure che si espandono tra una frase e l'altra. L'albo illustrato ha dimensioni più ampie, perché al suo interno spesso si cela un mondo affascinante, che stimola l'immaginazione e offre una chiave di lettura autentica e fluida sulla realtà circostante.

L'albo illustrato esprime messaggi che nutrono l'anima delle persone, scaturiti attraverso linguaggi plurimi: essi possono apparire rivoluzionari, perché le grandi immagini e le poche parole sono spesso fatte di un linguaggio poetico, che invita ciascuno di noi a completarne il senso.

L'albo illustrato è un'opportunità per migliorare le cose e le persone, dal momento che ha questo potere di arrivare a tutti coloro che hanno protetto negli anni i propri Sé del passato, quelli che giocavano con la terra e chiedevano la storia della buonanotte ai "grandi".

Tuttavia, anche se quell'essere bambino, col tempo, si è affievolito, l'albo illustrato, a volte, riesce comunque a far emergere le qualità interiori (Figura 1): aiuta a conoscersi, prepara all'ignoto, sussurra parole per allenare le emozioni e mostra la meraviglia che si cela in ciascuno.

Questo, e molto altro, è per me la Letteratura per l'infanzia, attraverso gli albi illustrati.

Figura 1 - Illustrazione di A. Llenas, 2022, *Il gioiello dentro me*, Milano, Gribaudo s.n.p. [pp. 28-29]



In questa Tesi, centrale è la funzione ricoperta dall'albo illustrato, quale strumento privilegiato per intraprendere l'educazione inclusiva: quest'opera della Letteratura per l'infanzia, infatti, ha il potere di veicolare idee e significati attraverso linguaggi diversi, che si riconoscono nella narrazione verbale, attraverso le parole, ed in quella iconica, che comunica con le illustrazioni.

La motivazione che ha concretizzato questo lavoro si può cogliere dalle prime frasi che lo introducono: si ritiene che la scuola, e non solo, abbia la necessità di lavorare attraverso gli albi illustrati, quegli "educatori silenziosi" (Lepman, 2018) che permettono di intraprendere un percorso di apprendimento profondo e duraturo.

Quale mezzo privilegiato per attuare questa forma di sviluppo autentico ed indispensabile per l'essere umano, l'albo illustrato è adatto a scoprire le diversità ed orientarsi nel mondo delle disabilità. Attraverso immagini suggestive e narrazioni che invitano a riflettere, la realtà delle altre persone appare più vicina, mentre tra la dimensione del libro e quella del lettore si crea un ponte metaforico che invita all'apertura e all'inclusione dell'alterità.

Mediante l'albo illustrato, altrettanto reale e vicina appare un'altra realtà, costituita da una forma di diversità che troppo spesso viene messa a tacere: si tratta delle "Famiglie Arcobaleno", che si riconoscono appartenenti alla comunità LGBTQ+.

Quale strumento privilegiato, l'albo illustrato può abbattere le barriere che si ergono di fronte alle differenze individuali, che questa Tesi ha scelto di analizzare per quanto riguarda i diversi funzionamenti delle persone ed i vari modelli familiari che caratterizzano la realtà, i quali, per natura umana, esistono e continueranno ad esserci, a prescindere dall'accettazione altrui.

Per tendere all'educazione inclusiva, allora, il presente lavoro si pone l'obiettivo di analizzare lo strumento dell'albo illustrato che affronta le diversità umane, in riferimento al tema delle disabilità e delle "Famiglie Arcobaleno".

Dopo aver ripercorso i fondamenti teorico-storici che mettono in luce la valenza educativa del *picturebook* (Capitolo 1), questa Tesi presenta la formulazione di alcuni indicatori di qualità, a partire dalla letteratura internazionale, per contribuire ad affermare il grado di inclusività di un albo illustrato (Capitolo 2). Infine, tali indicatori vengono coniugati ad alcune opere letterarie, con l'obiettivo di comprendere in quale misura e per quali aspetti esse possono essere ritenute adatte a perseguire l'inclusione scolastica (Capitolo 3).

CAPITOLO PRIMO

L'albo illustrato nella Letteratura per l'infanzia

*“Rivolgetevi alla letteratura per ragazzi
per vedere il mondo con il doppio degli occhi:
i vostri e quelli del bambino che è in voi.
Rifiutate con fermezza ogni imbarazzo:
in cambio prenderete la seconda stella a destra,
e dritti fino al mattino.”
(Rundell, 2020, p.57)*

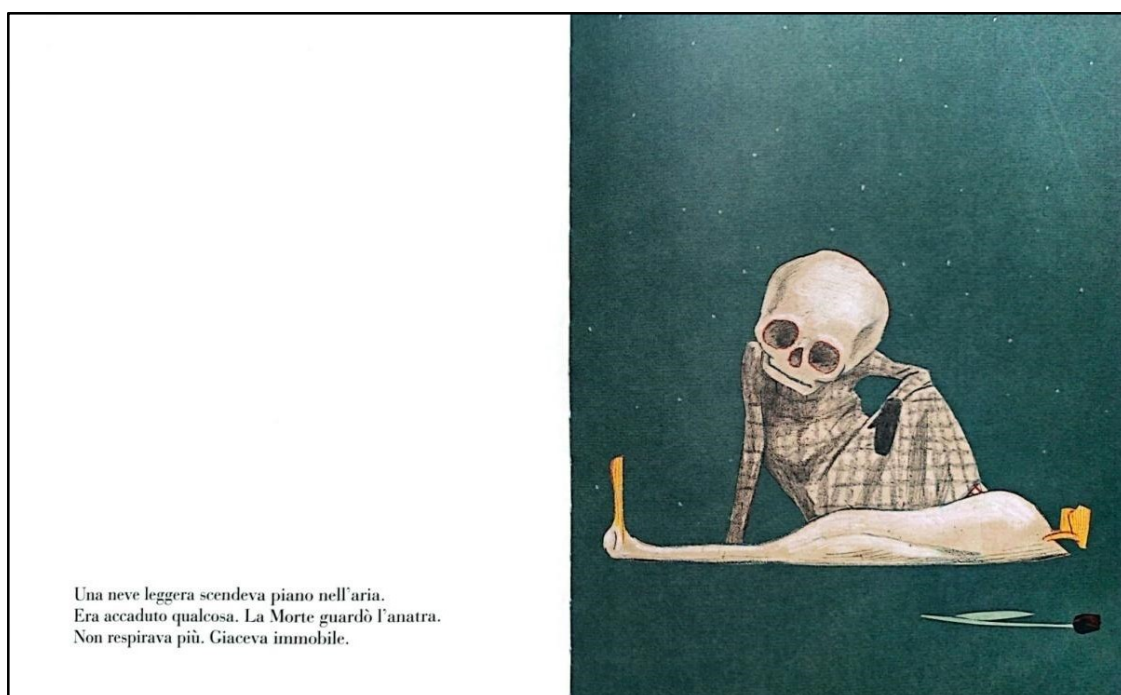
La Letteratura per l'infanzia riveste, oggi, grande importanza ed interesse nell'ambito educativo e didattico, poiché comprende le opere letterarie (*letteratura*) dedicate (*per*) all'età evolutiva (*infanzia*). Non a caso viene usato il verbo “dedicare”: nonostante questa sezione della letteratura si rivolga prioritariamente alla fascia 0-18 anni, il suo nome non è esclusivo, bensì inclusivo di ogni altra fascia d'età, dal momento che la Letteratura per l'infanzia non è *solo* per l'Infanzia. Katherine Rundell (2020), appassionata scrittrice di vari libri per ragazzi e vincitrice di importanti premi quali Andersen e Costa Award, ha espresso questo concetto in una sua opera, a partire dal titolo assegnatole: *Perché dovresti leggere libri per ragazzi anche se sei vecchio e saggio*. Le parole di Rundell esprimono l'essenza della letteratura per i più giovani, da intendersi in senso anagrafico, ma anche spirituale:

“Quando scrivo, scrivo per due persone: la me di quando avevo dodici anni e la me di oggi, e il libro deve soddisfare desideri diversi ma intrecciati. [...] (La letteratura per ragazzi è) uno scrigno di meraviglie che, guardate con occhi adulti, possiedono una magia completamente nuova” (Rundell, 2020, pp.7,12).

Il termine stesso “letteratura” rimanda ad opere dotate di polisemia e di eccedenza di senso, capaci di racchiudere connotazioni diversamente stratificate, attivabili da livelli soggettivi di lettura (Fava, 2021). Data la loro natura, libri per bambini e albi illustrati diventano facilitatori di apprendimento che non forzano i processi cognitivi e di sviluppo, ma lasciano la libertà a ciascun lettore di apprendere ciò che è più adatto alla sua persona, in quel

preciso momento della sua vita. Per questo motivo, specialmente per i lettori più giovani, essi diventano strumenti ideali nei percorsi educativi in contesti scolastici ed extrascolastici, per riflettere su tematiche semplici e complesse: diffuse e più osservabili come l'amicizia, misteriose ed esistenziali come la morte (Figura 2).

Figura 2 - Illustrazione di W. Erlbruch, 2007, *L'anatra, la morte e il tulipano*, Roma, Edizioni e/o, s.n.p. [pp. 24-25]



1.1 Nascita ed evoluzione della Letteratura per l'infanzia

Guardando al passato, non si è sempre potuto parlare di "Letteratura per l'infanzia", con il significato che assume oggi e di cui si è parlato sopra. Dal momento che la terminologia evoca il riconoscimento dell'età infantile come un periodo della vita con specifiche caratteristiche, determinati bisogni, opportuni diritti e doveri, si può facilmente constatare che il "privilegio" di una letteratura dedicata *in primis* a bambini e ragazzi sia sorta con il tempo, le trasformazioni culturali e le nuove scoperte sull'età evolutiva, con il conseguente aumento di attenzione verso questa delicata età e l'emergere del valore educativo, veicolato anche dai libri per ragazzi.

I primi libri per bambini, scritti in lingua inglese, erano perlopiù manuali di buone maniere, dal registro istruttivo e rigido. Qualche volta la scrittura veniva “addolcita” dai versi, come nel caso di *The Babees’ Book*, un manoscritto che risale al 1475, nel quale si legge: “Oh giovin fanciullo, il mio Libro è per il tuo insegnamento. [...] Le dita non mettere nel naso, tra i denti e sotto le unghie, perché così insegna il saggio” (Rundell, 2020, p.20).

Non si può parlare propriamente di riconoscimento della letteratura per ragazzi con propri valori, caratteristiche e proprietà, nemmeno nel diciottesimo secolo, epoca in cui spesso occupava ancora una posizione inferiore rispetto al grado di importanza conferito alla letteratura per adulti. Nel 1715 Isaac Watts pubblica *Divine and Moral Songs for Children*, nella cui prefazione scrive: “So bene che alcuni dei miei schizzinosi amici sono convinti che io impieghi il mio tempo in modo assai misero quando scrivo per i fanciulli... Ma io mi consolo con il pensiero che nessun impiego è troppo misero per un servo di Cristo” (Rundell, 2020, p.21), facendo emergere l’idea che scrivere per ragazzi fosse intellettualmente degradante.

Tuttavia, nello stesso periodo storico, oltre alle opere che dovevano essere in primo luogo istruttive e solo dopo divertenti, iniziavano a diffondersi altri due generi, più liberi e sovversivi (Rundell, 2020): la favola e la fiaba.

1.1.1 Favola e fiaba: agli albori dei racconti per bambini

Negli anni Ottanta del Settecento, nella pubblicazione *Saggio sopra la favola: aggiunta una raccolta di favole e di epigrammi*, De’ Giorgi Bertola (2012) descrive la favola tramite queste qualità: “breve”, perché la sua applicazione possa trasparire in poco tempo; “vibrata”, perché possa scuotere l’animo; “luminosa”, perché veicoli con chiarezza le verità da perseguire.

Moralmente direttiva e portatrice di massime, la favola è stata tra le prime forme di letteratura destinata ai bambini. La sua morfologia è solitamente costituita da un’azione verosimile (*breve*, per utilizzare le parole di De’ Giorgi Bertola) e di immediata comprensione (*luminosa*), per avvicinarsi alla vita reale

del giovane lettore; l'obiettivo è offrire una verità morale (*vibrata*) da rispettare pedissequamente, secondo quanto scritto tra le righe della favola.

Simile per certi versi e discostante per altri, la favola condivide il fine educativo e morale con l'altro genere più diffuso dell'epoca: la fiaba. La differenza più importante tra esse si può riconoscere nel rapporto tra racconto e spazio: mentre la favola si incarna nella realtà del lettore per trasportarlo nello spazio descritto tra le righe narrate (*funzione endoforica*), la fiaba conduce fuori dalla realtà, in un ambiente caratterizzato da magia e metamorfosi (*funzione esoforica*) (Marazzini, 2004).

Che siano antropomorfi o zoomorfi, realistici o fantastici, sia nella favola che nella fiaba lo scopo fondamentale è quello di invitare il lettore ad osservare le azioni moralmente idonee e responsabili dei personaggi. Solitamente la fiaba illustra questa morale in maniera chiara ed esemplare, come si può leggere nella versione di Perrault (1697) de *Le chat botté* (trad. It. *Il gatto con gli stivali*):

“Morale: Per quanto grande sia il vantaggio di godere di una ricca eredità che ci venga di padre in figlio, di solito ai giovani l'industriosità e il saper fare valgono più dei beni acquisiti” (Cristallo, 2000, p.19).

Oltre al ruolo moralistico, favola e fiaba hanno offerto realtà parallele di storie immaginarie o magiche, permettendo l'evasione dalla vita quotidiana, fatta spesso di sacrifici e fatiche. Esse attiravano tutti, senza distinzione di età o estrazione sociale: giocando con gli archetipi, i desideri umani primordiali e le metafore pungenti, questi racconti richiamavano, come per un incantesimo, in uno stesso mondo immaginario (Rundell, 2020).

Inoltre, le fiabe possono considerarsi anche un indicatore dell'evoluzione culturale, se si pensa alla loro dinamicità che si concretizza nelle numerose versioni che esistono dello stesso racconto. Per fare un esempio, se si considera la storia di *Cenerentola*, la prima di un centinaio di versioni risale a moltissimo tempo fa, attorno al 7 a.C.: in questa fiaba Cenerentola indossa dei sandali di pelle anziché le scarpette di cristallo, apparse successivamente. Altre

versioni variano ancora di più da quella di Perrault¹, la più diffusa oggi: ad esempio, come afferma Rundell (2020), in *Aschenputtel* dei fratelli Grimm (1812) le sorellastre si tagliano parti dei piedi per entrare nelle scarpette, mentre nella *Gatta Cenerentola* di Giambattista Basile (1634) la matrigna viene decapitata (pp.27-28).

In seguito, a partire dall'Ottocento si parla di "ibridazione dei due generi", a ricordare la stretta correlazione tra le esigenze culturali e la letteratura per i più giovani, che evolvono per la loro natura dinamica. Tra i più rinomati capolavori "senza tempo" che possono rappresentare l'unione e la rivisitazione delle caratteristiche di favola e fiaba, con la nascita di un nuovo genere simile al romanzo, vi sono *Pinocchio* (Collodi, 1883), *The Jungle Book* (Kipling, 1894) e *Alice's Adventures in Wonderland* (Carroll, 1865) (Figura 3).

Figura 3 - Illustrazione di Sir John Tenniel, 1865, *Alice's Adventures in Wonderland*, Oxford, Macmillan.



¹ Charles Perrault, *Contes de ma mère l'Oye* (1695), poi pubblicata a Parigi presso l'editore Claude Barbin, nel 1697.

In questi racconti “ibridi” la struttura è caratterizzata dalla suddivisione in capitoli e c’è attenzione alla psicologia dei personaggi; le storie possono essere d’avventura, surreali, intrise di meraviglioso o animate da animali parlanti, ma non si possono più considerare propriamente *Favole*, né *Fiabe*.

Successivamente, con il passare degli anni la Letteratura per l’infanzia si avvicina sempre più al piacere per la lettura, fino ad arrivare, ai giorni nostri, ad essere concepita per far scaturire quel dialogo libero e creativo tra lettore e opera letteraria, che educa a vedere il mondo circostante e quello interiore senza prefiggersi, ad ogni costo, di insegnare qualcosa di utile (Bleza Picherle, 2020).

1.1.2 *Orbis Sensualium Pictus*: l’albo illustrato per conoscere il mondo

Per quanto riguarda l’albo illustrato, invece, dove si colloca la sua nascita nella storia della prima letteratura rivolta all’infanzia? L’anno della sua comparsa è il 1658, quando a Norimberga viene pubblicato il primo albo della storia, intitolato *Orbis Sensualium Pictus* (trad. It. *Il mondo figurato delle cose sensibili*), scritto e illustrato dal maestro cecoslovacco Jan Amos Comenius. Unica nel suo genere, quest’opera non solo segna la nascita del *picturebook*, ma è anche il primo libro pensato esclusivamente per i bambini e concepito per raccontare loro il mondo che li circonda. Come afferma Terrusi (2012), la sua particolarità deriva dal fatto che esso trascuri le finalità prettamente moralistiche, istruttive e religiose perseguite dagli altri testi e abbecedari per l’infanzia dell’epoca.

In questo “antenato” dell’albo illustrato, per la prima volta il bambino ha la possibilità di osservare ben 150 stampe, ricavate da incisioni su rame e rappresentanti vari assetti della vita, più o meno quotidiana per il bambino: alcune attività umane quali l’agricoltura, l’allevamento e l’artigianato; la natura circostante formata da vita vegetale e animale; la costituzione del corpo umano e la sua anima; la religione; i personaggi mitologici e le loro valorose azioni. Attraverso la deduzione e senza lo “scoglio” dell’astrattismo, il bambino può

comprendere ciò che sta osservando, ritrovandosi in un “mondo” simile a quello concreto, quindi a lui familiare.

In *Orbis Sensualium Pictus* Comenio offre una prospettiva basata sui sensi, poiché i bambini hanno bisogno di vedere con i loro occhi le cose del mondo, lasciarsi affascinare dalle curiosità che li circondano e smuovere i loro interessi più profondi (Terrusi, 2012). Da qui la rivoluzione di questo libro, che si discosta dagli altri libri per bambini del passato, in quanto in esso

“nulla è spiegato, nulla definito rigidamente, ma tutto lasciato all'intuizione e all'interpretazione del bambino. La struttura della lingua utilizzata, estremamente semplice ma puntualissima, permette al bambino di apprendere la grammatica senza bisogno di praticare esercizi, ripetere formule, annoiarsi”².

In linea con questa visione dell'infanzia, ritenuta un'età capace di ragionamento e pronta all'esplorazione autonoma, si diffonde sempre di più in Italia una letteratura per ragazzi che accompagna gradualmente il bambino a diventare il protagonista della sua esistenza, ritenendolo al centro del suo processo di sviluppo, così come lo intendiamo nei giorni nostri.

1.1.3 L'albo illustrato oggi: esplorare mondi fisici ed interiori

Nella storia italiana della Letteratura per l'infanzia, come si è iniziato a vedere, diversi sono stati i suoi obiettivi nel corso degli anni. Cominciando con scopi educativi ed istruttivi, visto l'analfabetismo diffuso, e moralistici, con il passare del tempo la letteratura si è sempre più svincolata dall'impegno morale, finché nel 1987 si è potuto parlare di una “svolta” nell'ambito della Letteratura per l'infanzia italiana. Da questo momento in poi, infatti, la relazione tra libro e bambino è cambiata:

“Offrire un albo illustrato non significa più proporre una storia per educare, per insegnare qualcosa o mostrare un esempio virtuoso, significa invece dare uno strumento di esplorazione al contempo fantastica, fisica e interiore” (Terrusi, 2012, p.41).

² Topipittori, *Le figure del mondo*, from <https://www.topipittori.it/it/topipittori/le-figure-del-mondo>

Se l'albo illustrato diventa uno strumento di *esplorazione*, allora al bambino è riconosciuta la capacità di scoprire nuove cose anche in autonomia, egli è attivo nel processo di sviluppo ed è immerso in una realtà che va oltre l'ordinario: è la "realtà" che si trova tra le pagine dell'albo e che il bambino configura nella sua mente. Grazie al libro, il bambino può sperimentare un apprendimento simile a quello esperienziale, ovvero un processo attraverso il quale la conoscenza si forma tramite la comprensione e la trasformazione dell'esperienza (Kolb, 2015).

Se si prende in esame, ad esempio, lo straordinario "mondo" raccontato nell'albo illustrato *Lucia* (Olmos, 2018), attraverso l'esperienza della protagonista anche noi possiamo conoscere un universo che forse non abbiamo mai conosciuto in maniera consapevole, pur vivendoci ogni giorno: grazie alla sua cecità, Lucia ha imparato ad orientarsi e scoprire la realtà attraverso l'udito, il tatto, l'olfatto e il gusto. Nella sua soggettiva percezione, allora, un uccellino che incontra per strada ha un altoparlante a tromba al posto della testa, per via del suo canto che arriva squillante alle orecchie di Lucia; un gatto è simile ad un calorifero, per via delle sue fusa che lei percepisce come calde vibrazioni; un grillo ha un fischiello al posto del corpo che lei sente con i suoi vivaci *cri cri*; in cielo c'è un aereo, dal rumore così grosso che la sua mente lo rappresenta come un sommergibile (Figura 4).

Grazie alla raffinatezza dei suoi sensi, la protagonista con la sua cecità ci insegna a *vedere* le cose da un'altra prospettiva che forse non avevamo mai considerato, e ci dimostra, con nostra meraviglia, che le cose vanno sempre guardate da più punti di vista.

Figura 4 - Illustrazione di R. Olmos, 2018, *Lucia*, Modena, Logos, s.n.p. [pp. 32-33]



Come ricorda Terrusi (2012), l'esplorazione del bambino attraverso l'albo illustrato è di natura fantastica, fisica e interiore. Seppure l'esplorazione sia veicolata da uno strumento, il libro, anziché essere immersa in un contesto reale e concreto, ciò non impedisce al bambino di apprendere in modo significativo: se le emozioni ed i ragionamenti innescati sono reali nella mente del bambino, allora essi sono veri anche nello sviluppo dell'apprendimento e concorrono alla formazione della sua persona. Nell'ambito della didattica cognitivista, infatti,

“l'apprendimento significativo è quel tipo di apprendimento fondato sulla ricerca e sulla rielaborazione delle conoscenze che consente di dare un senso a queste ultime, sia attraverso l'integrazione delle nuove informazioni con quelle già possedute, sia attraverso l'utilizzo delle stesse in contesti e situazioni differenti. L'obiettivo è che la persona apprenda e sviluppi capacità di *problem solving*, di pensiero critico, di metariflessione” (Capuano, Storace & Ventriglia, 2018, p.9).

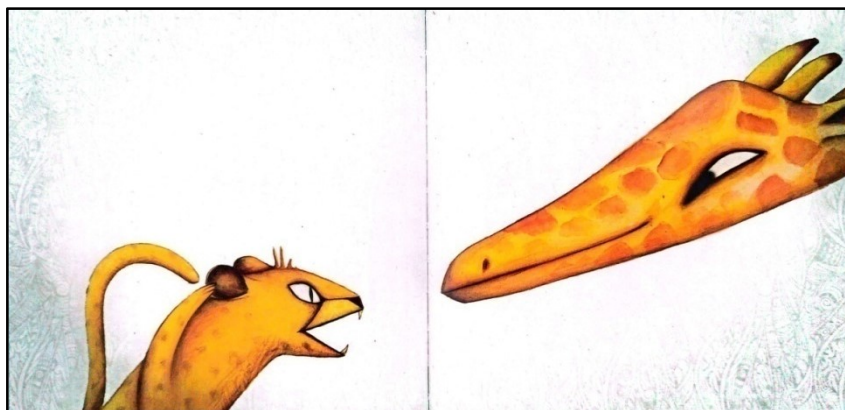
In questo modo, attraverso un capolavoro come *Lucia* il lettore, giovane e adulto, può accorgersi per davvero dei suoi sensi “inferiori” e comprendere che non ha mai *visto* il mondo tanto quanto potrà farlo da quel momento in avanti.

1.2 Un'opera d'arte tra la letteratura

L'albo illustrato è un dispositivo composto da proprie caratteristiche morfologiche e funzionali, che unisce linguaggi scritti e iconici, capacità progettuali, metafore e visioni del mondo che insieme contribuiscono alla produzione di un oggetto fisico (Terrusi, 2012). Lewis (2001) ne esprime la natura dinamica, poiché l'albo può essere considerato come un processo, in continua evoluzione, per rispondere alle esigenze dei lettori e rispecchiare le caratteristiche della società nel corso del tempo.

Secondo Perry Nodelman (1990) esso si può collocare, nella Letteratura per l'infanzia, in una delle tre macrocategorie di libri con figure: gli *illustrated book*, i *picturebook* e i *silent book*. Nel primo caso le immagini fungono da corredo o interpretano la parte scritta, la quale narra la storia e potrebbe esistere anche senza le figure. Nel secondo caso, i *picturebook* o albi illustrati solitamente hanno un formato grande e la copertina rigida, sono composti da una parte testuale spesso breve e correlata alle immagini da uno stretto rapporto di interdipendenza, in quanto la storia non può essere narrata senza uno dei due codici; in questo caso le immagini ricoprono l'importante ruolo di interpretare, allargare i significati, accentuare alcuni aspetti della storia e orientare piste di lettura (Terrusi, 2012). Infine, la terza categoria dei *silent book* o *wordless picturebook* (Figura 5) comprende libri senza parole che, nello stesso formato dell'albo illustrato, raccontano una storia solo con l'uso delle immagini (Terrusi, 2017).

Figura 5 - Illustrazione di C. Bongiovanni, 2013, *Guarda guarda*, Milano, Carthusia, s.n.p. [pp. 14-15]



A differenza degli altri libri per ragazzi che presentano illustrazioni, l'albo illustrato utilizza due distinte modalità narrative per raccontare la storia, entrambe essenziali, in continua interazione fra loro: la narrazione verbale e quella iconica. Testo e illustrazioni si intersecano con continui riferimenti e richiami, senza che nessuno dei due codici comunicativi possieda una propria autonomia narrativa (Nikolajeva & Scott, 2006). Tuttavia, i veri albi vanno oltre la somma delle loro parti (Nodelman, 1990), poiché innescano un dialogo con il lettore che gli fornisce nuovi stimoli per osservare il mondo con meraviglia; la loro valenza educativa è forte e diretta: grazie al codice visivo e verbale, i bambini (e i lettori adulti) vengono invitati ad interpretare la realtà circostante ed i vissuti interiori attraverso nuovi significati, quelli presenti nell'albo.

Qualche volta gli albi illustrati possono riuscire a spiegare un senso che prima era rimasto in sospeso, inerte, in attesa di essere capito per davvero. Come sostiene Rundell (2020), bambini, ragazzi e adulti hanno bisogno di libri che siano scritti per nutrire l'immaginazione, poiché essa "non è un accessorio di cui si può fare tranquillamente a meno [...]: è al cuore di tutto, è ciò che ci permette di conoscere il mondo mettendoci nei panni degli altri" (Rundell, 2020, p.42). Come affermano Trisciuzzi e Forni (2022), l'immaginazione, specialmente nei bambini, può dare forma a pensieri sottili e pungenti. Alle volte possono essere così affilati da penetrare in quei territori di frontiera più impervi riuscendo a cogliere immediatamente l'essenza di cose e relazioni. Un bambino è una persona piccola, con piccole mani, piccoli piedi e piccole orecchie, ma non per questo con idee piccole (Alemagna, 2008).

Gli albi illustrati, allora, possono diventare degli "educatori silenziosi", sostiene Jella Lepman (2018), capaci di fare da mediatori non solo fra se stessi e il proprio immaginario, ma anche con gli altri e l'immaginario altrui, promuovendo la costruzione identitaria in uno spazio privilegiato come quello della lettura condivisa. Una letteratura con tali caratteristiche testimonia un cambiamento di visione che persegue l'ideale inclusivo e utilizza il libro come strumento di mediazione relazionale capace di interfacciarsi con diversi

ambienti di apprendimento e di rispondere ai bisogni educativi di tutti (Baldini, 2019).

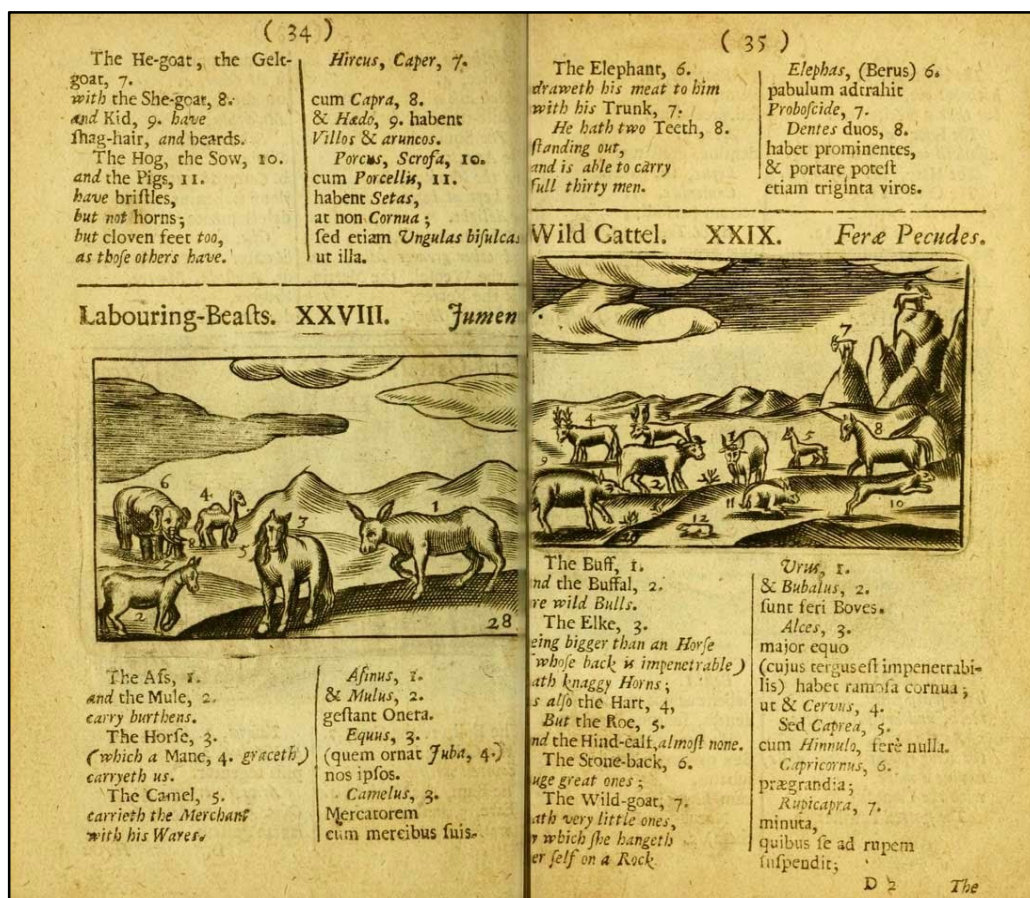
Grazie alla sua natura, la narrazione per immagini permette di superare varie barriere, come quella linguistica, ponendosi come un mezzo di comunicazione universale.

1.2.1 La narrazione verbale negli albi illustrati

Si consideri, ora, l'evoluzione della parte testuale negli albi illustrati e la valenza che essa ha assunto nel tempo. Nell'epoca presente, un buon albo presenta poche parole essenziali, espresse in modo armonico ed equilibrato; spesso il testo veicola contenuti complessi e reticolari, che lasciano spazio alla personale interpretazione del lettore. Ma è sempre stato così?

La risposta è negativa e si può evincere prendendo in esame il primo albo illustrato. Nella versione di *Orbis Sensualium Pictus* tradotta in inglese da Charles Hoole ("Per l'uso dei giovani studiosi di latino") e pubblicata nel 1705 a Londra, si può notare che il più delle volte le parti testuali possono apparire come didascalie delle immagini: parole brevi e precise, che comunicano il nome scientifico di quanto rappresentato nelle figure, per esempio nomi di animali e loro interazioni con l'uomo (p. 34, *Labouring-Beats*, "The Camel, 5. *Carrieth the Merchant with his wares*") (Figura 6).

Figura 6 - Illustrazione di C. Hoole, 1705, *Orbis Sensualium Pictus*, Londra, pp. 34-35



In realtà, Comenio è ben consapevole del fascino che suscitano le immagini e della loro abilità nell'attrarre lo sguardo bambino, è per questo che le parti testuali sono piuttosto brevi e semplici. Nell' *Orbis Pictus* compare, quindi, una visione progettuale dalla quale prenderà forma il testo per bambini, escludendo che esso possa scaturire da una mera pubblicazione didascalica (Terrusi, 2012). Ancor prima di pubblicare la sua opera, infatti, l'idea progettuale di Comenio appare nelle sue dichiarazioni di metodo e poetica, in cui scrive che vi saranno tre scopi fondamentali: rafforzare le impressioni rispetto al mondo circostante, invogliare le menti a cercare informazioni aggiuntive a quelle proposte, infine insegnare a leggere facilmente, grazie alle immagini con le didascalie (Farnè, 2002).

Successivamente, nel 1744 viene pubblicato *A Little Pretty Pocket-Book* da John Newbery. Qui, la parte testuale abbandona l'essenzialità didascalica

con lo scopo primario di aumentare il vocabolario del giovane lettore, pur assumendo una forma più ludica e di intrattenimento, propria della filastrocca:

*My Mill grinds
Pepper, and Spice,
Your Mill grinds
Rats, and Mice*³.

Lo stesso autore, nel 1765 pubblica a Londra *La storia di Little Goody Two-Shoes*, un racconto illustrato per bambini che presenta una parte testuale più ricca e discorsiva, e lascia trasparire un messaggio noto per l'epoca. La storia, infatti, è una variazione di *Cenerentola* ed ha come protagonista la povera orfana Margery Meanwell, soprannominata "Goody", un'abbreviazione di "Good wife". Inizialmente la ragazza possiede una sola scarpa ma, quando un ricco signore le regala un paio completo, riesce ad abbandonare la povertà diventando insegnante e sposando un ricco vedovo (O'Malley, 2003). La morale di questo racconto è, quindi, la sua virtù che viene premiata, anche se per merito di un personaggio maschile.

Dopo una breve analisi sulle parti testuali dei primi albi illustrati, arrivando ai giorni attuali si può constatare che spesso la narrazione verbale è espressa in forma piuttosto concisa, esprime significati aperti e plurimi, come accade nel linguaggio poetico dell'albo *Girotondo* (Teckentrup, 2018): "Luci, ombre e milioni di colori: ogni giorno ha sorprendenti sapori. Assaggiali tutti e accettali per come sono, ti ricorderanno che la vita è un bellissimo dono" (pp. 16-17). Inoltre, essa è in stretta correlazione con le immagini: Nikolajeva e Scott (2006), parlano di "textual gaps", per riferirsi agli spazi bianchi da riempire, dei quali testo e immagini sono intessuti e nei quali agisce l'azione interpretativa del lettore.

Secondo Terrusi (2012) in Italia la forma moderna del *picturebook* nasce negli anni Sessanta del secolo scorso, periodo nel quale si afferma la tendenza a riflettere sul rapporto tra immagini, narrazione e infanzia. In quest'epoca,

³ Newbery, J. (1744). *A Little Pretty Pocket-Book*. Regno Unito: John Newbery, p. 28, from <https://www.topipittori.it/it/topipittori/io-voglio-stare-qui-con-i-libri>

inoltre, nasce un'editoria degna della diffusione dei libri per ragazzi, che ne apporta un rinnovamento importante e che si rivelerà duraturo nel tempo.

Nell'ambito dell'editoria, compare proprio in questo periodo la Emme Edizioni. Questa piccola casa editrice nasce a Milano, precisamente nel 1966, ad opera di Rosellina Archinto, con alte aspettative professionali: il suo intento era "misurarsi con il mondo" (Buongiorno, 2001, p.35) attraverso uno sguardo internazionale. L'animo innovatore e la dedizione di Archinto pongono le basi per la nascita di una casa editrice importante e rivoluzionaria per l'epoca, il cui avvento si concretizza in un contesto semplice e desueto: le sue mura di casa. Come scrive Terrusi (2012),

"a quel tempo (Rosellina Archinto) ha cinque figli piccoli, un grafico di fiducia, Salvatore Gregoriotti, e la redazione editoriale nel salotto di casa, dove anche i bambini giocano ad incollare le *maquettes*, fra prove di stampa, bozze, forbici e colla" (p.30).

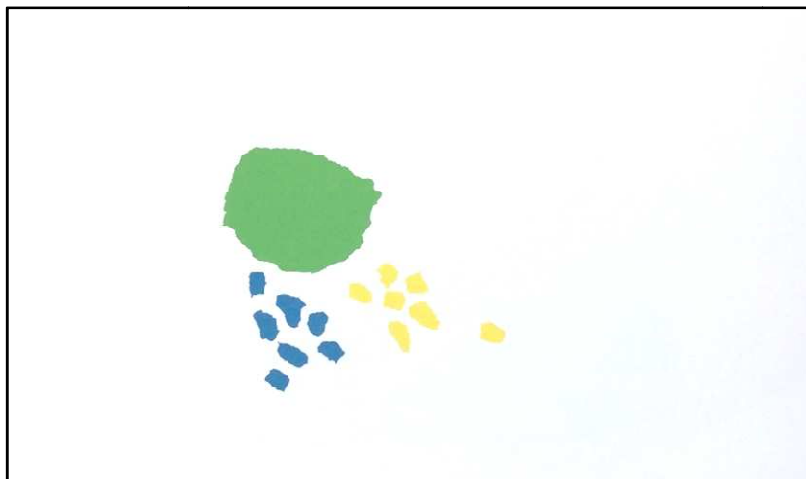
Forse ispirata dall'osservazione dei suoi figli, dalle loro esigenze di sviluppo e dalla spinta esploratrice tipica di quell'età, Archinto comprende che non c'è a disposizione una gamma sufficiente di letteratura che risponda a criteri di qualità dedicata a bambini così piccoli. Decide, quindi, quale sarà l'obiettivo della sua casa editrice:

"L'obiettivo che Rosellina si prefigge è di fare libri rivolti alla prima infanzia, ai bambini che non sanno ancora leggere; libri che abbiano immagini e testi di alto livello artistico e letterario; libri scelti, tradotti e pubblicati con la stessa cura e ricerca di eccellenza dedicata alla letteratura *tout court*" (Terrusi, 2012, p.30).

Le prime opere editoriali di Archinto sono, infatti, albi illustrati di alta qualità rivolti specialmente all'età prescolare, che veicolano tematiche e linguaggi visivi innovativi, tanto da arrivare ben presto oltreoceano. In *Piccolo Blu e Piccolo Giallo* (1967), ad esempio, la vicenda narrata è "vera, attuale e ricca di istanze pedagogicamente pregnanti" (Terrusi, 2012, pp.32-33), poiché racconta emozioni e circostanze di vita significative attraverso frasi sintetiche e linguaggio semplice ("Piccolo blu e piccolo giallo erano molto tristi. Versarono grosse lacrime gialle e blu", p. 30) e con immagini intuitive (Figura 7), proprio

come accade spesso negli albi illustrati odierni, per farsi accessibili ai loro destinatari, i bambini più piccoli.

Figura 7 - Illustrazione di L. Lionni, 1999, *Piccolo blu e piccolo giallo*, Milano, Babalibri, s.n.p. [p. 30]



Con questa evoluzione in chiave moderna degli albi illustrati, anche la narrazione verbale si annovera apportando novità nei temi, nel linguaggio e nelle trame dei racconti; l'epoca in cui si diffondono

“*storie stravaganti* capaci di accogliere le inquietudini, le paure, i conflitti (dell’infanzia) e di fare di questi materia di racconto”,

ma, soprattutto, è l'epoca della svolta, segnata da

“*storie illustrate* che abbandonano o rovesciano l’idea che il libro per bambini debba contenere buoni esempi, ammonimenti, trame moraleggianti, famiglie impeccabili e perfette” (Terrusi, 2012, p.36).

Da questo momento in poi e fino all’epoca attuale seguirà una ricca produzione di albi illustrati di altissima qualità, contenenti le tematiche più disparate. Come si vedrà nei prossimi capitoli, e in particolare nel terzo, in questo lavoro si è deciso di considerare gli albi illustrati ritenuti “inclusivi” dalla ricerca, riguardanti le tematiche delle disabilità e delle “Famiglie Arcobaleno”.

Si ritiene, infatti, che il primo aspetto necessiti di continue rivalutazioni e attenzioni nei vari ambiti educativi e nel mondo della scuola, nonostante la letteratura per ragazzi che ha a cuore il tema delle disabilità stia aumentando

sempre di più. Rispetto alla comunità “Arcobaleno”, invece, risulta urgente una considerazione mirata, una diffusione e uno scambio di conoscenze e riflessioni rispetto a questa realtà che sta emergendo e “prendendo voce” solo di recente, perlomeno se si considera il territorio nazionale. Si rimanda, pertanto, ai prossimi capitoli uno studio e un’analisi più mirati su queste due tematiche, che necessitano di apparire e arrivare ai bambini.

1.2.2 La narrazione iconica negli albi illustrati

Proseguendo l’esplorazione in chiave storica ed evolucionistica degli albi illustrati, ora dal punto di vista delle immagini, come si è visto, in essi il significato viene generato e trasmesso attraverso l’interazione tra parole e immagini (Nikolajeva & Scott, 2006; Blezza Picherle, 2013). Le illustrazioni negli albi sono considerate “su un piano di parità” con il testo: i lettori traggono significato sia dal testo sia dalle immagini (Sipe, 1998). Le figure possono aiutare, inoltre, a definire le caratteristiche dei personaggi, sostenere la comprensione della trama, fornire diversi punti di vista e stimolare chiavi di lettura differenti (Fang, 1996).

Secondo Dallari (2008), gli albi illustrati allenano una forma di pensiero raffinata e intrisa di significati: il pensare per immagini, competenza affine all’espressione artistica e creativa. Questa forma di pensiero si nutre di “analogie, metafore, associazioni visive, girotondi ermeneutici ed impertinenti” (pp.97-101), inoltre è ottimale per alimentare il pensiero narrativo. Talvolta, le immagini di alcuni *picturebook* rapiscono l’attenzione e richiamano la storia personale del lettore, come a spiegare qualcosa che non si aveva mai capito per davvero. A tal proposito, Trisciuzzi e Forni (2022) affermano che

“Ci sono delle illustrazioni che hanno il potere di farci tornare indietro nel tempo. Sono immagini che riaffiorano dalla nostra memoria bambina, viste su un libro o in televisione, e che per qualche motivo ci hanno colpito nel profondo e, anche se in superficie ce ne siamo dimenticati, all’improvviso riemergono nella mente e istantaneamente permettono di rivivere quelle sensazioni provate la prima volta” (p.84).

Tuttavia, viene da chiedersi se la narrazione iconica degli albi illustrati abbia sempre ricoperto questo ruolo, intriso di potenziale educativo e formativo per la persona giovane e adulta.

A partire dal primo albo illustrato, *Orbis Pictus* Comenio conferisce una posizione di centralità alle figure, consapevole del potenziale di apprendimento che esse rivestono attirando la curiosità e l'attenzione dei giovani lettori. Attraverso le immagini, dunque, è possibile introdurre ai bambini il mondo, come Comenio stesso scrive nell'introduzione della sua opera, invitandoli ad avventurarsi nell'esplorazione. Secondo l'educatore boemo, il potenziale educativo che scaturisce da questo "racconto per immagini" risponde all'esigenza dei bambini di addentrarsi nel metodo dell' "autopsia", ovvero di vedere le cose direttamente con i propri occhi (Terrusi, 2012).

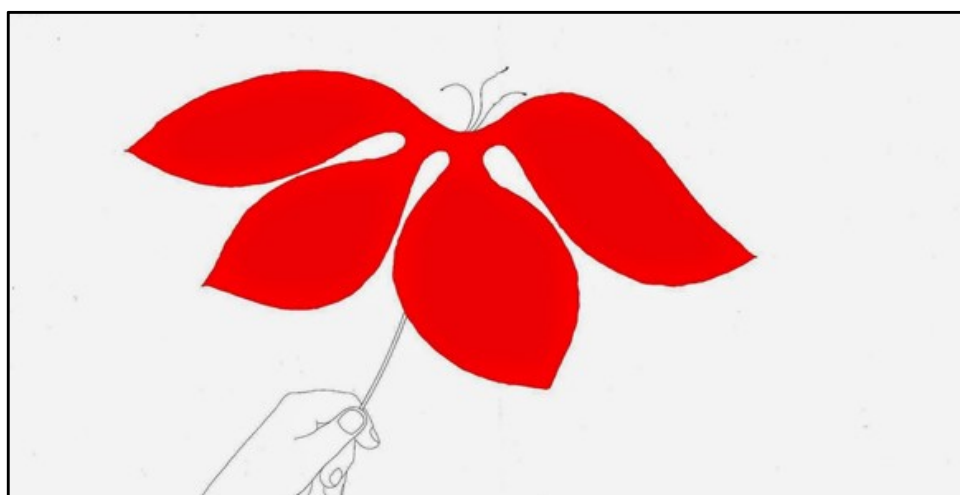
D'altro canto, l'intento di raccontare il mondo attraverso le immagini come succede in questo primo albo verrà ripreso e riprodotto nella storia, facendo di *Orbis Sensualium Pictus* il "capostipite" di molte altre antologie per immagini. Seppur distanti nel tempo, appaiono vicini per somiglianza i libri illustrati dell'autore americano Richard Scarry, pubblicati più di quattro secoli dopo Comenio. In essi, infatti, prosegue la tradizione enciclopedica dei sussidiari, che attirano l'attenzione e la curiosità dei lettori grazie alla ricchezza di particolari, l'ironia e l'esattezza delle rappresentazioni (Terrusi, 2012). Sfogliando questi libri, al giovane lettore è possibile esplorare ciò che può caratterizzare contesti di vita cittadini come i mezzi di trasporto, i mestieri e altre attività, oppure concetti più astratti come i numeri, le lettere e le forme.

Dopo una vasta produzione di libri contenenti immagini oggettive, che fanno da sfondo al testo, negli anni Sessanta del Novecento la fondatrice della Emme Edizioni, Rosellina Archinto, decide di intraprendere un percorso di rinnovamento dell'editoria italiana anche sul fronte delle immagini, a suo parere di scarsa qualità, come dimostrano le cartoline illustrate raffiguranti bambine e bambini stereotipati "dalle gote rosse e dalle trecce bionde" (Archinto, 2007, p.251). Le sue prime pubblicazioni, invece, sono

“forti della grande cultura illustrativa anglosassone [...], che aprono, sotto l'impulso della pedagogia moderna, a nuovi ritratti d'infanzia e nuove figure, e fanno questo in una forma testuale, quella dell'albo illustrato, che comincia ad assumere una propria identità e peculiare espressione. Quella di Emme è un'operazione culturale animata da uno spirito battagliero, dove le illustrazioni giocano un ruolo strategico” (Faeti et al., 2005, p.11).

Per quanto riguarda le illustrazioni, con Archinto esse sono soppesate e rivestono un ruolo importante, tant'è che vengono realizzate da artisti e illustratori di provenienze e ambiti disciplinari differenti, che si riuniscono per disegnare delle storie “a misura di bambino”. Queste figure sono talmente comunicative e intrise di significato da poter raccontare il mondo da sole, senza l'affiancamento delle parole (Figura 8).

Figura 8 - Illustrazione di I. Mari, 1967, *Il palloncino rosso*, Milano, Emme Edizioni



Altri albi illustrati veicolano tematiche importanti come la crescita, l'amicizia, l'empatia, il conflitto, l'integrazione e la comprensione: è il caso del famosissimo *Piccolo Blu e Piccolo Giallo* (1967), che utilizza immagini astratte con una sorta di “personificazione” delle macchie di colore e la tecnica artistica del collage, riportando su un piano di assoluta innovazione i prodotti editoriali della Emme Edizioni.

Se si considera, invece, *Nella nebbia di Milano* (1968) di Bruno Munari, “la rivoluzione va oltre le immagini e coinvolge il codice tipografico” del libro

(Dallari, 2008, p.171). Utilizzando diversi materiali e intraprendendo varie tecniche artistiche, il messaggio veicolato dall'opera sembra avvicinarsi alla forma concreta:

“l'albo ha pagine trasparenti e opache che nascondono e svelano gli elementi del paesaggio metropolitano avvolto nella nebbia. La qualità della carta da architetti, un capitolo di carta da lucido, diviene corpo della narrazione e percezione di un paesaggio. La sperimentazione di Bruno Munari, designer, progettista, scrittore e autore globale, produce un libro per bambini che è un luogo da attraversare con i sensi, dove gli occhi e le mani scoprono giochi di luce, trasparenza, forma e l'opacità lattiginosa della nebbia svanisce progressivamente nella successione delle pagine per svelare le forme che prima si intuiscono solamente. Il gesto del lettore costruisce e ripercorre la narrazione visiva componendo l'effetto di visione e di suggestione nell'esperienza fisica del libro” (Terrusi, 2012, p.36).

Oltre alla narrazione iconica, se si considera il *codice tipografico* si presta attenzione agli elementi che costituiscono l'oggetto-libro: il tipo di carta, i materiali applicati, la forma e la rilegatura come scelte stilistiche. Munari, allora, gioca a sperimentare le diverse possibilità comunicative che questo tipo di narrazione assume con l'albo illustrato, aspetto che non viene più tralasciato e che si può incontrare spesso anche negli albi più attuali.

Se si considera *Il gioiello dentro me* (2021) di Anna Llenas, attraverso questa storia pura, emozionante e rivolta a tutti, piccoli e grandi (“universalmente umana”), l'albo illustrato invita a pensare alla propria identità, ad esplorarsi nel profondo senza timore, per scoprire qual è il “gioiello” che rende unica e speciale l'individualità racchiusa in ciascuno di noi. Per comunicare queste tematiche, il libro utilizza poche parole illuminanti e retoriche, figure colorate, dorate e arricchite dal collage, mentre sul piano tipografico, proprio come in Munari, anche con Llenas si trovano “pagine trasparenti e opache che nascondono e svelano” (Terrusi, 2012, p.36): in questo caso, ciò che compie l'azione di nascondere è la paura, mentre ciò che viene velato è la nostra essenza, la nostra persona... noi (Figure 9a, 9b, 9c).

Figura 9a - Illustrazione di A. Llenas, 2022, *Il gioiello dentro me*, Milano, Gribaudo, s.n.p. [p. 17]

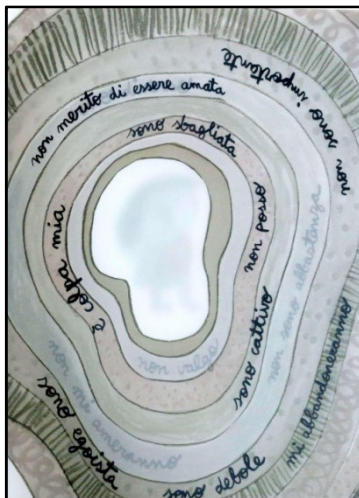


Figura 9b - Illustrazione di A. Llenas, 2022, *Il gioiello dentro me*, Milano, Gribaudo, s.n.p. [p. 19]

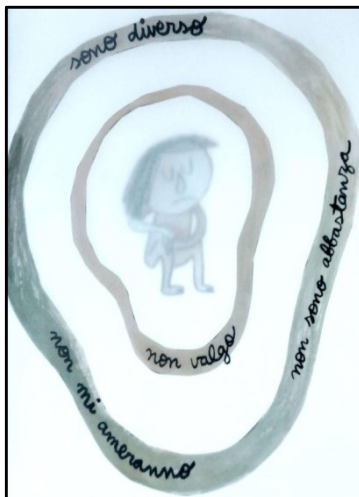


Figura 9c - Illustrazione di A. Llenas, 2022, *Il gioiello dentro me*, Milano, Gribaudo, s.n.p. [p. 21]



CAPITOLO SECONDO

L'albo illustrato per promuovere l'inclusione scolastica

*“Lo specchio invita alla contemplazione di sé
e all'affermazione della propria identità.
La finestra permette di vedere la vita degli altri.
La porta invita all'interazione.”
(Botelho & Rudman, 2011, p.13)*

Con la metafora *Specchi, finestre e porte* (Botelho & Rudman, 2011, p.13) si apre il secondo capitolo di questa Tesi: la scuola, sede privilegiata per lo sviluppo della persona e la costruzione della sua identità, si prefigge di insegnare a ciascuno ad osservarsi per “affermare la propria identità”. Tuttavia, solitamente, la scuola è anche la prima, grande comunità che accoglie la persona dopo la famiglia, quindi è la prima “finestra” per “vedere la vita degli altri”, che permette l'incontro con tante persone diverse. Infine, la scuola offre “porte aperte” per interagire con queste diversità, nella speranza che ogni soggetto possa dimostrarsi facilitatore del processo inclusivo che consente ad altri di partecipare attivamente in un determinato contesto sociale, affinché tutti ricevano “porte aperte” da parte di tutti. Questo è il fine dell'inclusione scolastica.

2.1 Disabilità e inclusione scolastica: definizione e analisi delle terminologie

2.1.1 Quadro normativo e modelli teorici di riferimento

Quando si parla di *Inclusione*, si entra nell'ambito di un concetto caratterizzato da una moltitudine di dimensioni, a causa della varietà dei contesti interessati (sociale, scolastico, istituzionale, normativo, architettonico ecc.), dei modelli (bio-medico, sociale e bio-psico-sociale) e delle definizioni (per citarne alcune, si può parlare di “integrazione”, “inclusione” o “riconoscimento delle differenze”) che il termine assume e ha assunto nel corso della storia. Partendo proprio da quest'ultimo ambito, l'evoluzione italiana del

termine ha visto nella seconda metà del secolo scorso importanti riconoscimenti e progressi, sia dal punto di vista ideologico-sociale che normativo. Di conseguenza, anche la Letteratura per l'infanzia ha modificato le modalità attraverso le quali rappresentare le disabilità, come si vedrà in forma esemplificativa nel prossimo capitolo.

Se prima le persone con disabilità erano considerate innanzitutto come portatrici di una malattia fisica o mentale debilitante, pertanto bisognose di interventi medici più o meno invasivi e segregate in istituti specializzati, con il passare del tempo sono aumentate le conoscenze in ambito medico-psicologico, inoltre il sistema legislativo ha iniziato a riconoscere *in primis* la persona e, solo successivamente, le sue abilità ed i suoi bisogni.

Questa trasformazione sociale di idee e concetti sulla disabilità affonda le sue radici nel modello bio-psico-sociale. Esso deriva dall'unione dei primi due modelli utilizzati in ambito di disabilità, quello bio-medico e quello sociale, per tentare di creare un modello più esaustivo per la descrizione della persona.

Quando, tra il Settecento e l'Ottocento, viene riconosciuta per la prima volta la presenza di persone con deficit, si afferma il modello bio-medico. Con esso la disabilità è concepita come un problema della persona, causata da una condizione di malattia o trauma e caratterizzata dalla necessità di ricevere assistenza medica per colmare una mancanza (Buono & Zagaria, 1999). Secondo questo modello, la disabilità occupa una posizione privilegiata, che supera perfino la persona stessa che ne è portatrice.

Diversa è la sede del problema secondo il modello sociale. Secondo Dovigo (2008) gli ostacoli incontrati dalla persona nascono dal suo ambiente di vita e costituiscono delle barriere che limitano o impediscono la sua piena espressione. Tali "ostacoli" possono anche sorgere dall'interazione sociale e riguardano vari aspetti contestuali come le regole, le istituzioni, le culture e le componenti socioeconomiche.

Dunque, a partire da questi due modelli nasce una nuova idea di disabilità nell'individuo che, per sua natura complessa, non può ridursi ad essere classificata come "condizione di deficit" (modello bio-medico) o "inadeguatezza dell'ambiente di vita" (modello sociale). Si afferma, allora, il modello bio-psico-sociale che si fonda su "un approccio umanistico olistico e complesso e non individuale, meccanicistico, biostrutturale o medico" per descrivere il funzionamento umano (Ianes, 2021). Questo modello nasce dalla fusione delle visioni dei primi due, avvicinandosi alla complessità della natura umana:

"il contributo fondamentale (del modello bio-psico-sociale) è una visione antropologica del funzionamento umano che è globale, sistemica, multidimensionale, interconnessa e relazionale, rappresentata dall'approccio ICF" (Ianes, Cramerotti & Fogarolo, 2021, p.10).

In questo contesto di importanti cambiamenti e con l'affermazione del modello bio-psico-sociale, in ambito educativo iniziano a prendere forma specifici strumenti a tutela e riconoscimento delle persone con abilità divergenti: è il caso dell'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*), successivamente aggiornato nell'ICF-CY (*International Classification of Functioning, Disability and Health - Children and Youth version*), che si fonda proprio sul modello bio-psico-sociale ed ha rivoluzionato a livello internazionale il modo di concepire le disabilità.

Soffermandosi, in questa sede, sul cambiamento di pensiero che l'ICF ha apportato nei confronti delle differenze del funzionamento umano, si può affermare, innanzitutto, che l'ICF viene approvato per l'uso a livello internazionale dalla 54^a *World Health Assembly* il 22 maggio 2001 (OMS, 2007, p.33). Tra i concetti più importanti introdotti dall'ICF vi è sicuramente la relazione tra l'individuo ed il suo spazio di vita: il contesto caratterizzato dalla realtà ambientale, sociale, culturale, tecnologica ed organizzativa può rappresentare una *barriera* oppure un *facilitatore* nei confronti della persona, in maniera temporanea o permanente (Nocera, 2020). Partendo da questa prospettiva, allora,

“la disabilità viene definita come la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali, e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo. [...] Un ambiente con barriere, o senza facilitatori, limiterà la performance dell'individuo; altri ambienti più facilitanti potranno invece favorirla” (Ianes et al., 2021, p.43).

Il cambiamento del modo di concepire la disabilità si deduce dalla “sede” del problema: ciò che limita le potenzialità di una persona è il contesto, non la sua disabilità.

A partire da questa nuova concezione, si fa strada una nuova corrente di pensiero che concepisce la disabilità sulla base del funzionamento dell'individuo e sulle sue personali caratteristiche, come si legge anche nell'ICF: “l'unità di classificazione [...] non è una diagnosi per un bambino ma un profilo del suo funzionamento” (Ianes et al., 2021, p.23).

Per favorire l'inclusione scolastica e la piena “visione” della persona (Figura 10), è necessario superare la concezione della disabilità come minoranza o deficit, spostando il focus sulle sue capacità e sulle caratteristiche del contesto che costituiscono delle barriere.

*Gli altri hanno dimenticato in fretta.
Sono stato invitato alle merende
e ai compleanni.
Sono stato il primo in poesia.
Non mi hanno più punito.*

*E, alla fine,
gli altri
hanno visto me
e solo me.*

Figura 10 - Illustrazione di Csil, 2016, *Un trascurabile dettaglio*, Milano, Terre di Mezzo, s.n.p. [pp. 32-33]



A completare il quadro descrittivo del bambino con disabilità, Servizi specialistici del SSN e Scuola redigono, rispettivamente, il Profilo di funzionamento ed il PEI (Piano Educativo Individualizzato) basati sull'ICF ed introdotti in Italia dal Decreto legislativo 66/2017 recante le norme per la promozione dell'inclusione scolastica (uno dei decreti attuativi della Legge 107/2015, successivamente integrato con il Decreto legislativo 96/2019 sulle attuazioni dei principi della Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità).

2.1.2 Strumenti per tendere all'inclusione

Il principale documento che, dal punto di vista operativo, permette di perseguire l'obiettivo inclusivo, è il PEI. Con esso, come si è visto in precedenza, non solo si tenta di rivoluzionare il concetto di *Disabilità* in chiave ICF, ma è possibile anche attuare l'inclusione scolastica tramite strumenti personalizzati (previsti all'interno del documento), che si basano sulle caratteristiche dello studente e cercano di rendere gli ambienti di apprendimento "su misura", contrastando le barriere e prevedendo opportuni facilitatori. Secondo Ianes et al. (2021),

"il PEI è oggi più che mai un presidio necessario, un'istituzione fondamentale per una sufficientemente buona integrazione scolastica. Il PEI realizza quel diritto all'individualizzazione, alla flessibilità anche estrema dei percorsi educativi e didattici, che dà possibilità e significato positivo alla piena integrazione scolastica anche delle situazioni più complesse. Se in Italia non ci fosse il PEI come pratica strutturale nella scuola (ben pensato, ma soprattutto ben realizzato con buona flessibilità curricolare) a garantire un'ampia differenziazione e individualizzazione dei percorsi, rischieremmo di trovarci anche noi (come molti colleghi di diversi Paesi europei) a fare i conti con schiere sempre più numerose di «inclusio-scettici» (Ianes e Augello, 2019), inclusio-scettici che dubitano della fattibilità e dell'utilità dell'integrazione scolastica degli alunni/e con disabilità che, a parer loro, non riusciranno mai ad accedere a livelli significativi di attività comuni ai compagni e non troveranno, in questo sforzo frustrante, nemmeno una risposta adeguata ai loro complessi bisogni educativi. Ma per fortuna in Italia abbiamo la flessibilità e l'intelligenza del PEI" (p.9).

Giunti a questo punto, ci si domanda come si possa definire l'inclusione scolastica, in contrasto con la posizione degli "inclusio-scettici" di cui parlano Ianes e Augello (2019). In un'altra opera, Ianes e Cramerotti (2009) propongono una definizione accurata del termine *Inclusione*:

"nella letteratura internazionale il concetto di "inclusione" si applica a tutti gli alunni, come garanzia diffusa e stabile di poter partecipare alla vita scolastica e di raggiungere il massimo possibile in termini di apprendimento e partecipazione. Dunque non è un concetto che si applica ad alunni con una qualche difficoltà. [...] Questo allargamento sarebbe già un grande passo avanti, uno stadio "intermedio" per raggiungere la piena inclusione" (p.13).

Il concetto espresso secondo il quale "l'inclusione si applica a tutti gli alunni" rimanda alla possibilità che ciascuno studente, per sua natura e suo funzionamento, possa incontrare delle difficoltà che limitino la piena espressione delle sue potenzialità. Tali ostacoli, allora, non si configurano nella presenza di un qualche disturbo o una qualche forma di disabilità, ma dipendono dalla presenza di barriere che limitano il benessere bio-psico-sociale della persona, ovvero la piena realizzazione del suo potenziale. Lo stato di benessere, a propria volta, è strettamente connesso con varie dimensioni della vita del bambino (sociale, culturale, economica, razziale, religiosa ecc.) che non sono biostrutturali. Se si accetta di spostare dal centro il modello medico che riconduce a monte del problema una condizione fisica, di malattia o disabilità, allora si potrà comprendere l'intreccio di elementi che, nella situazione attuale, costituisce il funzionamento di quell'alunno, in quella serie di contesti (Ianes et al., 2009).

Il primo passo per affermare l'inclusione scolastica è destinarla a tutti gli studenti della classe, con e senza disabilità, poiché, come afferma Cornoldi (2017), le difficoltà scolastiche possono essere di tante tipologie e, spesso, sono multifattoriali: le cause possono riguardare sia lo studente, che i suoi contesti di vita, secondo il modello bio-psico-sociale.

Proseguendo con il punto di vista di Ianes et al. (2009, pp.19-20), la scuola diventa inclusiva quando prende alcune decisioni strategiche e operative, che condivide anche con gli attori esterni (famiglie, Servizi specialistici e comunità):

- la decisione di occuparsi con efficacia ed efficienza degli alunni che presentano qualsiasi difficoltà di funzionamento educativo-apprenditivo;
- la decisione di rivolgere uno sguardo precoce ai rischi e alle difficoltà;
- la decisione di accorgersi di tutte le difficoltà, anche se poco evidenti, in tutti gli alunni;
- la decisione di comprendere le complesse interconnessioni dei fattori che causano e mantengono un problema, attivando le competenze pedagogiche, psicologiche e didattiche proprie della scuola, nonché cercando la collaborazione con le figure specialistiche esterne;
- la decisione di fornire risposte inclusive, efficaci ed efficienti alle difficoltà, attivando risorse interne ed esterne.

Per affermare l'inclusione scolastica, è oltremodo necessario attivare percorsi di individualizzazione e di educazione speciale con il gruppo-classe, per rispondere ai Bisogni Educativi Speciali (BES)⁴ di tutti gli alunni e per offrire una scuola "a misura di bambino" anziché idealizzare bambini "a misura della scuola". Come suggerisce Dovigo (2007),

"porre la normalità (qualunque cosa essa sia) come modello di riferimento significa infatti negare le differenze in nome di un ideale di uniformità e omogeneità: così, ad esempio, è l'alunno disabile che non riesce a seguire il normale programma di matematica, quando invece sarebbe utile domandarsi quanto il programma stesso sia adatto/adattabile all'alunno" (Savia, 2016, p.22).

⁴ Secondo Ianes e Macchia (2008) il Bisogno Educativo Speciale (Special Educational Need) è qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e/o apprenditivo, che consiste in un funzionamento (frutto dell'interrelazione reciproca tra i sette ambiti della salute secondo il modello ICF dell'OMS) problematico anche per il soggetto, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall'eziologia, e che necessita di educazione speciale individualizzata.

Per realizzare concretamente l'inclusione scolastica, è necessario utilizzare strumenti compensativi e strategie dispensative, senza tralasciare attività progettate secondo l'approccio UDL (*Universal Design for Learning*) il quale

“sollecita una visione del mondo con proposte metodologiche orientate verso una rivoluzione di pensiero centrato sul rispetto della diversità-unicità umana, sulla flessibilità, sull'accessibilità reale ai processi di apprendimento, sul riconoscimento e sulla valorizzazione delle differenze di ogni persona [...]” (Savia, 2016, pp.21-22).

Tale approccio, fondato sulla valorizzazione delle differenze come punto di forza nel processo di apprendimento e insegnamento, favorisce il riconoscimento delle “intelligenze multiple” in classe, ovvero le *sette intelligenze* individuate da Gardner nel 1983 e divenute, in seguito, nove: linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, corporeo-cinestetica, intrapersonale, interpersonale, naturalistica ed esistenziale (quest'ultima è rimasta su un piano ipotetico). Il plurale *intelligenze* non solo accoglie le diversità riconoscendone il valore, ma richiama anche l'esistenza di vari stili cognitivi, superando il concetto di intelligenza associato meramente alle abilità cognitive. Secondo Tuffanelli (2006), infatti, la riduzione dell'apprendimento al solo aspetto cognitivo è sufficiente nel momento in cui si verifica il possesso di una conoscenza o un'abilità, ma non basta se si vuole certificare una competenza, poiché in questo caso entrano fortemente in gioco anche aspetti della sfera emotiva, quali la motivazione, l'autostima, l'autoefficacia e la relazione affettiva.

Arrivando, dunque, a parlare di strumenti operativi tramite i quali è possibile promuovere l'inclusione scolastica, si entra nell'ambito degli albi illustrati: la domanda che ci si pone riguarda le caratteristiche che essi devono possedere per costituire degli strumenti validi da utilizzare in classe (e non solo) per favorire l'inclusione delle disabilità, con le svariate *intelligenze multiple* che esse possono offrire, e per promuovere l'inclusione della comunità LGBTQ+, a partire da una conoscenza più attenta e rispettosa nei confronti delle “Famiglie Arcobaleno”.

2.2 L'albo illustrato: un "ponte" tra Sé e i mondi

Come può, un libro, tessere una relazione con il lettore o un legame che innesca una forma di apprendimento silenzioso? Talvolta, scorrendo le pagine e affidandosi al libro, si costruisce un "ponte" che apre alla conoscenza di "mondi" nuovi, ancora inesplorati: persone diverse, modalità di lavoro differenti, altri modi di esprimere la propria individualità e comportarsi nel quotidiano; differenti abitudini, gusti e linguaggi; funzionalità plurime. Ecco perché in questa sede è necessario parlare di "mondi", al plurale. In tutta questa moltitudine di personalità, alcuni libri permettono lo scambio, la conoscenza e la scoperta:

"ci sono opere che pongono il lettore nella dimensione della riflessione e ne attivano il pensiero critico, offrendo un'occasione per ripensare la differenza decostruendo pregiudizi e rigidità di pensiero. Di quali libri parliamo? Sono albi illustrati, [...] dunque non semplici libri illustrati ma oggetti con una propria specificità, dotati di meccanismi testuali e risorse espressive proprie, la cui lettura avviene attraverso un'azione combinata e integrata tra i diversi linguaggi utilizzati (verbale e iconico) e gli elementi formali, come la veste editoriale, gli aspetti grafici o i materiali compositivi" (Tontardini, 2012, pp.21-48).

2.2.1 L'inclusione "variopinta" che supera l'eteronormatività

Per tentare di dimostrare, con questo lavoro, che l'albo illustrato può essere uno strumento valido per promuovere la valorizzazione delle diversità e l'inclusione scolastica, oltrepassando alcune barriere (cognitive, linguistiche e ideologiche) e rendendo più fruibile la comunicazione e l'espressione di significati imprescindibili, si possono innanzitutto esplorare le correnti di pensiero e le azioni concrete che hanno concorso a promuovere l'*educazione multiculturale*. Nello specifico, si tratta di

"un approccio per offrire una diversità di genere e sessualità nelle classi elementari [...]. Gli studiosi hanno analizzato l'uso della letteratura multiculturale per esplorare le differenze etniche, di genere e di abilità" (Lemoine, Schneider & Mietkiewicz, 2018, p.381).

Negli Stati Uniti la letteratura multiculturale per l'infanzia nasce negli anni Settanta del Novecento e si afferma grazie ai movimenti a favore dell'educazione alle diversità (Banks, 2013; Bishop, 2012; Gilton, 2007). Secondo gli studiosi,

“questo movimento ha cercato di trasformare la scuola per aiutare gli studenti a operare efficacemente in una società pluralistica e a diventare sostenitori della giustizia sociale” (Lemoine et al., 2018, p.381).

In tal senso, il concetto di *Multiculturalità* comprende molte tipologie di differenze, come quelle etniche/culturali, di genere e di abilità, con il desiderio di includere anche l'appartenenza alle strutture familiari diverse dal modello di famiglia più tradizionale, come quelle caratterizzate da genitori omosessuali. Si tratta, infatti, di una tematica tanto dibattuta quanto urgente da affrontare nei contesti di apprendimento, per creare delle opportunità di riflessione che possano nutrire la consapevolezza del far parte di una società pluralistica per natura, con l'obiettivo di favorire l'accettazione ed educare alla giustizia sociale.

Nella Letteratura per l'infanzia, l'educazione multiculturale, definita in senso lato, include personaggi che sono stati sottorappresentati nelle storie a causa delle loro origini, del genere, delle preferenze sessuali e della disabilità (Galda, Sipe, Liang & Cullinan, 2013). Fornire spazio e tempo per le discussioni sulla letteratura multiculturale permette di affrontare in classe le prospettive più ampie che concorrono a caratterizzare la società e consente ai bambini di creare comunità democratiche, nelle quali la diversità è considerata con consapevolezza ed importanza. Nello specifico, se le storie degli albi illustrati “multiculturali” vengono discusse, ai bambini è data la possibilità di collegare i fatti narrati alle proprie vite e, in tal senso, acquisiscono molteplici prospettive su questioni complesse come stereotipi e pregiudizi (Adomat, 2014).

Tuttavia, come affermato in uno studio statunitense dell'University of Northern Iowa e dell'University of Central Florida, l'uso della letteratura che contiene tematiche correlate alla comunità “Arcobaleno” è spesso considerato rischioso per gli educatori, a causa dei timori e della mancanza di sicurezza

professionale associati alla trattazione di argomenti controversi (Bickmore, 1999).

Molti educatori, oltre che percepire come “rischiosa” l’esperienza di affrontare in classe tematiche correlate alla comunità LGBTQ+, potrebbero provare incertezza nel parlarne in modo rispettoso e informativo. Anche gli insegnanti animati dalle migliori intenzioni potrebbero esitare, per il timore di discuterne in malo modo o di offendere, e ciò si traduce nella bassa percentuale di programmi LGBTQ+ che si riscontrano nelle scuole, a livello internazionale (Ryan & Hermann-Wilmarth, 2019). Emblematico è il messaggio di Hermann-Wilmarth e Ryan (2019), con il quale si sottolinea la violazione, più o meno tacita, dei diritti di alcune persone a seconda del loro orientamento sessuale, come si evince dalle parole delle autrici:

“Come donne *queer* che vivono negli Stati Uniti, ci preoccupiamo del nostro futuro in un paese con leader *anti-queer* al timone. Ma come donne *cisgender*, sappiamo anche attraverso la lettura, l’ascolto e l’apprendimento delle paure dei nostri amici, vicini e colleghi *transgender* e *genderqueer* che la nostra vulnerabilità alla violenza fisica, strutturale e psichica semplicemente non è la stessa di quella delle persone *transgender*. [...] Per questi motivi, abbiamo riflettuto molto sul tipo di lavoro che possiamo svolgere da soli e in classe con i giovani per essere alleati produttivi [...] con persone emarginate” (p.4).

Risulta, quindi, di fondamentale importanza e urgenza promuovere un’educazione inclusiva in tal senso, per proseguire la lotta sociale contro le discriminazioni che colpiscono la comunità LGBTQ+, lotta che già molti movimenti stanno appoggiando (ad esempio, le manifestazioni *Pride*). La scuola, quale luogo primario per l’educazione, la promozione del cambiamento sociale, la formazione di persone consapevoli e l’incontro di diversità, non può esimersi da questa lotta, nonostante si tratti di una *mission* non semplice e spesso controversa.

Per questi motivi, sarebbe necessario chiedersi più spesso, a scuola, che cosa sia la *normalità*. Secondo la letteratura scientifica, infatti,

“la teoria *queer* suggerisce che la nostra società funziona sulla base della convinzione intrinseca che l'eterosessualità sia normativa. Pertanto, tutto ciò che funziona al di fuori del nostro sistema eterosessuale viene considerato anormale, disfunzionale e, a volte, deviante. La teoria *queer* cerca di ridisporre i modi di pensare, allontanando l'*eteronormatività* dal centro e collocandola su una linea di opzioni più fluide” (Logan, Watson, Hood & Lasswell, 2016, p.383).

Nello specifico, come può lo strumento “libro” concorrere alla giustizia sociale? Innanzitutto si potrebbero proporre in classe attività a partire da albi illustrati contenenti tematiche “Arcobaleno”. Questa dicitura verrà ripresa più volte nel presente lavoro, per riferirsi alle tematiche della comunità LGBTQ+, per portare in luce uno dei simboli più iconici del movimento *Pride*, la *Rainbow Flag*.

Nel libro illustrato *La Bandiera Arcobaleno* (tr. It. dall'originale *The Rainbow Flag: Bright, Bold, and Beautiful*) si legge:

“Secondo Gilbert⁵ ogni colore della bandiera ha un suo significato: rosso per la vita, arancione per la guarigione, giallo per la luce del sole, verde per la natura, azzurro per la serenità, viola per la forza d'animo. E tutti insieme sono il simbolo del nostro diritto di vivere con chi vogliamo e amare chi vogliamo” (Millar Fisher & Kuang, 2021, p.33).

Dalle parole del creatore della bandiera, che l'autrice ha intervistato per scrivere il suo libro, si evince la forza comunicativa di questo simbolo, pregno di significato. Inoltre, “gli arcobaleni appartengono a tutti” (Figura 11) pertanto si tratta di un riferimento comune e adatto a qualsiasi tipo di linguaggio e ad ogni periodo della vita umana.

⁵ Gilbert Baker fu il creatore della bandiera arcobaleno come simbolo del *Gay freedom day*. Baker realizzò la bandiera nel 1978 a San Francisco, insieme a Lynn Segerblom, James McNamara e un gruppo di volontari del *Gay Community Center* (Grove Street, San Francisco).

Pensò alle persone che amava.

Pensò ai caleidoscopici colori della discoteca in cui andava a ballare.

Pensò e ripensò.

Poi alzò gli occhi verso il cielo azzurro, solcato dalle scie degli aeroplani e gridò:

«Trovato! Sarà una bandiera arcobaleno!»

Gli arcobaleni appartengono a tutti. Portano felicità, ottimismo e gioia.

Un arcobaleno non lo si può nascondere, così come non si dovrebbero nascondere i propri sentimenti.

L'arcobaleno sarebbe stato il simbolo perfetto dell'amore.

Figura 11 - Illustrazione di K. Kuang, 2019, *La Bandiera Arcobaleno*. *Bella, audace e colorata*, Casalecchio di Reno (BO), Fatatrac, s.n.p. [p. 17]



Costruendo attività adeguate all'età dei bambini, nessuna realtà scolastica dovrebbe esimersi dal contrastare discriminazioni che continuano a risultare difficili da abbattere e che, con il passare del tempo e l'emergere delle diverse identità, necessitano sempre più di un'azione di sensibilizzazione, opportuna conoscenza e riflessione, per promuovere la società pluralista. A tal proposito,

“la letteratura per ragazzi a tematica LGBTQ lavora per espandere e problematizzare le nozioni di ciò che è accettabile e normale. Questa letteratura lavora anche per sfidare le strutture che indicano l'alterità e la differenza, mentre lavora per rendere l'alterità e la differenza normali e consuete” (Logan et al., 2016, p.381).

Come si vedrà in modo più specifico nell'ultimo capitolo di questo lavoro, il tentativo è quello di individuare alcuni albi illustrati inclusivi sulla comunità “Arcobaleno”, nella speranza di fornire degli spunti di riflessione e dei modelli letterari validi che possano essere utilizzati per attuare movimenti di educazione multiculturale (Banks, 2013; Bishop, 2012; Gilton, 2007) anche nelle scuole italiane.

2.2.2 L'inclusione delle disabilità: allargare lo “sguardo” interiore

Più diffuso a livello sociale ed educativo, nonché soggetto a maggior sensibilizzazione e attenzione rispetto alla tematica “Arcobaleno”, è il tema delle disabilità. Tuttavia, talvolta in classe può risultare difficile parlarne: si tratta, infatti, di una tematica complessa da comprendere a fondo, ma essenziale per l'essere umano, affinché si arrivi a *vedere*, non necessariamente tramite la vista, con sguardi “pieni” la realtà circostante, per cogliere sfumature che precedentemente si davano per scontate o delle quali non ci si era mai accorti, magari cambiando la prospettiva dell'osservazione (Figura 12).

Figura 12 - Illustrazione di C. Ranucci, 2021, *Se chiudi gli occhi*, Milano, Terre di Mezzo, s.n.p. [pp. 16-17]



L'albo illustrato è considerato uno dei mediatori più efficaci per comunicare ai bambini messaggi culturali e per approfondire argomenti delicati, poiché utilizza un linguaggio suggestivo, veicolato dalle immagini (Golos & Moses, 2011). Come si è visto nel primo capitolo di questo lavoro, infatti, le illustrazioni del *picturebook* facilitano la fruizione dei messaggi che, grazie alla comunicazione iconica, possono arrivare ad un gruppo di destinatari più ampio, grazie all'eliminazione della barriera che può rappresentare l'abilità di lettoscrittura, ad esempio nei bambini e ragazzi con DSA, nei bambini in età prescolare che non sanno ancora leggere, o nel caso di bambini che utilizzano una lingua diversa da quella scritta nel libro. Le figure, quindi, possono aiutare a definire le caratteristiche dei personaggi e a sostenere la comprensione della trama, rafforzandone la descrizione o fornendo diversi punti di vista (Fang, 1996), dando spazio all'immaginazione.

Secondo la letteratura, proponendo albi illustrati caratterizzati da personaggi con disabilità, è possibile offrire ai bambini maggiori opportunità di comprendere e accettare questo tipo di diversità: un approccio biblioterapeutico, incentrato su libri che presentano personaggi con disabilità,

potrebbe aiutare gli studenti a sviluppare atteggiamenti più empatici nei confronti delle persone con disabilità (Kurtts & Gavigan, 2008).

In uno studio qualitativo con gli studenti della scuola primaria (Adomat, 2014), durante le discussioni su alcuni libri che mettevano in risalto differenze e disabilità si è evidenziato che, esplorare in profondità le questioni relative alla disabilità, porta gli alunni a diventare più informati, più consapevoli dei modi in cui gli individui con disabilità sono simili a loro stessi e più empatici verso gli altri. Nello specifico, i bambini potrebbero avvicinarsi e comprendere meglio i diversi funzionamenti e le disabilità, oltre che riconoscersi nella storia.

Dal punto di vista operativo, allora, usare gli albi illustrati in classe permette di introdurre gli alunni alle caratteristiche dei loro coetanei con disabilità, promuovendo consapevolezza, portando ad una maggiore comprensione e fornendo un vocabolario ed un linguaggio attuale, appropriato e pertinente (Prater, Dyches & Johnstun, 2006).

La tematica della diversità è nota negli albi illustrati e, se si considerano le disabilità, sono moltissimi i libri per immagini che ne parlano, già da parecchio tempo. Negli ultimi anni, tuttavia, le proposte editoriali sono aumentate ulteriormente, mettendo in commercio albi illustrati di qualità, che raccontano storie senza alcuna forma di commiserazione, dove i protagonisti sono bambini con autismo, con sordità, con la sindrome di Down che si rapportano con la vita di tutti i giorni (Terrusi & Sola, 2009). In particolare, questi libri sono inclusivi e adatti dal punto di vista educativo quando, senza avere toni didascalici ed escludendo forme di commiserazione, non insegnano e non spiegano, ma sensibilizzano mostrando situazioni e avvenimenti sui quali riflettere. Tali opere, mostrando scene di vita quotidiana, ne amplificano la conoscenza, offrono ai bambini esperienze narrative riguardanti la disabilità e suscitano il pensiero critico (Bianquin & Sacchi, 2019).

Inoltre, si afferma l'importanza di educare e abituare i bambini sin dalla loro più tenera età alle diversità, anche attraverso gli albi illustrati. Il loro utilizzo sin dalla prima infanzia, infatti, aumenta la comprensione dei bambini sulle

differenze umane e, proprio attraverso la lettura e la discussione dei racconti, è possibile entrare in contatto con la disabilità, con la terminologia ad essa associata o con informazioni relative a supporti e ausili specifici (Bianquin et al., 2019), come accade nell'albo illustrato *Lucia* (Olmos, 2018) nel quale è raffigurato il bastone bianco come ausilio che guida e orienta la protagonista nella sua passeggiata verso la scuola (Figura 13).

Figura 13 - Illustrazione di R. Olmos, 2018, *Lucia*, Modena, Logos, s.n.p. [pp. 12-13]



Proprio come un intermediario tra il mondo soggettivo del bambino e quello reale, lo strumento dell'albo illustrato offre la possibilità di interfacciarsi con realtà diverse dalla propria e che non si sono mai incontrate, permettendo al giovane lettore di sperimentare, seppur parzialmente, l'incontro con l'alterità, allargando il proprio "sguardo interiore": esso diventa un filtro che fornisce una certa distanza dalle situazioni descritte (L'eon, 2004). Secondo alcuni ricercatori, i libri per bambini sono come specchi, in quanto permettono di vedere se stessi nei personaggi e nelle storie rappresentate e di accettare le differenze negli altri:

"impegnarsi nelle esperienze simulative della letteratura di finzione può facilitare la comprensione di altri che sono diversi da noi e possono aumentare la nostra capacità di empatia e di inferenza sociale" (Mar & Oatley, 2008, p. 173).

Oltre all'aumento della propria conoscenza rispetto alle caratteristiche di una certa disabilità, l'incontro con le diversità attraverso lo strumento dell'albo illustrato genera senz'altro riflessione: per questa ragione, la scelta del mezzo va ponderata per evitare di presentare libri portatori di raffigurazioni stereotipate sulla disabilità, ricordando che i bambini iniziano a formare stereotipi già a partire dai tre e i sei anni d'età (Bar-Tal, 1996).

Per comprendere in modo veritiero le diverse situazioni, secondo il Modello Sociale della Disabilità di Finkelstein (2001), quando ci si interfaccia con le disabilità è importante distinguere tra *biologico* e *sociale*, ossia tra le barriere che gli individui devono affrontare associate al loro funzionamento (il *biologico*) e quelle che derivano dai modi in cui la società è organizzata economicamente, ambientalmente e culturalmente (il *sociale*), ricordando che sono le seconde a generare situazioni invalidanti, non il possesso stesso di una disabilità.

Affrontando ancora la problematica degli stereotipi, si consideri un'altra tipologia testuale che, seppur diversa dall'albo illustrato, condivide con esso l'importanza rivestita dalle immagini rispetto al testo: il fumetto. In un recente studio sull'empatia, infatti, i fumetti si sono rivelati particolarmente efficaci nel comunicare rappresentazioni sulle disabilità (Birge, 2010; Seidler 2011; Squier, 2008), attraverso modalità che raffigurano il complesso emotivo, aspetti fisici e sociali della disabilità. Dopo aver letto in classe i fumetti, è possibile avviare una discussione guidata per combattere i pregiudizi che esistono verso le persone con disabilità. Se, invece, anziché prevenire, si rende necessario decostruire immagini stereotipate già presenti, secondo lo studio gli insegnanti potrebbero invitare gli studenti a discutere e criticare gli atteggiamenti stereotipati presenti nel fumetto rispondendo ai seguenti suggerimenti, proposti da Derman-Sparks (1989, pp.8-9):

- *Qual è lo stereotipo sui personaggi con disabilità che hai visto?*
- *Perché l'immagine è stereotipata e ingiusta?*
- *Come farebbe sentire l'immagine una persona con disabilità e perché?*

Un'altra tecnica didattica considerata efficace dalla ricerca per combattere gli stereotipi è il *role playing*, in cui si chiede ai bambini di inscenare la situazione osservata con il comportamento stereotipato, quindi discuterne nel gruppo-classe, individuare nuovi comportamenti alternativi, per terminare l'attività mettendo in scena la situazione priva di comportamenti stereotipati. In questo caso si ritiene, infatti, che il gioco di ruolo sia ideale per accompagnare gli studenti a sviluppare abilità sociali e comunicative, che li aiutino non solo ad identificare stereotipi e pregiudizi, ma anche a difendere se stessi e gli altri contro comportamenti pregiudizievoli e stereotipati (McGrail & Rieger, 2013).

Per concludere, d'altro canto, non tutti gli albi illustrati possono considerarsi adatti a promuovere l'educazione alle diversità, poiché vi è il rischio di incorrere in figure o parole stereotipate e non rappresentative delle diversità. La scuola viene, dunque, sollecitata a strutturare interventi specifici aventi come obiettivo quello di permettere agli studenti di fruire consapevolmente di saperi corretti e immagini accurate, non stereotipate e aderenti alla realtà della disabilità e delle persone con disabilità (Golos, Moses & Wolbers, 2012). Per iniziare ad esplorare le caratteristiche che rendono un albo inclusivo, nel prossimo paragrafo verrà proposta un'analisi a partire dalla letteratura scientifica.

2.3 Quando l'albo illustrato è inclusivo?

Dopo aver discusso sull'importanza di includere varie forme di "diversità" nel contenuto dei primissimi libri con i quali solitamente l'essere umano si relaziona, gli albi illustrati, di seguito si cercherà di individuare le caratteristiche che rendono "inclusivo" un albo illustrato rispetto alla comunità LGBTQ+ ed ai diversi modelli familiari.

2.3.1 Un "arcobaleno" di possibilità: parlare dei modelli familiari

Prima di iniziare l'analisi, volta a rilevare gli indicatori di qualità di un albo illustrato inclusivo rispetto alle "Famiglie Arcobaleno", è opportuno considerare

le domande guida già presenti in letteratura su questo tema il quale, seppur controverso e troppo spesso “marginalizzato”, non manca di ricevere l'appoggio di studiosi, autori ed esperti di educazione, a livello nazionale e internazionale. A tal proposito, Frances Day (2000) fornisce una serie di caratteristiche utili a guidare l'analisi della Letteratura per l'infanzia, di cui Bittner (2020) riporta le più specifiche:

- Il libro contiene omofobia o trans fobia e come viene affrontata?
- L'eterosessualità è presunta o messa in discussione?
- Come vengono rappresentate le relazioni *queer*? Sono relazioni sane o tossiche?
- Sono inclusi gli stereotipi LGBTQ+ e il testo li promuove o li sfata?
- La discussione sulla sessualità cancella qualche identità particolare (ad esempio, la cancellazione bisessuale)?
- I personaggi *queer* sono multidimensionali o sono eccessivamente semplificati (ad esempio, “il migliore amico gay”)?

(p.39)

A partire da questi interrogativi critici, viene avviata l'analisi per formulare gli indicatori che serviranno per l'esplorazione di questa Tesi, il cui secondo capitolo si apre con la seguente metafora: “Lo specchio invita alla contemplazione di sé e all'affermazione della propria identità. La finestra permette di vedere la vita degli altri. La porta invita all'interazione” (Botelho & Rudman, 2011, p.13). Secondo Logan et al. (2016), le esperienze di *finestre*, *specchi* e *porte* sono fondamentali per un'educazione equilibrata. In particolare, si afferma che

“l'opportunità di una finestra si presenta quando i bambini sono esposti ad aspetti della letteratura che offrono nuove intuizioni e prospettive alle loro nozioni esistenti. Imparare a considerare le esperienze e le prospettive di chi è emarginato è difficile per i bambini di un gruppo dominante che non hanno incontrato ostacoli simili” (p.387).

Per cominciare a rilevare le caratteristiche che rendono inclusivo un albo illustrato, si può affermare che esso debba rispondere all'esigenza conoscitiva dei diversi modelli familiari, da parte soprattutto dei giovani lettori appartenenti

al “gruppo dominante” (famiglie eterosessuali), per riprendere le parole di Murray (2010). Tali modelli dovrebbero essere presentati dal testo in modo non giudicante ed escludendo la tendenza eteronormativa. Proseguendo con l'analisi della metafora *Specchi, finestre e porte* (Botelho & Rudman, 2011, p.13) si propone di sfruttare lo strumento dell'albo per dare vita ad attività educative e didattiche che permettano di discutere l'argomento, per costruire opportunità di apprendimento:

“quando gli educatori guidano i bambini a discutere di questioni critiche e a interagire con il testo e tra di loro, si creano delle opportunità di porta. Durante queste occasioni, i bambini sono invitati a interagire e a porre domande sul testo. Il ruolo dell'educatore è quello di approfondire la comprensione e di porre domande relative a sfumature che non sono state esplorate, al fine di cercare prospettive multiple” (Botelho & Rudman, 2011, p.13).

Per potersi ritenere di alta qualità, la letteratura dovrebbe soddisfare il bisogno di presentare diverse modalità di essere “famiglia”, ricordando che tra gli otto e gli undici anni i bambini sviluppano un proprio senso morale, pertanto gli educatori si trovano in una posizione privilegiata per modellare atteggiamenti anti-prevenuti nei confronti di culture e identità diverse (Cohen, 1988).

Un altro indicatore di buona qualità si verifica se l'albo illustrato trasmette immagini positive di personaggi appartenenti alla comunità LGBTQ+ che hanno affinità con i bambini, in quanto essi interpretano i comportamenti e le informazioni attraverso le loro lenti culturali, che operano inconsapevolmente, facendo sembrare che la loro visione sia semplicemente adeguata (Logan et al., 2016). Ancora una volta si richiama l'esigenza di riequilibrare ciò che è accettato come “normalità” da un gruppo sociale, in questo caso oltrepassando l'eteronormatività e includendo altri modelli familiari nel linguaggio comune e nelle riflessioni a scuola, parlando anche di famiglie monoparentali, composite, adottive e omoparentali.

Oltre all'importanza di trasmettere immagini di persone che abbiano affinità con i bambini, gli albi illustrati dovrebbero presentare situazioni e personaggi autentici e rappresentativi della comunità LGBTQ+, evitando figure

stereotipate che semplifichino o esaltino eccessivamente un particolare gruppo (Temple, Yokota, & Martinez, 2010). Nello specifico, Blackburn e Clark (2011) sostengono che

“la letteratura dovrebbe essere impregnata di una coscienza che ritrae molteplici personaggi LGBTQ+ all'interno di comunità e famiglie solidali, comprese le famiglie che loro stessi hanno creato. Questo tipo di letteratura mostrerebbe la diversità dei personaggi LGBTQ+ e sfaterebbe il mito che essere gay significa essere soli” (p.29).

Un altro indicatore di qualità nella Letteratura per l'infanzia a tematica “Famiglie Arcobaleno” riguarda le relazioni tra i personaggi: nell'albo *inclusivo* le famiglie omoparentali vengono rappresentate in relazioni affettive che sono parallele, per esplicitezza ed espressività, alle relazioni delle famiglie nucleari. A tal proposito, l'albo dovrebbe raffigurare espressioni intime adatte all'età, ovvero che possano essere colte dai bambini come interazioni naturali, senza essere erotizzate (Watson, 2010).

Secondo Bittner (2020) un ulteriore aspetto che va preso in considerazione quando si vuole selezionare opere di Letteratura per l'infanzia di qualità, riguarda il carattere di “universalità” delle narrazioni, che va evitato: vanno, infatti, preferite storie varie e diverse fra loro, per non incorrere nel rischio di generalizzare i vissuti delle persone appartenenti alla comunità LGBTQ+. Secondo l'autore,

“questo tipo di pensiero può anche portare all'idea di una narrazione singolare, in grado di produrre e rafforzare gli stereotipi. Non è che queste rappresentazioni siano sempre sbagliate, ma piuttosto [...] sono incomplete. Fanno sì che una storia diventi l'unica storia. Questo può essere visto nella storia della letteratura LGBTQ+ per i lettori più giovani, dove molti dei primi libri si concentravano su una singolare narrativa di *coming out* che include bullismo, drammi familiari e spesso qualche tipo di trauma duraturo [...] Certo, il *coming out* è un processo sperimentato da molti individui LGBTQ+, ma i modi in cui il processo viene messo in atto e vissuto differiscono notevolmente da persona a persona” (Bittner, 2020, p.41).

Allo stesso modo, è opportuno privilegiare albi illustrati che aprono alla conoscenza di famiglie della comunità LGBTQ+ diverse fra loro, ad esempio

con differente composizione familiare, varie provenienze etnico-culturali dei personaggi, diverse età e funzionamento degli individui, per rappresentare quella che è la realtà, in modo verosimilmente variegato. Ciò è fondamentale per escludere la generalizzazione delle persone che si sentono di appartenere alla comunità LGBTQ+ e cogliere, invece, la loro individualità.

Ricapitolando, nella Tabella 1 si riassumono le caratteristiche che rendono un albo illustrato inclusivo relativamente alla tematica LGBTQ+.

Tabella 1: Indicatori di qualità per un albo illustrato a tematica LGBTQ+

Denominazione degli indicatori	Descrizione degli indicatori
Indicatore 1.1	L'albo offre nuove prospettive di modelli familiari rispetto alle nozioni solitamente già esistenti nella quotidianità del lettore (tradizionali).
Indicatore 1.2	I modelli familiari vengono presentati dall'albo attraverso modalità non giudicanti.
Indicatore 1.3	I modelli familiari vengono presentati dall'albo escludendo la tendenza eteronormativa.
Indicatore 1.4	L'albo illustrato trasmette immagini positive di personaggi appartenenti alla comunità LGBTQ+ che hanno affinità con i bambini.
Indicatore 1.5	L'albo ritrae molteplici personaggi LGBTQ+ all'interno di comunità e famiglie solidali, mostrando la diversità dei personaggi e sfatando il mito per il quale "essere gay significa essere soli".
Indicatore 1.6	Nell'albo le famiglie omoparentali vengono rappresentate in relazioni affettive che sono parallele, per esplicitzza ed espressività, alle relazioni delle altre famiglie (nucleari, monoparentali, composite, adottive ecc.).
Indicatore 1.7	L'albo contiene personaggi della comunità LGBTQ+ molto diversi fra loro, ad esempio rispetto a composizione familiare, provenienza etnico-culturale, età e funzionamento personale, per escludere una loro generalizzazione e coglierne l'individualità.

2.3.2 Tutti diversi, tutti “non-spec...ulari”: parlare delle disabilità

La rappresentazione dei personaggi con disabilità negli albi illustrati è un’abilità che implica forte responsabilità dal punto di vista educativo, poiché si tratta di un elemento cruciale nella formazione delle percezioni e degli atteggiamenti dei bambini nei confronti della disabilità (Bland, 2013; Blaska & Lynch, 1998; Prater et al., 2006). Nell’ambito di un percorso educativo e didattico inclusivo delle differenze interpersonali, è opportuno scegliere albi di alta qualità, con rappresentazioni accurate, complete ed autentiche dei personaggi con disabilità, basate sull’incidenza che esse hanno nella vita reale (Emmerson & Brenna, 2015).

Per la formulazione di indicatori idonei a definire “inclusivo” un albo illustrato con tematiche correlate alle disabilità, si è considerato lo strumento *Images & Encounters Profile*, sviluppato da Blaska e Lynch (Blaska, 2004). Con esso si invitano i recensori degli albi illustrati ad esaminare la trama, il linguaggio e le illustrazioni attraverso dieci criteri, elencati di seguito:

1. Promuove l'empatia, non la pietà;
2. Raffigura l'accettazione, non il ridicolo;
3. Enfattizza il successo piuttosto che, o in aggiunta, il fallimento;
4. Promuove immagini positive delle persone con disabilità o malattia;
5. Aiuta i bambini a comprendere in modo accurato la disabilità o la malattia;
6. Dimostra rispetto per le persone con disabilità o malattia;
7. Promuove l'atteggiamento “uno di noi” e non “uno di loro”;
8. Utilizza un linguaggio che sottolinea la filosofia “prima la persona, poi la disabilità”;
9. Descrive la disabilità o la persona con disabilità o malattia come realistica (cioè, non subumana o sovrumana/con superpoteri);
10. Illustra i personaggi in modo realistico.

Un’altra ricerca presente nella letteratura scientifica internazionale (Gilmore & Howard, 2016) ha esaminato oltre cinquanta libri della Letteratura per l’infanzia, allo scopo di proporre una selezione di libri per bambini e adolescenti le cui caratteristiche li rendono idonei ad aumentare la

consapevolezza, la conoscenza, la comprensione e l'accettazione di coloro che sono diversi. Successivamente all'analisi delle opere, sono stati individuati i seguenti messaggi (p. 243), veicolati dalle stesse:

- Ognuno è unico;
- Siamo tutti simili agli altri per certi aspetti e diversi per altri;
- Ogni persona ha i propri punti di forza e di debolezza;
- La cosa più importante è essere se stessi e orgogliosi di ciò che si è;
- Non c'è bisogno del confronto con gli altri;
- Se si rispettano gli altri valorizzando, abbracciando e celebrando l'unicità, si arricchirà la propria vita e quella altrui;
- Anche se sembriamo tutti diversi, da un certo punto di vista siamo uguali;
- Cercare di cambiare se stessi a causa del bullismo o di impressionare gli altri non rende felici;
- È importante prendere consapevolezza e rendere "familiare" la disabilità perché spesso si ha paura di ciò che non si comprende;
- I bambini con la stessa disabilità diagnosticata possono essere molto diversi tra loro;
- I bambini con disabilità sono parte del gruppo ("uno di noi");
- Tutti i bambini hanno valori innati, con o senza disabilità;
- È opportuno non dare giudizi sulla base delle apparenze;
- Gli atteggiamenti sociali possono conferire potere o indebolire;
- Tutti abbiamo delle disabilità: qual è la tua?.

Un'altra analisi presente in letteratura, utilizza quattro domande guida per selezionare i libri illustrati con rappresentazioni della disabilità (Kleekamp & Zapata, 2018). Nella Tabella 2 vengono presentati i quattro quesiti, insieme alla descrizione di ciascuno e ad alcuni esempi della Letteratura per l'infanzia statunitense.

**Tabella 2: Domande guida per selezionare albi illustrati con rappresentazioni di disabilità
(Kleekamp & Zapata, 2018)**

Domanda guida	Descrizione	Esempio
In che modo la vita del personaggio con disabilità viene presentata come “multidimensionale”?	I testi inclusivi rappresentano i personaggi con caratteristiche varie e ben sviluppate, non portano ad etichettare fornendo poche rappresentazioni di una certa disabilità, contenute in una singola storia.	In <i>Kami and the Yaks</i> (Stryer, 2007), Kami è rappresentato come un risolutore di problemi orientato alla famiglia e laborioso, che è anche sordo.
Di quale personaggio è la voce rappresentata ed enfatizzata nel racconto di questa storia?	I testi che adottano prospettive dal punto di vista del personaggio con disabilità offrono rappresentazioni più veritiere sulla disabilità.	<i>Il ragazzo e il giaguaro</i> (Rabinowitz, 2014) è un racconto autobiografico in prima persona, che mette in luce il viaggio di Alan per diventare un sostenitore dei giaguari, che inoltre balbetta.
Quali pensieri e stati d'animo sono suscitati nel lettore nei confronti del personaggio con disabilità?	Le rappresentazioni inclusive possono mostrare casi in cui il personaggio viene rifiutato, ma fruiscono anche momenti in cui compie azioni positive e mostrano anche episodi di inclusione.	In <i>The Girl Who Thought in Pictures</i> (Mosca, 2017), i lettori hanno l'opportunità di vedere come Temple è stata esclusa e vittima di bullismo da bambina e da adulta con autismo. L'azione e il talento di Temple come etologa, incoraggiano al rispetto e all'inclusione.
In quali modi l'autore rappresenta relazioni autentiche?	I testi inclusivi offrono rappresentazioni di relazioni e amicizie costruite su interessi, passatempi e passioni reciproci.	In <i>Kami and the Yaks</i> , la famiglia di Kami lo vede come un bambino indipendente, capace di risolvere i problemi. Il padre e il fratello di Kami seguono il suo consiglio, comunicandogli in modi alternativi.

Queste analisi della letteratura scientifica, che offrono importanti linee-guida per selezionare albi illustrati inclusivi di alta qualità (Blaska, 2004; Gilmore & Howard, 2016; Kleekamp & Zapata, 2018), precedono l'analisi dei riferimenti bibliografici, attraverso i quali verranno formulati nuovi indicatori (Tabella 3). Si ritiene, infatti, che i criteri presenti nelle tre ricerche scientifiche sopradescritte possano indirizzare la formulazione dei nuovi indicatori, oltre che valorizzarli e concretizzarli. Per questo motivo, l'analisi dei nuovi indicatori viene preceduta dai tre strumenti già presenti in letteratura, con la speranza che anche i nuovi indicatori possano essere ritenuti adeguati per l'obiettivo di questa Tesi. Essi, infatti, verranno utilizzati nel successivo capitolo, per verificare il grado di inclusività di alcuni albi illustrati contenenti rappresentazioni delle disabilità.

Per avviare l'analisi, innanzitutto, vanno rifiutati i libri che contengono una terminologia obsoleta e discriminatoria, ad esempio parole come “diverso” e “speciale” per descrivere le persone con disabilità. Questa tendenza, infatti, affine al modello medico, classificherebbe il personaggio primariamente attraverso la sua disabilità, lasciando in secondo piano ciò che veramente è: una persona, che “funziona” in modo unico, proprio come tutte le altre.

Anche Kate Agnew e Juliet Partridge, studiose di fama internazionale nella Letteratura per l'infanzia, in *The Cambridge Guide to Children's Books in English* (2001) presentano una panoramica dei titoli salienti che includono personaggi con disabilità (p. 209), osservando che le descrizioni dei protagonisti “imprigionati” sulle loro sedie a rotelle, o “costretti su una sedia a rotelle” indicano che il linguaggio inclusivo viene spesso trascurato. La necessità di scongiurare linguaggi discriminatori e atteggiamenti che non prestano sufficiente attenzione all'uso delle parole si incontra anche nel titolo di questo paragrafo: ciascun individuo è diverso dagli altri, tutti siamo “non-speciali” e, di conseguenza, “non-speculari”.

Al contrario, appare urgente il bisogno di incontrare negli albi illustrati un approccio “che dice le cose come stanno”, anche per ridurre i rischi associati alla promozione di finali irrealisticamente “felici e contenti”: se è importante

evitare di cadere in una visione “tragica” della disabilità, è altrettanto importante evitare di promuovere l'idea che la disabilità sia priva di difficoltà (Beckett, Ellison, Barrett & Shah, 2010), per affermare, ancora una volta, che non ci sono bambini *speciali* con i superpoteri, poiché tutti siamo umani e unici. Come affermano Leininger, Dyches, Prater e Heath (2010), è necessario che i libri ritraggano in modo *realistico* i personaggi con disabilità, se l'obiettivo è aumentare la consapevolezza, la comprensione e l'accettazione delle diversità.

Ancora, non risultano essere inclusivi gli albi che utilizzano immagini di bambini “prototipici” (Lemoine et al., 2018) che enfatizzano la disabilità piuttosto che porre l'accento sulle peculiarità che caratterizzano la persona, delle quali la disabilità è soltanto una parte. Secondo Kleekamp e Zapata (2018), la Letteratura per l'infanzia inclusiva, seppur non si sottragga dal presentare le difficoltà che i personaggi con disabilità possono incontrare, non descrive esclusivamente cosa sono, ad esempio, l'autismo, la perdita dell'udito o la balbuzie come disabilità, al contrario veicola storie che parlano di persone le cui vite sono influenzate da queste “etichette” ma non dettate da esse.

Per quanto riguarda la scelta dei personaggi, un articolo che esamina le modalità attraverso le quali la disabilità compare nella letteratura canadese per l'infanzia (Emmerson & Brenna, 2015) analizza la presenza centrale nelle storie di personaggi con disabilità di età adulta e di provenienza etnico-culturale diversa dal gruppo dominante. Scelte di questo tipo aumentano l'inclusività degli albi, in quanto nel primo caso viene affermato che i bambini possono comprendere meglio gli adulti con difficoltà, come ad esempio i nonni anziani che vivono con la demenza (Emmerson et al., 2015), mentre nel secondo caso l'inclusione di diversi personaggi con disabilità appartenenti a vari gruppi etnico-culturali amplifica la rappresentatività del racconto, permettendo ad un numero più alto di lettori di sentirsi riconosciuti nella storia.

Oltre ad adottare l'approccio della disabilità come “parte della diversità”, un altro indicatore di buona qualità di un albo è la presenza di messaggi che condannano una serie di barriere che i personaggi con disabilità devono affrontare, per esempio associate alla cultura, sotto forma di atteggiamenti

disabilitanti. Ancora troppo spesso, infatti, i problemi associati alle disabilità si collocano all'interno dell'individuo, desumendo che essi derivino dalle sue "limitazioni" funzionali (ovvero da barriere di tipo biologico e non sociale). Questo atteggiamento di pensiero è negativo e va contrastato con forza, poiché definisce la disabilità come "una tragedia personale che rende le persone vittime o poveri sfortunati" (French & Swain, 2004; Oliver, 1990) e focalizza l'attenzione sull'esperienza di menomazione, distogliendo l'attenzione dai fattori sociali, economici e culturali che agiscono per "disabilitare" realmente le persone, con o senza una propria disabilità. Secondo Sotirovska e Vaughn (2021), infatti, la Letteratura per l'infanzia avrà raggiunto un buon livello di inclusività quando i libri per bambini identificheranno gli atteggiamenti sociali come le vere cause del conflitto, proponendo risoluzioni che suggeriscano modalità per affrontarli.

Linguisti come Gee (1999) spiegano che la comprensione delle parole avviene in base alle nostre esperienze e aspettative, che sono a loro volta mediate dalle norme culturali. Per questo motivo, la Letteratura per l'infanzia inclusiva adotta una comprensione della disabilità non come una caratteristica interamente biologica e mediata dal punto di vista medico, ma come una costruzione sociale che compare negli albi illustrati mediante gli atteggiamenti dei personaggi, con o senza disabilità, e nelle trame che creano e consolidano le circostanze che si trovano comunemente nella società contemporanea. Ne consegue che la disabilità può essere anche temporanea e, offrendo stimoli di qualità attraverso la Letteratura per l'infanzia, gli studenti potrebbero comprendere che la disabilità non è sempre fissa e dicotomica, ma piuttosto che è fluida e continua (Lane, 2005), sia rispetto alle situazioni (contesti "disabilitanti" o inclusivi) sia rispetto ai comportamenti delle persone.

Secondo una ricerca condotta negli Stati Uniti che esamina i personaggi con sordità presenti nelle illustrazioni dei libri per bambini,

"i personaggi sordi ritratti da una prospettiva patologica nella letteratura sulla disabilità si concentrano sul fatto che il personaggio ha una disabilità, su ciò che gli manca o su come la disabilità influisce negativamente sul personaggio (ad esempio, mostrandolo

arrabbiato, in pericolo o isolato, oppure rappresentandolo negativamente come una “piccola anima coraggiosa” o come vittima/emarginato). All'interno di questa prospettiva, l'attenzione può anche essere focalizzata sul fatto che i personaggi abbiano un problema che deve essere risolto, senza considerare il bisogno del bambino sordo di essere parte di una comunità o di comunicare attraverso la Lingua dei Segni” (Golos, Moses & Wolbers, 2012, p.241).

Al contrario, le illustrazioni degli albi inclusivi fruiscono messaggi e modelli positivi, come il fatto che le persone sorde possono e riescono a condurre una vita piena senza dover essere cambiate o aggiustate (Lane et al. 1996). Attraverso gli albi illustrati, sia il pubblico sordo che quello udente possono avvicinarsi alla cultura sorda, alla Lingua dei Segni e ad altri aspetti della comunità sorda (ad esempio conoscere l'esistenza di teatri dedicati alle persone sorde). Albi illustrati di qualità permettono di scoprire questa comunità ed evitare rappresentazioni imprecise sulla sordità, ad esempio il fatto che essa possa essere curata con un apparecchio acustico o un impianto cocleare, o che i personaggi sordi siano incapaci di funzionare senza l'aiuto degli altri e che siano arrabbiati o frustrati per il fatto di non poter sentire (Golos & Moses, 2011; Carlisle, 1998).

Alcuni albi permettono di conoscere meglio le disabilità sia attraverso la storia, sia tramite una sezione dedicata, posta solitamente nelle ultime pagine del libro, dopo il racconto. Nell'ambito di uno studio francese sulla Letteratura per l'infanzia come mezzo per sensibilizzare e raccontare l'autismo ai bambini (Lemoine et al., 2016), alcuni libri oggetto di ricerca hanno incluso spiegazioni sull'autismo: la maggior parte delle informazioni ha riguardato le caratteristiche dei personaggi (le loro difficoltà relazionali e comunicative, l'espressione di emozioni e sentimenti, l'isolamento, i rituali e le stereotipie), tuttavia alcuni libri hanno incluso anche l'epidemiologia, l'eziologia, i programmi di assistenza o la legislazione. Secondo quanto emerso dalla ricerca, la sezione conoscitiva della disabilità

“può assumere la forma di “note ai genitori” o “al lettore”, un invito a “scoprire insieme” a “parlare dell'albo”, “schede didattiche”, “domande per lavorare con il bambino”, giochi aggiuntivi o DVD multimediali, ad esempio: “Per comprendere meglio questa

differenza, troverai in questo libro informazioni utili e un riferimento Internet per saperne di più sull'argomento o ottenere supporto. Inoltre, per permetterti di esplorare e approfondire l'argomento trattato, ti vengono proposte delle domande e un'idea di attività". Queste opere vogliono essere testimonianza della differenza e una guida per sostenere un bambino con autismo che provoca necessariamente domande, reazioni e preoccupazioni; molti di loro si rivolgono deliberatamente all'insegnante oltre che al bambino: "Questo lavoro [...] mira a rendere accessibile al bambino che legge un handicap complesso. [...] Fornisce al bambino elementi di informazione volti a renderlo consapevole e ad aprirlo alla differenza" (Lemoine et al., 2016, pp.231-235).

Secondo Joselin (2013) gli albi illustrati che presentano queste "finestre di approfondimento" possono permettere ai lettori di avvicinarsi ai contesti di vita dei bambini con disabilità, in quanto aiutano i lettori a decifrare i comportamenti, affrontare le proprie emozioni e adattare i loro scambi relazionali in maniera opportuna nei confronti della persona con disabilità (Lemoine et al., 2016).

Similmente, come si vedrà nel prossimo capitolo di questa Tesi, gli albi che presentano una sezione finale analoga a quelle appena descritte possono avvicinare il lettore ai personaggi, chiedendo di immedesimarsi nella situazione descritta nella storia, o aprendo opportunità di riflessione sulle diverse modalità attraverso le quali si può comunicare o interagire con il mondo circostante, offrendo nuove alternative oltre, ad esempio, al linguaggio per comunicare e agli occhi per scoprire.

Restando nell'ambito delle caratteristiche strutturali dello strumento, un albo illustrato può aumentare la sua inclusività attraverso la forma ed il linguaggio: attraverso scelte editoriali e stilistiche che considerano, per esempio, l'aspetto tattile, i caratteri ad alta leggibilità e l'utilizzo della Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA), è possibile allargare la fruizione del mezzo, favorendo l'accesso del contenuto ad un più ampio pubblico di lettori (Lepri & Baldini, 2022).

Infine, riprendendo la seconda domanda guida che è stata presentata nella Tabella 2, è importante considerare il narratore della storia presente

nell'albo illustrato: molte volte, infatti, i personaggi con disabilità vengono raccontati dal punto di vista di amici, fratelli e sorelle, che parlano a nome loro. Questa tendenza, seppur diffusa, risulta essere meno preferibile rispetto alle storie raccontate attraverso il punto di vista del personaggio con disabilità, che “offrono rappresentazioni più robuste delle esperienze di quei personaggi” (Kleekamp et al., 2018, p. 592).

Considerando ancora una volta lo strumento della letteratura scientifica statunitense presentato in Tabella 2, la quarta domanda guida si focalizza sulle modalità con le quali vengono rappresentate nell'albo illustrato le relazioni tra il personaggio con disabilità e gli altri personaggi. In particolare, secondo Kleekamp et al. (2018) è necessario che l'albo veicoli relazioni di amicizia fondate sull'autenticità del rapporto, caratterizzato da reciprocità o interessi condivisi, anziché sul bisogno del personaggio con disabilità di ricevere aiuto o di essere costantemente elogiato. Come affermano gli autori,

“i testi spesso offrono amicizie unidimensionali in cui altri bambini equiparano la loro relazione con un bambino con disabilità a un favore, posizionando il personaggio in modi disumanizzanti. Queste rappresentazioni promuovono il trattamento delle persone con disabilità come inferiori e come mascotte o animali domestici di classe. [...] I testi che presentano [...] il personaggio con disabilità etichettato come colui che ha bisogno di essere costantemente adorato, aiutato o assistito da altri bambini sono disumanizzanti e continuano a promuovere discorsi di pietà” (p.592).

Per concludere, nella Tabella 3 si riportano le caratteristiche che rendono un albo illustrato inclusivo relativamente alla rappresentazione delle disabilità.

Tabella 3: Indicatori di qualità per un albo illustrato inclusivo sulle disabilità

Denominazione degli indicatori	Descrizione degli indicatori
Indicatore 3.1	L'albo illustrato non contiene una terminologia obsoleta e discriminatoria per descrivere le persone con disabilità (ad esempio, parole quali "diverso" o "speciale").
Indicatore 3.2	L'albo utilizza un approccio oggettivo, realistico e non stereotipato, "che dice le cose come stanno": non minimizza (visione <i>priva di difficoltà</i>) né pone l'accento (visione <i>tragica</i>) sulle caratteristiche dei personaggi correlate alla disabilità.
Indicatore 3.3	L'albo rappresenta la disabilità come una delle tante caratteristiche del personaggio, senza enfatizzarla.
Indicatore 3.4	L'albo non adotta la prospettiva patologica (modello medico) che intende la disabilità come "mancanza", né la rappresenta come "influenza negativa" sul personaggio (ad esempio, mostrandolo arrabbiato, in pericolo o isolato, oppure rappresentandolo negativamente come una "piccola anima coraggiosa" o come vittima/emarginato).
Indicatore 3.5	La storia include personaggi con disabilità di età adulta e/o avanzata.
Indicatore 3.6	La storia include personaggi con disabilità di provenienza etnico-culturale diversa dal gruppo.
Indicatore 3.7	L'albo illustrato contiene messaggi che condannano le barriere che i personaggi con disabilità sono costretti ad affrontare.
Indicatore 3.8	L'albo rappresenta i personaggi con disabilità mentre conducono una vita piena, nella quale nulla deve essere cambiato o aggiustato.

Indicatore 3.9	L'albo permette di conoscere meglio la comunità che rappresenta le persone con una specifica disabilità (ad esempio la cultura sorda, la Lingua dei Segni ed i teatri per le persone sorde).
Indicatore 3.10	L'albo non apporta rappresentazioni imprecise o errate sulle disabilità (ad esempio non veicola il messaggio per cui la sordità possa essere curata con un apparecchio acustico o un impianto cocleare).
Indicatore 3.11	L'albo rappresenta l'autoefficacia dei personaggi con disabilità: li descrive/raffigura capaci di funzionare anche senza l'aiuto degli altri (e non arrabbiati o frustrati per il fatto, ad esempio, di non poter sentire).
Indicatore 3.12	L'albo presenta una sezione per l'approfondimento della conoscenza e della comprensione delle disabilità (epidemiologia, eziologia, associazioni e/o programmi dedicati, legislazione).
Indicatore 3.13	L'albo è costituito da elementi editoriali e stilistici che lo rendono più adatto ai diversi bisogni dei destinatari (ad esempio è reso inclusivo dall'aspetto tattile, dai caratteri ad alta leggibilità e dall'utilizzo della CAA).
Indicatore 3.14	La storia viene raccontata attraverso il punto di vista del personaggio con disabilità (anziché quello di un suo amico/familiare).
Indicatore 3.15	L'albo veicola relazioni di amicizia autentica tra il personaggio con disabilità e gli altri, caratterizzate da reciprocità o interessi condivisi.

2.4 Riflessione sugli indicatori di qualità dell'albo illustrato: contributo della Fondazione Istituto dei Ciechi di Milano Onlus

Per valorizzare gli indicatori che, secondo la letteratura, conferiscono qualità all'albo illustrato rispetto al suo grado di inclusività, di seguito verranno presentate alcune riflessioni scaturite dall'intervista rivolta ad Elisabetta Corradin, collaboratrice della Fondazione Istituto dei Ciechi di Milano Onlus⁶. Laureata in Scienze dell'Educazione ed esperta nelle disabilità visive, la dottoressa Corradin è coordinatrice delle guide che gestiscono il percorso *Dialogo nel Buio*, un'esperienza straordinaria offerta dalla Fondazione, che consiste in

“un viaggio di un'ora nella totale oscurità, che trasforma una semplice passeggiata in un giardino o il sorseggiare una tazza di caffè in un'esperienza straordinaria. Chi l'ha compiuto racconta di aver vissuto qualcosa di unico, che ha cambiato il proprio modo di pensare. Dialogo nel Buio è una mostra/percorso allestita da dicembre 2005 presso l'Istituto dei Ciechi di Milano. Si differenzia da un'esposizione tradizionale per l'assenza totale di luce e per il fatto che i visitatori per esplorare gli ambienti devono affidarsi esclusivamente ai sensi del tatto, dell'udito, dell'olfatto, del gusto”⁷.

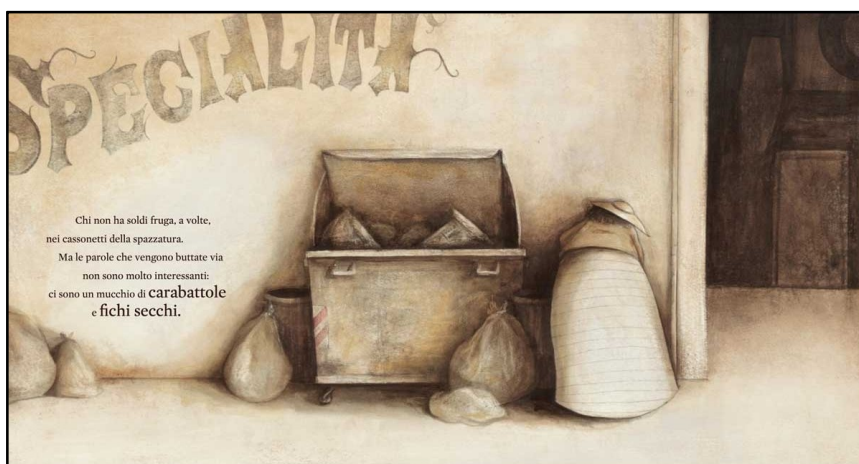
Proprio come *Dialogo nel Buio*, anche le storie raccontate dagli albi illustrati amplificano i sensi e allargano gli orizzonti della mente, trasformando il semplice atto di sfogliare le pagine in un'esperienza straordinaria: da questa correlazione deriva la scelta di collaborare con Elisabetta. Grazie alla sua esperienza nell'ambito delle disabilità visive, approfondita dal suo sapere professionale e arricchita dal suo stretto contatto con l'ipovisione e la cecità, la dottoressa Corradin condivide le sue riflessioni rispetto agli indicatori presentati nella Tabella 3, conferendo significatività e dilatando i contenuti da una dimensione teorica ad una realtà concreta, attraverso il racconto di alcuni esempi di vita quotidiana.

⁶ Per visionare l'intervista completa, si veda l'*Allegato 1: Intervista a Elisabetta Corradin, dalla Fondazione Istituto dei Ciechi di Milano Onlus*.

⁷ Descrizione reperita dal sito web *Dialogo nel Buio*. Non occorre vedere per guardare lontano, nella sezione *Che cos'è Dialogo nel Buio*, from <https://www.dialogonelbuio.org/index.php/it/il-percorso>

Con l'Indicatore 3.1, sin da subito si sottolinea il potere insito nelle parole. Sia nel contesto scolastico che negli altri contesti educativi e di vita, l'inclusione o le discriminazioni si costruiscono con le parole pronunciate nei discorsi, mentre i pensieri si costruiscono con le parole scritte nei libri, o negli albi illustrati; alcune scendono leggere, altre pesanti, e molte "contribuiscono a creare la sostanza"⁸. È per questo motivo che, come afferma Elisabetta, è opportuno e doveroso prestare attenzione all'uso delle parole, poiché termini quali "bambino speciale" usati per riferirsi ad una persona con disabilità diventano discriminatori e superflui, in quanto "non occorre sottolineare la specialità di una persona, perché tutti lo siamo"⁹ (Figura 14).

Figura 14 - Illustrazione di V. Docampo, 2009, *La grande fabbrica delle parole*, Milano, Terre di Mezzo, s.n.p. [pp. 10-11]



Soffermandosi sul tentativo di contrastare gli atteggiamenti discriminatori, sorge l'importanza di preferire albi illustrati che utilizzino un approccio oggettivo, realistico, "che dica le cose come stanno", senza minimizzare le difficoltà causate dalla disabilità, né porre l'accento sulle caratteristiche dei personaggi con disabilità (Indicatore 3.2). A tal proposito Elisabetta aggiunge che

"attraverso il *Dialogo nel Buio* noi cerchiamo di diffondere il realismo della vita quotidiana di una persona non vedente. L'esaltazione *eroica* è limitante, perché per

⁸ *Allegato 1: Intervista a Elisabetta Corradin, dalla Fondazione Istituto dei Ciechi di Milano Onlus.*

⁹ *Ivi.*

certe cose serve per forza l'aiuto degli altri. Certo è che a modo proprio e con i giusti supporti anche le persone non vedenti possono fare tutto"¹⁰.

Si giunge, quindi, ad affermare che l'albo illustrato *inclusivo* presenta la disabilità come una delle tante caratteristiche del personaggio (Indicatore 3.3) ed esalta il bisogno di non generalizzare le disabilità, poiché prima è necessario interfacciarsi con la persona:

“ognuno di noi è unico e ha delle caratteristiche proprie. Vedere è solo una delle tante caratteristiche che va a sommarsi con le altre della personalità. A volte mi domandano: «Ma voi ciechi come fate? Come vi sentite?». Io non posso rispondere perché io parlo per me stessa, non posso parlare a nome di tutti i ciechi. Questa è una cosa bella, secondo me, perché mostra la diversità come ricchezza. Ognuno è portatore di qualità, limiti, esperienze, personalità, carattere [...] quindi ci piace considerarla come una caratteristica e non come la nostra identità”.

Inoltre, l'albo svolge una funzione rappresentativa: tutti i lettori devono potersi sentire coinvolti dalla storia, sia se hanno un'età diversa da quella infantile alla quale comunemente l'albo illustrato è indirizzato (Indicatore 3.5), sia se sono di provenienza etnico-culturale diversa rispetto alla maggioranza (Indicatore 3.6). Da qui l'importanza di rappresentare molti tipi di diversità, come personaggi con disabilità giovani e adulti, dalle svariate provenienze geografiche e culturali. In riferimento all'inclusione di personaggi con disabilità che presentano altre differenze rispetto alla maggioranza, Elisabetta parla di “diversità nella diversità”, raccontando un episodio da lei vissuto:

“quando le diversità si sommano la situazione diventa anche abbastanza complessa. Ho conosciuto persone non vedenti e non eterosessuali che vivevano una doppia discriminazione... Si creano anche delle comunità di persone non vedenti, appunto gay o LGBT, perché hanno bisogno di trovare una loro identità in un mondo in cui si sentono doppiamente una minoranza. Quindi sarebbe l'ideale superare tutte queste differenze e inglobare la diversità generale"¹¹.

¹⁰ Allegato 1: Intervista a Elisabetta Corradin, dalla Fondazione Istituto dei Ciechi di Milano Onlus.

¹¹ Ivi.

Con l'Indicatore 3.7 il discorso viene focalizzato sulle barriere, argomento che l'albo dovrebbe affrontare per aumentare la sensibilizzazione e l'empatia verso questo problema comune. Seppur condividendo il contenuto dell'indicatore, Elisabetta propone una riflessione sulla sua forma, preferendo il concetto di "sensibilizzare" sulle barriere anziché "condannarle". In particolare, afferma:

"Non amo molto la parola *condannare* perché diventa quasi una rabbia verso le barriere, quindi parlerei di *sensibilizzare*. Io dico sempre che la barriera più grave, per noi perlomeno, sono le persone umane quando non hanno comportamenti adeguati. Faccio un esempio: se io per andare al lavoro devo affrontare delle scale non è un problema, perché so che ci sono, quindi le intercetto e vado. Il limite è la persona che si mette in mezzo al corridoio della metropolitana, in mezzo al marciapiede, passa col monopattino e sfreccia, lascia dei veicoli dove non dovrebbe lasciarli... Ecco, quindi, più che la barriera fisica e solida, è la barriera culturale di evitare comportamenti, fatti anche in buona fede magari, che in realtà crea grosse difficoltà al pedone, soprattutto se ha una difficoltà di qualsiasi tipo. Quindi personalmente preferirei dire "sensibilizzare" anziché "condannare" [...] ognuno di noi, anch'io stessa, possiamo stare attenti a rispettare le esigenze degli altri per essere un sostegno, un'inclusione reciproca"¹².

Affrontato il problema delle barriere, l'Indicatore 3.8 apre una riflessione sui facilitatori, quindi invita a discutere sugli ausili che permettono di condurre una "vita piena". Senza di essi, infatti, sia a scuola che nei contesti extrascolastici e della quotidianità verrebbe a mancare il diritto della piena espressione di sé: come afferma il maestro Don Lorenzo Milani (1967) nel suo capolavoro *Lettera a una professoressa*, "non c'è nulla che sia più ingiusto quanto far parti eguali tra disuguali". Concordano le parole di Elisabetta, sostenendo che

"non occorre stravolgere l'ambiente, ma qualche adattamento ci vuole; [...] Quindi a questo livello la specialità c'è. Non siamo speciali noi, ma ci servono strumenti e

¹² Ivi.

strategie speciali perché abbiamo evidentemente delle esigenze particolari”¹³.

Affinché un albo si possa considerare inclusivo è altrettanto essenziale che esso non veicoli rappresentazioni imprecise o errate sulle disabilità (Indicatore 3.10) allo scopo di non creare pregiudizi, pertanto “è davvero molto importante dare informazioni corrette da un punto di vista medico, sociale, legislativo”¹⁴. Contrariamente, per diffondere informazioni aggiuntive su una disabilità rispetto a quelle che compaiono nella storia, Elisabetta ritiene che sia apprezzabile il fatto che un albo illustrato presenti una sezione per l'approfondimento della conoscenza e della comprensione delle disabilità (epidemiologia, eziologia, associazioni e/o programmi dedicati, legislazione) attraverso attività interattive rivolte al lettore (Indicatore 3.12).

In relazione all'Indicatore 3.11 *L'albo rappresenta l'autoefficacia dei personaggi con disabilità: li descrive/raffigura capaci di funzionare anche senza l'aiuto degli altri [...] proporrebbe un ridimensionamento, affinando l'equilibrio tra l'autonomia e la necessità di aiuto della persona (qualunque, non soltanto coloro che hanno disabilità):*

“è importante togliere questa *macchia* del disabile arrabbiato, frustrato, che vorrebbe fare ma non può. Però, ecco, non è neanche corretto, a mio avviso, dire che non hanno bisogno degli altri. Non è vero, perché tutti hanno bisogno degli altri e, chiaramente, se c'è una limitazione, se devo andare in un posto che non conosco, comunque ho bisogno degli altri. [...] Quindi non trovo molto corretto dire che viviamo assolutamente indipendenti. Ma si può dire che abbiamo una vita piena con l'aiuto degli altri dove serve, che è così per tutti”¹⁵.

D'altro canto, oltre alle relazioni di aiuto che possono intercorrere tra la persona con disabilità ed un suo compagno, familiare o educatore, l'Indicatore 3.15 apre una riflessione anche sulle relazioni di amicizia autentica e reciproca, rispetto al quale Elisabetta riferisce che

¹³ Allegato 1: *Intervista a Elisabetta Corradin, dalla Fondazione Istituto dei Ciechi di Milano Onlus.*

¹⁴ *Ivi.*

¹⁵ *Ivi.*

“a volte si pensa anche questo, che magari il disabile si lega alle persone perché ha bisogno di loro, invece qui si parla di amicizia autentica, che vuol dire “reciproca”, [...] deve essere una cosa, appunto, reciproca, da entrambe le parti. E quindi sono assolutamente d'accordo anche sul fatto di condividere interessi in comune, perché ci fa capire che la persona con disabilità non vive in un mondo tutto suo, ma può condividere le mode e le tendenze, gli interessi dei suoi coetanei, del contesto in cui vive”¹⁶.

Per concludere, si discute sulle caratteristiche che un albo illustrato dovrebbe possedere per aumentare la sua accessibilità, dal punto di vista delle scelte editoriali e stilistiche (Indicatore 3.13). Ci si riferisce ad aspetti ampi ed in continua crescita, dal momento che vasta è la diversità fra le persone. A tal proposito Elisabetta cita una modalità per allargare l'accessibilità dell'albo ad un numero più esteso di persone: il QR Code. Nella sua esperienza personale, riferisce che

“come tendenza, più che il codice Braille, si usano dei QR Code in cui si può andare a reperire il testo elettronicamente o tramite un'app e lo leggiamo attraverso la sintesi vocale del nostro smartphone o computer. Questo perché non tutti i ciechi sanno il Braille. La maggior parte dei non vedenti lo diventa in età adulta e noi sappiamo che in età adulta non è semplice imparare una cosa nuova. [...] può essere più universale, appunto, dare questa possibilità tecnologica di accedere al testo in modo diverso con le tecnologie, perché poi è molto versatile. Col QR Code posso o ingrandire i caratteri, o sentirlo in audio, o trasformarlo in Braille istantaneamente; quindi l'importante è averlo in file, così poi ognuno lo traduce come preferisce”¹⁷.

Infine, Elisabetta suggerisce un altro indicatore non presente in Tabella 3 che, secondo lei, costituisce una caratteristica importante dell'albo illustrato *inclusivo* e che si può esprimere come segue:

“L'albo illustrato rappresenta momenti di vita quotidiana diversi tra loro, per dare un quadro molto ampio e veritiero di che cosa significhi avere una disabilità”.

Questa qualità aggiuntiva viene correlata ad una problematica connessa

¹⁶ *Allegato 1: Intervista a Elisabetta Corradin, dalla Fondazione Istituto dei Ciechi di Milano Onlus.*

¹⁷ *Ivi.*

all'immaginario comune nei confronti della cecità, talvolta veicolato anche dai mass media, che Elisabetta racconta con queste parole:

“Talvolta mi dicono: «Ho visto un cieco che andava in giro schioccando la lingua per capire se c'erano ostacoli o meno». Allora, sinceramente questa capacità c'è, perché se io produco un suono, batto le mani, e mi avvicino al muro, sento che il suono mi torna in modo diverso. Ma questa cosa per alcuni lo è di più, per alcuni di meno. [...] è una cosa che talmente colpisce, che a tanti è rimasta. Poi sappiamo che l'informazione nei mass media corre veloce e, chissà perché, quelle false attraggono più di quelle vere; forse perché sono più sensazionali e vanno a colpire l'emotività delle persone [...] Quindi, se si parla di ciechi, o è capitata una sventura, o si è laureato, ha ottenuto un merito sportivo e così via, deve essere una cosa sensazionale. Ma perché non fate vedere anche una vita normale, quotidiana?! Perché non susciterebbe interesse particolare, invece sarebbe proprio quello che dovrebbe essere diffuso”¹⁸.

Come si è detto, siamo *tutti diversi, tutti “non-speciali” e non speculari*.

¹⁸ Ivi.

CAPITOLO TERZO

Riflessione e analisi sul potenziale inclusivo degli albi illustrati

*“L’artista non costruisce nient’altro che
un’architettura leggera dotata di pareti immaginarie,
non vi dispone che pochi oggetti di arredo,
per poi restare in attesa dell’ospite sconosciuto:
se solo accetterà l’invito
sarà questi ad animare con il suo cuore
e le sue risorse interiori
quel luogo, a riempirlo di senso.”
(Tan, 2014, p.309)*

Per esplorare concretamente il valore degli albi illustrati discusso nel primo capitolo, nonché per tentare un’applicazione degli indicatori di inclusività rilevati nel secondo, nel terzo capitolo di questo lavoro si propone un’analisi di alcuni albi illustrati selezionati dalla Letteratura per l’infanzia. Esaminando la narrazione iconica e quella verbale, il fine perseguito è quello di constatare se gli albi soddisfano gli indicatori presentati nella Tabella 1 e nella Tabella 3, per affermare se possono essere considerati *inclusivi* rispetto alle caratteristiche oggetto di osservazione sistematica.

L’analisi verrà accompagnata da immagini e parti testuali degli albi illustrati, per esemplificare e mettere in luce alcuni indicatori che si ritengono soddisfatti maggiormente nelle varie opere di Letteratura per l’infanzia.

3.1 Albi illustrati dedicati al tema “Famiglie Arcobaleno”

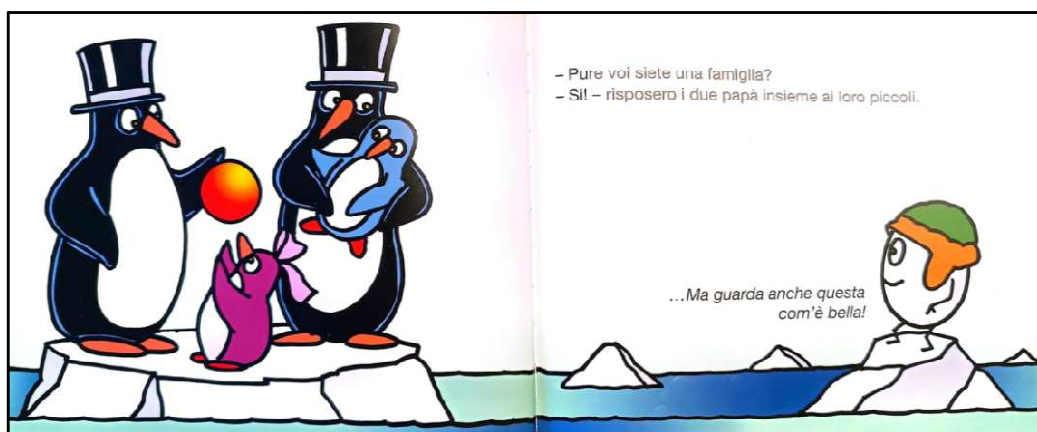
3.1.1 *Piccolo uovo*

Pardi F. & Tullio-Altan F., 2011, Vicenza, Lo Stampatello

Tra la selezione di albi illustrati che raccontano diversi modelli familiari includendo la comunità LGBTQ+, quello di pubblicazione meno recente è *Piccolo uovo*. Con le sue immagini dai colori vivaci e dai tratti accattivanti, opera dell'indistinguibile arte di Altan, il protagonista Piccolo uovo è alla ricerca di una definizione che possa fornirgli delle spiegazioni su che cosa sia una “famiglia”. Incamminandosi per trovare delle risposte, incontra famiglie diverse fra loro: nucleari (pp. 4-5), omoparentali (pp. 8-9; 14-15), monoparentali (pp. 10-11), adottive (pp. 12-13) e miste (pp. 16-17). Si ritiene, quindi, soddisfatto l'Indicatore 1.1, dati i diversi modelli familiari presentati dal libro. Risulta particolarmente evocativa la parte testuale finale che dimostra come il concetto di famiglia oltrepassi modelli, etnie e culture: “Piccolo uovo era stanco e soddisfatto. Aveva conosciuto tanti tipi di famiglie: tutte sembravano un bel posto dove crescere” (p. 18).

Anche l'Indicatore 1.2 è adempiuto, in quanto non ci sono stereotipi o preconcetti nei confronti delle varie tipologie di famiglia mostrate dall'albo: vengono rappresentati dei genitori pronti a donare affetto e amore ai propri figli, a prescindere dalle loro caratteristiche personali, ricevendo gli apprezzamenti di Piccolo uovo (Figura 15).

Figura 15 - Illustrazione di Altan, 2011, *Piccolo uovo*, Vicenza, Lo Stampatello, s.n.p. [pp. 14-15]



Proseguendo l'analisi, l'Indicatore 1.3 si considera soddisfatto in quanto la rappresentazione delle diverse famiglie avviene escludendo la tendenza eteronormativa. L'unico accorgimento che si può rilevare riguarda il primo incontro di Piccolo uovo, che avviene con una famiglia nucleare, raffigurata, quindi, per prima; tuttavia, scorrendo le pagine si osserva che questo modello familiare lascia spazio alla rappresentazione di altri modelli e, per ben due volte, compaiono famiglie omoparentali, una composta da due mamme e l'altra da due papà. Pertanto, in quest'albo illustrato si esclude il carattere normativo della famiglia nucleare.

L'albo, che ha come nucleo tematico le famiglie, ritrae comunità solidali e diverse tra loro (Indicatore 1.5). Inoltre, trasmette immagini positive di personaggi appartenenti alla comunità LGBTQ+, che hanno affinità con i bambini (Indicatore 1.4): prendendo in considerazione i due modelli di famiglia omoparentale, quella composta dalle due mamme (pp. 8-9) è raffigurata tramite immagini che mostrano vicinanza tra i membri familiari ed è accompagnata da parole che mostrano corrispondenza tra figure e testo ("Ma guarda quante coccole si prende quel micio!", pp. 8-9); la famiglia composta dai due papà (pp. 14-15), come si è potuto osservare nella Figura 14, è raffigurata in un momento di gioco con la palla tra un padre e la figlia, mentre il figlio è tra le braccia dell'altro padre.

Le rappresentazioni delle famiglie omoparentali si reputano parallele, per esplicitezza ed espressività, a quelle delle altre famiglie (Indicatore 1.6) poiché in tutte si evincono rappresentazioni positive, che mostrano momenti di vita quotidiana e rapporti tipici tra genitori e figli, in situazioni di gioco o scambi affettivi. Inoltre, la rappresentazione delle famiglie attraverso vari animali può indicare l'intento di rappresentare personaggi molto diversi tra loro (Indicatore 1.7).

Per concludere, appare evocativa l'ultima immagine dell'albo che rappresenta un Piccolo uovo dallo sguardo pensante rivolto verso l'alto, come a voler suggerire al lettore di fare altrettanto.

3.1.2 Qual è il segreto di papà?

Pardi F. & Guicciardini D., 2011, Molteno (LC), Lo Stampatello

Nello stesso anno di *Piccolo uovo*, viene pubblicato in Italia *Qual è il segreto di papà?*, scritto dalla stessa autrice. Le vicende di questo albo illustrato vengono raccontate dalla figlia Giulia e dal figlio Carlo di una coppia eterosessuale di genitori separati. Ad un certo punto, i fatti appaiono misteriosi agli occhi dei bambini, poiché il padre sembra nascondere un segreto. Con fantasia e curiosità, sfogliando le pagine dell'albo il lettore si imbatte nelle bizzarre e simpatiche ipotesi che i bambini formulano per tentare di conoscere il suo segreto (pensano che potrebbe essere un rapinatore di banche, una spia internazionale o che potrebbe avere una malattia grave), per scoprire, alla fine, che il padre è omosessuale.

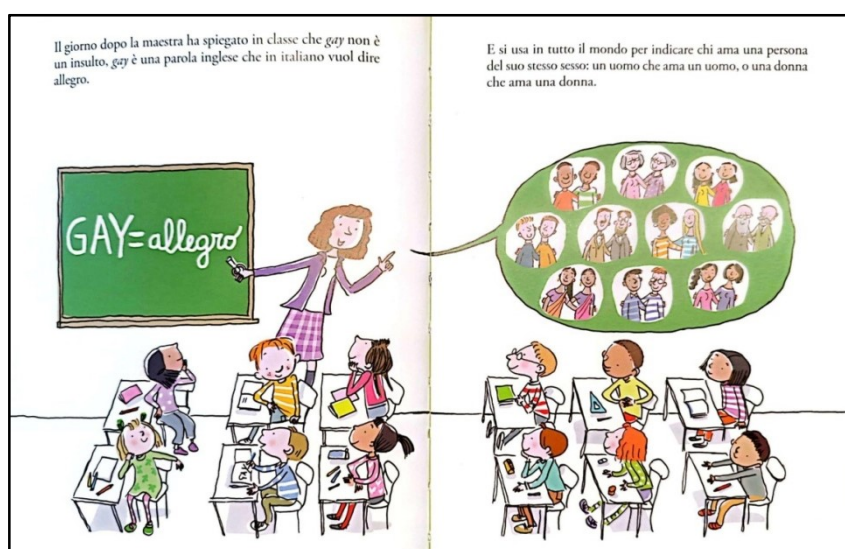
L'opera introduce la possibilità per una persona di formare una coppia con un'altra persona dello stesso sesso, come accade al papà della storia il quale, ad un certo punto, presenta ai figli il suo compagno Luca (pp. 18-19): in questo modo si evince l'apertura dell'albo a nuove prospettive di modelli familiari (Indicatore 1.1).

Tali modelli vengono presentati dall'albo attraverso modalità non giudicanti (Indicatore 1.2) ed escludendo la tendenza eteronormativa (Indicatore 1.3): il lettore può osservare, attraverso un'illustrazione con dei cuori rossi (p. 19), che Giulia e Carlo sono contenti di conoscere Luca, inoltre, durante un pasto insieme, la bambina è raffigurata con espressione sognante e immagina che potrebbero sposarsi (pp. 20-21). Anche la narrazione verbale è densa di significato e caratterizzata da un linguaggio provocatorio, che tende alla giustizia sociale: "Il loro papà, per fortuna, non è un bandito, non è ammalato e non è neanche una spia: papà è innamorato, di un maschio come lui! [...] lui e Luca si vogliono bene e, se *qui si potesse*, si sposerebbero, proprio come un uomo e una donna" (p. 20).

Un altro esempio che dimostra l'adempimento degli indicatori 1.2 e 1.3 si evince dalla Figura 16: l'illustrazione raffigura un'insegnante che parla agli

alunni dell'omoaffettività attraverso il significato della parola "gay". Alla lavagna si legge "GAY=allegro", immagine accompagnata dall'esemplificazione con varie coppie composte da persone dello stesso sesso, di diversa provenienza etnico-culturale (proprio come lo sono i bambini della classe) e diversa età. Anche la narrazione verbale esprime la tematica attraverso un linguaggio chiaro, oggettivo e non giudicante: "[...] la maestra ha spiegato in classe che *gay* non è un insulto, *gay* è una parola inglese che in italiano vuol dire allegro" (pp. 26-27).

Figura 16 - Illustrazione di D. Guicciardini, 2011, *Qual è il segreto di papà?*, Molteno (LC), Lo Stampatello, s.n.p. [pp. 26-27]



Verso la conclusione dei fatti narrati ed illustrati, si osservano alcuni alunni con le loro famiglie in un momento allegro e solidale, nel quale il papà dei protagonisti con il fidanzato Luca, poliziotto, giocano con i bambini sulla moto di quest'ultimo (Figura 17). Si può constatare, dunque, che l'albo fruisca immagini positive di personaggi appartenenti alla comunità LGBTQ+, che dimostrano di avere affinità con i bambini (Indicatore 1.4).

Figura 17 - Illustrazione di D. Guicciardini, 2011, *Qual è il segreto di papà?*, Molteno (LC), Lo Stampatello, s.n.p. [pp. 24-25]



L'albo illustrato affronta in più parti alcune tematiche associate a cambiamenti importanti che possono avvenire nel contesto familiare, quali la separazione dei genitori e le complesse emozioni dei figli correlate ad essa (p. 7), o il disagio che i bambini possono provare di fronte a dinamiche sociali giudicanti e non inclusive nei confronti delle persone non eterosessuali, specialmente se intercorrono relazioni affettive importanti tra quei bambini e queste persone: "Giulia è felice, ora anche papà sarà contento. Carlo invece no: a scuola da lui, i maschi usano *gay* come se fosse un insulto" (pp. 22-23). Le scelte dell'autrice e dell'illustratrice di esplicitare con estrema delicatezza e sincerità questi fatti verosimili esprime un messaggio importante, che educa ed invita il lettore ad empatizzare con la comunità LGBTQ+, promuovendo atteggiamenti inclusivi.

Infine, anche l'indicatore 1.5 può essere considerato soddisfatto da quest'albo illustrato che, nella scena finale, ritrae una famiglia allargata solidale: Giulia e Carlo sono raffigurati insieme alla madre con il compagno e al padre con il compagno, mentre tutti si scambiano i regali di Natale (pp. 30-31). Anche la scelta di rappresentare una festività cristiana appare evocativa, accentuata dalle pecorelle raffigurate nei risguardi dell'albo illustrato, con probabile intento sarcastico.

3.1.3 *Il grande grosso libro delle famiglie*

Hoffman M. & Asquith R., 2012, Molteno (LC), Lo Stampatello

Un anno dopo rispetto ai precedenti albi analizzati, esce *Il grande grosso libro delle famiglie*, scritto ed illustrato rispettivamente dalle inglesi Mary Hoffman e Ros Asquith. L'albo presenta una forma particolare, simile ad un testo enciclopedico per bambini, atto a raccontare quali tipi di famiglie esistono nel mondo, le loro abitazioni, le scuole frequentate dai figli (inclusa l'istruzione parentale), i lavori dei genitori, le modalità per trascorrere le vacanze, il cibo consumato, gli abiti, gli animali domestici, le festività, i passatempi, i mezzi di trasporto e le emozioni che possono caratterizzare la famiglia. In quest'opera, la narrazione iconica occupa una posizione centrale ed è prevalente rispetto a quella verbale: le immagini, dai colori vivaci e dai tratti marcati, sono ricche di dettagli che costituiscono l'insieme, "corpo e anima" della storia, come a richiamare lo stile di Quentin Blake;

"in inglese si direbbero *little picture* e *big picture*, cioè rispettivamente immagine piccola e visione d'insieme, come se gli artisti, gli autori delle immagini, fossero intimamente persuasi della stessa convinzione di Blake [...]" (Terrusi, 2017, p.235).

Diversamente dai due albi analizzati in precedenza, in questo la tematica dei vari modelli familiari non costituisce il focus del racconto, bensì è uno dei tanti aspetti che caratterizzano le famiglie del mondo. Nelle pagine in cui se ne parla, l'albo fornisce vari esempi di famiglia: nucleare (pp. 2-3), monoparentale, omoparentale, adottiva, affidataria (pp. 4-5) e ricostituita (pp. 30-31), mentre nelle ultime due pagine le raffigura tutte insieme (Figura 18). Si ritiene, quindi, che l'Indicatore 1.1 sia soddisfatto.

Oltre ai diversi modelli familiari, l'opera rappresenta molte differenze che caratterizzano le diverse famiglie: colori, tratti fisici, festività e vestiti dei personaggi suggeriscono diverse età e provenienze etnico-culturali. Inoltre, l'albo include la presenza di personaggi con disabilità fisica seduti sulla sedia a rotelle (pp. 6-7; 18-19) e con il deambulatore (pp. 14-15).

Figura 18 - Illustrazione di R. Asquith, 2012, *Il grande grosso libro delle famiglie*, Molteno (LC), Lo Stampatello, s.n.p. [pp. 32-33]



Nonostante la famiglia nucleare venga presentata per prima, l'albo non utilizza un approccio giudicante nei confronti della varietà dei modelli familiari (Indicatore 1.2), né eteronormativo (Indicatore 1.3), infatti la narrazione verbale che accompagna la figura della famiglia nucleare cita: "Una volta nei libri la maggior parte delle famiglie era così... *Ma nella realtà*, le famiglie hanno forme e misure di ogni tipo. [...] Forse ce n'è una che assomiglia alla tua?" (pp. 2-3). L'eteronormatività è esclusa anche dalla scelta di rappresentare situazioni e relazioni familiari tra le più disparate, che includono, fra le altre cose, aspetti quali gli abiti o il cibo preferiti dalle famiglie, pertanto i legami affettivi delle famiglie omoparentali appaiono paralleli, per esplicitzza ed espressività, a quelli delle altre famiglie (Indicatore 1.6).

Infine, questo albo illustrato trasmette immagini positive di personaggi che appartengono o meno alla comunità LGBTQ+, i quali hanno affinità con i bambini (Indicatore 1.4). Essi vengono raffigurati attraverso immagini verosimili, inclusive dei diversi stati d'animo che possono caratterizzare la quotidianità dell'essere umano, affiancando alla serenità e all'allegria, anche la serietà, la rabbia o il disagio (Figura 18).

3.1.4 *Una famiglia è una famiglia... sempre!*

O'Leary S. & Leng Q., 2017, Cornaredo (MI), La Margherita

Nato dalla Letteratura per l'infanzia canadese, nel 2017 viene pubblicato anche dall'editoria nazionale *Una famiglia è una famiglia... sempre!*, uno straordinario albo illustrato, nel quale Qin Leng illustra bambini connotati dalla "innocenza, la loro pura gioia non filtrata, la loro ingenuità"¹⁹. Altro tratto caratteristico di queste figure che sprigionano stati d'animo, è il loro intento di superare le barriere, per comunicare in un mondo multiculturale e intergenerazionale, come afferma Leng:

"Tengo sempre presente che sto disegnando per tutti i bambini del mondo. I miei libri possono iniziare in Canada, o negli Stati Uniti, ma vengono tradotti in Turchia, Cina, Corea, Russia, e voglio essere sicura che i bambini di tutti questi paesi possano riconoscersi nei personaggi che creo nei miei libri. Per esempio, [...] non mi piace ritrarre ragazze stereotipate nel modo femminile. O ragazzi che devono sembrare virili. Mi piace il fatto che i miei personaggi possano adattarsi perfettamente ad entrambi. Fondamentalmente, voglio che una ragazza sia in grado di relazionarsi con un personaggio come quello maschile, così come voglio che un ragazzo sia in grado di avere le stesse opportunità di un personaggio femminile che viene illustrato nel mio libro" (Musorrafiti, 2017).

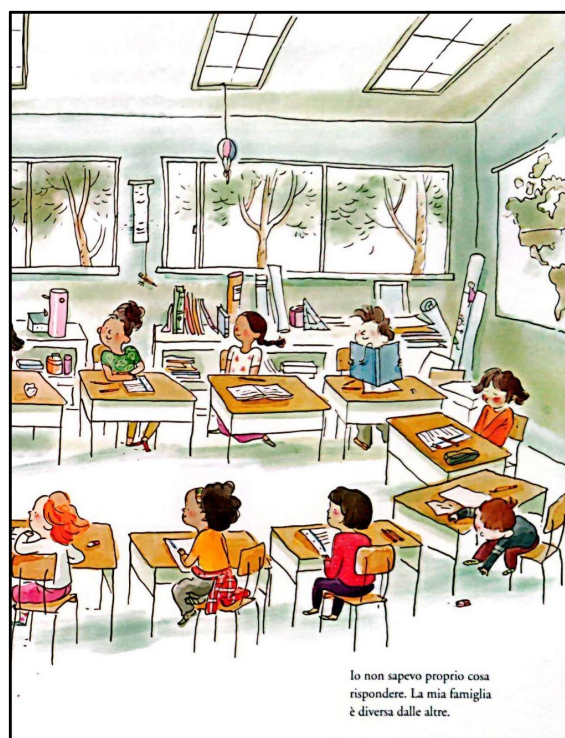
Probabilmente già da queste parole si può cogliere l'intento dell'opera di sconfinare i limiti sociali, quelli che possono caratterizzare l'identità di genere ma anche quelli che riguardano le provenienze etniche e culturali dei personaggi: le immagini, infatti, ritraggono bambini e genitori "dei più svariati colori", che illuminano pelle, capelli e abiti; i diversi colori di quest'albo sono anche quelli metaforici, dal momento che trovano spazio anche le "Famiglie Arcobaleno", rappresentate in più parti del libro.

Entrando nello specifico della storia, la narrazione si apre in una scuola: la maestra, infatti, chiede alle bambine ed ai bambini della classe di pensare a cosa rende speciale ciascuna delle loro famiglie (pp. 2-3). Sin dall'inizio, con

¹⁹ Intervista all'illustratrice Leng, Q., a cura di Musorrafiti, D. (2017). *Il Favoloso Mondo di Qin Leng*, from <https://cinaoggi.it/2018/03/21/il-favoloso-mondo-di-qin-leng/>

queste parole la narrazione verbale invita il lettore a cercare il protagonista: “Io non sapevo proprio cosa rispondere. La mia famiglia è diversa dalle altre” (p. 3). Scrutando ogni volto, alla fine l’attenzione del lettore si sofferma sul bambino a destra, che appare nervoso o a disagio, raffigurato con il capo chino e le guance arrossate (Figura 19).

Figura 19 - Illustrazione di Q. Leng, 2017, *Una famiglia è una famiglia... sempre!*, Cornaredo (MI), La Margherita, s.n.p. [p. 3]



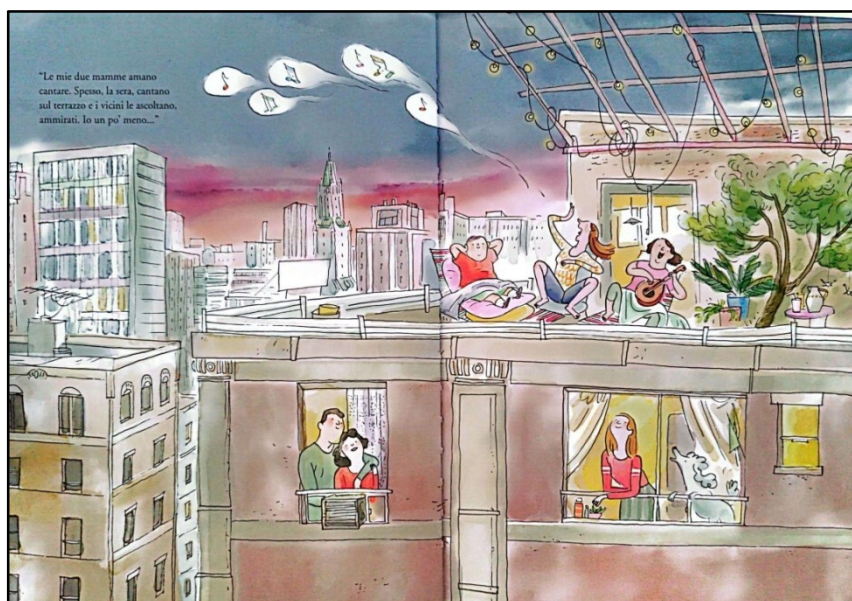
Soltanto verso la conclusione del racconto, quando tutti i compagni hanno presentato le loro famiglie ed è giunto il turno del protagonista, si scopre il probabile motivo del suo malessere iniziale: “[...] mi è venuto in mente un giorno in cui ero con la mia famiglia al parco. Una signora si è fermata a parlare con la mia mamma adottiva e, a un certo punto, le ha chiesto: «Quali di questi sono i tuoi *veri* figli?»» E lei ha risposto: «Beh, sono tutti '*veri*'. Non ho nessun figlio immaginario»” (pp. 28-29). Da queste parole del protagonista, si coglie un disagio dovuto ad una discriminazione da parte della società (impersonata dalla signora) che, in questo caso, reputa *diversi* e *non veri* i figli adottivi rispetto a quelli biologici, facendo riflettere, ancora una volta, sul potere insito nelle

parole. Da ciò si evince che l'obiettivo di rappresentare i diversi modelli familiari attraverso modalità non giudicanti (Indicatore 1.2) è perseguito in via indiretta, poiché l'albo invita il lettore ad empatizzare sulle ricadute che le parole giudicanti possono avere, osservando le conseguenze sul bambino protagonista (il suo iniziale disagio rispetto al compito dato dall'insegnante), inviando il messaggio per il quale la diversità va bene o, per l'appunto, "Una famiglia... è una famiglia... sempre!" (pp. 30-31).

Scorrendo le pagine intermedie, mediante la presentazione da parte degli alunni delle loro famiglie, si osservano vari modelli familiari: due famiglie nucleari e miste (pp. 4-5; 14-15), una famiglia affidataria (pp. 6-7), una famiglia omoparentale composta da due mamme (pp. 8-9), una famiglia ricomposta (pp. 10-11), una famiglia adottiva monogenitoriale (pp. 12-13), una famiglia con genitori separati o divorziati (pp. 16-17), una famiglia probabilmente adottiva (pp. 18-19), un'altra famiglia adottiva monogenitoriale in cui la mamma, presumibilmente, ha una disabilità motoria che si evince dalla sua sedia a rotelle (pp. 20-21), una famiglia composta da nonna e nipote (pp. 22-23), una famiglia ricostituita (pp. 24-25) ed, infine, una famiglia omoparentale composta da due papà (pp. 26-27). Pertanto, si ritiene che gli Indicatori 1.1 e 1.3 siano ampiamente soddisfatti.

Come per tutte le rappresentazioni delle famiglie, anche quelle con persone appartenenti alla comunità LGBTQ+ vengono raffigurate e descritte attraverso immagini e parole non giudicanti (Indicatore 1.2), bensì tramite scene di vita quotidiana "semplici" e, per questo, speciali (Indicatore 1.6), come si evince dalla Figura 20.

Figura 20 - Illustrazione di Q. Leng, 2017, *Una famiglia è una famiglia... sempre!*, Cornaredo (MI), La Margherita, s.n.p. [pp. 8-9]



Anche l'Indicatore 1.4 si ritiene rispettato: ne è un esempio la famiglia omoparentale composta dai due papà, che dimostrano non soltanto affinità col loro figlio, ma anche dolcezza e amore nel gesto attraverso il quale gli augurano una buonanotte (pp. 26-27).

Infine, questo albo illustrato riflette l'apertura ai confini multiculturali e intergenerazionali di cui parla l'illustratrice, poiché, oltre a rappresentare diverse composizioni familiari, come si è visto, esso raffigura nei personaggi varie provenienze etnico-culturali, anche all'interno della stessa famiglia (pp. 4-5; 10-11; 14-15; 16-17; 18-19; 26-27), aspetto presente sia nelle coppie omosessuali, che eterosessuali (Indicatore 1.7). Compaiono anche diverse età, ad esempio tra bambina e nonna con responsabilità genitoriale (pp. 22-23), e trova spazio il diverso funzionamento personale, attraverso l'inclusione della disabilità di una mamma (pp. 20-21). Con varietà, proprio come è varia la natura umana, l'albo rappresenta la diversità ed esclude la generalizzazione dei personaggi e la loro classificazione all'interno di categorie; invita, invece, a coglierne l'individualità, anche attraverso le parole dei personaggi: "Qualcuno dice che assomiglio alla mamma, altri al papà. *Io penso di assomigliare a me stessa. E basta.*" (pp. 18-19).

3.1.5 *Una grande famiglia*

Roca E. & Bonilla R., 2019, Milano, Valentina

In tempi recenti, nel 2019, giunge in Italia dal contesto spagnolo *Una grande famiglia*, un albo illustrato che “racchiude una storia libera da schemi e strutture sociali, in cui con estrema grazia ed eleganza lo straordinario diventa ordinario”²⁰. La portata educativa di quest’opera si coglie dalle molteplici differenze che si possono incontrare nei personaggi dell’albo che, per questo, viene definito come “un inno al rispetto della diversità, della multietnicità e del multiculturalismo” (Auriemma, 2021). Durante l’organizzazione della festa del quartiere, infatti, la giovane protagonista Violetta incontra persone appartenenti a diversi modelli familiari, bambini e adulti provenienti da varie etnie e culture, con diverse età e funzionamenti personali. Un ambiente così ricco e variegato è prezioso per l’intento educativo, poiché idoneo a rappresentare le più disparate sfaccettature che caratterizzano la realtà, concorrendo alla giustizia sociale:

“Mentre la letteratura per bambini eterogenea viene spesso discussa in categorie o tipologie (ad esempio, LGBTQ+, afroamericana, asiaticoamericana, latina), uno degli obiettivi primari nella creazione di scaffali diversi è tenere conto dell’intersezionalità di queste rappresentazioni. Ad esempio, mostrare un testo che presenta un personaggio che si identifica come fluido di genere, asiatico-americano e sordo serve a evidenziare le molteplici identità che le persone possono incarnare contemporaneamente” (Kleekamp & Zapata, 2018, p.596).

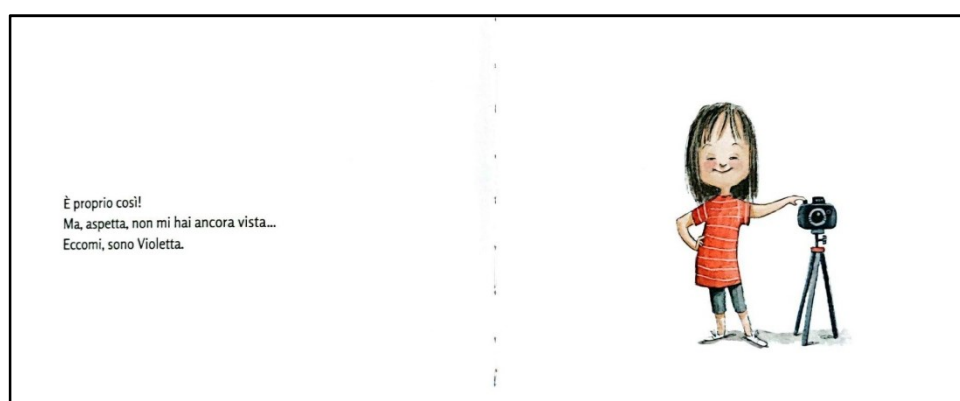
Dopo l’apertura del racconto con il saluto della protagonista “Ciao! Mi chiamo Violetta” (p. 2), la bambina, che si interfaccia direttamente con il lettore, lo accompagna nel suo quartiere: presenta se stessa, il suo cane Ciuffo, i suoi amici e le loro famiglie; le parole utilizzate sono semplici, dirette, non giudicanti, né stereotipate. Violetta “dice le cose come stanno” (Quicke, 1985, p.36) e, con le sue parole, evidenzia le qualità di ogni famiglia, che il lettore percepisce attraverso la visione allegra della bambina (Indicatore 1.2).

²⁰ Auriemma M., 2021, *Recensione di “Una grande famiglia”*, ilmondodiChri, from <https://ilmondodichri.com/una-grande-famiglia/>

Nell'albo compaiono diversi modelli familiari (Indicatore 1.1), i quali vengono presentati escludendo la tendenza eteronormativa (Indicatore 1.3): una famiglia nucleare (pp. 8-9), una famiglia omoparentale composta da due mamme (pp. 12-13), una famiglia adottiva (pp. 14-15), una famiglia ricostituita (pp. 18-19), una famiglia monoparentale (pp. 32-33) e una famiglia omoparentale composta da due papà (pp. 34-35).

Inoltre, come affermato precedentemente, nel presentare i vari modelli familiari, l'albo include anche diverse provenienze etnico-culturali, che si percepiscono dalla fisicità dei personaggi e degli amici di Violetta: la famiglia di Yun ha un negozio asiatico (pp. 10-11); Lando ha la carnagione scura (pp. 14-15); Dalia, Vicky, Toni e Lola sembrano appartenere alla cultura Rom (pp. 32-33). Inoltre, l'albo include con massimo rispetto anche la disabilità, ma lo fa soltanto alla fine del racconto, perché prima di mostrare la sindrome di Down nel personaggio principale, Violetta (Figura 21), è più rilevante che il lettore conosca le qualità che costituiscono la sua persona (cosa le piace o non piace fare), le azioni che intraprende nella storia (organizzare la festa del quartiere) o le persone con le quali collabora per raggiungere lo scopo (i suoi amici con le loro famiglie e la bibliotecaria).

Figura 21 - Illustrazione di R. Bonilla, 2019, *Una grande famiglia*, Milano, Valentina, s.n.p. [pp. 40-41]



In prima persona, alla fine del racconto, la bambina si presenta mostrando se stessa, ed il lettore può osservare e cogliere in maniera indiretta la sua disabilità, ovvero uno degli attributi che caratterizzano la sua persona: "Ma, aspetta, non mi hai ancora vista... Eccomi, sono Violetta" (pp. 40-41).

L'albo, con *Violetta*, raffigura una disabilità, ma descrive in tanti modi diversi delle abilità, quali la collaborazione, l'aiuto reciproco, la cooperazione ed il *problem solving*. La varietà dei personaggi viene rappresentata attraverso più modalità (Indicatore 1.7) ed il senso di comunità e appartenenza al gruppo del quartiere si coglie con forza dalle figure e dalle frasi di quest'albo illustrato (Indicatore 1.5).

Rispetto alla rappresentazione delle diverse famiglie, le due omoparentali concorrono all'organizzazione della festa tramite le doti personali dei genitori (le mamme sono fioraie, i papà sono pasticciere e panettiere), proprio come vi contribuiscono tutte le altre famiglie (Indicatore 1.6).

Infine, in più occasioni si osservano relazioni di reciprocità e affinità tra i personaggi adulti ed i personaggi bambini (Indicatore 1.4), di cui proprio questi ultimi dirigono i preparativi per la festa e rimediano ai danni causati dal temporale: come si evince dalla Figura 22, i bambini assumono il controllo della situazione, aiutati dagli adulti.

Figura 22 - Illustrazione di R. Bonilla, 2019, *Una grande famiglia*, Milano, Valentina, s.n.p. [pp. 26-27]



3.1.6 *Una casa di nuovo*

Kosinski C. R. & Docampo V., 2022, Milano, Terre di Mezzo

L'ultimo albo illustrato analizzato attraverso lo strumento della Tabella 1 è *Una casa di nuovo*, scritto dalle parole evocative di Colleen Rowan Kosinski ed illustrato dai tratti delicati di Valeria Docampo. Il punto di vista della storia è particolare e originale rispetto a quelli visti fino a questo punto: chi racconta, infatti, è una casa. Con queste sue parole, si apre la narrazione: "Sistemato ogni mattone e piantato l'ultimo fiore in giardino, ero pronta ad accogliere la mia famiglia. Le mie travi trepidavano nell'attesa" (pp. 4-5). Tuttavia, la casa non sapeva che le famiglie che avrebbe accolto sarebbero state due.

Attraverso un'accurata personificazione dell'universo emotivo umano, la casa descrive le vicende che accadono dentro di lei: la prima parte del racconto la vede accogliere una famiglia nucleare e si raffigura il legame affettivo che sin da subito essa dimostra nei loro confronti e la sua gioia nel sentire "lo scalpiccio dei piedini sul [suo] pavimento [...] l'estasi per il dolce profumo del pane che cuoceva nella [sua] cucina" (p. 6-7). Trascorso del tempo, però, la famiglia è costretta a traslocare e la felicità iniziale lascia spazio alla tristezza, all'incredulità e alla nostalgia della casa nei confronti di un amore che c'era, ma che non c'è più, sentendosi pervasa dalla solitudine. Passano i giorni e con essi vanno e vengono i possibili nuovi acquirenti, ma la casa non è pronta per lasciarsi alle spalle quella famiglia, la *sua* famiglia: "Vennero a guardarmi delle persone. Non erano la mia famiglia, non potevo lasciarli entrare. Quando si avvicinavano, scagliavo per terra le tegole del tetto. Facevo scricchiolare i gradini dell'ingresso e penzolare le persiane sui cardini" (pp. 16-17).

Finché, un giorno, una coppia le fa cambiare idea, trasmettendole ciò che la casa aveva perso e ciò di cui aveva bisogno: nuovo amore. Questa coppia composta da due uomini le ripara il pavimento con dei chiodi, liscia le crepe dei muri con dello stucco e stringe le manopole dei rubinetti con nuove guarnizioni (pp. 22-23). Dopo diverse manifestazioni di affetto che i due uomini le dimostrano, unite all'arrivo di una figlia, la casa è pronta ad amare di nuovo (Figura 23).

Figura 23 - Illustrazione di V. Docampo, 2022, *Una casa di nuovo*, Milano, Terre di mezzo, s.n.p. [pp. 30-31]



Dalle rappresentazioni dei due modelli familiari (Indicatore 1.1), presentati dall'albo attraverso modalità ugualmente apprezzabili e non giudicanti (Indicatore 1.2), si evince che entrambe le famiglie possono essere percepite come modelli positivi, degne di amore: anche in quest'albo, dunque, è esclusa la tendenza eteronormativa (Indicatore 1.3).

Con marcata sintonia tra la narrazione iconica e quella verbale, come si osserva nella Figura 23 l'albo illustrato veicola l'affetto (papà e bambina sfogliano insieme un libro, mentre lui le accarezza la nuca) e la cura (l'altro papà si avvicina a loro con del cibo), che i genitori dimostrano alla figlia (Indicatore 1.4): "Dalla cucina si diffondevano profumi paradisiaci. Le risate avevano ripreso a riecheggiare tra le mie pareti. Amavo questa nuova famiglia. E lei amava me" (pp. 30-31).

Linguaggio e immagini suggeriscono emozioni di tenerezza ed empatia, proprio come i fatti narrati che raccontano avvenimenti e cambiamenti importanti per la vita di una persona: la famiglia che si allarga per l'arrivo di un figlio biologico, nel primo caso, e di una figlia forse adottiva, nel secondo; l'abbandono di un'abitazione che per molto tempo ha costituito il contesto familiare e primario di vita; l'arrivo in una nuova casa che sarà la cornice

ambientale di avvenimenti familiari irripetibili. L'intento narrativo di coinvolgere il lettore pienamente, si evince anche dai sensi coinvolti nella descrizione dei fatti: attraverso il tatto la casa percepisce lo scalpiccio dei piedini sul suo pavimento (pp. 6-7 e 28-29), con l'olfatto sente il dolce profumo del pane (pp. 6-7) e mediante l'udito le arriva il suono delle risate (pp. 8-9).

Nelle rappresentazioni della famiglia omoparentale, essa appare in relazioni affettive che sono parallele, per esplicitezza ed espressività, alle relazioni della precedente famiglia nucleare (Indicatore 1.6): come si può osservare dalla Figura 24, infatti, la mamma sforna del pane mentre il papà gioca con i bambini, azioni molto simili a quelle osservate nella Figura 23.

Figura 24 - Illustrazione di V. Docampo, 2022, *Una casa di nuovo*, Milano, Terre di mezzo, s.n.p. [pp. 6-7]



Infine, anche l'Indicatore 1.7 può ritenersi soddisfatto, seppur in forma ridotta, in quanto i due papà della seconda famiglia sono raffigurati con carnagioni differenti fra loro, dato che suggerisce una diversa provenienza etnico-culturale dei due uomini ed aumenta la portata rappresentativa dell'albo illustrato.

Terminata l'analisi degli albi illustrati che raccontano diversi modelli familiari includendo la comunità LGBTQ+, nella Tabella 4 è possibile osservare quanti e quali indicatori sono stati rilevati e, pertanto, analizzati, rispetto a ciascuna opera.

La presenza soddisfatta di un indicatore viene segnalata con *P*, la sua assenza (o quasi assenza data da una presenza esigua) con *A*, infine la sua presenza non rispettata con *NR*.

Tabella 4: Presenza degli Indicatori (Tab.1) negli albi illustrati dedicati al tema "Famiglie Arcobaleno"

Titolo	Ind. 1.1	Ind. 1.2	Ind. 1.3	Ind. 1.4	Ind. 1.5	Ind. 1.6	Ind. 1.7
<i>Piccolo uovo</i>	P	P	P	P	P	P	P
<i>Qual è il segreto di papà?</i>	P	P	P	P	P	A	A
<i>Il grande grosso libro delle famiglie</i>	P	P	P	P	A	P	P
<i>Una famiglia è una famiglia... sempre!</i>	P	P	P	P	A	P	P
<i>Una grande famiglia</i>	P	P	P	P	P	P	P
<i>Una casa di nuovo</i>	P	P	P	P	A	P	P

3.2 Albi illustrati dedicati al tema “Disabilità”

3.2.1 *Il pentolino di Antonino*

Carrier I., 2011, Padova, Kite

Avviando l'analisi degli albi illustrati dedicati alle disabilità, osservando gli indicatori presentati nella Tabella 3, si è scelto di partire dal famoso *Il pentolino di Antonino*, un racconto che raffigura il concetto di “persona con disabilità”, attribuendo rilevanza al bisogno di separare l'individuo (Antonino) dalla sua disabilità (il suo pentolino). Nonostante le figure esprimano questo concetto che si ritiene essere positivo ed inclusivo, l'Indicatore 3.1 non si ritiene soddisfatto, in quanto il linguaggio utilizzato non sempre appare altrettanto positivo nella prima parte della storia: le parole “Per via di questo pentolino, Antonino non è più come gli altri” (p. 3) marcano la diversità del personaggio rispetto al gruppo. Inoltre, in alcune pagine si incontra una terminologia svilente: “A volte è quasi imbarazzante” (p. 4), “La gente vede soltanto il pentolino che lui trascina dappertutto. Lo trova strano... ..e anche inquietante” (pp. 7-8).

D'altro canto, si può affermare che l'intento dell'albo illustrato sia quello di “dire le cose come stanno”, adottando una prospettiva che non minimizza le difficoltà (“Antonino deve faticare molto più degli altri per farcela”, p. 12), anche se all'inizio della storia gli ostacoli del protagonista vengono messi in evidenza in maniera forse troppo eccessiva, dunque l'Indicatore 3.2 si ritiene parzialmente adempiuto. Inoltre, a causa di questa preponderanza verso le difficoltà rispetto ai punti di forza, i quali emergono in occasioni più rare, l'albo sembra proporre molte situazioni che enfatizzano la disabilità, contrariamente a quanto descritto nell'Indicatore 3.3. Le “mancanze” di Antonino si evincono con oggettività, per via del suo pentolino che influisce negativamente su di lui: l'Indicatore 3.4 non è soddisfatto.

Nel presentare le difficoltà causate dal pentolino, l'autrice raffigura anche le barriere che intralciano la strada percorsa dal protagonista, come si può osservare nella Figura 25: con esse, l'Indicatore 3.7 viene adempiuto.

Figura 25 - Illustrazione di I. Carrier, 2011, *Il pentolino di Antonino*, Padova, Kite, s.n.p. [p. 11]



Anziché rappresentare una vita piena, nella quale nulla debba essere cambiato o aggiustato, la scelta dell'autrice è quella di soffermarsi sugli ostacoli causati da una disabilità come quella di Antonino, probabilmente con l'intento di invitare il lettore a prestare attenzione alle difficoltà che possono caratterizzare una disabilità. Pertanto, l'Indicatore 3.8 non viene adempiuto.

L'iniziale frustrazione e rabbia di Antonino, successivamente lascia spazio alla convivenza pacifica con la sua disabilità (p. 23), alla conoscenza dei suoi punti di forza (p. 24) e alla felicità data dalla scoperta dei suoi talenti (p. 25). Questo risvolto positivo è causato da una "persona straordinaria" (p. 21), che affianca il bambino finché non è pronto per proseguire da solo, separandosi da lui (p. 28). L'Indicatore 3.11, quindi, non viene rispettato, dal momento che le capacità di Antonino derivano da un aiuto esterno.

Per concludere, come si evince dall'analisi appena terminata, spesso questo racconto non soddisfa gli indicatori di inclusività presentati nella Tabella 3. Ai fini di questo lavoro, tuttavia, si è scelto di inserire comunque l'analisi dell'albo illustrato, per rispecchiare quanto affermato nella maggior parte della letteratura scientifica esaminata, secondo la quale troppo spesso, purtroppo, la Letteratura per l'infanzia si discosta dall'ideale inclusivo. Inoltre, riflettendo sul linguaggio verbale ed iconico di questo albo illustrato, traspare l'intento di descrivere in modo più marcato le difficoltà che possono caratterizzare la vita di

una persona che ha una disabilità da poco tempo, la cui comparsa viene citata nell'albo: "Un giorno gli è caduto sulla testa... non si sa bene il perché" (p. 3). La rabbia, la frustrazione e l'inesperienza di Antonino nel gestire la sua disabilità, potrebbero rappresentarne proprio la fase iniziale, per lasciare spazio, successivamente, all'accettazione e alla convivenza serena con essa.

3.2.2 *La voce dei colori*

Liao J., 2011, Torino, Gruppo Abele

Nello stesso anno rispetto all'opera precedente, viene pubblicato nel contesto nazionale un albo illustrato straordinario, tradotto in più lingue e divenuto, in Asia, un film di successo e un grande musical per il teatro. L'opera si apre con una dedica "Ai poeti" (pp. 4-5) e nella sua Postfazione Silvana Sola lo definisce

"un libro sul buio che genera luce, sulla cecità come "risorsa", come amplificatore di recettori percettivi che permettono di vedere oltre il visibile" (Sola, Postfazione, pp.126-127).

I colori vivaci e luminosi alternano immagini ricche di dettagli, che richiamano i personaggi fiabeschi e l'arte di Escher (pp. 50-51), Magritte (pp. 48-49), Matisse (pp. 54-55) e Chagall (pp. 122-123); la narrazione verbale, essenziale e poetica, inoltra il lettore in un mondo immaginario fatto di ricordi, emozioni e fantasia della protagonista. La bambina apre la *sua* personale narrazione in prima persona (Indicatore 3.14), con queste parole: "Ho cominciato il mio viaggio quell'anno in cui ho gradualmente iniziato a perdere la vista" (pp. 8-9). Nonostante ciò, mentre parla è circondata da mille colori e sfumature, che l'accompagneranno lungo tutto il suo *viaggio*. Come afferma Sola nella Postfazione,

"nel suo raccontarsi non c'è commiserazione, bensì una volontà di indagare a fondo emozioni e sentimenti. I suoi occhi sono protetti da spessi occhiali, le sue mani reggono un bastone, ma la sua mente, i suoi sensi e il suo cuore sono in grado di

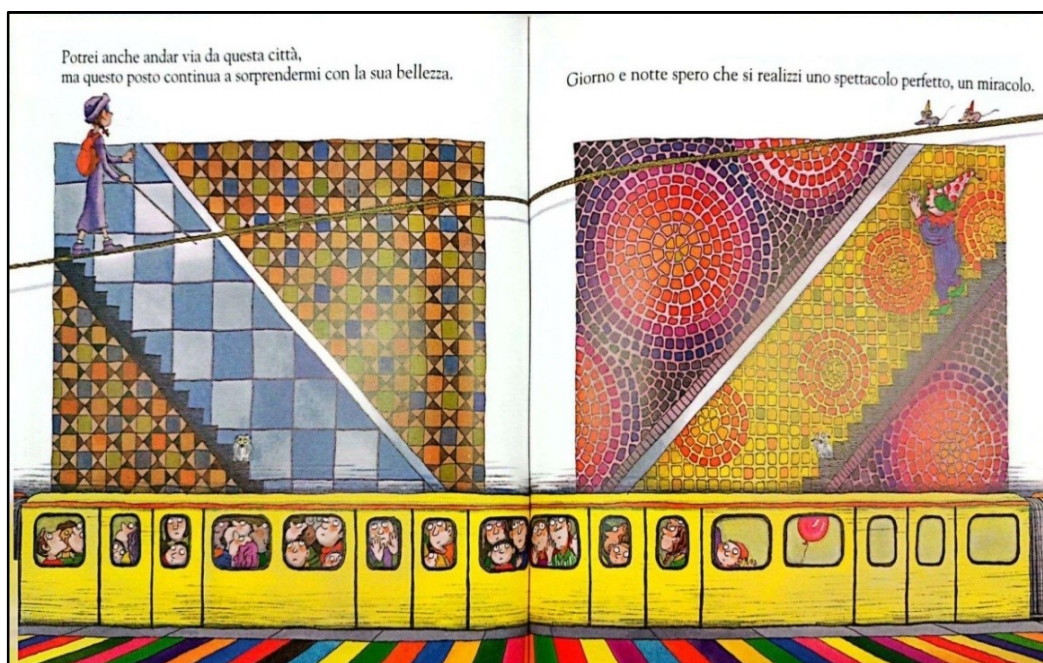
amplificare tutti gli stimoli che riceve. [...] Non c'è buio nella vita della protagonista perché è aperta alla scoperta del nuovo [...]” (Sola, Postfazione, pp.126-127).

Percorrendo i labirinti di una metropolitana che cambia ad ogni fermata, la bambina apre al lettore la sua immaginazione, costruita con i ricordi e le immagini che le arrivano dall'udito e dall'olfatto. Descrivendo il suo percorso, la bambina usa un linguaggio suggestivo e denso di significati, cercando di attivare nell'immaginazione e nei ricordi di ciascun lettore un personale valore da attribuire alla storia, come solo le opere più brillanti sanno fare.

La narrazione verbale è oggettiva e non stereotipata: attraverso il punto di vista della protagonista la cecità viene raccontata mediante le difficoltà (“Continuo a perdermi in questa città”, pp. 50-51) e le opportunità percettive amplificate dagli altri sensi (“Il fruscio delle foglie cadenti risuona come una melodia dolce e piacevole”, pp. 24-25), pertanto si ritengono soddisfatti gli Indicatori 3.1 e 3.2.

Nel suo percorso, la bambina affronta ogni ostacolo, perché la sua cecità è soltanto una delle tante caratteristiche che la definiscono (Indicatore 3.3), concetto che questo albo illustrato sprigiona attraverso la determinazione, la speranza e l'ottimismo della giovane protagonista (Indicatore 3.4). Anche la fiducia verso il futuro viene espressa in più parti, mediante la soggettività della bambina e la sua mente che si concentra più sul desiderio di scoperta che le suggerisce di avanzare, piuttosto che sulla paura che la spinge a fermarsi o recarsi altrove (Figura 26).

Figura 26 - Illustrazione di J. Liao, 2011, *La voce dei colori*, Torino, Gruppo Abele, pp. 78-79

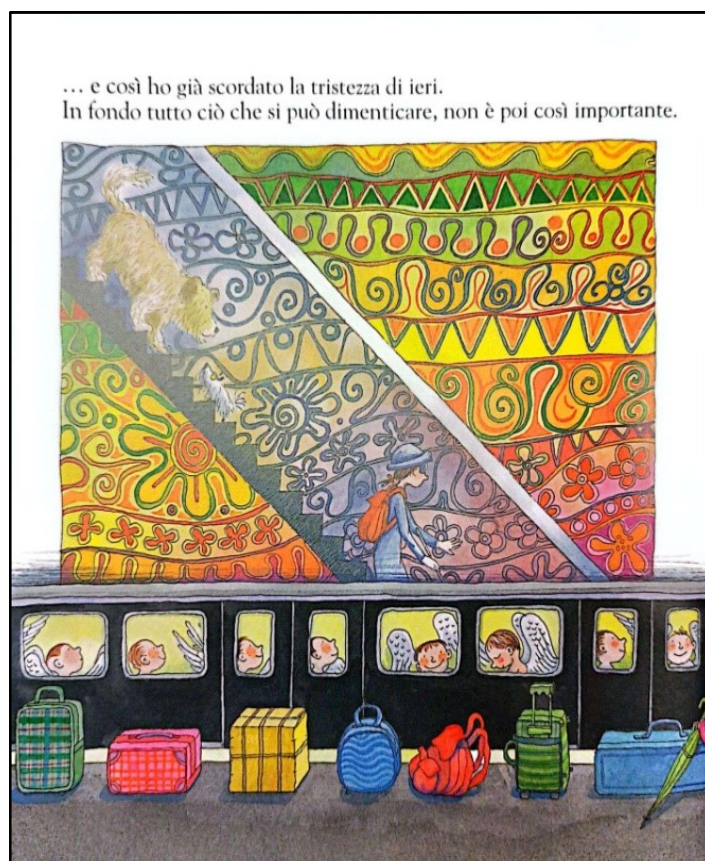


Attraverso questo viaggio, sicuramente Liao raffigura una vita piena (Indicatore 3.8), che ha molto da insegnare:

"[...] la bambina ci invita a non chiuderci all'interno del perimetro del già "visto", ma ad aprirci alle molte forme di incontro che la vita può riservare, ci invita a immaginare nuove soluzioni ai problemi dell'esistenza, a trovare altre occasioni di visione [...]" (Sola, Postfazione, pp. 126-127).

Infine, attraverso la raffigurazione del bastone bianco, l'albo contribuisce ad aumentare la conoscenza della cecità (Indicatore 3.9), anche se il vero facilitatore della bambina è la sua persona, il suo modo di essere, la cui autoefficacia (Indicatore 3.11) e determinazione le permettono di superare ogni difficoltà, "in fondo tutto ciò che si può dimenticare, non è poi così importante" (Figura 27).

Figura 27 - Illustrazione di J. Liao, 2011, *La voce dei colori*, Torino, Gruppo Abele, p. 90



3.2.3 *Mia sorella è un quadrifoglio*

Masini B. & Junaković S., 2012, Milano, Carthusia

“Quando è nata, mia sorella era un fagotto di ciccia, come tutti i neonati. [...] Io mi chiamo Viola e lei doveva chiamarsi Mimosa, perché sono due fiori e i colori viola e giallo stanno bene insieme” (p. 2). Con queste parole si apre il racconto di quest’albo illustrato, che narra la storia di Mimosa raccontata dalla sorella maggiore.

A differenza dei precedenti, questo albo illustrato presenta una fitta parte testuale, che svolge la funzione narrativa insieme a quella iconografica, in maniera equilibrata. Il punto di vista di chi racconta è quello di Viola, una bambina che, con discorsi estremamente sinceri, profondi e veritieri, come solo i bambini sanno fare, narra la nascita della sorellina Mimosa e gli avvenimenti

che ne conseguono nella loro famiglia allargata, composta da mamma, papà e nonne. Sin da subito, i personaggi si accorgono che Mimosa “era diversa dagli altri bambini” (pp. 6-7). Dopo un iniziale momento di crisi vissuto dal padre, la famiglia si riunisce e accetta la disabilità di Mimosa: d'altronde, come afferma la nonna, “Certo, è diversa [...] ma siamo tutti diversi, vero?” (p. 9).

Come si evince da questa descrizione iniziale del racconto, non mancano parole che nominano la diversità e la specialità riferite al personaggio con disabilità. Tuttavia, esse suggeriscono un tentativo di descrivere verosimilmente i fatti e, in più parti della storia, vengono esplicitati ragionamenti e concetti che trasmettono la diversità e la specialità come *qualità universali* dell'essere umano, come si può leggere ed osservare dalla Figura 28.

Inoltre, nella conclusione del racconto Viola vede lei, sua sorella: “Quando guardo Mimosa che gioca da sola con un pupazzetto e ride, allora non penso che è un quadrifoglio, e nemmeno che è diversa o speciale o quelle cose lì. Penso che è mia sorella e basta” (pp. 30-31). Pertanto, l'Indicatore 3.1 si ritiene soddisfatto.

Figura 28 - Illustrazione di S. Junaković, 2012, *Mia sorella è un quadrifoglio*, Milano, Carthusia, pp. 26-27

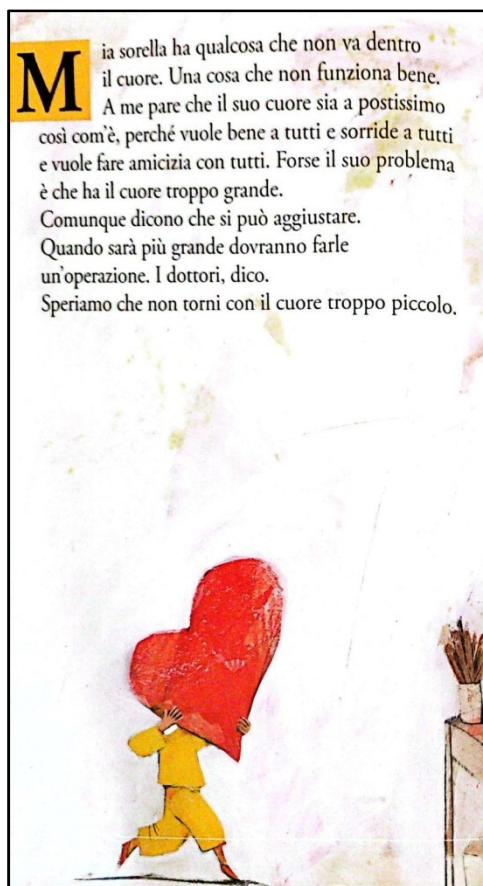


Scoprendo le vicende della famiglia, dalla nascita di Mimosa, alle vacanze, alla crescita della bambina ed ai momenti di quotidianità, l'albo utilizza un approccio oggettivo e non stereotipato per descrivere Mimosa: attraverso le parole sincere della sorella maggiore, il lettore viene inoltrato nella storia ed invitato all'empatia, in quanto ha la possibilità di conoscere sia gli ostacoli derivanti dalla delicatezza del periodo neonatale, sia l'accortezza richiamata dalla disabilità della bambina (Indicatore 3.2).

Mimosa viene descritta attraverso plurime qualità e caratteristiche: per riportarne alcune, si afferma che "è una tale mangiona" (p. 9), "è una bambina tonda, con le guanciotte come un criceto e i capelli morbidi color nocciola" e "ride molto" (pp. 10-11); "quando vede un gioco che le piace lo fissa con uno sguardo così pungente che alla fine il proprietario si arrende e glielo presta" (p. 13), "è molto brava ad apparecchiare la tavola" (p. 22) e "fa un po' fatica a tenere bene in mano le matite" (pp. 28-29). La descrizione della bambina verte su molti ambiti che riguardano il suo aspetto fisico, il comportamento, le sue preferenze e le capacità: quando viene fatto riferimento alla sua disabilità, essa rappresenta solo una delle tante qualità di Mimosa (Indicatore 3.3).

Seppur nominando le difficoltà e le cure mediche con le quali la sorellina si interfaccia, come sopraccitato il tentativo è quello di attuare una descrizione verosimile sulla disabilità della bambina, escludendo la prospettiva medica che la concepisce come una *manca* (Indicatore 3.4). Al contrario, ad un certo punto della storia, Viola vede un'*aggiunta* nella disabilità della sorellina, a causa della quale ha un cuore più grande della norma, come può accadere con la Sindrome di Down (Figura 29).

Figura 29 - Illustrazione di S. Junaković, 2012, *Mia sorella è un quadrifoglio*, Milano, Carthusia, p. 20



Anche se l'Indicatore 3.14 non è soddisfatto, dal momento che la narrazione non è condotta dal personaggio con disabilità (Mimosa), il punto di vista esterno appartiene ad un personaggio molto vicino a lei e più grande d'età (Viola): ciò, probabilmente, permette al lettore di empatizzare maggiormente con le situazioni raccontate nella storia.

Infine, con opportuni aiuti e strategie applicate nel contesto quotidiano ("Ci mette un sacco di tempo, ma non è importante: basta cominciare in anticipo", p. 22), la cui necessità è dettata anche dalla giovane età di Mimosa, la bambina è rappresentata mentre vive una vita piena e serena (Indicatore 3.8). Anche la sua autoefficacia (Indicatore 3.11), in misura ragionevole rispetto alla sua tenera età, traspare dalle pagine di questo albo illustrato: "Dopo Mimosa batte le mani, perché è contenta di aver fatto una cosa bene fino in fondo" (p. 23).

3.2.4 *Nino Giallo Pulcino*

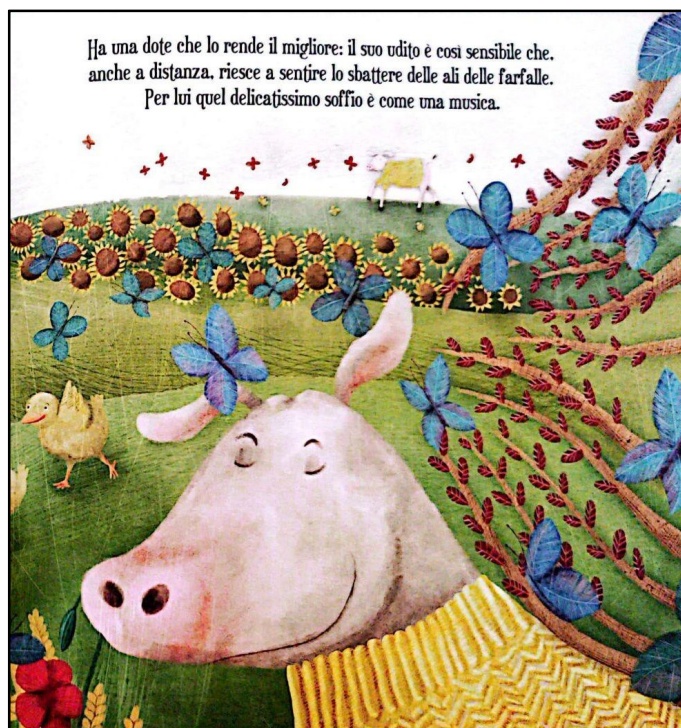
Rigatti M. & Beghelli A., 2012, Milano, Carthusia

Nello stesso anno di pubblicazione rispetto al precedente albo illustrato e dalla stessa casa editrice, viene editato *Nino Giallo Pulcino* che, a differenza di tutte le opere analizzate in precedenza, presenta personaggi animali: Nino è un vitello con il Complesso della Sclerosi Tuberosa, che viene rappresentata nel suo manto coperto di macchie colorate a forma di fiore. L'albo presenta illustrazioni che occupano la totalità della pagina, mentre il linguaggio è connotato da parole semplici e concetti essenziali, alla portata di tutti.

Sin dalla sua nascita, gli altri personaggi si accorgono che il protagonista è divergente (“Mamma mucca [...] si accorge che c'è qualcosa di strano: Nino non è uguale agli altri vitellini”, pp. 2-3) e alcuni temono il giudizio altrui (“Guarda che strane macchie a forma di fiore ha il piccolo Nino! Cosa diranno gli altri? Lo prenderanno tutti in giro!”, pp. 6-7). Seppur proseguendo con il racconto emergerà l'importanza di accettare la propria individualità, questa prima parte descrive Nino come “diverso”, “strano” e suggerisce che potrebbe essere deriso per il suo aspetto fisico, pertanto l'Indicatore 3.1 non si ritiene soddisfatto. Anche le prime immagini connotano espressioni di preoccupazione, vergogna e tristezza nei volti del protagonista e di sua madre, enfatizzando la diversità rispetto al gruppo e ponendo l'accento sulla disabilità come “problema”. Si ritiene, quindi, che anche l'Indicatore 3.2 non sia adempiuto in questa prima parte della storia.

All'inizio la disabilità è vista come un'entità che va nascosta per evitare il giudizio altrui, infatti Nino accetta il consiglio di indossare un maglione giallo per coprire le macchie a forma di fiore, che gli appellerà il soprannome di “Nino Giallo Pulcino”. Con il proseguo del racconto, però, tale accezione negativa sulla disabilità, sempre imposta dagli altri, lascerà il posto alle doti del protagonista, che inizierà ad emergere e sentirsi sempre meglio con se stesso (Figura 30).

Figura 30 - Illustrazione di A. Beghelli, 2012, *Nino Giallo Pulcino*, Milano, Carthusia, s.n.p. [p. 17]



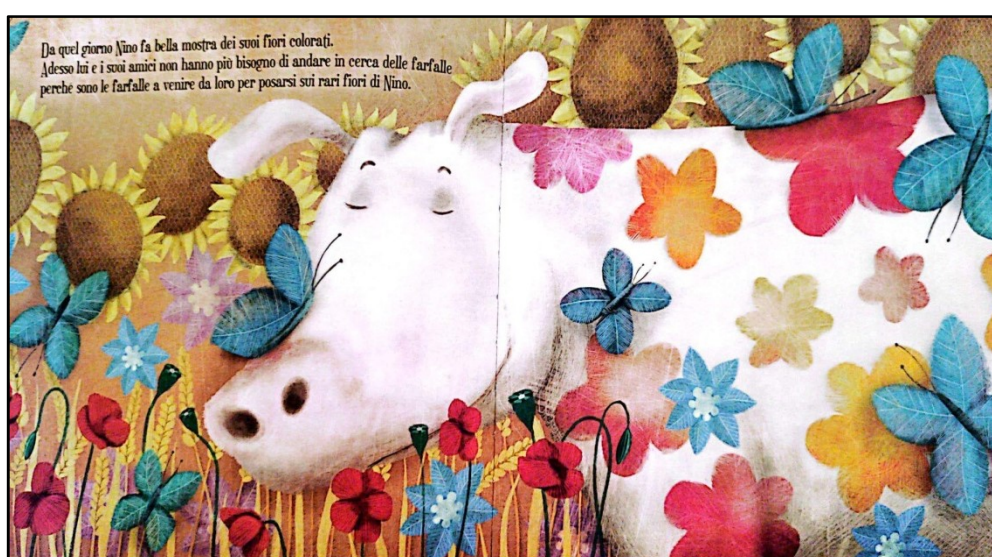
Ha una dote che lo rende il migliore: il suo udito è così sensibile che, anche a distanza, riesce a sentire lo sbattere delle ali delle farfalle. Per lui quel delicatissimo soffio è come una musica.

Nella sua vita, poi, compare l'amicizia autentica nata da un interesse in comune, ovvero l'attrazione per le farfalle (pp. 12-13), pertanto l'Indicatore 3.15 risulta essere soddisfatto. Con la scoperta dei suoi interessi e l'incontro di amici con i quali condividerli, il protagonista inizia ad aumentare la sua autoconsapevolezza rispetto a ciò che ama fare (osservare le farfalle, pp. 10-11) e alle sue capacità (udito sopraffino, p. 17). La sua disabilità non è più oggetto di derisione e diventa marginale (Indicatore 3.4), viene vista come una delle caratteristiche che formano la sua individualità (l'Indicatore 3.3, in questa seconda parte della storia, viene adempiuto). Ora, la sua serenità si evince dalle immagini che lo ritraggono sorridente e allegro, accompagnate dalla narrazione verbale (Indicatore 3.8): "Nino non crede alle sue orecchie. Ha trovato tre nuovi amici! Ora finalmente non sarà più solo" (p. 15).

Ad un certo punto del racconto, però, il protagonista si trova in pericolo a causa del suo maglione giallo, un tempo usato per nascondere le sue macchie: Nino, infatti, cade nel laghetto e cerca di nuotare per rimanere a galla, ma il maglione è troppo pesante e gli impedisce di portarsi in salvo. Saranno i suoi

amici a chiamare aiuto e gli altri animali della fattoria a salvarlo: l'Indicatore 3.11 non viene attuato. Tuttavia, questo evento sarà decisivo per il benessere del protagonista: il racconto, infatti, termina con le scuse dei personaggi per averlo giudicato e per non aver accettato la sua fisicità, i quali, a quel punto, lo accolgono nel gruppo con affetto. Inoltre, la disabilità di Nino viene vista come un punto di forza (Figura 31).

Figura 31 - Illustrazione di A. Beghelli, 2012, *Nino Giallo Pulcino*, Milano, Carthusia, s.n.p. [pp. 28-29]



Per concludere, questo albo illustrato presenta una sezione, posta dopo la fine della storia, che propone alcune attività, mediante delle domande guida (per esempio, "Cosa mi piace di me" e "Cosa ai miei amici piace di me"). Grazie a questa parte finale, l'albo illustrato permette di aumentare nel lettore l'empatia nei confronti del personaggio con disabilità e lo invita a riflettere sul fatto che, oltre la sua disabilità, le sue caratteristiche possono essere comuni a quelle di tutti gli altri, lettore compreso (Indicatore 3.12).

3.2.5 *Martino Piccolo Lupo*

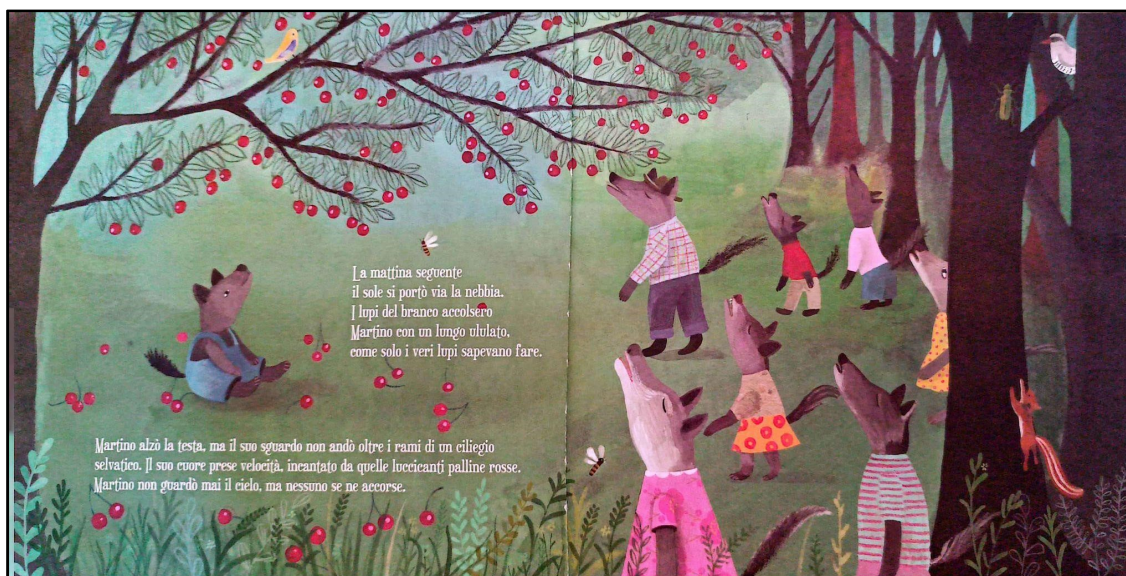
Bernasconi G. & Mulazzani S., 2015, Milano, Carthusia

L'albo illustrato in questione, pubblicato dalla stessa casa editrice dei due precedenti, racconta la storia di Martino, un lupo che inizialmente si distingue dal branco per le sue preferenze divergenti, e alla fine dimostra che non per questo non può essere considerato un "vero lupo" (p. 27). In quest'opera, emerge la precisione con la quale autrice ed illustratrice descrivono i Disturbi dello Spettro Autistico, senza mai nominarlo o enfatizzarlo come "disabilità" (Indicatore 3.3):

- "Martino era nato in una notte di nebbia fitta" (pp. 2-3). La nebbia potrebbe richiamare le cause dell'autismo, che appaiono ancora oggi sconosciute, "annebbiate";
- "Il suo cuore prese velocità, incantato da quelle luccicanti palline rosse" (Figura 32). L'incanto di Martino richiama, probabilmente, l'iperfocalizzazione su un interesse specifico;
- "Martino restò in silenzio, a lungo. Poi emise due piccoli versetti [...]" (p. 9). Il piccolo lupo, in un certo momento, utilizza una comunicazione non verbale per esprimersi, aspetto che rientra tra l'eziologia dei Disturbi dello Spettro;
- "Il cucciolo sembrò non udire quelle parole. Semplicemente fissò le ciliegie [...] Le depose sul muso e le fissò a lungo, in silenzio" (p. 10). Questo atteggiamento suggerisce l'estraneazione dal contesto, correlata alla messa in atto di comportamenti stereotipati;
- "Gridò forte una sola volta, come fosse stato colpito da un fulmine, quando una farfalla sfiorò la sua coda" (p. 11). L'evento richiama il rifiuto del contatto fisico, tipico in molte persone con autismo.

Attraverso queste caratteristiche narrate, l'albo offre una panoramica variegata e precisa sui Disturbi dello Spettro Autistico, che permette al lettore di comprendere meglio questa realtà, evitando rappresentazioni imprecise o errate (Indicatore 3.10).

Figura 32 - Illustrazione di S. Mulazzani, 2015, *Martino Piccolo Lupo*, Milano, Carthusia, s.n.p. [pp. 6-7]



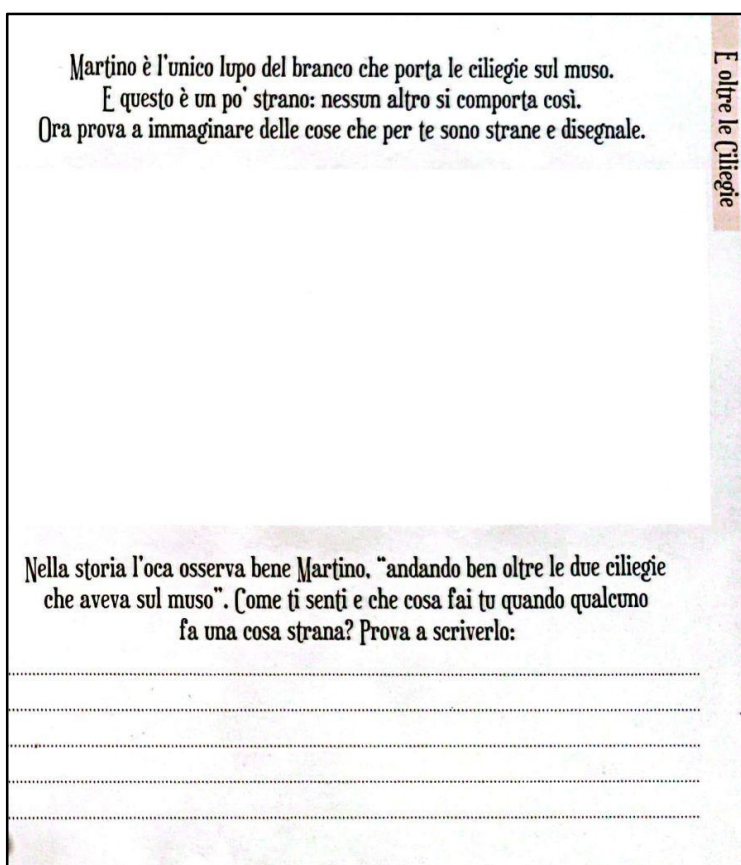
Di fronte ai comportamenti di Martino, il branco di lupi non lo accoglie per ciò che è, aspettandosi che anche lui manifesti atteggiamenti “da lupo”, quali ululare e osservare la luna: come afferma il capobranco, “[Il primo ululato] arriverà da solo [...] perché tutti i lupi hanno l’ululato in bocca, come negli occhi hanno la luna!” (p. 8). Quando l’ululato non arriva, Martino viene emarginato insieme alla madre, ritenuto di non essere un vero lupo (pp. 14-15): l’Indicatore 3.4 non è soddisfatto in questa prima metà del racconto. Inoltre, i pari lo deridono quando mangia le ciliegie, paragonandolo ad un’oca (pp. 12-13). Fino a questo punto del racconto, seppur senza l’utilizzo di parole quali “diverso” o “speciale” assoggettate a Martino, gli altri personaggi assumono atteggiamenti discriminatori nei suoi confronti, pertanto l’Indicatore 3.1 non viene rispettato.

Successivamente, la storia ha un risvolto positivo, infatti all’emarginazione del protagonista segue l’incontro con un’oca (pp. 16-17): i due si accorgono di avere un interesse in comune (amano le ciliegie) e diventano amici (Indicatore 3.15). Inoltre, quando l’oca viene minacciata da una volpe, Martino riesce a difenderla emettendo un piccolo ululato (pp. 26-27). Con questo suo gesto, il lupo dimostra la propria autoefficacia (Indicatore 3.11) e la sua natura da lupo: “Solo i *veri lupi* sanno ululare in quel modo” (p. 27). Inoltre, viene accettato anche dal suo branco che, dopo il suo gesto eroico, lo accoglie

nel gruppo: “[...] tutti cominciarono a vederci più chiaro. [...] Parlò anche il capobranco, ma questa volta lo fece dopo aver assaggiato mezza ciliegia. Certo, aveva uno strano sapore, ma questo non gli impedì di dire: «Benvenuto nel branco, piccolo lupo!»” (pp. 28-29).

Per concludere, come nel caso del precedente albo illustrato analizzato, anche questo include una sezione finale per l’approfondimento della conoscenza e della comprensione delle disabilità (Indicatore 3.12). Ancora una volta, il tentativo appare quello di invitare il lettore ad empatizzare verso il personaggio con disabilità, riflettendo sul fatto che potrebbe non essere così *diverso* dagli altri, compresi se stessi (Figura 33).

Figura 33 - Illustrazione di S. Mulazzani, 2015, *Martino Piccolo Lupo*, Milano, Carthusia, s.n.p. [p. 33]



3.2.6 Rosso

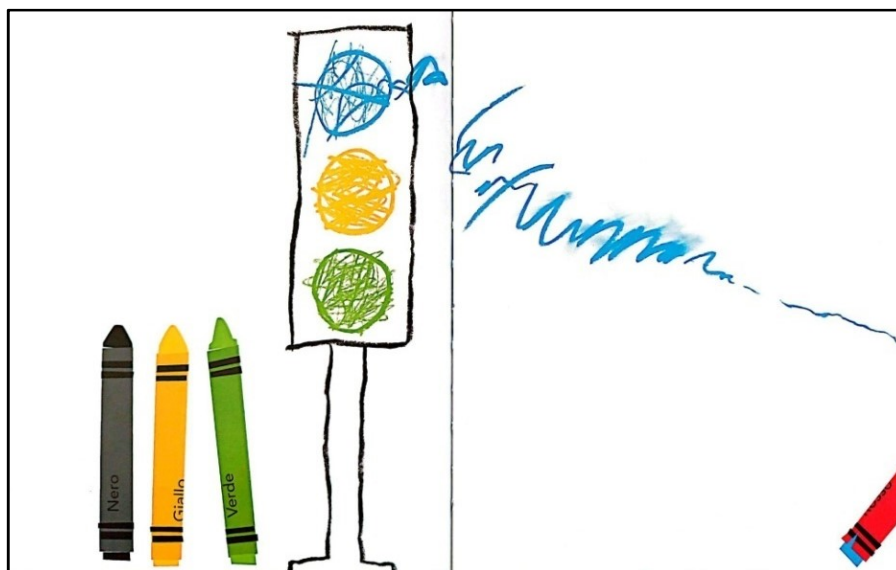
Hall M., 2016, Milano, Il Castoro

Proveniente dal contesto americano, nel 2016 viene editato in Italia *Rosso*, un albo illustrato dalle figure stravaganti, composte da tratti definiti ed essenziali, animate da colori accesi; anche la narrazione verbale è originale, sintetica e simpatica. Il punto di vista narrativo è quello di una matita, che racconta la storia di un pastello a cera di nome Rosso, che scrive in blu.

Prima di avviare l'analisi, va precisato che quest'albo non si riferisce ad una disabilità precisa, tuttavia richiama l'idea per la quale è il contesto che deve adattarsi alle persone e non viceversa. A scuola, questo assunto è essenziale per raggiungere tutti gli studenti, per far sì che essa non rappresenti un ostacolo all'espressione di sé e all'apprendimento, bensì un ambiente adatto alla crescita, affinché tutti possano coltivare il proprio sviluppo. Questa storia richiama l'esigenza di entrare in contatto con chi funziona attraverso una modalità alternativa rispetto alla maggioranza, come Rosso che comunica in blu, contrariamente a quanto il suo nome suggerisce. Soltanto quando gli altri personaggi riescono a comprenderlo, Rosso ha la possibilità di raccontarsi come fanno tutti, con soddisfazione e libertà di espressione.

Convinto di esprimersi attraverso il colore del suo nome, Rosso colora oggetti che normalmente sono caratterizzati da questo tinta: un camion dei pompieri (pp. 4-5), delle fragole (pp. 8-9), un'arancia insieme a Giallo per formare l'arancione (pp. 12-13), una formica (pp. 20-21), dei cuori, delle ciliegie, delle volpi e lo smalto sulle dita dei piedi (pp. 24-25), infine la luce superiore del semaforo (pp. 26-27). Ogni volta, però, contrariamente alle aspettative, Rosso colora di blu (Figura 34).

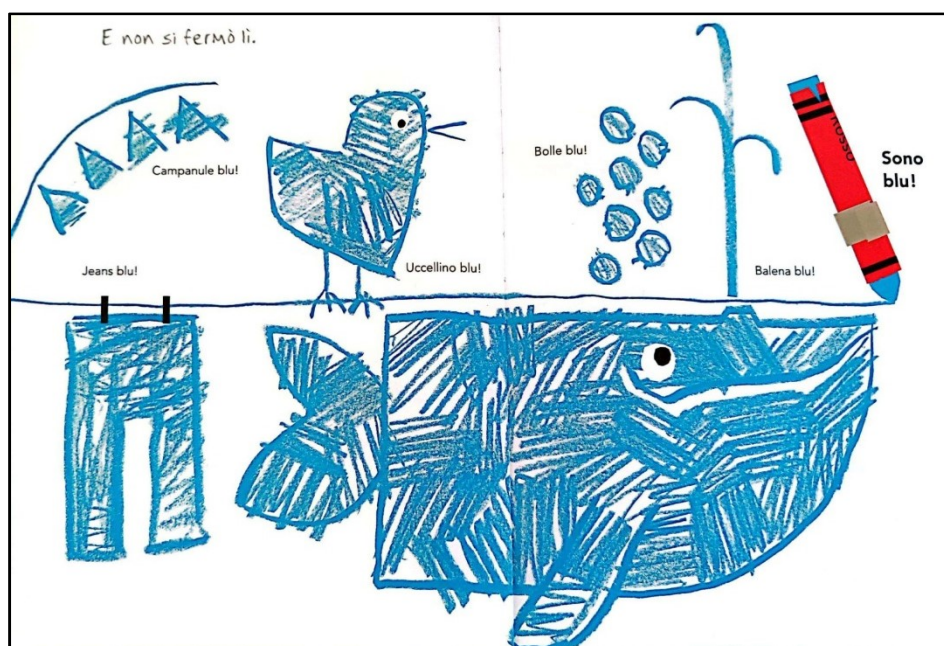
Figura 34 - Illustrazione di M. Hall, 2016, Rosso, Milano, Il Castoro, s.n.p. [pp. 26-27]



Hall, attraverso immagini e parole simpatiche ed originali, non usa mai termini quali “strano”, “diverso” o “sbagliato”; anzi, gli altri pastelli e oggetti di cancelleria lo incoraggiano, cercano alternative per comprenderlo e ridimensionano le consegne: per questo, gli Indicatori 3.1 e 3.4 si ritengono soddisfatti. Nel tentare di risolvere il mistero, l'aiuto altrui si unisce al “suo duro lavoro” (pp. 24-25), rappresentando l'autoefficacia di Rosso attraverso il suo impegno (Indicatore 3.11).

Dal momento che il punto di vista narrativo è quello di Matita, l'Indicatore 3.14 non viene adempiuto. Tuttavia, questa scelta di Hall potrebbe derivare dall'intento di invitare il lettore a osservare il comportamento di Rosso da un punto di vista esterno, come fa Matita, per affermare inizialmente il suo “essere sbagliato” e, successivamente, per comprendere che è la visione di chi guarda ad essere “sbagliata”. A conclusione del racconto, infatti, grazie alla guida di Prugna, il protagonista comprende il suo funzionamento, come si evince dalla Figura 35.

Figura 35 - Illustrazione di M. Hall, 2016, Rosso, Milano, Il Castoro, s.n.p. [pp. 34-35]



3.2.7 Un trascurabile dettaglio

Balpe A.G. & Csil, 2016, Milano, Terre di Mezzo

Con quest'albo illustrato, ci si imbatte nella straordinaria espressione artistica di Csil, le cui illustrazioni, poetiche e stravaganti, sono spesso costituite da linee che danno forma al mondo letterario raccontato nel libro. Le sue figure possono racchiudere diverse tecniche artistiche, quali il collage con tessuti, fili, oggetti e ricami, la serigrafia e le incisioni. Questa varietà si mescola e si intreccia, dando vita a disegni che sembrano andare oltre la bidimensionalità del foglio.

Nel caso di *Un trascurabile dettaglio*, la "differenza piccolissima" (pp. 2-3) del protagonista, col tempo definita dagli altri come "difetto" (pp. 4-5), sembra essere animata da forme, tratti e materiali diversi nel corso della storia. Il suo mutare, la rende anch'essa protagonista del racconto, insieme al bambino al quale appartiene. Questo "trascurabile dettaglio", per l'appunto, viene raccontato attraverso parole estremamente oggettive, verosimili e non

giudicanti, grazie anche all'utilizzo del punto di vista del protagonista (Indicatore 3.14), mentre le illustrazioni lo raffigurano sempre distaccato dal bambino, a volte più grande e a volte più piccolo, più vicino a lui o più lontano, a seconda della sua "trascurabilità" in quel preciso momento e contesto, senza accentuare, né minimizzare, questa sua disabilità (Indicatore 3.2).

Questa separazione tangibile tra il bambino e la sua disabilità concretizzata, permette di riferirsi a quest'ultima come "problema" in talune circostanze, senza mai veicolare l'idea che il bambino possa essere "diverso" o "speciale": l'assenza di terminologia discriminatoria determina la soddisfazione dell'Indicatore 3.1.

Le diverse rappresentazioni della disabilità, raffigurata sempre in giallo, che si possono osservare nel corso della storia, riflettono come il bambino la percepisce nei diversi momenti e contesti: se essa gli "impedisce di farsi degli amici" (p. 8), allora la si vede invadere il suo spazio personale, "agitata" come un tratto marcato ed energico di pastello (Figura 36). Se, invece, lo "lascia un po' tranquillo, permettendogli di fare ciò che più gli piace" (p. 15), allora diventa un piccolo filetto curvo che lo sfiora appena (Figura 37).

Figura 36 - Illustrazione di Csil, 2016, *Un trascurabile dettaglio*, Milano, Terre di Mezzo, s.n.p. [p. 8]

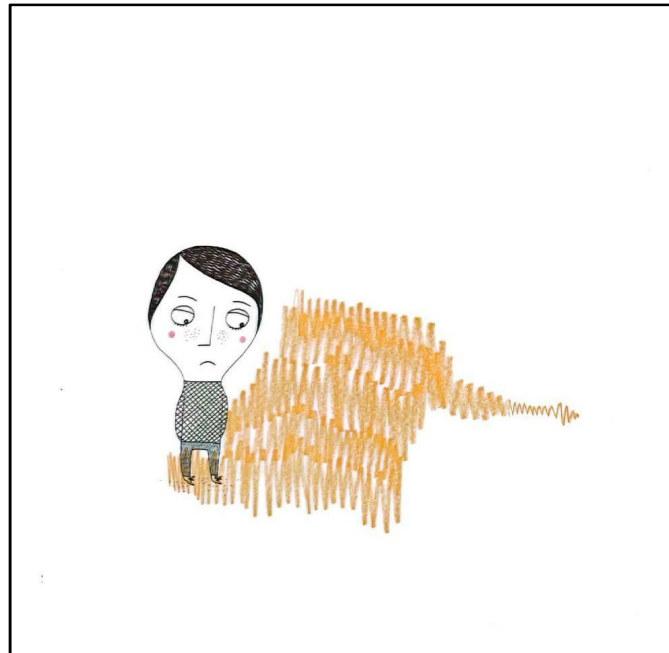


Figura 37 - Illustrazione di Csil, 2016, *Un trascurabile dettaglio*, Milano, Terre di Mezzo, s.n.p. [p. 15]



Inoltre, la scissione della disabilità dal protagonista suggerisce che essa sia una delle sue molte caratteristiche; infatti, se nella prima parte del racconto essa gli causa alcuni ostacoli, verso la fine diventa gestibile. L'Indicatore 3.3 si ritiene, allora, adempiuto.

Veicolando il messaggio secondo il quale la persona non è la sua disabilità, bensì *ha* una disabilità, l'albo illustrato non è giudicante nei confronti del bambino, seppure nella prima parte del racconto la disabilità viene spesso rappresentata come "influenza negativa" su di lui. Per questo, gli indicatori 3.4 e 3.8 non si ritengono soddisfatti nella prima metà della storia.

Tuttavia, le cose cambiano quando il protagonista si reca da un medico che "aveva un difetto" proprio come lui (pp. 22-23), il dottore afferma che "di difetti ce ne sono un sacco! Difetti che impediscono di vedere, difetti che impediscono di scrivere bene, o di leggere bene" (pp. 22-23) e riferisce al bambino che è fortunato, poiché anche se il suo difetto è "molto seccante", è "facile da rimpicciolire" (pp. 24-25). Attraverso l'empatia e la comprensione, in aggiunta ad una "formula magica" (pp. 26-27), il medico aiuta il bambino a gestire la sua disabilità, condividendo la sua esperienza personale. Data l'inclusione di un personaggio adulto con disabilità (dottore), l'albo illustrato soddisfa l'Indicatore 3.5.

Quando, allora, il bambino impara a gestire il suo "difetto", tutto cambia: "Era sempre là, ma non dava più fastidio a nessuno. Lo si vedeva appena saltellare. Sono diventato io il più forte. Sono riuscito ad ascoltare, a imparare. Ho scoperto che, in fin dei conti, era tutto semplice" (pp. 30-31). Con il cambio di prospettiva, la disabilità non rappresenta più un'influenza negativa sul bambino (adempimento dell'Indicatore 3.4) e nulla deve più essere cambiato per far sì che egli possa vivere una vita piena (Indicatore 3.8).

3.2.8 *Le parole di Bianca sono farfalle*

Lorenzoni C. & Fatus S., 2016, Crema (CR), Uovonero

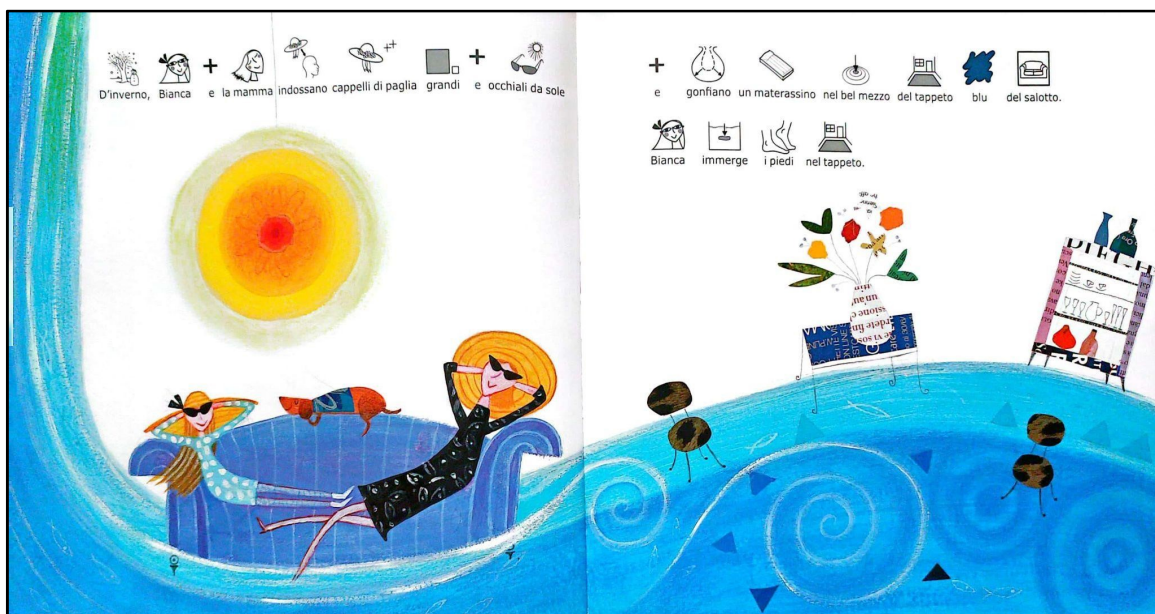
Le grandi pagine di quest'albo illustrato descrivono una realtà fatta di colori e sensazioni, che danno vita ad immagini travolgenti: è la realtà di Bianca, una bambina che non parla "ma vede cose che gli altri non vedono" (pp. 2-3), che "non sente ma vede i suoni" (pp. 14-15). Attraverso il punto di vista di Bianca, similmente al precedente albo illustrato, l'autrice e l'illustratrice mostrano al lettore come gli occhi possono parlare anche quando la bocca è chiusa, e come i sorrisi possono dire le bugie (pp. 2-3). Bianca non parla con le parole e non sente la voce degli altri, ma parla e sente attraverso "sfumature" che risiedono dappertutto, quei piccoli dettagli che lei può decifrare e che sanno comunicare molto più delle parole: la sua vita ne è piena (Indicatore 3.8).

In quest'albo illustrato, il lettore è introdotto nella realtà immaginaria della storia attraverso dei canali che amplificano la portata comunicativa dell'opera: le grandi pagine lasciano spazio la narrazione verbale espressa tramite il carattere *Verdana*, arricchito dalla Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA). Queste scelte editoriali e stilistiche apportano ampia inclusività all'albo, grazie alla sua alta leggibilità che lo rende accessibile alle persone con Bisogni Educativi Speciali (BES) e, in particolar modo, a chi necessita di una comunicazione alternativa a quella orale, come nel caso della protagonista Bianca (Indicatore 3.13). A contornare le parole e la CAA vi è una narrazione iconica suggestiva e ammaliante, composta da varie tecniche artistiche, tra cui il collage e la pittura, che rapiscono lo sguardo del lettore travolgendolo con le scie di colore e con il richiamo dei dettagli.

Le frasi nell'albo illustrato, che raccontano la percezione di Bianca, descrivono il mondo circostante attraverso parole veritiere e non giudicanti nei confronti della sua disabilità, semplicemente raccontano come la bambina ha imparato a scrutare la realtà (Indicatore 3.2). Anche quando lei stessa viene presentata, vengono utilizzati termini chiari ed oggettivi, che pian piano la raccontano in forma sempre più approfondita (Indicatore 3.1): a Bianca piace stare con la mamma mentre "si dipingono sulla faccia la barba da moschettiere"

(pp. 8-9) e con le mani sentire “il naso freddo del suo cane quando le annusa le caviglie” (p. 22). L'originalità che la caratterizza si evince dal modo in cui, insieme alla mamma, trasformano l'inverno in estate (Figura 38).

Figura 38 - Illustrazione di S. Fatus, 2016, *Le parole di Bianca sono farfalle*, Crema (CR), Uovonero, s.n.p. [pp. 10-11]



Come si evince da questi aneddoti sulla protagonista, che l'albo illustrato tratta in modo approfondito, il fatto che la bambina non parli e non senta è soltanto una delle tante caratteristiche mediante le quali la sua personalità arriva al lettore, che non rappresentano un'influenza negativa sulla sua vita, ma un puro dato di fatto: gli Indicatori 3.3 e 3.4 sono, quindi, adempiuti.

“Bianca non sente e non parla ma le sue mani sono farfalle che danzano nell'aria [...] disegnano voli, [...] raccontano lo sbuffo nero dell'inchiostro del polipo, la tenerezza per i baci di papà, [...] tutte le storie e tutti i suoni del mondo” (pp. 22-25). Le mani della bambina suggeriscono la sua comunicazione nella Lingua dei segni, permettendo di aumentare la conoscenza rispetto ad una certa disabilità come quella di Bianca (Indicatore 3.9) e di riferire informazioni corrette sulla stessa, affiancandola opportunamente alla Lingua dei segni e alla CAA (Indicatore 3.10).

La narrazione, seppure non condotta in prima persona dalla protagonista, è onnisciente ed esprime Bianca nella sua totalità, descrivendo il suo funzionamento, i suoi interessi e la sua quotidianità come se fosse la sua voce a parlare: per questo motivo, si ritiene soddisfatto l'Indicatore 3.14.

Infine, in più parti si evince l'autoefficacia di Bianca, che non ha bisogno dell'aiuto altrui per far sì che la sua sia un'esistenza piena e meravigliosa (Indicatore 3.11), proprio come non le serve la voce per raccontare "tutte le storie del mondo" e non le serve l'udito per sentire "tutti i suoni del mondo" (Figura 39).

Figura 39 - Illustrazione di S. Fatus, 2016, *Le parole di Bianca sono farfalle*, Crema (CR), Uovonero, s.n.p. [pp. 24-25]



3.2.9 Lucia

Olmos, R., 2018, Modena, Logos

Con l'albo illustrato in questione, si torna a riflettere su un'opera di cui il presente lavoro ha già parlato, nei precedenti capitoli; tuttavia, come accade spesso nei più bei capolavori della Letteratura per l'infanzia, in *Lucia* traspaiono nuovi spunti di riflessione ogni volta che ci si imbatte nella lettura delle sue frasi e nell'osservazione delle sue travolgenti immagini.

Soffermandosi sulle prime, la narrazione verbale appare sintetica: le parole descrivono la quotidianità della protagonista, Lucia, in maniera oggettiva e non giudicante (Indicatori 3.1 e 3.2), senza fare menzione della sua disabilità: "Come ogni mattina, Lucia si sveglia e si prepara per il nuovo giorno. Fa colazione, indossa la giacca ed esce" (pp. 2-5). A tal proposito, si ricordano le parole della dottoressa Elisabetta Corradin, che condivide con la protagonista di quest'albo una disabilità visiva, quando afferma che

"i libri dovrebbero rappresentare momenti di vita quotidiana diversi tra loro, per dare un quadro molto ampio e veritiero di che cosa significhi avere una disabilità"²¹.

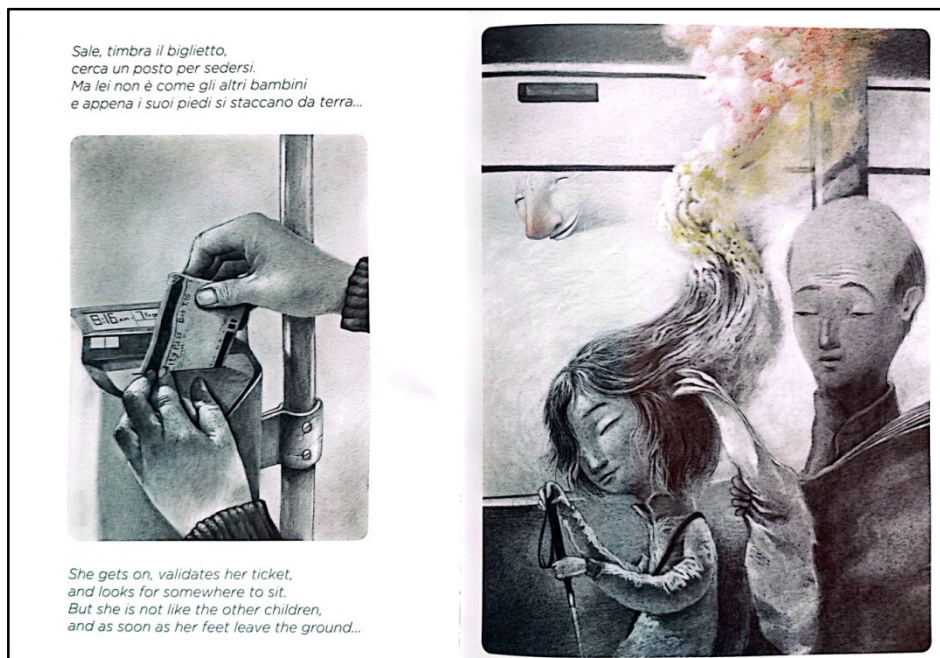
Come si evince dalle frasi presenti nelle prime pagine dell'albo illustrato, il lettore coglie una storia *quotidiana*, di una bambina *normale*, che svolge azioni *comuni*: fa colazione, indossa la giacca ed esce. Finché Lucia non prende l'autobus, ciò che le succede è ordinario e il lettore può comprenderlo anche dalla narrazione iconica che, fino a questo punto, è in bianco e nero.

Quando l'autobus arriva, però, nel suo "mondo" qualcosa cambia: "Sale, timbra il biglietto, cerca un posto per sedersi. Ma lei non è come gli altri bambini e appena i suoi piedi si staccano da terra..." (pp. 8-9). Appena i suoi piedi si staccano da terra, Lucia inizia ad immaginare la realtà che pian piano prende colore (Figura 40): la *sua* realtà è fatta di un autobus che diventa un'altalena trasportata da creature fantastiche in volo (pp. 10-11), "suoni" (pp. 12-13, Figura 13) e "strani signori", di cui lei percepisce le caratteristiche personali, come

²¹ *Allegato 1: Intervista a Elisabetta Corradin, dalla Fondazione Istituto dei Ciechi di Milano Onlus.*

l'eleganza nella voce (pp. 14-15), o la tristezza (pp. 16-17), e gli odori che emanano (pp. 18-19).

Figura 40 - Illustrazione di R. Olmos, 2018, *Lucia*, Modena, Logos, s.n.p. [pp. 8-9]



Nel raccontare una giornata ordinaria della protagonista, Olmos narra e illustra azioni quotidiane (“normalità”), creando un contrasto tra esse e la “specialità” della bambina, senza alludere alla sua disabilità, bensì alla sua fervida immaginazione (“Ma lei non è come gli altri bambini e appena i suoi piedi si staccano da terra...”, Figura 40). Per questo motivo, l’indicatore 3.4 si ritiene soddisfatto.

Nella storia, dalla partenza da casa all’arrivo a scuola, tragitto che la protagonista percorre da sola (Indicatore 3.11), Olmos mostra una bambina autonoma, perspicace e grata alla vita (Indicatore 3.8): “Ama la sua città e non ha paura di attraversarla... ...per arrivare alla sua amatissima scuola!” (pp. 22-25). La sensibilità della bambina si evince dalle immagini delicate, dalle sfumature accese che sembrano esprimere stati d’animo e dalla ricchezza dei dettagli: per fare un esempio, nel suo percorso, quando attraversa il parco, la protagonista sembra suggerire una *connessione con la natura*, mentre “saluta ogni albero” (Figura 41).

Figura 41 - Illustrazione di R. Olmos, 2018, *Lucia*, Modena, Logos, s.n.p. [p. 21]



Per quanto concerne la cecità di Lucia, essa si avverte soltanto dalla narrazione iconica, per la presenza del bastone bianco. Questo supporto, insieme ai sensi affinati della protagonista, permettono al lettore di iniziare a conoscere meglio il funzionamento di questa disabilità, grazie all'esempio mostrato da Lucia (Indicatore 3.9), senza descriverla in modo impreciso o errato (Indicatore 3.10).

In riferimento a quest'ultima considerazione, va considerata anche la Postfazione dell'albo illustrato, nella quale si evince che l'opera è sorta grazie ad una collaborazione tra l'autore e CBM, un'organizzazione umanitaria internazionale, impegnata nella prevenzione e cura della cecità e della disabilità nei Paesi in via di sviluppo, grazie alla quale l'autore ha potuto ampliare le sue conoscenze sulle disabilità visive, per inserire nella sua opera messaggi corretti. Leggendo la Postfazione, è possibile ricevere altre informazioni aggiuntive sulla cecità, veicolate dalla nota dell'autore e dalla *mission* di CBM. Inoltre, tra le figure della storia è ricorrente l'immagine di un rinoceronte (pp. 6-7; 10-11; 14-15; 24-25), che richiama il cartone animato *Le avventure di Cibi* prodotto da CBM, nell'ambito del progetto didattico gratuito *Apriamo gli occhi* che mette a disposizione varie risorse per promuovere l'inclusione. Pertanto,

anche l'Indicatore 3.12 si ritiene adempiuto, nonostante il libro non presenti una sezione apposita dedicata all'approfondimento della conoscenza della disabilità.

Riguardo all'Indicatore 3.13, interessante risulta essere la scelta editoriale di presentare la doppia lingua italiana e inglese per la parte testuale: questo elemento, allargando i possibili destinatari dell'albo e contribuendo ad abbattere la barriera linguistica, soddisfa l'indicatore in questione. Tale narrazione verbale, pur non essendo espressa in prima persona, descrive la giornata tipica di Lucia ad un livello onnisciente: pertanto, anche l'Indicatore 3.14 può ritenersi raggiunto.

Infine, nell'ultima immagine dell'albo illustrato, Lucia torna a casa da scuola insieme ad un amico (Figura 4): si tratta di un nuovo compagno di scuola che, in classe, l'aveva accolta con "un canto allegro, dolce e delicato come farfalle in volo" (pp. 28-29). Narrazione iconica e narrazione verbale suggeriscono un'amicizia autentica tra i due personaggi e non premeditata (Indicatore 3.15).

Per concludere, è possibile affermare che, attraverso la storia di Lucia, questo albo illustrato racconta una quotidianità nella quale molte bambine e molti bambini possono riconoscersi: svegliarsi, vestirsi, fare colazione, lavarsi i denti, prendere l'autobus, andare a scuola, entrare nel proprio "mondo immaginario" (tipico, specialmente, dell'età infantile) e trascorrere il tempo scolastico tra i banchi con i compagni. La disabilità della protagonista è soltanto una delle molte caratteristiche che danno forma alla sua giornata (Indicatore 3.3).

3.2.10 *Ada al contrario*

Risari G. & Buonanno F., 2019, Cagli (PU), Settenove

Dal contesto nazionale nasce questo albo illustrato, caratterizzato da immagini delicate e simpatiche, con una narrazione verbale originale ed allegra. In esso si racconta la vita di Ada, una bambina che fa tutto al contrario: per fare alcuni esempi, “dormiva di giorno e stava sveglia di notte” (p. 3), “chiamava «Mamma» il papà e «Papà» la mamma” (p. 6), mentre “a tavola, masticava l’acqua e mandava giù il cibo intero” (p. 9).

Nel descrivere la bambina ed i suoi comportamenti, l’autrice e l’illustratrice la rappresentano felice, sicura di sé e volenterosa di mostrarsi per quella che è: dopotutto, Ada è unica, proprio come tutti. Diversamente, sono i personaggi attorno a lei che sembrano definirla “un po’ troppo strana” (p. 20): sarà lo psicologo, al quale i suoi genitori si rivolgono, a smentire questa sua stranezza, affermando, “con un gran sorriso «Ada è fatta al contrario, ma è felice così»” (pp. 20-21). La scelta di rappresentare una figura autorevole come lo psicologo “dalla parte di Ada”, probabilmente vuole veicolare il messaggio secondo il quale è importante proteggere la propria individualità, anche se questa è vista in modo strano dalla maggior parte delle persone. Con questa riflessione, l’opera si schiera dalla parte dei bambini e, soprattutto, dalla parte di chi ha il coraggio di non nascondersi di fronte al giudizio esterno.

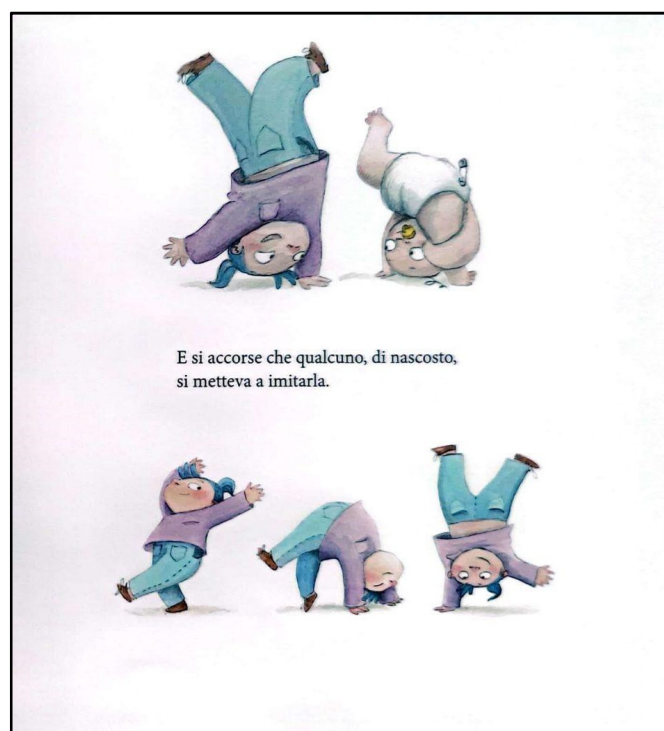
Per quanto riguarda l’Indicatore 3.1, l’albo non contiene una terminologia obsoleta per riferirsi al personaggio con disabilità, tuttavia la “stranezza” assoggettata alla protagonista appare discriminatoria, considerando anche il fatto che nella prima metà della storia Ada non viene accettata per quella che è. Tuttavia, proseguendo col racconto, sia lo psicologo che l’insegnante di ginnastica espressiva la comprendono e la apprezzano: si ritiene, quindi, che l’Indicatore 3.1 sia parzialmente soddisfatto.

L’albo presenta l’unicità di Ada in forma esaltata, con tono ironico: l’enfatizzazione della “stranezza” della bambina non comporta l’adempimento dell’Indicatore 3.3, tuttavia questa divergenza non viene rappresentata come una “mancanza” e non ha un’influenza negativa sul personaggio, al contrario la

protagonista viene raffigurata mentre vive una vita piena: gli Indicatori 3.4 e 3.8 si ritengono soddisfatti.

Per quanto riguarda la raffigurazione di personaggi con varie caratteristiche, l'albo rappresenta diverse provenienze etnico-culturali e varie fisicità. Inoltre, in più parti si combattono gli stereotipi di genere: ad esempio, il papà utilizza una maschera di bellezza (p. 7), Ada gioca con le macchinine (p. 17) e la mamma è geometra (p. 27). Nonostante qualcuno non sia sereno sugli atteggiamenti particolari di Ada, lei non si fa condizionare e appare sempre fiera di sé, inoltre, come si è detto, verso la metà del racconto incontra lo psicologo e l'insegnante di ginnastica che la sostengono e alla fine anche la sorellina prova ad imitarla (Figura 42). Pertanto, l'Indicatore 3.11 è adempiuto.

Figura 42 - Illustrazione di F. Buonanno, 2019, *Ada al contrario*, Cagli (PU), Settenove, s.n.p. [p. 29]



3.2.11 *Se chiudi gli occhi*

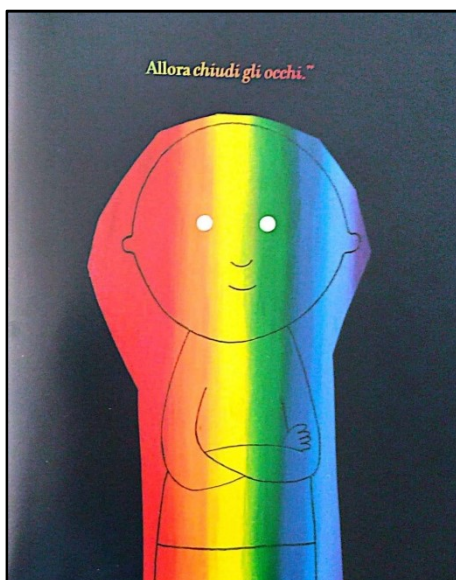
Pérez Escrivá V. & Ranucci C., 2021, Milano, Terre di Mezzo

Per concludere l'analisi, l'ultima opera letteraria, pubblicata nel contesto nazionale, è *Se chiudi gli occhi*, un albo illustrato che permette di "vedere" doppiamente, attraverso le parole e le immagini di un bambino che, a causa della sua cecità, racconta il mondo circostante attraverso il tatto, l'udito e l'olfatto. Con parole semplici ma profonde, l'autrice invita a concepire la realtà quotidiana attraverso una nuova forma che esclude la vista, veicolando il punto di vista del personaggio con cecità. Immagini essenziali, costituite da cartoncini colorati decorati e assemblati a formare dei *collage*, illustrano la concezione del mondo secondo il suo punto di vista.

Chi racconta la storia è suo fratello, che fornisce delle definizioni sugli elementi della quotidianità, naturali e artificiali, trovando ogni volta il disappunto del fratellino: «Un albero è una pianta molto alta e piena di foglie» gli dico. «No, l'albero è un palo molto grosso che sbuca dal terreno e canta» risponde" (pp. 4-5). Dal momento che il punto di vista non è quello del personaggio con la disabilità visiva, l'Indicatore 3.14 non viene soddisfatto.

Mediante figure immaginare, che rappresentano il punto di vista soggettivo del fratellino non vedente, il lettore viene accompagnato nella sua immaginazione: la *sua* realtà, seppur oggettivamente diversa dal mondo reale, è ugualmente *vera*, poiché riporta delle verità che si potrebbero cogliere, se solo si osservassero le cose con più attenzione, coinvolgendo attivamente tutti i sensi. È ciò che, alla fine del racconto, la mamma dei due bambini invita a fare, per vedere un mondo "completo" e straordinario, come i colori dell'arcobaleno (Figura 43).

Figura 43 - Illustrazione di C. Ranucci, 2021, *Se chiudi gli occhi*, Milano, Terre di Mezzo, s.n.p. [p. 25]



Sebbene il narratore sostenga che suo fratello non sia mai d'accordo con lui (pp. 2-3), il punto di vista di quest'ultimo non è mai deriso, bensì viene rappresentato con oggettività ed intelligenza: l'indicatore 3.1 è adempiuto. Come si può osservare nella Figura 44, la cecità non viene descritta come "mancanza del senso visivo", bensì come una caratteristica che, semplicemente, fa concepire la realtà in modo alternativo (Indicatore 3.4).

Figura 44 - Illustrazione di C. Ranucci, 2021, *Se chiudi gli occhi*, Milano, Terre di Mezzo, s.n.p. [pp. 8-9]



La vita del bambino cieco è sorprendente e ricca di stimoli, tanto quanto quella del fratello vedente (Indicatore 3.8): “[Narratore] «Papà è alto e porta il cappello.» [Fratello] «Ma cosa dici? Papà è un bacio che pizzica e sa di pipa» esclama sollevando le braccia” (pp. 18-19). Per funzionare, il bambino non ha bisogno, ad esempio, che il fratello gli racconti attraverso i suoi occhi come sono fatte le cose, perché i suoi sensi gli permettono di descrivere con autoefficacia il suo contesto (Indicatore 3.11).

Per concludere, un aspetto interessante di quest’opera riguarda le scelte stilistiche inclusive: le frasi scritte sono essenziali, per aumentare la comprensione dei contenuti; l’interlinea distanzia abbastanza le righe l’una dall’altra, per facilitare la lettura; inoltre, quasi in ogni pagina è presente il giallo, colore che le persone ipovedenti colgono con maggior evidenza rispetto agli altri colori. L’Indicatore 3.13, quindi, compare rispetto a queste scelte editoriali.

*

Terminata l’analisi degli albi illustrati relativi al tema delle Disabilità, nella Tabella 5 è possibile osservare quanti e quali indicatori sono stati rilevati e, pertanto, analizzati, rispetto a ciascuna opera.

La presenza soddisfatta di un indicatore viene segnalata con *P*, la sua assenza (o quasi assenza data da una presenza esigua) con *A*, infine la sua presenza non rispettata con *NR*. Inoltre, se un indicatore viene rilevato in parte, ad esempio soltanto nella prima o seconda parte del racconto, questa evidenza viene segnalata con *P/NR*.

Tabella 5: Presenza degli Indicatori (Tab.3) negli albi illustrati dedicati al tema “Disabilità”

Titolo	Ind. 3.1	Ind. 3.2	Ind. 3.3	Ind. 3.4	Ind. 3.5	Ind. 3.6	Ind. 3.7	Ind. 3.8	Ind. 3.9	Ind. 3.10	Ind. 3.11	Ind. 3.12	Ind. 3.13	Ind. 3.14	Ind. 3.15
<i>Il pentolino di Antonino</i>	NR	P/NR	NR	NR	A	A	P	NR	A	A	NR	A	A	NR	A
<i>La voce dei colori</i>	P	P	P	P	A	A	A	P	P	A	P	A	A	P	A
<i>Mia sorella è un quadrifoglio</i>	P	P	P	P	A	A	A	P	A	A	P	A	A	NR	A
<i>Nino Giallo Pulcino</i>	NR	NR	P/NR	P	A	A	A	P	A	A	NR	P	A	NR	P
<i>Martino Piccolo Lupo</i>	NR	A	P	NR	A	A	A	A	A	P	P	P	A	NR	P
<i>Rosso</i>	P	A	A	P	A	A	A	A	A	A	P	A	A	NR	A
<i>Un trascurabile dettaglio</i>	P	P	P	P/NR	P	A	A	P/NR	A	A	A	A	A	P	A
<i>Le parole di Bianca sono farfalle</i>	P	P	P	P	A	A	A	P	P	P	P	A	P	P	A
<i>Lucia</i>	P	P	P	P	A	A	A	P	P	P	P	P	P	P	P
<i>Ada al contrario</i>	P/NR	A	NR	P	A	A	A	P	A	A	P	A	A	NR	A
<i>Se chiudi gli occhi</i>	P	A	A	P	A	A	A	P	A	A	P	A	P	NR	A

CONCLUSIONE

Ripercorrendo, ora, l'analisi degli albi illustrati proposti, è possibile constatare che gli indicatori, formulati a partire dalla letteratura nazionale e straniera, possono fornire una descrizione generale degli aspetti che contribuiscono ad aumentare il grado di inclusività degli albi illustrati. Rispetto a questi ultimi, va specificato che la selezione delle opere non è stata casuale, ma ha considerato alcuni aspetti che sono stati ritenuti più congrui e adatti a questo lavoro di Tesi, quali la data di pubblicazione abbastanza recente (dall'anno 2011 a quello attuale), la possibilità di rilevazione del numero più ampio possibile di indicatori e una buona partenza rispetto alla qualità inclusiva.

In riferimento a quest'ultimo aspetto, specialmente rispetto al tema delle Disabilità, vi sono state alcune opere che non hanno soddisfatto un ampio numero di indicatori: questo risultato, che potrebbe indicare un basso livello di inclusività, è da ritenersi interessante, poiché può essere valutato dagli insegnanti, educatori e da coloro che intendono utilizzare l'albo illustrato per scopi educativi e didattici inclusivi, poiché può indirizzare la scelta degli stessi.

Inoltre, se nella tematica delle "Famiglie Arcobaleno" ciascun indicatore, soddisfatto o meno, è stato rilevato in tutte le opere o quasi, riguardo alla tematica delle Disabilità tre indicatori non sono stati rilevati in nessuna delle opere, oppure soltanto in una. Si tratta dell'Indicatore 3.5 (La storia include personaggi con disabilità di età adulta e/o avanzata), dell'Indicatore 3.6 (La storia include personaggi con disabilità di provenienza etnico-culturale diversa dal gruppo principale dell'albo) e dell'Indicatore 3.7 (L'albo illustrato contiene messaggi che condannano le barriere che i personaggi con disabilità sono costretti ad affrontare). Tale considerazione potrebbe costituire un limite di questo lavoro, la cui causa potrebbe ricadere sulla necessità di approfondimento dei testi critici o della Letteratura per l'infanzia disponibile che presenta questi indicatori.

È altresì opportuno specificare che, nonostante nell'analisi delle opere vi sia stato il tentativo di cogliere anche aspetti tecnici in riferimento specialmente

alla narrazione iconica, quali l'utilizzo del colore, la disposizione delle immagini all'interno delle pagine, l'uso di materiali particolari, le tecniche artistiche coinvolte e le dimensioni delle illustrazioni, tali aspetti interessanti e altrettanto significativi, non sono stati analizzati a sufficienza, principalmente per due motivi: innanzitutto va considerato il focus di questa Tesi, situato negli elementi inclusivi esplicitati dagli indicatori; in secondo luogo, le competenze possedute non si ritengono adeguate per un'analisi approfondita che coinvolga opportunamente gli elementi editoriali e stilistici adottati da autori ed illustratori.

In riferimento ai limiti esposti e agli spunti che questa Tesi può aver offerto, si auspica che possano sorgere ulteriori approfondimenti e sperimentazioni future a partire da questo lavoro che, per il momento, ha avviato l'analisi sul piano teorico. Per comprendere se, effettivamente, gli indicatori proposti possono ritenersi validi per rilevare l'inclusività degli albi illustrati, sarebbe interessante applicare l'analisi a livello pratico, in una sperimentazione alla scuola primaria, per rilevare se attività educative e didattiche che comprendono gli albi considerati maggiormente "inclusivi" da questa Tesi possono dar vita a nuovi atteggiamenti di apertura verso le differenze, in relazione alle disabilità e ai diversi modelli familiari.

Dopotutto, sono e saranno sempre loro a fornirci feedback davvero veritieri: i nostri alunni e le nostre alunne.

RIFERIMENTI

Testi critici

Adomat, D. S. (2014). Esplorare le questioni relative alla disabilità nella discussione sulla Letteratura per l'infanzia. *Studi trimestrali sulla disabilità*, 34.

Archinto, R. (2007). *Perché un libro illustrato per bambini?*, in Blezza Picherle, S. (a cura di), *Raccontare ancora, la scrittura e l'editoria per ragazzi*, Milano: Vita e pensiero.

Baldini, M. (2019). *L'autismo tra narrazione e strategie inclusive*. Pisa: Pacini.

Banks, J. (2013). *Educazione multiculturale: Caratteristiche e obiettivi*. In J. Banks & C. A. McGee Banks (a cura di), *Educazione multiculturale: Issues and perspectives* (pp. 3-42). Hoboken, NJ: Wiley.

Bar-Tal, D. (1996). Sviluppo di categorie sociali e stereotipi nella prima infanzia: Il caso della formazione del concetto di "arabo", degli stereotipi e degli atteggiamenti dei bambini ebrei in Israele. *International Journal of Intercultural Relations*, 20(3-4), 341-370.

Bazemore-Bertrand, S. (2020). Using Children's Literature to Discuss Social Issues in the Classroom. *Talking points*, 31(2), 22-25.

Beckett, A., Ellison, N., Barrett, S., & Shah, S. (2010). 'Away with the fairies?' Disability within primary-age children's literature. *Disability & Society*, 25(3), 373-386.

Bialka, C. S., Hansen, N., & Wong, S. J. (2023). Erasure or empowerment?: how pre-service teachers address disability when using children's literature. *International journal of qualitative studies in education*, 36(2), 102-120.

Bianquin, N. & Sacchi, F. (2019). *Considerare strategicamente la tematica della disabilità in classe. Progettare interventi educativi utilizzando gli albi illustrati come strumenti di mediazione e di conoscenza*. Milano: FrancoAngeli, 134-148.

Bickmore, K. (1999). *Why discuss sexuality in elementary school?* In W. Letts & J. Sears (Eds.), *Queering elementary education: Advancing the dialogue about sexualities and schooling* (pp. 15–26). Oxford, UK: Rowman & Littlefield.

Birge, S. (2010). Nessuna lezione di vita qui: fumetti, autismo e borsa di studio empatica. *Disabilità Trimestrale di studi*, 30(1).

Bishop, R. S. (2012). Riflessioni sullo sviluppo della Letteratura per l'infanzia afroamericana. *Journal of Children's Literature*, 38(2), 5-13.

Bittner, R. (2020). Oltre la mera rappresentazione in classe: trovare e insegnare la letteratura di e sugli autori LGBTQ+. *Giornale di letteratura per bambini*, 46(2), 36-47.

- Blackburn, M. V., & Clark, C. T. (2011). Analisi dei discorsi in un gruppo di discussione sulla letteratura a lungo termine: Modi di operare all'interno di discorsi LGBT-inclusivi e queer. *Reading Research Quarterly*, 46(3).
- Bland, C. M. (2013). *Un caso di studio sull'uso di libri illustrati da parte degli insegnanti di educazione generale per sostenere la pratica inclusiva nelle classi primarie di una scuola elementare inclusiva*. Tesi di dottorato, Università della Carolina del Nord a Greensboro, Carolina del Nord.
- Blaska, J. K., & Lynch, E. C. (1998). Sono tutti inclusi? Using children's literature to facilitate the understanding of disabilities. *Young Children*, 53 (2), 36-38.
- Blaska, J. K. (2004). Letteratura per l'infanzia che include personaggi con disabilità o malattie. *Studi sulla disabilità trimestrale*, 24(1).
- Bleza Picherle, S. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Bleza Picherle, S. (2013). *Formare i Lettori, Promuovere la Lettura. Riflessioni e Itinerari Narrativi tra Territori e Scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Bleza Picherle, S. (2020). *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Una narrativa per crescere e formarsi*. Verona: QuiEdit.
- Botelho, M. J., & Rudman, M. K. (2011). *Analisi critica multiculturale della Letteratura per l'infanzia: Specchi, finestre e porte*. New York: Routledge.
- Brody, S. (2020). Gender-Inclusive Children's Literature as a Preventative Measure: Moving Beyond a Reactive Approach to LGBTQ+ Topics in the Classroom. *Occasional Paper Series*, 44(7), 60-67.
- Buongiorno, T. (2001). *Dizionario della letteratura per ragazzi*. Milano: Fabbri.
- Buono, S., & Zagaria, T. (1999). Dalla disabilità all'attività, dall'handicap alla partecipazione: i nuovi orientamenti nelle classificazioni dell'organizzazione mondiale della sanità. Ciclo Evolutivo e Disabilità. *Life Span and Disability*. 2(1), 93-113.
- Capuano, A., Storace, F., & Ventriglia, L. (2018). *Apprendimento significativo. Utilizzo didattico delle mappe concettuali*. Torino: Lattes.
- Carlisle, M. (1998). La rappresentazione delle persone con disabilità nella Letteratura per l'infanzia degli anni 1940-1980.
- Cohen, D. H. (1988). *Il bambino che apprende: Linee guida per genitori e insegnanti*. Libri Schocken.
- Cornoldi, C. (2017). *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Bologna: il Mulino.

Crisp, T., Napoli, M., Yenika-Agbaw, V., & Zapata, A. (2020). The Complexities of #OwnVoices in Children's Literature. *Journal of Children's Literature*, 46(2), 5-7.

Dallari, M. (2008). *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*. Trento: Erickson.

De' Giorgi Bertola, A. (2012). *Saggio sopra la favola: aggiunta una raccolta di favole e di epigrammi*. Ulan Press.

Derman-Sparks, L. (1989). *Curriculum anti-bias: strumenti per responsabilizzare i bambini piccoli*. Washington, DC: Associazione nazionale per l'educazione dei bambini piccoli.

Emmerson, J., Fu, Q., & Brenna, B. (2013). *Ritratti di personaggi con disabilità nei libri illustrati per bambini del Nord America contemporaneo*. Documento inedito della conferenza della Società canadese per lo studio dell'educazione (CSSE), Victoria, BC.

Emmerson, J., & Brenna, B. (2015). Characters with Exceptionalities Portrayed in Contemporary Canadian Children's Books. *Canadian Journal of Education*, 38(4), 1-28.

Faeti, A., in AA.VV. (2005). *Alla lettera Emme: Rosellina Archinto editrice*, cit., p. 11.

Fang, Z. (1996). Illustrations, Text, and the Children Reader. What are Pictures in Children's Storybooks for? *Read. Horiz.*, 37, 130-142.

Farnè, R. (2002). *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione dall'Orbis Pictus a Sesame Street*. Bologna: Zanichelli.

Fava, S. (2021). *La Letteratura per l'infanzia a partire dagli studi di Renata Lollo. Linee di ricerca*. Lecce: Pensa Multimedia.

French, S., & J. Swain. (2004). *La tragedia di chi? Verso una visione personale non tragica della disabilità. In Barriere disabilitanti - ambienti abilitanti*, (a cura di) J. Swain, S. French, C. Barnes & G. Thomas, 2a ed. Londra: Sage.

Gardner, H. (2022). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.

Gee, J. P. (1999). *Introduzione all'analisi del discorso: teoria e metodo*. Londra: Routledge.

Gilmore, L., & Howard, G. (2016). Libri per bambini che promuovono la comprensione della differenza, della diversità e della disabilità. *Giornale di psicologi e consulenti nelle scuole*, 26(2), 218-251.

Gilton, D. L. (2007). *La letteratura multiculturale ed etnica per l'infanzia negli Stati Uniti*. Lanham, MD.

Golos, D., & Moses, A. (2011). Rappresentazione di personaggi sordi nei libri illustrati per bambini. *Annali americani dei sordi*, 156(3), 270-282.

Golos, D., Moses, A. e Wolbers, K. (2012). Cultura o disabilità? Esaminare i personaggi sordi nelle illustrazioni dei libri per bambini. *Early Childhood Education Journal*, 40(4), 239-249.

Hermann-Wilmarth, J. M., & Ryan, C. L. (2019). Answerability in Children's Literature: Learning From Melissa in Alex Gino's *George*. *Journal of Children's Literature*, 45(2), 4-14.

Ianes, D., & Cramerotti, S. (2009). *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita. Volume 1 - La metodologia e le strategie di lavoro*. Trento: Erickson, p. 13.

Ianes, D., (a cura di) Bianquin N. & Sacchi F. (2019). *Didattica e inclusione scolastica. Ricerche e pratiche in dialogo*. Milano: FrancoAngeli s.r.l.

Ianes, D., Cramerotti, S., & Fogarolo, F. (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Trento: Erickson.

Ianes D., & Augello G. (2019). *Gli inclusio scettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*. Trento: Erickson.

Justicea, L. M., Logana, J. A. R., Itanb, S. I., & Kesb, M. S. (2016). L'ambiente domestico-alfabetico dei bambini con disabilità, *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 131-139.

Kleekamp, M. C., & Zapata, A. (2018). Interrogating Depictions of Disability in Children's Picturebooks. *The Reading Teacher*, 72(5), 589-597.

Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning*. Londra: Pearson.

Kurtts, S. A., & Gavigan, K. W. (2008). Understanding (dis) abilities through children's literature. *Education Libraries*, 31(1), 23-31.

LaBarbera, P. (2002). Grade-school gay influence. *World & I*, 17(7), 58.

Leininger, M., Dyches, T.T., Prater, M.A. & Heath, M.A. (2010). Libri vincitori del premio Newbery 1975-2009: come descrivono le disabilità? *Istruzione e formazione nell'autismo e nelle disabilità dello sviluppo*, 45(4), 583-596.

Lemoine, L., Mietkiewicz, M.-C., & Schneider, B. (2016). L'autismo raccontato ai bambini: La letteratura giovanile, un supporto di sensibilizzazione pertinente? *Enfance*, 2, 231-245.

Lemoine, L., Mietkiewicz, M.-C., & Schneider, B. (2018). Des élèves (pas?) comme les autres parmi les autres. La littérature jeunesse comme facteur d'inclusion sociale pour les enfants avec trisomie 21 et autisme. *Revue de psychoéducation*, 47(2), 383-407.

Lemoine, L., & Schneider, B. (2021). Il disturbo dello spettro autistico nella letteratura francese per ragazzi: Un'analisi delle rappresentazioni dei bambini con autismo alla luce del DSM-5. *Ricerca sui disturbi dello spettro autistico*, 80, 1-19.

L'èon, R. (2004). *La letteratura giovanile a scuola: Perché? Come?* Parigi: Hachette.

Lepman, J. (2018). *Un ponte di libri*. Roma: Sinnos.

Lepri, C., & Baldini, M. (2022). Inclusione e letteratura. Percorsi formativi attraverso l'albo illustrato. *RomaTre*, 35-51.

Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picturebooks*. New York: Routledge.

Logan, S. R., Watson, D. C., Hood Y., & Lasswell T. A. (2016). Multicultural Inclusion of Lesbian and Gay Literature Themes in Elementary Classrooms. *Equity & excellence in education*, 49(3), 380-393.

Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The Function of Fiction is the Abstraction and Simulation of Social Experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173-192.

Marazzini, C. (2004). *Le fiabe*. Roma: Carocci.

McGrail, E., & Rieger, A. (2013). Aumentare la consapevolezza della disabilità attraverso la letteratura a fumetti. *Giornale elettronico per l'educazione inclusiva*, 3(1).

Milani, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Murray, O. (2010). Una mentalità che superi il servizio pre-servizio: Un invito alle scuole K-12 a investire nella giustizia sociale. *Educazione multiculturale*, 17(3), 48-50.

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. New York: Routledge.

Oliver, M. (1990). *La politica della disabilità*. Basingstoke: Macmillan.

O'Malley, A. (2003). *The Making of the Modern Child: Children's Literature and Childhood in the Late Eighteenth Century*. Psychology Press.

OMS (2007). *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.

Perrault, C., trad. di Myriam Cristallo (2000). *Il gatto con gli stivali e altre fiabe*. Milano: BUR.

Perrault, C. (1695). *Contes de ma mère l'Oye*, poi pubblicata a Parigi presso l'editore Claude Barbin nel 1697.

Prater, M. A., Dyches, T. T., & Johnstun, M. (2006). Insegnare agli studenti le difficoltà di apprendimento attraverso la Letteratura per l'infanzia. *Intervention in School and Clinic*, 42(1), 14-24.

Quicke, J. (1985). *La disabilità nella moderna narrativa per ragazzi*. Londra: Croom Helm.

Rundell, K. (2020). *Perché dovresti leggere libri per ragazzi anche se sei vecchio e saggio*. Milano: Rizzoli.

Ryan, C., & Hermann-Wilmarth, J. M. (2018). Leggere l'arcobaleno: istruzione di alfabetizzazione inclusiva LGBTQ nel aula elementare. *Stampa del College degli insegnanti*.

Ryan, C. L. (2021). Reading the K-8 Rainbow: A Virtual, LGBTQ-Inclusive Children's Literature Book Club for Elementary and Middle School Teachers. *Journal of Children's Literature*, 47(1), 145-148.

Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Trento: Erickson.

Seidler, C.O. (2011). Combattere gli stereotipi sulla disabilità con i fumetti: Non ti vedo, ma so che mi stai fissando. *Educazione artistica*, 20-23.

Sotirovska, V., & Vaughn, M. (2022). The Portrayal of Characters with Dyslexia in Children's Picture Books. *Early Childhood Education Journal*, 50, 731-742.

Squier, S. M. (2008). Finché ne escono: i fumetti, il discorso sullo sviluppo normalità e disabilità. *Giornale di scienze umane mediche*, 29 (2), 71-88.

Tan, S. (2014). *Per chi sono questi libri?*, in "Andersen", p. 309, gennaio-febbraio (trad. it. di M. Terrusi).

Temple, C., Yokota, J., & Martinez, M. (2010). Libri per bambini nelle mani dei bambini: Un'introduzione alla loro letteratura. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Terrusi, M., & Sola, S. (2009). *La differenza non è una sottrazione*. Roma: Lapis.

Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.

Terrusi, M. (2017). *Meraviglie mute. Silent book e Letteratura per l'infanzia*. Roma: Carocci.

Tontardini, I. (2012). *Meccaniche celesti: come funziona un albo illustrato* (pp. 21-48). In Hamelin (Ed.). *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Roma: Donzelli.

Trisciuzzi, M. T., & Forni, D. (2022). Il baule dei sogni. Vecchie e nuove forme di narrazione per l'infanzia. *Graphos*, 1(1), 77-95.

Tuffanelli, L. (2006). *Le diversità degli alunni*. Trento: Erickson.

Vare, J. W., & Norton, T. L. (2004). Biblioterapia per giovani gay e lesbiche: Superare la struttura del silenzio. *The Clearing House*, 77(5), 190-194.

Watson, D. C. (2010). Esplorare la connettività sociale attraverso l'uso della letteratura queer adolescenziale. *American Journal of Sexuality Education*, 5(3), 268-289.

Wikins, J., Howe, K., Seiloff, M., Rowan, S., & Lilly, E. (2016). Esplorare la percezione delle disabilità da parte degli studenti elementari utilizzando la Letteratura per l'infanzia. *Rivista britannica di educazione speciale*, 43(3), 234-263.

Sitografia

Auriemma M., 2021, *Recensione di "Una grande famiglia"*, ilmondodiChri, from <https://ilmondodichri.com/una-grande-famiglia/>

Finkelstein, V. 1996. *Modellare disabilità*. Disabilità Studi Archivio, from www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/finkelstein/models/models.htm.

Musorrafiti, D. (2017). *Il Favoloso Mondo di Qin Leng*, from <https://cinaoggi.it/2018/03/21/il-favoloso-mondo-di-qin-leng/>

Newbery, J. (1744). *A Little Pretty Pocket-Book*. Regno Unito: John Newbery, p. 28, from <https://www.topipittori.it/it/topipittori/io-voglio-stare-qui-con-i-libri>

Opere letterarie

Alemagna, B. (2008). *Che cos'è un bambino?* Milano: Topipittori.

Balpe, A.G., & Csil. (2016). *Un trascurabile dettaglio*. Milano: Terre di Mezzo.

Bernasconi, G., & Mulazzani, S. (2015). *Martino Piccolo Lupo*. Milano: Carthusia.

Carrier I. (2011). *Il pentolino di Antonino*. Padova: Kite.

De Lestrade, A., & Docampo, V. (2009). *La grande fabbrica delle parole*. Milano: Terre di Mezzo.

Erlbruch, W. (2007) *L'anatra, la morte e il tulipano*. Roma: E/O.

Hall M. (2016). *Rosso*. Milano: Il Castoro.

- Hoffman, M., & Asquith, R. (2012). *Il grande grosso libro delle famiglie*. Molteno (LC): Lo Stampatello.
- Kosinski, C. R. & Docampo, V. (2022). *Una casa di nuovo*. Milano: Terre di Mezzo.
- Liao J. (2011). *La voce dei colori*. Torino: Gruppo Abele.
- Lionni, L. (1999). *Piccolo blu e piccolo giallo*. Milano: Babalibri.
- Llenas, A. (2022) *Il gioiello dentro me*. Milano: Gribaudo.
- Lorenzoni, C., & Fatus, S. (2016). *Le parole di Bianca sono farfalle*. Crema (CR): Uovonero.
- Mari, I. (1967). *Il palloncino rosso*. Milano: Emme.
- Masini, B., & Junaković, S. (2012). *Mia sorella è un quadrifoglio*. Milano: Carthusia.
- Millar Fisher, M., & Kuang, K. (2021). *La Bandiera Arcobaleno. Bella, audace e colorata*. Casalecchio di Reno (BO): Fatatrac.
- Nava, E., & Bongiovanni, C. (2013). *Guarda, guarda*. Milano: Carthusia.
- Newbery, J. (1744). *A Little Pretty Pocket-Book*. Regno Unito: John Newbery.
- O'Leary, S., & Leng, Q. (2017). *Una famiglia è una famiglia... sempre!* Cornaredo (MI): La Margherita.
- Olmos, R. (2018). *Lucia*. Modena: Logos.
- Pardi, F., & Tullio Altan, F. (2011). *Piccolo uovo*. Vicenza: Lo Stampatello.
- Pardi, F., & Guicciardini, D. (2011). *Qual è il segreto di papà?*. Molteno: Lo Stampatello.
- Pérez Escrivá, V., & Ranucci, C. (2021). *Se chiudi gli occhi*. Milano: Terre di Mezzo.
- Rigatti, M., & Beghelli, A. (2012). *Nino Giallo Pulcino*. Milano: Carthusia.
- Risari, G., & Buonanno, F. (2019). *Ada al contrario*. Cagli (PU): Settenove.
- Roca, E., & Bonilla, R. (2019). *Una grande famiglia*. Milano: Valentina.
- Teckentrup, B. (2018). *Girotondo*. Schio (VI): Sassi.

ALLEGATI

Allegato 1

Intervista a Elisabetta Corradin, dalla Fondazione Istituto dei Ciechi di Milano Onlus

L'intervista telefonica è stata eseguita il giorno 14/10/2023, dalle ore 15 alle ore 15.37, ed è stata rivolta ad Elisabetta Corradin da parte della sottoscritta. L'obiettivo è stato quello di conferire significatività agli indicatori riportati nella Tabella 3, attraverso un parere esperto che la dott.ssa Corradin ha potuto dare, grazie alla sua formazione in Scienze dell'Educazione, alla lunga collaborazione con la Fondazione e all'ampia conoscenza delle disabilità visive.

Di seguito si riportano i commenti di Elisabetta agli indicatori della Tabella 3.

Indicatore 3.1. *L'albo illustrato non contiene una terminologia obsoleta e discriminatoria per descrivere le persone con disabilità (ad esempio parole quali "diverso" o "speciale").*

E.: Certo, sono d'accordo su questo perché già le parole che usiamo per descrivere una persona contribuiscono a creare la sostanza, non occorre sottolineare la specialità di una persona perché tutti lo siamo.

Indicatore 3.2. *L'albo utilizza un approccio oggettivo e non stereotipato, "che dice le cose come stanno": non minimizza (visione priva di difficoltà) né pone l'accento (visione tragica) sulle caratteristiche dei personaggi correlate alla disabilità.*

E.: Questo è un aspetto molto importante secondo me, infatti attraverso il *Dialogo nel Buio* noi cerchiamo di diffondere il realismo della vita quotidiana di una persona non vedente. L'esaltazione "eroica" è limitante, perché per certe cose serve per forza l'aiuto degli altri. Certo è che a modo proprio e con i giusti supporti anche le persone non vedenti possono fare tutto.

Indicatore 3.3. *L'albo rappresenta la disabilità come una delle tante caratteristiche del personaggio, senza enfatizzarla.*

E.: Ognuno di noi è unico e ha delle caratteristiche proprie. Vedere è solo una delle tante caratteristiche che va a sommarsi con le altre della personalità. A volte mi domandano: “Ma voi ciechi come fate? Come vi sentite?”. Io non posso rispondere perché io parlo per me stessa, non posso parlare a nome di tutti i ciechi. Questa è una cosa bella, secondo me, perché mostra la diversità come ricchezza. Ognuno è portatore di qualità, limiti, esperienze, personalità, carattere... Quindi avremo il cieco più introverso, più solare, quello più scontroso, quella più disponibile, quello più pigro, quello più volenteroso, esattamente come tutte le altre persone e quindi in questo caso la cecità va ad inserirsi nel quadro di tutte queste caratteristiche che vanno a formare la persona. Infatti, quando ci presentiamo, a me piace dire: “Sono Elisabetta, sono nata qui eccetera” e tra le altre cose dico “Sono non vedente”, altrimenti tutto il resto va in secondo piano e questa diventa un’etichetta. Quindi ci piace considerarla come una caratteristica e non come la nostra identità.

Indicatore 3.4. L'albo non adotta la prospettiva patologica (modello medico) che intende la disabilità come “mancanza”, né la rappresenta come “influenza negativa” sul personaggio (ad esempio mostrandolo arrabbiato, in pericolo o isolato, oppure rappresentandolo negativamente come una “piccola anima coraggiosa” o come vittima/emarginato).

E.: La medicalizzazione sicuramente è un pericolo esistente. Solitamente uno dei problemi maggiori è che quando una coppia scopre di avere un figlio con disabilità, subito corre agli ospedali e a cercare un medico con cui parlare, come se fosse un bambino rotto da aggiustare. A volte i genitori chiedono: “Ma non c'è un intervento? Non ci sono degli occhiali particolari?” e cercano di cambiare questa cosa, invece no, qui non si può fare nulla. La scienza ha fatto dei progressi ma ci sono dei limiti: più che aggiustare bisogna cercare di accettarsi così come siamo e costruirsi una propria vita e una propria identità con quello che abbiamo, questo è l'obiettivo principale. E poi bisogna dire che è errato pensare che le persone con disabilità dipendono completamente dagli altri. Certo, c'è qualcosa che si fa con l'aiuto degli altri, specialmente se si è anziani che magari non si ha pienamente accettato la propria disabilità, o non si

ha la forza di farne fronte. Però il non vedente è nella possibilità di condurre una vita autonoma, tant'è vero che ci sono non vedenti che vivono completamente da soli o che si sposano tra di loro o hanno anche dei figli. Quindi è un tipo di disabilità che non impedisce assolutamente un'autonomia personale completa.

Indicatore 3.5. *La storia include personaggi con disabilità di età adulta e/o avanzata.*

E.: Sì certo, si dovrebbe includere tutti. Se è rivolto a bambini e ragazzini penso che comunque i protagonisti debbano essere loro coetanei, perché così possono in qualche modo identificarsi o confrontarsi, però è anche giusto per il mondo dei giovani adulti che ci siano anche personaggi con età diverse.

Indicatore 3.6. *La storia include personaggi con disabilità di provenienza etnico-culturale diversa dal gruppo principale dell'albo.*

E.: Sì, è molto importante questo perché è una diversità nella diversità, e quando le diversità si sommano la situazione diventa anche abbastanza complessa. Ho conosciuto persone non vedenti non eterosessuali che vivevano una doppia discriminazione... Si creano anche delle comunità di persone non vedenti, appunto gay o LGBT, perché hanno bisogno di trovare una loro identità in un mondo in cui si sentono doppiamente una minoranza. Quindi sarebbe l'ideale superare tutte queste differenze e inglobare la diversità generale.

Indicatore 3.7. *L'albo illustrato contiene messaggi che condannano le barriere che i personaggi con disabilità sono costretti ad affrontare.*

E.: Certo, sì, non amo molto la parola "condannare" perché diventa quasi una rabbia verso le barriere, quindi parlerei di "sensibilizzare". Io dico sempre che la barriera più grave, per noi perlomeno, sono le persone umane quando non hanno comportamenti adeguati. Faccio un esempio: se io per andare al lavoro devo affrontare delle scale non è un problema, perché so che ci sono, quindi le intercetto e vado. Il limite è la persona che si mette in mezzo al corridoio della metropolitana, in mezzo al marciapiede, passa col monopattino e sfreccia,

lascia dei veicoli dove non dovrebbe lasciarli... Ecco, quindi, più che la barriera fisica e solida, è la barriera culturale di evitare comportamenti, fatti anche in buona fede magari, che in realtà crea grosse difficoltà al pedone, soprattutto se ha una difficoltà di qualsiasi tipo. Quindi personalmente preferirei dire “sensibilizzare” anziché “condannare”, altrimenti rimane la solita polemica politica “Ecco lo Stato non fa niente, non ha messo il semaforo sonoro, non ha messo la rampa”. Invece ognuno di noi, anch'io stessa, possiamo stare attenti a rispettare le esigenze degli altri per essere un sostegno, un'inclusione reciproca.

Indicatore 3.8. L'albo rappresenta i personaggi con disabilità mentre conducono una vita piena, nella quale nulla deve essere cambiato o aggiustato.

E.: Una vita piena sì, perché si può fare tutto. Non è proprio vero che nulla debba essere aggiustato, perché se i libri sono tutti stampati, il computer non ha la sintesi vocale, se non ci sono degli accorgimenti che ti permettono di essere autonoma in cucina, non avrei una vita piena. Quindi non occorre stravolgere l'ambiente, ma qualche adattamento ci vuole; perché è vero che io vado su Facebook o chatto su WhatsApp però lo faccio con strumenti differenti che alle altre persone risultano alternativi o anche poco conosciuti. Quindi a questo livello la specialità c'è. Non siamo speciali noi, ma ci servono strumenti e strategie speciali perché abbiamo evidentemente delle esigenze particolari.

Indicatore 3.9. L'albo permette di conoscere meglio la comunità che rappresenta le persone con una specifica disabilità (ad esempio la cultura sorda, la Lingua dei Segni ed i teatri per le persone sorde).

E.: Il termine “comunità” viene più usato nel mondo della sordità, effettivamente, anche perché hanno dei modi di comunicare particolari, che rendono più facile comunicare tra di loro. Parlare di comunità sui ciechi non è di solito molto abituale. Quindi potrebbe diventare "Conoscere meglio le strategie e gli strumenti che permettono l'inclusione, che permettono una vita autonoma, piena e indipendente".

Indicatore 3.10. L'albo non apporta rappresentazioni imprecise o errate sulle

disabilità (ad esempio non veicola il messaggio per cui la sordità possa essere curata con un apparecchio acustico o un impianto cocleare).

E.: Certo, assolutamente. Dare un'informazione corretta è essenziale per non creare pregiudizi, quindi è davvero molto importante dare informazioni corrette da un punto di vista medico, sociale, legislativo, perché dare un'informazione scorretta è davvero pericoloso, è come lanciare un sasso che può diventare letale. Poi su questi ambiti c'è molta curiosità e dare un'informazione falsa può davvero diventare virale. Ad esempio i ragazzini dicono [Si riferisce alla serie televisiva *Blanca*]: "Ho visto un cieco che andava in giro schioccando la lingua per capire se c'erano ostacoli o meno". Allora, sinceramente questa capacità c'è, perché se io produco un suono, batto le mani, e mi avvicino al muro, sento che il suono mi torna in modo diverso. Ma questa cosa per alcuni lo è di più, per alcuni di meno. Da qui a dire che vado in giro in bicicletta con questa modalità se ne passa... magari ci sono, ma sono casi particolarmente allenati. E in quale contesto, poi? Magari posso farlo nel cortile di casa mia, ma non in giro per le strade. Però è una cosa che talmente colpisce che a tanti è rimasta. Poi sappiamo che l'informazione nei mass media corre veloce e, chissà perché, quelle false attraggono più di quelle vere; forse perché sono più sensazionali e vanno a colpire l'emotività delle persone, ma va a farsi friggere la scientificità. Quindi, se si parla di ciechi, o è capitata una sventura, o si è laureato, ha ottenuto un merito sportivo e così via, deve essere una cosa sensazionale. Ma perché non fate vedere anche una vita normale, quotidiana?! Perché non susciterebbe interesse particolare, invece sarebbe proprio quello che dovrebbe essere diffuso.

Indicatore 3.11. L'albo rappresenta l'autoefficacia dei personaggi con disabilità: li descrive/raffigura capaci di funzionare anche senza l'aiuto degli altri (e non arrabbiati o frustrati per il fatto, ad esempio, di non poter sentire).

E.: Sì, è importante togliere questa "macchia" del disabile arrabbiato, frustrato, che vorrebbe fare ma non può. Però, ecco, non è neanche corretto, a mio avviso, dire che non hanno bisogno degli altri. Non è vero, perché tutti hanno bisogno degli altri e, chiaramente, se c'è una limitazione, se devo andare in un

posto che non conosco, comunque ho bisogno degli altri. Per esempio se devo andare in un posto che a piedi è troppo lontano e non ci sono mezzi pubblici devo prendere un taxi o farmi accompagnare in macchina da qualcuno. Oppure se devo fare una pulizia sui vetri non posso, non vedo gli aloni. Quindi non trovo molto corretto dire che viviamo assolutamente indipendenti. Ma si può dire che abbiamo una vita piena con l'aiuto degli altri dove serve, che è così per tutti.

Indicatore 3.12. *L'albo presenta una sezione per l'approfondimento della conoscenza e della comprensione delle disabilità (epidemiologia, eziologia, associazioni e/o programmi dedicati, legislazione).*

E.: Sì questo riprende un po' quello che abbiamo detto prima sull'informazione: è bene darla, anche per togliere questo mito che a volte crea ignoranza, e ci sono dati oggettivi anche a livello di legge. Per esempio mi viene in mente che conosco non vedenti che hanno trovato difficoltà negli uffici statali a firmare, perché loro non accettavano, chiedevano che ci fosse un testimone. Ma c'è una legge che prevede proprio che il cieco può firmare da solo! Se poi io non vedo quello che sto firmando, sono cavoli miei. Ma la mia firma è valida, quindi non può essere contestata. Questo signore doveva ritirare una raccomandata per un vicino di casa infermo e non gliel'hanno data perché, se non vedente, c'era poco da fare. Oppure nel caso dei cani guida. Adesso capita per fortuna più raramente, però ci sono leggi che obbligano un negozio, ad esempio, o l'albergo, a farlo entrare. Perché dire "entra senza cane" significa dire "entra senza occhi". Poi è chiaro che sta anche al non vedente comportarsi con rispetto e non dar fastidio, però è una legge, non è che chiediamo un favore, è proprio una legge! Purtroppo c'è a chi non gli viene detto in faccia, però prenota un albergo e, quando vedono che ha il cane guida, fanno un passo indietro e dicono che non c'è più la camera disponibile... Quindi anche questo andrebbe saputo, perché può dar fastidio ma è la legge che lo prevede.

Indicatore 3.13. *L'albo è costituito da elementi editoriali e stilistici che lo rendono più adatto ai diversi bisogni dei destinatari (ad esempio è reso inclusivo dall'aspetto tattile, dai caratteri ad alta leggibilità e dall'utilizzo della*

CAA).

E.: Certo, assolutamente deve essere inclusivo e accessibile a tutti. Nel caso del non vedente può essere con le scritte in Braille e con i caratteri ingranditi, appunto per ipovedenti; anche il colore, per chi vede poco, può essere importante. E, a questo proposito, come tendenza, più che il codice Braille, si usano dei QR Code in cui si può andare a reperire il testo elettronicamente o tramite un'app e lo leggiamo attraverso la sintesi vocale del nostro smartphone o computer. Questo perché non tutti i ciechi sanno il Braille. La maggior parte dei non vedenti lo diventa in età adulta e noi sappiamo che in età adulta non è semplice imparare una cosa nuova. Quindi si usa il Braille per leggere l'etichetta dei farmaci o per attaccare un'etichetta su un prodotto che c'è in casa, ma da qui a leggere un libro o un testo lungo ne passa. Le alternative tipo la sintesi vocale vanno per la maggiore, non per demonizzare il Braille perché sono una sostenitrice, ma io l'ho imparato a 6 anni, quindi per me è naturale e non lo sostituirei con niente, però mi rendo conto che per chi perde la vista più tardi è difficile. Quindi il Braille non è universale come esperienza e può essere più universale, appunto, dare questa possibilità tecnologica di accedere al testo in modo diverso con le tecnologie, perché poi è molto versatile. Io col QR Code posso o ingrandire i caratteri, o sentirlo in audio, o trasformarlo in Braille istantaneamente; quindi l'importante è averlo in file, così poi ognuno lo traduce come preferisce.

Indicatore 3.14. La storia viene raccontata attraverso il punto di vista del personaggio con disabilità (anziché quello di un suo amico/familiare).

E.: Con questo sono in parte d'accordo. Appoggio il fatto che poter raccontare in prima persona è sicuramente importante perché dà modo di raccontare la mia disabilità, come la vivo, come la sento... ma credo che sia interessante anche il punto di vista esterno e come gli altri percepiscono la disabilità. Questo è come il tema della reciprocità: reciprocità vuol dire quindi che io racconto la mia situazione, ma accetto anche che venga raccontata dagli altri, come gli altri mi vedono. Magari a me sembra di essere ad esempio super autonoma, mentre poi parlo con altri che mi dicono di fare qualcosa in più. Questo riguarda un po'

tutti e quindi io ritengo che uno non escluda l'altro, insomma, i due punti di vista.

Indicatore 3.15. L'albo veicola relazioni di amicizia autentica tra il personaggio con disabilità e gli altri, caratterizzate da reciprocità o interessi condivisi.

E.: Approvo al 100%, perché si parla di amicizia e la disabilità è compatibile anche con l'amicizia autentica, non solo con la relazione di aiuto. A volte si pensa anche questo, che magari il disabile si lega alle persone perché ha bisogno di loro, invece qui si parla di amicizia autentica, che vuol dire "reciproca", e la reciprocità è una parola che sottolineo mille volte. Io dico sempre che il disabile non può essere accettato se lui per primo non offre aiuto, competenze, supporto agli altri; deve essere una cosa, appunto, reciproca, da entrambe le parti. E quindi sono assolutamente d'accordo anche sul fatto di condividere interessi in comune, perché ci fa capire che la persona con disabilità non vive in un mondo tutto suo, ma può condividere le mode e le tendenze, gli interessi dei suoi coetanei, del contesto in cui vive. Quindi questo lo approvo pienamente.

L.: *Gli indicatori sono finiti. Ne avresti altri da aggiungere?*

E.: Sì, direi che i libri dovrebbero rappresentare momenti di vita quotidiana diversi tra loro, per dare un quadro molto ampio e veritiero di che cosa significhi avere una disabilità.



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
PADOVA
Dipartimento di Filosofia,
Sociologia, Pedagogia e Psicologia
applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

VIAGGIO NEL PASSATO IN VILLA *SPINEDA DAL VESCO*

Racconto storico illustrato: se ci credi, insieme si può...

Relatore
Simonetta Gallocchio

Laureanda
Linda Bergamin
Matricola: 1196824

Anno accademico: 2022/2023

INDICE

INTRODUZIONE – C’era una volta.....	3
CAPITOLO 1 – “INIZIO”	4
1.1 Personaggi: la 5 ^A di Breda.....	4
1.2 Luogo e tempo: un passato che arricchisce il presente.....	7
CAPITOLO 2 – “SVOLGIMENTO”	10
2.1 Cuore.....	10
2.1.1 Intervento didattico: introduzione.....	12
2.1.2 Prima fase: ricerca delle informazioni storiche.....	15
2.1.3 Seconda fase: scrittura cooperativa.....	18
2.1.4 Terza fase: illustrazione cooperativa	21
2.1.5 Intervento didattico: conclusione	23
2.2 Cinque sensi.....	24
2.3 Cervello	25
CAPITOLO 3 – “FINE”	27
3.1 Narratori: valutazione trifocale <i>degli</i> alunni e <i>con</i> gli alunni	27
3.2 Autrice: autovalutazione in ottica professionalizzante	32
CONCLUSIONE – Lieto fine.....	36
RIFERIMENTI	37
ALLEGATI.....	40

INTRODUZIONE – C’era una volta...

“È proprio quando si crede che sia tutto finito,
che tutto comincia.”

(Daniel Pennac)

Prima che questo percorso cominciasse, ho provato ad immaginare come sarebbe stato l'ultimo anno di tirocinio. Sicuramente, ormai potevo visualizzare nella mia mente la fine di un'esperienza durata quattro anni che desideravo concludere nel migliore dei modi, perché sapevo che, nel tempo, tra tutte le esperienze di tirocinio avrei ricordato soprattutto l'ultima. Sentivo che c'era bisogno di coraggio e dedizione per riuscire a svolgere un'annualità soddisfacente, ma percepivo anche un senso di sicurezza maggiore rispetto agli anni passati: potevo affidarmi agli assunti teorici che avevo appreso con lo studio e alle competenze professionali sviluppate grazie ai tirocini ed ai servizi prestati a scuola come insegnante di sostegno. Nonostante questi strumenti, però, avevo la certezza sin dall'inizio che avrei comunque provato la stessa esuberanza che provai quando entrai in classe per la prima volta.

Infatti, è proprio quando si crede che sia tutto finito, che tutto comincia. D'accapo. Diventa nuovo, come lo era la prima volta.

Questa relazione, dal titolo *Viaggio nel passato in villa “Spineda Dal Vesco”*, racconta il percorso intrapreso con la classe 5^A di Breda di Piave. Gli alunni, destreggiandosi tra *l'oggettività del passato* e *la soggettività della fantasia*, hanno ideato, scritto ed illustrato con il collage una storia che incoraggia ad attribuire importanza ai propri sogni e trovare un modo per raggiungerli, proprio come fece Angela Veronese, la protagonista del racconto storico, che due secoli fa imparò a leggere e a scrivere grazie alla sua tenacia e all'aiuto ricevuto da chi credette in lei. Nell'ambito del metodo didattico del *Cooperative Learning*, provando e riprovando, anche gli alunni hanno creduto sempre di più in loro stessi, collaborando e raggiungendo brillantemente l'obiettivo finale... arrivando a comprendere che “Se ci credi, insieme si può...”.

Proprio come il testo narrativo scritto dagli alunni, anche questa relazione vuole presentarsi sottoforma di racconto, a partire dal *C’era una volta...* che la introduce. Il *Capitolo 1 – “Inizio”* descrive le motivazioni del percorso con la presentazione della classe e dei bisogni formativi; si prosegue con il *Capitolo 2 – “Svolgimento”* che presenta l'intervento didattico e lo sviluppo che mi ha sfidata come tirocinante rispetto alle tre dimensioni: didattica, istituzionale e professionale. Il *Capitolo 3 – “Fine”* riporta i risultati ed il valore della valutazione in ottica trifocale, con la possibilità di esplorare il compito autentico (racconto storico illustrato). Per concludere, le ultime riflessioni in *Lieto fine* chiudono la relazione.

CAPITOLO 1 – “INIZIO”

*“Ogni studente suona il suo strumento,
non c’è niente da fare.*

*La cosa difficile è conoscere bene
i nostri musicisti e trovare l’armonia.*

*Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo,
è un’orchestra che prova la stessa sinfonia.*

*E se hai ereditato il piccolo triangolo che fa soltanto tin tin,
o lo scacciapensieri che fa soltanto boing boing,*

*la cosa importante è che lo faccia
al momento giusto, il meglio possibile.”*

(Daniel Pennac)

1.1 Personaggi: la 5^A di Breda

Il percorso di tirocinio di quest’anno ha visto come protagonisti gli alunni e le alunne della classe 5^A della scuola primaria *G. Puccini*, appartenente all’Istituto Comprensivo di Breda di Piave. Come ho potuto rilevare dal PTOF, vi sono preziose collaborazioni tra l’Istituto, le associazioni del territorio ed i numerosi volontari che lavorano con gli insegnanti nelle attività educative e didattiche¹, cosa che ho potuto constatare in prima persona grazie alla collaborazione con l’esperto esterno Alfonso Beninato, come si vedrà nel prossimo paragrafo.

Tornando a parlare dei “personaggi” di questo percorso, la classe 5^A è composta da 16 alunni: 8 ragazze e 8 ragazzi. Osservando le dinamiche relazionali e l’emergere delle diverse personalità durante il primo periodo di tirocinio diretto, ho colto un alto grado di eterogeneità dei tratti caratteriali all’interno del gruppo. Per portare alcuni esempi, c’era chi trainava il gruppo-classe nelle attività interagendo spesso ed animando le conversazioni; altri alunni sembravano avere la priorità di includere i compagni più passivi nei vari momenti della giornata; qualcun altro, per mantenere l’ascolto attivo, aveva ideato la strategia di disegnare o maneggiare piccoli oggetti; infine, un alunno si offriva spesso di leggere, nonostante avesse evidenti difficoltà, ricevendo in silenzio la mia ammirazione.

Ascoltando anche la mia tutor *mentore* Anna Rita parlare delle caratteristiche principali della sua classe, dei bisogni e tratti distintivi, mi colpiva il suo modo di descrivere ogni singolo

¹ PTOF IC “G. Puccini” di Breda di Piave,
from <https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/TVEE85801D/g-puccini-breda/ptof/naviga/>

alunno e il rispetto profondo che provava verso ognuno. Mi descriveva le ragazze e i ragazzi della 5^A con passione, parlando sia dei loro punti di forza, sia delle debolezze, e lo faceva per ciascuno; nutriva fiducia in loro, pur avendo ben chiare le difficoltà che esistevano in quella classe. Durante lo scambio con lei ho pensato che sarebbe stato proficuo proporre momenti di autogestione e che avrei potuto coinvolgere gli alunni in alcuni momenti della progettazione dell'intervento didattico, cogliendo le diverse competenze di cui lei mi parlava e l'alto grado di maturità che questa classe avrebbe potuto offrirmi.

Ammiro molto Anna Rita per il suo modo di essere, il rispetto incondizionato verso chi ha di fronte, la volontà di imparare continuamente nonostante si trovi al culmine della sua carriera e la capacità di costruire insieme ai suoi alunni l'apprendimento. Queste sue caratteristiche personali e professionali hanno stimolato in me la volontà di sfidare me stessa per migliorare i tratti della mia personalità che penso possano ostacolare le mie capacità professionali: la pigrizia ed un senso di responsabilità a volte troppo marcato, che reputo limitante per l'insegnamento, poiché non mi permette di sfidare le consuetudini.

Data l'eterogeneità -a mio parere più vasta del solito- di caratteri e personalità, in fase di progettazione mi sono chiesta, innanzitutto, quali fossero i bisogni formativi emergenti di questa classe. Successivamente mi sono appellata ad un tipo di didattica che potesse adattarsi agli alunni, anziché chiedere loro di omologarsi ad essa attraverso compiti troppo standardizzati e non sufficientemente idonei ad incontrare e far fiorire le diverse competenze di ciascuno. Per assumere un approccio inclusivo, ho ricordato le *sette intelligenze* individuate da Gardner nel 1983, divenute, in seguito, nove: linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, corporeo-cinestetica, intrapersonale, interpersonale, naturalistica ed esistenziale (quest'ultima ipotizzata). Il plurale *intelligenze* non solo accoglie le diversità riconoscendone il valore, ma richiama anche l'esistenza di vari stili cognitivi, superando il concetto di intelligenza associato meramente alle abilità cognitive. Tuffanelli (2006) afferma che la riduzione dell'apprendimento al solo aspetto cognitivo possa andare bene al momento della verifica di una conoscenza o di un'abilità, in quanto nella competenza che si vuole e si deve certificare entrano fortemente in gioco anche aspetti della sfera emotiva, quali la motivazione, l'autostima, l'autoefficacia e la relazione affettiva.

Per intraprendere questo obiettivo di differenziazione didattica ho provato ad ideare un progetto che prevedesse compiti diversi fra loro, chiedendo quindi di mettere in campo varie abilità, per consentire a ciascuno di riconoscersi nel percorso e sentirsi protagonista dell'esperienza: aumentando la complessità e l'eterogeneità del percorso, dal mio punto di vista ho semplificato le attività, personalizzandole per gli studenti. Per rispondere ai bisogni formativi di valorizzazione delle attitudini personali, collaborazione, inclusione delle diversità

e sviluppo critico, mi sono affidata alla progettazione a ritroso (Wiggins, McTighe, 2004) pianificando un percorso educativo e didattico eterogeneo nei compiti e basato sulla cooperazione.

Ho pensato di fondare l'intervento didattico proprio sul *Cooperative Learning*: la classe, infatti, fin dai primi anni della scuola primaria, era stata abituata a lavorare a gruppi e, quando è scoppiata la pandemia, ovviamente si è trovata costretta a rinunciarvi. Lavorare in gruppo è stata una richiesta sollevata dai ragazzi stessi in più occasioni che ho voluto accogliere con piacere. Quando lo chiesero in maniera diretta ed esplicita a me, pensai con fermezza: "Voglio proporre loro una sfida: in gruppo, aiutandosi a vicenda e unendo le molte capacità che intravedo, possono fare qualsiasi cosa". Provavo fiducia nelle loro capacità e volevo progettare un percorso stimolante. Spinta da questa motivazione, più volte ho fatto ricorso al *Cooperative Learning* nella modalità *Learning Together* descritta da D. W. Johnson e R. T. Johnson. Essa promuove l'apprendimento attivo tramite l'interdipendenza positiva per raggiungere uno scopo comune, l'interazione diretta costruttiva attraverso le abilità sociali e la condivisione delle competenze, seppur necessitando della responsabilità individuale di ciascuno per il buon funzionamento del gruppo. Per migliorare l'efficacia del gruppo e i risultati, il team valuta il proprio lavoro e ne monitora l'andamento (Johnson, Johnson & Holubec, 2015). Nell'introdurre il progetto, ho spiegato che nelle varie attività non avrei chiesto a ciascuno di saper fare tutto al meglio, poiché ci saremmo accorti che la ricchezza del "fare gruppo" in *Cooperative Learning* avrebbe fatto emergere le doti di ognuno, le quali, messe assieme, avrebbero permesso di raggiungere i risultati più soddisfacenti, proprio come spiegano le parole di Pennac nell'apertura di questo capitolo.

Un ulteriore motivo per il quale ho reputato il *Cooperative Learning* efficace è correlato all'età degli alunni: come illustra la Psicologia dello sviluppo, infatti, tra i 10 e gli 11 anni i bambini si interfacciano con i primi segnali della preadolescenza: cresce il desiderio di sentirsi autonomi, aumenta d'importanza il sentirsi parte al gruppo di coetanei e si sviluppa ulteriormente anche il pensiero critico. Accogliendo questi bisogni correlati allo sviluppo, ho fondato l'intervento didattico sulla collaborazione (inserendo questa competenza anche tra le dimensioni valutate in rubrica), ho previsto momenti di autogestione e ho lasciato spazio a discussioni e condivisioni in ottica riflessiva.

Rispetto alle discipline, i bisogni formativi emersi più prettamente didattici hanno riguardato la necessità di studiare l'opera narrativa del romanzo storico e allenare la competenza della produzione scritta. Presa in esame la programmazione della classe quinta primaria e viste le mie ore di tirocinio a disposizione, considerando anche le esigenze lavorative mie e di Anna Rita, abbiamo deciso di affrontare con i ragazzi la tipologia testuale del romanzo storico,

approfittando della preziosa collaborazione con Alfonso Beninatto, esperto storico e autore di diversi romanzi che ha poi effettivamente preso parte al progetto. In fase di ideazione dell'intervento didattico, ho pensato che sarebbe stato interessante proporre alla classe una serie di attività per concludere il ciclo della scuola primaria "lasciando una traccia": la produzione di un racconto scritto da donare innanzitutto alla scuola, per gli alunni che restano e quelli che arriveranno, e secondariamente anche alla Biblioteca comunale, per tutta la comunità. Proprio come i grandi autori, che lasciano per sempre un pezzetto di sé nei loro libri, anche la 5^A avrebbe potuto in qualche modo "restare", nonostante l'imminente partenza verso la scuola secondaria.

Pertanto, confrontandomi con la mia tutor *mentore* Anna Rita e con le tutor del gruppo TOL, ho deciso di progettare l'intervento didattico coinvolgendo primariamente l'Italiano, facendo riferimento ai seguenti *Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria* delle Indicazioni Nazionali del 2012:

- L'allievo scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati [...] alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre; rielabora testi parafrasandoli, completandoli, trasformandoli.
- Riflette sui testi propri e altrui per cogliere regolarità morfosintattiche e caratteristiche del lessico; riconosce che le diverse scelte linguistiche sono correlate alla varietà di situazioni comunicative.

Oltre alla scrittura, gli alunni hanno anche illustrato il loro racconto storico. Questa scelta, come verrà spiegato nel secondo capitolo dedicato all'intervento, si fonda sulla differenziazione didattica sopracitata, con l'obiettivo di includere e valorizzare le diverse competenze e le varie *intelligenze* presenti in classe. Dunque, per via del disegno con il collage, anche l'Arte e Immagine ha costituito una disciplina rilevante sul piano dell'intervento didattico. Infine, la Tecnologia è stata coinvolta nella parte conclusiva delle attività per trasporre a computer il romanzo².

1.2 Luogo e tempo: un passato che arricchisce il presente

Come anticipato, individuati i bisogni formativi, quest'anno con la classe 5^A ho progettato di esplorare il passato del territorio di Breda di Piave per scrivere e illustrare un romanzo storico, con la collaborazione dell'esperto esterno Alfonso Beninatto.

² *Allegato 1: macroprogettazione dell'intervento didattico.*

Alfonso è un insegnante in pensione occupato in numerose attività (attualmente è scrittore e volontario in vari ambiti socio-culturali nel territorio). Ogni anno si presta alla scuola come volontario, fornendo aiuti di diverso tipo (esperto esterno, attività di potenziamento con alunni, intermediario tra Scuola e Comune per attuare progetti o organizzare giornate particolari ecc.). Quest'anno il team docente ha deciso di dedicare parte della sua presenza alla classe 5^A per attivare un percorso di potenziamento didattico rivolto ad un alunno della classe con bisogni educativi speciali.

Dopo averlo conosciuto tramite Anna Rita, ho ritrovato in lui una persona molto curiosa, disponibile e generosa. Pertanto, ho provato a chiedere se fosse stato disponibile ad aiutarmi per il progetto di tirocinio di quest'anno. Sapendo che la disciplina portante sarebbe stata l'Italiano, in particolare la produzione scritta e lo studio del testo storico, il maestro Alfonso, appassionato da sempre di scrittura e di storia locale, mi ha dato la sua disponibilità e ha messo a disposizione la parte iniziale di un racconto scritto da lui.

La storia, per l'appunto, raccontava la vita di Angela Veronese, personaggio storico vissuto a cavallo tra il Settecento e l'Ottocento nella villa *Spineda Dal Vesco* di Breda, figlia del giardiniere del conte Jacopo Spineda. La protagonista, essendo femmina e nata da una famiglia di contadini, non aveva grandi prospettive per il suo futuro, tuttavia desiderava accedere all'istruzione. Pertanto, con astuzia, coraggio e determinazione imparò a leggere e a scrivere da sola, tanto da diventare una poetessa.

La scelta di questo *incipit*, uno tra i tanti che il maestro conserva nel suo archivio, è derivata da vari fattori: la disciplina portante entro cui progettare l'intervento didattico (Italiano), l'argomento che avevo stabilito di approfondire con la mia tutor *mentore* (romanzo storico), il prezioso aggancio con il territorio locale (villa *Spineda Dal Vesco*) e la storia personale di Angela Veronese che mi ha attratta e coinvolta sin da subito.

Ispirandomi ad un passato realmente esistito, con entusiasmo mi sono imbattuta in questo percorso e ho progettato le attività, consapevole anche del fatto che avevo la possibilità di far emergere in classe tematiche del passato importantissime e sempre attuali: il diritto all'istruzione come mezzo per l'autodeterminazione e come strumento di libertà per la persona, il riscatto del genere femminile e l'importanza di trovare sempre una soluzione alle problematiche che si possono incontrare. Ad ispirarmi maggiormente sono stati gli studi su Janusz Korczak, nell'ambito del corso universitario della professoressa Benetton di *Pedagogia dell'infanzia, dell'adolescenza e diritti del bambino*. Ammiro molto questo personaggio storico che è riuscito a compiere atti rivoluzionari per il suo tempo a favore dei bambini e dei ragazzi. Tra le varie cose, nella sua "Casa degli orfani" e nella "Nostra Casa"

istituì il Tribunale Collegiale quale “luogo” primario per l’autodeterminazione e per la libertà di espressione dei bambini, consapevole che il bambino è un essere ragionevole, che conosce bene i bisogni, le difficoltà e gli ostacoli della propria vita (Korczak, 2013).

Gli insegnamenti di questo grande autore mi hanno fatto pensare ad Angela, che ha riconosciuto il suo bisogno di accedere all’istruzione ed ha incontrato sicuramente varie difficoltà all’epoca per soddisfare questo suo desiderio.

Le idee rivoluzionarie di Korczak ispirarono, successivamente, importanti normative in materia di diritti e doveri dei bambini e degli adolescenti, quali la *Dichiarazione dei Diritti del Bambino* del 1959 e la *Convenzione dei Diritti del bambino* del 1989. Esse, inoltre, si affiancano agli ideali contenuti nelle Indicazioni Nazionali del 2012, nelle quali si legge che “Alla scuola spetta il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un’identità consapevole e aperta. La piena attuazione del riconoscimento e della garanzia della libertà (artt. 2-3, Costituzione), nel rispetto delle differenze di tutti e dell’identità di ciascuno, richiede oggi [...] l’impegno dei docenti [...]”.

CAPITOLO 2 – “SVOLGIMENTO”

*“C'era un'ape molto vivace
a cui piaceva tanto la pace,
perché un giorno incontrò un rapace
che non la mangiò
e un'amicizia si creò.
Ma l'ape era affamata
e andò su una viola colorata,
così vi si posò
e il polline succhiò.”
(Classe 5^A)*

2.1 Cuore

Durante il percorso di tirocinio indiretto, in più occasioni abbiamo riflettuto insieme sulle competenze che caratterizzano il profilo professionale dell'insegnante. Sicuramente si tratta di una figura complessa che si inserisce a sua volta in un sistema complesso e dinamico, come ho potuto riscontrare in tutto il periodo di tirocinio diretto. Imparando a conoscere me stessa attraverso la scuola, la parte pratica dell'autoformazione mi ha rivolto diverse sfide, tra le quali la necessità di prendere decisioni difficili, gli imprevisti da dover gestire nell'immediato, i vincoli dettati dal contesto (spazi, risorse necessarie, barriere ecc.) e tempi insufficienti per alcune attività.

Contemporaneamente, la parte teorica dell'autoformazione ha direzionato il mio sviluppo attraverso stimoli continui e strumenti efficaci che ho incontrato nel gruppo TOL nell'ambito del tirocinio indiretto, ovvero il Portfolio, il *Project Work*, la Scheda di valutazione ed il *Framework* sulle competenze dell'insegnante (Danielson, 2002), e che ho maturato grazie agli insegnamenti universitari ed ai laboratori (particolare rilevanza in questo percorso di tirocinio assume l'attività di *Peer Review* condotta durante il laboratorio di *Modelli e strumenti per la valutazione*).

Tutti gli strumenti sopracitati hanno fatto riferimento alle tre dimensioni che costituiscono il profilo professionale dell'insegnante: didattica, istituzionale e professionale. Personalmente, il mio pensiero e la mia esperienza mi fanno concepire la triade come un sistema nel quale le parti cooperano continuamente fra loro e nessuna può esistere indipendentemente dalle altre. La dimensione didattica, allora, è il nostro “cuore”, come ho avuto modo di riflettere ed argomentare anche nel Portfolio:

“Le competenze e le azioni didattiche sono, probabilmente, la parte più *centrale* dell'essere "docente" e costituiscono il ruolo primario di questa professione.

L'insegnante progetta interventi educativi e didattici dopo aver osservato e raccolto i bisogni specifici dei suoi studenti, [...] i diversi modi di essere degli allievi vengono accolti, esplorati e chiamati in causa all'interno delle attività scolastiche quotidiane, [...] attraverso diverse metodologie e tecniche didattiche, che possano adattarsi al personalissimo funzionamento di ciascuno e far fiorire capacità, doti e passioni. [...] Infine, l'insegnante, nella sua componente didattica, valuta il percorso ed il prodotto dei suoi alunni attraverso verifiche che possano stimolare l'apprendimento e affinare le competenze (valutazione *per l'apprendimento*)”³.

Senza il cuore, il sistema non riceve l'ossigeno e non può sopravvivere. Questa prima parte del capitolo è dedicata alla dimensione didattica, al *cuore*. Il percorso è suddiviso in fasi ed attività, come si può evincere dalla presentazione sintetica proposta dalla seguente tabella (Tab.1: Fasi e attività dell'intervento didattico complessivo):

FASI	ATTIVITÀ
Introduzione	Presentazione del percorso alla classe con un PowerPoint. Costruzione di una mappa concettuale sul “romanzo storico”.
1) Raccolta delle informazioni storiche	Ricerca su fonti scritte, orali e visive (documenti, fotografie, libri e informazioni forniti dall'esperto storico Alfonso). Ricerche da Internet. Interviste al maestro Alfonso. Passeggiata didattica in villa <i>Spineda Dal Vesco</i> .
2) Scrittura cooperativa	Lettura della parte iniziale del racconto scritta da Alfonso. Invenzione e scrittura della scaletta generale del racconto. Invenzione e scrittura del racconto nel piccolo gruppo. Revisione delle parti di racconto nel piccolo gruppo. Aggancio delle parti per formare un unico racconto coeso. Battitura a computer del racconto.
3) Illustrazione cooperativa	Selezione dei fatti narrati da disegnare e come rappresentarli. Disegno con matite e collage.
Conclusione	Passeggiata didattica in via Angela Veronese e “pic-nic letterario”.

Tabella 1: Fasi e attività dell'intervento didattico complessivo.

³ Portfolio, *Profilo professionale emergente* – parte 1, 22 marzo 2023.

2.1.1 Intervento didattico: introduzione

Per introdurre ai ragazzi della 5^A di Breda il progetto, ho pensato di utilizzare PowerPoint, in quanto era lo strumento che reputavo più efficace per raggiungere lo scopo della prima lezione. Pertanto, ho cercato di usare la tecnologia in modo efficace, per coinvolgere i ragazzi *indirettamente* attraverso scelte stilistiche (slide brevi o per punti, messaggi mirati ed esplicativi, contenuti accompagnati da immagini, il più possibile divertenti e stimolanti) e *direttamente*, chiedendo di leggere le slide e facendo domande mirate per favorire l'attenzione.

Mi è sembrato vincente il modello *TPACK* (*Technological, Pedagogical and Content Knowledge*, Mischra & Koehler, 2006) per costruire e rielaborare i contenuti secondo l'apprendimento significativo, invece di trasmetterli semplicemente e passivamente. Desideravo cercare di tendere fin da subito a questo framework e mantenerlo anche negli incontri successivi. In particolare, nella prima lezione ho introdotto l'opera narrativa del "romanzo storico" attraverso un PowerPoint, il computer e la LIM (*Technological Knowledge*).

Con le *slide* ho scelto di presentare le principali caratteristiche del testo storico senza elencarle subito, ma utilizzando degli esempi tratti dalla Letteratura per l'Infanzia che tanto apprezzo. In questo modo, grazie all'*apprendimento per scoperta*, gli alunni non hanno ricevuto subito le caratteristiche del romanzo storico dal punto di vista teorico, le quali sarebbero servite loro per applicarle nell'invenzione e nella stesura del loro romanzo storico, ma sono stati chiamati in prima persona a ricavarle con un processo pratico, esplorando due esempi. Il primo esempio (*Katitzi*, K. Taikon, 2018) consisteva in un racconto ambientato in Svezia nella prima metà del Novecento, avente come protagonista una famiglia di persone rom, nel quale l'autrice descrive la difficoltà di appartenere a questa cultura e incoraggia il lettore a combattere le discriminazioni come quella raccontata nella sua storia (Fig.1: esempio I di racconto storico).

ALCUNI ESEMPI:

“Mia madre è nata nel 1932 in Svezia, da padre rom e madre svedese. A quel tempo era molto dura essere rom. I rom venivano perseguitati: non potevano abitare negli appartamenti o nelle case e nemmeno andare a scuola. [...]”

Dopo essere diventata adulta e aver avuto figli suoi, la mamma ha iniziato a lottare perché i rom avessero gli stessi diritti degli altri svedesi. È stata una battaglia lunga e dura. Dopo un po' ha deciso di scrivere libri per bambini e ragazzi, perché era convinta che sareste stati voi a riuscire a cambiare il modo di vedere i rom e le altre persone che subiscono discriminazioni. Leggendo imparerai a conoscere una parte della storia della Svezia.”

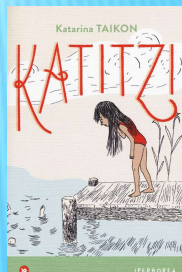


Figura 1: esempio I di racconto storico.

Il secondo esempio (*Il mio grido è come un tuono*, M. D. Taylor, 2022) si riferiva ad un racconto ambientato nel Mississippi nella prima metà del Novecento, ai tempi della segregazione razziale negli Stati Uniti d'America, nel quale si narra il contesto storico attraverso i cibi tipici, le abitudini scolastiche, il territorio ed i costumi.

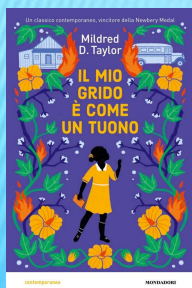
Dopo aver letto e comparato i due estratti storici, gli alunni hanno discusso sulle caratteristiche in comune rispetto al linguaggio utilizzato (formale/informale), al tempo (presente/passato/futuro), ai personaggi (realistici/fantastici), ai luoghi (verosimili/inventati) e allo scopo di questa tipologia testuale, attivando i processi cognitivi necessari ad ipotizzare e formulare i caratteri salienti del romanzo storico (*Content Knowledge*).

Per dirigere la discussione verso l'obiettivo, ho scelto appositamente due estratti per me significativi dai libri sopracitati, che potessero far emergere le caratteristiche del romanzo storico; inoltre, ho guidato la discussione con domande-stimolo indispensabili per indirizzare il ragionamento verso l'obiettivo: *Com'è il linguaggio utilizzato? Quale tempo si usa? Personaggi e luoghi sono realistici o fantastici?* Per ipotizzare lo scopo del romanzo storico, ho letto nuovamente al gruppo classe i brani contenuti nelle slide, chiedendo se informazioni come “le salsicce all'olio” oppure “i pantaloni di velluto a coste” (Fig.2: esempio II di racconto storico) potessero aiutarci a comprendere gli usi ed i costumi di un'epoca, per scoprire che lo scopo del romanzo storico è conoscere meglio il passato (*Pedagogical Knowledge*)⁴.

⁴ Le due slide nelle figure 1 e 2 sono tratte dall'*Allegato 2: PowerPoint di introduzione dell'intervento didattico*.

“Ometto, ti vuoi muovere? Continua così e ci farai arrivare tardi.-

Il mio fratellino non mi ascoltava. Stringendo più forte il quaderno ricoperto di carta di giornale, e la scatola del pranzo con dentro il pane di mais e le salsicce all'olio, era tutto concentrato sulla strada polverosa. Era rimasto indietro rispetto a me e i miei altri fratelli [...] nel tentativo che la polvere rossa del Mississippi si alzasse a ogni passo per poi ricadere sulle sue scarpe nere lustre e sui risvolti dei pantaloni di velluto a coste.”



“Papà partì in cerca di lavoro. [...] Passò il resto dell'anno lontano da noi e tornò solo in pieno inverno, quando il terreno era gelato e spoglio. La primavera dopo, finita la semina, fece lo stesso. Era ormai il 1933 e papà era di nuovo in Louisiana a posare binari.”

Figura 2: esempio II di racconto storico.

Pertanto, al termine di questa conversazione i ragazzi hanno ricavato le informazioni necessarie a costruire il primo strumento che sarebbe servito loro per scrivere il racconto: una mappa sulle caratteristiche teoriche del "romanzo storico" come opera narrativa, scritta da ciascuno nel quaderno di Italiano (Fig.3: mappa *Il romanzo storico*).

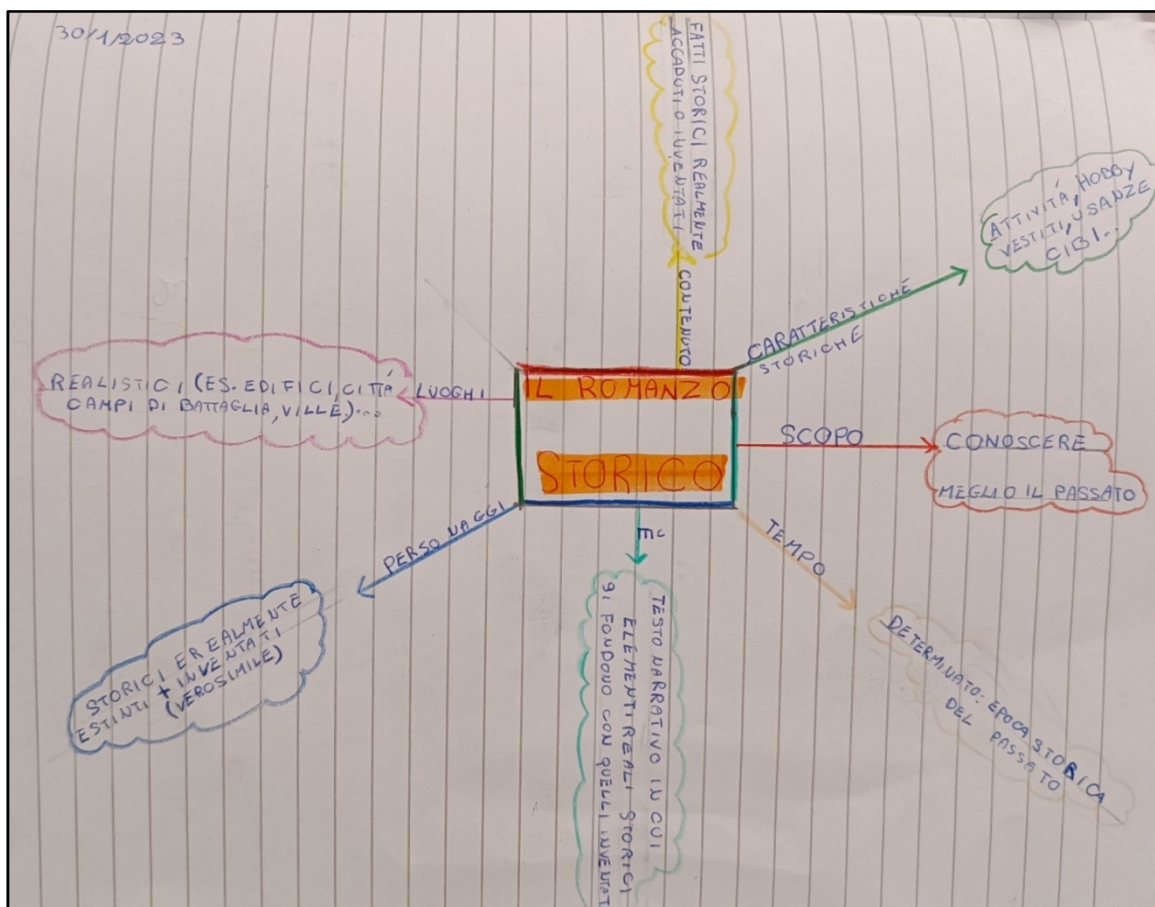


Figura 3: mappa *Il romanzo storico*.

2.1.2 Prima fase: ricerca delle informazioni storiche

A seguito dell'introduzione, è iniziata la prima fase avente come obiettivo la raccolta delle informazioni storiche riferite al contesto di vita di Angela Veronese, la protagonista del nostro romanzo. Come scoperto insieme agli alunni, infatti, il racconto storico è un componimento misto che si compone di elementi storici (i fatti si svolgono in un passato non vissuto dall'autore, ma ricostruito con accuratezza) ed elementi inventati (seppur verosimili e coerenti con il periodo storico) e deve poter essere credibile, pertanto deve rispettare la cornice nella quale i fatti narrati si svolgono. Per soddisfare l'obiettivo della coerenza, come spiegato anche dal maestro Alfonso, è stato necessario cominciare l'intervento didattico con l'attività di esplorazione e la ricerca di informazioni sul contesto di vita di Angela Veronese. Per effettuarle, ho proposto diverse attività, che sono state svolte dentro e fuori la scuola:

1. ricerca su fonti scritte e visive, ovvero documenti e fotografie gentilmente condivisi dal maestro Alfonso ed esplorazione del libro *Misteri in villa* (Beninatto, 2002) scritto da lui sulla villa *Spineda Dal Vesco*, ambientazione principale del racconto (Fig.4: libro *Misteri in villa*);
2. ricerca da Internet sul periodo storico;
3. interviste al maestro Alfonso, esperto storico;
4. passeggiata didattica in villa *Spineda Dal Vesco* (Fig.5: passeggiata didattica in villa).



Figura 5: passeggiata didattica in villa.



Figura 4: libro *Misteri in villa*.

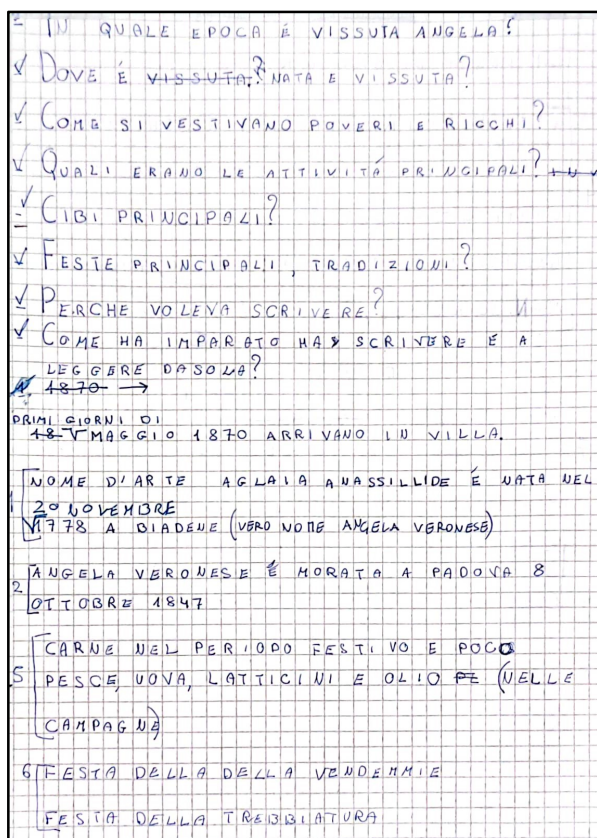


Figura 6: domande-guida e appunti informazioni storiche.

La raccolta delle informazioni descritta nei primi tre punti è stata eseguita in *Cooperative Learning* nella modalità *Learning Together* (Johnson, Johnson Holubec, 2015): dopo un primo momento iniziale nel quale gli alunni, tutti insieme, hanno formulato delle domande-guida che potessero condurre la ricerca, si sono suddivisi in tre gruppi formati da cinque o sei alunni ciascuno e hanno iniziato le attività. I tre gruppi, a rotazione, hanno raggiunto le tre diverse “postazioni” per cercare le informazioni e rispondere alle domande-guida: l’ “aula scolastica n.1” per sfogliare le fonti storiche materiali e visive del maestro

Alfonso Beninatto, l’ “aula scolastica n.2” per intervistare il maestro e l’ “aula Informatica”

per fare delle ricerche su Internet. L'attività è molto piaciuta agli alunni e tutti i gruppi sono riusciti a rispondere alle domande-guida (Fig.6: domande-guida e appunti informazioni storiche), raccogliendo anche alcune informazioni aggiuntive che li avevano particolarmente incuriositi.

Grazie alle notizie raccolte, è stato possibile costruire il secondo strumento che gli alunni avrebbero usato successivamente per ideare e scrivere il racconto: una mappa riassuntiva sull'epoca storica di Angela Veronese (Fig.7: mappa *L'epoca storica di Angela Veronese*).

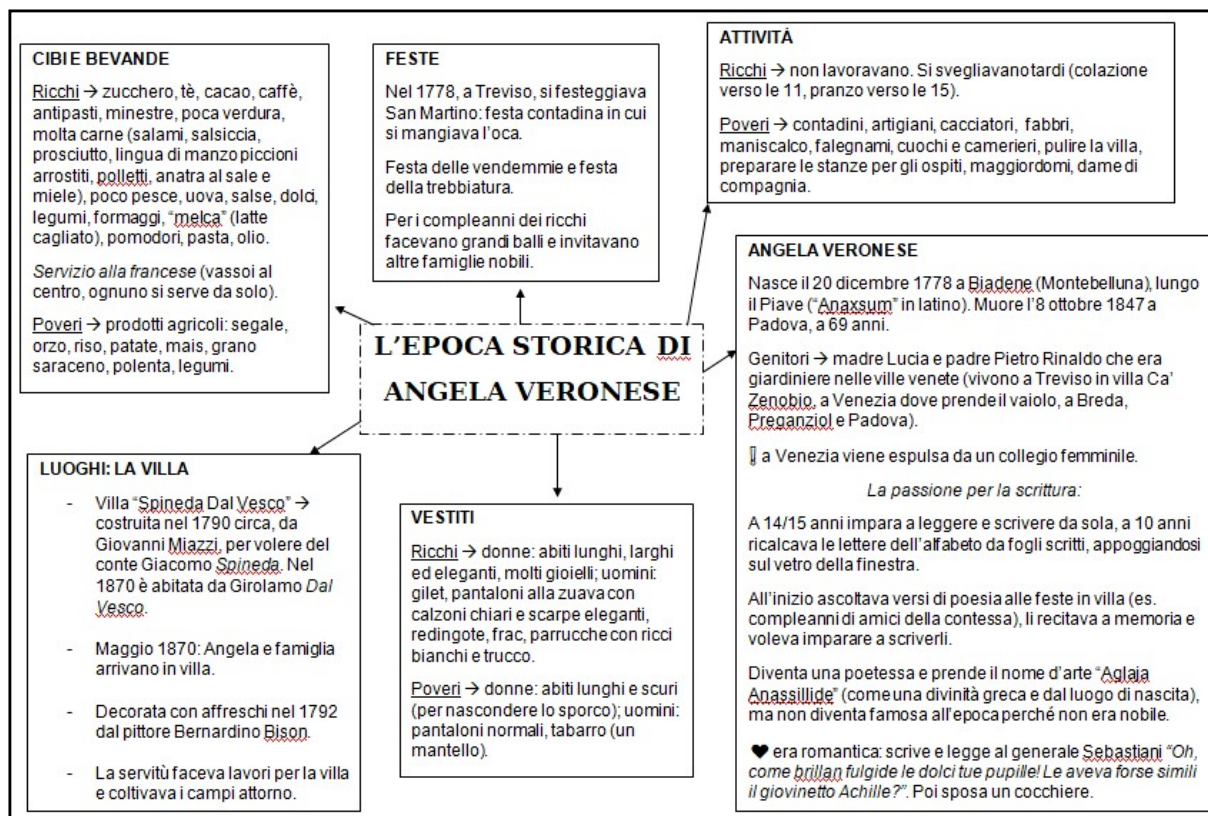


Figura 7: mappa L'epoca storica di Angela Veronese.

La quarta modalità di raccolta delle informazioni ha previsto un'uscita didattica per prendere appunti e scattare fotografie nel vero contesto di vita di Angela: la bellissima villa *Spineda Dal Vesco*, situata a Breda di Piave, a pochi passi dalla scuola. Il maestro Alfonso ci ha fatto da guida in questa immersiva esperienza *outdoor*, che ha stimolato gli alunni alla scoperta di un'epoca passata affascinante. I ragazzi erano entusiasti di poterla visitare, specialmente dopo un lungo periodo di limitazioni a causa del Covid. La passeggiata didattica è stata arricchente innanzitutto perché nell'apprendimento esperienziale, ovvero un processo attraverso il quale la conoscenza si forma tramite la comprensione e la trasformazione dell'esperienza (David A. Kolb, 2015), è favorita la socializzazione del gruppo, che esce dalle mura scolastiche per apprendere insieme con curiosità verso i nuovi stimoli circostanti. In questa prospettiva, l'apprendimento fuori dall'aula è un processo attivo nel quale gli alunni incontrano problemi autentici, costruiscono ipotesi, cercano soluzioni reali e interagiscono con gli altri per dare un senso al mondo che li circonda.

Esplorando l'esterno della villa, abbiamo cercato di visualizzare con la mente il "giardino alla francese" di duecento anni fa, mentre al suo interno abbiamo assaporato l'arte raffinata e delicata degli affreschi sulle pareti, immaginando la vita del giovane conte Paolo; dalle stanze dei ricchi conti siamo giunti, successivamente, alla barchessa abitata dalla servitù

dell'epoca, attraverso un "passaggio segreto" (una porta poco visibile dall'interno poiché mimetizzata dagli affreschi sulla parete).

Questi particolari della villa hanno sicuramente catturato l'attenzione degli alunni, in quanto li hanno inseriti nelle loro storie in fase di scrittura e nelle illustrazioni (Fig.8: disegno del "passaggio segreto").

L'uscita in villa mi ha ricordato che la scuola è un sistema complesso, nel quale l'insegnante ha due possibilità: farsi sommergere dai mille *input* che inevitabilmente gli arrivano dall'esterno, oppure riceverli e trasformarli in opportunità per la didattica. In linea con il paradigma dell' "insegnante attore sociale" (Altet, Charlier, Paquay & Perrenoud, 2006) esplorato nel tirocinio indiretto, lei o lui dovrebbe saper "fare rete"

creando occasioni collettive di dialogo, scambio e collaborazione, accogliendo le idee altrui e utilizzando gli spunti offerti dal territorio nella didattica a scuola. Probabilmente ogni insegnante, per sua natura umana, a suo modo coglie questi stimoli e, personalmente, mi piace pensare che siano proprio gli alunni a fare la differenza: con le loro individualità permettono agli insegnanti di formulare idee sempre nuove, quindi possono contribuire a progettare percorsi didattici sempre più sorprendenti.

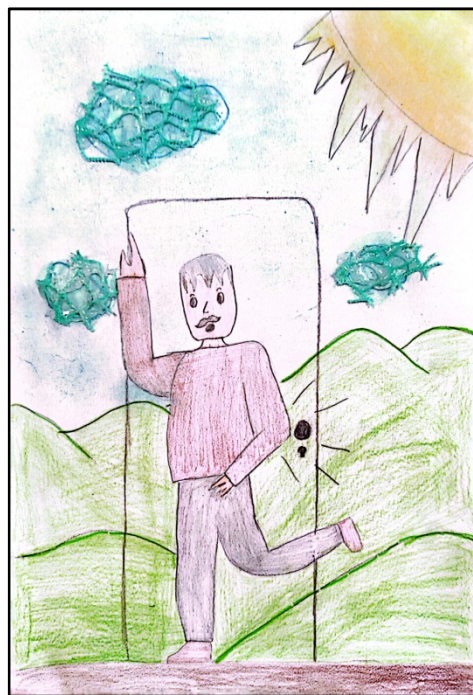


Figura 8: disegno del "passaggio segreto".

2.1.3 Seconda fase: scrittura cooperativa

Dopo aver raccolto le informazioni storiche necessarie, dotati delle risorse adeguate a produrre un racconto coerente con gli elementi socio-culturali dell'epoca di Angela Veronese, gli alunni della classe 5^A di Breda si sono inoltrati nella seconda fase dell'intervento didattico: la scrittura cooperativa del romanzo storico.

Nelle Indicazioni Nazionali del 2012, uno degli obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria è "Realizzare testi collettivi per relazionare su esperienze scolastiche e argomenti di studio", in questo caso riferito al romanzo storico. Superando la concezione riduttiva dello scrivere inteso come atto di trascrizione delle idee per realizzare un prodotto, grazie alla prospettiva cognitivista si è potuto affermare che nella costruzione di un testo scritto gli alunni contemporaneamente ragionano sull'argomento, individuano

contenuti, li organizzano e li mettono in relazione tra loro in modo efficace e coerente. Questo contributo ha messo in luce l'importanza della scrittura che diventa una forma di apprendimento con la quale gli alunni imparano a costruire e strutturare il proprio pensiero in ottica meta cognitiva (Cisotto, 2015).

Data la complessità dell'azione di scrittura, unita alla competenza del saper lavorare in gruppo (scrittura cooperativa), la seconda fase dell'intervento didattico è stata da me attentamente supportata e monitorata con l'aiuto esperto fornitomi da Anna Rita ed Alfonso, per accompagnare adeguatamente gli alunni nello sviluppo di questa abilità.

Prima di suddividersi in gruppi ed iniziare la scrittura, gli alunni, tutti riuniti nel gruppo-classe, hanno esplorato la parte iniziale del racconto. Essa è stata scritta qualche tempo fa dal maestro Alfonso ed è rimasta conservata nel suo computer, come tante delle altre sue bellissime creazioni artistiche che nascono dagli spunti offerti dalle sue esperienze e restano lì, in attesa del momento giusto per essere completate. Lui stesso, durante una lezione che ha rivolto alla classe sulla scrittura creativa, ha raccontato che il segreto per scrivere un bel romanzo è soffermarsi ad "osservare" cosa la nostra mente può far nascere a partire da una semplice idea di tutti i giorni. Questo, infatti, è ciò che è successo per molte delle sue pubblicazioni: quando partiva per un'escursione in alta montagna portava con sé un taccuino su cui si appuntava idee, stati d'animo, brevi osservazioni sulla flora o sul comportamento animale... e da lì, in un secondo momento, avrebbe sviluppato una narrazione che avrebbe dato vita ad un libro.

Dopo aver letto ed analizzato l'inizio della storia, il gruppo-classe ha inventato i fatti che sarebbero avvenuti in seguito, formulando la scaletta relativa allo svolgimento ed alla conclusione aperta del romanzo⁵. Le idee sono state raccolte da me e scritte alla lavagna, finché non si è formata la traccia della storia. Come si può immaginare, è stato un compito parecchio difficile, in quanto ho chiesto di ideare dei fatti che fossero verosimili per l'epoca storica di riferimento (che gli alunni avevano esplorato e conosciuto nella prima fase dell'intervento didattico). Inoltre, mano a mano che emergevano le idee, oltre ad inventarne di nuove, era necessario prestare massima attenzione agli interventi dei compagni e formulare nuove proposte necessariamente collegate alle precedenti da un nesso logico. Per agevolare la formulazione, allora, in alcuni passaggi più complicati ho rafforzato i collegamenti tra un intervento e l'altro facendo notare la scarsa connessione, spronandoli ad essere più minuziosi.

⁵ *Allegato 3: scaletta del racconto storico.*

Nonostante la complessità cognitiva del compito, tutti, chi più e chi meno, hanno partecipato e sono riusciti a produrre una trama divertente dal punto di vista della fantasia e coerente dal punto di vista storico-culturale.

Successivamente, si è potuta avviare l'attività di scrittura cooperativa: la classe si è suddivisa in quattro gruppi (ognuno composto da quattro alunni), ciascuno dei quali ha ricevuto una parte della scaletta, anch'essa divisa in quattro. Ogni gruppo ha subito iniziato a scrivere in mala copia la propria parte, ampliando il concetto che prima, tutti insieme, avevano ideato in modo essenziale (Fig.9: scrittura cooperativa).



Figura 9: scrittura cooperativa.

Durante questo compito sono stata davvero stupita dalla loro fantasia nel creare racconti efficaci e piacevoli, oltre che dalla loro bravura nel mettere insieme le varie idee per formulare messaggi scritti con chiarezza e corretti dal punto di vista morfo-sintattico e grammaticale. Esplorando il percorso di ciascun gruppo ho potuto osservare diverse abilità in gioco: alcuni alunni erano più propensi all'ideazione della storia e si sono cimentati nell'invenzione dei fatti; altri erano rapidi nella scrittura e riuscivano a coniugare velocemente i due linguaggi (orale e scritto); altri ancora erano più attenti alla correttezza ortografica e alla formazione delle frasi; qualcuno, con empatia e senso artistico, è riuscito ad immedesimarsi nella protagonista Angela e ha perfino inventato una poesia (che ho voluto utilizzare per aprire questo Capitolo 2 della relazione).

Un'attività che ha aumentato l'inclusione e favorito la collaborazione è stata la trasposizione a computer delle parti, scritte dapprima a mano. Non sorprenderà che quasi tutti gli alunni si siano offerti di trascrivere il racconto, data l'attrazione del target preadolescenziale verso lo strumento. Diversamente, mi hanno sorpresa quando, coinvolti nell'aiuto reciproco fra piccoli gruppi per terminare la fase di scrittura, alcuni alunni hanno preferito rimanere in classe piuttosto che recarsi in aula Informatica per effettuare la battitura a computer. In quell'istante

ho provato un sentimento d'orgoglio verso di loro ed ero emozionata all'idea che fossero rimasti a supportarsi e collaborare, felici di farlo.

Nel complesso, però, nonostante gli atteggiamenti inclusivi da parte dei compagni, c'era sempre qualcuno che tendeva a distrarsi, forse perché il compito era troppo astratto e risultava difficile impiegare tante energie mentali ed organizzare le informazioni per produrre il testo in gruppo. Per questo motivo, ho deciso di anticipare la terza fase dell'intervento didattico.

2.1.4 Terza fase: illustrazione cooperativa

Prima che la seconda fase di scrittura terminasse, è iniziata la terza fase di illustrazione cooperativa, nella quale gli alunni si sono cimentati con il disegno a matita e la tecnica artistica del collage, già nota alla classe. Per rendere l'ambiente di apprendimento il più inclusivo possibile e per incrementare la partecipazione di tutti, ai quattro gruppi è stato chiesto di far emergere i diversi talenti di ciascuno, le loro diverse *intelligenze*, che potevano trovare spazio in uno dei quattro ruoli che ho pensato di proporre loro:

1. l'ideatore della trama;
2. lo scrittore;
3. il disegnatore;
4. l'addetto al collage.

In pochi minuti i gruppi si sono spartiti i ruoli fra i loro membri, in modo tale che in ogni gruppo essi fossero rappresentati. Dopodiché, i quattro disegnatori e i quattro addetti al collage si sono riuniti per decidere quali disegni della storia produrre nello specifico, allo scopo di scegliere insieme i momenti più significativi del racconto da rappresentare, non da ultimo per evitare il rischio di produrre dei doppioni. Grazie ad un confronto avuto con le mie tutor del gruppo TOL, infatti, ho considerato l'importanza della continuità grafica dei disegni, per conferire linearità al romanzo anche attraverso la componente illustrata. Disegnatori e addetti al collage, allora, hanno deciso insieme come rappresentare i vari personaggi e i vari luoghi, allenando ancora la collaborazione e la negoziazione, attribuendo identità ai soggetti e ai contesti del romanzo attraverso le loro scelte stilistiche.

A tal proposito, è stato utile visionare fonti storiche visive selezionate dal maestro Alfonso, grazie alle quali gli alunni hanno scoperto, ad esempio, che nella nobiltà del XIX secolo le donne indossavano vestiti ampi e sfarzosi, e gli uomini i pantaloni alla zuava e la redingote (Fig.10: disegno *Litigio tra contessa e conte*).



Figura 10: disegno *Litigio tra contessa e conte*.

Prima che la terza fase iniziasse, mi sono assicurata di ricordare loro che, nonostante i diversi ruoli, avrebbero dovuto aiutarsi a vicenda se qualcuno fosse rimasto indietro con qualche compito. Una volta cominciati i disegni gli alunni collaboravano alacremenente e non mostravano malcontento quando veniva chiesto loro di uscire momentaneamente dal loro ruolo per entrare in un altro. È stato gratificante anche osservare che, dopo aver affiancato la fase del disegno a quella della scrittura, gli alunni che prima si distraevano, ora avevano assunto posizioni importanti e venivano cercati da tutto il gruppo-classe: un'alunna, ad esempio, aveva portato da casa un materiale fatto di filamenti di plastica bianchi, che ricordava le parrucche utilizzate nel Settecento dagli uomini della borghesia francese, fatte da capelli bianchi, lunghi, ricci e intrecciati; così, quando c'era bisogno di rappresentare i capelli del conte Spineda, lei era diventata il punto di riferimento per i compagni di tutti i gruppi, che la cercavano per poter utilizzare quel materiale nei loro collage.

Figura 11: illustrazione con disegno.



Figura 12: illustrazione con collage.

Grazie alla contemporaneità della fase di scrittura e di quella dell'illustrazione, quindi, finalmente tutti hanno potuto partecipare e mettersi in gioco, poiché le diverse intelligenze e gli stili cognitivi propri di ciascuno non solo erano accolti ma diventavano anche indispensabili per svolgere compiti così eterogenei e “distanti” fra loro. In classe si percepiva un clima di “autentica frenesia”, come se i cervelli e le mani avessero potuto rendere visibili le loro energie, colorate di mille sfumature. Proprio come spiega la *Teoria del Flow* (Csikszentmihályi, 1975), gli alunni sembravano completamente assorti nelle attività, alle quali si adoperavano compiendo un intreccio continuo e, per l'appunto, frenetico di idee, azioni, scambi e creazioni, con una forte motivazione intrinseca all'apprendimento e alla scoperta. Il piacere di apprendere era incentivato, poiché era permesso un alto grado di libertà e di autogestione tra i gruppi, all'interno dei quali ciascuno poteva trovare spazio nell'una o nell'altra attività, a seconda dei talenti e degli obiettivi da raggiungere; in questo ambiente, gli insegnanti non fornivano obblighi, ma fungevano da guide che venivano interpellate dagli alunni, al bisogno (Csikszentmihályi, 2022).

2.1.5 Intervento didattico: conclusione

Per concludere questo bel percorso intrapreso insieme, in accordo con Anna Rita ed Alfonso, ho deciso di organizzare una “sorpresa” per la classe: una passeggiata didattica sul territorio, alla ricerca di un *indizio* nel quale avremmo potuto scorgere l'esperienza percorsa (via Angela Veronese).

Guidati dal maestro, ci siamo incamminati verso la meta sconosciuta e, quando l'abbiamo raggiunta, gli alunni che si trovavano davanti alla fila hanno individuato il cartello stradale con il

nome della via, chiamando tutti noi per farcelo vedere. Successivamente, abbiamo raggiunto un parchetto situato qualche passo più avanti e ciascun alunno ha ricevuto una copia del piccolo fascicolo contenente il loro romanzo storico illustrato (Fig.13: compito autentico). Dopodiché abbiamo avviato il “pic-nic letterario”: seduti su coperte e stuoie abbiamo letto la storia e ricordato i bei momenti trascorsi insieme.

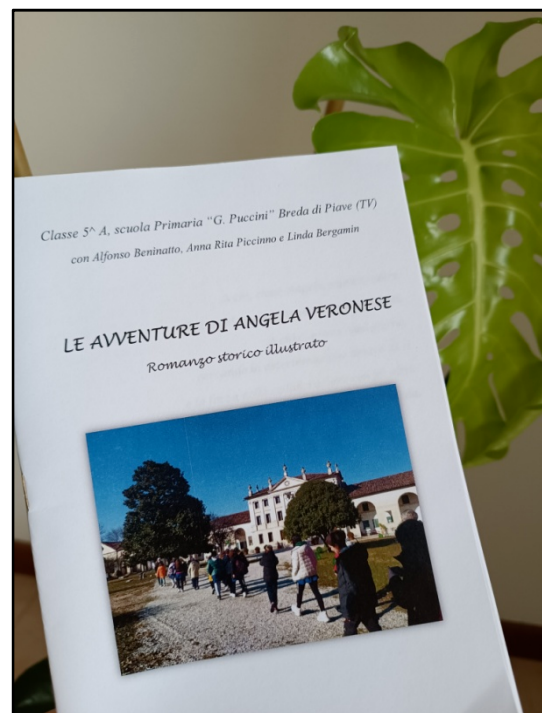


Figura 13: compito autentico.

2.2 Cinque sensi

Dopo aver esplorato il “cuore”, ovvero la dimensione didattica dell'intervento di tirocinio, il percorso è proseguito con la dimensione istituzionale che pone al centro le relazioni con l'interno e con l'esterno del sistema-scuola. Come ho avuto modo di riflettere nel Portfolio,

“L'insegnante è continuamente immerso in un contesto complesso e dinamico [...]; per questo, un buon insegnante cerca di esplorarlo costantemente e con tutti gli strumenti a sua disposizione: con tutti i suoi *cinque sensi*.”

Per cogliere le opportunità da utilizzare nella sua azione didattica e individuare i rischi per controllarli, l'insegnante in formazione deve esplorare il contesto scolastico ed extrascolastico a “tutto tondo”, confrontandosi e comunicando con i colleghi scolastici e universitari [...]. I cinque sensi gli permettono di orientarsi al meglio nel sistema-scuola, osservare, sentire, assaporare, toccare, comprendere e produrre percorsi educativi e didattici che a loro volta possano chiamare in causa i cinque sensi degli studenti, il più possibile secondo il modello UDL (*Universal Design for Learning*)⁶.

Quest'anno, l'esplorazione del contesto extrascolastico è avvenuta attraverso una particolare coincidenza: Breda di Piave è la città nella quale, un anno fa, mi sono trasferita. Per scoprire la nuova città, spesso visitavo la Biblioteca comunale, sceglievo un buon libro (rigorosamente dagli scaffali dedicati alla Letteratura per l'infanzia, i miei preferiti) e mi recavo a leggerlo in diversi posti della città. Ad aiutare l'esplorazione, poi, c'è stato il “Diario di Bordo” che ho prodotto dopo il trasloco per il corso universitario di *Fondamenti e Didattica della Geografia*, con la professoressa Rocca. Grazie alle attività proposte dalla docente, ho provato l'esperienza di utilizzare i sensi “minori” (in particolare udito e olfatto) per scoprire l'ambiente circostante, così ho potuto “geolocalizzarmi” con intensità nel nuovo contesto⁷.

Le opportunità che ho ricavato dal territorio sono state importanti per l'intervento didattico: l'uscita didattica in villa *Spineda Dal Vesco* ha permesso una raccolta delle informazioni storiche di tipo esperienziale e significativo, mentre la passeggiata didattica in via Angela Veronese ha fatto scoprire ai ragazzi che non solo la protagonista della loro storia è riuscita a raggiungere il suo obiettivo (accedere alla letto scrittura), ma l'ha fatto addirittura in modo eccelso, tanto da diventare poetessa e far sì che l'Amministrazione attribuisse il suo nome ad una via della città. Quest'ultimo luogo è, inoltre, la via in cui abito, quindi per me poter

⁶ Portfolio, *Profilo professionale emergente* – parte 1, 22 marzo 2023.

⁷ Con l'esercizio *Sireo e Sileo* ho esplorato la casa nuova da dentro l'armadio, trascrivendo le impressioni nel Diario: “Nell'armadio nuovo di certo ciò che prevale non sono i suoni ma gli odori... è davvero difficile metterli da parte e concentrarsi sui rumori del silenzio: con l'olfatto sento l'odore inconfondibile del legno dell'armadio e quello del detersivo per il bucato che ho scelto fra tanti, al mugghetto. Quando mi concentro sui rumori è affascinante sentire il suono del silenzio... è un po' come il bianco, apparentemente vuoto e “neutro”, ma in realtà ricco di sfumature, in quanto è l'insieme di tutti i colori”.

salutare e ringraziare la classe 5^A "a casa mia" è stato ancor più significativo, potendoli accogliere proprio come loro hanno accolto me, facendomi sempre sentire apprezzata e voluta.

Naturalmente, essenziale è stato il rapporto con la mia tutor *mentore* Anna Rita, che mi ha guidata in questo percorso con generosità ed entusiasmo. Con lei, in classe, mi sono sempre sentita accolta e, con il passare del tempo e l'aumentare delle nostre conoscenze reciproche, mi sono accorta che ci accomunavano molte idee riguardo la scuola ed il rapporto di insegnamento-apprendimento, tanto che spesso è capitato di condurre le lezioni insieme a lei senza che ciò fosse premeditato: in queste occasioni è bastato essere a conoscenza delle attività previste nelle lezioni (microprogettazioni) per riuscire a svolgerle insieme efficacemente (similmente al *Co-teaching* in *Team Teaching*). Mi è piaciuto moltissimo rivestire questo ruolo e ho potuto vivere in prima persona ciò che stavo chiedendo agli alunni: il "fare insieme".

Anna Rita, a sua volta, mi ha fatto conoscere il maestro Alfonso, che ha collaborato con noi mettendo in gioco le sue conoscenze storiche e letterarie, le sue competenze nella scrittura creativa e la sua estrema generosità e voglia di collaborare.

Per concludere gli aspetti riguardanti la dimensione istituzionale, è stato fondamentale anche il consenso delle famiglie ad uscire dalla scuola per due occasioni (passeggiate didattiche in villa e in via A. Veronese) ed è stata molto apprezzata la loro disponibilità nel facilitare alcune attività in classe, ad esempio mettendo a disposizione materiali di vario tipo per il collage.

2.3 Cervello

Se il *cuore* può rappresentare la dimensione didattica del sistema-scuola e se i *cinque sensi* possono interfacciarsi alla dimensione istituzionale, il *cervello* permette all'insegnante di riflettere e comprendere la propria esperienza nell'ambito della dimensione professionale. Come ho avuto modo di comprendere anche nel Portfolio,

"Con la sua mente l'insegnante in formazione riflette sulla propria esperienza creando collegamenti tra teoria e pratica, come proposto anche dagli insegnamenti universitari (teoria) e dai laboratori (pratica).

Egli documenta il suo percorso e riflette sul Sé professionale (e anche, inevitabilmente, sul Sé personale) aiutandosi con diversi strumenti, tra cui i Diari di Bordo, le attività del Tirocinio indiretto, il

Portfolio e l'autovalutazione, tendendo al miglioramento grazie ad un'azione di "valutazione *per l'apprendimento*" che può esercitare anche su se stesso"⁸.

Quest'anno, ancor più dei precedenti, ho percepito l'esperienza del tirocinio come un'occasione da sfruttare appieno: riconosco che il ruolo del tirocinante sia "privilegiato" nel mondo della scuola, in quanto egli ha ancora la possibilità di "sbagliare" dal momento che è lì per imparare. Sicuramente anche gli insegnanti possono concedersi questa possibilità e trovo corretto testimoniare tale punto di vista anche agli alunni: tutti nella nostra esistenza abbiamo sentito, prima o poi, le frasi "sbagliando si impara" e "sbagliare è umano". Oltre ad essere inevitabile e "naturale", come ci insegna la Pedagogia positiva dell'errore, esso a scuola è estremamente formativo perché allena gli alunni a riflettere sul processo di apprendimento e li attiva per trovare nuove strategie di *problem-solving*. Quando sbagliamo, infatti, ci chiediamo necessariamente quale sia l'informazione o l'azione errata, attivando il pensiero meta cognitivo, e ci adoperiamo per cercare un'alternativa plausibile e migliore, al fine di risolvere il problema. L'errore, quindi, è uno stimolo prezioso per la crescita, che richiama la partecipazione attiva al processo di sviluppo, permettendo di costruire competenze solide, trasferibili e condivise (Benes, Cellie, Czerwinsky Domenis, 2017).

Grazie ai miei errori in questa e nelle esperienze passate di tirocinio e di insegnamento, mi sento molto più consapevole rispetto al ruolo del docente. Ricordo ancora quando, quattro anni fa, ho preso servizio a scuola per la prima volta e i bambini hanno iniziato a chiamarmi "maestra": è stato stranissimo. Mi sono sentita emozionata, impaurita e confusa. Ero elettrizzata dalle emozioni contrastanti che mi stavano invadendo mandandomi in confusione, perché non sapevo nominarle tutte e, soprattutto, mi sentivo costantemente inadeguata. Questa sensazione, l'inadeguatezza, mi ha accompagnato per tutto il primo anno come insegnante. Se, però, mi fossi sentita già all'altezza del ruolo, non avrei sentito quel *gap* che mi avrebbe spinto a crescere... in altre parole, non avrei superato la mia zona di sviluppo prossimale per raggiungere lo sviluppo potenziale.

Attualmente, conosco le competenze professionali che sono riuscita ad affinare maggiormente e quelle nelle quali mi sento ancora insicura, e sono consapevole che gli aspetti ai quali tengo di più sono il benessere psico-fisico dello stare a scuola (*warm cognition*) e la didattica inclusiva. Attraverso la valutazione del percorso, degli alunni e di me stessa, nel prossimo capitolo analizzerò questi aspetti in modo più approfondito per cogliere la mia identità professionale in formazione ed orientare le competenze al miglioramento.

⁸ Portfolio, *Profilo professionale emergente* – parte 1, 22 marzo 2023.

CAPITOLO 3 – “FINE”

*“Le emozioni sono l'intelligenza
antica del nostro cervello.
Una scuola davvero capace di ottenere il meglio
da ogni funzione deve utilizzare
curiosità, interesse, sfida cognitiva ottimale,
l'alleanza con il docente, la fiducia,
che deriva dalla consapevolezza di essere
con chi ci aiuterà a trovare
la soluzione alla nostra fatica.”
(Daniela Lucangeli)*

3.1 Narratori: valutazione trifocale *degli* alunni e *con* gli alunni

Per valutare i progressi degli alunni nell'intervento didattico, ho innanzitutto costruito una rubrica valutativa⁹ basata sul compito autentico (creazione del romanzo storico illustrato). Grazie agli insegnamenti elaborati durante il corso ed il laboratorio di *Modelli e strumenti per la valutazione*, e dopo vari percorsi e scambi nell'ambito del tirocinio indiretto, ho sviluppato le competenze utili a costruire la rubrica valutativa per questo intervento didattico. Lo strumento è stato importante lungo il processo perché ha messo in luce le dimensioni e le evidenze (Indicatori) che ho utilizzato per progettare le attività, in secondo luogo è stato utile anche per gli alunni, perché ha dato loro l' "accesso" agli obiettivi del percorso e, di conseguenza, abbiamo potuto discutere insieme sugli sviluppi che ci si aspettava da parte loro: in questo modo, hanno avuto la possibilità di autoregolarsi in ottica valutativa e di auto miglioramento (Grion & Restiglian, 2019).

Ma perché è stato necessario valutare attraverso una rubrica valutativa? Grazie a questo percorso, ho potuto sperimentare in modo tangibile le diverse utilità di questo strumento che, come spiegato, mi ha permesso di avere ben chiari gli obiettivi generali dell'intervento e le competenze degli alunni, per analizzarle nelle diverse situazioni e nelle varie attività. Castoldi (2016) afferma che la prospettiva trifocale permette di rilevare una realtà complessa che, per essere valutata, richiede l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione, consentendo una ricostruzione articolata e pluriprospettica dell'oggetto di analisi.

Analizzando i diversi momenti valutativi secondo la prospettiva trifocale, la rubrica ha reso possibile la *valutazione oggettiva*, che ho effettuato rispetto al prodotto finale, ovvero il

⁹ *Allegato 4: Rubrica valutativa.*

romanzo storico illustrato, realizzato come compito autentico. Le evidenze utilizzate per la valutazione sono state le seguenti: le copie del racconto scritto a mano dai quattro gruppi, le relative parti scritte a computer e gli otto disegni arricchiti dal collage. In particolare, rispetto alle prime due dimensioni *Produzione scritta di un racconto* e *Illustrazione del racconto* la valutazione è stata rivolta al piccolo gruppo, in quanto per svolgere le attività previste in queste fasi gli alunni hanno lavorato sempre in *Cooperative learning*. Per valutare i quattro gruppi, ho utilizzato lo strumento della Rubrica e una griglia osservativa (riferita ai descrittori dei livelli) arricchita di appunti, attraverso momenti dedicati in itinere e la valutazione finale. Le produzioni sono state analizzate e ricondotte all'uno o all'altro livello. Grazie all'unione delle forze fra pari, tutti e quattro i gruppi hanno ricevuto valutazioni molto positive per entrambe le dimensioni¹⁰.

Per quanto riguarda, invece, la dimensione *Collaborazione* ogni alunno è stato valutato singolarmente, sempre in riferimento ai livelli presentati nella rubrica. Come si può evincere dal grafico (Fig.14: Grafico dimensione "Collaborazione"), in generale la classe ha riportato esiti positivi anche in questa dimensione, rispetto alla quale la valutazione finale è più variegata rispetto a quella delle altre due dimensioni:

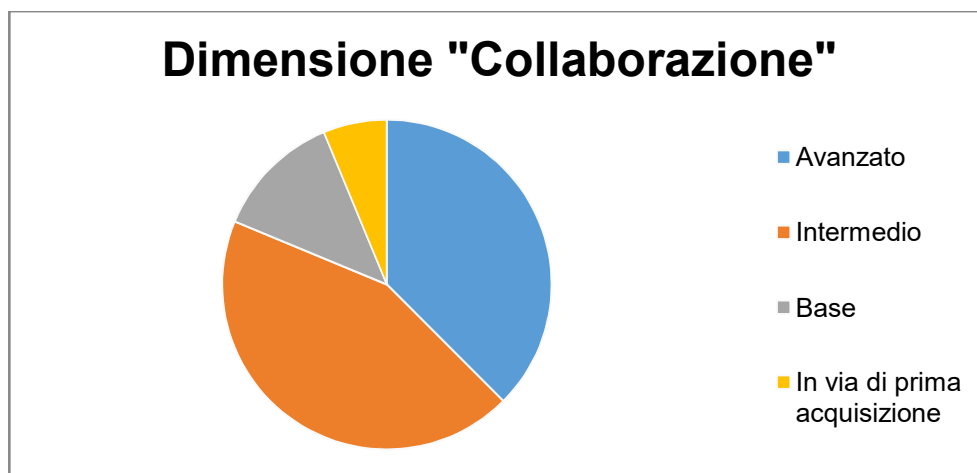


Figura 14: Grafico dimensione "Collaborazione".

I livelli avanzato ed intermedio hanno riguardato la maggior parte degli alunni rispetto alla dimensione *Collaborazione*. In riferimento a quanto riportato nella Rubrica valutativa, gli alunni che si sono collocati nel livello avanzato hanno "collaborato nella produzione del racconto scritto e nella realizzazione delle immagini con coerenza, apportando informazioni nuove e dimostrando un *atteggiamento inclusivo* verso il gruppo", mentre coloro che si sono collocati nel livello intermedio hanno "collaborato nella produzione del racconto scritto e nella realizzazione delle immagini, intervenendo con coerenza e apportando informazioni nuove".

¹⁰ Per visionare nel dettaglio i risultati raggiunti, si veda l'*Allegato 5: Valutazioni*.

Come si può notare dai due descrittori, la differenza tra i due livelli è sottile e risiede nella capacità di porsi con gli altri in modo inclusivo. Gli alunni che hanno dimostrato di aver raggiunto l'obiettivo della collaborazione in modo avanzato hanno cercato di creare un ambiente di lavoro partecipativo e accogliente in vari modi, ad esempio invitando i compagni a dire la propria opinione, spronandoli a non distrarsi e chiedendo loro aiuto per far sì che tutti nel piccolo gruppo potessero partecipare. Altresì, essi hanno accolto le opinioni altrui, anche se divergenti dalle proprie, lasciando libertà di espressione e chiedendo aiuto agli insegnanti quando il loro tentativo di includere un compagno o una compagna sembrava essere fallito. Tra il livello intermedio e quello avanzato, quindi, nel secondo è stato inserito chi, oltre a svolgere in maniera efficace i compiti, ha dimostrato una maturità o una volontà tale da prestare attenzione ad un aspetto *in più*, fondamentale nella competenza collaborativa: l'inclusione di tutti.

Rispetto alla *valutazione intersoggettiva*, mi sono ispirata alla *Peer Review* (Grion & Restiglian, 2019) proponendo un'attività in ottica di valutazione per l'apprendimento, in linea con quanto ho sperimentato nel laboratorio di *Modelli e strumenti di valutazione* e durante l'attività svolta nel gruppo TOL. Dopo averli riuniti nei quattro piccoli gruppi, ho proposto agli alunni di analizzare i prodotti di un altro gruppo (la parte scritta del racconto ed i relativi disegni) tramite la scheda *Valutare fa rima con... migliorare!*¹¹. Una volta compilata, c'è stato un momento collettivo nel gruppo-classe di letture ad alta voce delle schede, scambio di opinioni tra i gruppi coinvolti e riflessione sull'azione valutativa, reputata dagli alunni come un'attività non sempre semplice come può sembrare: nella valutazione, infatti, vengono implicate numerose competenze che richiedono di utilizzare autocontrollo, oggettività, conoscenza della tematica oggetto di valutazione, empatia e capacità di analisi. Infine, ciascun gruppo ha potuto apportare al proprio lavoro (racconto e disegni) le modifiche suggerite dai compagni per migliorarlo.

Durante la valutazione fra pari sono emersi degli spunti di riflessione che mi hanno sorpreso per l'alto valore formativo che ho potuto osservare: nella discussione finale i ragazzi hanno commentato l'attività positivamente ed erano così impazienti di condividere ad alta voce i suggerimenti scritti che hanno scelto di rinunciare ad una parte della ricreazione pur di terminare la condivisione. I commenti degli alunni che hanno voluto esprimersi sull'attività sono stati:

"È bello il confronto, è divertente."

"È bello sentire le varie opinioni, bisognerebbe farlo più spesso!"

¹¹ *Allegato 6: scheda "Valutare fa rima con... migliorare!"*.

"Nonostante i litigi, è bello confrontarsi e bisogna accettare."

"In questo caso era sui testi, ma così puoi migliorare anche su altro."

"È (un'attività) fuori dal comune perché di solito valutano le maestre, invece stavolta ci avete lasciato tra di noi, senza intromettervi."

"Forse siamo stati un po' cattivi e mi sento in colpa..."

"Mi è piaciuto perché mi piace condividere."

"È più bello fare queste discussioni che scrivere a computer!".

Leggendo i loro interventi, ho potuto riflettere sul valore formativo sotteso alla valutazione fra pari, che insegna ad accettare i propri errori e aiuta ad entrare in ottica di collaborazione costruttiva, combattendo invece la rivalità alla quale troppo spesso siamo sottoposti nella società, per mano di vari attori e in diversi ambiti. Anche in questa occasione la classe 5^A ha saputo cogliere il messaggio per cui "fare insieme" è un punto di forza per tutti, abituandosi anche a trovare le parole giuste da rivolgere all'operato dei compagni, cercando di consigliare anziché giudicare. Infine, mi ha molto colpito l'intervento "È fuori dal comune perché di solito valutano le maestre, invece stavolta ci avete lasciato tra di noi, senza intromettervi" perché mi ha fatto pensare al peso delle parole utilizzate: la valutazione era percepita come un'attività "di proprietà" degli alunni, poiché rivolta al *loro* risultato (valutazione di prodotto) e alle *loro* azioni (valutazione di processo), non a quelli dell'insegnante... "ci avete *lasciato* fare, senza *intromettervi*".

Per effettuare la *valutazione soggettiva*, dopo la discussione sull'attività di *Peer Review* ogni gruppo ha rivisto i prodotti (narrazioni e disegni) alla luce dei consigli ricevuti dai pari attraverso la scheda *Valutare fa rima con... migliorare!*. A ciascuno è stato chiesto di leggere attentamente le correzioni ricevute e decidere come apportare le modifiche per migliorare narrazioni e disegni, in ottica auto valutativa.

Complessivamente, i risultati della valutazione sono stati davvero soddisfacenti, in quanto gli alunni hanno costruito un prodotto esplicativo dell'epoca storica (nel rispetto dello scopo dell'opera narrativa *romanzo storico*: aumentare la conoscenza storica), divertente, appropriato nel linguaggio, nel contenuto e nelle illustrazioni ed originale. La soddisfazione non è stata espressa soltanto da me, dagli alunni stessi e dalla loro insegnante Anna Rita, ma anche da Alfonso, autore iniziale del racconto che inserirà il prodotto della 5^A nel suo romanzo storico quando lo terminerà e pubblicherà!

Infine, in riferimento alla natura *bidirezionale* del rapporto tra insegnante e studenti e alla *centralità* dell'alunno nel suo percorso di apprendimento (Rimm-Kaufman & Sandilos, 2014), così come io ho valutato i ragazzi della 5^A di Breda, anche loro hanno valutato me. Al termine dell'intervento didattico, infatti, ho chiesto loro di esprimere molto liberamente un pensiero scritto in riferimento al percorso ed alla sua conduzione da parte mia, rispondendo alle domande-guida *Cosa ti è piaciuto di più in questo percorso? (Indica un aspetto positivo)* e *Cosa, invece, miglioreresti? (Indica un aspetto negativo)* (Fig.15: biglietti di restituzione dagli alunni).

Esplorando le loro restituzioni, ho sentito di poter dare conferma all'importanza data all'attività sulla valutazione fra pari. Inoltre ho riflettuto su una delle più ostiche problematiche a scuola: la mancanza di tempo. A noi insegnanti molto spesso il tempo a disposizione risulta insufficiente e ciò fa riflettere sull'importanza di programmare con efficacia le attività per cercare di prevedere con più precisione i tempi necessari. In un mondo che corre continuamente, l'apprendimento dovrebbe essere lento e, soprattutto, adatto per ciascuno.

Anche in questo caso i ragazzi hanno preso molto seriamente il compito scrivendo considerazioni interessanti sul percorso, con estrema sensibilità e rispetto nei miei confronti per non offendere le mie scelte e le mie azioni. Quest'attività, infine, ha costituito un elemento di *valutazione intersoggettiva* nella relazione tra me e gli alunni, rispetto al mio operato.

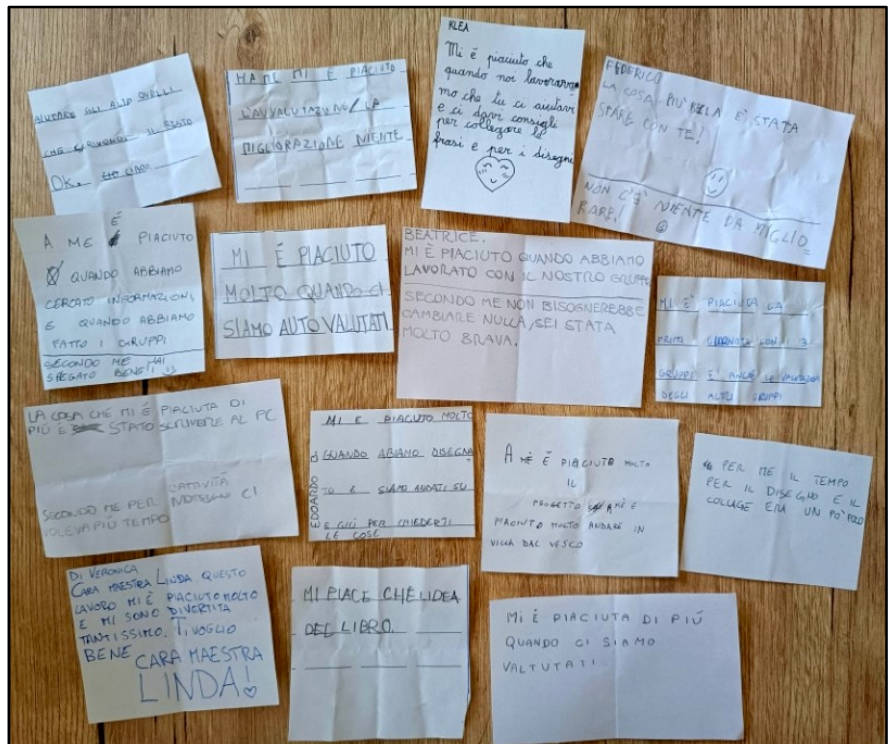


Figura 15: biglietti di restituzione dagli alunni.

3.2 Autrice: autovalutazione in ottica professionalizzante

Pensando a me al termine di questa ricca esperienza, mi torna in mente un'attività svolta con il gruppo TOL: "Insegnante esperto artigiano" (Altet, Charlier, Paquay & Perrenoud, 2006) è stato il gruppo con il quale mi sono identificata durante un laboratorio di tirocinio indiretto. Trovo che il dono più bello che la scuola possa offrire sia il piacere per l'apprendimento, che secondo me spesso può essere raggiunto attraverso l'apprendimento ludico, divertente e "caldo" (*warm cognition*). Per combattere monotonia e noia ed attrarre curiosità ed interesse c'è bisogno di progettare e pianificare attività didattiche capaci di far scaturire l'apprendimento significativo; esse nella maggior parte delle volte vengono costruite "su misura" per quella classe, per quegli alunni specifici. Lavorando in questo modo so di potermi innanzitutto divertire e, così facendo, posso provare a divertire anche i miei alunni e suscitare la passione per quel che stiamo percorrendo insieme.

Dunque, osservandomi e riflettendo sui miei tratti prevalenti come docente e tirocinante, mi caratterizzano la volontà di ideare percorsi didattici ludici, la predisposizione all'alleanza con gli alunni e alla collaborazione con i colleghi, la sincerità, la curiosità verso tutto ciò che è nuovo e la volontà di "sfidare" gli esercizi più "classici" e monotoni, per cercare di trasformarli in attività più accattivanti.

Per delineare con maggior precisione i miei punti di forza e di debolezza come docente al termine del percorso di tirocinio, ho analizzato lo strumento che ho utilizzato per l'autovalutazione iniziale e vi ho aggiunto quella finale.

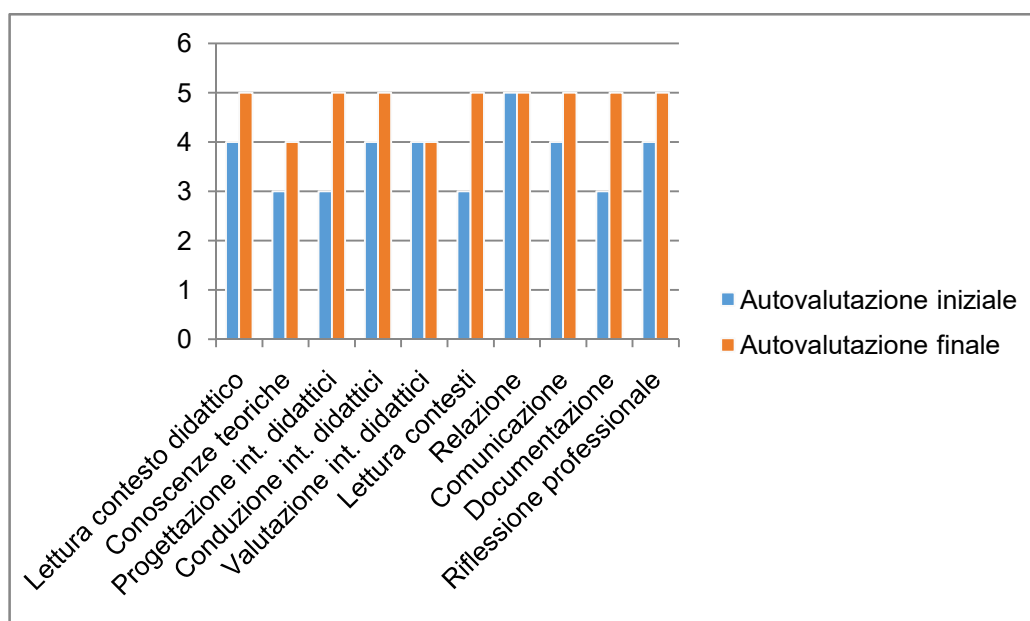


Figura 16: autovalutazione iniziale e finale.

Come si evince dal grafico (Fig.16: autovalutazione iniziale e finale), mi sento migliorata generalmente in tutte e tre le dimensioni: grazie all'intenso percorso di tirocinio indiretto e diretto di questa annualità, infatti, ho potuto affinare le competenze del mio "sistema" composto da *cuore* (dimensione didattica), *cinque sensi* (dimensione istituzionale) e *cervello* (dimensione professionale).

L'unica competenza sulla quale non ritengo di essere migliorata è relativa alla valutazione, come si può notare dall'immagine. L'atto del valutare, infatti, è un atto complicato, che implica molte altre capacità: fra le tante, richiede uno sguardo oggettivo, una conoscenza approfondita degli alunni, la capacità di creare il giusto equilibrio tra il grado di difficoltà delle prove di verifica -che non dovrebbero risultare né troppo semplici né troppo complicate-, la capacità di differenziare le prove per permettere a tutti di migliorarsi, la capacità di stimare i tempi adeguati per quel tipo di prova e l'abilità di coinvolgere le competenze in situazioni note e non note (ad esempio attraverso compiti di realtà).

Per quanto riguarda la dimensione didattica, sento di aver sviluppato buone abilità:

- la mia curiosità e l'essere una persona collaborante mi permettono di effettuare delle *letture dei contesti* (in questo caso, didattici) soddisfacenti.
- Rispetto alle *conoscenze teoriche* mi sento piuttosto aggiornata, grazie al ricco percorso universitario che sto intraprendendo e grazie ai laboratori e agli stimoli costanti proposti dalle Tutor e dai Professori; nonostante ciò, si sa, le conoscenze teoriche sono in movimento costante: esse si modificano in virtù dei cambiamenti socio-culturali, delle nuove scoperte e ricerche scientifiche (si pensi, ad esempio, ai recenti studi sull' Alto potenziale cognitivo) e dei nuovi apporti pedagogici e didattico-educativi (metodologie, tecniche, strumenti analogici e tecnologici ecc.), quindi il mio impegno sarà quello di continuare ad aggiornarmi, per essere sempre pronta a rispondere al meglio alle esigenze degli alunni che incontrerò.
- Rispetto alla *progettazione di interventi didattici*, si tratta di un ambito che mi attrae e mi sfida a "confezionare" prodotti artigianali ludici, curiosi, inclusivi e personalizzati.
- Diverso è il discorso sulla *conduzione degli interventi*, competenza che sento di dover migliorare: spesso, infatti, tendo a pormi con gli alunni in modo poco autorevole, cercando di più l'alleanza e la fiducia reciproca. Ad esempio, provo disagio nel rimprovero e trovo che non sia efficace in generale, mentre prediligo i "patti" con i miei alunni e confido nell'autocorrezione di un comportamento sbagliato. Ma, ovviamente, non sempre questo funziona e sento di non aver ancora sviluppato un

buon equilibrio tra l'essere autoritaria e l'essere permissiva. Per cercare di colmare la lacuna, osservo con precisione il comportamento delle docenti più esperte e delle colleghe che ammiro, colgo le conseguenze delle mie azioni sugli alunni, mi autovaluto e mi confronto con i professionisti "maturi" cercando di imparare da loro e di trovare una mia strategia.

- Infine, riguardo alla *valutazione degli interventi didattici*, mi accorgo che tento di rendere ludici anche i momenti valutativi, per cercare di eliminare l'ansia da prestazione e di mettere in pratica la "valutazione per l'apprendimento". Comunque, come scrivevo all'inizio dell'analisi, ho ancora molto da imparare in questo ambito e, per farlo, mi alleno a costruire rubriche valutative sempre più precise e tengo sempre a mente gli studenti ai quali rivolgo la valutazione, per cercare di costruire momenti valutativi inclusivi, che richiedano prestazioni né troppo semplici, né troppo complicate, ma con un giusto equilibrio (come la "zona di sviluppo prossimale" che permette all'essere umano di evolvere nel suo sviluppo).

Prendendo in esame la dimensione istituzionale, queste sono le mie riflessioni al riguardo:

- sento di poter leggere in modo soddisfacente i *contesti scolastico ed extrascolastico*, grazie alla mia curiosità e all'apertura nei confronti delle persone e degli enti che caratterizzano i contesti (esperti esterni, collaboratori scolastici -che abitano la scuola spesso da molto tempo-, organizzazioni ed enti del territorio come la Biblioteca o il servizio del doposcuola ecc.).
- Ho alte aspettative sulle *relazioni interpersonali* (nell'ambito scolastico e anche in quello extrascolastico) in termini di risorse che possono offrire alla didattica e stimoli che possono offrire a me stessa per migliorarmi.
- Anche se talvolta la *comunicazione nei diversi contesti* può essere ostacolata, come è potuto accadere quando la collaborazione con qualche collega è risultata complicata, con perseveranza ho cercato di tenere in vita il filo che univa la nostra relazione: con qualcuno ci sono riuscita e con qualcun'altro no. In entrambi i casi, però, ho scoperto nuove caratteristiche su me stessa e sono cresciuta.

Infine, giungendo alla dimensione professionale, mi accorgo che:

- spesso e volentieri mi soffermo a *riflettere* sulla mia formazione come insegnante, mettendomi in discussione e cercando dei modi per migliorare aspetti personali per

poter essere una professionista migliore. Per farlo, osservo come interagisco nella pratica a scuola e utilizzo strumenti e tecniche che supportano il mio ragionamento.

- Per pigrizia e difficoltà nel tradurre alcuni miei ragionamenti a parole, talvolta tendo a tralasciare la parte di *documentazione didattica e professionale*, pensando erroneamente che l'intensità del mio ragionamento possa essere già abbastanza. Il tempo che scorre, però, inganna e, se non documento con cura i traguardi raggiunti e i "campanelli d'allarme", essi svaniscono o perdono d'importanza. Per questo mi sto costringendo ad appuntarli e a conservarli in quaderni, diari, raccoglitori per le attività preparate e nel computer.

Infine, per continuare a sviluppare le mie competenze professionali anche in futuro, dedicherò al percorso lavorativo dei momenti di "pausa formativa", allo scopo di osservare pro e contro del mio operato, inserito in precisi contesti ed interfacciato con quelle singole persone coinvolte (alunni e colleghi), per auto valutarmi con gli strumenti posseduti (e, sicuramente, anche con nuovi strumenti) e farò affidamento sugli scambi costruttivi con colleghi e persone che individuerò come "mentori".

Pur consapevole che l'opinione più importante continuerà sempre ad essere quella dei miei alunni.

CONCLUSIONE – Lieto fine

*“A chi, come Angela, vuole credere
che i sogni siano fatti per essere raggiunti.*

*A chi ci prova ogni giorno,
cercando la determinazione dentro di sé
e la forza nella collaborazione con gli altri.”*

Il percorso di quest'anno mi ha dato tanto: l'accoglienza e la fiducia che ho ricevuto dalla mia tutor scolastica Anna Rita mi fecero desiderare di instaurare un rapporto simile con le alunne e gli alunni della sua classe, perché volevo che anche loro potessero provare il piacere di sentirsi ascoltati ed interpellati, come era successo a me. Non è stato difficile, comunque, riporre la mia fiducia in loro, che hanno partecipato alla progettazione didattica con numerose idee critiche che ho raccolto e utilizzato in vari momenti del percorso. Il maestro Alfonso ci ha donato molto più della sua vasta esperienza storico-territoriale: ha generosamente condiviso la sua personale scrittura della parte iniziale del racconto, per lasciare che gli alunni la proseguissero.

Tuttavia, come normalmente accade nella realtà scolastica, alcuni imprevisti ci sono stati. Il più significativo è accaduto a seguito dell'attività di *Peer Review* quando, reputando ingiuste le valutazioni ricevute dai compagni, due gruppi hanno avuto una discussione accesa. Dopo aver mediato tra le due parti con l'aiuto di Anna Rita e Alfonso, cercando di favorire il confronto costruttivo, i ragazzi si sono tranquillizzati, ma è rimasto del malcontento che non ha permesso di proseguire la lezione come avrei desiderato. Allora, avendo nello zaino il libro *Il gioiello dentro me* (A. Llenas, 2022), ho proposto loro di dedicarci una pausa e li ho invitati a sedersi in cerchio per ascoltare la lettura dell'albo illustrato. Come immaginavo, la *Letteratura per l'infanzia* ci è venuta in aiuto e abbiamo potuto assaporare il piacere della lettura, delicato come una carezza, ritrovando serenità e unione.

Ripensando, infine, a tutti e cinque gli anni universitari, mi accorgo di essere una persona rinata. Cinque anni fa non potevo sapere che mi sarei ri-trovata così tanto nel mondo della Formazione Primaria e che questo percorso sarebbe stato il più giusto per me. Ad oggi, sento di aver intrapreso il cammino per raggiungere un grande sogno: diventare un'insegnante all'altezza. O, forse, alla “bassezza”, perché è da qui che si parte; poiché mi auguro di non sentirmi mai arrivata e di avere sempre il desiderio di collocarmi giù, in basso, vicina e al fianco dei miei giovani alunni.

Per sfogliare il racconto scritto dalla classe 5^A e dal maestro Alfonso, premere il seguente link:
<https://drive.google.com/file/d/1mZWQO6JRxdfw4nZ3KYUBZEsSDZK9p2zo/view?usp=sharing>

RIFERIMENTI

Bibliografia

Aquario, D. (2015). *Valutare senza escludere*. Parma: Spiaggiari.

Benes, R., Cellie, D., Czerwinsky Domenis, L. (2017). *Per una pedagogia dell'errore*. Trieste: Asterios Abiblio.

Beninato, A. (2002). *Misteri in villa*. Treviso: Piazza.

Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L, Vivinet, G. (2017). *Le tecnologie didattiche*. Roma: Carocci.

Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando*. Roma: Carocci.

Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.

Castoldi, M. (2021). *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria*. Milano: Mondadori.

Cisotto, L. (2013). *Diversità nell'apprendimento e progettualità educativa*. Padova: Cleup.

Cisotto, L., Gruppo RDL (2015). *Scrivere testi in 9 mosse*. Trento: Erickson.

Csikszentmihályi, M. (2022). *Creatività. Il flow e la psicologia della scoperta e dell'invenzione*. Milano: ROI.

Danielson, C. (2002). *Enhancing Professional Practice*. INDIRE.

De Rossi, M., Messina, L. (2018). *Tecnologie, Formazione e Didattica*. Carocci.

De Rossi, M. (2019). *Teaching Methodologies for Educational Design. From classroom to community*. Milano: McGraw-Hill Education.

Felisatti, E. (2006). *Cooperare in team e in classe*. Lecce: Pensa multimedia.

Grion, V., Restiglian, E. (2019). *La valutazione fra pari nella scuola*. Trento: Erickson.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, E.J. (2015). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Erickson.

Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning*. Londra: Pearson.

Korczak, J. (2013). *Come amare il bambino*. Milano: Luni.

- Llenas, A. (2022). *Il gioiello dentro me*. Verona: Gribaudo.
- Manzi, A. (2017). *Non è mai troppo tardi. Testamento di un maestro*. Bologna: EDB.
- Nacci, A. M., Farina, A. (2020). *Il metodo sperimentale del co-teaching*. Roma: Stamen.
- Paquay, L., Wagner, M.C., *Competenze professionali privilegiate negli stage e in video formazione*, in Altet, M., Charlier, E., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pennac, D. (2008), *Diario di scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Rimm-Kaufman, S., Sandilos, L. (2014). *Improving Students' Relationships with Teachers to Provide Essential Supports for Learning*.
- Semeraro, R. (2009). *La progettazione didattica*. Padova: Upsel Domeneghini.
- Taikon, K. (2018). *Katitzi*. Milano: Iperborea.
- Taylor, M. D. (2022). *Il mio grido è come un tuono*. Milano: Mondadori.
- Tuffanelli, L. (2006). *Le diversità degli alunni*. Trento: Erickson.

Documentazione scolastica

PTOF IC "G. Puccini" di Breda di Piave, from
<https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/TVIC85800B/ic-breda-di-piave/>

RAV IC "G. Puccini" di Breda di Piave, from
<https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/TVIC85800B/ic-breda-di-piave/>

Fonti normative

Legge 8 ottobre 2010, n.170, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.

D.M. 254 del 16 novembre 2012, Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica n. 89 del 20 marzo 2009.

D.M. 27 dicembre 2012, n.8, Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.

D.P.R. 28 marzo 2013, n. 80, Rapporto di Autovalutazione (RAV).

Legge 107/2015, Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF).

Dlgs 62/2017, Valutazione e certificazione delle Competenze al termine della Scuola Primaria e del Primo Ciclo di Istruzione ed Esame di Stato al termine del Primo e del Secondo Ciclo.

Ordinanza n°173 del 14/12/2020, Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria.

ALLEGATI

Allegato 1: macroprogettazione dell'intervento didattico

VIAGGIO NEL PASSATO IN VILLA "DAL VESCO"

PRIMA FASE: RISULTATI DESIDERATI

Dopo aver conosciuto, analizzato ed intrapreso le fasi di scrittura di un testo storico, gli alunni sono invitati a completare un racconto dell'autore Alfonso Beninatto in cooperative learning. La protagonista della loro storia è Angela Veronese, personaggio storico realmente vissuto nel XIX secolo a Breda di Piave, nella villa *Spineda Dal Vesco*; figlia del giardiniere della villa, da bambina imparò a leggere e a scrivere da sola.

Il percorso viene arricchito da una passeggiata sul territorio per visitare due luoghi significativi in prossimità della scuola: villa *Spineda Dal Vesco* e via Angela Veronese (nella vicina frazione di Vacil).

Infine gli alunni producono un libro illustrato contenente la loro storia, le cui copie saranno destinate a loro stessi, all'autore Beninatto, alla scuola (future classi 1^a) e alla Biblioteca comunale.

Competenze chiave¹²

"Lo studente al termine del primo ciclo dimostra una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.

In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si impegna in campi espressivi [...] ed artistici che gli sono congeniali. È disposto [...] a misurarsi con le novità e gli imprevisti."

Disciplina di riferimento

Italiano.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

"L'allievo scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati [...] alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre; rielabora testi parafrasandoli, completandoli, trasformandoli.

Riflette sui testi propri e altrui per cogliere regolarità morfosintattiche e caratteristiche del lessico; riconosce che le diverse scelte linguistiche sono correlate alla varietà di situazioni comunicative."

Obiettivo di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria

Produrre semplici testi funzionali, narrativi e descrittivi legati a scopi concreti (produzione di un libro).

Bisogni formativi e di apprendimento

Durante il tirocinio diretto ho osservato nella maggior parte degli alunni la necessità di mettersi in gioco nella scrittura, in quanto la classe è ricca di potenzialità. In alcune occasioni, specialmente durante i momenti di lezione frontale, gli alunni con personalità espansive avevano la tendenza a distrarsi o a distrarre i compagni. Secondo quanto riferito dalla mia Tutor dei tirocinanti, spesso in passato la classe chiedeva di poter lavorare in gruppo e di organizzare le attività lasciando ai ragazzi una maggior autonomia.

Stando a quanto osservato, alle richieste degli alunni (esplicite ed implicite-dedotte) e alle recenti regole restrittive imposte a causa del Covid, ho pensato di organizzare l'intervento didattico attorno alla scrittura collaborativa e all'illustrazione creativa con la tecnica del collage, prevedendo vari momenti di partecipazione attiva e autonomia organizzativa per favorire l'autodeterminazione.

¹² MIUR (2012). "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione", *Annali della Pubblica Istruzione*, LXXXVIII, numero speciale.

Situazione di partenza

L'intervento è rivolto agli alunni della classe 5^a A, che sono chiamati a sperimentare diverse abilità per la costruzione di un racconto, fra cui la collaborazione fra pari, la partecipazione attiva, la rilevazione di informazioni contestuali (su villa *Spineda Dal Vesco*, sul contesto del XIX secolo e sull'inizio della storia scritta dall'autore Alfonso Beninato), l'ideazione e la stesura del romanzo storico, la creazione di illustrazioni coerenti con la parte testuale e con continuità fra loro, infine la trascrizione del testo a computer.

Le diverse competenze sopraelencate verranno richieste agli alunni per fasi e dopo opportuni allenamenti intermedi, per giungere al prodotto finale (romanzo storico) senza sovraccaricare i ragazzi di compiti utopici. Oltremodo, le diverse abilità richieste hanno l'obiettivo di permettere a tutti di svolgere il proprio ruolo nel migliore delle proprie capacità, essendo questa classe ricca di diverse personalità e attitudini, attraverso la suddivisione dei compiti in ottica cooperativa ed il lavoro simultaneo per la costruzione di un unico prodotto in ottica collaborativa. Questo macro-obiettivo, inserito nel PW a seguito dell'osservazione e della rilevazione dei bisogni emergenti, potrebbe idealmente essere riconosciuto dai ragazzi stessi al termine del percorso: grazie alle diverse personalità e abilità di ciascuno è stato possibile creare un prodotto completo di tutte le parti (letteraria, tecnologica, artistica ecc.).

Conoscenze e abilità

L'alunno/a produce semplici testi funzionali, narrativi e descrittivi legati a scopi concreti: creazione di un romanzo storico per bambini e ragazzi, sulla base della parte iniziale già esistente (prodotta dall'autore Beninato) per formulare nel piccolo gruppo lo svolgimento e la conclusione del testo.

L'alunno/a illustra coerentemente il racconto scritto per darne espressione artistica e linguaggi plurimi, avvalendosi della tecnica del collage.

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

Compito autentico

Il compito autentico si costituisce nella realizzazione di un libro illustrato (con caratteristiche simili al romanzo storico), narrante la storia di Angela Veronese. Al termine del percorso le copie del libro rilegato vengono donate alla scuola primaria *G. Puccini*, affinché venga utilizzato nel successivo anno scolastico per accogliere i futuri alunni di classe prima, alla Biblioteca comunale di Breda di Piave, affinché anche altri bambini (e non solo) possano conoscere "tracce di storia" della loro città e all'esperto Alfonso Beninato per la sua preziosa collaborazione.

Modalità di rilevazione degli apprendimenti

Per effettuare una rilevazione degli apprendimenti il più possibile olistica rispetto al percorso di apprendimento, la valutazione comprende tre dimensioni (Pellerey, 1994):

- Dimensione oggettiva: l'osservazione sistematica degli alunni durante le attività costituisce la verifica in itinere e viene supportata da check-list e da annotazioni carta e matita, per osservare con più precisione le competenze richieste (collaborazione, partecipazione alla scrittura in gruppo ecc.); la verifica finale consiste nella costruzione collettiva del compito autentico, per quanto riguarda l'attinenza allo scopo, la correttezza dell'uso della lingua ed il grado di originalità della storia.
- Dimensione inter-soggettiva: la valutazione finale avviene assegnando giudizi sulla base di criteri di qualità condivisi con i ragazzi e assegnando per ogni dimensione i livelli previsti nella rubrica valutativa. In itinere, viene previsto un momento di Peer Evaluation relativamente alla produzione scritta di gruppo (le parti di racconto sono scambiate fra i gruppi affinché si possano valutare costruttivamente a vicenda).

Dimensione soggettiva: l'autovalutazione degli alunni avverrà in due momenti principali, all'inizio e alla fine del percorso. All'inizio la rubrica valutativa verrà condivisa con gli alunni affinché i successivi momenti valutativi possano essere il più possibile formativi, per dare la possibilità agli alunni di riflettere su se stessi e sul proprio operato. Alla fine del percorso essi potranno rilevare i miglioramenti raggiunti e gli aspetti critici su cui poter continuare a lavorare.

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

Fasi e tempi	Ambienti di apprendimento	Contenuti	Metodologie	Tecnologie	Attività
Fase 1 – RACCOLTA	Aula scolastica Aula computer	Informazioni di tipo storico sugli elementi	Metodologie attive, interrogative e	Cancelleria classica (quaderno, penna ecc.).	Raccolta delle informazioni storiche sulla protagonista e sugli elementi contestuali del racconto tramite:

DELLE INFORMAZIONI (7 ore)	Villa <i>Spineda Dal Vesco</i> (Breda di Piave) Via Angela Veronese (Vacil di Breda di P.)	contestuali del racconto (usi e costumi del XIX secolo, bibliografia della protagonista A. Veronese, informazioni sulla villa <i>Spineda Dal Vesco</i> ecc.). Elementi principali del romanzo storico come opera narrativa.	apprendimento per scoperta. <u>Format</u> : lezione frontale narrativa, lezione attiva con dibattito, lezione di approfondimento, transfer in situazione reale. <u>Tecniche</u> : spiegazione, argomentazione e discussione, brainstorming, narrazione orale, tecniche cooperative.	Computer con accesso a Internet. Block notes o fogli e matita per prendere appunti. LIM. Libro di testo di Italiano. Fonti materiali relative alla villa <i>Spineda Dal Vesco</i> (a cura dell'esperto esterno A. Beninato). Eventuale macchina fotografica.	ricerca dal Web; esplorazione di fonti storiche; interviste all'esperto A. Beninato ecc.); Passeggiata sul territorio in villa <i>Spineda Dal Vesco</i> e in via Angela Veronese. Studio degli elementi principali del romanzo storico.
Fase 2 – SCRITTURA COOPERATIVA (7 ore)	Aula scolastica	Elementi di riflessione linguistica per la stesura del racconto. Scrittura cooperativa nel piccolo gruppo (3-4 membri). Peer Review.	Metodologie attive, apprendimento per scoperta. <u>Format</u> : laboratorio, lezione anticipatoria e di approfondimento. <u>Tecniche</u> : argomentazione e discussione, brainstorming, tecniche cooperative.	Cancelleria classica (quaderno, penna ecc.). Parte iniziale del racconto composta dall'autore Beninato.	Riflessione e interiorizzazione della parte iniziale del racconto scritta dall'autore Beninato. Invenzione del racconto collaborando in gruppo, alternando elementi storici verosimili ad elementi fantastici. Stesura cooperativa del racconto in piccolo gruppo. Valutazione: esplorazione della rubrica valutativa (iniziale), Peer Review (in itinere) e autovalutazione (finale). Accorpamento e stesura unitaria del racconto nel grande gruppo, con focus su coerenza e coesione delle diverse parti.
Fase 3 – ILLUSTRAZIONE DEL RACCONTO (4 ore)	Aula scolastica Laboratorio di Arte e Immagine	Tecnica artistica del collage. Linguaggi grafico e scritto coerenti fra loro. Continuità delle immagini.	Metodologie attive e di sviluppo permissivo. <u>Format</u> : laboratorio, transfer in situazione. <u>Tecniche</u> : attive e collaborative.	Fogli e cartoncini. Materiale per disegno e coloritura: penne, matite, pastelli, pennarelli ecc. Materiali vari per il collage: giornali, stoffe, carte particolari, oggettini naturali e artificiali ecc.	Scelta delle parti di racconto da illustrare con relative motivazioni, in gruppi di 2-3 alunni. Individuazione degli elementi di continuità da adottare nelle varie immagini. Realizzazione delle illustrazioni coerentemente con la parte testuale che viene affiancata.
Fase 4 – RACCONTO IN DIGITALE (2 ore)	Aula computer.	Transcodifica del racconto scritto: da analogico a digitale.	Metodologie attive. <u>Format</u> : laboratorio. <u>Tecniche</u> : attive e di riproduzione operativa.	Matrice scritta a mano. Computer con programma di videoscrittura.	Trasposizione del racconto scritto a mano in racconto digitale, scritto al computer.

Allegato 2: PowerPoint di introduzione dell'intervento didattico

L'intero PowerPoint è visualizzabile al seguente link:

https://drive.google.com/file/d/1PrmxjISNgw-sAVCrUXvqyFITOmGJ5Y9/view?usp=share_link

Allegato 3: scaletta del romanzo storico

SCALETTA COMUNE – 5^ A

- La contessa parla ad Angela per cercare di capire cosa sta succedendo, comportandosi con lei da “amica”;
- Angela le svela il segreto e la contessa le dà dei consigli per scrivere meglio;
- Angela getta i suoi fogli scritti nel camino, colta alla sprovvista all’arrivo di suo papà (i fogli, però, non si bruciano...);
- La contessa, che comprende la dote di Angela, diventa la sua “maestra” e insieme fanno lezione di nascosto nella camera di Angela (sotto la botola, nella barchessa destra della villa). Nel frattempo il papà di Angela spia la situazione...
- Il papà, mentre sta curando dei bonsai, sente delle voci dall’altra parte del muro e scopre la botola per puro caso;
- Il papà scopre Angela che stava studiando da sola e si preoccupa per paura di essere licenziato o sgridato dai padroni della villa;
- Il conte Paolo scopre sua mamma che dà lezioni ad Angela e, per gelosia, rivela tutto a suo papà il conte;
- Il conte dice alla contessa di non dare più lezioni ad Angela e, per un po’ di tempo, Angela e la contessa non si incontrano più;
- La contessa si ribella: dialogo di bisticcio tra contessa e conte (la contessa difende Angela perché crede in lei);
- Il conte non accetta le lezioni impartite dalla contessa ad Angela perché non vuole rischiare di rovinare la sua reputazione;
- La contessa e Angela fanno un accordo segreto;
- La contessa fantasticava tra sé e sé: avrebbe voluto adottare Angela (infatti, da giovane, aveva perso una figlia);
- Il conte esce per fare un lavoro fuori dalla villa accompagnato dalla dama di compagnia di nome *****(Ludovica, Lucrezia, Maria De Marietti, Marietta), per strada vede dei poverelli e si “ammorbida” sulla questione Angela-contessa;
- Nel frattempo la famiglia Veronese scopre che fra poco dovrà partire per Venezia, per andare a trovare un parente malato;
- Il conte, anche se era diventato più comprensivo sulla questione Angela-contessa, ora ritorna alla sua idea iniziale: non vuole che sua moglie dia lezioni ad Angela, allora la dama consiglia di mandarla a studiare in un collegio a Venezia e il conte accetta per non mettere a rischio la sua reputazione... anche la famiglia di Angela accetta, visto che dovevano andare a Venezia dal parente malato;
- Nel collegio c’era solo un’istitutrice che trattava bene Angela, mentre le compagne le facevano i dispetti;
- Ad un certo punto le compagne fanno un malanno e fanno in modo che si pensi che l’autrice sia Angela: così viene espulsa e ritorna alla villa di Breda.

Finale aperto scelto nel piccolo gruppo.

Allegato 4: Rubrica valutativa

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	LIVELLI			
			Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
PRODUZIONE SCRITTA DI UN RACCONTO	Produrre testi <u>coerenti, coesi</u> e adeguati allo <u>scopo</u> .	Produce testi coerenti e coesi, perseguendo lo scopo.	Produce testi coerenti, coesi e adeguati allo scopo, in situazioni note e nuove, <u>recuperando le risorse da contesti scolastici e non</u> , mettendole in relazione in modo autonomo.	Produce testi coerenti, coesi e adeguati allo scopo, in situazioni note, recuperando le risorse da contesti scolastici.	Produce testi coerenti, coesi e adeguati allo scopo, in situazioni note e vicine all'esperienza diretta, richiedendo spesso il supporto dell'insegnante, mobilitando risorse personali e/o scolastiche.	Produce testi coerenti, coesi e adeguati allo scopo, solo se noti e vicini all'esperienza diretta, richiedendo il supporto dell'insegnante, mobilitando semplici risorse personali e/o scolastiche.
	Utilizzare il <u>lessico</u> appreso in modo appropriato.	Utilizza correttamente il lessico nella scrittura.	Utilizza in modo appropriato il lessico appreso in situazioni note e nuove, recuperando le risorse da contesti scolastici e non, utilizzandole nel lavoro in autonomia.	Utilizza in modo appropriato il lessico appreso in situazioni note, recuperando le risorse scolastiche.	Utilizza in modo appropriato il lessico appreso in situazioni note e vicine all'esperienza diretta, talvolta chiedendo il supporto dell'insegnante.	Con il supporto dell'insegnante, utilizza in modo appropriato il lessico appreso in situazioni note e vicine all'esperienza diretta.
ILLUSTRAZIONE DEL RACCONTO	Individuare passaggi del racconto idonei a diventare oggetto di illustrazione e li traduce in immagini coerenti con continuità grafica di realizzazione.	Individua passaggi del racconto idonei a diventare oggetto di illustrazione e li traduce in immagini coerenti con continuità grafica di realizzazione.	Individua immagini del racconto appropriate e le traduce in illustrazioni creative, con coerenza e continuità grafica.	Individua immagini del racconto appropriate e le traduce in illustrazioni piuttosto coerenti e con continuità grafica abbastanza precisa.	Individua immagini del racconto abbastanza appropriate e le traduce in illustrazioni in modo essenziale e abbastanza coerente.	Con il suggerimento dell'insegnante e/o dei compagni, individua immagini del racconto appropriate e le traduce in illustrazioni in modo essenziale e abbastanza coerente.
COLLABORAZIONE	Collaborare nell'ideazione dei fatti, nella stesura del racconto e nella sua illustrazione.	Collabora con i pari nella formulazione, stesura e illustrazione del racconto.	Collabora nella produzione del racconto scritto e nella realizzazione delle immagini con coerenza, apportando informazioni nuove e dimostrando un <u>atteggiamento inclusivo</u> verso il gruppo.	Collabora nella produzione del racconto scritto e nella realizzazione delle immagini, intervenendo con coerenza e apportando <u>informazioni nuove</u> .	Collabora nella produzione del racconto scritto e nella realizzazione delle immagini con <u>semplici spunti</u> , a partire da contesti noti.	<u>Se coinvolto</u> dai pari e/o dall'insegnante, dà il proprio contributo nella produzione del racconto scritto e nella realizzazione delle immagini con semplici spunti.

Allegato 5: Valutazioni

ALUNNI	DIM.1: PRODUZIONE SCRITTA (al gruppo)		DIM.2: ILLUSTRAZIONE (al gruppo)	DIM.3: COLLABORAZIONE (al singolo)
	Coerenza, coesione, scopo	Lessico		
Gruppo 1. F.	A	I	A	A
Gruppo 1. V.	A	I	A	A
Gruppo 1. D.	A	I	A	I
Gruppo 1. E.	A	I	A	PA
Gruppo 2. G.	A	A	A	A
Gruppo 2. K.	A	A	A	I
Gruppo 2. E.	A	A	A	I
Gruppo 2. A.	A	A	A	A
Gruppo 3. N.	I	I	A	I
Gruppo 3. N.	I	I	A	A
Gruppo 3. S.	I	I	A	I
Gruppo 3. C.	I	I	A	I
Gruppo 4. B.	A	A	A	A
Gruppo 4. E.	A	A	A	B
Gruppo 4. T.	A	A	A	B
Gruppo 4. E.	A	A	A	I

Livelli valutativi:

A = avanzato

I = intermedio

B = base


PA = in via di prima acquisizione

Allegato 6: scheda Valutare fa rima con... migliorare!

VALUTARE FA RIMA CON... MIGLIORARE!

Valutatori:

Gruppo valutato:

 Leggete la parte di scaletta e di testo scritto dai compagni. Osservate i disegni. Date un punteggio da 1 a 5 (in cui 5= benissimo).

	PUNTEGGI:	CONSIGLI PER MIGLIORARE:
Il testo comprende tutti i punti della scaletta (coerenza).	1 2 3 4 5	
Il testo è scritto correttamente dal punto di vista grammaticale (privo di errori).	1 2 3 4 5	MANCANO SEGNI DI PUNTEGGIATURA E LETTERE ITALSCOLE!
Il testo si legge in modo scorrevole (coesione).	1 2 3 4 5	MOLTO BRAVI MA IN ALCUNI PUNTI CI SI "INCEPPAVA"!
Il testo è originale (non annoia / è simpatico / crea suspense ecc.).	1 2 3 4 5	DIVERTENTE 😊
Il testo presenta elementi storici corretti	1 2 3 4 5	
Il disegno rappresenta bene la parte scritta.	1 2 3 4 5	
Il disegno include almeno 1 materiale da collage.	1 2 3 4 5	BRAVI CHE L'AVETE PROCURATO MA AGGIUNGETENE ALMENO UN PO' DI PIU'.
Il disegno ed il collage sono originali.	1 2 3 4 5	(ANCHE SE NON C'E' IL COLLAGE).
Il disegno presenta elementi storici corretti.	1 2 3 4 5	
Altro: <u>INCORAGGIAMENTO.</u>	1 2 3 4 5	BRAVI PER I DISEGNI E LA STORIA!