

Insegnare Italiano: lingua e/o letteratura? *Un problema teorico, ma non solo*

FABIO COSSUTTA
Dipartimento di Scienze della Formazione e dei Processi Culturali
Università di Trieste
cossutta@units.it

SUNTO

Troppo spesso l'insegnamento dell'Italiano insiste solo su aspetti denominati "linguistici", ignorando quasi del tutto l'insieme "letterario" a cui appartengono. Si vuol qui sostenere che non solo la letteratura rinforza l'apprendimento del "buon" Italiano, ma che le stesse "regole" grammaticali, sintattiche e ortografiche, senza un "precedente" letterario, non avrebbero modo di esistere.

PAROLE CHIAVE

LINGUA PARLATA / SPOKEN LANGUAGE; LINGUA LETTERARIA / LITERARY LANGUAGE; SOLECISMI / SOLECISMS; STILE INNOVATIVO / ARTISTIC LICENCE

1. UNA QUESTIONE STORICA E DI PRINCIPIO

Si fa un gran parlare, al giorno d'oggi, della crisi della scrittura, dei giovani che non sanno più scrivere, che escono dalla scuola senza essere in grado di mettere insieme un pensiero che sia degno di essere considerato tale, che sia soprattutto in condizione di essere letto e percepito senza contorsioni sofferte da chi legge e che – vivaddio – si presenti con un minimo di chiarezza. E, come terapia, si sente da più parti insistere e riproporre un maggiore impegno sul fronte dell'insegnamento "linguistico", magari – come ebbe modo di ribadire a suo tempo un'autorevole studiosa di linguistica italiana – togliendo un po' di spazio alla "letteratura" per allargare viceversa quello dedicato alla "lingua".

Che nella scuola d'oggi – con la mescolanza di alunni provenienti dalle più varie e disparate parti del mondo – ci sia un problema di apprendimento degli "elementa

prima”, mi pare fuori discussione; che questi “*elementa prima*” passino attraverso conoscenze di base di grammatica, ortografia e sintassi, mi pare altrettanto fuori di dubbio; che tutto questo costituisca il fulcro di una didattica dell’italiano, mi pare controvertibile alquanto, e non solo perché, attraverso questa strada, a suo modo semplice e – in quanto standardizzata – anche di applicazione piuttosto “*facilior*”, non si può arrivare molto lontano (nel senso che, oltre gli “*elementa*” – per l’appunto – “*prima*”, non è possibile andare), ma anche, e soprattutto, perché tale tipo di insegnamento, valido per far recuperare il gap agli stranieri, serve molto poco agli italiani nonché, in prospettiva, agli stessi stranieri che vogliono approfittare di una scuola italiana meritevole di tale nome; si aggiunga che – a proposito degli alunni italiani – è almeno dagli anni Ottanta che imperano nelle scuole metodologie di approccio tecnicistico-formali, producendo come unico risultato lo sfracello che è sotto gli occhi di tutti.

Per la verità, c’è un punto di partenza che pare a me debole assai, cucito su misura per gli interessi di taluni predicatori della sistemologia, e destituito quasi del tutto di fondamento storico: quello per cui “esisterebbe” una misteriosa “lingua”, dotata di tutte le caratteristiche del “sistema”, che potrebbe e addirittura *dovrebbe* essere insegnata così, *iuxta propria principia*, svincolata da qualsiasi riferimento ai testi (per carità – orrore e bestemmia!) letterari, testi oziosi, lambiccati, superflui, poco adatti per una società tutta impregnata di sano “pragmatismo”. Eppure, dovunque si parli una lingua che non sia “tribale” ma “nazionale” (una lingua, cioè, che non coincida con un dialetto, ma che sia in qualche modo compartita e legata¹ a ciascuno), essa è supportata da una sufficientemente copiosa produzione di testi letterari, ai quali essa fa riferimento, dai quali essa è nata, senza i quali esistere non potrebbe. Quand’anche

¹ Come non riandare a Dante? A quel formidabile passo del *De vulgari eloquentia* in cui si proclama con forza l’esistenza di un volgare comune, anche se tutto da costruire: «*Que quidem nobilissima sunt earum que Latinorum sunt actiones, hec nullius civitatis Ytalie propria sunt, et in omnibus comunia sunt: inter que nunc potest illud discerni vulgare quod superius venabamur, quod in qualibet redolet civitate nec cubat in ulla*» (I, XVI, 4).

questa mia affermazione appaia troppo perentoria, essa è tuttavia comprovata – per l’italiano – da dati storici incontrovertibili.

Non è – infatti – del tutto casuale che la prima grammatica “italiana” veda la luce nel 1516, cioè un bel paio di secoli dopo che la nostra Letteratura ha dato di sé prove eminentissime. Delle quali, tuttavia, accanto alla grandezza poetica, si può in parallelo registrare una speciosissima insicurezza relativa a qualsivoglia “regola”, di grammatica e di ortografia soprattutto – come dimostrano *ad abundantiam* gli autografi petrarcheschi

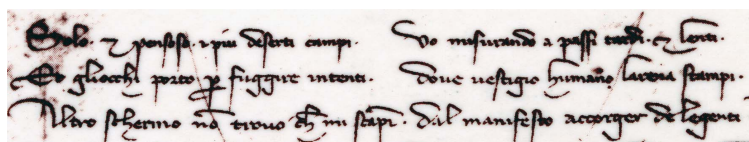


Figura 1. Incipit di *Solo et pensoso* di Francesco Petrarca.²

che, tutt’altro che fortuitamente, trascinano nel cosiddetto “errore” anche le prime stampe, o incunaboli, del Quattrocento.

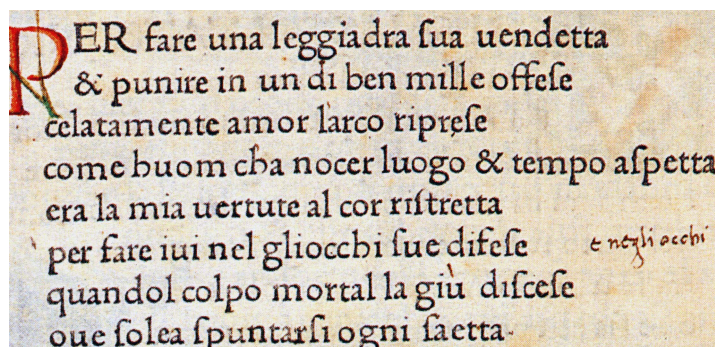


Figura 2. Lo stesso incipit in un’edizione del 1470.³

² Trattasi dell’incipit di *Solo et pensoso*, vergato dalle mani stesse di Francesco Petrarca (Vat. Lat. 3196, c. xr), che si trovano a “svarionare” scrivendo «larena», «gliocchi» e infine «legenti», con sistematiche – e improprie, ma alla luce del senno di poi – agglutinazioni di articoli e sostantivi. Il fatto è che Petrarca conosce alla perfezione la grammatica latina, ma non esiste ancora *nessuna* grammatica per quel che concerne il volgare; e il latino non usa gli articoli.

³ Questa – nella fattispecie – è una singolare copia dell’edizione di PETRARCA 1470. L’incunabolo quattrocentesco è una delle stampe più pregevoli dell’epoca, ma questa copia unica è stata decorata a mano pagina per pagina: si tratta dell’incunabolo queriniano G. V. 15, appartenente alla Biblioteca Queriniana di Brescia, la cui ristampa anastatica è avvenuta meritoriamente nel 1995 a opera delle edizioni Grafo di Brescia. Essa permette di cogliere interventi corret-

Si vuol, pertanto, dire che, almeno nel passato, non si poteva costruire alcuna grammatica, ortografia o sintassi in assenza di testi, quindi di produzione letteraria; che il problema dell'“ortografia” è stato il più lungo e il più lento a definirsi; che, in ogni caso, senza “letteratura” non risulta darsi né grammatica, né sintassi, né ortografia alcuna. Ragion per cui, di fronte alle svariate istanze relative all'insegnamento della lingua italiana, risulta legittimo porsi la domanda: di quale lingua stiamo parlando?

Del *sermo cotidianus*, quello veicolato dalle importantissime – ma leggerissime – discussioni che avvengono in strada o al bar dello sport? Ma, in tal caso, è molto meglio calarsi nei luoghi opportuni, al fine di praticar *quella* lingua – che da soli si impara, piuttosto che perdere e far perdere tempo nel chiuso coatto di un'aula scolastica!

O, piuttosto, stiamo parlando di una lingua che richiede un apprendimento paziente, guidato da un esperto insegnante che sappia farne percorrere i meandri, cioè le finezze ovvero le potenzialità espressive? Ma, in tal caso, unico ausilio e unico punto di riferimento, perché il più alto e il più ricco, è quello offerto dai testi letterari, a loro volta unica fonte per quelli che risultano i passi iniziali, siano essi pure fondamentali, vale a dire grammatica, ortografia e sintassi.

2. RICONTRI SU ALCUNI GRANDI AUTORI

A proposito dei quali, c'è un ulteriore punto da chiarire. Le cosiddette “regole” derivano da osservazione *statistiche* di concordanze presenti negli autori *maggiori* (come ricorda, per l'appunto, il Fortunio a proposito di Dante, Petrarca e Boccaccio),⁴ ma esse, per quanto binari e autostrade imprescindibili, non aiutano affatto a scrivere bene; ovvero, senza di esse si scrive certamente male, ma non è affatto detto

tivi di mani seriori, che tracciano un apostrofo qua e là («l'arco», «ch'a» – e invece «quando 'l» resta agglutinato), o addirittura “riscrivono” a margine «negli occhi», mentre noi, da un confronto con il manoscritto petrarchesco, possiamo rilevare che quel «nel gliocchi» non è poi tanto distante da come Francesco stesso scriveva; in ogni caso è lampante che le prime stampe, non potendosi basare che sui manoscritti, ne recepiscono anche gli errori o, meglio, quelli che solo successivamente a riflessioni e discussioni sarebbero stati considerati “errori” di ortografia e grammatica, che però, mancando ancora una grammatica ufficiale, tali non potevano essere considerati.

⁴ «Et quindi, la orthographia dalla latina assai diversa comprendendo, mi parve che, come li grammatici latini dalla osservatione degli approvati auttori loro latine regole hanno posto insieme, così nella volgar lingua, la quale invece di quella hoggidi usiamo communamente, con la osservatione delli sopranomati tre auttori, in ciò degli altri primi, ad ogni studioso di lei il medesimo poter essere concesso» (FORTUNIO 2001; trattasi del *Proemio dell'Autore*, dedicato *Agli studiosi della regolata volgar lingua*, 5, p. 3. L'opera fu pubblicata nel 1516).

che rispettandole *ad punctum* possa riuscirne una pagina bella, se per “bella” s’intende chiara, fluida e convincente.

Viceversa, talune splendide pagine della nostra letteratura sono tali anche in forza di volute deroghe alle cosiddette “norme”, deroghe necessarie in quei punti per legare meglio il pensiero con la compattezza e l’armoniosità dell’espressione, e, di fronte alla felicità della resa estetica, lo scrittore opta per la seconda e manda a farsi benedire il grammatico, che non può che incassare e perfino, col tempo, prendere atto dell’autorità dello scritto e ritoccare i “precetti”.

Talvolta – addirittura – alcuni nostri grandissimi autori, capisaldi del nostro patrimonio letterario, sono stati accusati di “scorrettezze” e “sgrammaticature”, come ad esempio, Verga: a parte la stranezza e l’incongruità di tali osservazioni, e a parte il fatto che non si comprende bene come colui che scrive in punta di penna le sue opere giovanili abbia, nella maturità, perduto la bussola del bello scrivere, se si va a fare un riscontro si vede, nel caso, come Verga, riuscendo a sciorinare un decasillabo,⁵ perfetto in quella circostanza per rendere il senso dell’ostilità avvertita da Gesualdo in ciascuno di quegli altezzosi ritratti, ben lungi dal rinunciare a tanta estetica finezza, fa un bel “cucú” ai barbassori della burbanza e della spocchia, e procede per la sua strada; avendo non una ma millanta ragioni dalla sua.

Un altro esempio (di spocchia e di burbanza alla critica applicata) può venire da Svevo, troppo sovente accusato di cattiva scrittura, di scrittura impastoiata (in questo – certo – aiuta anche una fin troppo eccessiva modestia autocritica, sovente palesata dallo scrittore triestino). Eppure, come si fa a non riconoscere la somma grandezza di una frase come quella che descrive la morte di Amalia, frase non riassumibile né descrivibile, se non a patto di mandarla a memoria nella sua inte-

⁵ «Mastro-don Gesualdo però esitava alquanto, intimidito, in mezzo alla gran sala tappezzata di damasco giallo, sotto gli occhi di tutti quei Sganci che lo guardavano alteramente dai ritratti, in giro alle pareti» (VERGA, *Mastro don Gesualdo*, parte I, cap. 3). Il decasillabo con solecismo è, per l’appunto, «sotto gli occhi di tutti quei Sganci».

rezza, tanto e tale è lo spessore del pensiero sostenuto da altrettanta e altrettale compattezza di espressione?⁶

È sostenibile che Svevo, e Verga, non sappiano scrivere? O la forza dell'espressione che si fa arte è tale da rendere indiscutibile quel passaggio, ovvero discutibile solo per misurarne e capirne la grandezza? Per completare il discorso, conviene rifarsi ancora ad un altro illustre esempio, tratto proprio da un "padre" della nostra letteratura, il padre della prosa, che non ha neanche dalla sua le cosiddette "licenze poetiche". Boccaccio, infatti, in un passaggio estremamente drammatico della prima giornata, dedicato alla descrizione della peste, per rendere la gravità e la desolazione dello sfascio in cui l'umanità è precipitata, dopo aver dissolto qualsivoglia legame e sentimento, pur di non perdere forza nel suo *cursus*, va contro le usanze stesse del parlato fiorentino e scrive «il zio»,⁷ guadagnando, in questo caso, un endecasillabo seguito da un settenario, ed inserendo, così, in quella prosa tutta la gravità che della canzone è propria.

È vero che non aveva grammatici da fronteggiare, ma i fatti dimostrano che, quand'anche essi siano schierati, il grande letterato, in virtù della sua artistica sensibilità, è in grado di piegare (meglio, di alzare) la lingua ai livelli necessari; se, per ciò fare, si deroga alla grammatica, tanto meglio, purché la forza dell'arte esploda appieno (al massimo, lo schiaffo sarà sentito come tale dai "grammatici", non *dalla* "grammatica", che ingloba tra le sue norme anche l'eccezione, purché da un grande formulata).

3. IN MEDIAS (DIDACTICAS) RES: IMMAGINI E TESTI

Mi si obietterà: bene che vada, tutto questo come inerisce a una didattica dell'italiano applicata alla scuola primaria, nella quale non possono essere proposti testi così impegnativi come quelli, sopra segnalati, di Boccaccio, Svevo e Verga?

⁶ «Era infatti il lamento della materia che, già abbandonata disorganizzandosi, emette i suoni appresi nel lungo dolore cosciente» (ITALO SVEVO, *Senilità*, conclusione del cap. XIII). Frase densissima, da analizzare segmento per segmento.

⁷ «[...] era con sì fatto spavento questa tribolazione entrata ne' petti degli uomini e delle donne, che l'un fratello l'altro abbandonava, e il zio il nipote, e la sorella il fratello, e spesse volte la donna il suo marito; e (che maggior cosa è e quasi non credibile) li padri e le madri i figliuoli, quasi loro non fossero, di visitare e di servire schifavano». (BOCCACCIO, *Decameron*, Giorn. 1, introd. 5) Il distico ottenuto, degno di una canzone, è proprio «che l'un fratello l'altro abbandonava, / e il zio il nipote».

Il problema, a questo punto, si sposta – com'è doveroso – dal discente al docente, ovvero alla cultura e alla sensibilità dell'insegnante che, se non specificamente abituata ed educata a sua volta, non è in condizione (spesso, non sempre, ma fin *troppo* spesso) di vagliare e di scartare proposte didattiche negative e deleterie, che purtroppo impazzano (e nemmeno con senso della misura) in un numero rilevante di testi costruiti a supporto dell'azione didattica, con offerte di vario tipo.

Non si vuol qui fare un'opera di denigrazione indiscriminata; si vuol, più semplicemente, sostenere che certi passi falsi dovrebbero essere impediti da una maggiore educazione linguistica e da una maggiore consuetudine con i testi letterari.

Faccio alcuni esempi, per chiarire meglio il mio pensiero, esempi tratti da esperienze didattiche costruite discutendo attorno ai sopracitati testi di supporto. Nel primo anno della scuola primaria quasi tutti – anche per corrispondere alle indicazioni ministeriali, oltre che alla logica del buon senso – propongono unità di apprendimento che si raccordino a quanto insegnato/appreso-dai-discenti nella scuola per l'infanzia e, quindi, c'è un ampio uso dell'immagine, non solo per facilitare l'apprendimento della scrittura, ma anche affinché vengano assimilate espressioni più ricche e più elaborate. In taluni casi è verificabile un grosso infortunio didattico, specie per quel che concerne il versante espressivo.

Ci sono alcune unità di apprendimento che propongono l'abbinamento tra una frase e un'immagine: tra di esse (molte delle quali oneste, rispettabili e valide) capita una che fa sobbalzare, almeno colui che ha una certa consuetudine con la lingua arricchita da metafore, e precisamente quella in cui alla frase «in cielo la luna è luminosa» è congiunta l'immagine di un astro bellamente e paciosamente “dormiente”.

Abbinare l'immagine di astri dormienti a una frase che li definisce “luminosi” è certamente un'opera di distruzione, nel senso che l'aggettivo “luminoso”, oltre al significato primo e letterale, ne ha anche uno metaforico, talvolta usato perfino nel parlare quotidiano un po' più ricco, ma certamente punto di forza di testi letterari: esso sta a

indicare una persona assolutamente vigile e comunicativa, i cui occhi – dominanti nell’insieme e tutt’altro che insonnoliti – ti colpiscono, ti percorrono e ti irraggiano.

È una prima occasione persa, buttata via per disattenzione, ma anche per carenza di cultura, carenza che trova conferma ugualmente in unità di apprendimento riservate ai più onerosi anni e materiali successivi, perché *quasi* sempre salta la connessione *vera* tra immagine e testo.

*Come varia il colore
delle stagioni,
così gli umori e i pensieri degli uomini.*

*Tutto nel mondo è mutevole tempo.
Ed ecco, è già il pallido,
sepolcrale autunno,
quando pur ieri imperava
la rigogliosa quasi eterna estate.*

Nell’impegnativa – e fine – lirica di Cardarelli, intitolata *Tempo che muta*, e proposta a una classe quinta della scuola primaria, si trovano molte provocazioni importanti, tra cui il tema delle stagioni che variano, con il senso della caducità che si manifesta nell’essere umano quando passa dai tepori vividi dell’estate ai primi uggiosi climi autunnali (diverso dal senso di rinnovamento gioioso che coglie noi alle prime schiuse primaverili), la natura che progressivamente si raffredda e si spegne, le foglie che cadono e i riti umani che si soffermano – proprio in quel lasso dell’anno – sul ricordo compunto.

Un distico della lirica recita, appunto, «Ed ecco è già il pallido, / sepolcrale autunno», ma l’immagine, che dovrebbe rendere visivamente quei versi, pur essendo non priva di fantasia e di elaborazione grafica, non riesce tuttavia a sottrarsi alla prassi comune secondo la quale, se si disegna un sole antropomorfizzato, come si fa a negargli un sorriso?

Trovo assurdo disegnare un sole “autunnale” che ride beato, quando nel testo in questione il poeta parla espressamente di atmosfere “sepolcrali”, tipiche di una stagione in cui le giornate si accorciano a vista d’occhio, il sole muore ogni giorno di più, ci si

dedica – infine – alla commemorazione dei defunti (che si fa, per l'appunto, in autunno, non in primavera, né in estate e nemmeno d'inverno): di fronte a un sepolcro solo Franti può ridere, e un'unità di apprendimento così ricca di spunti esce – per così dire – bruciata di fronte a tanta improvvisazione, perché saltano tutti gli agganci – che sarebbero estremamente utili per costruire uno dei tanti potenziali e infiniti “ologrammi” – con la situazione temporale, con il ciclo delle stagioni, con la sensibilità umana e animale in previsione dell'inverno, con i costumi umani di più alto spessore, quali il culto della memoria e il ricordo dei defunti, familiari *in primis*, ma poi anche di quelli che «più vasta orma» hanno lasciato a maggior gloria dei posteri.

Non solo ancora una volta si procede – alla maniera di Penelope, una Penelope fuori ordinanza che si approvvigiona ai supermercati – sconnettendo testo e immagine, non solo si butta via un'ampia serie di suggestioni che il testo poetico comporta, ma si finisce anche per ridurre a ben misera cosa lo stimolo che alle menti dei discenti potrebbe provenire.

Che tutto ciò derivi da scarsa frequentazione con la cultura (letteraria soprattutto, ma non solo), mi pare facilmente acclarabile da un altro materiale “esemplare”, quello per cui, pur in presenza di un testo poetico che ti risolve anche il problema dell'astro (in questo caso il sole) “insonnolito”, l'immagine accostata si può dire che non ne azzecca una, tante e tali sono le difformità rispetto a quello che nei versi si legge.

*I giganteschi cipressi d'argento
attendono in circolo sul prato.
Fra i loro tronchi d'ebano istoriato
pendono distesi
tanti lenzuoli bianchi di bucato.
Intrepida riflette nell'attesa
l'acqua grigia della vasca.
Ecco: tra i veli della mattina nebulosa
Il sole che s'affaccia insonnolito
pare una luna rosa.*

Si tratta di *Toilette* di Palazzeschi, una lirica estremamente efficace e precisa sugli elementi che compongono il quadretto di un paesaggio campestre che si risveglia alla

mattina, composto da neri cipressi d'ebano con chiome argentee, lenzuola candide e umide di bucato, una leggera nebbia che avvolge il tutto, compresa una vasca entro cui l'acqua appare distesa e senza crespatura alcuna (è definita «intrepida» dal Poeta); infine, un sole che, nell'illustrazione, disegnato com'è, obiettivamente “abbaglia”.

Ma nel testo si parla di nebbia che rende il sole sonnolento (chi mai ricorda la cimмерia nebbia?), e di nebbia non v'è (nell'immagine che accompagna) traccia, né ci si perita di disegnare (questa volta sì che sarebbe opportuno mettere palpebre pesanti all'astro) un globo a tutto tondo irraggiante luce piena; si parla di cipressi in “circolo” e di cipressi ne vedo solo due (con un terzo assai distanziato), per cui il perimetro non può assolutamente comporsi; da ultimo, manca del tutto l'acqua nella vasca, pur ammettendo che il disegnarla «intrepida» sarebbe difficile assai. E nell'immagine precedente⁸ – manco a farlo apposta – là dove il testo (di Caproni)⁹ chiaramente scrive «ride il sole», ecco comparire quasi per miracolo un astro piallato e dimidiato, senza alcuna antropomorfizzazione che – pure – sarebbe dal testo addirittura imposta.

Se si vuole insegnare il linguaggio figurato, invece di rimpinzare la testa di tassonomie pesanti tratte dai manuali di retorica, meglio sarebbe non perdere proprio occasioni come queste, dato che la contiguità con il disegno servirebbe a far capire ed assorbire le metafore meglio di qualunque altra pesante spiegazione.

4. CARENZE DI CULTURA E DI LETTERATURA (OVVERO DI SENSIBILITÀ LETTERARIA)

Sorvolando su talune pesanti topiche, quali quella di ritrovare un'onomatopea in un *haiku* dedicato a un convolvolo¹⁰ (come se fiori e piante acquisissero magicamente la facoltà di emettere suoni o rumori), c'è da dire che non sempre le unità operative sono così disastrose, e non sempre le occasioni vengono così malamente buttate.

⁸ Per ragioni di chiarezza separo le due unità che, nell'originale, sono consecutive (prima *Marzo* e poi *Toilette*), entrambe finalizzate alla verifica di quanto uno colga dalla lettura di una poesia.

⁹ La lirica è *Marzo*, tra le cui finezze si possono cogliere «Dopo la pioggia la terra / è un frutto appena sbucciato»; e più avanti «Il fiato del fieno bagnato / è più acre – ma ride il sole / bianco sui prati di marzo ...».

¹⁰ Si tratta di un *haiku* di Fukuda, dedicato a un «convolvolo» «avvolto» «lungo la corda del pozzo». Nel commento si può leggere – se le coronarie resistono – che «l'immagine del *convolvolo avvolto*, col suo suono onomatopeico “coinvolgente”, rappresenta qualcosa di delicato e vitale ... ».

Qui, però, conta allertare l'attenzione su talune manchevolezze, al fine di saperle riconoscere ed evitare; soprattutto – a mio giudizio – conta rivalutare le frequentazioni con la buona letteratura, che eviterebbero cadute di metodo e di principio.

Si prenda un altro caso, tratto da un'unità di apprendimento per la prima classe della scuola primaria, in cui si narra di un pettirosso abbandonato nel nido all'inizio della stagione fredda (succede a nidiacei in ritardo nello sviluppo, travolti quasi sempre dalle ferree regole della natura): solo, di fronte al freddo e alla neve, gli capita di incontrare un gatto «selvatico» (in un bosco, d'inverno, non è che si possa incontrare qualcosa di meglio – di “meglio” per l'uccellino, intendo), con il quale stringe amicizia e dal quale alla fine viene anche protetto (potenza della “neoumanità” degli animali moderni, tutti – chissà perché – alieni e refrattari a seguire gli impulsi naturali).

Ma le “perle” si sgranano da certe definizioni “esplicative”, quali, su tutte, quella secondo cui «*selvatico* vuol dire che vive in libertà». Perché – ad esempio – si scelgono di spiegare certe parole immiserendone il significato all'esclusivo contesto in cui si trovano? Da quel che qui si legge – *sinamus* le astruserie delle domande di comprensione, formulate da gente che considera testi letterari anche gli elenchi telefonici – emerge chiara (e drammatica) la carenza di frequentazioni testuali; perché “selvatico” (a parte l'obiezione che quella definizione, così formulata, implica per converso che siano persone civili solo gli ergastolani), se viene collegato – come si dovrebbe – a “selva”, a “bosco”, non solo permette di definire al meglio la tipologia di gatto che è protagonista del racconto, ma permette altresì di comprendere – in altri contesti – le estensioni metaforiche di quell'aggettivo, tutte correlate, quali persona “rustica”, dal carattere “poco socievole”, fino ad arrivare a “selvaggio”, che di “selvatico” è una variante. Eppure, sol che si frequentino testi letterari, è difficile adattarsi e accettare tale avvilito semantico: se la «selva selvaggia» di Dante viene spiegata come “libera”, allora è meglio dedicarsi ad altro.

Non tutte le volte – e non tutto il materiale – merita critiche così forti (e, mi si consenta, anche così fondate); tuttavia pare a me evidente che siffatti scivoloni derivano da quella scarsa sensibilità che qui si sta disapprovando, e che, in casi *estremi*, giunge persino a bruttare il significato, il senso e il concetto veicolato dalle parole, trasformando il discorso (qualunque discorso *in progress*) in mero “bla bla” ascitizio e avventizio, in mera casualità piovuta da labbra incontinenti.

Sfogliando sempre il medesimo testo ci si imbatte, purtroppo, in un'altra capsula doviziosamente ingioiellata, precisamente quando, in un brano intitolato *Il lombri-chetto* – dove si narrano le vicissitudini di un povero anellide preso dai fuochi di due pulcini affamati e aggressivi – capita di leggere che quest'ultimo, sotto assedio e sotto scacco, si rifugia alla fine «spazientito» nel suo cunicolo terreno.

Che c'entra la “pazienza” con una preda minacciata? Di solito, chi esercita (perché deve esercitare) la virtù della pazienza è il predatore che, se non riesce ad andare a segno dopo un certo numero di volte, «spazientito» cambia bersaglio; ma la preda, poveretta, è in balia del massimo terrore (ben diverso dalla pazienza!), che non può perdere se non a patto di lasciarsi avvinghiare dall'incalzante e affamato “nemico”.

Per altro, è aspetto importantissimo dell'educare all'espressività e alla buona scrittura il curare la correttezza delle espressioni usate e, persino, la congruità delle metafore, necessario preludio a un possesso sicuro – e non sballato o impertinente – della più delicata fase di scelta dei tropi, o delle figure, atti a rendere al meglio il nostro pensiero.

Si dovrà, allora, selezionare sì il materiale più adatto e pertinente (non avendo remore nello scartare passaggi infelici di autori anche rinomati), ma anche tentare di presentarlo in modo che ne venga assorbita la *sostanza*, non la mera sequenza tassonomica e definitoria. Intendo dire che la semplice indicazione di quale sia la figura retorica, nel frangente impiegata, non raggiunge lo scopo né di farla apprezzare né, tantomeno, di farla assimilare; laddove, al contrario, qualora se ne rilevi la congruenza e – direi quasi – la imprescindibilità, si può maggiormente sperare che un segno nell'animo del discente si imprima e, conseguentemente, ne risulti altresì ri-

gata la volontà espressiva in un altro contesto, segnato da analogie, ma tutto suo, da lui controllato e composto.

A questo proposito, varrà la pena di segnalare che non sempre testi poetici con tanto di firma si prestano adeguatamente allo scopo, e che occorrerebbe ogni volta vagliare tutto con la dovuta attenzione, specialmente se il fine è quello di far assorbire esempi di felicità espressiva. Esaminiamo queste due brillanti composizioni poetiche, una dedicata a un'acacia e l'altra alle rondini.

*Dalla superba
chioma dell'acacia
ravviata dal pettine del vento
graziosamente sfuggivano riccioli di passeri cantori.*

*Le rondini
in deliziose
cappe di raso nero
dattilografavano il risveglio
dettato dall'aurora.*

Se le metafore di Farfa appaiono – per quanto più provocatorie che particolarmente geniali – meravigliosamente *articolate*, con un senso della progressione che non si disgiunge mai dalla coerenza “concettuale”, il pur celebrato (un tempo) Fanciulli nella lirica *Nevicata*:

*Cadono giù dal cielo
i fiocchi della neve
così soffice e lieve.
Son fiori senza stelo,
sono d'angeli piume.
In questo bianco lume
cadono e danno un velo
di silenziosa pace.
Nel mondo tutto tace.*

si presta ad obiezioni di stile, e così pure il – per altro stimabile – Lodi nella lirica *Il vento*:

*Ascolto il vento.
Mi sussurra: sono forte come un masso
che rotola dalla montagna.*

*Mi sussurra: ti spingo indietro
come un palloncino
alto e libero nel cielo.
Mi sussurra: volo alto e potente
come un'aquila in cielo.*

Nel primo caso i «fiori senza stelo» (che dovrebbero suggerire un paragone angelico), purtroppo, privi di quell'appendice essenziale, si ritrovano oggi soltanto ai margini dei cassonetti: sono, cioè, fiori “morti”, e come tutto questo non si abbini per niente e, anzi, strida e collida con processi ascendenti, che dagli angeli dovrebbero portare a un'idea di purezza assoluta, mi pare evidente.

Anche Lodi, che inserisce nei “sussurri” espressioni cariche concettualmente e immaginificamente di tensioni portate all'ennesima potenza, crea delle contraddizioni espressive che non hanno nulla a che fare con gli ossimori, sempre giustificati (quando ben usati) dall'ambiguità che devono rendere.

Qui, però, un vento che «sussurra» e insieme “rotola” «come un masso», che «sussurra» e insieme “vola” «alto e potente come un'aquila», non rappresenta il massimo della coerenza espressiva, soprattutto perché è saltata qualsiasi mediazione, che avrebbe potuto essere rappresentata da un aggettivo quale “minaccioso”. Un sussurro può essere minaccioso e, in quanto tale, preludere a un successivo scatenamento di potenza o anche, se fosse stato usato “sibila”, verbo che si addice a una forza compressa e che si usa anche per i serpenti e i proiettili (che, per l'appunto, “sibilano” e *non* sussurrano), tutto l'insieme avrebbe conseguito una coerenza e una conseguenza che, nel caso di specie, mancano.

5. LUCI E OMBRE: OMBRE

Consideriamo ancora la felicità complessiva del brano della Giovine,¹¹ ben costruito, filante nella sequenza degli argomenti, estremamente felice nelle campionature esposte, analizzate e commentate, più eloquente di qualsivoglia altra spiegazione

¹¹ Si tratta di una semplice, ma efficacissima, descrizione e spiegazione della metafora, tratta dall'opera della GIOVINE SCAVUZZO, *Parla il libro*, e intitolata – nella fattispecie – *Parole di ... immagini*.

nel fare il punto sulla questione “metafora”, a partire da alcune espressioni figurate usate anche nel parlare quotidiano, per giungere a prospettare l’interdisciplinarietà e persino l’ologramma; eppure, a sottolineare la “delicatezza” di tutto il discorso, che va di continuo alimentato con *nuove* proposte e *nuovi* suggerimenti pertinentemente provocatori, i versi di Piumini – in altri casi sagace e brillante poeta per l’infanzia – contengono, proprio nella parte centrale, un combinato infelice di anafora e di metafora. La lirica di cui si sta parlando s’intitola *Bicicletta*, ed è didatticamente proposta per lavorare su metafore e anafore.

Bicicletta
due ruote leggere
due pensieri
rotondi
pieni di luce
per capire la strada
e sapere dove conduce.
Bicicletta
due ruote
sottili
due idee
rotonde
piene di vento
per pensare discese
e sapere
la gioia e lo spavento.
Bicicletta
due ruote
leggere
due parole
rotonde
piene di festa
per parlare col mondo
e sapere
quanto ne resta.

Quando le «due ruote sottili» diventano traslatamente due «idee rotonde» può andare benissimo: peccato che poi si aggiunga un «piene di vento» che, nel caso delle ruote, rievocando la gonfiezza dei palloni, sconfessa del tutto la dichiarata “sottigliezza”; per non parlare delle “idee” che, se son «piene di vento», ahinoi, tutto possono essere (follie, deliri, insulti) tranne che, per l’appunto, idee, di tal nome de-

gne. Un infortunio espressivo può capitare, l'accostamento – in tal caso – è assolutamente improprio, e sarebbe il caso di evitare di proporre come modelli soluzioni “espressive” che, qualora rinvenute in elaborati scritti sottoposti alla nostra correzione, susciterebbero più di una perplessità.

6. LUCI E OMBRE: LUCI

Nel rispetto e nella deferenza dovute alla pazienza di chi legge, per non “atterzare” il mio discorso, e acciò che non si pensi che abbia voluto costruire un mero “j'accuse”, riporterò come unità di apprendimento – a mio avviso – eccellente e desiderabile, a proposito dell'insegnamento delle figure retoriche, dell'italiano espressivo e – anche, e in via non secondaria – della funzione ideale della poesia come strumento di formazione e di apprendimento in generale, quella proposta con l'utilizzo di un'ottima poesia di Govoni, intitolata *Acquazzone*.

Sia chiaro, non ho detto “capolavoro”, poiché Govoni dà il meglio di sé con liriche ben altrimenti impegnative e provocatorie (in quanto tali improponibili a ragazzi delle classi quarta e quinta della scuola primaria); questo è un piacevolissimo *divertissement*, nulla di più, che, tuttavia, proprio per la felicità delle “immagini” “inventate” e usate nella descrizione di un temporale (evento che ciascuno ha vissuto nella sua esperienza), si presta al meglio per illustrare quanto e come si possa, con parlar “figurato”, far rivivere e comunicare avvenimenti, sensazioni, moti dell'animo, tutti insieme correlati e, proprio perciò, estremamente felici nella ricchezza dell'espressività.

*Di nubi grigie a un tratto il ciel fu sporco;
e il tuono brontolò con voce d'orco.*

*Si cacciò avanti, lungo lo stradone,
carta foglie ed uccelli il polverone.*

*Si udirono richiami disperati,
tonfi d'imposte e d'usci sbatacchiati.*

*Si vider donne lottare in un prato
con gli angeli impauriti del bucato.*

*Poi seminò la pioggia a piene mani
tetti e vie di danzanti tulipani;
tagliò il paesaggio, illividi ogni cosa
in un polverìo d'acqua luminosa.*

*Quando si stava inebetiti e fissi
come sull'orlo d'infuocati abissi*

*dove il mondo pareva andar sommerso,
il cielo sulle case era già terso,*

*e nei vetri appannati del tinello
risorrise il paese ad acquarello:*

*sulla campagna dolcemente crespata
ronzò la chiesa d'oro come vespa.*

*Non rimaneva dell'orrendo schianto
che il gocciare di musicale pianto*

*della gronda, già buono, già tranquillo:
lo raccolse morente il bruno grillo.*

*Coi tamburini gracili di pelle
le rane lo portarono alle stelle.*

Bisognerebbe proprio su ciò insistere, quando si spiegano e si commentano i versi; proprio sull'estrema finezza e congruità delle correlazioni. Il cielo è «sporco» di nubi «grigie»: lo sporco non può essere prodotto da nubi “bianche”(?); solo quelle “grigie” e “nere” possono abbinarsi all’idea di scuro, di fosco; la scelta delle nubi «grigie» si correla agli istanti successivi, in cui si scatenano abbaglianti lampi, che sarebbero stati – in qualche modo – attenuati e velati da un cielo troppo scuro.

Si può cogliere, poi, la finezza delle imposte e degli usci che, prima di sbatacchiare, cigolano sui propri cardini con lamentosi miagolii, «disperati» per la reiterazione provocata dal vento. Anche le lenzuola, precipitosamente raccolte dalle donne prima che il temporale le possa rovinare, sembrano bianchi «angeli», pure loro atterriti dalla forza della natura prossima a scatenarsi.

Più complessa, perché più ricca, elaborata ed anche compatta è la successione combinata delle metafore successive, dove la «pioggia» “semina” «a piene mani» – con

lo stesso gesto del contadino di un tempo – addirittura «tulipani», vale a dire fiori ormai maturati e sbocciati, con un effetto prolettico già sperimentato, fra gli altri, dal Parini quando verseggiato aveva del «crescente pane».

Difficile – ma non impossibile – sarà lo spiegare che la “semina” può avvenire solo con elementi minimi, quali appunto i chicchi o, in questo caso, le gocce che cadono a scroscio; che i «tulipani», sviluppo fantasioso della metafora precedente, si realizzano solo quando la goccia, rimbalzando su superfici impermeabili («tetti e vie») e non porose come la nuda terra, nel momento in cui si apre a ventaglio delinea una singolare corolla, che può essere attribuita a un tulipano per la sua larga apertura.

Per analogia e conseguenza con la metafora precedente, il «polverio» dell’ipotetica granaglia evolve a vortice rapinoso, che interseca il «paesaggio» e, composto com’è di acqua nebulizzata mista a vento e folgori, tonalizza di “livido” «ogni cosa» e fa persino intravedere l’“abisso”, un baratro di acqua che ti “sommerge”, imbevuto del “fuoco” tonitruante dei fulmini: ci sarebbe una ricchissima miscela di metafore e di ossimori ma, senza turbare le sinapsi con nomoni barbari e astrusi, un percorso allusivo di siffatte suggestioni pare a me più adatto e pertinente, oltre che più facilmente recepibile.

E non è finita qui perché, una volta conclusa la tempesta e tornato il sereno, ci sono ancora finezze poetico-espressive da scoprire, da delibare, da godere. Il paese torna a “sorridere”, effetto benefico del sole e della luce, ma “risorride” «ad acquarello»: perché è ancora intriso di vapori, dalla recente pioggia portati e dal sole innalzati? Sicuramente sì, ma, accanto a questa spiegazione avviene pure un’altra, che non stride con questa e la completa: si parla nel verso di «vetri appannati del tinello», perché quando piove si sta in casa, perché la pioggia determina di solito un abbassamento delle temperature, perché in una casa che abbia le finestre chiuse aumenta di solito il tasso interno di umidità che, in forza proprio dello scarto di temperatura con l’esterno, provoca l’“appannamento” dei vetri, che altro non è che acqua con-

densata, attraverso la quale guardando il nostro occhio percepisce il paesaggio intravisto come sbizzato su una tela ad acqua dipinta.

Le successive “increspature” della campagna, naturali in sé ma in questo caso «dolci» (e perché l’acqua di solito ammorbidisce, e perché forse tutto è morbidamente filtrato dai vetri velati), fanno da sfondo a un campanile che «ronza come vespa»; per la verità il Poeta parla della «chiesa d’oro», evidente allusione al miracolo prodotto dal rinvenuto irraggiamento solare, che tuttavia emette un curioso suono, assimilato al “ronzio” di un insetto.

È, forse, il passaggio meno facile da spiegare, sia per il rumore richiamato, sia per l’azzardo del paragone con un imenottero fra i meno simpatici e meno cari: si può supporre – sempre mantenendo come punto di riferimento la percezione dal chiuso, che ovatta i rumori e li confonde – un dindonare remoto ed indistinto, magari anche riecheggiato, in cui i rintocchi, che incalzano i rintocchi e si accavallano, finiscono per perdere gli stacchi e sovrapporsi in un *continuum* sonoro assimilabile – per l’appunto – ad un ronzio.

Sono proprio le note musicali, che fan da contrasto al turbine trascorso, a dominare i versi conclusivi della lirica. Dall’«orrendo schianto», disarmonico e aggressivo, si passa delicatamente alle ultime “gocce” caduche, che si dispongono sul pentagramma di un «musicale pianto» intonato dalla «gronda», calmo, mite, rallentato, prossimo a finire (per l’acqua che si secca), «morente» per l’appunto, eppure ancora atto a dissetare l’umile grillo che lo suggerisce: nel morire quel pianto dona vita, ed è perciò che le rane, che senz’acqua vivere non possono, idealmente lo esaltano trascinandolo con le loro sacche sonore fino «alle stelle» e facendolo riecheggiare ovunque.

7. CONCLUSIONI (SCONTATE?)

Ho voluto solo mettere in risalto analiticamente la ricchezza del materiale e la ricchezza delle suggestioni e delle provocazioni contenute in questi versi di Govoni, per i quali prevedo un approccio molto più lungo e dialogato, basato più su maieutiche domande che su – pur dotte – spiegazioni, domande perfettamente proponibili

data la non-eccezionalità dell'evento e data, anzi, la sua assoluta normalità, rievocata tuttavia in termini di alta ricchezza letteraria.

Credo che, dopo un siffatto percorso, qualunque discente sarebbe in grado non solo di ripercorrere al meglio esperienze da sé vissute, ma anche di riviverle in forma nuova e riassettarle, soprattutto di rivederne le modalità comunicative ed espressive, a pro esclusivo di sé e dell'altro.

E sarebbe questa – a mio avviso – la funzione migliore che dovrebbe esercitare il testo (in questo caso poetico, ma in senso lato qualunque testo *letterario* ricco di elaborazioni formali *essenziali* e non cerebrali), le cui suggestioni (riscontrabili e a portata di esperienza oggi, a portata di pensiero domani) darebbero, a chi ha bisogno e vuole imparare, il giusto spunto per considerare la poesia un momento necessario e non ozioso della sua vita spirituale in formazione, oltreché per sfruttare una tra le tante occasioni di rivedere il proprio vissuto e “sistamarlo” nella maniera più nobile e sublime, quella teoreticamente più ricca.

Diversamente, se mancano momenti di “sublimità”, nell'apprendimento in generale così come – nella fattispecie – nell'educazione linguistica (se non è anche, e soprattutto, *letteraria*), c'è poca possibilità che un percorso (qualunque percorso, oggi tanto decantato) possa lasciare traccia; e un mero giochicchiare (per quanto intellettualmente onesto sia, sempre pallido rimane e poco assorto) non risolve alcun problema: dà la sensazione di buttare il proprio tempo o, quanto meno, lascia le cose come stanno.

BIBLIOGRAFIA

CAPRONI G.

1959, *Il seme del piangere*, Milano, Garzanti.

CARDARELLI V.

1989, *Poesie*, prefazione di G. Ferrata, Milano, A. Mondadori.

COSSUTTA F.

1999, *Educazione linguistica e testi letterari*, in «Insegnare Italiano nella scuola del 2000», a cura di U. Cardinale, Padova, Unipress, pp. 323-328.

2008, *Il valore formativo della letteratura (nella scuola e oltre)*, in «L'attività storiografica, critica, letteraria, politica di Giuseppe Petronio, Atti della giornata di studio – Trieste, 13 gennaio 2005», Palermo, Palumbo, pp. 23-30.

FANCIULLI G.

1947, *Viaggi di primavera*, illustrazioni di M. Battigelli, Milano, Sansoni.

FARFA (TOMMASINI V.)

1933, *Noi miliardario della fantasia*, Milano, La Prora.

FORTUNIO G. F.

2001, *Regole grammaticali della volgar lingua*, a cura di B. Richardson, Roma-Padova, Ed. Antenore.

GIOVINE SCAVUZZO M.

1992-1996, *L'immagine e la parola. Per la scuola elementare*, Bergamo, Atlas, voll. 1-4.

GOVONI C.

1961, *Poesie (1903-1959)*, a cura di G. Ravagnani, Milano, A. Mondadori.

LODI M. (A CURA DI)

1989, *La natura nelle poesie di adulti e bambini*, Milano, Piccoli.

PALAZZESCHI A.

1971, *Poesie*, a cura di S. Antonielli, Milano, A. Mondadori.

PETRARCA F.

1470, *Il Canzoniere; I Trionfi*, Venezia, Vindelino da Spira.

PIUMINI R.

1982, *Io mi ricordo: poesie ai bambini*, illustrazioni di C. Mariniello, Roma, Nuove Edizioni Romane.

RODA V. (A CURA DI)

2005, *Manuale di Italianistica*, Bologna, Bononia University Press.

PER APPROFONDIRE

ALBERTI A.

2004, *Insegnare con la poesia. Proposta ed esempi per letture e ricerche nella scuola di base*, Roma, Anicia.

ANCESCHI L.

1998, *Che cos'è la poesia*, Bologna, Clueb.

ANFUSO L.

2004, *Il linguaggio della poesia: intervista a Pietro Formentini*, «Sfogliolibro», n. 4.

ARDISSINO E. (A CURA DI)

2010, *Leggere poesia*, Trento, Erickson.

ASCENZI A. (A CURA DI)

2002, *La letteratura per l'infanzia oggi. Questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*, Milano, Vita e Pensiero.

BALZARETTI C.

2001, *Laboratorio poesia. Officina di scrittura creativa*, Trento, Erickson.

2009, *Laboratorio poesia 2. Nuove attività per l'officina di scrittura creativa*, Trento, Erickson.

BISUTTI D.

1992, *La poesia salva la vita. Capire noi stessi e il mondo attraverso le parole*, Milano, Mondadori.

1997, *L'albero delle parole. Grandi poeti di tutto il mondo per i bambini*, Milano, Feltrinelli.

2008, *Le parole magiche*, Milano, Feltrinelli.

CARMINATI C.

2001, *Un laboratorio in versi. Quando i bambini scoprono la poesia*, in «Sfogliolibro», n. 1.

2002, *Fare poesia con voce, corpo, mente e sguardo*, Milano, Mondadori.

CORSI F., PAMPALLONA G.

1991, *Per una didattica della poesia*, «Insegnare», n. 4.

CROSERÀ S., BRESSAN M. A., BISCARO A.

1991, *Leggere ai bambini*, Brescia, La Scuola.

DELLA CASA M.

1989, *Leggere e scrivere poesia nella scuola*, Brescia, La Scuola.

1992, *Musica, lingua e poesia*, Bologna, Zanichelli.

ENZENSBERGER H. M., BERARDINELLI A.

2006, *Che noia la poesia. Pronto soccorso per lettori stressati*, Torino, Einaudi.

FERRETTI N.

2008, *La parola nascosta. Percorsi didattici nella poesia*, Roma, Carocci.

GIANCANE D.

1980, *La fragola è una faccia col morbillo. Esperienze di stimolazione alla scrittura poetica dei bambini*, Bari, Interventi culturali.

1985, *Il bosco delle parole: per una didattica della poesia*, Brindisi, Schena.

1989, *La poesia, le tecniche, il laboratorio. Quando i ragazzi fanno poesia*, «Scuola Viva», n. 12.

GOSTOLI R.

2001, *Parole e luoghi della poesia. Un allenamento che comincia da piccoli*, «Sfogliolibro», n. 1.

KOCH K.

1980, *Desideri, sogni, bugie. Un poeta insegna a scrivere poesia ai bambini*, Milano, Emme Edizioni.

LAGEDER E., ZUCCHINI G. L.

1987, *I modi e le forme della poesia. Progetti didattici sul testo poetico*, Brescia, La Scuola.

LODI M.

1986, *I sentimenti nelle poesie di adulti e bambini*, Milano, Piccoli.

1989, *Un momento magico da valorizzare. La poesia dei bambini*, in «Scuola Viva» n. 12.

MOLESINI A.

1998, *Manuale del giovane poeta*, Milano, Mondadori.

MOLLO G.

1992, *A scuola di poesia*, «Scuola e Didattica», n. 10.

MORANI R. M. (A CURA DI)

2002, *Parole senza fretta. Riflessioni, esperienze, laboratori sulla poesia per ragazzi*, Milano, Franco Angeli.

MORIN E.

1999, *Amore poesia saggezza*, Roma, Armando.

PANZERI F.

2001, *Viaggio attraverso la poesia. Una panoramica della più interessante e recente produzione editoriale per ragazzi*, «Sfogliolibro», n. 1.

POZZI G.

1984, *Poesia per gioco*, Bologna, Il Mulino.

RODARI G.

1981, *Esercizi di fantasia*, Torino, Einaudi.

1992, *I bambini e la poesia*, in *Scuola di fantasia*, Roma, Editori Riuniti.

2009, *Grammatica della fantasia*, Padova, Edizioni EL.

SCHÖN D. A.

1999, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo.

SCIALOJA T.

2009, *Versi del senso perso*, Torino, ET Pop.

SCURATI C.

1989, *La poesia nella scuola: un gradito ritorno*, «Scuola Viva» n. 12.

SOSSI L.

2007, *Scrivere per ragazzi*, Pesian di Prato, Campanotto.

TANZI G.

1998, *Laboratorio di poesia*, Brescia, Editrice La Scuola.

VALENTINO F.

2002, *Poesia, fantasia, filosofia. La didattica della creatività nell'esperienza educativa*, Roma, Armando.

VALENTINO MERLETTI R.

2000, *Leggere ad alta voce*, Milano, Mondadori, Infanzie.

2000, *Racconti (di)versi*, Milano, Mondadori, Infanzie.

2001, *Versi diversi. Linguaggio poetico e bambini: le ragioni di una specificità*, «Sfogliolibro», n. 1.

VALENTINO MERLETTI R., TOGNOLINI B.

2006, *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*, Milano, Salani Editore.

ZAMPONI E., PIUMINI R.

2008, *Calicanto. La poesia in gioco*, Torino, ET Pop.

ZUCCHINI G. L., LAGEDER E.

1989, *Cento poesie per la scuola elementare*, Teramo, Giunti e Lisciani.

ZUCCHINI G. L.

1989, *Uno strumento per dare corpo linguistico all'immateriale. Linguaggio e linguaggi poetici*, «ScuolaViva», n. 12.