

I bambini pensano con le storie

a cura di
Paola Calliari e Mara Degasperì

© Editore Provincia Autonoma di Trento - IPRASE del Trentino
Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione gennaio 2007

Stampa: Centro Duplicazioni della Provincia Autonoma di Trento

I bambini pensano con le storie
a cura di Paola Calliari e Mara Degasperi

p. 228; cm 24
ISBN 978-88-7702-172-4

In copertina
Il mandala come metafora della narrazione, P. Calliari, 2006.

Hanno lavorato

Coordinatrice del Gruppo di Studio
Paola Calliari, collaboratrice IPRASE

Collaboratore scientifico
Marco Dallari, Facoltà di Scienze Cognitive, Università di Trento

I componenti del Gruppo di Studio IPRASE sulla Lettura e sulla Scrittura:

Maria Elisa Biasi, Scuola elementare di Seregnano, Trento

Patrizia Bortolotti, Scuola elementare "Pigarelli" di Gardolo, Trento

Nicoletta Daldoss, Scuola elementare di Seregnano, Trento

Mara Degasperi, collaboratrice IPRASE

Gabriella Quaggio, Scuola elementare "Pigarelli" di Gardolo, Trento

Lucia Pascoli, Scuola elementare "Pigarelli" di Gardolo, Trento

I bambini di alcune classi delle Scuole elementari di Gardolo "Pigarelli" e di Seregnano.

Alcuni testi dei bambini sono stati raccolti nei laboratori didattici per insegnanti organizzati dal Gruppo di Studio.

INDICE

Presentazione	E. Passante	5
L'insegnante racconta il sapere	M. Dallari	7
Premessa al lavoro	P. Calliari	19
La narrazione come conoscenza	P. Calliari	23
I bambini hanno fame di storie	M. Degasperi	43
La narrazione, un percorso di metodo	M. Degasperi	59
PERCORSI CON I PIÙ PICCOLI...		
Le parole portano lontano	P. Bortolotti, G. Quaggio	71
Nella testa di chi ascolta	P. Bortolotti, G. Quaggio	75
Scrittura creativa	P. Bortolotti, M. Degasperi	81
PERCORSI CON I PIÙ GRANDI...		
Fiaba o racconto fantastico?	N. Daldoss	95
Strategie di scrittura	M. Degasperi	111
Narrazione e autobiografia	L. Pascoli	151
È SEMPRE NARRAZIONE		
È sempre narrazione	M. Degasperi	181
Storie tridimensionali	P. Bortolotti, G. Quaggio	183
Storie di libri	P. Bortolotti, G. Quaggio	185
Storie di teatro	P. Bortolotti, G. Quaggio	189
Storie di film	M. Degasperi, L. Pascoli	193
Storie di metafore	P. Calliari, N. Daldoss	209
Narrazione e laboratorio di lettura	P. Bortolotti, G. Quaggio	219
Bibliografia		225

Presentazione

Tutti condividono, e possono verificare ogni giorno, che la parola è il mezzo principale per comunicare, per interagire, comprendere e farsi comprendere, esprimere le proprie idee e i sentimenti. In quanto tale, il linguaggio diventa il principale e il più autentico strumento per apprendere, ed è determinante nel porre le condizioni per sostenere il processo di costruzione dell'identità poiché, in questa cultura, consente ad ogni soggetto in crescita di confrontarsi con gli altri, di misurarsi con la capacità di stare e agire, di riconoscersi e farsi riconoscere, di esserci.

In questa cultura, e forse in misura più universale di quanto non sempre ricordiamo, i bambini si avvicinano al linguaggio usando le loro rappresentazioni, com'è naturale che sia per chi conosce scoprendo il mondo che lo circonda mediando di continuo le proprie immagini con il contesto circostante.

È quindi legittimo, vorrei dire palese, considerare che la narrazione diventa la prima pratica dell'apprendimento del linguaggio e spesso essa rimane, anche in età adulta quella più genuina, arricchita nel contempo di carisma culturale e psicologico, più d'ogni altro registro espressivo.

La didattica della lingua nella scuola primaria tocca e utilizza questa motivazione in modo strategico, ma ancor più restituisce centralità al bambino nella dinamica insegnamento-apprendimento, assicurando le condizioni del soggetto ad imparare, com'è nei suoi diritti sanciti.

L'attenzione alla narrazione nella scuola, in questa luce, appare quindi molto di più che una opzione metodologica, essa è piuttosto un presupposto culturale e valoriale che discende dal principio che la conoscenza e i saperi sono una *costruzione sociale*.

Il presente volume è il risultato di un lavoro coerente di un gruppo di insegnanti, che si presenta in continuità con altri percorsi di ricerca didattica che l'IPRASE ha inteso pubblicare in precedenza. Questa volta lo studio dell'apprendimento della lingua focalizza il tema della narrazione e individua un itinerario articolato, largamente fruibile dai docenti in una molteplicità di situazioni. Come in altre pubblicazioni curate dal gruppo coordinato da Paola Calliari, l'apprezzamento è motivato dalla puntualità e dall'accuratezza del lavoro didattico, che si riflette nella sua documentazione.

Anche dalla lettura dei diversi percorsi proposti, affiora l'attitudine degli insegnanti che li hanno sperimentati personalmente nelle loro classi a privilegiare il *setting* laboratoriale che, più di altri, favorisce quell'apprendimento attivo che nasce dalla

scoperta e che tutela un equilibrato rapporto tra il processo nel quale matura o si consolida la competenza e il prodotto che ne intende testimoniare il risultato, intelligibile ai bambini prima ancora che all'attenzione dei docenti.

Ernesto Passante
direttore dell'IPRASE del Trentino

L'insegnante racconta il sapere

Marco Dallari

La *narrazione* è sempre stata usata per rappresentare e trasmettere conoscenza. L'atto del narrare lega e collega narratore e narratori non solo nel tempo e nel luogo del racconto ma anche oltre, perché il contenuto della narrazione e la figura del narratore restano indissolubilmente legati, sovrapposti, a tratti indistinguibili, così che la temperatura emotiva suscitata dalla narrazione (coinvolgimento, commozione, attrazione, noia, fastidio, repulsione...) si trasferisce sul contenuto del discorso narrativo. Se il gradiente emozionale è positivo non solo il contenuto della comunicazione "passa" da emittente a riceventi e viene "compreso", ma quell'evento crea un legame che comporterà desiderio di ripetizione dell'esperienza, possibilità di rievocarla e desiderio di imitarla. In contesto educativo e formativo, a scuola, ma anche in casa, nella relazione con i genitori, fin dalla prima infanzia, la modalità narrativa della trasmissione della conoscenza riguarda i modi di interagire, di pensare e di comunicare, fin dall'infanzia e la competenza narrativa, una volta assimilata, cresce mentre cresce il soggetto, può affinarsi e rinforzarsi grazie ai processi educativi che, programmaticamente o casualmente, determinano l'evoluzione intellettuale. Ma saper narrare non è facile né "naturale": il mondo è pieno di gente che non sa raccontare una barzelletta, non è capace di raccontare il film che ha visto e quando comincia a parlare del suo ultimo viaggio getta nello sconforto amici ed astanti. Figurarsi raccontare il sapere.

Perché se è vero che l'istanza narrativa riguarda fin dall'inizio la vita umana, lo psicopedagogo americano Jerome Bruner ci fa ben notare come le competenze legate al racconto, pur se motivate da un'esigenza originaria, hanno bisogno di costruzione culturale, adattamento e apprendimento, per potersi rivelare e per poter essere utilizzate in maniera efficace. Ci ricorda infatti come il luogo della formazione e dell'esistenza di ciascuno di noi sia un "contesto complesso", dove per *complesso* non si intende soltanto ciò che ha la caratteristica del vario, del molteplice, del quantitativamente sviluppato, ma ciò la cui interpretazione non può mai essere ridotta a un solo universo paradigmatico, a un solo sistema di regole.

Il congegno narrativo riferito alle pratiche della trasmissione e della costruzione del sapere può essere analizzato in una duplice prospettiva:

- a. Di ciò che consideriamo e vogliamo trasmettere come sapere non va proposta la *spiegazione* ma piuttosto la *comprensione* e la consapevolezza di come ogni proposizione conoscitiva, anche quando ha caratteristiche diacroniche (è cioè "vera" indipendentemente dal tempo e dal luogo della sua afferma-

zione), diviene sincronica (cioè relativa al tempo, ma anche al contesto della sua presentazione) all'interno del setting didattico. Ed anche la più oggettiva delle enunciazioni cognitive, a scuola, viene accolta ed elaborata in maniera personale da ciascun alunno solo se il contesto favorevole e la qualità della relazione educativa "aiutano" quella conoscenza ad affermarsi come tale e a farsi accettare. Anche per ciò che riguarda la formazione scientifica, non solo nella sua dimensione empirica ma anche astratta, non entra in gioco, nella relazione didattica, solamente la formula, la regola, il paradigma, ma la possibilità-necessità che il corpus della materia sia sostenuto da esemplificazioni, possa possedere e produrre un'aneddotica, sia legato a storie di persone (i matematici, gli scienziati), e sia in grado di produrre *figure, metafore, elementi paradigmatici* del conoscere come processo, e non solo come specifica conoscenza, utilizzabili ben oltre i confini della disciplina.¹ Jerome Bruner ribadisce come anche il pensiero scientifico debba soggiacere, per avere ascolto e senso, al rito e alle regole della narrazione, poiché: «(...) consiste nel produrre ipotesi sulla natura, nel verificarle, correggerle, e rimettere ordine nelle idee. Nel corso della produzione di ipotesi verificabili giochiamo con le idee, cerchiamo di trovare belle formulazioni da applicare alle contrarietà più intrattabili in modo da poterle trasformare in problemi solubili, inventiamo trucchi per aggirare le situazioni intricate».² Occorre allora impadronirsi, secondo Bruner, «(...) dei processi del fare scienza e non limitarsi ai resoconti della scienza finita; imparare ad essere uno scienziato infatti non è la stessa cosa che studiare le scienze, è imparare una cultura, con tutto il contorno "non razionale" del fare significato che l'accompagna».³

- b. Se questo vale per i saperi cosiddetti "diacronici", vale, a maggior ragione, per quegli ambiti e quelle materie caratterizzate per definizione dai requisiti della sincronia: arti, letteratura, lingue, ed è davvero malinconico accorgersi come in didattica prevalga il meccanismo oggettivante della "spiegazione" e il tentativo di ridurre tutto al protocollo della regola e della riduzione tassonomica, perdendo le pratiche del commento, dell'interpretazione, della continua rifondazione del *senso*, sostituite dalla meno impegnativa enunciazione del "cos'è, come si chiama e a cosa serve...". Questa tendenza a ridurre e mascherare l'intrinseca ambiguità sincronica ed estetico-narrativa dei testi delle

¹ Cfr. L. Preta, *Figure e metafore della scienza*, Laterza, Bari, 1974; cfr. anche: G. Corradi Fiumara, *Il processo metaforico*, Il Mulino, Bologna, 1998.

² J. Bruner, *La cultura dell'educazione* (1996), trad. it. Feltrinelli, Milano, 1997, p. 140.

³ J. Bruner, op. cit., p. 147.

conoscenze a meccanismi del tipo “vero-falso”, è purtroppo diffuso e incoraggiato da molti testi scolastici. È ovvio che la grammatica sia fatta di regole che vanno imparate, ma ad essa si arriva, in un progetto didattico narrativamente fondato, quando è già svelato e condiviso il senso dell’apprendimento linguistico, la sua capacità di trasmettere saperi ed emozioni, il fatto che vale la pena di diventare esperti nel suo uso perché ciò rinforza la personalità e l’identità, perché saper parlare, scrivere, raccontare aumenta la possibilità di attrarre attenzione e consenso. Studiare la grammatica, allora, diviene sensato come può esserlo andare in palestra per “diventare più belli”, non è solo e tanto obbligo ma diviene una pratica di cura di sé.

La consapevolezza del fondamento narrativo dell’azione didattica comporta, per chi fa il docente, la corrispondente consapevolezza di dover possedere caratteristiche da buon narratore. Il che non significa solamente (anche se è comunque molto importante) saper comunicare con il corpo e la voce in maniera efficace e accattivante, oltre che comprensibile. Significa anche rendersi conto di come qualunque progetto didattico debba necessariamente essere descritto e scandito secondo i canoni di una vera e propria *sceneggiatura*, con ritmi, tempi, ingredienti linguistici, visivi, multimediali.

Se queste condizioni sono ottemperate il setting educativo diviene così un teatro didattico “living”, capace di ridefinirsi e improvvisarsi all’interno delle dinamiche intersoggettive che lo caratterizzano, ma già predisposto con tutti i suoi ingredienti e i suoi strumenti a configurarsi come un grande laboratorio della narrazione e della ri-narrazione del sapere.

È inoltre importante sottolineare un ultimo aspetto riguardante l’importanza del narrare didattico: il coinvolgimento in una pratica narrativa permette di condividere il senso di essa ancora prima di affrontare il problema di significati possibili del testo in oggetto. La narrazione presuppone e consente di condividere il requisito di regole antropologicamente fondate e collaudate grazie alle quali il testo viene innanzitutto riconosciuto come tale per il fatto di essere narrato, e gli viene dunque assegnata a priori l’attenzione e la fiducia riguardo alla sua possibilità di essere comunque, in qualche modo, significativo. È ciò che succede quando qualcuno capace di presentarsi come interessante e comunicativamente seduttivo comincia a raccontare qualcosa. Inizialmente non sappiamo se ci sta raccontando una storia vera, un paradosso, una barzelletta: lo ascoltiamo, convinti comunque che ne valga la pena, rimandando al dopo il compito di capire il significato del discorso. È l’officiante ad avallare, almeno all’inizio, la dignità e il valore del rito, non il rito in sé. Anche se è chiaro che se poi il rito-racconto dovesse rivelarsi noioso e inconsistente anche il carisma dell’officiante-narratore verrebbe a decadere. Ma quando il raccontare diviene rito condiviso grazie

alla capacità e al carisma necessari al narratore, ciò instaura una iniziale fiducia nel senso dell'evento in sé, che consentirà poi di andare assieme, nel prosieguo della pratica didattica, alla ricerca di dimensioni ulteriori di senso e di conoscenza.

E se lo "spirito del teatro" condiziona e caratterizza ogni setting educativo autentico e pedagogicamente significativo, l'esperienza teatrale, sia intesa come abitudine fruitiva che come pratica di laboratorio attivo, si configura dunque come essenziale, non soltanto come insieme di eventi utili e importanti in sé, ma come *esperienza paradigmatica* capace di informare e influenzare la relazione educativa in quanto tale. Perché se al bravo insegnante è richiesto di essere attore e affabulatore del sapere che intende porgere, agli alunni deve essere richiesta (insegnandola e promovendone la competenza) la capacità di ri-narrare il sapere, evidenziando in questo modo le capacità di interpretare ed elaborare personalmente, di adattare le nuove conoscenze al proprio stile cognitivo e alle proprie convinzioni epistemologiche (ciascuno, anche un bambino, possiede qualche forma di *epistemologia ingenua*),⁴ di passare dal semplice piano della *cognizione* a quello della *metacognizione*.

Con il termine *metacognizione* si intende l'insieme dei processi cognitivi e di costruzione della conoscenza che hanno come oggetto non un sapere specifico bensì le attività cognitive stesse. La meta cognizione ha dunque come oggetto le facoltà e gli strumenti intellettuali del conoscere: memoria, apprendimento, ragionamento, capacità di scambio, condivisione, commento... E genera possibilità di imparare da soli, di auto-assegnarsi "compiti" di carattere cognitivo e di portarli a termine. La competenza metacognitiva è, per unanime convinzione degli studiosi del settore, *evolutiva* e viene *incrementata dall'istruzione*: vale a dire che le facoltà metacognitive crescono, nei soggetti, relativamente allo sviluppo psicofisico individuale e all'incremento delle conoscenze.⁵

⁴ Il termine *epistemologia ingenua*, utilizzato soprattutto in psicologia cognitiva, descrive il fenomeno relativo alla costruzione e all'elaborazione di strumenti di conoscenza e di rappresentazione posseduti e utilizzati senza esserne coscienti; l'attribuzione di "ingenuità" non riguarda dunque l'efficacia, il rigore o l'attendibilità di un determinato schema di riferimento del conoscere e del rappresentare, ma il fatto che esso sia per lo più inconsapevole. Questa inconsapevolezza, peraltro, genera spesso nel soggetto la convinzione che il proprio sistema di conoscenze sia assoluto e "naturale" e produca inconfutabile "verità"; cfr. L. Mason, *Verità e certezze, natura e sviluppo delle epistemologie ingenuae*, Carocci, Roma, 2001.

⁵ P. Bertolini, *Dizionario di Pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna, 1996; Voce: *Metacognizione*. O. Albanese, P. A. Doudin, D. Martin (a cura di), *Metacognizione ed educazione*, Franco Angeli, Milano, 1995. C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio, *Discutendo s'impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, NIS, Roma, 1991. C. Cornolli, *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 1985.

E c'è, ovviamente, anche un congegno metacognitivo connesso alla dimensione della *narratività*, termine con cui si intende l'insieme di pratiche e di clima che favoriscono e valorizzano quel *pensiero narrativo* che, per Andrea Smorti è, sostanzialmente, una metodologia inferenziale. «Quando procede in modo narrativo, l'individuo articola sequenze temporali di concatenazione e di congiunzione sensibili al contesto. Si muove dunque in senso orizzontale, collegando gli elementi in rapporto ad un'azione, all'intenzionalità, agli scopi, agli strumenti e alle motivazioni secondo una rete che enfatizza la coerenza di una storia. Egli è interessato a ricostruire i rapporti fra parte e tutto e cerca di cogliere il quadro globale della personalità del soggetto. I suoi criteri di verità riguardano la validazione interna e sono giustificati in termini di coerenza e di persuasività».⁶

Narratività è dunque, per eccellenza, la forma del modello relazionale capace di dare vita a un clima autenticamente educativo, perché non scinde mai la categoria dell'apprendimento da quelle dell'interpretazione, dell'elaborazione e della comprensione. L'atteggiamento narrativo risulta essere così legato alla convinzione di come ogni forma di sapere e di rappresentazione (compresa la conoscenza di sé) sia conoscibile e riconoscibile solamente in forma testuale, e che lo scambio e la rappresentazione di esso avvenga comunque nella dimensione intersoggettiva e negoziatoria del racconto e del commento, annullando ogni pretesa di esistenza extracontestuale e sovrastorica di idee, conoscenze e valori.

Ed ecco che, nel nome dell'incontro fra conoscenza e narrazione, si configura così un paradigma metodologico composto dall'insieme di clima narrativo e pratiche ermeneutiche pedagogicamente mirati a potenziare e valorizzare le *qualità delle relazioni educative*, all'interno del quale non si dà importanza tanto alla dimensione cognitiva ma piuttosto a quella metacognitiva, basata sulla comprensione e l'elaborazione dei testi e dei contenuti della trasmissione culturale, attenta a far sì che l'imparare sia soprattutto occasione e pretesto per *imparare ad imparare* e *imparare a mettere in forma personale* ciò che si impara. Ecco che le competenze *metacognitive*, si configurano e si rivelano come «...il modo di pensare che viene determinato dalla familiarità con un determinato ambito cognitivo».⁷ In questo caso la categoria della metacognizione si riferisce in particolare a ciò che chiamiamo *metacognizione narrativa*.

La metacognizione narrativa è un congegno che *connette*. A differenza di quanto avviene per altri tipi di apparati metacognitivi, più circoscritti a un particolare

⁶ A. Smorti, *Il pensiero narrativo; costruzione e sviluppo di storie nella conoscenza sociale*, Giunti, Firenze, 1994, p. 114.

⁷ M. Dallari, *La dimensione estetica della paideia; fenomenologia, arte, narrativa*, Erickson, Trento, 2005, p. 169.

ambito epistemico e in qualche modo specialistici, essa mette i soggetti che ne sono strutturalmente dotati in grado di immagazzinare ed elaborare dati simbolici e culturali anche disparati, appartenenti a zone di vissuto e a universi epistemici di per sé non collegati fra loro, per farli diventare *ingredienti dell'identità personale* (coscienza autobiografica) e *congegni della rappresentazione e del giudizio* (visione del mondo). Tutto ciò elaborando l'universo centripeto delle informazioni, delle percezioni, delle esperienze, delle conoscenze e dei vissuti in un apparato testuale complesso e ramificato, le parti del quale sono tuttavia in grado di acquistare senso rispetto all'insieme grazie alle forme narrative in cui si organizzano e ordinano.

Le riflessioni che stiamo condividendo non riguardano, d'altra parte, solo l'infanzia, la giovinezza, l'educazione scolastica, ma costituiscono oggi uno dei nodi problematici e spesso contraddittori della vita accademica e dell'ambito stesso della tanto discussa ricerca scientifica. La *ricerca*, si dice in ambito accademico (e non solo), è "scientifica", e questa parola fatale, col suo portato di strumenti, metodologie, norme, procedure e validazioni, sembra poter allontanare da sé e dal ricercatore la dimensione soggettiva e sempre relativa dell'identità. Ma non è così, poiché la curiosità, le scelte, la dimensione sempre contestuale e situata del ricercare, fa sì non solo che procedimenti e risultati risultino influenzati da ciò che ciascuno di noi è, ma che qualunque sia l'oggetto nominabile e "freddo" della ricerca, ciò che il ricercatore sta cercando e costruendo e sempre (anche) la sua identità di ricercatore. Qualunque ricerca condotta e progettata con caratteristiche di autenticità è in realtà ricerca, costruzione, perfezionamento dell'identità personale e quando la soggettività del ricercatore accademico è arricchita e valorizzata dall'esito della ricerca, ciò diviene anche risorsa professionale e istituzionale, poiché l'indissolubile legame fra l'identità di un docente-ricercatore e l'originalità del patrimonio di conoscenze che gli sono proprie contribuisce non poco a rendere solida e credibile l'istituzione alla quale questo soggetto appartiene.

Per Edgar Morin il modello di conoscenza contemporaneo occidentale opera ancora per disgiunzione, iperspecializzazione, semplificazione e a conferma dei suoi dubbi possiamo osservare come il nostro costume didattico sia prigioniero di questi vizi antichi anche quando esplora nuove strade e strategie per l'insegnamento. Ma "La riforma dell'insegnamento deve condurre alla riforma del pensiero e la riforma di pensiero deve condurre a quella dell'insegnamento"⁸ dice Morin.

Bianca Spadolini, nella sua introduzione a *Educare per l'era planetaria - il pensiero complesso come metodo di apprendimento* scrive: "Il metodo, o l'a-metodo, di Morin

⁸ E. Morin, E. R. Ciurana, R. Domingo Motta, *Educare per l'era planetaria*, Armando Editore, Roma, 2004, p. 13.

vuole avere una valenza educativa. Questa va rintracciata nella capacità che ha l'osservatore di trovare una propria, autonoma strada. Non troppo lontano dai cognitivisti, Morin pensa che la strategia conoscitiva debba essere coltivata dalla capacità di saper affrontare il nuovo, o meglio l'*alea*. Il metodo, infatti, si alimenta retroagendo, ristrutturando il conosciuto con il "da conoscere". È evidente, per quello che abbiamo detto sul pensiero di Morin, che la complessità non può essere affrontata partendo da una concezione dell'apprendimento come trasmissione di conoscenza o come raccolta cumulativa di dati. La conoscenza è sempre conoscenza di conoscenza, conoscenza di secondo ordine, e in quanto tale si fonda sulla capacità dell'osservatore di osservare osservazioni, di ritornare là dove già si è con occhi diversi, con l'intenzione di collegare "lo studio dei sistemi osservati alle dinamiche riflessive."⁹

E d'altra parte, se davvero vogliamo tradurre in pratica educativa la necessità, ben individuata da Edgar Morin (e non solo da lui), di lasciare alle nostre spalle il modello disgiuntivo cartesiano, non possiamo che cercare di ri-connettere i saperi e i protagonisti della conoscenza attraverso quel paradigma narrativo che, forse meglio di qualunque altro congegno cognitivo, simbolico e relazionale, comprende e permette di comprendere quella dimensione della *complessità* senza la quale il mondo contemporaneo e le identità dei soggetti che vivono in esso rimangono inevitabilmente estranei e inconoscibili.

"Ora, nel momento in cui il pianeta ha sempre più bisogno di spiriti adatti a comprendere i suoi problemi fondamentali e globali, adatti a comprendere la loro complessità, i sistemi di insegnamento, in qualsiasi paese, continuano a frazionare e a separare conoscenze che dovrebbero essere collegate, a formare spiriti unidimensionali e riduttori, che privilegiano soltanto una dimensione dei problemi occultandone altre. La nostra formazione scolastica, universitaria, professionale, fa di noi politici ciechi e ci impedisce di assumere la nostra condizione, ormai necessaria, di cittadini della Terra. *Di qui, la necessità vitale di "educare per l'era planetaria"*, cosa che richiede la riforma del modo di conoscenza, la riforma del pensiero, la riforma dell'insegnamento, essendo queste tre riforme interdipendenti."¹⁰

Occorre dunque prendere coscienza del fatto che viviamo navigando in un mare di storie, e solo abituandoci alla loro presenza e imparando le regole della loro messa in scena e della loro interpretazione impariamo a rappresentare e scambiarci le rappresentazioni di questo mondo e di noi all'interno di esso. La *trama* delle narrazioni

⁹ E. Morin, E. R. Ciurana, R. Domingo Motta, *Educare per l'era planetaria*, Armando Editore, Roma, 2004, p. 19.

¹⁰ E. Morin, E. R. Ciurana, R. Domingo Motta, *Educare per l'era planetaria*, Armando Editore, Roma, 2004, p. 10. Il corsivo è mio.

diviene così *forma* del sapere: il mondo, gli eventi, i fenomeni naturali generano sapere e cultura quando diventano organizzabili, rappresentabili, pensabili come trama (trame) di racconti e di "rappresentazioni" all'interno di quel teatro della vita di cui la scuola, per chi si affaccia sull'esistenza, riveste un ruolo affettivo, estetico, etico e cognitivo davvero importante. Occorre dunque rendersi conto che essere ed imparare ad essere attori del sapere non è solo artificio retorico o strategia didattica, ma il modo più autentico e completo di organizzare le conoscenze e la conoscenza di sé.

Ma c'è un ultimo aspetto del rapporto educazione-narrazione-teatro che vale la pena di esaminare: esso riguarda la domanda relativa a quale sia il compito principale dell'educatore, domanda alla quale mi sento, una volta tanto, di dare una risposta convincente e priva di indecisioni: compito dell'educatore (e del processo educativo di cui egli è coautore e regista) riguarda la *strutturazione dell'identità personale degli educandi*. Concetto, quello di identità personale, per definire il quale ricorro, come di consueto, alla definizione dello psichiatra Giovanni Jervis, secondo il quale «La risposta più semplice è: riconoscersi ed essere riconoscibili».¹¹

Naturalmente riconoscersi ed essere riconoscibili non sono concetti del tutto distinguibili perché necessariamente complementari. Mi riconosco se vengo riconosciuto e, viceversa, sono in grado di farmi riconoscere solo a patto di essere sufficientemente certo della mia riconoscibilità. È ovvio che questa certezza mi deriva da relazioni/riconoscimenti precedenti.

L'identità è nel tempo, nella storia, nelle storie e nell'incrocio di storie; è coscienza autobiografica che per costruirsi ha bisogno di narrazioni sperimentate, ricevute, condivise.

Possiamo infatti conoscerci e farci conoscere solamente narrandoci e sentendoci narrare: i bambini ricevono dai genitori e dai familiari spezzoni di storie di vita riferite alla primissima infanzia e al periodo prenatale, quella parte dell'esistenza che ancora non diviene in maniera autonoma memoria organizzata, ed assorbono ed elaborano la memoria autobiografica dell'infanzia mescolando, e non di rado confondendo, esperienza personale e racconti ricevuti. Gli adolescenti, mentre scoprono il cambiamento del loro corpo, l'amicizia e l'attrazione sessuale, si scambiano storie di vita e pagine di diario e usano non di rado il sistema simbolico e paradigmatico dello zodiaco per descriversi e scoprire caratteri, inclinazioni, desideri: il problema dell'identità è sempre legato alle modalità di narrazione che permettono di descriverci ordinatamente e selettivamente in forma di *racconto*. La coscienza identitaria, e la possibilità di costruire i *testi* della propria riconoscibilità, dipende dunque dai saperi che si strutturano in ciascuno di noi come parti integranti del nostro essere e del

¹¹ G. Jervis, *La conquista dell'identità. Essere se stessi e essere diversi*, Feltrinelli, Milano 1997, p. 11.

nostro pensare, dalle conoscenze che ci forniscono modelli e strategie organizzative (apparati “metacognitivi”) della coscienza di noi stessi e del mondo.

Così a ciascuno, ed in particolare ai soggetti in formazione, appaiono *dotati di senso* tutti quei saperi e quegli apparati di conoscenza che vengono colti come capaci di essere utilizzati per la costruzione della conoscenza di sé e della conoscenza del mondo, mentre vengono vissuti come *insensati* i contenuti dell’offerta formativa che non divengono forme, figure e strumenti del “pensarsi” e del pensare (rappresentare) il “mondo personale”.

L’imperativo socratico: *conosci te stesso*, diviene così *conosci il modo di rappresentare (narrare) te stesso*, ma l’oggetto della conoscenza non è solamente l’interiorità, la *psykè*, ma anche la possibile modalità, antropologicamente fondata, della testimonianza offerta al riconoscimento dell’altro, del racconto inteso come oralità e presenza, della scrittura condivisa e commentata, della comunicazione e della *messa in scena di sé*.

Il fondamento culturale della narrazione è di grande rilevanza nel processo di strutturazione identitaria, ma va sottolineato come questa pratica abbia bisogno di esercizio e di apprendimento: non possiamo infatti cadere nell’errore consistente nel ritenere *naturale* una capacità, quella del narrare (e del narrarsi), che viene trasmessa ed appresa attraverso il processo educativo e le occasioni in cui ai soggetti in formazione viene offerta l’opportunità di sperimentare modalità di adesione soggettiva ai modelli culturali del gruppo d’appartenenza. La narrazione richiede alfabetizzazione, abitudine e soprattutto *iniziazione*. Solamente il narratario iniziato come tale può diventare a sua volta narratore.¹²

Collegare l’idea dell’identità a quella della narrazione e della messa in scena delle narrazioni ci consente di scoprire come questo concetto sia mobile e irriducibile al tempo stesso: l’identità di ciascuno cammina, si cambia, si perfeziona basandosi pur sul paradigma statico dell’identico ed avendo bisogno di elementi invariati per non perdersi. Ambivalenza, questa, sul cui irrinunciabile valore devono necessariamente basarsi, più o meno consapevolmente, tutte le relazioni che ciascuno può considerare significative o alle quali si possa attribuire il valore dell’*autenticità*. Laddove, naturalmente, il concetto di autenticità ha a che vedere con la coerenza fra le identità e le modalità delle relazioni. D’altra parte le caratteristiche di mobilità e di intrinseca “ambiguità” del congegno identitario non è, per taluni, facile da assimilare, ed abbondano, nella nostra cultura e nella nostra storia anche recente, i maldestri tentativi di oggettivazione identitaria nella sociometria, nella psichiatria, spesso persino nelle pratiche educative, quando in ognuno di questi contesti si riduce il problema

¹² C.f.r. M. Dallari, *I topoi nel formaggio*, Il Segnalibro, Torino, 1997.

dell'identità alla classificazione e alla dimensione insiemistica e ogni volta che test, schede, profili, giudizi, hanno tentato e tentano di bloccare e rendere stabile ciò che risulta non solo irriducibilmente mobile e sfuggente, ma euristicamente rinnovabile e rifondabile. Tutto ciò avviene con inquietante frequenza quando si cade nell'equivoco secondo il quale l'identità personale è identificabile con il soggetto. Ma l'identità non è il soggetto e neppure è *nel* soggetto. L'identità è davanti, dietro, intorno a noi; è nella relazione, nello scambio. Non solo, infatti, il giudizio complessivo, e l'insieme dei giudizi relativi a differenti funzioni e categorie della conoscenza, quando lo formuliamo su noi stessi, è palesemente influenzato e mediato dal giudizio delle persone che frequentiamo, ma i modelli e i parametri di riferimento (bellezza-bruttezza, intelligenza-stupidità, abilità-incapacità, successo-insuccesso ecc.) in base ai quali i giudizi sono formulati derivano largamente dal contesto culturale, ed è infine il contesto ambientale, in relazione alle differenti prestazioni che richiede ai soggetti per vivere ed essere riconoscibili e accettati in esso, a creare parametri di giudizio e di stima che saranno ben diversi in un luogo in cui, per esempio, per sopravvivere occorre saper cacciare, pescare e difendersi da aggressioni umane e animali rispetto a quelli relativi ad un luogo in cui i cibi, gli abiti e le suppellettili si acquistano nei negozi e nei supermercati e la possibilità di essere aggrediti può essere considerata stravagante.

Possiamo guardarci, ma non possiamo vederci che parzialmente: la "verità" e la totalità di noi stessi (e anche degli altri, naturalmente) ci è negata; possiamo però guardare, ascoltare, scoprire i modi di manifestarsi dell'identità e, attraverso questa, cercare di capire/costruire qualcosa di noi stessi. Identità è dunque, soprattutto, *testo e messa in scena del testo* che viene offerto all'altro per ricevere spunti interpretativi, risposte in base alle quali l'*io* e il *sè* ricevono informazioni e materiali culturali e affettivi capaci di alimentare il processo permanente di autopoiesi che li caratterizzano.

Ciascuno elabora e presenta all'altro da sé i testi del proprio esserci e del proprio essere con l'altro, per l'altro; l'autenticità della rappresentazione non dipende dal fatto che il testo corrisponda alla *verità* di ciò che saremmo per davvero, ma dalla verifica di ciò che possiamo ricevere, quando ci accorgiamo di essere sufficientemente a nostro agio, in quella relazione/rappresentazione. E la scena teatrale è probabilmente il laboratorio privilegiato per sperimentare e rinforzare l'autenticità del rapporto che lega indissolubilmente il processo di costruzione dell'identità con quello della costruzione della conoscenza.

Abbiamo già condiviso la convinzione di come la competenza narrativa dell'insegnante non sia solo il suo saper stare in scena. Non solo ma anche. Ed è, questo, un *anche* importantissimo almeno per due ragioni, la prima relativa alla ricaduta formativa di tale abilità sui soggetti in formazione, la seconda riguardante il profilo identitario dell'insegnante.

Cominciamo dagli alunni. È molto frequente, oggi, notare fra i giovanissimi una perdita della capacità quantitativa e qualitativa dell'attenzione, soprattutto quando questa deve essere rivolta a un'unica sorgente percettiva. La cultura contemporanea è dominata dalla comunicazione multimediale, in cui stimoli sonori e visivi si mescolano e si sostengono reciprocamente. Non a caso molti giovani sono capaci di leggere e perfino di studiare tenendo la radio o la televisione accese, e in assenza di queste sorgenti di suoni e immagini, a loro stesso dire, si sentono più a disagio (una specie di horror vacui) che in loro presenza. Ma la dimensione comunicativa contemporanea è soprattutto breve, concentrata: con una metafora sportiva potremo definirla "da scattisti". Ma poiché abbiamo, ancorché brevemente, dissertato sulle ricadute metacognitive degli stimoli simbolici e culturali, non è peregrino dedurre come questo tipo di comunicazioni, alle quali aggiungerei l'abitudine di usare i telefonini e SMS, provochi anche una concentrazione e una rarefazione delle modalità di pensiero, di rappresentazione, di elaborazione intellettuale, più rapido, magari, ma meno complesso e duraturo, unite alla sempre maggiore esigenza che siano gli stimoli esterni a doversi "guadagnare" l'attenzione, per le loro caratteristiche attrattive, più che essere i soggetti capaci di dedicarsi e concentrarsi su qualcosa di più inerte di una pubblicità, della scena di un film d'azione o di un videoclip. Il teatro, da questo punto di vista, è un materiale didattico davvero straordinario per allungare i tempi d'attenzione e rendere "fondista" il suo utente. Per quanto uno spettacolo teatrale sia vario, con regia e scenografie vivaci e accattivanti, c'è sempre un corpo o corpi in carne ed ossa in scena, e non i fantasmi del piccolo e grande schermo, e non c'è montaggio, per cui il ritmo della comunicazione è quello del discorso e della plasticità degli corpi. La capacità narrativa di un insegnante può potenziare qualità e tempi dell'attenzione. Ciò dipende in grandissima parte delle sue capacità teatrali, dalle caratteristiche di regia e di esecuzione della propria messa in scena delle conoscenze. Quando gestivo e animavo, con amici e colleghi dell'Accademia di Belle Arti, laboratori didattici alla galleria d'arte moderna di Bologna succedeva, a volte, che la scolaresca arrivata, quando la si invitava a sedersi davanti a un'opera esposta, appena si avvedeva che qualcuno di noi animatori stava per cominciare un discorso cadeva in una specie di stato catatonico automatico, derivante evidentemente dalla convinzione che ciò che stava per essere detto sarebbe stato noioso e insensato. E poiché queste scolaresche erano accompagnate dal loro insegnante, la pur breve e sommaria conoscenza della maestra o del maestro confermavano inevitabilmente il nostro sospetto. Quando invece bambine e bambini si apprestavano a partecipare alla nuova esperienza mostrando curiosità, interesse e convinzione che presumibilmente stava per succedere qualcosa di interessante, l'insegnante si rivelava simpatico, verbalizzato, carismatico, capace di comunicare e di attirare l'attenzione su di sé già dal suo aspetto e dal suo atteggiamento.

Il secondo versante riguarda il problema dell'identità dell'insegnante. Credo, come ho già avuto modo d'affermare, che la principale e più visibile caratteristica di chi insegna dovrebbe consistere nell'essere un bravo ed efficace *narratore di conoscenza*. Ma narrare, come tutti sappiamo, è saper usare la voce in modo giusto, parlare non con la gola ma con il diaframma, dosare e controllare la respirazione, saper intonare una voce e assegnare alle parole i giusti toni enfatici, utilizzare (bene) tutto il corpo per comunicare e non solo il mezzobusto di chi sta seduto dietro la cattedra, eccetera eccetera. Per saper fare tutto ciò occorre innanzitutto farselo insegnare (la frequentazione di un laboratorio teatrale non guasta) e poi occorre rimanere in allenamento, proprio come fanno gli attori e i cantanti. Oltretutto tutto questo, per chi insegna, rende meno faticosa la carriera e incrementa la salute delle corde vocali.

Ma narrare il sapere non è recitarlo; è anche essere in grado di fare riferimenti competenti ed efficaci all'universo delle conoscenze calate nell'esistenza quotidiana, fare esempi, commentare e animare il commento delle narrazioni e delle pratiche interpretative che le riguardano. Perché per narrare e commentare qualcosa occorre sapere molto più di ciò che dice, bisogna avere una riserva di conoscenza che va molto al di là di ciò che si porge e si offre agli interlocutori.

La dimensione metacognitiva che si genera nel setting educativo narrativamente caratterizzato risulta essere, oltre alla consapevolezza relativa ai congegni epistemici relativi alle specifiche conoscenze, la capacità di esercitare e utilizzare un pensiero simbolico, metaforico, "laterale", e parallelo a quello dello specifico ambito cognitivo e didattico. Occorre allora la capacità e l'abitudine, da parte dell'educatore-insegnante, di frequentare l'universo simbolico dei saperi e delle narrazioni, di essere competenti nella lettura ad alta voce e di avere come abitudine personale e privata la lettura saggistica e narrativa. La capacità, l'abitudine, il piacere del leggere, la condivisione di quel "piacere del testo" di cui scrive Roland Barthes come caratteristica dell'insegnante di qualsivoglia ordine e grado di scuola o di istituzione formativa, dovrebbero essere, forse prima di molti altri requisiti oggi considerati "professionalizzanti", condizione identitaria dell'appartenenza alla comunità di chi si occupa di educare e trasmettere il sapere.

Ed è molto triste, oltre che contraddittorio, sentir dire da molti insegnanti o aspiranti tali che "non se la sentono di parlare in pubblico". Oddio, mi chiedo in questi casi, ma non è esattamente questo il loro mestiere?

Premessa al lavoro

Il lavoro sulla narrazione presentato nel libro è un'altra tappa del percorso di studio e di ricerca nell'area linguistico-espressiva che caratterizza da ormai più di un decennio l'attività del nostro gruppo che ha avuto fin dall'inizio il sostegno dell'IPRASE.

Questo testo è frutto dei contributi delle insegnanti, componenti del gruppo, che hanno scritto le diverse parti portando la loro esperienza e il loro stile personale ma, come è nello spirito del nostro lavoro, è soprattutto frutto di collaborazione e di confronto. Importante per la realizzazione del lavoro è stata la partecipazione del prof. Marco Dallari che ha messo a disposizione del gruppo la sua competenza e ha condiviso la nostra passione per il tema a lui tanto caro della narrazione.

Ogni singola parte elaborata individualmente o in coppia dalle insegnanti è stata oggetto di discussione e di rielaborazione da parte del gruppo che ha come sfondo comune da un lato il bagaglio teorico di riferimento e dall'altro un'impostazione condivisa del modo di intendere e di fare educazione linguistica con i bambini.

Nel corso degli anni abbiamo focalizzato la nostra attenzione su diversi ambiti: le prime fasi dell'apprendimento della lingua scritta, l'approccio interattivo all'apprendimento della lettura e della scrittura, i processi alla base della comprensione della lettura, la lettura come piacere, i processi di costruzione del testo scritto, la grammatica come scoperta ed ora la narrazione.

Sono stati elaborati percorsi didattici attenti da un lato ai reali bisogni formativi dei bambini e dall'altro agli apporti della ricerca in ambito della psico-linguistica e della didattica della lingua.

Le proposte più significative, sperimentate nella concreta attività didattica, sono state presentate periodicamente con l'organizzazione di seminari e mostre rivolte agli insegnanti; alcuni sono documentati in pubblicazioni IPRASE.¹

L'impostazione di fondo che ci guida fin dall'inizio e che caratterizza l'attività del gruppo è la consapevolezza della centralità dell'alunno e del suo ruolo attivo, di conseguenza l'attenzione è fortemente rivolta ai processi attraverso i quali egli si costrui-

¹ Pubblicazioni: P. Calliari (a cura di), *Percorso di attività per un approccio alla lingua scritta nel bambino dalla scuola materna alla scuola elementare*, Dispensa IPRASE, 1995; P. Calliari, M. Degasperi (a cura di), *I bambini e la lingua scritta*, Dispensa IPRASE, 1997; *Omaggio alla lettura*, Dispensa IPRASE, 1998; *Nonni e nipoti, percorsi bibliografici per bambini e ragazzi*, Dispensa 2001; P. Calliari, M. Degasperi (a cura di), *I bambini insegnano la grammatica*, IPRASE, Collana Studi e ricerche, 2004.

sce le proprie competenze linguistiche, competenze che sono strumenti di crescita personale e sociale.

Per questo la motivazione fondamentale del gruppo è cercare di comprendere sempre più a fondo i processi alla base degli apprendimenti e trovare modalità didattiche coerenti con gli assunti teorici e concretamente rivolte a far cogliere il *senso*, la *funzione*, gli *scopi* della lingua sia orale che scritta.

La scelta delle proposte didattiche è sostenuta dall'idea che è essenziale porre il bambino-apprendista della lingua in situazioni "di laboratorio" in cui la conoscenza sia frutto di scoperta e di condivisione e l'uso della lingua sia funzionale alla comprensione, alla soluzione di problemi, all'arricchimento delle capacità comunicative e relazionali, alla conoscenza di sé e degli altri.

È la convinzione che ci ha condotti anche a organizzare laboratori rivolti agli insegnanti con la consapevolezza che si può proporre una metodologia laboratoriale agli alunni se la modalità di lavoro si è sperimentata in prima persona. Il gruppo ha sempre creduto che la proposta in forma di laboratorio rappresenti la modalità di aggiornamento più significativa per la crescita professionale dell'insegnante perché pone in continua interazione il momento teorico e il momento esperienziale.

Come ricorda Clotilde Pontecorvo² solo nella condivisione autentica delle conoscenze c'è crescita culturale e umana: pensiamo che una metodologia che preveda l'organizzazione delle attività in forma di laboratorio faciliti questa condivisione e renda possibile una *co-costruzione* della conoscenza; questo vale sia per i bambini che per gli adulti.

Costruire insieme la conoscenza contestualizza la relazione d'apprendimento, evidenzia la peculiarità degli apporti individuali e valorizza la diversità che diventa una risorsa per tutto il gruppo-classe.

Per il Costruttivismo la conoscenza è un prodotto costruito socialmente, storicamente, temporalmente, culturalmente: la costruzione dei significati va condivisa e negoziata all'interno di una *comunità di interpreti*.

Partendo dalla concezione costruttivista deriva necessariamente la scelta di un metodo di lavoro improntata al dialogo, all'ascolto reciproco, al confronto, alla discussione e all'interscambio delle esperienze, delle idee e delle emozioni.

L'organizzazione del gruppo-classe si struttura in modo il più possibile funzionale a queste modalità comunicative e relazionali e pone particolare attenzione alla partecipazione di ogni soggetto e al suo contributo attivo nella comunità che diviene autenticamente *comunità di apprendimento e di crescita*.

² C. Pontecorvo (a cura di), *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.

L'insegnante vive un ruolo a più dimensioni: sperimenta con i bambini gli spazi e i modi della conoscenza e della relazione e assume il compito delicato di facilitatore della comunicazione all'interno del gruppo, di guida che accetta le espressioni di tutti e aiuta a ridefinirle in termini sempre più articolati, comprensibili, aperti ad altre esplorazioni.

Questa impostazione metodologica è stata un comune denominatore in tutti i nostri percorsi e la riteniamo alla base anche delle proposte qui presentate.

Il nostro lavoro sulla narrazione affronta alcuni aspetti della dimensione narrativa della realtà, intesa come una delle chiavi interpretative del mondo e della vita, che aiuta a comprendere e ad esprimere anche ciò che sta dietro le azioni, cioè le intenzioni, le emozioni, le fantasie... La narrativa cerca le ragioni non le cause, aiuta a capire *come va il mondo*, a comprendere con il cuore oltre che con la mente.

È proprio questa sua specificità che secondo noi la rende così centrale in un progetto di formazione attento a tutte le dimensioni della persona.

Paola Calliari
coordinatrice del Gruppo di Studio

La narrazione come conoscenza

Paola Calliari

La narrazione è stata oggetto di analisi e di studio da più punti di vista: storico-antropologico, linguistico, socio-culturale, psicoanalitico. In anni recenti c'è stato un interesse specifico per il pensiero narrativo dal punto di vista psicologico e pedagogico. Mi riferisco in particolare alle ultime opere di Bruner, ma anche ad autori italiani, ad esempio ai pedagogisti Dallari e Demetrio, ai contributi della filosofa Cavarero e in ambito psicologico ai lavori di Smorti e di Sbandi.

Probabilmente nel quadro dei mutamenti che hanno caratterizzato le scienze dell'uomo si è introdotta una sorta di emergenza dei modelli narrativi in particolare nelle scienze della formazione per integrare e compensare un approccio troppo astratto e asettico di certe teorie dell'apprendimento tutte centrate sugli aspetti cognitivi. È emerso in modo più forte il bisogno di mettere in evidenza lo stretto intreccio tra cognitività e affettività: queste due dimensioni sono sempre strettamente interrelate in qualsiasi fase dell'apprendimento e della crescita personale.

Nella storia evolutiva dell'uomo, il narrare ha risposto e continua a rispondere ad una necessità profonda, addirittura primordiale.

I codici verbali, le lingue hanno come loro caratteristica la narrativa, cioè la capacità di raccontare storie. "La narrativa è ovunque un genere d'arte verbale superiore, presente costantemente a partire dalle culture orali primarie fino a quelle ad alta alfabetizzazione e alle elettroniche. In un certo senso, la narrativa domina tutti gli altri generi, poiché è alla base di tante altre forme artistiche, anche le più astratte. La conoscenza umana emerge dalla temporalità: dietro alle astrazioni della scienza giace la storia delle osservazioni sulla base delle quali le astrazioni sono state formulate. In un laboratorio scientifico, gli studiosi devono 'trascrivere' gli esperimenti, cioè raccontare cosa hanno fatto e quali sono stati i risultati: da quel che narrano si possono formulare alcune generalizzazioni e conclusioni astratte. Dietro ai proverbi, agli aforismi, alle speculazioni filosofiche e ai riti religiosi giace la memoria dell'esperienza umana disposta nel tempo e soggetta a una trattazione narrativa. La poesia lirica implica una serie di eventi in cui si colloca o con cui ha a che vedere l'io poetico. Tutto ciò significa che la conoscenza e il discorso derivano dall'esperienza umana, e che il modo elementare di elaborare verbalmente l'esperienza è darne conto seguendo più o meno la storia del suo nascere ed esistere, immersa dunque nel flusso del tempo. Il racconto è un modo di trattare questo flusso."¹

¹ W. J. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna, 1986, pp. 197-198.

I linguaggi verbali permettono di collocare gli eventi su diversi fondali di tempo: si raccontano eventi passati, presenti e si possono con la narrazione prefigurare eventi futuri, non ancora avvenuti, si possono creare mondi possibili, il linguaggio della narrazione materializza l'inesistente, il solo probabile e fa muovere i personaggi che così prendono vita.

La narrazione è stata definita imitazione di azione: quando si imita un'azione con un'altra azione si realizza il dramma, invece nella narrazione "attraverso l'attività di transcodificazione, l'azione non produce più azione, ma una cosa diversa: una *finzione*; non l'azione, ma una sua rappresentazione, la sua immagine attraverso il discorso."²

Il linguaggio narrativo è diverso da quello usato nelle conversazioni quotidiane, chi racconta deve essere in grado di far capire a chi ascolta chi sono i personaggi della storia, quali gli oggetti importanti, quando e dove avvengono gli eventi narrati: deve cioè, mediante le parole, costruire un contesto diverso da quello circostante, del tutto immaginario specificandone le caratteristiche.

"Un racconto non è mai espressione del genere narrativo allo stato puro... in esso parti più propriamente narrative si alternano a parti che vengono definite descrittive. Quale dunque la differenza tra descrizione e narrazione? L'una, la narrazione è rappresentazione di azione; l'altra, la descrizione è rappresentazione di oggetti, di personaggi, di paesaggi. La frequenza con cui questi due diversi tipi di rappresentazione si mescolano nei testi narrativi è data dal fatto che, in genere, la descrizione è *ancilla narrationis*: nel senso, cioè, che rafforza il racconto e sostiene l'intrigo."³

È facile trovare testi puramente descrittivi (senza azione), è più difficile invece trovare testi puramente narrativi senza descrizione.

Spesso la descrizione dell'aspetto fisico delle persone, il rilievo dato ai capi di abbigliamento, la sottolineatura di particolari comportamentali e così via hanno il ruolo importante di delineare i caratteri psicologici dei personaggi e tutta la narrazione ne viene rafforzata e arricchita. A conferma di questo andiamo con la memoria al ruolo fondamentale della descrizione nei grandi autori della letteratura classica: Manzoni, Verga, Dostoevskij, Tolstoj, Dickens, Mann, Flaubert, Balzac... solo per ricordarne qualcuno.

Raccontare è un'arte che crea una sorta di confine tra testo e contesto ed è proprio tale distinzione che consente la finzione, l'invenzione di mondi immaginari.

Il testo narrativo si rende indipendente dal contesto, ha una sua 'autonomia' e il linguaggio narrativo, anche nella sua forma orale, possiede alcune caratteristiche tipiche della scrittura: autonomia, decontestualizzazione, statuto fittizio.

² C. Xodo, *Conti e racconti*, EIT Editrice italiana, TE, 1990, p. 51.

³ *Ibidem*, p. 52.

Bruner⁴ ritiene che l'atto narrativo, riguardando le intenzioni e le azioni umane presupponga una modalità di pensiero peculiare che mira alla *verosimiglianza* in quanto si riferisce a probabili rapporti particolari tra eventi. Si basa su valori comuni che sul piano pratico sono dati per acquisiti in una comunità e in una cultura.

La narrazione rimanda alla nozione di verosimile, come ricorda Bruner e come aveva affermato il grande filosofo greco Aristotele.⁵ Che cos'è il verosimile?

La nozione di verosimile, o probabile che sia, richiama una fondamentale distinzione aristotelica tra teoria e pratica da cui deriva la distinzione tra sapere teoretico e sapere pratico.

Il primo è volto ad un tipo di conoscenza che predilige i rapporti stabili, oggettivi e verificabili della realtà. Ne è un esempio il pensiero scientifico e argomentativo fatto di connessioni logiche necessarie, dove incoerenze e infrazioni dei principi fondamentali della logica non sono ammesse e dove si mira al raggiungimento di dati certi, oggettivi e universali.

Il sapere pratico si riferisce al tipo di conoscenze presupposte quando si intraprende un'azione: è richiesta una confidenza con il particolare, con il caso singolo, con la situazione in cui si deve agire. Emerge il carattere di instabilità, variabilità, mutevolezza che caratterizza l'azione. In questo ambito ciò che permette di individuare qualche punto fermo è quella che viene definita saggezza, il sapere pratico basato appunto sul verosimile, sul probabile.

La ragione pratica è la ragione del buon senso o senso comune, fondata su principi, valori, credenze comuni al mondo in cui viviamo; non universale, ma stabilita sulla base del probabile e di ciò che accade per lo più: non assolutamente vera, ma verosimile.

In quanto imitazione di azione il racconto è sottoposto alle stesse ragioni dell'azione, quelle del probabile o del verosimile.

Se il significato del racconto è racchiuso nell'universalità delle intenzioni umane, la rappresentazione di tale significato è ottenuta attraverso una forma specifica di linguaggio, appunto narrativo, che rende emblematico il particolare. Un esempio è presente nelle fiabe, narrazioni di *eventi* che rappresentano problemi, emozioni e sentimenti universali.

NARRAZIONE E COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ

È stato sottolineato che il raccontare nasce da un'esigenza espressiva primordiale dell'uomo, essendo egli dotato in modo *specie specifico* del mezzo linguistico.

⁴ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997.

⁵ Aristotele, *Poetica*, Rizzoli, Milano, 1987.

È possibile vedere una rispondenza tra questa predisposizione naturale legata al possesso del codice linguistico e la necessità che il bambino ha di farsi narrare le storie e a sua volta di narrarle?

Forse si può intravedere una sorta di sovrapposizione tra ontogenesi e filogenesi della narrazione: il bisogno di storie caratterizza il bambino così come ha caratterizzato l'uomo nella sua storia evolutiva. Una possibile spiegazione si potrebbe cogliere nel fatto che la narrazione risponde a quel bisogno di sicurezza che caratterizza sia il bambino che l'adulto. Il bambino si rassicura nel sentirsi raccontare sempre la stessa storia che ama ritrovare intatta e pare che gli uomini nei periodi più tragici della loro vita avvertano il bisogno di sentirsi raccontare e di raccontare storie, forse per condividere, per sentirsi meno soli. La letteratura e la narrazione hanno avuto e continuano ad avere una funzione 'consolatoria' nei momenti di paura, di sofferenza e di dolore: basti pensare al ruolo del racconto nei campi di sterminio e più recentemente al fatto che in America, dopo il disastro delle Torri Gemelle si sia registrato un aumento nella fruizione di spettacoli teatrali e di eventi culturali in genere a testimonianza di un 'bisogno di storie' da condividere.

La narrazione può avere questa funzione proprio perché è un'elaborazione delle vicende esistenziali, una metafora della realtà: nell'uomo c'è un'attitudine narrativa, una predisposizione a organizzare l'esperienza in forma narrativa.

“Per Bruner, il bambino nasce con un'attitudine prelinguistica a rappresentarsi la realtà, ma è attraverso la relazione sociale che questa predisposizione si attualizza. La predisposizione linguistica è complessa, essa non è solo possibilità di rappresentazione, ma anche attitudine ad organizzare in trame narrative le esperienze e le comunicazioni. La struttura narrativa è anche insita nella prassi della interazione sociale, prima di trovare espressione linguistica nella forma narrativa che è indicata da Bruner come strumento per la costruzione del Sé o costruzione della vita.”⁶

Non a caso proprio nell'ambito di un modello di conoscenza interattivo-costruttivista è emerso un particolare interesse per forme di comunicazione come il racconto, le storie o le narrazioni che sottolineano una visione 'contestualista' dove si considera l'interazione come costruzione. “Se il primato viene dato al contesto, sistema e ambiente sono due subsistemi di esso che perciò non possono essere concepiti come separati. Ciò significa che non esiste un soggetto conoscente assoluto, né tantomeno un oggetto indipendente da esso, sia pure in interazione: ogni processo interattivo non avviene tra due polarità in sé separate, perché si verifica sempre all'interno di un contesto. Ciò porta ad una conclusione rilevante. L'interazione è costru-

⁶ Maria Sbandi (a cura di), *La narrazione come ricerca del significato*, Liguori ed., Napoli, 2003, pp. 23-24.

zione, una costruzione che avviene nella storia stessa delle costruzioni e nella quale i valori di realtà del soggetto e dell'oggetto sono messi tra parentesi...⁷

Maria Zambrano scrive "tutto è correlato, nella vita: il vedere è il correlato dell'esser visto, il parlare dell'ascoltare, il chiedere del dare."⁸

La stessa identità personale non è identificabile con il soggetto "...l'identità non è il soggetto e neppure è *nel* soggetto. L'identità è davanti, dietro, intorno a noi; è nella relazione, nello scambio."⁹

"La categoria di identità personale postula sempre come necessario l'*altro*."¹⁰ Noi impariamo a conoscerci attraverso lo sguardo dell'altro, attraverso il racconto che di noi fa l'altro. Nelle diverse storie che incontriamo troviamo dei frammenti che vanno a costruire la *nostra* storia personale, cerchiamo delle risposte all'imperativo socratico *Conosci te stesso!* Ogni percorso educativo autentico è infatti un cammino di consapevolezza di sé e di conoscenza del mondo nel loro inestricabile intreccio.

Un modo particolare di fare narrazione è quello che si svolge nell'ambito della terapia psicoanalitica e anche nella narrazione biografica e autobiografica.

In questi casi la storia viene rivelata dal narratore e dall'ascoltatore insieme, man mano che la narrazione procede. Qui più che in ogni altra situazione una storia emerge e diventa tale quando viene narrata a qualcun altro e talvolta la *verità* viene stabilita da quello che viene detto, più che da quello che è realmente accaduto.

Nella costruzione biografica e autobiografica un ruolo decisivo ha la memoria che "è un meccanismo meraviglioso, un mezzo per riportarci indietro nel tempo. Possiamo tornare indietro di un momento, o di gran parte della vita. Senonché come tutti noi sappiamo, non è perfetta, e certamente non è sempre autentica. È una ricostruzione dei fatti e delle esperienze in base al modo in cui sono stati immagazzinati, non al modo in cui sono realmente accaduti... Le memorie sono recuperate più facilmente se lo stato emotivo al momento della formazione mnestica corrisponde allo stato emotivo al momento della rievocazione."¹¹

Nell'autonarrazione, nell'autobiografia emerge la necessità dell'altro; il sé narrante non può fare a meno dell'altro per raccontare la propria storia "La memoria autobiografica racconta sempre una storia che è monca dell'inizio. È necessario ricorrere al racconto degli altri perché la storia cominci da dove è cominciata, ed è proprio il

⁷ Andrea Smorti, *Il pensiero narrativo*, pp. 41-42.

⁸ Maria Zambrano, *I beati*, Feltrinelli, Milano, 1992, p. 116.

⁹ Marco Dallari, *I testi dell'esserci*, il Segnalibro ed., Torino, 1997, p. 15.

¹⁰ Adriana Cavarero, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Feltrinelli, Milano, 1997, p. 31.

¹¹ Joseph LeDoux, *Il sé sinaptico*, Raffaello Cortina Ed., Milano, 2002, p. 135.

racconto irrinunciabile di questo primo capitolo che il sé narrabile va crucialmente a cercare con tutta l'ostinazione del suo desiderio.¹²

Il fascino di conoscere la propria storia personale e il desiderio di raccontarsi è un'esigenza forte nei bambini che devono essere aiutati a trovare risposte a questo fondamentale e legittimo bisogno di crescita. Quando a loro vengono dati adeguati stimoli e strumenti per avviare la difficile arte della narrazione della propria storia (si veda il capitolo 'Narrazione e autobiografia. Riannodare i fili', a pagina 151) lo fanno con entusiasmo e sperimentano concretamente come la loro storia sia strettamente intrecciata con le storie degli altri. Per crescere nel rispetto di sé e degli altri è fondamentale diventare consapevoli che solo nella relazione, nel confronto e nella condivisione con chi ci sta accanto c'è la possibilità di arricchire la conoscenza di sé, del mondo e della propria storia.

NARRAZIONE ED EDUCAZIONE

I racconti, le storie, le narrazioni, facendo riferimento al piano dell'azione attraverso l'intreccio e le vicende dei personaggi, ripresentano l'esperienza e l'azione ed evocano valori in modo implicito secondo una dimensione pratica di vita.

Interrogarsi sul ruolo della narrazione sia orale che scritta nella società di oggi significa allora riportare l'attenzione sul piano dell'azione che è anche il piano dell'educazione: ciò mette in evidenza che il racconto continua a svolgere un'importante funzione di orientamento. "Walter Benjamin (1955), afferma che il narratore prende ciò che narra dall'esperienza - dalla propria o da quella che gli è stata riferita - e la trasforma, attraverso la propria mediazione, in esperienza di quelli che ascoltano la sua storia. Si fa riferimento, quindi, all'accoglienza di un messaggio, al metterlo in racconto e riconsegnarlo all'ascoltatore. Un buon narratore, prosegue l'autore, deve avere memoria, uno spazio interno per trattenere le esperienze e trasmetterle; ed ancora il narratore ha radici nel popolo ed il narrare affonda nell'esperienza collettiva, da cui trae la propria saggezza e la forza per affrontare i limiti della vita individuale. Per Benjamin il primo e vero narratore è e rimane quello di fiabe, la cui funzione l'autore individua nell'alleggerire le difficoltà veicolate dal mito, nell'indicare come affrontare con astuzia ed impertinenza le paure perché esse siano aggirabili, perché la natura non deve per forza esserci ostile. Per questo l'autore include il narratore tra i maestri o i saggi e, il suo talento è la sua vita; la sua dignità il saperla narrare fino in fondo."¹³

¹² Adriana Cavarero, op. cit., p. 56.

¹³ Maria Sbandi, op. cit., p. 1.

Pertanto il racconto ha delle potenzialità formative importanti in quanto conserva e trasmette un sapere di tipo pratico in grado di influire sull'azione umana e perciò rappresenta una modalità significativa di insegnamento-apprendimento. Apprendimento inteso qui come ristrutturazione della personalità, come effetto di un'attività di comprensione che coinvolge il soggetto in maniera totale e che quindi promuove una più profonda conoscenza di se stessi.

Il tipo di conoscenza a cui ci richiamiamo con il racconto va oltre l'aspetto analitico-descrittivo interno al testo: la narrazione evoca un rapporto con il testo molto più coinvolgente in quanto colui che ascolta o legge è chiamato in causa nella totalità delle sue attitudini e abilità soggettive, di ordine cognitivo, ma anche affettivo e pratico.

Alessandro Portelli, docente all'Università La Sapienza di Roma ha fatto al riguardo un bellissimo esempio: "Esistono due modi di *ragionare*; il modo di Atene e il modo di Gerusalemme: il modo di Atene è farti un ragionamento; il modo di Gerusalemme è raccontarti una storia; ad Atene abbiamo il grande pensiero filosofico, basti pensare a Platone e ad Aristotele, a Gerusalemme abbiamo il grande racconto che è la Bibbia."¹⁴

Il procedimento logico-scientifico ha come obiettivo quello di chiarire, di togliere le ambiguità. Il racconto ha come sua natura l'ambiguità, la polisemia: la narrazione è un'arte delicata "che rivela il significato senza fare l'errore di definirlo."¹⁵

Questa è la 'magia' della narrazione dove l'ambiguità è apertura al possibile, è rispetto della complessità che caratterizza la vita umana. Forse è ciò che pensava Italo Calvino quando scrisse "L'eccessiva ambizione di propositi può essere rimproverata in molti campi di attività, non in letteratura... poiché ci sono cose che solo la letteratura può dare con i suoi mezzi specifici."¹⁶

Nel mondo delle relazioni interpersonali, ma anche intrapersonali, cioè nella relazione con se stessi, si incontrano conoscenze, rappresentazioni delle cose, sentimenti, emozioni, pensieri, ricordi, in un intreccio che può trovare espressione proprio nella narrazione "che rivela il finito nella sua fragile unicità e ne canta la gloria."¹⁷

Il racconto, nella forma del testo scritto, ma anche in proposte significative e valide attinte da alcuni media, si sofferma su eventi particolari e diventa una via di trasmissione di una sapienza generale che non può essere limitata agli enunciati dimostrativi della scienza. Una sapienza generale veicolata proprio dal racconto che fa riferimento al conoscere, ma anche al saper sentire, al saper ascoltare, al saper scegliere, al saper fare, in una parola al saper vivere.

¹⁴ Alessandro Portelli, *Atene e Gerusalemme*, Educazione cooperativa N. 4/94.

¹⁵ Hannah Arendt, in A. Cavarero, op. cit. p. 10.

¹⁶ Italo Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo Millennio*, Mondadori, Milano, 1993, p. 3.

¹⁷ Adriana Cavarero, op. cit. p. 10.

La narrazione può aiutare a recuperare all'interno dell'azione scolastica la dimensione del senso e del significato che i *saperi* hanno per la formazione dell'identità personale. Come dice Morin "La necessaria riforma del pensiero ne genererà uno del contesto e del complesso, un pensiero che collega e che affronta l'incertezza... Unirà, per tutti i fenomeni umani, la spiegazione alla comprensione. Rammentiamo qui la differenza tra spiegare e comprendere. Spiegare è considerare il proprio oggetto di conoscenza soltanto come un oggetto, impiegando tutti i mezzi di spiegazione oggettivi. Ne risulta così una conoscenza esplicativa che è obbiettiva, cioè che considera oggetti dei quali si devono determinare le forme, le qualità, le quantità e dei quali si conosce il comportamento per causalità meccanica e deterministica. La spiegazione è, beninteso, necessaria alla comprensione intellettuale od obbiettiva. È insufficiente per la spiegazione umana. C'è una conoscenza che è comprensiva e che si fonda sulla comunicazione, sull'empatia e persino sulla simpatia inter-soggettiva. Così io comprendo le lacrime, il sorriso, le risa, la paura, la collera vedendo l'*ego alter* come *alter ego*, con la mia capacità di provare i suoi stessi sentimenti. Comprendere, quindi, comporta un processo di identificazione e di proiezione da soggetto a soggetto. Se vedo un bambino in lacrime, cerco di comprenderlo non misurando il tasso di salinità delle sue lacrime, ma rievocando in me i miei sconforti infantili, identificandolo in me e identificandomi il lui. La comprensione, sempre inter-soggettiva, richiede apertura e generosità."¹⁸

Il filosofo Ricoeur¹⁹ in *Filosofia e linguaggio* sostiene che la forma in cui possiamo *comprendere* la realtà (nel senso di prendere con noi, secondo l'arte interpretativa, l'ermeneutica) e *spiegarla*, (nel senso letterale di distendere, svolgere, togliere le pieghe, rendere completamente visibile, secondo la scienza e l'epistemologia), la forma in cui possiamo contemporaneamente esprimere la relazione e la distanza è il 'racconto'. Il narrativo diventerebbe così il genere che ci permette il massimo di potenzialità comunicative, il massimo di 'dicibilità'.

"L'idea della narrazione comprende in sé due elementi essenziali della relazione culturale declinata secondo un'ottica fenomenologica: innanzitutto l'idea che il sapere, inteso soprattutto come *rappresentazione*, non debba essere costituito secondo l'utopia empiristico-positivistica della *spiegazione*, ma piuttosto secondo le vie della *comprensione*, del 'prendere dentro di sé', con la mente e con il cuore, ciò che il racconto ci offre."²⁰

¹⁸ Edgar Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaele Cortina ed., Milano, 2000, pp. 95-96.

¹⁹ Paul Ricoeur, *Filosofia e linguaggio*, Guerini e Associati, 2000.

²⁰ Marco Dallari, in postfazione a *Giorgia* di Piero Bertolini, Meltemi, Roma, 2001, p. 141.

NARRAZIONE E SVILUPPO LINGUISTICO-COGNITIVO

La competenza narrativa presuppone la capacità di creare delle cornici, all'interno delle quali le azioni rappresentate hanno un significato diverso da quello che le stesse azioni avrebbero al di fuori della cornice stessa. Spontaneamente il bambino si crea delle *cornici* e inizia a utilizzare simboli, si pensi al *gioco di finzione* che secondo Piaget è un tipico indicatore (insieme all'imitazione differita e allo sviluppo del linguaggio) dell'evoluzione dallo stadio dell'intelligenza senso-motoria a quello dell'intelligenza rappresentativa e appunto del pensiero simbolico.

Quando i bambini si accostano alla narrazione ampliano e potenziano il linguaggio e la funzione rappresentativa e simbolica. Attraverso i racconti imparano a rappresentarsi una realtà diversa da quella presente, possono immaginare eventi e situazioni differenti e lontane nello spazio e nel tempo, interiorizzano nuovi copioni che arricchiscono le loro conoscenze sul mondo, si immedesimano nella narrazione, ma contemporaneamente ne colgono il patto di finzione. Imparano così la grande magia della lingua e iniziano a intuire i meccanismi e gli artifici linguistici che veicolano i diversi possibili significati.

Per questo raccontare storie ai bambini è riconosciuta anche come una fondamentale attività propedeutica per familiarizzarli con le caratteristiche della lingua scritta.

Quando iniziano a creare dei testi narrativi, anche semplicemente raccontandoli o dettandoli all'adulto o all'insegnante che fa da *scriba* si servono di ricordi, di esperienze, di scoperte e capiscono che esiste una certa distanza di fronte a ciò che raccontano. Questo li prepara a porsi con la stessa distanza di fronte a ciò che leggono e a cogliere le caratteristiche che distinguono la lingua parlata dalla lingua scritta.

Una delle abilità cognitive fondamentali per la comprensione del discorso orale e del testo scritto è la capacità di fare inferenze, cioè di produrre nuove conoscenze sulla base di informazioni parziali, eventi narrati in parte, immagini da interpretare. Saper creare collegamenti fra ciò che si conosce e le nuove informazioni per collocarle in un universo di senso è un'abilità cognitiva fondamentale richiesta dal processo di comprensione della lettura. Tale abilità è resa possibile se esistono schemi di conoscenza in cui i nuovi dati, le nuove informazioni possono essere inseriti per essere compresi.

La narrazione, la conversazione e il confronto sul testo narrato possono favorire l'ampliamento di questi schemi o script: più ampi sono gli schemi di riferimento più probabile sarà la capacità di orientarsi di fronte a nuove conoscenze.

Per questo è importante dare largo spazio all'attività di narrazione dalla primissima infanzia. Fin dalla scuola materna raccontare ai propri compagni una storia, o costruirla insieme con l'aiuto dell'insegnante che fa da regista e coordina le diverse

proposte, è un'esperienza che ha valore in sé. È anche preziosa in quanto stimola nei bambini la capacità di formulare e di controllare ipotesi, potenzia il loro processo di comprensione, e quando l'insegnante legge le storie o fa da scribe alle loro narrazioni, li predispone a cogliere fin dalle primissime fasi alcune caratteristiche tipiche della lingua scritta.

“Un bambino che non è in grado, all'inizio della sua scolarità, di raccontare una storia o di narrare una pur semplice sequenza di avvenimenti non potrà porsi di fronte a un testo per coglierne il significato.”²¹ Infatti quando un bambino sa esplicitare una storia rappresentata in una sequenza di immagini, senza limitarsi alla descrizione di ogni singola immagine, ma cogliendo alcuni nessi fondamentali, dimostra di compiere un processo inferenziale. Sa creare dei ponti fra ciò che conosce e le nuove informazioni per collocarle in un universo di senso che rende possibile la comprensione e l'interpretazione.

La costruzione di 'testi narrativi' partendo da alcune immagini in sequenza, presentate una alla volta con la richiesta di intuire *cosa succede* poi è un'attività semplice e divertente che stimola nei bambini il processo inferenziale. La narrazione di sequenze di immagini di un evento permette di monitorare e insieme facilitare il passaggio da una logica preoperatoria in cui il bambino è tutto orientato sulla realtà percettiva presente, ad una logica operatoria che gli permette di cogliere i nessi di consequenzialità temporale e causale, di ripercorrere anche a ritroso gli eventi.

Il bambino che ascolta e che racconta si appropria in modo sempre più raffinato del linguaggio e sperimenta in varie forme il suo potere rappresentativo-simbolico ed evocativo. Impara che è possibile narrare e ri-narrare lo stesso evento anche se non c'è più o non c'è ancora.

NARRAZIONE ED EDUCAZIONE ALLE EMOZIONI

La narrazione oltre a favorire lo sviluppo delle funzioni linguistico-cognitive ha anche un'altra straordinaria funzione: i racconti possono aiutare i bambini e i ragazzi a riconoscere e a dare un nome alle emozioni vissute, a costruire un vocabolario per parlare dei sentimenti e a illustrare i diversi modi in cui le persone reagiscono, ad esempio, all'ira, alla paura e alla tristezza... I libri di buon livello e i grandi romanzi possono rappresentare un'ottima occasione per genitori e figli, per insegnanti e alunni per imparare a riconoscere le emozioni.

²¹ Ivo Monighetti, *La lettera e il senso. Un approccio interattivo all'apprendimento della lettura e della scrittura*, La Nuova, Firenze, 1994, p 131.

“La visione di un film, la lettura di romanzi o poesie, l’assistere a uno spettacolo teatrale, il seguire un concerto... l’incontro con le più diverse espressioni artistiche equivale a un incontro con emozioni di altri che suscitano le nostre o che ci permettono di scoprirne sfumature nuove e significati diversi. Ma, soprattutto, ci permettono di capire ciò che provano i personaggi del film, del romanzo, della tragedia, dal ‘di dentro’, come se davvero riuscissimo a ‘metterci nei loro panni.’”²²

Incontrare esperienze emotive indirette può essere rassicurante perché “il lettore, l’ascoltatore o lo spettatore, non si trova di fronte a un’esperienza emotiva densa che invade i suoi processi somato-motori; l’emozione si presenta al suo sistema concettuale sotto una forma già svolta, articolata nello spazio e nel tempo e integrata in un reticolo logico dove sono presenti rapporti di causa ed effetto.”²³

Qui si può richiamare la funzione catartica che Aristotele riconosce all’arte nelle sue diverse espressioni, in particolare Aristotele si riferiva alla tragedia e alla poesia, ma credo sia legittimo estendere questa funzione anche alle grandi narrazioni. L’arte intesa come rappresentazione dell’essenza delle cose assume una funzione conoscitiva e aiuta a ‘comprendere’ l’uomo e pertanto esercita uno specifico ruolo educativo e formativo.

Bettelheim assegna un ruolo catartico alla fiaba, forma di narrazione radicata nella tradizione popolare, a cui viene riconosciuto un importante ruolo formativo per il bambino.

Nella fiaba, nei grandi romanzi della letteratura, nel teatro, nel cinema “il contatto con emozioni raccontate o rappresentate da altri, non implicando il diretto coinvolgimento, permette di acquisire una molteplicità di informazioni relative alle varie esperienze emozionali, ai possibili modi di viverle ed esprimerle, alla possibilità stessa di elaborarle e renderle - nonostante la sofferenza che implicano - produttive e arricchenti sul piano esistenziale. Così, è come se il soggetto si *esercitasse*, anticipando sul piano del possibile esperienze emotive e modalità per accettarle (e non subirle).”²⁴

Racconti adatti possono offrire a genitori e insegnanti l’opportunità di affrontare argomenti delicati, può essere utile anche la visione di spettacoli o di film, ma il libro offre il vantaggio che lettore e ascoltatore sono in stretta interazione: in particolare la lettura ad alta voce dà l’impressione ai bambini di partecipare alla narrazione, facilita l’identificazione con i personaggi che prendono forma nella loro immaginazione, che può spaziare libera.

²² Mariagrazia Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

²³ V. D’Urso e R. Trentin (a cura di), *Psicologia delle emozioni*, Il Mulino, Bologna, 1990, p. 302.

²⁴ Mariagrazia Contini, op. cit., p. 69.

NARRAZIONE E IMMAGINAZIONE

L'immaginazione è un processo di rappresentazione interna che coinvolge elementi cognitivi, componenti emozionali e anche processi psicofisiologici ed è la facoltà della mente di formare immagini mentali, così pure la fantasia è la facoltà di inventare o creare, associare in modo libero dati dell'esperienza e talvolta anche combinarli in modo da creare oggetti inesistenti. Sicuramente il linguaggio narrativo, insieme agli altri linguaggi dell'arte, offre possibilità di fare esperienza di sé e del mondo e potenzia l'immaginazione e la fantasia.

Italo Calvino definisce l'immaginazione anche come “repertorio del potenziale, dell'ipotetico, di ciò che non è né è stato né forse sarà ma che avrebbe potuto essere... la mente del poeta e in qualche momento decisivo la mente dello scienziato funzionano secondo un procedimento di associazione d'immagini che è il sistema più veloce di collegare e scegliere tra le infinite forme del possibile e dell'impossibile. La fantasia è una specie di macchina elettronica che tiene conto di tutte le combinazioni possibili e sceglie quelle che rispondono ad un fine, o che semplicemente sono le più interessanti, piacevoli, divertenti.”²⁵

Nel libro citato *Lezioni americane*, considerato il suo testamento spirituale, Calvino scrive: “quale sarà il futuro dell'immaginazione in quella che si usa chiamare la ‘civiltà dell'immagine’? Il potere di evocare immagini in assenza continuerà a svilupparsi in un'umanità sempre più inondata dal diluvio delle immagini prefabbricate? Una volta la memoria visiva d'un individuo era limitata al patrimonio delle sue esperienze dirette e a un ridotto repertorio di immagini riflesse dalla cultura; la possibilità di far fronte a miti personali nasceva dal modo in cui i frammenti di questa memoria si combinavano tra loro in accostamenti inattesi e suggestivi. Oggi siamo bombardati da una tale quantità di immagini da non saper più distinguere l'esperienza diretta da ciò che abbiamo visto per pochi secondi alla televisione. La memoria è ricoperta da strati di frantumi d'immagini come un deposito di spazzatura, dove è sempre più difficile che una figura tra le tante riesca da acquistare rilievo.

Se ho incluso la Visibilità nel mio elenco di valori da salvare è per avvertire del pericolo che stiamo correndo di perdere una facoltà umana fondamentale: il potere di mettere a fuoco visioni ad occhi chiusi, di far scaturire colori e forme dall'allineamento di caratteri alfabetici neri su una pagina bianca, di pensare per immagini. Penso a una possibile pedagogia dell'immaginazione che abitui a controllare la propria visione interiore senza soffocarla e senza d'altra parte lasciarla cadere in un confuso,

²⁵ Italo Calvino, *Lezioni americane*, Mondadori, Milano, 1993, p. 102.

labile fantasticare, ma permettendo che le immagini si cristallizzino in una forma ben definita, memorabile, autosufficiente, ‘icastica.’²⁶

Già qualche secolo prima della società dell’immagine il filosofo Gian Battista Vico²⁷ insisteva sul fatto che l’immaginazione deve essere allenata e indicava come la perdita di contatto con le forme naturali dell’immaginare da parte dell’individuo e della società e l’iper-potenziamento della razionalità conducano alla profonda solitudine dello spirito e della volontà.

NARRAZIONE ORALE E NARRAZIONE SCRITTA

Le forme narrative sono molteplici, si può fare una prima distinzione tra narrazione orale, caratteristica di tutte le culture, e narrazione scritta tipica delle culture alfabetizzate.

Di fronte al testo scritto si può provare una sorta di paura: Raffaele Simone²⁸ parla di “paura testuale” analoga a quella di perdersi nel reale. Per difendersi il bambino, almeno all’inizio, preferisce il racconto orale o la lettura ad alta voce fatta da altri; per lui più rassicuranti perché si servono di un canale, la voce, che permette di rivelare il ritmo della narrazione, la struttura degli enunciati e delle trame, di sottolineare il passaggio da un personaggio parlante ad un altro. In questo caso la sua immaginazione può volare libera e leggera senza il peso del compito di decodifica della lingua scritta.

La mediazione di un narratore placa la “paura testuale” e serve per avviare alla percezione dei meccanismi dei testi: chi ascolta la narrazione è guidato dentro il testo, attorno al testo e tra i testi. Al contrario il lettore è solo... I motivi per perdersi nel testo sono molteplici: il timore di non orientarsi in una struttura complessa, labirintica, la paura di non capire, di non ricordare, ecc.

Così l’esigenza primordiale di storie viene minacciata dalla difficoltà di accesso al testo scritto, che nella nostra cultura alfabetizzata ne rappresenta un canale prioritario e, nella scuola, la “paura testuale” diventa uno dei più drastici tra i tanti problemi che rappresentano una continua sfida nella vita dell’educazione.

Chi si occupa di accompagnare i bambini nel loro viaggio testuale, di dare loro i fili per non perdersi? Dobbiamo cercare ed offrire tutti gli indizi, tutte le piste possibili per evitare che ciò avvenga e per fare in modo che la narrazione e la lettura diventino autentici percorsi di crescita.

²⁶ Italo Calvino, op. cit., p. 103.

²⁷ Gian Battista Vico, *La Scienza nuova*, Rizzoli, Milano, 1977.

²⁸ Raffaele Simone, *Il bisogno di storie*, in *La bottega del lettore*, Bruno Mondadori ed., Milano, 1990.

“Le storie, raccontano qualcosa che può aiutare a vivere e a viverci. Questa è la più grande scoperta che si compie quando si inizia, consapevolmente, a interpretare. Potremmo anche chiamarla la scoperta del senso, del tracciato invisibile attraverso il quale una storia acquista significato per chi legge.”²⁹

Ma per giungere a ciò dobbiamo saper trovare il ‘filo d’Arianna’ per non perderci nel testo (metaforicamente rappresentato come un labirinto) ed ecco la responsabilità educativa di chi questo filo deve porgere o almeno aiutare a rintracciare... di chi può dare aperture verso la scoperta dei possibili sensi che ogni narrazione nasconde.

Ecco perché è fondamentale - come sostiene Frasnedi - che l’incontro con le storie narrate attraverso la scrittura avvenga tramite la voce, perché quella della “vocalità” è una dimensione importante per rendere la lettura un’esperienza viva e sentita anche attraverso la corporeità. Il tono di voce, le pause, la mimica, gli sguardi contribuiscono a svelare il labirinto di intenzioni, di intrecci e rappresentano una guida nell’esplorazione, favorendo la nascita del dialogo tra il lettore e il testo. Quando il bambino che ascolta diverrà a sua volta lettore, lo diverrà veramente solo se saprà essere un lettore anch’egli “vocale”.

La scelta dell’argomento e il tipo di racconto necessitano naturalmente di particolare attenzione, secondo il principio del rispetto dell’orizzonte dell’esperienza del lettore, per facilitare quel contatto ‘magico’ che può stabilirsi tra lettore e testo.

Continua Frasnedi “Ho detto che il mio piccolo lettore interroga la storia per capire meglio se stesso e il mondo in cui vive: ho dunque assunto che i racconti che leggiamo abbiano origine in una ‘visione’, per dirla con una parola di Proust, e che proprio perciò essi siano in grado di aprire anche i nostri occhi, e ho così rifiutato l’idea di una letteratura tutta avvolta su se stessa, opaca alla realtà e autosufficiente. Ho optato consapevolmente, insomma, per l’idea di una letteratura capace, a suo modo, di parlare del mondo e di insegnare.”³⁰

Un richiamo forte al valore formativo della narrazione e della lettura è stato fatto anche da Faeti che scrive “narrare e leggere per far capire e amare ciò che si legge e si racconta sono ancora grandi imprese pedagogiche e vanno restituite alla solennità, che secolarmente, si accompagnava al loro esercizio, alla loro pratica, soprattutto per non lasciare dubbi intorno alle perdite, all’abbassamento di tono educativo, alle stereotipiche sciocchezze che, di tanto in tanto, vengono contrapposte a queste nobili e insostituibili azioni.”³¹

²⁹ Fabrizio Frasnedi, *La lingua, le pratiche, la teoria. Le botteghe dell’agilità linguistica*, Clueb, Bologna, 1999, p. 39.

³⁰ *Ibidem*, p. 39.

³¹ Antonio Faeti, *La bicicletta di Dracula*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 204-205.

NARRAZIONE E TEMPO

Un altro aspetto importante è il legame tra narrazione e tempo. Il filosofo Ricoeur nel suo studio dedicato al tempo e al racconto scrive “esiste tra l’attività del raccontare una storia e il carattere temporale dell’esperienza umana una correlazione che non è puramente accidentale, ma presenta una forma di necessità transculturale. O, in altri termini, che il tempo diviene tempo umano nella misura in cui viene espresso secondo un modulo narrativo, e che il racconto raggiunge la sua piena significazione quando diventa una condizione dell’esistenza temporale.”³²

Noi non sappiamo esprimere direttamente il tempo, l’esperienza, l’azione, se non mostrandola attraverso un’altra azione. Possiamo parlare del tempo solo indirettamente attraverso il racconto, esprimendo così la sua dimensione soggettiva e psicologica. Dimensione analizzata con profondità da S. Agostino³³ quando afferma che il tempo trova nell’anima la sua realtà, nel *distendersi* della vita interiore dell’uomo, nella continuità della coscienza che conserva dentro di sé il passato nella memoria, coglie il presente nell’attenzione e si protende verso il futuro nell’aspettativa, nella speranza di ciò che potrà essere, ma non è ancora.

Chi scrive e chi narra tenta di sottrarsi alla fuggevolezza del tempo reale percorrendo e ripercorrendo, in avanti e a ritroso, la linea del tempo.

Il racconto è una momentanea fissazione del tempo oltre il suo fluire. A questo proposito è molto bella l’immagine che ci offre Luigi Meneghello: “L’esperienza è flusso, attorno a noi tutto scorre, siamo immersi in un fiume, c’è il fluire del tempo, il fluire della vita biologica e quello della vita sociale, la società cambia attorno a noi, con ritmi che a volte paiono perfino più rapidi dei ritmi biologici... scrivendo si sottrae qualcosa a questo flusso, è come attingere acqua da un fiume con una scodella e sembra di aver preservato almeno qualcosa del senso delle nostre esperienze.”³⁴

L’interesse per forme di comunicazione come il racconto, le storie e le narrazioni evidenzia una particolare attenzione verso la componente della diacronicità, cioè della evoluzione nel tempo.

Per i bambini questo aspetto è molto importante: alla classificazione su base logica, che pur imparano a fare, preferiscono le narrazioni dei fatti. La dimensione del tempo è estranea alla logica classificatoria, mentre è intrinseca nella narrazione.

“Qualunque testo (in particolare quelli narrativi...) può essere immaginato come una rappresentazione del mondo (reale o immaginario), e in particolare come un or-

³² Paul Ricoeur, *Tempo Racconto*, Jaca Book, Milano, 1986, p. 91.

³³ S. Agostino, *Confessioni*, Ed. Paoline, Alba, 1976.

³⁴ Luigi Meneghello, *JURA. Ricerche sulla natura delle forme scritte*, BURsaggi, Rizzoli, Milano 2003, p. 65.

dinamento cronologico degli eventi del mondo. Esiste in questo modo una relazione tra l'ordine degli eventi così come lo presenta il testo e l'ordine degli eventi come si presenta nel mondo reale... ogni testo disegna una relazione tra l'ordine testuale e l'ordine reale. Questa relazione può essere distinta in due diverse classi. Da una parte c'è l'ordine *naturale*. Chiamo così (con un'espressione tipica della retorica classica) il caso in cui l'ordine testuale è identico all'ordine reale, lo ripete così com'è... gli eventi dell'ordine reale sono rappresentati esattamente nella stessa successione in cui hanno avuto luogo i fatti. Potremmo dire che gli eventi sono organizzati soltanto in base all'operatore *e - dopo*... L'altra classe è costituita dai testi basati su ordini artificiali... Nel linguaggio, gli ordini artificiali sono resi possibili dal fatto che questo è costretto per natura a rendere lineari eventi, oggetti, stati che sono, in realtà simultanei. Per questo, il testo può ridistribuire gli eventi reali: può ad esempio, collocare all'inizio dell'ordine testuale quel che, nell'ordine reale, è accaduto per ultimo, può creare eventi simultanei, può sfalsare gli eventi l'uno rispetto all'altro facendoli apparire e scomparire quando occorre, e così via... Il bambino impara gli operatori che organizzano il testo in momenti diversi della sua evoluzione e secondo modalità diverse. L'operatore *e - dopo* appare molto prima di tutti gli altri, attorno ai quattro anni di età: in quell'epoca, l'ordine che il bambino preferisce è quello naturale, per la sua facilità di impiego. L'operatore *e - prima*, che organizza i testi in ordine inverso, si presenta più tardi (tra i cinque e i sette anni), l'operatore *e - intanto* appare per ultimo. Per queste ragioni, si può pensare che *e - dopo* sia più 'naturale' di tutti gli altri, in quanto può essere padroneggiato senza apprendimento esplicito e molto presto. Gli altri operatori richiedono invece una certa (maggiore o minore) elaborazione.³⁵

Raccontare le storie ai bambini è anche un modo per facilitare questa elaborazione degli operatori che organizzano il tempo e per far cogliere, in modo prima implicito e poi via via più consapevole, la dimensione temporale nella vita e nelle storie che la raccontano.

NARRAZIONE COME SCUOLA E ARTE DI VIVERE

La saggezza antica passa attraverso i miti e le parabole. Non a caso i grandi Maestri (si pensi a Gesù, a Buddha...) erano soliti raccontare una storia, il loro insegnamento era basato su parabole, su narrazioni. La mente umana si rilassa di fronte a una storia, non attiva quel suo caratteristico dualismo che spesso la porta ad essere giudicante, a

³⁵ Raffaele Simone, *La terza fase. Forme del sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Bari, 2000, pp. 85-87.

classificare in categorie logiche e coerenti. La realtà della vita spesso non è né logica, né coerente, presenta inevitabili ambiguità che la mente razionale non sa spiegare.

“Il cuore ha le sue ragioni che la ragione non conosce” affermò Pascal³⁶ e la narrazione è la via che permette, almeno in parte, la comprensione delle *ragioni del cuore*.

In una realtà sociale come la nostra i bambini *sanno* di più di quello che comprendono: dobbiamo aiutarli a capire, a comprendere.

“Imparare a vivere richiede non solo conoscenze, ma la trasformazione, nel proprio essere mentale, della conoscenza in sapienza e l’incorporazione di questa sapienza per la propria vita.”³⁷

La narrazione per la sua tipica struttura di racconto di eventi collocati nel tempo, dotati di un intreccio di relazioni umane fra i diversi personaggi favorisce lo sviluppo della conoscenza sociale. Le narrazioni spesso presentano più piani di realtà: quella fisica, descritta dall’autore e quella sociale, percepita dai personaggi. Si passa da una realtà più ovvia a una meno ovvia: quella delle aspettative sociali, dei pensieri della gente.

Dalle narrazioni si impara come va il mondo, si riflette sulle azioni e sulle loro conseguenze, sui sentimenti dei personaggi che mettono continuamente in scena la realtà favorendo la ristrutturazione degli *script* o *copioni* da modelli elementari a modelli sempre più articolati e ricchi, nei quali collocare e dare senso alle esperienze e alle conoscenze personali.

“Letteratura, poesia e cinema devono essere considerati non solamente, né principalmente, come oggetti d’analisi grammaticale, sintattica o semantica, ma come *scuole di vita, e ciò in molteplici sensi*:

- scuole della lingua, che rivela tutta la sua qualità e possibilità attraverso le opere di scrittori e poeti;
- scuole della qualità poetica della vita, e quindi dell’emozione estetica e dello stupore;
- scuole della scoperta di sé, in cui riconoscere la propria vita soggettiva attraverso quella di romanzi o di film... Alcuni libri costituiscono ‘esperienze di verità’, dando forma e svelandoci una verità ignorata, nascosta, profonda, in forme che portiamo in noi...;
- scuole della complessità umana... è il romanzo che estende il regno del dicibile alla complessità infinita della nostra vita soggettiva, che utilizza l’estrema precisione della parola, l’estrema sottigliezza dell’analisi per tradurre la vita dell’anima e del sentimento... È dunque nella letteratura che l’insegnamento

³⁶ Blaise Pascal, *Pensieri*, Einaudi ed, Torino, 1966.

³⁷ Edgar Morin, op. cit., p, 45.

sulla condizione umana può prendere forma vivente e attiva per illuminare ciascuno sulla propria vita;

- scuole della comprensione umana. Nella lettura o nella visione cinematografica, la magia del libro o del film ci fa comprendere ciò che nella vita quotidiana non comprendiamo. Nella vita di tutti i giorni percepiamo gli altri solo in modo esteriore, mentre invece sullo schermo o attraverso le pagine di un libro essi ci appaiono in tutte le loro dimensioni, soggettive e oggettive. La letteratura è la sola a saper rappresentare e chiarire le situazioni di incomunicabilità, di chiusura in se stessi, di *qui pro quo* comici o tragici. Il lettore scopre anche le cause dei malintesi e impara a capire gli incompresi... possiamo imparare le lezioni fondamentali della vita, la compassione per le sofferenze di tutti gli umiliati e la comprensione autentica. Letteratura, poesia, cinema, psicologia, filosofia dovrebbero convergere per divenire scuole di comprensione. L'etica della comprensione umana costituisce senza dubbio un'esigenza chiave dei nostri tempi di incomprensione generalizzata... Spiegare non basta a comprendere... Spiegare è utilizzare i mezzi obiettivi di conoscenza, ma che sono insufficienti per comprendere l'essere soggettivo. C'è comprensione umana quando sentiamo e concepiamo gli umani come soggetti; essa ci rende aperti alle loro sofferenze e alle loro gioie... È a partire dalla comprensione che si può lottare contro l'odio e l'esclusione.”³⁸

Proprio per tutti questi aspetti la narrazione appare intimamente legata al senso, perché dal senso di un mondo e secondo il senso di una cultura deriva l'attività stessa del raccontare e del comporre racconti.

“È la cultura per Bruner che costituisce un substrato di sistemi simbolici che vanno dal linguaggio alle forme narrative, atte a plasmare la vita e la mente dell'uomo, fornendo schemi interpretativi delle sue azioni e quindi attribuendo significato all'azione stessa.”³⁹

“Il pensiero narrativo è la modalità di pensiero, il modo di sentire che aiuta i bambini (e in generale tutte le persone) a creare una versione del mondo in cui possono immaginare, a livello psicologico, un posto per sé, un mondo personale: sono convinto che l'invenzione di storie, la narrazione, adempia a questa funzione... Molto probabilmente la narrazione ha la stessa importanza per la coesione di una cultura che per la strutturazione di una vita individuale... Se la narrazione deve diventare uno strumento della mente capace di creare significato, richiede del lavoro da parte

³⁸ Morin op. cit., pp. 46-50.

³⁹ Maria Sbandi, op. cit., p. 25.

nostra: leggerla, farla, analizzarla, capirne il mestiere, sentirne l'utilità, discuterla... Un sistema educativo deve aiutare chi cresce in una cultura a trovare un'identità al suo interno. Se manca, l'individuo incespica nell'inseguimento di un significato. Solo la narrazione consente di costruirsi un'identità e di trovare un posto nella propria cultura.⁴⁰

È fondamentale creare spazi e tempi da dedicare al racconto, alle storie, alle narrazioni. Questo lavoro, con le nostre riflessioni e la presentazione di alcuni percorsi svolti con i bambini vuole essere anche un contributo all'accorato appello di Bruner.

⁴⁰ Jerome Bruner, op. cit., pp. 53-55.

I bambini hanno fame di storie

Mara Degasperì

1. RACCONTARE STORIE AI BAMBINI

QUALCHE MOTIVO A FAVORE

... dai, raccontami una storia...

“Nel frattempo, a casa Malussène... i bambini hanno mangiato, hanno sparcchiato, si sono smazzati i piatti, si sono lavati, hanno infilato i pigiama e ora sono seduti sui letti sovrapposti, con le pantofole dondolanti nel vuoto e gli occhi fuori dalle orbite... Il vecchio Risson racconta tutte le sere alla stessa ora, e appena attacca a parlare, la cosa diventa più vera del vero. Nel momento stesso in cui lui si piazza al centro della stanza, seduto dritto sul suo sgabello, con l'occhio acceso, aureolato dall'incredibile criniera bianca, a diventare altamente improbabili sono i letti, le pantofole, i pigiama e le pareti della stanza...”

Questo è Pennac¹ che mette in scena la magia della narrazione, in una sorta di gioco delle matrioske, come spesso accade quando c'è qualcuno che racconta e qualcuno che ascolta. Il narratore Pennac si rivolge al lettore, evoca con l'uso delle parole la situazione di estraniamento propria della lettura, che a sua volta richiama in chi legge o ascolta esperienze personali. Per parte sua anche lo scrittore, probabilmente, ha rielaborato riflessi, frammenti ripescati nella propria memoria, reinventati per noi nei contesti nuovi della scrittura creativa. Chi racconta sa che consegna non una, ma mille storie, tante quante ne possono nascere durante l'incontro strategico fra il suo racconto e l'interpretazione di chi, ascoltando o leggendo, fa sua la storia narrata. Nell'ascolto si intrecciano infatti le conoscenze, le emozioni e la disponibilità a rischiare quello che già si sa su di sé e sul mondo. Inevitabilmente, le storie sospingono il lettore dentro di sé, in un viaggio verso “la domanda ‘chi sono io’, che sgorga... prima o poi, dal moto di ogni cuore. Si tratta di una domanda che solo un essere unico può pronunciare sensatamente. La sua risposta, come fanno tutti i narratori, sta *nella regola classica di raccontare una storia.*”²

Anche per questo le storie sono uno strumento di crescita, e quello che le contraddistingue è il fatto che la loro modalità di far pensare e crescere possiede una fascinazione esclusiva.

¹ Daniel Pennac, *La fata carabina*, Feltrinelli, Milano, 1992.

² Karen Blixen in Adriana Cavarero, op. cit.

Vale per gli adulti, e tanto più per i più piccoli, che traggono dalle storie e dal raccontare in genere la possibilità di costruirsi le prime chiavi di accesso alla comprensione del mondo reale, dei comportamenti e delle relazioni umane.

Così, in tutti i tempi e sotto tutti i cieli, i bambini chiedono ai grandi *Dai, raccontami una storia*, e mentre ascoltano i contesti concreti saltano, e gli eventi della storia che si intrecciano, le persone che si incontrano e si scontrano, che nascono e che muoiono, i tempi e gli spazi che fanno da teatro alle vicende, e le parole per dire tutto questo, vengono assorbiti in presa diretta. Diventano strutture, fondano i primi script, cioè gli scenari primari entro i quali interpretare e orientare la complessità dell'esperienza. Ascoltando storie sul mondo, vere o ipotetiche, i bambini si avvicinano alla conoscenza del mondo e di come va il mondo.

Giuseppe Pontremoli, maestro elementare, scrittore e grande assertore della funzione educatrice della narrazione, purtroppo prematuramente scomparso, in un suo incontro con gli operatori della scuola trentina, diceva: "*Raccontami una storia...* quando i bambini si rivolgono ai grandi con questa richiesta, in realtà esprimono un bisogno urgente e vitale. Dicono *Raccontami una storia* e intendono dire *Ho fame di storie.*"

I bambini vivono nel presente. Giocano, scoprono, si emozionano, ma è come se consumassero l'esperienza nel momento stesso in cui la vivono. Così molte esperienze si inscrivono nella memoria con tracce molto deboli, e con il trascorrere del tempo perdono significato. Altre, di segno più forte, marcano nel profondo e modellano l'autostima, nel bene e nel male. Altre ancora si fissano come memoria a se stante. In ogni caso, a questa età, manca ancora la capacità di ridurre le esperienze a unità, di saperle integrare in un continuum, nella storia personale in cui ognuno si possa riconoscere. Piaget paragona la modalità dei bambini di rapportarsi al loro vissuto allo scorrere di una sequenza di fotogrammi, che vengono percepiti come frammentati, scollegati fra loro, perché non sono ancora disponibili gli elementi cognitivi per poterli riconnettere in una costruzione ampia e articolata, in una storia.

Lo spazio della narrazione soccorre senza forzature molte delle immaturità descritte. Nelle storie, gli eventi, le persone, i luoghi sono raccontati nel loro intreccio, che rappresenta il fluire unitario degli avvenimenti, anche se diseguale è l'apparire, lo scomparire e il riproporsi delle cose. Mentre si rappresentano nella mente gli scenari, i bambini utilizzano gli stessi elementi di connessione del racconto. I fili del tempo e dello spazio, prima di tutto, e poi la complessa architettura della narrazione, i legami di causa e di effetto, i piani di svolgimento degli eventi, gli scopi, le intenzioni. Il racconto si regge su competenze complesse. Anche per questo forse i bambini, almeno quelli molto piccoli, richiedono la stessa storia *ancora e ancora*, la ascoltano con il rapimento della prima volta e pretendono che lo svolgimento e perfino le parole, le

espressioni dei momenti topici siano le stesse. Probabilmente nella ripetizione non c'è solo il piacere-rischio-attesa del rinnovarsi delle emozioni. C'è anche il bisogno di ripercorrere più volte la trama sottostante che regola i modi della narrazione, quasi di verificarla, per impadronirsi di una struttura che, appunto, permette di riprodurre con le parole un pezzo di vita, vera o inventata che sia.

Ma c'è di più. Gli intervalli segnati dalla sospensione della voce, o l'introduzione degli elementi forti del racconto, sollecitano i piccoli ascoltatori ad avanzare le proprie congetture, a ipotizzare i possibili risvolti, e a verificare in seguito l'accortezza delle aspettative. Per far questo, è naturale il ricorso alla propria esperienza, ai propri ricordi, che vengono evocati secondo modalità analogiche, seguendo i sentieri della conoscenza, ma anche quelli più misteriosi delle emozioni e dell'intelligenza creativa. I bambini imparano *come si fa* a tenere insieme una storia, e compiono i primi passi decisivi per sapersi raccontare la propria storia. Ascoltano le storie e insieme ritrovano e danno senso alla storia più importante, quella di sé, iniziano a riconoscere e nominare le situazioni, i sentimenti, e li mettono in relazione. Come direbbe Frasnedi,³ si entra dentro ogni storia, dentro ogni evento o situazione che la storia ci fa incontrare, con una domanda segreta: "In che mare mi porta?", intendendo per "mare" tutti gli spazi profondi della memoria. La narrazione getta i suoi ami e risveglia ricordi, diventa opportunità preziosa perché le esperienze variamente e diversamente archiviate nel tempo diventino storia.

Questo sul piano emotivo ed affettivo. Se poi l'attenzione si sposta all'ambito linguistico, mi sembra importante richiamare almeno alcuni risvolti positivi, indotti dall'ascolto precoce e frequente di storie, che vanno ben oltre l'aspetto dell'arricchimento lessicale, pure auspicabile, ma spesso sopravvalutato come effetto unico o principale.

Il racconto, per sua stessa natura, è per chi legge o ascolta un'immersione in contesti ampi - le macrostrutture narrative e la conseguente architettura testuale - che si colorano e prendono forma nelle articolazioni minori del testo. Mentre si appassionano alle storie, i bambini abitano e attraversano gli impianti che rendono possibile l'esistenza delle storie stesse, e gradualmente familiarizzano con alcuni elementi strutturali ricorrenti di tipo linguistico. Fanno conoscenza con il linguaggio delle storie e nello stesso tempo "accendono l'orecchio semantico e l'orecchio sintattico"⁴ che li avvia alla conquista delle abilità di base del saper scrivere. È un avvicinamento naturale alla forma decontestualizzata della lingua scritta, alle convenzioni, alle strategie, alle risorse linguistiche che ne regolano il funzionamento e ne garantiscono l'autonomia,

³ Fabrizio Frasnedi, *Leggere per scrivere*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

⁴ *Ibidem*.

dal momento che la lingua scritta si svolge in realtà come un monologo, sospeso in un tempo e in uno spazio decisi dal narratore. Di qui la necessità dell'esplicitazione, dosata con sapienza, dei luoghi, dei personaggi, degli eventi che si susseguono, delle intenzioni. Un mondo a parte, indipendente da quello circostante reale in cui viene evocato, e che di questo è tuttavia figlio, perché mette in scena vicende e intenzioni umane. E nel farlo, più che ricercare enunciazioni di verità universale, stabilisce fra gli eventi rapporti e comunanze contingenti all'insegna della probabilità.

Tutto questo si regge su una doppia rete, che collega e regola il fluire delle parole nelle strutture linguistiche, compone in un disegno comprensibile i segni della lingua. Noi nominiamo quelle reti *coerenza* e *coesione* del testo. I bambini non sono ovviamente in grado di riconoscerle, ma le percepiscono precocemente come segnali che orientano la mappa del senso e sostengono la tessitura del codice linguistico.

Tanto che, ad esempio, le parole nuove, i termini sconosciuti, ma anche le espressioni tipiche, i modi di dire, che rimandano a situazioni specifiche, ricevono significato dal contesto e vengono assorbiti naturalmente, e poi riutilizzati correttamente in situazioni analoghe. Il *Ci penso io* della Pimpa di Altan, oppure espressioni metaforiche del tipo *liscio come l'olio* vengono generalizzate come marche linguistiche che i bambini utilizzano anche nella quotidianità. Ed è interessante notare come ogni bambino peschi nella *miniera linguistica* del testo in modo differente, secondo le proprie esigenze e sensibilità.

Ancora. Accanto ad un utilizzo, che potremmo definire più personale, delle opportunità del testo funziona per tutti la progressiva acquisizione e la conseguente graduale padronanza di quell'insieme di modalità testuali fatte di strategie, di grandi marcatori linguistici, di connettivi e di altri elementi costitutivi, propri della coerenza e della coesione testuali. Mentre ascoltano, i bambini sono come portati a conoscere *dal di dentro* che cosa è un testo narrativo e come funziona.

2. I BAMBINI RACCONTANO

QUALCHE MOTIVO A FAVORE

Adesso ti racconto io...

Due flash narrativi per introdurre l'argomento.

Ore 8.15. I bambini sono in classe (una prima). L'insegnante guarda dalla finestra e vede Eleonora seduta su un muretto del cortile che guarda in alto e parla fra sé. La chiama, ma la bambina fa segno con la mano di non interromperla. Dopo poco Eleonora si rimette la cartella e si avvia al portone della scuola. Il suo racconto: "Mi sono fermata perché ho

visto la luna di giorno. È magra e quasi bianca, forse non sta bene. Ma io le ho detto *Va a dormire che ti passa.*”

Ore 8.15. Manuel entra in aula e si siede con il berretto di lana in testa. La maestra lo invita a toglierlo, ma lui le fa notare: “Meglio di no, se no mi scappano via i sogni di questa notte.”

Sono solo due briciole di racconto, sufficienti però a far intravedere la peculiarità del pensiero bambino, la modalità animistica nel percepire le situazioni, nel rapportarsi con gli eventi del mondo reale e con il mondo interiore. Come tutte le cose nascenti, anche la conoscenza e la forma comunicativa dei bambini possiedono tratti di freschezza e di originalità irripetibili. Si dice che i bambini nelle loro espressioni sono ingenui, spesso equivocando il termine *ingenuità* con *semplificazione banale* delle relazioni con il reale. Tanto che, ad esempio, una sottoletteratura dedicata all’infanzia gioca su questa presunta semplicità dei bambini, e dedica ad essi certe storielle falsamente ingenuie, all’insegna dei diminutivi e del sentimentalismo più noioso. E per fortuna ci pensano gli stessi bambini a difendersi da testi di tale fattura, “agglomerati di parole ripetute all’infinito che pretendono di essere storie”, quando li rifiutano, “in un disperato scatto di intelligenza...”⁵

L’ingenuità dei bambini è altra cosa. Indica allo stesso tempo lavoro dell’immaginazione e misura di una conoscenza del reale ancora molto parziale, sulla quale i piccoli tentano tuttavia di formulare le prime teorie, appunto *ingenue*, con cui darsi le prime spiegazioni dei fenomeni. È uno sforzo continuo di rappresentarsi la realtà, vera o immaginata che sia, e di comunicare agli altri pensieri, vissuti, fantasie. In questo impegno la narrazione, il racconto, prima orale, in seguito scritto, hanno una rilevanza importante, che investe la conoscenza di sé, la relazione con gli altri, lo sviluppo del linguaggio e, in ambito più strettamente cognitivo, il dominio delle capacità di comprensione e di produzione della lingua scritta.

C’è però da tenere presente una condizione a doppia faccia. Per i bambini raccontare è importante, e insieme difficile.

È importante per gli aspetti appena ricordati, e in modo speculare per gli stessi motivi indicati nel paragrafo precedente, a proposito dell’ascolto di storie, della sua funzione di bussola, che orienta i bambini nei labirinti della realtà, e li aiuta a costruirsi i fili necessari per connettere gli eventi umani dentro cornici comprensibili, le storie. Allo stesso modo, mentre raccontano per gli altri, i piccoli narratori chiariscono prima di tutto per sé i propri pensieri, richiamano esperienze, danno forma all’attività creativa

⁵ B. Bettelheim, K. Zelan, *Imparare a leggere*, Feltrinelli, Milano, 1984.

caotica dell'immaginazione. Iniziano a rappresentarsi come persone dotate di autonomia, anche se, in questa prima forma di esplicitazione di sé, il contesto e gli interlocutori sono ancora elementi necessari. L'interazione faccia-faccia, se positiva, funziona infatti da supporto e da specchio, incoraggia e gratifica. A patto che dalla parte adulta ci sia ascolto autentico, non attenzione debole o, peggio, intervento che si sovrappone per accelerare o correggere lo sforzo narrativo, che nei bambini è notevole.

Per i bambini raccontare è anche difficile. Per loro, pensiero ed emozione, esperienza e realtà interna, non si sono ancora integrati in una personalità equilibrata che li sappia riconoscere e governare, così il flusso dei pensieri e delle emozioni si accavalla in maniera spesso caotica ed intermittente. Inoltre non sono sufficientemente evoluti sia lo sviluppo del linguaggio, sia la capacità di organizzare il pensiero in un testo, seppure orale, tenendo in conto tutte le variabili che intercorrono in un'attività tanto complessa. Un bambino che racconta utilizza solo parzialmente la parola. Molto spesso spezza il discorso, lo lascia sospeso, o ricorre a completamenti di altro tipo, come la mimica facciale, la gestualità, lo *slang* onomatopeico. Per spiegarsi, usa frequenti riferimenti al contesto - *era lungo da qui fino a lì* - e omette elementi o passaggi chiave, che lui conosce e perciò dà per scontati anche per gli altri. Ha urgenza di raccontare, ma sfugge a due caratteristiche fondamentali della narrazione, la decontestualizzazione e la conseguente esigenza di esplicitazione.

Nonostante tutto ciò, il racconto è connaturato con la maturazione dell'intelligenza, conoscitiva, creativa ed emotiva, e compare molto presto come modalità usuale di autoaffermazione, quando i bambini parlano da soli a voce alta, mentre pensano, o mentre si rivolgono direttamente ai giocattoli, per non smettere mai, come "dialogo interiore" e come "voce narrante ad altri, in tutto il corso della vita."⁶

La narrazione accompagna la crescita dei bambini, in parte la condiziona. Quindi anche a scuola, il racconto e l'ascolto di storie e di esperienze, e successivamente la loro produzione scritta, la lettura e i percorsi della memoria occupano lo spazio privilegiato in cui, accanto allo sviluppo degli apprendimenti disciplinari, si affermano le identità individuale e sociale. Per questo va data grande attenzione alle modalità ed alle strategie che organizzano gli aspetti dell'oralità e della scrittura, così che, mentre si affinano le abilità di tipo cognitivo, si rafforzino anche la conoscenza di sé e la disponibilità ad ascoltare e a leggere la storia degli altri.

Molte esperienze con i bambini, descritte nella parte didattica, vanno in questa direzione. Limitando l'ambito ad alcune attività possibili con i più piccoli, è significativo riprendere alcune indicazioni della Lentin,⁷ che considera il racconto orale, se or-

⁶ Rosita Paganin, *Narrare per tessere insieme esperienze e conoscenze*, in Movimento di Cooperazione Educativa, Freinet, *Dialoghi a distanza*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.

⁷ L. Lentin, *Dal parlare al leggere*, Emme Edizioni, Milano, 1979.

ganizzato dentro una cornice intenzionale, come momento importante di passaggio, preparatorio alla più complessa attività di produzione scritta. La strategia adottata è quella di avvicinare il più possibile i due tipi di linguaggio, e per far questo i bambini lavorano prima sulla lingua d'uso, che già conoscono, e successivamente sono portati per gradi fin sulla soglia della scrittura. Viene cioè enfatizzato il diverso rapporto fra oralità, scrittura e contesto, e fatta sperimentare la necessità dell'uso esclusivo delle parole e dell'esplicitazione del senso mediante parole nella costruzione del testo scritto. Le attività che la Lentin propone si collocano in una zona di intersezione fra oralità e scrittura, in modo che i bambini possano ancora contare su elementi che usano correntemente mentre raccontano. Ad esempio la caratteristica fonologica della lingua, una certa autonomia dall'ascoltatore e il patto di finzione sono tutti aspetti che anche la narrazione orale possiede, ma che nella lingua scritta assumono una fisionomia più definita.

Fra le attività proposte dalla stessa Lentin, ne ricordo due. La prima è entrata in misura apprezzabile nella pratica didattica, e consiste nella dettatura all'insegnante scriba di storie o di esperienze brevi, raccontate prima ai compagni o inventate insieme senza vincoli particolari. Qui è opportuno dispiegare tutta una messinscena simbolica eloquente, che marca il passaggio dall'attività del raccontare a voce a quella di trasporre la stessa narrazione in un testo scritto, ed è la forza persuasiva del fare a sottolineare che le due operazioni si assomigliano, ma non sono la stessa cosa. C'è un mezzo concreto, il computer, o un 'foglione' su cui scrivere, e c'è il vincolo di rinarrare in forma di dettatura, scegliendo con cura quali informazioni trasmettere attraverso le sole parole e in quale forma. Lo scopo è pratico e condiviso, conservare la storia per sé o per altri, consegnandola a un testo scritto. Una storia fatta quindi di sole parole. È un lavoro di grande attenzione, che porta i bambini fino lì dove comincia il complesso compito di scrittura, prima ancora di possedere le abilità strumentali per farlo. Una sorta di fondazione di quello che diventerà il laboratorio di scrittura collettiva.

La seconda possibilità si innesta su attività che i bambini fanno normalmente, come disegni liberi, manipolazione di materiali, giochi di finzione. Sfrutta quindi esperienze ed azioni mosse da pura immaginazione e aiuta i bambini a traghettarle sul versante della narrazione, prima orale, poi scritta. L'insegnante si inserisce in modo delicato e si fa raccontare quello che succede, la situazione o la storia inventata. Il seguito riprende l'attività descritta sopra. Il bambino o la bambina ri-raccontano quanto appena narrato, dettandolo all'insegnante, che lo scrive per conservarlo, e poterlo rileggere nel tempo.

3. IL PENSIERO NARRATIVO A SCUOLA

LA COSTRUZIONE DEL MONDO SOCIALE

pensare per storie...

Qualche tempo fa, Chiara, la mia nipotina di quasi quattro anni, mentre tornavamo a casa dalla scuola materna, mi disse: *Oggi la maestra ci ha raccontato la storia del nostro ciliegio. C'erano proprio tante cose che fa lui, sai, quelle delle stagioni...*

Il ciliegio in questione cresce nel giardino di casa, ed è per Chiara un luogo carico di significato, perché legato a molti giochi e all'ascolto di storie sotto la sua ombra. Ora, dato per scontato che il racconto della maestra non poteva riferirsi a quel ciliegio in particolare, ho supposto che la bambina avesse attribuito al *suo* albero un discorso sulle stagioni di tipo generale, forse legato al momento d'attualità offerto dai colori dell'autunno, alla caduta delle foglie. Ho poi appurato che le cose erano andate proprio in questo modo.

La *storia delle stagioni del ciliegio*, ricostruita con l'aiuto di Chiara, è entrata in seguito nel repertorio dei racconti più gettonati, con una particolarità. Mentre io racconto, Chiara mi interrompe spesso e allarga i fenomeni che accadono al ciliegio ad altre situazioni che lei conosce, operando una prima generalizzazione: *Anche le piante del boschetto hanno voglia di dormire e lasciano cadere le foglie, perché è autunno... anche gli alberi di mele succhiano forte, così i fiori scoppiano, perché è primavera...*

L'aneddoto spiega abbastanza bene come funziona il pensiero narrativo e come i principi che lo sorreggono non siano contrari allo sviluppo del pensiero logico-formale, ma lo affianchino efficacemente. Questo vale sicuramente per i bambini, anche più grandicelli, la cui modalità di conoscenza necessita di un contatto stretto con gli eventi del mondo fisico, o comunque con situazioni e condizioni contingenti che esemplifichino nel particolare proposizioni di tipo generale. Vale anche per gli adulti, infatti i contenuti che ci comunicano un'argomentazione, un saggio, possono essere veicolati con altro linguaggio e con altra efficacia dalla visione di un film o dalla lettura di un romanzo.

Le operazioni messe in atto da Chiara, le stesse che probabilmente ogni bambino fa quando *apprende per storie*, ci permettono di introdurre in modo più analitico le caratteristiche e i vantaggi del pensiero narrativo nell'età bambina, così da poterlo meglio valorizzare nella pratica didattica. C'è prima di tutto la visione antropomorfa ed animistica della realtà. Il ciliegio, da pianta-luogo, diventa soggetto-persona che vive e sente, proprio come facciamo noi. C'è il bisogno di ancorare le parole e le spiegazioni della maestra a qualcosa di concreto, di singolo, di cui si ha esperienza anche emotiva, e di dare significato a parole e spiegazioni, condensandole in una storia, *La storia delle stagioni del ciliegio*. Che diventa però paradigmatica di un'intera classe di

eventi: ...*anche le piante del boschetto...*, e funziona quindi come un modello di mondo, in questo caso applicabile alla *parte somigliante* del mondo reale.

L'approccio alle cose di tipo antropomorfo e animistico, come dice Piaget, evolverà in altri modi di rapportarsi con la realtà esterna. Rimarrà semmai, in profondità, qualche traccia delle emozioni più forti e, anche in età adulta, a seconda delle sensibilità e delle situazioni, una certa propensione a dialogare a tu per tu con il mondo inanimato (*Dai bella, non farmi scherzi!* riferito alla propria macchina).

Le altre caratteristiche, affinandosi ulteriormente, svilupperanno un modo specifico del pensiero, quello appunto narrativo, la cui logica si differenzia tanto da quella di tipo induttivo, quanto da quella di tipo deduttivo, senza peraltro contraddirle.

In ogni caso, il pensiero narrativo è una delle chiavi potenti per accedere alla conoscenza del mondo reale e di quello sociale, che riguarda la relazione fra gli uomini. Per questo la narrazione, come capacità di raccontare, di comprendere storie e di costruirle, occupa legittimamente un posto importante nella scuola, e la sua efficacia è assicurata dal grado di coinvolgimento e di adesione dei bambini-ragazzi, in genere molto elevato. Questo vale tanto per le storie che raccontano il mondo così come funziona nella realtà, quanto per quelle che nascono nell'immaginario, e che combinano gli elementi della realtà secondo leggi fittizie, inventate dal narratore. Perché la logica sottostante obbedisce a regole analoghe. Andrea Smorti lo spiega così: "Ogni storia si situa all'interno di un mondo possibile. Può essere, questo, il mondo come noi abitualmente lo conosciamo, in cui le mele mature cadono dagli alberi, o il legno galleggia nell'acqua, oppure un mondo possibile, in cui queste ed altre leggi vengono violate."⁸ Ma sempre, nella costruzione e nella comprensione delle storie "...il narratore ed il lettore cercano di ragionare in base alla coerenza, ma questa coerenza deve essere di un tipo che valga in quel mondo possibile che i due hanno accettato di condividere."⁹ La necessità di coerenza ci porta dritto alla natura della logica narrativa, che si preoccupa di tenere insieme la rappresentazione di un mondo fittizio fatto di soggetti, luoghi, eventi che si intrecciano nel tempo, secondo il criterio della verosimiglianza. Un mondo mosso da intenzioni, da scopi, da scelte, punteggiato da accadimenti casuali, che talvolta ne stravolgono il corso. Come avviene nelle situazioni reali, che proprio per questo vengono spesso evocate nella mente del lettore, per analogia, perché hanno in comune con la storia uno o più elementi forti, oppure perché ripescate attraverso la strategia di genere. Per i bambini, il genere non riguarda tanto i raggruppamenti classici codificati - commedia, tragedia... - quanto piuttosto i copioni, gli script, *storie da ridere, di amicizia, di animali, storie golose...*

⁸ Andrea Smorti, *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze, 1994.

⁹ Andrea Smorti, *ibidem*.

Spesso, durante una lettura, i bambini, ma mentalmente lo facciamo anche noi, interrompono e si inseriscono con racconti di esperienze personali. *Anch'io... Io invece...* Nel far questo materializzano il viaggio parallelo del lettore nella propria vita privata, sui binari dell'analogia e del contrasto. Come se la storia che si ascolta aiutasse ad evocare o a ricostruire altre storie: "... sembra che costruiamo le cose del cosiddetto mondo reale più o meno come costruiamo le storie inventate: le stesse regole, le stesse strutture narrative. Semplicemente non sappiamo, e non lo sapremo mai, se impariamo a capire i racconti dalla vita o se impariamo a conoscere la vita dalla narrativa. Probabilmente entrambe le cose. Ma nessuno mette in dubbio che apprendere le sottigliezze della narrativa sia una delle vie maestre per riflettere sulla vita..."¹⁰

È interessante poi ragionare se, ed eventualmente quali rapporti intercorrano fra la logica del pensiero narrativo e il pensiero logico-formale. Fra tante diversità, abbiamo più sopra individuato una somiglianza. Quando utilizza la strategia di genere, anche il pensiero narrativo ricorre ad una sorta di classificazione. Oltre questa, esistono almeno altri due punti di contatto che entrano nella struttura stessa della narrazione. Innanzitutto sia il pensiero narrativo che quello logico si avvalgono di processi metacognitivi di tipo inferenziale, che nel caso della narrazione consentono di collegare fra loro parti di un discorso, attribuendo allo stesso coerenza e senso. Nella costruzione di una storia poi, e siamo al secondo punto, i principi del pensiero formale, di causalità, di non contraddizione, non vengono sospesi, e anche quando sono infranti, la trasgressione avviene dentro la cornice della logica narrativa. Semplicemente, gli elementi del pensiero razionale non assumono un valore assoluto, di necessità, essi sono scelti di volta in volta dal narratore in relazione ai suoi scopi e obbediscono ai presupposti di quel mondo possibile, contrattati nel patto iniziale di finzione. "Essi diventano principi di spiegazione degli eventi di cui il narratore si avvale in quel particolare caso, ma non in un altro, e questo perché l'applicazione di questi principi è governata dal mondo possibile costruito dal narratore, un mondo in cui una mela avvelenata fa morire Biancaneve... ma solo fino a che un bel giorno un principe non la risveglierà con un bacio."¹¹

Narrare, argomentare. Il particolare concreto e l'astrazione. Due strade di conoscenza diverse, due diversi modi di apprendere e di far apprendere. Il problema da risolvere, a scuola, è che le due strade di accesso alla realtà non entrino in contrapposizione, o non viaggino sempre su strade parallele, incomunicabili. Come spiega Mirella Grieco,¹² è importante capire "...soprattutto per me insegnante dove conducano, a scuola.

¹⁰ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997.

¹¹ A. Smorti, op. cit..

¹² M. Greco, *È solo un racconto*, in "Cooperazione Educativa", n. 4/97.

Ai ragazzi crescendo si chiede sempre meno di raccontare... Allora da una parte viene a prevalere una forma di comunicazione unidirezionata, dall'altro si deprime tutto l'implicito e l'apertura polisemia che c'è dietro al narrare. Eppure la 'contaminatio' tra i due modi di conoscere è da più parti affermata, e non solo perché non c'è narrazione senza interpretazione e interpretazione senza narrazione... non c'è procedere del sapere scientifico che non passi anche attraverso una storia o delle storie." Perché in fondo, come diceva il grande Albert (Einstein), "l'immaginazione è meglio della conoscenza". Un'affermazione che ha del paradosso, detta dallo *scienziato* per eccellenza.

È però vero che nella cultura occidentale le forme del ragionamento si sono sempre più accreditate in un mondo dove il tempo e i modi di vita sono improntati all'accelerazione, alla rapidità. La narrazione sembra aver perso terreno, spesso un ragionamento teorico sembra più efficiente rispetto alle richieste della modernità. La narrazione richiede tempo, tanto che la stessa letteratura si è in parte adeguata alle esigenze di lettori frettolosi, e fa ricorso a copioni veloci, frammentati, in stile cinematografico, adatti anche ad una lettura a balzi, trasversale. Lo stesso uso dei tempi verbali si è contratto, adattandosi alla brevità e alla sottigliezza della dimensione temporale corrente, ed è con questa giustificazione che Weinrich¹³ spiega la sostituzione del passato remoto con il passato prossimo o con il presente storico. Anche se lo stesso Weinrich parla di una situazione tutt'altro che definitiva e pacifica: nella letteratura il genere che predomina è il romanzo, che "probabilmente funziona come una sorta di compensazione, dove la rapidità delle nostre comunicazioni orali viene risarcita dalla narrazione romanzesca."

Per gli adulti, la composizione del rapporto fra tempo e bisogno di narrazione risulta spesso difficile. Ma per i bambini è diverso. Per i bambini il tempo ha il valore dell'eternità e, come accade per il gioco, la lentezza della narrazione e il tempo che la stessa si prende quando apre a più significati, a più prospettive, coincide con i tempi naturali della crescita, con la possibilità ancora intatta di immaginare e di costruire, mattone su mattone, il proprio futuro.

4. LA SCRITTURA NARRATIVA A SCUOLA

LA SCRITTURA COME CONQUISTA

*Avevo in mente una storia bellissima,
ma mi è venuta così...*

Io vivo. Io mangio. Io respiro.

Andrea sa scrivere. Paolo sa leggere. Caterina sa pattinare.

¹³ H. Weinrich, *Tempus, La funzione dei tempi nella narrazione*, Il Mulino, Bologna, 1999.

Il primo gruppo di enunciati esprime azioni che potremmo definire naturali, cioè connaturate alla condizione stessa della vita. Il secondo riferisce invece abilità apprese, ce lo segnala la costruzione verbale particolare che utilizza la funzione servile del verbo sapere: *saper* scrivere. Del resto, si può anche imparare a vivere, a mangiare, a respirare meglio, e in questo caso, se lo volessimo comunicare, faremmo uso della medesima forma espressiva del secondo gruppo: “Marco è un tipo che *sa* mangiare.”

Questa piccola notazione introduce il tema *scrittura come conquista* e rinforza il significato che già la parola *conquista* possiede. È possibile portare i bambini a fare un buon testo, anche se certamente pochi diventeranno a qualche titolo scrittori di professione. Saper scrivere non è una dote naturale con cui si nasce, e il percorso scolastico, così come è stato organizzato in ordine a questo obiettivo, non è neutro rispetto alle competenze sintattico-grammaticali, alla pertinenza linguistica, all'efficacia espressiva maturate dai bambini. Anche se sappiamo che la scuola non è l'unico canale di apprendimento, ma è forse quello che, per il ruolo che le è assegnato, lo può fare secondo un progetto intenzionale e mirato.

Mi piace, per cominciare, che siano gli stessi bambini a indicare i termini della questione.

Laboratorio di scrittura, in una classe terza.

I bambini hanno scelto di inventare una storia, dopo aver ‘giocato’ a ipotizzare situazioni possibili, partendo da una scenetta gustosa, strana, raccontata da un compagno. Mirko viene da me dopo circa cinque minuti, in cui l'ho visto partire veloce a scrivere e subito fermarsi e dimenarsi nervoso sulla sedia: *Avevo in mente una storia bellissima, ma mi è venuta così*. Quattro righe di testo, che oscurano con espressioni neutre la *bellezza* - originalità, ricchezza, articolazione - di un'idea unica, la sua. In un'altra occasione Arianna, dopo aver preso dal ripiano due fogli supplementari, sui quali ha continuato a scrivere fitto per più di mezz'ora, si avvicina tutta rossa in viso e mi dice: *Mi sono persa nella storia, ho scritto quattro pagine ma non so più dove sono*.

Mirko e Arianna rappresentano i due estremi in cui uno scrittore inesperto può arenarsi, anche se il fatto di essersi accorti della natura della loro difficoltà gioca a loro favore, sta a indicare un primo passo in direzione di un atto di scrittura più consapevole. Nel primo caso a segnalare l'inesperienza è lo scarto fra l'intuizione, l'idea narrativa e la loro trasposizione nel linguaggio del testo scritto. Sono saltate a piè pari le fasi importanti che precedono la scrittura vera e propria, quelle della selezione, della organizzazione delle idee e della loro *trascrizione* dentro forme grammaticali e strutturali mediante parole ed espressioni adatte. Il testo scritto, per sua natura decontestualizzato, richiede quelle capacità di distanziamento e di esplicitazione che evidentemente non sono ancora sviluppate, ma che possono essere oggetto di apprendimento.

Arianna paradossalmente è vittima della stessa inesperienza di Mirko. Il suo testo, per essere storia, manca dell'iniziale e necessaria scelta di un mondo possibile, ritagliato e scelto dentro il brain-storming creativo della sua immaginazione. Il mancato controllo di una trama e la conseguente deriva narrativa fanno pensare che non ci sia ancora capacità di attenzione per un altro aspetto fondamentale del testo scritto, quello della coerenza.

I due esempi individuano alcuni campi in cui lavorare. Essi mettono in luce anche la complessità dell'atto di scrittura, la cui padronanza, come per il suo corrispondente atto di lettura, richiede progetti di lunga durata. Anzi, sono gli stessi specialisti del settore - gli scrittori di professione - a dichiarare che c'è da imparare per tutta una vita. Se è così, la scuola dovrebbe coerentemente fondare gli apprendimenti linguistici in modo che imparare a scrivere e a leggere siano oggetto di un'educazione vera, valida anche per quando non si sarà più scolari. Ma allora coerentemente non si deve mettere fretta a bambini di sei, sette anni. Come si parte è importante, e decisivo. Tutti infatti imparano a scrivere e a leggere, ma altra cosa è conquistarsi uno strumento-ricchezza in più per esprimersi, capire e conoscere.

Allora, quali campi curare perché la scrittura sia fonte di conoscenze e di abilità e non solo esercitazione tecnica? Quali valenze dare alla scrittura, nel nostro caso narrativa, a scuola?

Gli abbinamenti di attenzione da sottolineare sono *scrittura e motivazione*; *scrittura e relazione*; *scrittura e pensiero*.

Scrittura e motivazione

A questo proposito il primo pensiero è di Bruner: "Può darsi benissimo che il messaggio di decontestualizzazione e la struttura formale si oppongano implicitamente alla fantasia e al gioco"... dal momento che "... struttura intrinseca e ricompensa sono state eliminate."¹⁴

Questo riferito al rischio implicito nell'istituzione scuola, che può essere percepita dai bambini come luogo dell'estraneità, separato prima di tutto dalla vita vera, quella che si svolge altrove, fuori. Oppure come luogo dell'indifferenza nei confronti dei bisogni più urgenti, che sono appunto il gioco, inteso come rapporto curioso e di esplorazione libera della realtà, e la ricompensa immediata, cioè la sensazione di soddisfazione per aver ottenuto o compiuto qualcosa di cui si è contenti e fieri. Stringendo il campo sull'attività di scrittura, nasce forse da qui il disimpegno, quella certa noia, o acquiescenza senza entusiasmo a richieste che non fanno capire, o for-

¹⁴ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, op. cit..

se non hanno, un senso che le possa fondare. I bambini si adattano alle situazioni, molti si applicano per aderire ai disegni dei grandi, per compiacere e non perdere la loro stima. Altri non accettano e diventano variamente impermeabili. I bambini sono comunque intelligenti ed elaborano delle strategie di sopravvivenza, che sono però segnali inequivocabili di scadimento dell'azione didattica, o di eccessiva preoccupazione per gli elementi formali dell'insegnamento, in ogni caso di interruzione nel circuito virtuoso alunno-oggetto lingua-apprendimento.

Alessandra: Io so come fare quando ci chiede il riassunto: scrivo stretto e non vado mai a capo.

Carlotta: Quando ci dà da inventare una storia, basta scrivere una riga sì e una no e usare una scrittura grande.

Valentina: Se per tema ci fa scrivere il ritratto di un amico, io ce l'ho copiato su un foglietto dal quaderno di mio fratello.

Serve restituire all'attività di scrittura, anche a scuola, la sua funzione essenziale, che la collega direttamente al pensare e non sopporta quindi scollamento fra senso e codice.

Un modo per dare centralità alla scrittura è senz'altro quello di renderla *necessaria*, ad esempio facendola diventare il mezzo *necessario* per accrescere la qualità delle relazioni nella classe, fra classi diverse, per fare memoria dei momenti belli o brutti vissuti insieme, per fissare pensieri ed emozioni, per raccontare anche solo per se stessi. Allora tutto può diventare motivo di scrittura, e la lunghezza dei testi è quella *necessaria*, anche una sola frase. I momenti di approfondimento tecnico, di apprendimento di strategie, sono vissuti come passaggi indispensabili per migliorare la capacità personale e collettiva di costruire insieme la storia, le storie del gruppo.

Scrittura e relazione

Come si è più volte ricordato, la scrittura è un'operazione decontestualizzata, dotata cioè di esistenza e di svolgimento autonomi. Ma quel tanto di relazione che la scrittura, per sua natura, perde nel mentre si fa, viene recuperato almeno in due modi. Ogni testo ha un destinatario - a volte solo se stessi - e uno o più lettori. Ogni testo è l'elaborazione diretta oppure mediata dalla riflessione o dall'immaginazione, di contatti con persone, eventi e luoghi del mondo reale. La scrittura non è quindi un oggetto estraneo alla relazione, anzi, la relazione è un valore che diventa esso stesso scrittura.

Nella scuola, con i bambini, questo è ancora più importante. Se infatti, fin da subito, l'avvicinamento alla scrittura mantiene congiunte le due fasi, quella della tecnica

e delle regole e quella dell'uso, i bambini imparano con naturalezza ad includere la lingua scritta fra gli strumenti per comunicare. Per osservare, prendere appunti, riflettere, raccontare, informarsi. Inoltre, un progetto in cui la lingua si costruisce partendo dalla sua funzione comunicativa, dall'uso, non è pensabile come un percorso solitario, dove ogni bambino sta nella classe accanto ai compagni, ma apprende per sé solo. La conquista dell'abilità di scrittura diventa un impegno di tutti, e tutti, variamente, vi contribuiscono. Le conoscenze attorno al fatto linguistico si fanno nello scambio dialogico, e la classe diventa gruppo che ricrea le conoscenze dei singoli. Qui la comunicazione si fa autentica, anzi, l'interazione diventa co-costruzione e crescita. E, se da un lato la lingua costringe ad adeguarsi alle prescrizioni della convenzione, dall'altro scoperta e conquista delle convenzioni e delle strategie della lingua permettono di assaporare il piacere dell'autonomia espressiva che si sta affermando, e di dividerne in più modi le tappe.

Scrittura e pensiero

Appare quindi inutile *piangere* sul fatto che i bambini e i ragazzi hanno con la scrittura - e con la sorella lettura - un rapporto sempre più conflittuale, che *scrivono sempre peggio*, che i contenuti dei testi sono banali e l'espressione trasandata. Molto meglio partire da un'ipotesi educativa che si fondi sul coinvolgimento dell'intelligenza dei bambini, in un progetto in cui sono i ragazzi stessi ad accrescere gradualmente abilità e competenze. Anche quelle di scrittura. Se così avviene, l'attività dell'*apprendere* va più in profondità del semplice *imparare a scrivere*. Fare lingua mette in moto quelle abilità cognitive di base che appartengono alla struttura stessa del pensiero, come selezionare, collegare, distinguere, confrontare, classificare. Fare lingua come imparare a pensare. È quello che ipotizza Corno:¹⁵ "Probabilmente... oggi dovremmo allargare il campo del nostro intervento e decidere che il nostro problema non è insegnare a scrivere, ma educare alla scrittura... Infatti scrivere oggi dovrebbe servire più di ieri non a comunicare, ma a pensare."

¹⁵ D. Corno, *Per scrivere bisogna essere educati*, in "Italiano e oltre", La Nuova Italia, Firenze, n. 2, 2004.

La narrazione, un percorso di metodo

Mara Degasperì

Per quanto ricordato nei precedenti capitoli, la modalità narrativa, nella prospettiva pedagogica, può dunque configurarsi come una scelta che caratterizza e orienta i percorsi di conoscenza, e diventare così un modello che organizza dentro la scuola tempi e modi dell'interazione, della comunicazione, dello stesso pensiero.

Lo strumento della narrazione contribuisce infatti a creare un clima favorevole allo sviluppo del pensiero metaforico-simbolico. La familiarità con i materiali narrativi e il loro utilizzo, casuale o programmato, modella e rinforza la competenza narrativa, nel mentre struttura tanto la conoscenza di sé quanto le rappresentazioni della realtà e la loro interpretazione. L'abitudine a raccontare, a ricevere racconti e a commentarli facilita inoltre la costruzione della capacità metacognitiva, cioè l'abilità di riflettere su cosa la mente fa mentre *pensa* e su cosa avviene in particolare quando *pensa per storie*.

“La metacognizione è un congegno che connette. A differenza di quanto avviene per altri tipi di apparati metacognitivi, più circoscritti a un particolare ambito epistemico e in qualche modo “specialistici”, essa mette i soggetti che ne sono strutturalmente dotati in grado di immagazzinare ed elaborare dati simbolici e culturali anche disparati, appartenenti a zone di vissuto e a universi epistemici di per sé non collegati fra loro, per farli diventare *ingredienti dell'identità personale* (coscienza autobiografica) e *congegni della rappresentazione e del giudizio* (visione del mondo).”¹

Dentro questo contesto si colloca la proposta, che presenta alcune esperienze di narrazione effettivamente svolte in classe, selezionate fra molte e scelte perché ritenute esemplari circa quello che può essere realizzato con i bambini per affinare e accrescere, attraverso lo scambio narrativo, la capacità di padroneggiare con crescente consapevolezza alcuni congegni che caratterizzano e fanno funzionare la modalità comunicativa. Se i bambini hanno modo di abitare e di condividere un ambiente vario e ricco, sostenuto da *storie* - personali, della classe, del mondo, fantastiche... - allora i fatti, gli eventi, la conoscenza stessa raggiungono ed educano contemporaneamente corpo, mente, emozioni. Questo nella convinzione che nell'ambiente scuola, dove le relazioni sono ineludibili, la conoscenza passa comunque attraverso *storie*. Anche quando fosse possibile ipotizzare una trasmissione del sapere come fredda enunciazione di dati, con scarsi rapporti fra soggetti, scambi di opinione e di commento inibiti, ugualmente si

¹ Marco Dallari, *Narrazione e conoscenza*, in Encyclopaideia, anno IX, 2005.

configurerebbe una tipologia narrativa, illusoriamente neutra, ma pur sempre *storia*. Ecco allora quanto diventa importante un'organizzazione dell'attività scolastica dove le frequentazioni degli universi narrativi da parte dei bambini diventino aspetti usuali della quotidianità. Preme qui sottolineare come la scelta della modalità narrativa, intesa come fluire continuo di relazioni e di conoscenza, sostenga e percorra la programmazione complessiva dell'attività scolastica in tutta la rete della sua complessità. Nel caso della nostra proposta essa si rende ancora più evidente perché coincide con il tema trattato che riguarda, appunto, l'ambito della narrazione.

La scelta delle esperienze sembra privilegiare l'aspetto della scrittura, forse perché più documentabile. L'articolazione risulta tuttavia più ampia e tocca una varietà di linguaggi che si integrano e si compenetrano, lettura, racconto orale, teatro, film, a riprova che la narrazione coinvolge tutto delle persone, corpo e gestualità, voce, sensi, intelligenza, sfera emotiva.

In tutto questo risulta fondamentale la conoscenza, da parte degli insegnanti, dei meccanismi, dei congegni e delle funzioni che caratterizzano la narrazione e portano alla metacognizione narrativa, nonché dei bisogni, delle risorse e delle potenzialità dei bambini sui quali modulare in modo *sensato* attività, contenuti, le relazioni stesse. Le singole proposte sono al riguardo sufficientemente descrittive. Per maggiore chiarezza e per evidenziare l'organicità d'impianto che caratterizza le esperienze presentate, si è ritenuto opportuno esplicitare la mappa delle funzioni fondamentali relative alla competenza narrativa, con riferimenti alle attività che nella parte didattica le tengono mirate in modo specifico.

Funzione metaforica. Riguarda la capacità di *trasgredire* gli usuali rapporti fra significati e significante, per accenderne di nuovi e contribuire all'incessante ricrearsi del linguaggio. Nell'accezione pedagogico-didattica della proposta la funzione metaforica comprende non solo la metafora in senso stretto, ma tutte le figure che, come la similitudine, la sineddoche, la metonimia, si originano con funzione simbolica da processi metaforici e diventano mediatori nell'atto della comprensione e dell'interpretazione testuale. La funzione metaforica trova una sua collocazione specifica nel capitolo *Storie di metafore*, attraversa però tutte le sezioni, come contatto e contaminazione sempre in divenire fra il già noto e la sua ri-creazione. Così ritroviamo la funzione nei discorsi dei più piccoli (*Scrittura creativa*, *Le parole portano lontano*), e, con modalità diverse e consapevolezza maggiore, dentro i testi di *Strategie di scrittura*, nelle *Storie di Teatro* e nelle *Storie di film*. In una dimensione che tocca l'immaginario collettivo la funzione metaforica è presente nei commenti e nelle continue ri-negoziazioni che caratterizzano il capitolo *Fiaba o racconto fantastico?*

Funzione inferenziale. In presenza di un discorso orale, scritto, o espresso con altri linguaggi, i processi inferenziali corrispondono alla capacità di completare i *vuoti* per

dare continuità e senso compiuto alla ricezione, mediante il ricorso alle conoscenze e alle esperienze personali. Nelle operazioni di produzione di un testo, la funzione garantisce coerenza e si riferisce al principio di consequenzialità, per cui, data una o più premesse, ne seguono di necessità una o più proposizioni.

L'attenzione alla funzione è presente fin dalle prime esperienze con i più piccoli, anche se qui gli schemi di riferimento sono semplici, lineari. I bambini li applicano di solito nelle brevi rievocazioni di momenti d'esperienza, quindi nel testo libero (*Scrittura creativa*) o nei racconti di flash associativi riportati in *Le parole portano lontano*. In *Fiaba o racconto fantastico?* i modelli si fanno più complessi, la consequenzialità subisce l'irruzione di eventi, magici o improvvisi, che spezzano la logica narrativa ma non disturbano la comprensibilità complessiva, anzi sono riconosciuti e utilizzati dai bambini come elementi propri dell'essenza stessa della fiaba e del racconto fantastico e come tali assorbiti in schemi inferenziali nuovi e a più uscite.

Con i più grandi, in *Strategie di scrittura, È sempre narrazione*, si possono ritrovare tentativi più raffinati, meno prevedibili, dove i ragazzi, dopo aver manipolato testi narrativi particolari e aver scoperto alcuni *trucchi* che rompono lo schema lineare, provano a loro volta a utilizzarli. Ed è interessante notare come la *conoscenza* di modelli alternativi, più complessi e ramificati, diventa spesso uno strumento in più per *ri-conoscere* e organizzare in un testo frammenti di vissuto e modalità di pensiero che probabilmente sarebbero rimasti inespressi.

Va infine sottolineata la proprietà che si potrebbe chiamare *associativa* della funzione di inferenza, che si realizza quando alcuni procedimenti inferenziali attivati all'interno del testo rimandano e si riapplicano alla realtà di chi riceve, al suo mondo delle cose o dell'esperienza. Questa caratteristica, importante perché va a toccare la questione decisiva dell'attribuzione di senso anche alle situazioni di apprendimento, viene esplorata con i più piccoli in *Nella testa di chi ascolta*, si ritrova in molte esperienze riportate in *Narrazione e autobiografia* e ricorre in alcune attività di *È sempre narrazione*.

Patto di finzione. È quel contratto, implicito nella stessa situazione del narrare, che unisce chi racconta e chi ascolta e per il quale si accetta la sospensione della logica che regola la realtà per accettarne un'altra, dove tutto può accadere e dove il narratore diventa arbitro-creatore del flusso narrativo, di cui dispone in piena libertà e responsabilità. La funzione è marcata spesso dall'incipit *C'era una volta*, una sorta di porta magica che separa dal contesto e si apre sugli spazi dell'immaginazione. Una porta che i bambini conoscono fin da molto piccoli e che imparano a varcare quasi naturalmente nei giochi di finzione, con l'espressione tipica *Facciamo che io ero...*

Proprio per la sua natura di pervasività, la funzione attraversa tutte le esperienze proposte, si fa sicuramente più intenzionale e pregnante nelle *Storie di teatro* perché

qui la messa in scena del mondo fittizio si materializza quasi in un universo parallelo dove i bambini attori prestano all'altrove corpo voce emozioni.

Funzione enfatica. Si riferisce a quelle strategie narrative volte a dare coloriture differenti agli eventi e ai personaggi di una storia o a saperli dosare in modo intenzionale come avviene ad esempio nei testi indiziari e nei gialli. L'aspetto metacognitivo riguarda allora la consapevolezza che ogni racconto, dal più semplice al più intricato, può emozionare o respingere chi legge o ascolta, a seconda di quanto chi narra abbia saputo rendere le sue caratteristiche ironiche, drammatiche, di suspense... Qui siamo già ad un livello di competenza ben strutturato: quando la narrazione si serve ad esempio di un codice decontestualizzato quale è la scrittura, occorre aver presenti alcuni trucchi che difficilmente un narratore inesperto si sa dare in modo autonomo. Nel caso citato dei testi indiziari e dei gialli, vuol dire essere in grado di progettare una struttura narrativa preventiva adatta a mantenere sempre alta la tensione dell'ascoltatore-lettore continuamente messo alla prova dalle informazioni del testo, che alimentano congetture non immediatamente verificabili.

In questo caso l'*attività artigianale* del laboratorio di scrittura si è dimostrata particolarmente efficace; e i bambini si sono rivelati degli abili *linguisti-detectives* attenti a scoprire *dove* e *perché* un testo ci prende più di un altro, quali trucchi retorici, quali strutture si dimostrano vincenti nel rendere una narrazione più intrigante di un'altra. Poi, le nuove attrezzature linguistiche permettono nuove libertà di esprimersi e di comunicare, come avviene in molte esperienze descritte in *Strategie di scrittura*, in *Storie di teatro*, in *Storie di film* e anche in molti testi di *Narrazione e autobiografia*, quando spesso i bambini si esprimono utilizzando sottolineature che rendono conto sia di una capacità introspettiva che si viene sviluppando, sia del parallelo consolidarsi di un uso consapevole di congegni narrativi atti ad esplicitarla.

Funzione esemplificativa. Funzione intertestuale. Nel primo caso si tratta di saper aprire il proprio testo, orale o scritto, a divagazioni ad esso pertinenti, ma non strettamente connesse alla coerenza del discorso di fondo. La seconda caratteristica metacognitiva riguarda il saper collegare il proprio testo ad altri testi, sulla base di elementi di somiglianza, di contrasto e di riferimenti di altro genere, dimostrando così di "avere strutturato la coscienza di vivere all'interno di un *flusso* narrativo-ermeneutico nel quale ciascun atto di pensiero e di scambio simbolico avviene e si legittima in riferimento all'universo delle pre-cognizioni singolarmente acquisite e culturalmente condivise."²

Questi due ultimi congegni narrativi si strutturano in contesti di apprendimento complessi, e richiedono un allenamento intenzionale a saper porre in atto operazioni

² Marco Dallari, *Narrazione e conoscenza*, op. cit..

raffinate di controllo su quanto si va via via rappresentando con la narrazione, dentro un quadro di frequentazioni culturali piuttosto ampio, libri, incontri, esperienze speciali e altro, da cui attingere. La scuola può approntare un impianto organizzativo che includa al suo interno tali competenze narrative, a patto che le sappia perseguire senza fretta, in percorsi di lungo respiro nei quali la narrazione sia intesa come oggetto disciplinare, ma anche e soprattutto come possibilità di scambio reciproco, di autoaffermazione e di modalità di relazione. Dove i tempi per rintracciare e allacciare conoscenze e ricordi, per raccontarli e reinventarli, le pause per assaporarli o per recuperare nuovi slanci, i ritorni indietro (... "ti ricordi"...), le stesse divagazioni contribuiscono a dare forma alla storia unica di ogni bambino.

Nella proposta, si possono ritrovare esempi riferibili a questo uso più libero e consapevole della narrazione in alcune attività con i più grandi: in *Storie di film*, in una classe, i ragazzi partono dalla visione di un film per ricostruire la mappa condivisa dei testi di loro conoscenza che, secondo la loro sensibilità, a diverso titolo e da varie visuali, esplorano temi ed emozioni evocati dal film stesso. In un'altra occasione, la visione del film diventa il pre-testo che fa da lente per costruire insieme l'anello di conoscenze e di emozioni rintracciato dentro l'universo delle esperienze personali e scolastiche.

È POSSIBILE VALUTARE LA COMPETENZA NARRATIVA?

VALUTARE, CONDIVIDERE

La valenza cognitiva e formativa degli apprendimenti linguistici supera ormai, nelle riflessioni della ricerca psicologica e psicolinguistica degli ultimi anni, la prospettiva tradizionale della lingua come mezzo, seppure privilegiato, di trasmissione di contenuti. La lingua sviluppa, costruisce e ristrutturata in un processo continuo gli aspetti costitutivi della persona, cognitivi, emotivi, sociali e culturali e nello stesso tempo ne è costantemente ridefinita.

In questo quadro la narrazione orale e scritta si inserisce a pieno titolo e la sua dimensione intrinsecamente pedagogica, formativa, ne esalta la funzione, mentre la complementarietà sempre più stretta con gli altri linguaggi dilata e moltiplica il suo raggio di azione. La nascita e lo sviluppo della capacità di rendersi partecipe delle forme narrative segnalano una tappa fondamentale della crescita del bambino, quella di saper mettere in relazione dialettica il piano della realtà esterna con la dimensione interna, su cui si struttura il primo nucleo dell'identità.

Quando la scuola assegna alla narrazione un ruolo centrale nel proprio progetto formativo, ne potenzia gli effetti, perché le situazioni e i contesti del *raccontarsi* che

svelano ai bambini-ragazzi i congegni e le sottigliezze proprie del pensiero narrativo, funzionano anche come piste orientate alla riflessione su di sé e sulle cose della vita.

La competenza narrativa si sviluppa in questa densità di segni e di significati ed è proprio la sua complessità a giustificare il modo interrogativo del titolo: “È possibile valutare la *competenza narrativa*?” Lo stesso concetto di competenza, a qualunque ambito si applichi, chiama in causa un insieme complesso di elementi, fatto di conoscenze, di abilità, di capacità, ma anche di preferenze e di atteggiamenti mossi dall'unicità di ogni esperienza; tanto che è ormai acquisito che siano direttamente verificabili non le competenze stesse, ma solo alcune prestazioni a loro riferibili che si manifestano attraverso *azioni*. Questo vale tanto più per la competenza narrativa, che affonda la propria ragione di sviluppo nell'intricato mondo dell'interiorità.

La scuola non può comunque eludere il compito di verificare l'efficacia delle operazioni messe in atto nel suo progetto di apprendimento-educazione, la valutazione è lo strumento necessario che pilota e indirizza i piani dell'azione educativa e didattica - impianto complessivo, clima educativo, apprendimenti, crescita personale dei bambini-ragazzi -. La valutazione, nell'economia generale dei curricoli, assume un ruolo delicato e cruciale, oggetto di dibattiti e di riflessioni mai esaustive.

In ambito linguistico, e in particolare per quanto riguarda la competenza narrativa, l'esperienza del nostro gruppo fatta sul campo, nelle classi, suggerisce alcuni punti di attenzione, che possono essere tenuti presenti come elementi di riflessione.

Prima di tutto, a nostro avviso, serve un *monitoraggio ampio*, di tipo generale, teso ad accertare se i contesti di sfondo in cui si svolgono gli apprendimenti favoriscono l'apertura dei bambini al raccontarsi, cioè al rappresentare a sé e agli altri, con la parola e con altri linguaggi, tanto la propria esperienza cognitiva, quanto il mondo delle relazioni sociali e quello dell'immaginario. La combinazione fra analisi delle situazioni, messa a punto e verifica delle stesse mantiene sotto controllo la *qualità* dell'ambiente di apprendimento e si traduce in una sorta di attenzione continua alle *pre-condizioni* del sapere, del saper fare, del saper essere e del saper apprendere consapevolmente.

Una valutazione di tale ampiezza e profondità non può limitarsi alla sola area linguistica o, restringendo ancora di più, al solo ambito della narrazione, se abbiamo in mente una scuola che per scelta non disgiunge mai gli apprendimenti dalla comprensione, dall'elaborazione personale, dall'autonomia di pensiero. Questo tipo di valutazione viene allora considerata come parte integrante della progettazione di team, e il gruppo docente dell'educazione linguistica aggiunge semmai notazioni specifiche rese possibili dal suo osservatorio che, in un modello relazionale narrativo, può risultare privilegiato.

Va poi tenuto presente l'aspetto strettamente cognitivo-linguistico della competenza; vanno allora verificate le prestazioni che i bambini-ragazzi attivano come

azioni linguistiche, in risposta ai bisogni narrativi personali e alle sollecitazioni delle proposte didattiche. Il luogo privilegiato per questo tipo di valutazione è il laboratorio di scrittura e di lettura, un autentico *cantiere* dove prima ancora del prodotto si possono monitorare procedure. Gli apprendimenti sono seguiti dall'insegnante nel loro farsi, mentre i bambini intervengono, elaborano, interpretano, quando provano ad utilizzare i congegni narrativi scoperti in altre storie e riconosciuti come elementi vitali dell'intreccio narrativo, oppure quando si scontrano concretamente con problemi legati alla coerenza, all'organizzazione testuale o a questioni di tipo formale e ne ipotizzano le soluzioni. Le osservazioni *in itinere* sono senza dubbio le più preziose, perché consentono all'insegnante di segnare punti di forza e inciampi cognitivi, momenti di stallo, riprese, ma anche preferenze, stili di lavoro, svolte nei percorsi di apprendimento. Le annotazioni diventano così strumenti conoscitivi per approntare interventi mirati, per affiancare i bambini con maggiore efficacia, per modificare modalità di relazione e proposte.

Nella prospettiva qui descritta risulta decisiva la professionalità dell'insegnante nel saper promuovere e mantenere sotto controllo costante, da visuali diverse, le pratiche didattiche che più danno rilevanza ai processi e alle strutture che organizzano gli atti comunicativi. È importante sottolineare la necessità di una conoscenza, almeno negli aspetti fondamentali, dello *strumento narrazione*, nelle sue implicazioni di tipo disciplinare e culturale, nei suoi elementi strutturali che ne regolano il buon funzionamento, nella sua caratteristica peculiare di comunicazione che connette a più livelli conoscenze ed elaborazioni dell'immaginazione, soggetti coinvolti, realtà esterna e mondo interiore.

Riguardo al tema specifico della valutazione degli apprendimenti cognitivo-linguistici, è opportuno che l'insegnante sappia dotarsi di uno strumento valutativo flessibile e articolato, da utilizzare non come rigido protocollo di riferimento, ma come guida e filtro efficaci, in grado di affiancare l'insegnante stesso nel suo ruolo di osservatore e di facilitatore di processi e di comportamenti. Secondo il modello di scrittura di Hayes e Flower,³ di matrice cognitivista, per giungere all'interiorizzazione della scrittura serve saper attivare una serie di abilità mentali, che i bambini in parte già possiedono e mettono in pratica nella lingua d'uso. Alle esperienze organizzate dalla scuola è riservato un duplice obiettivo: portare a consapevolezza questi saperi impliciti e sviluppare, con iniziative adeguate, competenze più raffinate e complesse.

Lo strumento-filtro terrà allora sotto osservazione i comportamenti dei bambini-ragazzi, quali rivelatori della capacità più o meno esperta di saper mettere in atto tali abilità, per risolvere tanto i problemi di contenuto, quanto quelli retorici, attinenti alla

³ D. Corno (a cura di), *Insegnare italiano*, La Nuova Italia, Firenze, 2000.

trasformazione secondo forme adeguate di quello che sanno e intendono dire. Nella narrazione, il quadro degli elementi comprende i particolari congegni, le strategie e le strutture proprie del raccontare. Sul versante del contenuto, è allora da valutare se i bambini-ragazzi sanno espandere l'ideazione in ampiezza e qualità, se sanno caratterizzare i personaggi, l'ambientazione, dare rilevanza agli eventi importanti, se sanno organizzare l'intreccio delle idee con coerenza e facendo ricorso con sempre maggiore consapevolezza alle *funzioni* fondamentali del sapere narrativo. Lo spazio delle scelte retoriche viaggia in stretta connessione con le operazioni descritte, registro e linguaggio vanno adattati ai destinatari ed agli scopi dello scrivere, e a volte è la ricerca della forma a costringere ad un ritorno indietro, alla *revisione*, spesso con la conseguente ristrutturazione delle idee che si credeva di avere ben chiare. Sono qui da verificare anche la capacità di garantire la coesione fra le parti del testo, quindi la crescente consapevolezza che il testo nella sua organicità supera la somma delle sue parti, l'uso di connettivi e della punteggiatura, per segnalare scarti improvvisi, temporalità, snodi del racconto, e, naturalmente, la correttezza morfologica e ortografica.

È possibile verificare l'esistenza del nucleo fondativo della competenza narrativa e il suo graduale sviluppo già nei discorsi e negli scritti dei più piccoli. La struttura del racconto può presentarsi come semplice lista di azioni collegate in successione da pochi connettivi temporali o avviarsi ad una articolazione maggiore attorno ad un tema, segnalata da più indicatori. In questo caso i riferimenti spazio-temporali si fanno più frequenti; l'uso e l'incremento di espressioni convenzionali, come *c'era una volta... alla fine...*, così come l'utilizzo del tempo imperfetto indicano l'interiorizzazione di alcuni elementi tipici del linguaggio narrativo; il ricorso a semplici descrizioni, l'inclusione di accenni a stati psicologici - basta un aggettivo, un'espressione - segnalano l'attenzione del bambino a rendere il suo testo più comprensibile e sono da apprezzare come primi segnali della funzione enfatica che si va piano piano strutturando. Infine, nella situazione dove i bambini dettano racconti e storie alla maestra *scriba*, è la capacità di decontestualizzazione a indicare l'avvicinamento alle modalità di scrittura. I progressi vanno misurati sulla capacità di dettare in modo fluido e sempre più continuo, di servirsi di riferimenti linguistici di tipo anaforico in sostituzione di elementi non linguistici come la gestualità, di segmentare il testo dettato nelle sue parti, evidenziandone le relazioni e gli stacchi con appropriati indicatori, di porre attenzione all'indicazione di un titolo, a segnalare la fine o a rendere esplicito il nome dell'autore.

Per sfuggire al pericolo di tecnicismi e di esercitazioni fine a se stesse, va richiamato con forza il contesto dialogico di relazione e di scambio in cui tutto questo avviene e viene verificato. Come per le altre discipline, si conferma saggio il principio di gradualità, intesa non tanto in direzione lineare, come acquisizione sommativa di conoscenze, ma piuttosto come percorso nella complessità diversamente specializza-

to, che prevede soste, rivisitazioni, continue ri-negoziazioni di quello che si pensa di sapere e si crede di essere.

Il clima che si fonda sullo scambio e sulla pratica del commento e della discussione promuove nei bambini e nei ragazzi l'abitudine a riflettere sulle proprie azioni, sui percorsi della mente che le precedono e le determinano e sviluppa intraprendenza e capacità a saperli modificare se necessario, disponibilità ad apprezzare i progressi e le conquiste fatte. Nella circolarità comunicativa, accanto al racconto, all'ascolto e al commento, trovano una collocazione naturale i ragionamenti intorno al senso e alla forma dei discorsi, in base a criteri all'inizio molto semplici, del tipo *qui si capisce, qui non si capisce, così sta bene, così non sta bene*, suggeriti dalla grammatica interna che ogni bambino si è costruita per via esperienziale e che qui trova occasione per farsi esplicita. Ed è sorprendente come anche i più piccoli, se messi nella condizione favorevole, - si veda un esempio alle pagine 90 e 91 - siano in grado di esprimere giudizi di accettabilità e di correttezza formale, e di discutere intorno ad essi. È questo il versante della *valutazione formativa*, che avvia alla metacognizione e alla capacità di *autovalutazione*, strada maestra verso l'autonomia intellettuale e culturale. Anche qui il ruolo dell'insegnante è decisivo. In linea generale si può affermare che l'autoapprendimento e le capacità metacognitive sono favorite se i bambini-ragazzi vengono messi nella condizione di manipolare direttamente i contenuti e di rifletterci, se i processi e i prodotti, cioè le operazioni mentali, i comportamenti, nonché le soluzioni a cui pervengono, sono essi stessi materia di conversazione e di discussione. La modalità narrativa diventa allora, nel nostro caso, l'ambiente in cui si struttura anche la metacognizione linguistica e quella narrativa in modo specifico.

L'insegnante è dentro la situazione insieme ai bambini, di volta in volta narratore e destinatario di storie, si fa dunque coinvolgere, ma mantiene acceso il monitor per osservare e controllare processi e comportamenti ed esercita una regia discreta, accompagna cioè con strategie di facilitazione il passaggio delicato dalla conoscenza alla metaconoscenza. Riprende e rilancia le intuizioni, ripercorre i procedimenti messi in atto e fa sintesi, dà un nome, se lo ritiene opportuno, agli elementi ed ai trucchi narrativi individuati dai ragazzi, favorisce connessioni con conoscenze e operazioni già acquisite.

È assodato che non c'è apprendimento senza motivazione. Va allora ricordato che prendere coscienza delle proprie abilità e competenze e della crescente capacità di tenere sotto controllo i propri apprendimenti sono elementi non trascurabili della motivazione ad apprendere, perché favoriscono la percezione del senso di quello che si sta facendo e dei motivi per cui lo si fa.

A queste condizioni trova una collocazione adeguata anche la valutazione del *prodotto*, cioè dei testi narrativi orali e scritti realizzati dai bambini-ragazzi, considerati

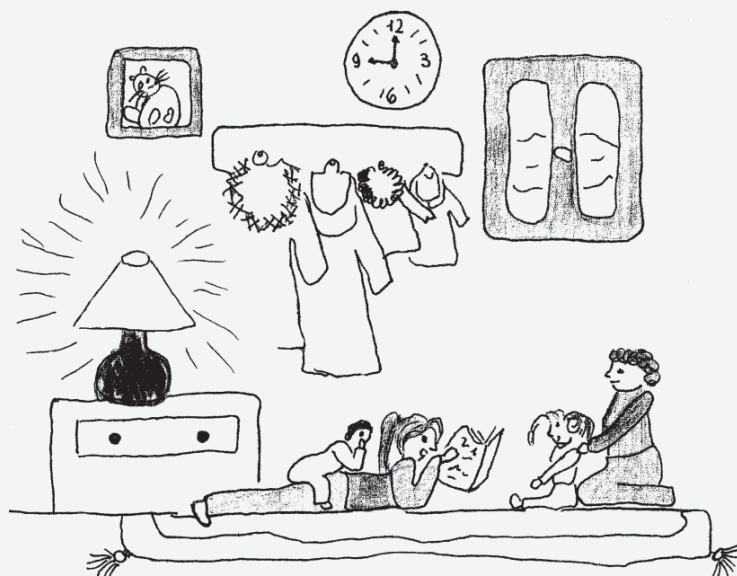
e valutati come *risultante* di percorsi, di processi, di interazioni almeno in parte già osservati e registrati; non quindi prestazioni isolate, ma tappe provvisorie che condensano e decantano la personale ri-narrazione di quanto chi racconta va conoscendo e dei modi o procedimenti attraverso i quali lo fa. Lo strumento valutativo ricalca gli indicatori individuati per la valutazione *in itinere*, solo che qui vengono applicati ad un prodotto *finito*, possono quindi accertare se le operazioni mentali, i processi, le strategie e le conoscenze attivate durante il percorso di costruzione del testo hanno sortito buoni esiti. L'atto di scrittura *attesta* il punto di sintesi fra i problemi di contenuto e i problemi retorici.

Di ogni competenza, e di quella narrativa in particolare, rimane poi una zona indefinibile, che sfugge a valutazioni e descrizioni analitiche, quantitativamente imprevedibile, una sorta di spazio-privacy da cui muovono e a cui arrivano i moti generativi delle soggettività, che accendono idee, interessi, emozioni, preferenze e repulsioni. È forse l'area più importante, che la scuola della partecipazione e della narrazione può recuperare, a patto che sappia condividere il piacere e l'impegno di crescere.

Percorsi con i più piccoli...

*“Signori bambini se fossi in voi,
la prima cosa che chiederei alla maestra
entrando in classe al mattino sarebbe:
“Maestra, per favore, leggici una storia”
Non c’è modo migliore per cominciare
una giornata di lavoro.
E, al termine della giornata, quando
viene sera, l’ultima piccola cosa che chiederei
all’adulto che mi sta accanto sarebbe:
“Per favore raccontami una storia”
Non c’è modo migliore per scivolare
tra le pieghe della notte.
Più avanti, quando sarete grandi,
le leggerete ad altri bambini,
quelle storie.
Da che mondo è mondo, e da che
i bambini crescono, tutte quelle
storie scritte e lette hanno
un nome molto bello: letteratura”*

Daniel Pennac



Le parole portano lontano

Un racconto, un'immagine, per raccontarsi

Patrizia Bortolotti e Gabriella Quaggio

Ci sarà capitato a scuola, spesso, di osservare i bambini e di sentirli raccontare come vivono le loro esperienze, i loro ricordi. Se li sappiamo ascoltare, ci accorgiamo che le loro espressioni sono attraversate da una grande diversità di emozioni, perché ognuno riporta sentimenti, rievocazioni e sensazioni personali. Un elemento, però, accomuna i ricordi dei bambini: per tutti, è l'esperienza passata e presente che scandisce e determina i desideri, i sogni e le ansie e li proietta nella fretta di cambiare, che è anche voglia di crescere.

La curiosità, la corsa verso il futuro, e nello stesso tempo la paura dell'abbandono, la nostalgia del passato fanno parte della gioiosità e delle insicurezze che i bambini vivono quotidianamente, anche se spesso non ne sono consapevoli. La quotidianità è però fatta di relazioni e per il bambino confrontarsi con gli altri è complicato, immerso com'è nel suo egocentrismo, che gli permette innanzitutto di iniziare a costruire l'immagine di sé, dove la stessa relazione con i compagni, pur ricercata, è soprattutto in funzione del proprio benessere. E più è piccolo, più cerca di affermare sugli altri i propri bisogni.

Così, anche quando racconta, rivive prima di tutto per sé le sue sensazioni, non si cura di essere capito, e la ricchezza emotiva che emerge mostra come emozioni e sentimenti modellino la sua vita.

Il percorso di crescita continua ovviamente dentro la scuola, dove è importante creare occasioni che permettano ai bambini di raccontarsi la loro storia o di inventarne altre, in cui dare voce a paure, fantasie ed emozioni, per facilitare sia la capacità di rapportarsi con gli altri, sia le abilità linguistiche che riguardano prima l'oralità, in seguito la scrittura.

La proposta che segue porta i più piccoli a parlare e a riflettere *insieme* sui loro ricordi, a scrivere e a disegnare attorno alle loro emozioni e poi a soffermarsi e riflettere. I bambini hanno così la sensazione di essere ascoltati e imparano ad ascoltare gli altri, a superare gradualmente la visione del mondo da un solo punto di vista, il proprio!

Mentre raccontano qualcosa di sé, mentre condividono nel racconto le fragilità e i desideri dei compagni, ogni bambino inizia a farsi partecipe con gli altri delle diverse vicende della vita, di quelle reali e di quelle, altrettanto vere, dell'interiorità. Nel contempo, apprende concretamente le ragioni dei limiti imposti dalla relazione e si avvia ad accettarle come fatto positivo.

L'esperienza è stata condotta con bambini di sei, sette anni, quindi all'inizio della prima classe. L'attività linguistica è ancora centrata sull'oralità, le competenze di scrittura sono un

cantiere aperto. Come si avrà modo di osservare, la proposta è strutturata anche in funzione di un progressivo avvicinamento dei bambini alla complessità dell'atto di scrittura, perché le narrazioni a voce dei bambini, con modalità concordate, sono fissate sul foglio dalla mediazione della *maestra-scriba* in racconti scritti, rivisitati poi con altro scopo.

Abbiamo utilizzato quattro frasi di un libro della biblioteca già letto in classe dall'insegnante, *Matilde e il fantasma*,¹ che rappresentano brevi momenti significativi della storia.

In questo caso la trama narrativa rimane sullo sfondo, viene invece sfruttata la caratteristica propria della lettura di spingere chi legge ad intrecciare il testo con l'enciclopedia della propria esperienza. Le frasi sono state scelte con attenzione, in modo che sapessero evocare figure, immagini, eventi ed emozioni, indipendentemente dalla storia di Matilde, che si svela, come si può vedere, solo alla fine.

L'intenzione dell'insegnante è quella di dare spazio alla capacità di espressione orale dei bambini, che si fonda sulla memoria e sui meccanismi che l'aiutano ad affiorare. L'oralità ha sempre bisogno di un interlocutore, chi parla infatti deve riuscire a trasmettere il filo dei suoi pensieri a chi ascolta. Se poi l'interlocutore, come nel nostro caso, è il gruppo dei compagni, le potenzialità si moltiplicano. Ogni piccola storia mette in moto in chi ascolta un gioco di echi, di rimandi e suscita altre immagini, altre evocazioni, che si trasformeranno in una *storia fatta di storie*.

Le frasi scelte sono le seguenti:

Ma uno strano rumore proveniente dalla cucina la svegliò in piena notte.
Matilde si drizzò sul letto e ascoltò attentamente: un pianto sconsolato saliva fino a lei.
Si chiedeva il motivo di una pena così grande, quando all'improvviso si ricordò della lettera.
Per la minestra! Ma è il fantasma che piange! Come singhiozza! Da spezzare il cuore!

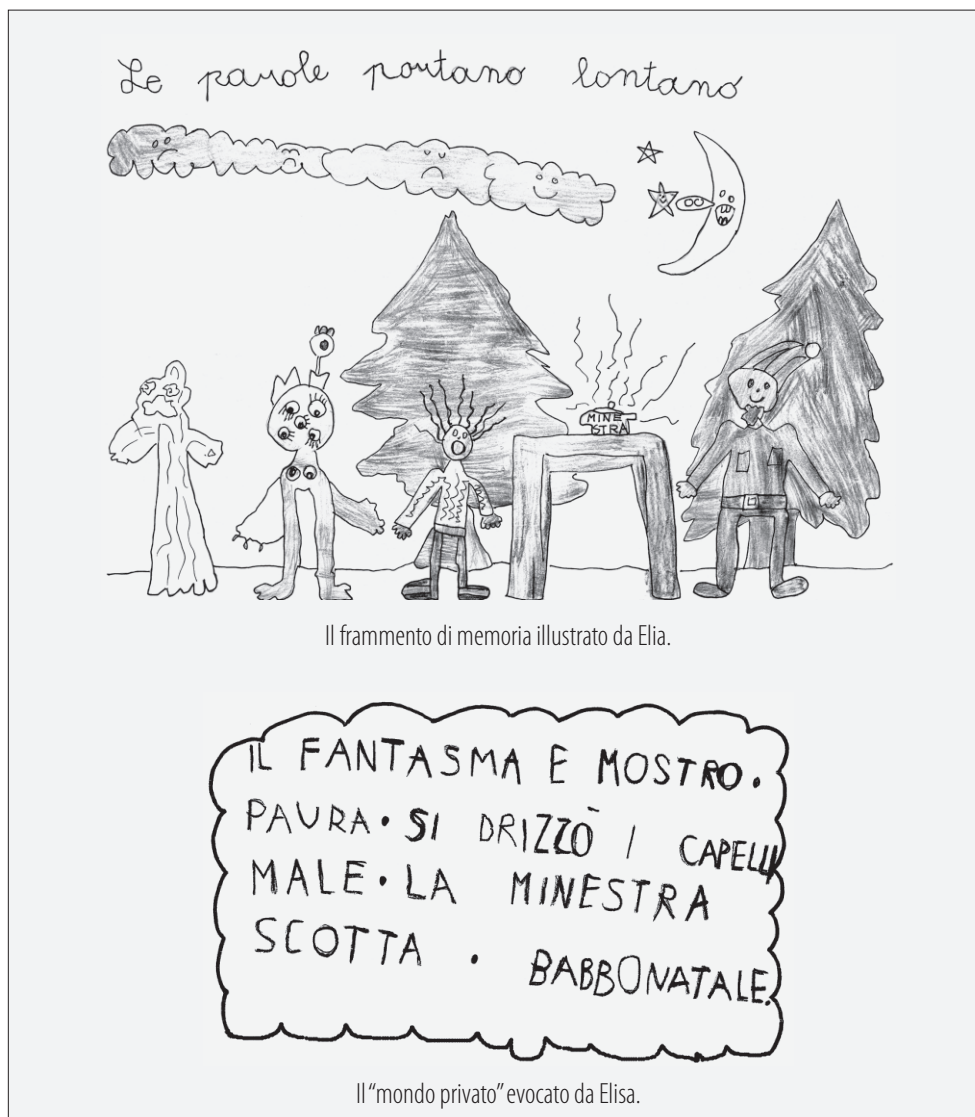
Le frasi sono lette lentamente dall'insegnante, una per volta. I bambini ascoltano con atteggiamenti diversi: ad occhi chiusi, con lo sguardo lontano, con il viso appoggiato al braccio... Provano così a mettere in pratica l'invito dell'insegnante: "Le parole scritte sono come tante porte chiuse. Quando io le leggo, è come se le porte si aprissero, e ogni parola conduce ognuno di noi nel mondo dei suoi ricordi, dei suoi pensieri."

Davanti a sé i bambini hanno un foglio, su cui appuntano in libertà quello che le parole evocano loro: qualsiasi cosa, dai sentimenti, alle immagini, ai ricordi, suoni o sensazioni.

La lettura concede ai bambini il tempo sufficiente per ricreare un frammento della loro storia. Sono di solito poche parole, ancora incerte dal punto di vista strumentale, che concentrano però vissuti e sensazioni importanti.

¹ W. Cage, M. Hafner, *Matilde e il fantasma*, Edizioni EL., Trieste, 1982.

In seguito i bambini condensano in un unico disegno il loro piccolo patrimonio di memoria.



In un momento successivo ogni bambino mostra ai compagni il suo disegno e racconta quello che ha provato durante la lettura delle frasi: chi vuole può leggere le parole scritte, oppure racconta le sensazioni, le emozioni, i ricordi recuperati. La maestra fa da *scriba* e raccoglie gli interventi dei bambini.

Alcuni esempi:

Giorgio: *Io ho pensato ai ladri che entrano di notte e, siccome ho paura dei ladri, ho scritto spavento e paura. Mi è venuto in mente quando è morto mio zio ancora giovane e io ho pianto tanto perché ero triste. Ho anche disegnato quando sono stato al cimitero sulla sua tomba, è brutto quando uno muore e non lo vedi più.*

Eliana: *Ho pensato ai rumori di notte quando sei nel letto e senti qualcosa in casa o fuori. Penso ai ladri, ai rapinatori, mi viene la voglia di chiamare il papà, poi mi metto calma e ascolto: a volte penso che è il mio gatto che va in giro e fa rumori. Ho pensato anche a quando piango perché sono arrabbiata o perché mi hanno sgridato, in quei momenti mi sento tanto triste e sola.*

Fede: *Ho pensato alla minestra di verdura che io chiamo verde, non mi piace per niente! Farei di tutto per non mangiarla, ma la mamma me la fa sempre assaggiare. Poi ho pensato alla lettera che scrivo ogni anno a Babbo Natale e cerco di stare sveglio la notte per vederlo, ma non ci sono ancora riuscito. Mi sono disegnato che preparo la lettera con i miei desideri: a volte Babbo Natale mi porta qualcosa di quello che chiedo, forse faccio la lista troppo lunga.*

Quando i bambini così piccoli raccontano o spiegano un evento lo fanno a modo loro, animano un po' tutto, colorano le parole con gesti e atteggiamenti che richiamano i sentimenti e le emozioni. Il discorso procede per piccoli flash, le frasi sono spesso frammentate, con pochi nessi causali e temporali. I contenuti rimandano a contesti spesso impliciti, perché i bambini li danno per scontati. È lo stile tipico dei bambini, quello del discorso orale colloquiale, paratattico, che procede per *e...e...*, con molti impliciti, come se chi ascolta sapesse di cosa si parla. Sono i compagni che ascoltano a fare richieste ben precise di chiarimento, di maggiore informazione sui particolari. Il bambino che racconta è così costretto dagli altri ad espandere e a ordinare le sue frasi indicando descrizioni, cause e temporalità. Nella circolarità del gruppo si realizza una naturale scuola di oralità e di narrazione.

Le narrazioni dei bambini trascritte dall'insegnante o registrate possono diventare ulteriore materiale per la costruzione di libretti, dove i ricordi di ogni bambino si intrecciano in una storia unica, una *storia fatta di tante storie*.

La stessa cosa può essere fatta utilizzando i disegni dei bambini. In questo caso ogni bambino ritaglia un particolare dal suo disegno che va a comporre una storia nuova, per immagini, da guardare e da raccontare liberamente.

Sono tutte occasioni di coinvolgimento narrativo, quasi teatrale, in cui i bambini sperimentano il piacere di mettersi in rapporto con gli altri, di trovare degli interlocutori o dei destinatari delle loro narrazioni. Il confronto li porta anche a praticare alcune regole di convivenza che servono a rispecchiarsi negli altri e a sentirsi accettati per quello che sono.

Nella testa di chi ascolta

Patrizia Bortolotti e Gabriella Quaggio

1. LE PAROLE SI TRASFORMANO

Lastrego e Testa nel libro *Mi piacciono i libri*¹ sostengono che “... nella testa di chi legge o sente leggere capita un vera magia, perché è proprio lì che le parole scritte prendono senso e diventano vive.” Con questa frase gli autori mettono a fuoco il momento creativo del contatto fra testo e lettore-ascoltatore che, se riferito ai bambini, diventa evidente, quasi corporeo. Abbiamo in mente gli atteggiamenti dei bambini mentre ascoltano la voce dell'insegnante che legge, i loro occhi, attenti ma come assorti e lontani. Pensiamo a quando interrompono la lettura con osservazioni che a volte seguono il filo del racconto, ma spesso evocano echi di ricordi che la storia fa emergere dalla memoria. L'esperimento che segue trae origine da qui, ci è sembrato interessante, per noi ma soprattutto per i bambini stessi, riuscire ad afferrare che cosa succede nella loro mente mentre ascoltano leggere, a realizzare il recupero consapevole di pensieri, di sensazioni, di operazioni mentali che altrimenti rimarrebbero in gran parte nell'indistinto.

In classe, in occasioni precedenti, si era discusso con i bambini di come ognuno reagisca diversamente all'ascolto di storie e di come le parole richiama immagini che risultano diverse da bambino a bambino per effetto di quella trasformazione che ognuno opera in base alle esperienze, alla propria sensibilità e fantasia. Avevamo raccolto gli interventi dei bambini, alcuni interessanti, come quelli che seguono:

Elisa: *Quando tu maestra leggi è come se io stessi guardando le immagini di un film perché vedo i personaggi, se sono cattivi provo anche paura.*

Marco: *Quando però il protagonista vince... io mi sento forte come lui.*

Angela: *Le parole che ascolto, quando tu maestra leggi, mi fanno vedere cosa succede, ma a volte me lo immagino io.*

Tutto però finiva lì. Nella nuova attività abbiamo voluto *dare concretezza* a quanto affermano Lastrego e Testa, “...le parole scritte prendono senso e diventano vive...”, abbiamo cioè messo i bambini nella situazione di *dar corpo* a quel senso e a quelle immagini vive, con il disegno, con oggetti e con una rappresentazione scenica immediata.

¹ Lastrego, Testa, *Mi piacciono i libri*, ed. Fatatrac, Firenze, 1996.

L'attività è stata proposta a bambini di 7, 8 anni e la partenza, naturalmente da un libro, è stata un breve passo di *Le streghe* di Dahl,² una delle storie lette in classe dall'insegnante.

Il libro *Le streghe*, come risaputo, è per i bambini particolarmente accattivante sia dal punto di vista emotivo, perché evoca le loro paure e le neutralizza con l'ironia e il paradosso, sia sul piano narrativo quando il protagonista bambino diventa un eroe che sconfigge un nemico pericolosissimo e terribile. Il brano scelto per l'esperienza richiama tutto questo e non solo lo stretto scenario del suo contenuto.

La prima consegna è semplice. Ascoltare il testo che leggerà l'insegnante, prestare attenzione alle scene che la lettura ricreerà nella mente, trattenere pensieri, sensazioni ed emozioni. Subito dopo, questa sorta di film in fotogrammi, prodotto e interpretato da se stessi, sarà fissata velocemente con un disegno, uno schizzo, oppure un mix di parole e di immagini.

Durante la lettura i bambini scelgono atteggiamenti e posti diversi: c'è chi chiude gli occhi, chi appoggia la testa sul banco, chi non stacca gli occhi da chi legge... e chi si siede per terra con un cuscino vicino all'insegnante.

Questo il testo letto in classe:

...

"La sfeglia ha suonato!" annunciò la Strega Suprema. "La pozione Fappricatopo fa il suo effetto!", poi si mise a saltare per tutto il palcoscenico, battendo le mani quantate e cantò:

"Questo orrendo pidocchietto
trasformato è in un istante
in un tenerro sorrchetto,
in un topo saltellante!"

Bruno rimpiccioliva di secondo in secondo proprio sotto i miei occhi.
I suoi abiti stavano sparendo e una morbida pelliccia bruna gli cresceva sul corpo...
E a un tratto gli spuntò la coda...
Poi i baffi...
Poi quattro zampette...
Tutto accadde con estrema rapidità, in pochi secondi.
Bruno non c'era più... Al suo posto, un topino marrone correva sul piano del tavolo.

...

Al termine della lettura e dell'ascolto speciali i bambini iniziano quasi con urgenza il proprio disegno e le immagini che vengono fissate sono tutte diverse, ricche di

² R. Dahl, *Le streghe*, Salani, Bergamo, 1998.

colore e di particolari. Sono la trasposizione viva dell'interpretazione personale di ciascuno, quasi la *prova* che ogni bambino ha rielaborato con originalità e in modo unico le parole ascoltate.

In un secondo momento i bambini presentano ai compagni il lavoro finito e raccontano a modo loro le immagini, i passaggi che durante l'ascolto più li hanno coinvolti, impressionati, affascinati. Le parole che più di altre li hanno catturati hanno innescato nuove operazioni mentali e ne sono uscite trasformate in significati diversi, di nuovo *vive* attraverso il disegno. Si possono vedere streghe spaventose, occhi sbarrati, mostri terrificanti, bambini impauriti, macchie di colore scuro, tetro, che si intrecciano con sprazzi rossi. Ogni bambino restituisce a modo suo la stessa narrazione, con modalità più astratte, con rappresentazioni quasi simboliche, con personificazioni, con un'unica immagine ingigantita, con un insieme aggrovigliato di segni grafici.



La strega e i mostri spaventano il lupo (Valentina).

2. IL NARRATORE MASCHERATO

I disegni vengono fotocopiati su lucido per poter essere proiettati. Dopo una settimana, in una nuova attività, diventano lo sfondo che suggerisce una narrazione teatrale libera, semplice e senza canovaccio. Nel frattempo i bambini vengono invitati

dall'insegnante a procurarsi un travestimento minimo, uno scialle, un cappello, un mantello del Carnevale, un naso finto, un paio di occhiali, qualcosa che possa trasformarli in un altro personaggio, in un narratore-attore improvvisato che entra nell'atmosfera dello scenario proiettato e la rivive a modo suo, per sé e per i compagni.

Nel momenti dell'ascolto, i bambini sono disposti attorno allo schermo. A turno il *narratore mascherato* si porta al centro e interpreta con parole e movimenti la sua breve storia inventata. Di solito, la maschera e la penombra rassicurano anche i più riservati e la situazione particolare solletica l'estro e l'inventiva. Un registratore assicura in seguito il riascolto:

Elisa: lo sono la notte nera, faccio scomparire le cose, e diventa tutto buio nelle stanze dei bambini. Uuuuuuhhh! Sono tutta nera e faccio paura ai bambini... Mettetevi sotto le coperte e chiudete gli occhi, tutte le paure escono dagli armadi e si nascondono nelle ombre... Sono lunghe e nere se non dormi ti possono prendere...

Marco: lo sono Bruno e non mi piace studiare le tabelline. Aiuto, la maestra è una strega cattiva, mi guarda con gli occhi tutti di fuoco e mi chiede le tabelline! Voglio diventare invisibile, voglio diventare piccolo come un topolino e scappare a casa! Brrr, ho la tremarella, mi spuntano la coda e le orecchie da topolino e le quattro zampe e scappo via!

Le narrazioni dei bambini, riprese nel laboratorio di scrittura per completare forma e contenuto, possono essere raccolte in seguito in un libro di racconti sceneggiati o in un CD.

Ecco come Marco trasforma in testo scritto il suo monologo improvvisato:

Il bambino Bruno un giorno era a scuola e la maestra lo interrogava di conti. Lui non si ricordava proprio niente e la maestra era una furia perché Bruno non aveva studiato le tabelline. Di colpo la maestra diventa una strega con gli occhi infuocati. Anche i capelli neri diventano tutti dritti in testa, Bruno dalla paura vuole diventare invisibile e sente qualcosa di strano nelle gambe. Le sue gambe spariscono a poco a poco ma Bruno pensa: È meglio che io divento un topo così la maestra si spaventa e posso andare a casa. Mentre pensava iniziò a spuntargli dietro una coda lunga da topo. La maestra rimase lì con la bocca aperta e non sapeva più cosa dire, invece Bruno scappa via tutto contento.

Siamo partiti dalla lettura di un libro e le narrazioni che ne sono nate ritornano a formare un libro, costruito con il materiale immaginario che l'ascolto ha ricreato. In attività come queste, c'è prima di tutto il piacere immediato, che sostiene l'impegno, lo gratifica in tempo reale e trasferisce il senso di gradimento all'oggetto dell'attività, che è chiaramente disciplinare. Gli aspetti educativi da sottolineare sono in questo caso essenzialmente due: i bambini imparano a non essere fruitori passivi delle storie,

ad ascoltare le *voci* della memoria e dell'immaginazione evocate dalle *voci* del testo. Piano piano, diventano inoltre consapevoli dell'immenso potenziale che esiste dentro loro stessi, se solo sono messi in condizione di saperlo valorizzare.

Tullio de Mauro sottolinea la straordinaria relazione fra scrittura, lettura e creazione fantastica quando dice che leggere "... È un privilegio della fantasia che attraverso le parole scritte nei secoli si apre il varco verso l'esplorazione fantastica dell'immaginario."³ I bambini, per il loro modo di apprendere, devono *toccare con mano* tale privilegio, viverlo attraverso esperienze concrete che gradualmente si trasformano in consapevolezza, atteggiamenti, abitudine.

³ T. de Mauro in E. Detti, *Il piacere di leggere*, La Nuova Italia, Firenze, 2002, p. 19.

Scrittura creativa

Patrizia Bortolotti e Mara Degasperì

1. IL TESTO LIBERO

Il testo libero fa le sue prime apparizioni molto precocemente sui fogli di lavoro dei bambini, quando l'avvicinamento alla lingua scritta viene vissuto in classe come conquista di un mezzo in più per esprimere liberamente emozioni ed esperienze.

Il contesto in cui sbocciano i primi testi liberi è improntato all'ascolto da parte dell'insegnante, alla valorizzazione di quello che i bambini fanno, all'attenzione verso quegli aspetti della vita scolastica che, come il raccontarsi e il conoscersi a vicenda, contribuiscono a creare un clima di accoglienza e di benessere reciproci.

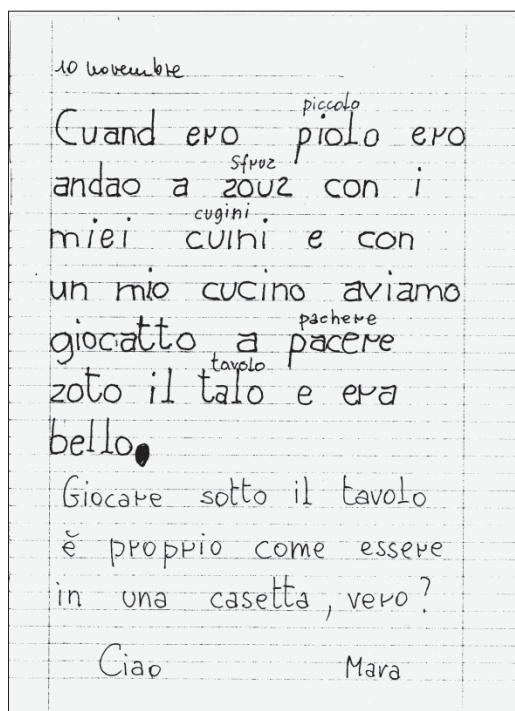
Il primo sostenitore riconosciuto della pratica del testo libero è Freinet,¹ che fa partire proprio da questa modalità di scrittura e dallo spirito che la sostiene gran parte della sua attività, dalla *messa a punto* alla pubblicazione dei testi dei bambini nel *Libro di Vita* e nel *Giornale di Classe*. Si sa che l'idea pioniera di Freinet ha fatto scuola e che ancora oggi è condivisibile e valida, anche se la mitica *tipografia* ha ceduto il passo alle tecnologie del computer e della fotocopiatrice, e la didattica si è via via arricchita di nuovi studi, di nuove ricerche e quindi di nuovi strumenti. Anche oggi la modalità di approccio alla scrittura e l'educazione linguistica che ne consegue hanno senso se si fanno innestare sulla lingua che i bambini usano quotidianamente per esprimere le cose e le sensazioni familiari, vicine.

Il testo libero non è quindi semplicemente una tecnica di scrittura, seppure efficace. La sua pratica è il segno di un diverso modo di intendere la relazione educativa, è se vogliamo un indicatore pedagogico che marca la scelta della modalità narrativa su quella tassonomico-analitica. Il testo libero legittima uno scambio che è insieme realistico e simbolico: i bambini esplorano in testi ancora incerti la dimensione della proiezione e sperimentano con i compagni il potere della parola scritta come *liberazione*, prima tappa di quella lunga rielaborazione metaforica che porta al riconoscimento di sé. Come se, in poche righe, scoprissero il piacere e la soddisfazione di *esserci*, di contare e di rivelarsi agli altri, nella messa in scena dei loro primi saperi ed esperienze, della loro visione del mondo.

La prima narrazione di sé attraverso la scrittura si accompagna di solito al disegno e la sua forma ancora approssimata ha spesso bisogno di un interprete, il *bambino-autore*, e di uno *scriba*, l'insegnante, per conservare nel tempo i significati che vuole esprimere.

¹ C. Freinet, *La scuola del fare. Principi* (vol. I); *Metodi e tecniche* (vol. II), Emme Edizioni, Milano, 1977-1978.

Matteo, classe prima, gennaio:



Passa qualche mese e la conquista della strumentalità di base è per i più cosa fatta. I bambini affidano con orgoglio alla parola scritta esperienze, stati d'animo, immaginazione, e spesso una sola frase ha dignità di testo.

Ivano, bambino rom: *Ieri sera quando sono tornato al campo ho visto che erano arrivate le rulott erano così tante come i miei capelli in testa.*

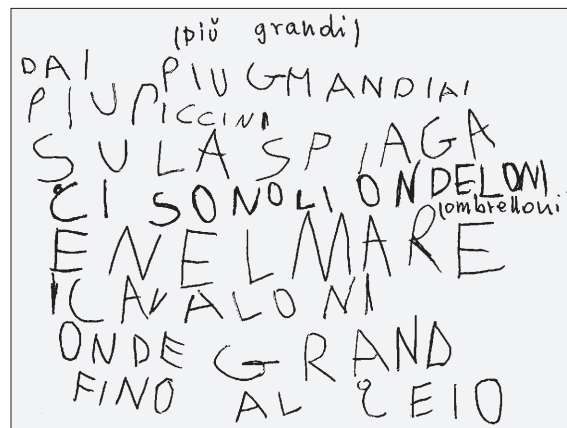
Alice: *Io ci penso sempre alla mia mamma, ci penso sempre anche quando sono in palestra anche quando sono in mensa ci penso e tu ci pensi sempre alla tua mamma?*

Nei testi liberi confluiscono motivazioni e suggestioni particolari, a volte è un'attività scolastica vissuta come particolarmente gratificante a dare il via alla scrittura. Chiara nel suo testo fa eco, anzi completa a modo suo una filastrocca inventata insieme in classe pochi giorni prima e trova le rime giuste per esprimere la sua meraviglia per i cavalloni, *onde grandi fino al cielo.*

La filastrocca:

Acqua
L'acqua scende giù dai monti
Passa veloce sotto i ponti
E poi giù da una cascata
E nel fiume se n'è andata.
Lenta lenta arriva al mare
Tutte le spiagge va a bagnare
Sulle spiagge si sono i bambini...

Chiara la continua così:



Il punto di forza dei primi testi liberi sta nell'immediatezza, nella freschezza espressiva che suppliscono con l'urgenza narrativa al dominio limitato dei mezzi linguistici. Fin dall'inizio lo scopo del testo libero è rispettato nella sostanza, ma sarebbe sbagliato *contrabbandare* questa ingenuità o genuinità con un'intenzione comunicativa vera e propria. In realtà i bambini *si arrangiano* con i pochi strumenti in loro possesso, condensano, ripetono, riducono tempi, spazi e articolazione della loro scrittura perché non sanno fare altrimenti.

Come aiutarli? Le proposte che seguono possono contribuire a rinforzare le abilità di scrittura, a tenere progressivamente sotto controllo i diversi piani procedurali. L'importante è che lo spazio della libera espressione non si senta assediato e il testo libero non diventi pretesto per fare altro. Troppo prezioso infatti è il suo scopo di rendere espliciti ai bambini-autori i propri sogni, desideri, pensieri e di dividerli con i compagni. Il testo libero *libera* un universo imprevedibile, che, a saperlo interpretare, indica altrettante strade per nuove conoscenze, per conoscersi meglio.

Come fa con irruenza Marco, classe prima, maggio:

Io non so come fanno le stelle a stare su nel cielo, io non lo so e non so perché il sole di giorno c'è e di notte no e perché la mamma e il papà devono lavorare anche quando io torno da scuola io non lo so. Io non so perché gli animali non imparano la nostra lingua e io non so perché le nuvole viene la pioggia e non so perché la neve è bianca se è fatta di acqua io non so perché l'acqua del mare è azzurra e se la prendo in mano non è più azzurra.

Sotto la pioggia

La proposta riprende un'attività normalissima nella scuola. Bambini e insegnante vivono insieme un'esperienza coinvolgente e in seguito la rievocano a voce e, individualmente, con la scrittura. La differenza sta nella modalità di realizzazione, che mantiene intenzionalmente la centratura sulla fase ideativa per soccorrere alla difficoltà dei più piccoli a sapersi esplicitare le idee in modo da renderle disponibili per l'articolazione di un testo.

A monte della scelta stanno alcune considerazioni su come i bambini si rapportano con le esperienze. Nel bambino che agisce nel gioco o in altre situazioni quotidiane i piani dell'azione e della percezione coincidono con quello dell'emozione e dell'immaginazione. *L'immersione* nel vissuto è pressoché totale e l'esperienza viene *consumata*, meglio *metabolizzata* in tempo reale, senza concedere spazio sufficiente a una qualche forma apprezzabile di attività riflessa. Deriva da qui la difficoltà a ripercorrere con le parole e ancor più con la scrittura il groviglio di fatti, emozioni e immagini che riaffiora intatto nel suo senso ma in forma sincretica, quasi inestricabile. Tanto che spesso la densità e l'urgenza di ciò che si vuole comunicare o scrivere vengono *tutte* espresse in un concentrato onnicomprensivo: "Sono stato al *mare*, è stato *bello*", dove le parole sono caricate di significati impliciti che chi ascolta o legge non può inferire.

Il lavoro qui descritto cerca di attivare nei bambini una forma iniziale di percezione cosciente del proprio vissuto, mentre questo si fa, e di sviluppare poi la capacità di sapersi rappresentare con immagini e con parole la profondità e l'articolazione dei ricordi. Se riferito all'espressione precedente "Sono stato al *mare*, è stato *bello*" si tratta di espandere i termini portatori di senso *mare* e *bello* in mappe esplicite.

Come inizio, abbiamo programmato assieme ai bambini una passeggiata sotto la pioggia, ed abbiamo atteso *insieme* che l'occasione si presentasse.

Durante l'esperienza l'insegnante assume più ruoli. Partecipa con complicità ai giochi dei bambini, sottolinea iniziative e osservazioni, le riprende, rilancia parole ed espressioni che scivolano via nei dialoghi. È quindi presente *dentro* il vissuto e *fuori*,

perché *presta* la sua capacità riflessiva e metacognitiva ai bambini, fa da specchio e amplifica gli elementi dell'esperienza stessa, senza pedanterie e costrizioni.

In classe ha inizio la messa in scena della rievocazione. La conversazione è animata, i bambini richiamano parole, fatti, osservazioni, brevi frasi, il criterio seguito naturalmente è quello associativo; c'è chi richiama un fatto, un piccolo evento condiviso e altri aprono, completano con osservazioni personali, aggiungono pensieri individuali, riprendono altri eventi per assonanza o per contrasto. Fra le notazioni compare non di rado la metafora, come fa Mirko, che ha potuto entrare nella pozzanghera con i suoi stivali di gomma nuovi: "Il prato è un lago e io ci navigo con le mie barchette gialle e non mi bagno".

L'insegnante fa memoria sul *foglione*, aiuta a trovare parole ed espressioni adatte, a volte richiama alla mente qualche aspetto: "Vi ricordate quando...". Alla fine la classe ha a disposizione la rappresentazione complessa, non ordinata ma ricca e articolata dell'esperienza di tutti e di ciascuno.

Nei giorni successivi i bambini ritornano alla mappa, riconoscono le loro espressioni, si soffermano su altre, si appropriano di uno strumento e si orientano nella sua complessità. Ad un certo punto l'insegnante propone un gioco nuovo. Davanti alla mappa e segnando visivamente con il dito, seleziona un percorso di senso, senza spiegare:

Pioggia; fango per terra; cic, ciac; orme delle scarpe, grandi, piccole, grandissime quelle della maestra; pozzanghera; goccioloni che fanno cerchi in nell'acqua; io sono fortunato, ho gli stivali di gomma nuovi; il prato è un lago e io ci navigo con le mie barchette gialle e non mi bagno; cerchi nell'acqua grandissimi; mi ricordo quando al mare andavo sul pattino.

Pioggia; ombrelli aperti tutti colorati; tic, tac, toc fanno le gocce sull'ombrello; i goccioloni cadono dall'ombrello e mi bagnano le scarpe; il mio ombrello avrà bevuto troppo; anch'io voglio assaggiare la pioggia; alzo la faccia con la bocca aperta; le gocce mi bagnano il naso e devo chiudere gli occhi...

Ai bambini il gioco piace e vogliono provare. Lo fanno prima a voce, a turno, selezionando a *slalom* piccole narrazioni fra il ricco materiale a disposizione. Senza esserne ancora consapevoli, stanno trafficando con aspetti ed elementi testuali fondamentali, ideazione, selezione delle idee, organizzazione testuale, coerenza testuale.

A conclusione dell'attività, è prevista la produzione di un breve testo che possiamo definire *quasi libero*. La scrittura può riprodurre il racconto già individuato sulla mappa, ma è possibile ripescarne uno nuovo, oppure aggiungere altri elementi che si innescano seguendo un'idea iniziale.

Veronica, senza saperlo, diventa una piccola Alice:

lo camminavo sotto il mio ombrello rosso. La pioggia faceva tic toc tac e le mie scarpe nel fango facevano cic ciac. Era una bella musichetta della pioggia. Io ho visto una pozzanghera in mezzo al prato, era un lago. Sono andata vicino e nel lago si specchiavano le case con i tetti in giù, in fondo c'era il cielo e le nuvole. Anche io ero dentro il lago con l'ombrello rovesciato e i piedi per terra. Allora mi sono tuffata e volavo verso il cielo.

2. UN'ILLUSTRAZIONE E VIA!

Lo scopo dell'attività richiama in parte quello della proposta precedente, anche in questo caso l'attenzione dei bambini è orientata soprattutto alla fase ideativa dell'atto di scrittura. C'è anche un obiettivo in più, riferito alla *revisione* dei testi liberi prodotti, che come si avrà modo di vedere viene risolta nella discussione. Sono cioè i bambini che, dopo aver ascoltato il compagno leggere il suo testo, individuano puntualmente incompletezze, imprecisioni o scorrettezze formali e di contenuto e, insieme all'autore, tentano di ricostruire un testo accettabile, o, come dicono loro, *ben fatto, che si capisce*.

La partenza è un'illustrazione molto ricca, che rappresenta uno scenario o *script* conosciuto dai bambini. L'idea è di far condividere dal punto di vista cognitivo una situazione generale che permetta però ad ogni bambino di seguire il filo privato del proprio vissuto; da qui la necessità che la scena rappresentata sia densa di elementi aperti a più possibilità, per poter intercettare più ricordi, più sensazioni. L'attività comincia quindi come lettura di immagine ma subito va oltre e prende le strade laterali dei mondi individuali, quelli che i bambini riportano nei testi liberi.

La consegna dell'insegnante orienta verso questa direzione: "Prima guardiamo bene l'immagine. Poi ci raccontiamo *quello che ci fa venire in mente*, anche un ricordo piccolo. Anche una frase, una parola che per noi sono importanti."

Una delle immagini proposte ai bambini²

La conversazione di partenza è un momento sostanziale e ad essa va riservato tutto il tempo che richiede. È infatti il confronto disteso che moltiplica i *flash* richiamati dagli angoli della memoria, perché le parole, le espressioni, gli eventi evocati agganciano altri frammenti di racconto da mettere a disposizione del gruppo. I pensieri attraversano l'immagine e riportano alla luce colorazioni, sensazioni, forme che difficilmente i bambini da soli riuscirebbero a ripescare e soprattutto ad afferrare e fermare in una frase, in una parola.

Per non frenare il fluire degli interventi con incombenze di scrittura, è l'insegnante a fissare sul *foglione* le idee dei bambini, aiutando a condensarle in frasi, espressioni e parole efficaci.

Al termine dell'attività il gruppo ha a disposizione una mappa riccamente connotata:

² D. Zanella, E. Iannone, *Giochistorie*, Linea, Padova, 1975.

La *mappa delle idee* viene in seguito riprodotta su fogli individuali, che ogni bambino percorre in libertà come un territorio dal paesaggio molto vario in cui rintracciare il sentiero personale di idee e scrivere il proprio testo. Non si tratta quindi di utilizzare tutti gli appunti, cosa del resto improponibile, ma di pescare secondo le preferenze e le sensibilità dentro un materiale molto mobile, adatto all'uso narrativo. Capita a volte che anche poche parole bastino ad un bambino per riportarsi ad una situazione nuova o per dare forma ad un volo immaginativo. I prodotti finali possono essere testi liberi oppure brevi storie inventate che, di solito, includono aspetti di vita e tratti dell'autore ben individuabili, anche quando hanno per protagonista personaggi differenti.

Ecco il testo di Paolo, in prima stesura:

Al luna park

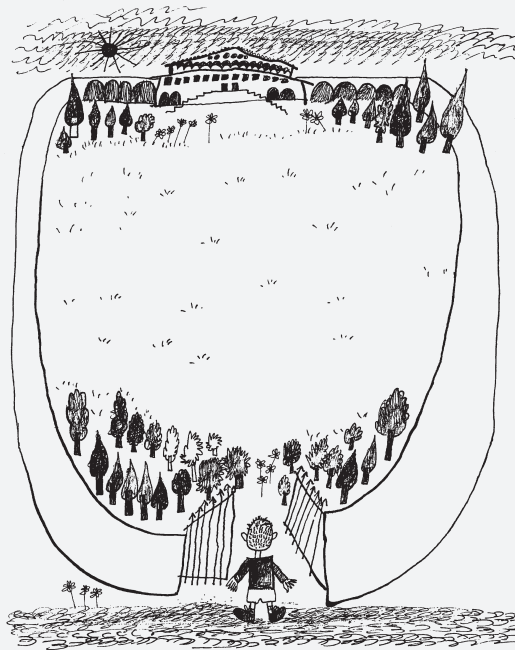
Il mio amico Luca mi ha raccontato tutto del circo e mi ha detto che gli piace. A me non mi convince tutte quelle macchine strane tutte quelle biciclette strane be forse una volta o l'altra ci andrò. Una volta con mio zio e mia zia che adesso in verità non sarebbe più mia zia siamo andati agli autoscontri è stato bellissimo.

... qui non si capisce...

I bambini utilizzano i mezzi linguistici con approssimazione, e questo è naturale, dal momento che i primi tentativi possono contare su abilità ancora scarsamente sviluppate. I testi si presentano spesso poco coerenti nell'organizzazione e imprecisi nella forma tanto che la comprensibilità risulta non di rado compromessa. Una strategia efficace è mettere direttamente i bambini nella situazione di revisione, che li porta a discutere sull'accettabilità di un testo prodotto da un compagno. Ai bambini piace leggere reciprocamente i propri racconti, e il momento di scambio diventa occasione preziosa per ragionare insieme, autore e destinatari, sull'oggetto-testo, per colmare impliciti, scarti temporali e spaziali, per modificare elementi linguistici impropri. È una situazione pratica in cui i bambini si avvicinano, con la guida dell'insegnante, alle questioni complesse della coerenza e della coesione testuali, facendo ricorso alle competenze nella lingua d'uso in loro possesso.

Di fronte ad un'immagine di questo tipo:³

³ D. Zanella, E. Iannone, *Giochistorie*, op. cit.



e alla mappa delle idee



Anna, 7 anni, costruisce la sua storia in questo modo:

1. C'era una volta un bambino che si chiamava Marco.
2. È un bambino molto coraggioso perché andava da solo nel bosco lontano lontano.
3. Ma nel frattempo era arrivato ad un cancello.
4. Entrò dentro c'era un grande prato. Il bambino voleva giocare ma non c'era nulla di giochi.
5. Ma si ricorda il bambino Marco che nella tasca delle braghetto.
6. Tirò fuori il suo gioco, era Batman.
7. La casa di Batman erano tanti fiori.

Il testo di Anna si presenta con alcune incongruenze nella forma e nel contenuto, non accettabili ai fini di una corretta comprensione, anche se, data l'età della bambina, molte imprecisioni linguistiche sono da mettere in conto.

In particolare, la frase 3 evidenzia uno scarto temporale rispetto a quella precedente, un pezzo di storia è probabilmente rimasto nell'implicito. La frase 5 ha una struttura incompleta, sebbene in qualche modo prefiguri una relazione consequenziale con le frasi vicine. L'ultimo enunciato, per chi legge, rimane confuso.

Nella discussione, gli interventi convergono puntualmente sui tre passaggi e i compagni chiedono conto ad Anna degli elementi controversi del testo:

Andrea: *Io cambierei Ma nel frattempo... Ci metterei Ad un certo punto... Sta meglio.*

Stefania: *Nella tasca delle braghetto... qui non si capisce perché non è finita.*

Marco: *Non si capisce cosa c'entra qui la casa di Batman e i fiori, lui vive in un rifugio segreto.*

Anna (autrice del testo): *Ma il mio Batman vive dentro il prato che c'è nel disegno!*

Gli interventi dei bambini portano a fare alcune riflessioni sul loro modo di appropriarsi dei mezzi linguistici e sul fatto che la narrazione, fin da piccoli, segue strade preferenziali diverse.

Implicite di contenuto e incompletezze o scorrettezze formali sono individuati secondo il criterio del confronto con la lingua d'uso, i parametri di riferimento sono le condizioni *sta bene/non sta bene, si capisce/non si capisce*. Siamo ancora in un tipo di valutazione globale, molto centrata sul senso, poco analitica.

Nelle preferenze narrative, Marco ed Anna impersonano due modalità opposte. Marco è rispettoso dei modelli che conosce, pensa che non sia conveniente modificarli, potremmo definirlo un *narratore fedele*. Anna segue percorsi più liberi, e sospende nella sua storia un elemento consolidato del personaggio Batman - il rifugio segreto - con un'operazione consapevole di reinvenzione fantastica: *Ma il 'mio' Batman vive dentro un prato...*

Una considerazione importante va fatta sulla funzione della discussione di gruppo come mezzo efficace di autoapprendimento.

La lettura ai compagni, il successivo scambio di osservazioni, richieste di chiarimento, valutazioni, la ricerca di una stesura convincente, condivisa dall'autore e dai lettori, realizzano concretamente la situazione della *revisione* del testo. Siamo dentro la questione complessa, necessaria e quindi ineludibile, della *correzione*, e la situazione di apprendimento cooperativo la solleva dagli aspetti sterili e poco graditi che l'attività richiama.

Se l'insegnante avesse fatto rileggere ad Anna il proprio testo, chiedendole di porre attenzione a quello che c'è scritto per controllare se va tutto bene, probabilmente la bambina non avrebbe cambiato nulla; infatti la lettura distanziata richiede abilità che alla sua età, e anche più in là, non sono ancora sviluppate. Anna, leggendo, avrebbe riempito gli impliciti, completato le frasi sospese, dato chiarezza ai passaggi confusi utilizzando quello che già sa dentro di lei, ma che non ha scritto.

Anna si adeguerebbe poi alle osservazioni e alle richieste dell'insegnante, ma la correzione sarebbe un adempimento senza convinzione, quindi senza apprendimento. Nel gruppo dei pari, la discussione costruisce uno specchio riflesso, presta soccorso al difetto di riflessione, comune ai bambini così piccoli, e fonda i presupposti per il suo superamento, cioè mette la piccola autrice - ma anche gli altri bambini - nella condizione di ri-conoscere il testo in quanto tale, di valutarne la correttezza espressiva e formale, la sua accettabilità. Come abitudine, chi sottolinea imprecisioni o propone modifiche viene sollecitato a giustificare il proprio intervento, così come all'autore viene chiesto spesso dai compagni di dare spiegazioni su passaggi del testo. La pratica insieme cognitiva e linguistica predispose i bambini a *parlare di lingua* per risolvere questioni linguistiche, li immette quindi in qualche modo in un percorso specifico, di natura squisitamente grammaticale.

Il testo finale soddisfa autori e lettori e, di norma, viene fotocopiato per tutti e conservato accanto al foglio che documenta il lavoro di revisione.

Nel caso descritto, questo il testo condiviso:

1. C'era una volta un bambino che si chiamava Marco. Era un tipo coraggioso.
2. Spesso andava da solo nel bosco per raccogliere foglie, insetti e altre cose interessanti.
3. Nello zaino si metteva la sua lente, la mappa del bosco e la bussola.
4. Un giorno, mentre percorreva un sentiero sassoso, si trovò, all'improvviso, davanti ad un cancello che era aperto.
5. Entrò e vide un grande prato e, in fondo al prato, una grande casa.
6. C'era un grande silenzio, Marco sentiva solo il fruscio del vento, gli faceva un po' di paura, ma si ricordò che nella tasca delle braghetto aveva Batman, così iniziò a giocare con lui sul prato e Batman gli mostrò la sua casa di fiori.

Percorsi con i più grandi...

Fiaba o racconto fantastico?

Nicoletta Daldoss

“Io credo questo: le fiabe sono vere.

Sono, prese tutte insieme, nella loro sempre ripetuta e sempre varia casistica di vicende umane, una spiegazione generale della vita, nata in tempi remoti e serbata nel lento ruminio della coscienza contadina fino a noi; sono il catalogo dei destini che possono darsi ad un uomo e una donna, soprattutto per la parte della vita che è appunto il farsi di un destino: la giovinezza, dalla nascita che sovente porta con sé un auspicio o una condanna, al distacco dalla casa, alle prove per diventare adulto e poi maturo, per confermarsi come essere umano.

E in questo sommario disegno, tutto: la drastica divisione dei viventi in re e poveri, ma la loro parità sostanziale; la persecuzione dell'innocente e il suo riscatto come termini di una dialettica interna ad ogni vita; l'amore incontrato prima di conoscerlo e poi subito sofferto come bene perduto; la comune sorte di soggiacere a incantesimi, cioè d'essere determinato da forze complesse e sconosciute, e lo sforzo per liberarsi e autodeterminarsi inteso come un dovere elementare, insieme a quello di liberare gli altri, anzi il non poter liberarsi da soli, il liberarsi liberando; la fedeltà ad un impegno e la purezza di cuore come virtù basilari che portano alla salvezza e al trionfo; la bellezza come segno di grazia, ma che può essere nascosta sotto spoglie di un'umile bruttezza come un corpo di rana; e soprattutto la sostanza unitaria del tutto, uomini bestie piante cose, l'infinita possibilità di metamorfosi di ciò che esiste.”

Italo Calvino

In queste parole emerge chiarissima la funzione e l'importanza della fiaba, genere letterario che trae la sua forza espressiva dalle radici collettive dell'elaborazione e che ha come destinatari privilegiati i bambini ma, come spiega da par suo Calvino¹ nell'introduzione alla raccolta di *Fiabe italiane*, è molto più che un divertimento infantile.

Di fiabe si sono occupati linguisti, antropologi, psicologi: un lavoro sulla fiaba diventa allora per i bambini qualcosa di più che l'opportunità di sperimentare la loro competenza di piccoli narratori, è anche un'occasione preziosa per conoscersi e per farsi conoscere.

Noi abbiamo proposto questa attività a bambini di una classe terza, per farlo coincidere con un momento particolare della loro crescita e del loro sviluppo cognitivo-linguistico, un momento in cui sanno ancora apprezzare e gradire questo tipo di rac-

¹ Italo Calvino, *Fiabe italiane*, Einaudi, Torino, 1956.

conti - poi si sentono troppo grandi - e nello stesso tempo cominciano ad avere gli strumenti per comprendere e approfondire quello che fanno. Abbiamo visto infatti come nei primi due anni di scuola i bambini si siano cimentati in varie forme di testualità, ma tutte di tipo spontaneo, nate da un bisogno di risolvere problemi personali o di comunicazione anche se naturalmente mediate dalla regia dell'insegnante.

Nel percorso sulla fiaba ogni fase prepara la successiva e questo permette ai bambini di fare gradualmente proprio il senso dell'organizzazione del lavoro. Permette anche un passaggio morbido dall'oralità alla scrittura, un passaggio che ne asseconda capacità e competenze perché la fiaba possiede anche nella sua forma orale alcune caratteristiche della lingua scritta. Chi narra, anche a voce, deve evocare un contesto diverso da quello circostante senza ricorrere più di tanto all'aiuto dell'interlocutore.

È un linguaggio, quello narrativo, conosciuto dai bambini fin da piccolissimi, fin da quando nei loro primi giochi assieme creano senza saperlo delle cornici narrative. *Il facciamo che io ero* dei loro giochi è come il *c'era una volta*, entrambi segnano l'allentarsi dei legami con la realtà e l'accettazione di un patto di finzione che fa entrare in una logica altra. Tutto quello che succede dopo non è né vero né falso, deve essere solo credibile e coinvolgente.

E poi la fiaba possiede una struttura formale (studiata da Propp ed elaborata nelle funzioni) identica in quasi tutta la produzione occidentale, che i bambini acquisiscono con molta facilità. Le funzioni hanno un significato simbolico importante: allontanamento, divieto, trasgressione sono eventi ben conosciuti, spesso temuti dai bambini, ma sono anche dei riferimenti, costituiscono una struttura che li rassicura nei loro primi tentativi di elaborazione. Lasciandoli però liberi di inventare. Spazio, tempo, personaggi non sono definiti, la creatività dei bambini può quindi trovare mille soluzioni e servirsi allo stesso tempo dei paletti forniti dalla struttura che rappresentano un riparo da pericolosi deragliamenti narrativi!

Ma la fiaba è soprattutto libertà di esplorare il proprio mondo interiore. Non è possibile parlare di fiabe senza citare Bruno Bettelheim² e il suo *Il mondo incantato*. Le tesi di fondo del libro, il ruolo psicanalitico della fiaba che offre ai piccoli l'occasione di mettere ordine nelle angosce e di tracciarsi un codice morale che divide il bene dal male, la corrispondenza inconsapevole tra le loro tensioni inesprese - paura di non essere amati, di essere abbandonati, gelosie e invidie - e quelle dei personaggi, composte in un lieto fine rassicurante, trovano puntualmente riscontro nelle scelte di bambini e di bambine quando devono decidere, ad esempio, quale situazione narrativa rappresentare.

Prima di entrare nel merito dei momenti del percorso sono infine da precisare alcuni passaggi. Il lavoro inizia dall'ascolto vicendevole di quello che i bambini pensano e fanno

² Bruno Bettelheim, *Il mondo incantato*, Feltrinelli, Milano, 1982.

sull'argomento, solo in seguito si procede con il ri-ascolto collettivo di alcune fiabe per creare il clima di complicità e di scambio, segue poi il commento, l'analisi e la produzione. L'analisi delle fiabe è dunque una tappa successiva, parte integrante dell'atmosfera narrativa, per i bambini più un gioco dentro le storie che un'attività di fredda scomposizione testuale. Il punto di partenza e di aggancio è dato, come è nello stile del laboratorio, dalle esperienze e dalle conoscenze già possedute, dal rapporto affettivo con le fiabe e con le situazioni che le fiabe sanno suscitare.

L'osservazione che segue anticipa il modo scelto dai bambini per concludere tutta l'attività; in quasi tutte le classi è sembrato naturale ad un certo punto far approdare il lavoro sulla fiaba nel territorio del racconto fantastico, dare ragione a Marcello Argilli quando dice:

“Mai si è vissuti in un mondo più fantastico dell'attuale, nel quale tutto ciò che si è fantasticato per secoli si è praticamente realizzato. Proprio gli effetti di questo salto storico, che sia pur confusamente e contraddittoriamente lievita nell'immaginario infantile, comporta lo spiazzamento e l'obsolescenza di molti affascinamenti della fiaba popolare, soprattutto per i bambini del secondo ciclo.”³

Dalle fiabe tradizionali si è scivolati a quelle moderne, dal fascino di streghe e di magie a quello della tecnologia, che a questa età si rivela effettivamente vincente. Del resto per usare le parole di una bambina *Se Hansel e Gretel vedessero passare un aereo penserebbero ad un incantesimo!*

1. COME INIZIARE

Con i bambini si esplorano liberamente conoscenze ed emozioni, esperienze legate alla fiaba, lasciandoli liberi di esprimersi e di accogliere come fiaba tutto quello che per loro è tale.

Sara: *Una fiaba è una storia inventata, non è nelle videocassette ma nei libri.*

Greta: *Le fiabe sono di una volta, e hanno dentro tanta fantasia. Le storie invece non sono antiche, e possono parlare anche di cose vere.*

Elia: *Nelle fiabe gli animali parlano e i personaggi sono di tanti tipi. Ci sono le fate, gli elfi, le streghe, i maghi...*

Mauro: *Ci sono anche gli oggetti magici, come le pentole.*

Laura: *Le fiabe iniziano tutte con C'era una volta e finiscono con E vissero felici e contenti.*

³ Marcello Argilli, *Ci sarà una volta, Immaginario infantile e fiaba moderna*, La Nuova Italia, Firenze, 1995.

Non sempre potrà emergere una competenza come quella della conversazione sopra riportata, non sempre verrà individuato subito ciò che distingue una fiaba da un altro tipo di narrazione, ma del resto il valore della conversazione non sta qui, sta nel fatto che predispone i bambini, di più li attira, ad un lungo percorso che si snoderà tappa dopo tappa lungo l'intero anno scolastico, ad un percorso che è di scoperta del loro mondo personale prima ancora che di quello della fiaba.

Cappuccetto Rosso, Biancaneve, Cenerentola, Pollicino... sono qualcosa in più che dei semplici protagonisti di racconti. Con i loro caratteri archetipici e il loro aspetto così ben tratteggiato accompagnano i bambini fin dai primissimi anni. Anche se il fenomeno Disney ha purtroppo omologato la rappresentazione dei personaggi, fissandoli in stereotipi, fortunatamente l'incontro magico con la fiaba resta, è immutata la seduzione misteriosa che la fiaba esercita da sempre sui bambini.

È per tutti motivo di interesse e di gratificazione tornare indietro e ricordare, spesso con un'emozione strana che noi adulti chiamiamo nostalgia, come le vicende di questi personaggi amici e nemici venivano loro raccontate, poter ricostruire per sé e per i compagni l'atmosfera altrettanto magica suscitata da una voce che narrava.

Perché la ricostruzione sia più efficace e più precisa è fondamentale che i bambini cerchino per prima cosa di rappresentarla con il disegno che, meglio della scrittura, permette di fissare ogni particolare e di evocare suggestioni, forse non del tutto consapevoli. In modo che poi, nella successiva descrizione scritta del disegno, possano venire alla luce riflessioni come queste:

Federico: Quando ti senti raccontare delle storie ti accorgi di ricevere tanta attenzione ed è magnifico.

Chiara: Una volta era mia nonna a raccontarmi le fiabe, adesso sono io che le racconto a lei, però sono le stesse di quando ero piccola.

Sara: Adesso le fiabe me le leggo da sola ma non è più così bello, quando me le raccontava il papà mi sembrava di non esserci più nel mio letto, pensavo di essere andata nelle fiabe e mi addormentavo su un prato pieno di fiori.

Martina: Quella signora con il libro è mia mamma e l'altra sono io che sto ascoltando una fiaba. Io adesso non so come si intitolava ma ricordo che a me piaceva moltissimo e dopo, quando la mia mamma aveva finito di leggere, io pensavo alla fiaba e mi immaginavo di essere una principessa.



"... quando la mamma mi raccontava le fiabe."

Poi ognuno mostra e spiega ai compagni la sua esperienza di ascolto: emergono confronti interessanti, persone (spesso i nonni) e luoghi privilegiati, primo fra tutti il *favoloso* lettone. Si crea un contesto comunitario prezioso per la continuazione del lavoro che coinvolge sia i più fortunati che hanno vissuto l'ascolto delle fiabe come relazione sia quelli che le hanno conosciute guardando una videocassetta e ai quali il percorso offre la possibilità di recuperare almeno in parte la magia di un rapporto più personale con il mondo della fiaba.

Successivamente i bambini vengono invitati a rappresentare la scena preferita, che può raccontare un frammento di fiaba, una situazione, una ri-creazione della fantasia. Di nuovo si sentono protagonisti, questo è un altro modo di dar loro la possibilità di proiettare le proprie emozioni e le proprie preferenze: la corrispondenza delle scelte con aspetti della personalità, timori, desideri di ognuno, dà decisamente ragione alle tesi di Bettelheim.



"Raperonzolo, sciogli i tuoi capelli..."

Angela commenta così il suo disegno:

Il mio disegno rappresenta una scena della storia di Raperonzolo, quando la strega le diceva: "Raperonzolo sciogli i tuoi capelli che per salire mi servirò di quelli." Raperonzolo era stata rinchiusa nella torre senza scale dalla strega, è per quello che lei doveva usare i suoi capelli. Questa scena mi piace perché la strega le vuole tagliare i capelli e Raperonzolo non vuole. Non è poi tanto brutto quando ti tagliano i capelli, se te li tagliano solo fino alle spalle, ma è brutto se te li tagliano corti corti.

Nell'esempio successivo i bambini si mettono al posto di un personaggio, ne assumono l'identità. Lo fanno con convinzione e con coinvolgimento forte, a conferma dell'affermazione di Bettelheim secondo il quale le fiabe aiutano ad esprimere il proprio mondo interiore.

Nell'identificazione di Matteo con il lupo c'è tutta la rabbia provata in un momento problematico della sua vita:

Mi piacerebbe essere il lupo perché è cattivo. Se io fossi il lupo farei scappare tutta la gente che va nel bosco e poi mangerei coniglietti, uccelli, lepri...

Non avrei paura di nessuno a parte dei cacciatori: di loro sì che avrei paura perché hanno il fucile. Però non mi lascerei uccidere così facilmente, ma li ucciderei io in questo modo. Gli darei morsi dappertutto, con una zampata butterei il fucile dei cacciatori per terra e lo spapolerei.

Se io fossi il lupo della fiaba di Cappuccetto Rosso la mangerei in un boccone e il cacciatore col cavolo che la tira fuori!!!

In questa prima parte del percorso si mette dunque l'accento sulla soggettività, sull'ascolto, e indirettamente si fanno acquisire ai bambini, con naturalezza, alcune conoscenze di base sulle caratteristiche delle fiabe.

2. LE TOVAGLIE DELLE FIABE

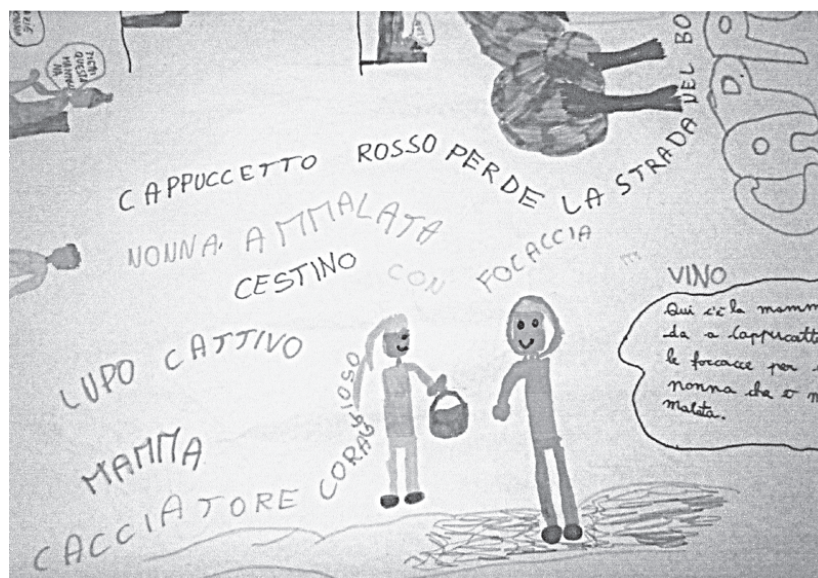
Non bisogna dimenticare che la fiaba è prima di tutto narrazione e allora i bambini ritrovano a scuola le fiabe della loro infanzia, le rivivono dalla voce dell'insegnante che ne legge loro alcune, in versione rigorosamente integrale. È bello ed importante far risentire ai bambini, in questo momento della loro crescita, la vera atmosfera delle fiabe, recuperare il senso originario, farla conoscere a chi ne era rimasto escluso. Anche la scenografia dell'ascolto è importante: mentre l'insegnante legge, i bambini, attorno ad un tavolo, *banchettano* con le fiabe. Divisi in gruppi di quattro, infatti, hanno davanti a loro un grande foglio di carta da pacco, la *tovaglia* nel nostro lessico familiare, e vengono invitati a riempirlo liberamente di appunti, in forma di parole, frasi, disegni. Sono disposti su ciascun lato della tovaglia e partono in modo spontaneo quando la voce che ascoltano offre loro l'ispirazione giusta, non trovano difficoltà a fermare sulla carta quello che li colpisce, usando di volta in volta le parole stesse del racconto o interpretandole in libertà, con altre parole, disegni, schizzi, espressioni onomatopoeiche. È una situazione di ascolto/lavoro molto gradita ai bambini, per la sua originalità e per la rispondenza al percorso: di certo non si otterrebbero gli stessi risultati se ogni bambino fosse nel suo banco davanti al suo foglietto. Così invece, con un'attività che mette in scena l'emozione narrativa in una dimensione collettiva coinvolgente, diventa subito naturale per il gruppo sincronizzarsi evitando ripetizioni e sovrapposizioni e riuscire a cogliere i momenti chiave del testo. In genere i bambini chiedono di riascoltare la storia, anche per più volte, mentre espandono e colorano le loro creazioni. Come è nello stile del nostro lavoro, alla libertà di esplorazione dei bambini corrisponde un'attenta regia dell'insegnante, consapevole dell'obiettivo cognitivo che vuole raggiungere: mentre *confezionano* le loro tovaglie, i bambini recuperano i momenti tipici dell'atmosfera della fiaba ma arrivano anche, quasi indirettamente e con estrema naturalezza, a scoprirne la struttura narrativa.

Proprio per questo motivo l'insegnante cercherà accuratamente di scegliere le fiabe che nella versione di Perrault, più mondana e con intenti a volte moralistici, o in quella dei Grimm più filologicamente corretta e con maggior senso dell'orrore,

evidenziano meglio le funzioni di cui parla Propp. Per questo tipo di lavoro le funzioni sono ridotte alle otto più importanti sia dal punto di vista narrativo che simbolico: inizio, allontanamento, divieto, trasgressione, nemico, amico magico, sconfitta del nemico, lieto fine.

Scoprire le otto funzioni vuol dire impossessarsi della struttura della narrazione fiabesca, capire come funziona, rispondere dunque in modo preciso alla domanda che aveva dato l'avvio al lavoro: *cos'è una fiaba?*

Il lavoro delle tovaglie occupa un tempo piuttosto lungo e riguarda di norma almeno tre fiabe. Anche subito dopo la presentazione e il confronto interno tra tovaglie di una stessa fiaba si possono raccogliere le prime osservazioni perché è inevitabile che ci siano dei momenti topici ricorrenti che nessun gruppo ha tralasciato, sicuramente il *lieto fine!* È opportuno però far seguire letture di altre fiabe, perché risulti con chiarezza, dal confronto di tovaglie di più fiabe, che in tutte sono presenti dei momenti comuni corrispondenti alle otto funzioni. Alcuni si presentano quasi spontaneamente all'intuizione di bambini, per altri può essere necessario che l'insegnante guidi la ricerca, prepari un po' la strada, sempre con l'accortezza di lasciare comunque ai suoi alunni il piacere della scoperta. E scoprire *come è fatta* la fiaba è un'esperienza emozionante, una preziosa occasione di consapevolezza che aiuta a capire come ci possano essere livelli diversi di conoscenza. La fiaba resta la narrazione che affascinava da piccoli e continua ancora a farlo, ma diventa anche una struttura che si può smontare e rimontare come in un gioco.



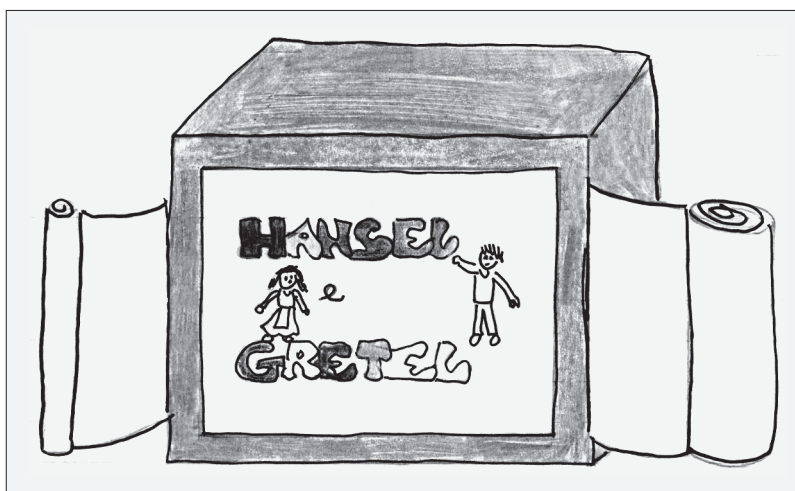
Frammento di "tovaglia".

3. VIVERE LA STRUTTURA

È questo il momento chiave del percorso. I bambini vengono messi in grado di fare del tutto propria la struttura che hanno scoperto, la vivono in situazioni coinvolgenti e significative che consentono poi di usarla con sicurezza nella fase dell'elaborazione personale. Senza mai dimenticare che sono loro i protagonisti di un lavoro che, nelle molte classi in cui è stato svolto, ha portato ad esperienze di diverso tipo suggerite anche dalle differenti sensibilità e da interessi specifici. È importante quindi che gli insegnanti adattino alla realtà delle loro classi le proposte qui presentate, che vogliono essere solo un aiuto perché tutti possano cercare in modo personale, assieme agli alunni, il proprio percorso.

Una prima attività molto semplice, che permette di mettere in scena le nuove scoperte in modo immediato, rafforzandone l'acquisizione, può essere la costruzione di una sorta di gioco dell'oca le cui caselle riproducano le scene di una fiaba riferite alle funzioni. I bambini si divertiranno a stabilire regole che possano rimarcare, con penalizzazioni e premi, la positività o la negatività delle singole funzioni, così come loro la percepiscono.

Un'altra attività, più elaborata, parte dal disegno su grandi fogli di scene che rappresentano le funzioni di una fiaba scelta dalla classe. I disegni assemblati in una lunga striscia vengono direttamente *trasmessi in TV* attraverso due fessure aperte ai lati di uno scatolone. Al *video* può accompagnarsi l'audio: la registrazione delle voci che spiegano le diverse scene/funzioni segue allora lo scorrere delle immagini.



Lo scatolone TV.

Le fiabe nascono per essere raccontate e quindi i bambini, dopo aver fatto propria la struttura sono pronti per diventare a loro volta autori di fiabe. I primi ascoltatori sono i compagni stessi ma è ancora meglio se le nuove *creazioni* riescono ad uscire dai confini dell'aula.

È necessario rispettare una certa gradualità e partire da attività meno strutturate, più libere, ma è ancora più importante non abbandonare la dimensione di gioco e di fascinazione che non può non far parte di un lavoro come questo.

Una proposta, molto semplice ma ricca di potenzialità sia sul piano espressivo che su quello cognitivo, può partire dall'allestimento in classe di un angolo della fiaba. In uno scatolone vengono messi alla rinfusa elementi caratteristici delle fiabe lette, accuratamente individuati e scelti con i bambini: uno specchio, una mela, un pettine, una scarpetta, gli stivali magici, gli occhiali della nonna... mentre intorno si creano gli scenari tipici: il bosco, il castello, la casetta di marzapane.

I bambini, individualmente o a piccoli gruppi, scelgono tra gli oggetti, si travestono, usano le cose *magiche* per inventare delle ministorie ambientate nello scenario adatto e le raccontano ai compagni. Si dà vita così a una sorta di insalata di fiabe come quella che suggeriva Rodari. Il lavoro non si ferma a questa dimensione spontanea anche se accuratamente organizzata perché i racconti dei bambini si prestano ad essere registrati e riascoltati: è possibile così verificarne comprensibilità ed efficacia narrativa ed agire sul testo per migliorarlo. In un secondo momento le fiabe possono essere trascritte e qui l'insegnante saprà cogliere al volo l'occasione per fermare l'attenzione dei bambini sugli elementi di importanza strategica per la narrazione: la funzione dei connettivi, parole che i bambini individuano come quelle che *tirano avanti* la storia, il ruolo diverso dei verbi al passato remoto e di quelli all'imperfetto, l'uso delle descrizioni, del discorso diretto.

4. IL LABORATORIO DELLA FIABA

Adesso che sono sufficientemente attrezzati i bambini possono cimentarsi in un lavoro che non ha più bisogno di partire da stimoli esterni, un lavoro collettivo in cui tutti sono impegnati a contribuire all'elaborazione di una fiaba completamente ideata, progettata e scritta *in proprio*.

La prima conversazione chiarisce a chi indirizzare la narrazione, in modo da adeguare agli interlocutori l'argomento e il linguaggio. Messi nella situazione comunicativa di narratori, i bambini si sentono liberi di ipotizzare i possibili ingredienti della narrazione, i protagonisti, gli antagonisti, gli aiutanti magici e l'ambiente in cui agiranno. La situazione è lasciata volutamente molto fluida, *qui le idee scoppiano come*

i pop-corn che abbiamo cucinato ieri nel laboratorio di cucina, esclama Elisa, tutte le opinioni vengono registrate su un grande foglio, che alla fine consegna una vera *tempesta di idee* che entusiasma i bambini, li porta naturalmente ad allacciare le prime relazioni, a intravedere frammenti di storia, sviluppi minimi, quindi a selezionare e a creare i primi intrecci narrativi attorno agli strumenti-funzione...



Come nasce una storia.

Sul foglione si rintracciano i primi percorsi, si scarta, si aggiunge, ci si confronta, si discute quale possa essere la trama-base più coinvolgente, ci si mette nei panni dei futuri lettori, è un'esperienza formativa che aiuta i bambini a sviluppare la capacità di argomentare, di valutare, di abbandonare la propria posizione se quella del compagno sembra più efficace.

A fatica, *ma è una fatica che mi piace, perché stiamo facendo noi la nostra fiaba*, osserva Michel, si delineano i personaggi, gli ambienti dove farli vivere, l'intreccio grezzo, si sviluppa una sorta di sceneggiatura, che trova il suo punto di appoggio nelle funzioni. La fantasia dei bambini cambia gli scenari della fiaba classica, li mescola in una riedizione attualizzata dello *script archetipo*. Appare lo scienziato pazzo, la bolla-astronave magica, il computer intelligente, resiste la fata, alter ego onnipotente di una presentatrice famosa di nome... Defilippis.

I bambini suddivisi in cinque gruppi inventano delle *minifiabe*, da confrontare in una lettura collettiva, per scegliere insieme quella che diventerà l'impianto base della fiaba di tutti. In realtà, con unanime soddisfazione, la minifiaba di partenza sarà la rielaborazione dei cinque prodotti. In questo caso, la vera fatica è stata dell'insegnante, impegnata ad arginare in modo *diplomatico* l'esplosione ideativa, a raggiungere un compromesso, che, come si può notare, è già molto denso:

Minifiaba: *Gin-gillo e la presentatrice-fata Marianna Defilippis*

C'era una volta un delfino di nome Gin-gillo. Un giorno, stanco del suo specchio di mare, nuotò nel più profondo oceano, nei più profondi abissi. Arrivò nel regno del Serpente Sibilo e un mostro che stava di guardia lo imprigionò azionando i suoi tentacoli a ventosa e lo portò nella prigione sottomarina, il laboratorio dello scienziato pazzo. Lo scienziato, anche lui prigioniero per aver rubato a Sibilo il principio di eternità, inventò una bolla-astronave magica. Scapparono insieme, ma i poteri di Sibilo attraversavano l'oceano. Per fortuna vedere uno yacht, era l'imbarcazione della famosa presentatrice Marianna Defilippis che stava seguendo tutto sul suo computer intelligente. Con un doppio salto mortale Marianna si trasformò nella fata Lilliput. Guidata dal navigatore del computer, distrusse con un tsunami il regno di Sibilo, e girò il mondo per l'eternità assieme allo scienziato e a Gingillo, che dava spettacoli nei più grandi porti di mare.

Per fissare le tappe narrative, si stendono i titoli provvisori dei capitoli. Una discussione accurata assegna poi ai cinque gruppi la prima stesura delle singole parti. Fin da subito, la fretta di iniziare a scrivere deve cedere il passo alle esigenze della coerenza narrativa. I gruppi si confrontano, decidono aspetto fisico e carattere dei personaggi, tratteggiano gli ambienti, si consigliano con frequenza sulla quantità, sulla lunghezza delle articolazioni interne.

L'insegnante accompagna gli *inventori* di fiabe, li segue nei voli creativi perché non si perdano, li invita, durante i momenti di lettura delle singole parti e poi del testo collettivo, a ripensare, a rivedere, a rileggere e a valutare. I bambini sono così portati concretamente a fare i conti con i problemi della *logica narrativa* e a correggere incoerenze e contraddizioni inaccettabili sul piano dell'economia complessiva della fiaba e quindi della comprensione.

L'attività si dispiega su un tempo medio-lungo, con appuntamenti sufficientemente ravvicinati, di norma settimanali, viene organizzata e verificata nelle sue scansioni insieme ai bambini, cosicché la riuscita finale è affidata anche al loro impegno. Il coinvolgimento è assicurato, gli incontri sono sempre animati e partecipati, la storia è sentita come un'avventura e un progetto propri, e non di rado, quando l'intreccio

della fiaba prende forma, i bambini arrivano al laboratorio settimanale con delle idee già pensate, con modifiche o con completamenti da proporre.

Spesso le riletture diventano autentici appuntamenti con la grammatica. Si modificano strutture, si collegano le parti utilizzando opportuni connettivi, si ricorre ad elementi anaforici per ovviare a ripetizioni, per evidenziare nel testo rinvii e riferimenti, si inseriscono descrizioni, dialoghi per alleggerire e vivacizzare. I bambini si impegnano, si scoprono consapevoli di utilizzare strumenti della lingua acquisiti in altre occasioni di apprendimento, a volte si compiacciono per qualche passo che li soddisfa particolarmente, propongono cambiamenti, come fa Manuel:

Io ho letto alla mia mamma il pezzo iniziale che abbiamo inserito giovedì scorso, perché mi piace proprio, mi sembra che siamo stati proprio bravi a presentare il protagonista Gin-gillo, forse dovremo inserire una descrizione anche nel pezzo che parla dello Scienziato pazzo, ce l'ho già in mente.

Finalmente le stesure dei gruppi vengono unificate definitivamente in una scrittura comune che prevede ancora momenti di riflessione, per assicurare al tutto coerenza logica, correttezza e proprietà nell'uso dei mezzi espressivi. Qui, l'uso del computer rivela la sua efficacia.

Il risultato finale è un libro, e le fasi dell'impaginazione, dell'illustrazione, della ricerca del titolo definitivo, di come costruire la copertina, di come riprodurre più copie e soprattutto di come pubblicizzare l'evento presso i compagni individuati come destinatari, diventano nuovo motivo di incontri e di discussioni utili e formativi, oltre che appassionanti.

5. DALLA FIABA AL RACCONTO FANTASTICO

Il passaggio dalla fiaba al racconto fantastico è naturale in bambini di nove anni, sempre più sollecitati a sentirsi grandi. All'inizio del terzo anno la proposta di lavorare sulla fiaba incontra in genere il loro entusiasmo incondizionato. A mano a mano che il percorso si snoda, la consapevolezza di essere capaci di scoperte che portano a vedere in modo nuovo narrazioni così familiari alimenta l'esigenza di andare oltre, di abbandonare i personaggi tradizionali legati ad un'infanzia dalla quale si comincia già a voler uscire. Gli stimoli dati dalla vita quotidiana, dai media e dalla tecnologia diventano più forti e mettono a dura prova il fascino della fiaba tradizionale, che continua ad essere amata, a restare parte del proprio patrimonio narrativo ed emotivo, ma non basta più.

Sta all'insegnante cogliere il polso della situazione e trovare, oltre al momento giusto, i modi e i tempi più adatti per assecondare un passaggio spontaneo dalla fiaba al racconto fantastico. Lo stesso *laboratorio della fiaba* appena descritto diventa, come

si è potuto vedere, luogo di *contaminazione*, le storie inventate dai bambini nascono meno somiglianti a quelle della fiaba classica, gli ambienti, i personaggi, l'elemento magico sono ricercati nelle situazioni del mondo attuale e spesso si mescolano a figure dell'immaginario tradizionale che, come ad esempio la fata, tendono ad essere considerate simboli eterni della narrazione fantastica. A volte sono invece le letture dell'insegnante e dei bambini, o esperienze di altro tipo a suggerire la direzione nuova. Nella mia classe l'occasione è stata data da un'attività proposta con l'intento di rafforzare l'acquisizione delle funzioni, la lettura di un racconto di Gianni Rodari, *Miss universo dagli occhi color verde venere*,⁴ nel quale i ragazzi hanno subito individuato la stessa struttura della fiaba di Cenerentola, seppure con molte differenze. Confrontando le due narrazioni hanno avuto modo di capire che, malgrado la trama racconti una vicenda assolutamente analoga, personaggi ed oggetti sono diversi perché diverse sono le ambientazioni e le epoche: il racconto di Rodari è una *fiaba moderna*. Il ruolo della magia non si manifesta attraverso gli incantesimi delle streghe, ma si applica a situazioni quotidiane di un improbabile futuro in cui il Presidente di Venere prende il posto del Principe azzurro.

È stato interessante chiedere ai bambini quale delle due versioni preferivano: a fronte di un paio di 'nostalgici': *Se Cenerentola non ci fosse mi mancherebbe qualcosa perché è un'amica da quando ero piccolo*, tutti gli altri hanno apprezzato gli elementi della modernità del racconto di Rodari, dai viaggi in astronave ai concorsi di bellezza, proprio perché fanno parte del loro presente.

E allora perché non approfittare per *modernizzare*, nelle situazioni e nel linguaggio, le fiabe antiche? Seguendo l'indicazione di Francesco Tonucci⁵ che spiega come le paure ispirate un tempo dall'oscurità del bosco ora possano più facilmente essere legate ai pericoli e alle insidie della città, ho proposto ai bambini un insolito lupo di Cappuccetto. Un lupo costretto, in un bosco senza più misteri, non più meta di ingenua fanciulle ma di comitive in gita, a diventare erbivoro e a cercare rifugio e possibili prede in città.

Un giorno il lupo di Cappuccetto Rosso decise di trasferirsi in città, era stufo di abitare nel bosco e aspettare che passasse qualche bambino o bambina. Ormai i bambini giravano nel bosco solo la domenica, insieme a fratelli, zii, mamme e papà... Neanche pensare di avvicinarsi e dire le sue solite parole per attaccare discorso: "Ciao bella bambina, dove vai?"
Il lupo era diventato magro magro, il suo pelo non era più così folto e nero lucido, anzi se si specchiava in una pozzanghera la povera bestia si vergognava un po', perché qua e là gli crescevano

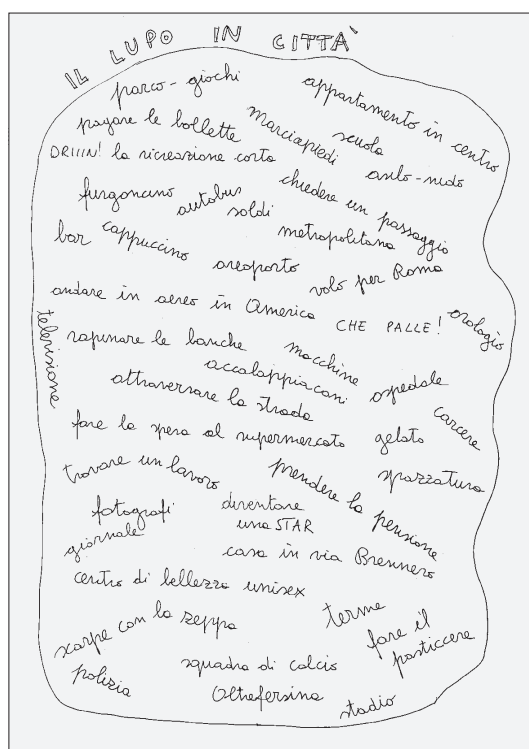
⁴ Gianni Rodari, *Novelle scritte a macchina*, Einaudi, Torino, 1973.

⁵ Francesco Tonucci, *La città dei bambini*, Laterza, Bari, 1996.

dei ciuffetti verde erba. Infatti, quando la fame gli strizzava lo stomaco, si rassegnava a fare, di nascosto, quello che nessun lupo d'onore aveva mai fatto: brucare l'erba come una pecorella! E di notte, sempre più spesso sognava teneri incontri. Fu così che decise di cambiar vita, chiuse con rami e foglie secche l'entrata della sua tana e partì per la città, dove aveva sentito dire da una cornacchia di passaggio che i bambini crescevano come funghi...

La fantasia di tutti si è scatenata nel trovare gli sviluppi più imprevedibili per una situazione così promettente e ha immaginato un lupo che si nasconde in una scuola, che diventa rapinatore di banche, che impara a fare il pasticciere per meglio allettare i bambini...

Grimm e Perrault non potevano essere più lontani e il confronto tra il *campo di parole* della fiaba di Cappuccetto e quello delle narrazioni dei bambini chiarisce e in un certo senso quantifica la lontananza tra il mondo arcaico legato alla natura e quello di oggi, inseparabile da un tipo di vita cittadina, un mondo che si esprime anche attraverso l'onnipresenza della tecnologia e della comunicazione mediatica.



Campo di parole.

Se il Lupo di Cappuccetto Rosso si trasferisce in città.

La ricchezza del secondo campo semantico, quello delle avventure cittadine del lupo, ha ulteriormente messo in moto la voglia di inventare e il passo successivo ha visto i bambini impegnati in creazioni individuali del tutto personali, che hanno preso l'avvio, come insegnava Rodari, da due o più espressioni scelte da ciascuno.

La sicurezza offerta da un possesso ormai certo delle funzioni della fiaba tradizionale ha consentito a tutti di affrontare il lavoro con tranquillità. Usare la struttura con la libertà di immaginare i personaggi e le situazioni più disparate è stato a questo punto un divertimento, e ancora più entusiasmante si è rivelato il fatto di poter condividere e commentare con i compagni invenzioni come questa, di Caterina:

Un giorno Fulmine, un cane husky, andò a cercare del cibo ma non ne trovò ed esclamò:

"Che palle!"

Incontrò un accalappiacani che lo catturò e lo portò al canile e lo mise nella gabbia di Maligno, il suo peggior nemico. Tra i due si scatenò una lotta terribile ma Fulmine era troppo forte e Maligno morì. Il padrone del canile vide tutto e chiamò Carlo Conti che invitò l'husky in TV a "In bocca al lupo". Presto il cane diventò una star e dopo aver girato un film intitolato "Il super cane" fu richiesto in tutto il mondo.

Dal divertimento è nata anche qualche riflessione sugli aspetti del nostro modo di vivere che trasparivano da molte delle produzioni dei bambini: tra tutti l'onnipresenza del denaro, l'attrazione del successo, l'influenza della televisione e il fascino dei mezzi di trasporto.

Mentre progettavano e scrivevano le fiabe della loro epoca, mettendo a prova gli strumenti linguistici acquisiti, i bambini hanno continuato a sorprendersi ascoltando e leggendo gli scrittori che, da Roald Dahl a Calvino, hanno mescolato elementi della modernità alla magia della fiaba. In particolare si sono appassionati alle avventure del GGG,⁶ il gigante che non mangia i bambini e arriva a *soffiare* i sogni di cui fa collezione anche alla vera regina d'Inghilterra, forse il prototipo del protagonista di una fiaba moderna.

A questo punto, secondo il mio modo di vedere, i miei alunni sembravano ormai *svez-zati* dalle fiabe della loro prima infanzia, svincolati dai significati simbolici delle funzioni. Ma quando ho provato a spiazzarli con un racconto ancora più particolare che nega il lieto fine, mi hanno dimostrato che certi legami resistono. Abbiamo letto assieme un racconto di Stefano Benni,⁷ accolto con particolare gradimento perché il protagonista era una rock star ai vertici delle classifiche mondiali grazie ad una chitarra magica capace di suonare da sola. Ma che delusione e quante proteste arrivati alla fine della storia: il buon protagonista muore e il suo malvagio avversario prende il suo posto. I miei bambini non hanno apprezzato. A questa età il lieto fine è ancora una necessità che garantisce giustizia!

⁶ Roald Dahl, *Il GGG*, Salani, Bergamo, 1987.

⁷ Stefano Benni, *La chitarra magica*, da *Il bar sotto il mare*, Feltrinelli, Milano, 1987.

Strategie di scrittura

Mara Degasperì

Rubare i trucchi del mestiere...

Lo scrittore si presenta

“A me piace molto il mare. E mi piace anche se a Milano, dove lavoro, il mare proprio non c'è - non ce n'è nemmeno l'ombra, e neppure l'odore. E anche a Sesto S. Giovanni, dove abito, e a Parma, dove sono nato, sempre la stessa storia: mare niente, né qui né lì né là...”

Giuseppe Pontremoli, *Rabbia Birabbia*¹

Matteo si presenta

Testo a ricalco

A me piace la tigre del Bengala. La preferisco a tutti gli animali, anche se in Italia, dove vivo, non c'è, e non ne girano nemmeno a Gardolo, dove abito. E anche nella scuola dove studio, non la trovi nemmeno sull'enciclopedia in biblioteca. Neppure nel cortile, fra gli alberi, potresti sentire il suo odore o vedere i suoi colori.

Mi piacciono le sue strisce arancioni e nere, come il fuoco che si incontra con il fumo, e i suoi denti, perché sono appuntiti, ma più piccoli dei corni dei rinoceronti.

Io ho gli occhi come le tigri, non di colore, ma di affilatezza, cioè di taglio. Uno dei suoi denti equivalgono a quattro dei miei...

Matteo

La soddisfazione di Maria

“... Maria voltava e rivoltava le castagne con grande cura finché ne prese una che le sembrò cotta. La sbucciò passandola rapidamente da una mano all'altra per evitare di scottarsi. La castagna odorava di fumo e di se stessa, era perfetta, morbida, cotta fin nell'interno. Mentre la mangiava, la ricolmò un grande senso di calorosa soddisfazione...”

Marina Jarre, *Negli occhi di una ragazza*²

Il divertimento di Estella

Anch'io come Maria, fatti e sensazioni

Estella cercava e rovistava dentro il cesto dei giocattoli. Ad un tratto ne prese uno che le sembrò adatto al suo scopo. Lo incartò ben bene, lo mise in una scatola per non far apparire la

¹ G. Pontremoli, *Rabbia birabbia*, Nuove Edizioni Romane, Roma, 1991.

² M. Jarre, *Negli occhi di una ragazza*, Einaudi, Torino, 1971.

sua forma. Mentre camminava tenendo con cura l'oggetto in mano, immaginava il piccolo ragno a molla nero e peloso rinchiuso lì dentro, pronto a scattare veloce, non appena la sua amica Paola avesse aperto la scatola e strappato l'involucro.

Estella pensò alla reazione di Paola e sentì dentro di sé una gran voglia di ridere.

Estella

Storie a rovescio

Variazioni da Rodari

Un giorno tre principesse si dissero che erano stufe di vivere sempre nel castello. Fecero le valigie e girarono il mondo...

Eleonora

Su un tetto di New York c'era un'antenna che per il troppo smog era diventata sorda e muta. Allora per non far scoprire a tutti i suoi difetti incominciò a inventarsi spettacoli, storie e notizie da tutto il mondo, e a trasmetterli via pensiero...

Nicola

Mi piace introdurre questa sezione con alcuni assaggi di testi prodotti dai bambini durante le ore del laboratorio di lingua dedicato alla scrittura creativa. Siamo nel quarto anno e, come si può facilmente intuire, gli apprendisti scrittori tentano di impadronirsi di accorgimenti linguistici messi in atto da scrittori *esperti* per dare voce con efficacia espressiva al loro mondo interiore o al loro modo di intendere quello che si svolge esternamente. Si tratta quindi di attività caratterizzate da incontri ravvicinati con i *modelli* e del rapporto fra produzione scritta e modelli di scrittura. Lo scopo è quello di potenziare la capacità di raccontare, di dare ai ragazzi attrezzatura sufficiente per rinforzare i due snodi essenziali su cui si regge l'attività dello scrivere. Il primo riguarda la competenza cognitiva-ideativa, cioè la capacità di saper organizzare in un testo un pezzo di vita reale o immaginaria, che gli apprendisti scrittori sentono per qualche motivo significativa per sé o per altre persone. Il secondo è riferito alla competenza linguistica, cioè al possesso di quel complesso di convenzioni, regole, strutture e strategie linguistiche in grado di far coincidere il più possibile il prodotto di scrittura con l'intenzione narrativa iniziale.

L'obiettivo a lungo termine è la libertà di scrittura, che richiede però prima la conoscenza e l'obbedienza al codice e passa anche attraverso la scoperta-conquista di alcune strategie linguistiche, rinominate dai ragazzi *i trucchi del mestiere di scrittore...*

Dunque, dal quarto anno in avanti, i ragazzi affinano l'abilità di raccontare anche apprendendo dai modelli *come si fa*. Prima di riportare alcune esperienze pratiche, vale la pena di chiarire cosa si intenda per *modelli di scrittura*, e spiegare brevemente secondo quali criteri e modalità essi vengano scelti e proposti ai ragazzi.

Quinto Antonelli, in un intervento sulla scrittura secondo Freinet (Trento, 1996), osservava che “la scrittura libera, rompendo la tradizione di scrivere per imitazione, è un’arma straordinaria di liberazione e costruzione della propria autonomia...”

Mi sembra la frase giusta per indicare la direzione in cui vorremmo muoverci con i bambini-ragazzi. L’osservazione potrebbe però apparire in contraddizione con quanto espresso nei capitoli precedenti. Come si fa a proporre modelli di scrittura senza poi richiedere, o accettare, la loro *imitazione*? Come si conciliano i *modelli* di scrittura con la *libertà* di scrittura?

Antonelli, utilizzando il termine *imitazione*, storicizzava una pratica didattica ben precisa, quella appunto di *addestrare* alla scrittura mediante modelli di riferimento ben identificati, solitamente di tipo funzionale, come ad esempio lettere adatte alle varie circostanze della vita familiare e sociale. E indicava l’irrompere della scrittura creativa, praticata a scuola sul finire degli anni Sessanta e oltre, da Freinet, Paul Le Bohec, Ciari e Lodi, come una sorta di spartiacque, che in modo silenzioso ma rivoluzionario modificava dentro le aule scolastiche la natura, la modalità del lavoro e delle relazioni.

La vera contraddizione, che perdura anche se attenuata e meno diffusa, è stata quella di tentare di applicare al testo libero e alla scrittura di invenzione la didattica precedente. Schemi, con l’indicazione grafica che guida a suddividere il testo in *inizio*, *proseguimento*, *eventuale sviluppo*, *conclusione*. Scalette, compilate con gli alunni, che ordinano lo svolgimento secondo punti essenziali uguali per tutti, da espandere necessariamente entro i limiti imposti. Il risultato può essere un prodotto diligente, corretto nella forma, in tema con il titolo. Ma le storie, vere e inventate, sono altra cosa. Non accettano imbrigliature, iniziano talvolta dalla fine, possono essere lunghe, cortissime eppure complete, scartano di lato, si riprendono, incrociano eventi e personaggi nuovi, indugiano e poi ripartono veloci.

Eppure è vero che, se lasciati a se stessi, i bambini-ragazzi spesso si perdono, per povertà di ideazione e di costruzione, per deriva narrativa, perché abbandonano per strada elementi messi in gioco, per inadeguatezza di linguaggio. Sappiamo che tutto questo, riferito all’atto di scrittura (creativa) chiama in campo l’ideazione, la progettazione, l’uso di strutture, la coerenza e la coesione testuali, il lessico, il ritmo, il registro. Un complesso di operazioni e di abilità che fa di un testo un discorso a più dimensioni, che cattura il lettore, lo respinge o lo lascia indifferente.

Ecco, siamo partiti da qui, senza peraltro pensare di trasformare gli alunni in *scrittori*, ma in persone che sanno tradurre in un testo scritto i loro pensieri, con chiarezza, in maniera multiforme e non rigida, quando ne sentono la necessità, per chi decidono di farlo. Abbiamo selezionato, per ogni abilità che si intendeva sviluppare, dei testi adatti, in gran parte già conosciuti dai ragazzi e da essi ritenuti *belli*, spes-

so recuperandoli dal repertorio delle letture condivise. Li abbiamo riletti insieme, e, dopo una prima conversazione libera, abbiamo lanciato il problema. “Perché vi piace?” “In che punto vi piace?” “Cosa ha fatto lo scrittore per rendere il testo piacevole, da ridere, pauroso, in ogni caso interessante?”

Come spesso accade, l’approccio iniziale saggia senza un ordine prestabilito i possibili punti di entrata alla questione, con osservazioni spesso marginali, non produttive. Di solito però arriva l’intuizione, la riflessione che buca gli aspetti superficiali e va in profondità, trascinando anche gli altri ragazzi in un’operazione che freddamente potremmo chiamare *analisi testuale*, e che con i bambini abbiamo invece chiamato *abitare il testo*. Non si tratta solo di differenze lessicali, perché *abitare* un luogo, in senso concreto o figurato, significa interagire con quel luogo, con le nostre conoscenze, emozioni, pensieri; significa dare e ricevere. Un primo passo verso l’atteggiamento interpretativo, e non di assunzione passiva, dei testi.

Così, da dentro, di volta in volta, “ascoltando le voci del testo”,³ si sono palesati i *trucchi del mestiere*, cioè le strategie testuali. L’uso differente delle strutture sintattiche per variare il ritmo, per dilatare il tempo, il potere narrativo delle *descrizioni efficaci*, l’uso intenzionale delle ripetizioni, delle parole e delle espressioni che marcano una svolta o una ripresa narrativa, il valore dei tempi al passato, e così via. L’esperienza è stata anche rivelatrice del fatto che il testo non nasce da sé, per caso, è *nostra creatura*. Nel testo ci siamo noi autori, va quindi curato, progettato, seguito con pazienza. Scoperte e riflessioni sono sempre state fissate sul quaderno di grammatica, *anche il testo ha la sua grammatica* - afferma Giacomo - *il testo è come una parola dal significato più grande*.

E poi, durante il laboratorio di scrittura, i ragazzi si sono divertiti a *fare gli scrittori*, mettendo in pratica i trucchi scoperti. Le storie, costruite a volte individualmente, a volte in piccoli gruppi, a volte con un lavoro collettivo, seguivano poi lo scopo per cui erano state pensate, la costruzione di un libro, la lettura ai più piccoli, la corrispondenza, il giornalino, la sceneggiatura per uno spettacolo, la scrittura per sé...

Sicuramente il momento della scrittura, e tutto il contesto che la precede e la segue hanno acquistato presso i bambini-ragazzi un buon gradimento. Sono aumentati l’interesse, la curiosità e quindi l’impegno per capire, la volontà di cooperare per risolvere i problemi, il piacere di provare e di migliorare, la capacità di sostenere a lungo un compito di scrittura, riflettendo, magari con un lavoro sotto traccia, su possibili uscite da una impasse narrativa o linguistica.

Oltre l’atteggiamento, per noi già molto importante, i risultati concreti, personali. Sicuramente non per tutti nella stessa misura, e non sempre subito evidenti. Ma in-

³ Fabrizio Frasnedi, *Leggere per scrivere*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

dubbiamente fa ben sperare quando si registrano segni positivi, testi in cui l'impianto narrativo mantiene una sua coerenza interna, le strutture frasali scorrono sciolte, mostrano una certa intenzionalità, e superano quindi la semplice giustapposizione di enunciati (...e allora... poi... e dopo...), uno dei segnali più diffusi di scarsa dimestichezza con i mezzi linguistici. Oppure, più raramente ma accade, quando ci si imbatte in piccole perle narrative, in cui l'impianto inventivo si esprime felicemente in coppia con alcune abilità linguistiche conquistate.

Allora vale la pena di rischiare. Di attrezzare i bambini-ragazzi, per liberare quello che sono e sanno fare, sia dagli impacci dell'*ignoranza*, sia dai lacci di una didattica costrittiva.

E qui ci torna in mente ancora Rodari nel libro *Esercizi di fantasia*,⁴ nel penultimo capitoletto dal titolo *Quello che i bambini insegnano ai grandi*: "... se io pongo loro un problema fantastico le loro soluzioni sono sempre più avanzate delle mie. L'ho imparato in trent'anni! Sono sempre più coraggiose; vanno sempre un passo più in là."

Il capitolo riservato alle strategie di scrittura si articola in cinque proposte:

1. testi a ricalco;
2. esercizi di stile;
3. reportage;
4. liberi liberi;
5. testi geometrici: storie parallele, circolari, concentriche.

1. TESTI A RICALCO

L'attività *ricalca* la nota attività suggerita da Rodari in *Fiabe a ricalco*. È un procedimento piuttosto diffuso nella pratica didattica e in apparenza potrebbe sembrare un'operazione linguistica semplice, facilmente proponibile con poche indicazioni. Dato un testo, i ragazzi sono invitati a reiventarne un altro, sulla falsariga del primo, secondo consegne che cambiano l'ambiente, o i personaggi, o la situazione. Di solito funziona così. In realtà lo stesso Rodari avverte che si tratta di un "gioco assai complesso", ricordando che con la scrittura a ricalco si sono cimentati scrittori della fama di Joyce. Del resto la strategia mantiene anche ai giorni nostri la sua capacità di attrarre gli esperti di scrittura. Mi viene in mente ad esempio Roberto Piumini e la sua recente *La nuova commedia di Dante*,⁵ illustrata da Altan, una sorta di divertimento satirico, uno scherzo a ricalco della Commedia.

⁴ Gianni Rodari, *Esercizi di fantasia*, Editori Riuniti, Roma, 1983.

⁵ Roberto Piumini, *La nuova Commedia di Dante illustrata da Altan*, Feltrinelli, Milano, 2004.

Con i ragazzi, il gioco presenta molti aspetti interessanti e mantiene sempre quel che promette, ossia la capacità di far apprendere con piacere cose anche impegnative dal punto di vista linguistico. A certe condizioni.

L'insegnante deve prima di tutto essere consapevole di quali siano gli elementi, gli aspetti, le caratteristiche linguistiche del testo base che possono funzionare da *appoggio* alla reivenzione, come tracce sicure da *ricalcare* per dare forma a un altro intreccio narrativo. La scelta dei testi non è quindi neutra rispetto a ciò che ci si propone. Così come è fondamentale il lavoro dentro la scrittura pensato per i bambini, che diventa necessariamente diverso da caso a caso. La modalità di fondo rimane però la stessa. Secondo un'immagine ricordata prima, si tratta di approntare situazioni in cui i ragazzi abbiano la possibilità di *abitare storie ben fatte*, per coerenza, coesione, strutture, stile, registro, scelte espressive o altri elementi testuali, con tutto quel che ne consegue: familiarizzare e interagire con le voci del testo, con i suoi ritmi, le coloriture, i modi di rivelarsi e di catturare. Le curiosità con le quali entrare nei testi hanno delle domande precise, *Dove mi piace, Cosa ha fatto lo scrittore per fermare la mia attenzione, per farmi ridere, o pensare, o per portarmi dentro emozioni già vissute*.

Rodari fa lavorare i bambini riducendo prima le fiabe alla loro struttura essenziale, a "pura espressione astratta", sulla quale l'immaginazione fa crescere trame narrative diverse. E qui non c'è nulla da aggiungere, e tutto da imparare.

Le due esperienze che proponiamo prendono in considerazione, come si vedrà, altri elementi linguistici, hanno come traguardo forme di scrittura a ricalco, ma durante il percorso, come succede nella prima proposta descritta, si soffermano anche in attività diverse, suggerite dalla particolarità dei testi base.

Testi da vedere e da sentire

L'uomo di Ferro

... questo testo mi sembra un cartone...

Il testo di riferimento è l'inizio del libro di Ted Hughes *L'Uomo di Ferro*.⁶ La storia può essere considerata una *fiaba moderna*, per via di alcuni elementi tipici del genere - sospensione della realtà, elementi magici, presenza dell'eroe e dell'antieroe, lieto fine - riportati in un contesto di vita dei nostri giorni. La lunghezza del testo base copre circa una pagina, la dimensione media adatta per operazioni di questo genere, che concede ai ragazzi un sufficiente spazio di esplorazione del senso e della forma e nel contempo permette un controllo abbastanza agevole delle operazioni fatte.

⁶ Ted Hughes, *L'uomo di Ferro*, Mondadori, Milano, 1994.

Il testo dell'esempio descrive l'arrivo sulla terra di un personaggio misterioso. L'impatto con il nostro mondo si risolve rapidamente a svantaggio dell'intruso, con la sua disintegrazione. Almeno così appare. Si tratta di un racconto a forte presa emotiva, espresso con alcuni artifici formali interessanti, che i ragazzi disveleranno poco per volta, discutendo insieme *dentro il testo*.

Il testo proposto:

L'arrivo dell'Uomo di Ferro

L'Uomo di Ferro arrivò in cima alla scogliera.

Da quanto camminava? Nessuno lo sa. Da dove veniva?

Nessuno lo sa. Com'era fatto? Nessuno lo sa.

Più alto di una casa, l'Uomo di Ferro si fermò in cima alla scogliera, ritto sull'orlo, nel buio.

Il vento cantava tra le sue dita di ferro. La grande testa di ferro, a forma di bidone ma vasta come una stanza da letto, si voltò lentamente a destra, poi lentamente si voltò a sinistra. Si voltarono le orecchie di ferro, da una parte, dall'altra. Ascoltava il mare. I suoi occhi, simili a fari d'automobile, s'accesero di una luce bianca, poi rossa, poi infrarossa, mentre esploravano il mare. L'Uomo di Ferro non aveva mai visto il mare.

Vacillò nel vento impetuoso che gli premeva contro la schiena. Vacillò in avanti, sull'orlo dell'alta scogliera.

E il piede destro, il suo enorme piede destro di ferro, si levò in aria, - su, fuori, nello spazio - e l'Uomo di Ferro fece un passo avanti, via dalla scogliera, verso il nulla.

CRRRAAASSSSSSSH!

Giù dalla scogliera l'Uomo di Ferro precipitò rotolando, a capofitto.

CRASH!

CRASH!

CRASH!

Di roccia in roccia, di sporgenza in sporgenza, rimbalzando lentamente. E mentre cozzava, contro le rocce, e cozzava e cozzava

Saltarono via le gambe di ferro.

Le braccia di ferro si staccarono, e le mani si staccarono dalle braccia.

Ruzzolarono le grandi orecchie di ferro, e gli occhi schizzarono dalle orbite.

Si staccò la grande testa di ferro.

Spezzandosi, sobbalzando, tintinnando, tutti i frammenti separati rotolarono via e si sparsero sulla spiaggia ciottolosa giù in basso.

Alcuni sassi rotolarono con lui.

Poi

Silenzio.

Riportiamo le opportunità intraviste nel testo dagli insegnanti, riformulate poi come rete di obiettivi da tener presenti durante le attività con i ragazzi. Le annotazioni entrano negli aspetti del significato e della forma e rappresentano una sorta di canovaccio che guiderà il percorso dentro il testo e le successive operazioni linguistiche con i ragazzi.

Dalla programmazione

“La situazione narrata occupa nel testo un tempo brevissimo, la scrittura *riprende* in presa diretta ciò che avviene. Il racconto si potrebbe definire un testo *sonoro*, molte parole infatti sono di tipo onomatopoeico o sono espressioni mutate dal genere fumetto. Il testo è anche di tipo *visivo*, funziona infatti a sequenze successive molto strette.

Dunque un testo quasi cinematografico, o vicino al fumetto.

La struttura linguistica scelta dall'autore è conseguente. Le frasi interrogative iniziali introducono un clima di suspense, il ritmo segue l'incalzare degli eventi, si fa sempre più veloce, con frasi brevi, che iniziano con il verbo. La formattazione inusuale rende bene l'idea del precipitare. Molti *a capo*, in un caso prima ancora che la frase si completi, per assecondare il movimento.

Interessante la descrizione, che non occupa, come spesso accade, uno spazio testuale autonomo, ma connota il personaggio mentre questo agisce. Ultima osservazione, le ripetizioni efficaci, che sottolineano la natura di ferro del personaggio e scandiscono il volo dell'Uomo di Ferro giù dalla scogliera.”

Le notazioni sul testo specifico, se generalizzate, richiamano alcuni aspetti fondamentali dell'atto di scrittura che entrano di necessità in un percorso dedicato alle abilità del *saper scrivere*. Gli aspetti cognitivi: organizzazione delle idee, coerenza testuale e logica narrativa, e gli aspetti linguistico-formali, legati alla *trascrizione* nel codice scritto del progetto pensato: struttura, scelta delle parole e delle espressioni, punteggiatura. I ragazzi sperimentano la complessità dell'atto di scrittura, e ne scoprono la bella e sostanziale natura della necessità. *Scrivo se ho qualcosa da scrivere e per farlo uso, anzi so usare i mezzi linguistici più adatti ad esprimerlo.*

Per questa proposta, come per le altre che seguono, vale di conseguenza un'attenzione di fondo, da trasformare nel tempo in abilità di scrittura. La graduale presa di coscienza che chi scrive ha già ideato e progettato *prima*, con la mente, un pensiero articolato e in parte già compiuto. Le attività con i ragazzi occupano più spazi di lavoro. Il testo viene prima *affidato* agli alunni mediante la lettura dell'insegnante, senza consegne precise. Le prime osservazioni sono di solito di superficie, e riguardano il personaggio, i fatti, alcune suggestioni personali. Segue una seconda lettura dell'insegnante. I ragazzi hanno

a disposizione un foglio di servizio⁷ per appuntare velocemente osservazioni riferite a *cosa dice* il testo, a *come lo dice* e a *cosa evoca di personale*. Qui la metafora richiamata in precedenza *abitare il testo* rende bene il senso dell'atteggiamento richiesto. Ascoltare le voci del testo, farsi orientare dalle *tracce* - gli elementi linguistici testuali - per ricostruire la sua forma, allacciare eventi, situazioni personali che il testo riaccende nella memoria.

Segue la conversazione e viene tracciata una prima *mappa* che intreccia i dati del testo con la reazione dei bambini:

attesa	mistero	cartoni animati
come una valanga		molto rumore
incidente		meraviglia
come quando sono caduta con la slitta		
		cozzava, cozzava, cozzava: sembra di essere lì
parola ferro ripetuta		il piede destro... sembra di vederlo
		sento che sta cadendo
poi silenzio: come in campeggio, dopo che era passato il treno		
		come dopo un temporale forte
		avviene tutto in pochissimo tempo
l'Uomo di Ferro non muore, se no la storia è finita		

Raggruppando per assonanza gli appunti, i ragazzi riescono a delineare il ritratto del testo, individuano così i punti di attacco per percorrerlo in profondità e per scoprire i *trucchi* - le strategie - che lo rendono interessante. Quello che scrivono è anche un percorso di lavoro:

Dal quaderno di grammatica:

Questo testo ci piace perché scorre veloce come le scene di un cartone animato, o le vignette di un fumetto. Dall'inizio alla fine passano pochi minuti, così sembra di essere lì, come se il testo fosse scritto in presa diretta. Le frasi sono brevi, e spesso iniziano con il verbo, per mettere in evidenza quello che accade.

⁷ Foglio di servizio: tecnica secondo la quale i ragazzi possono appuntare velocemente su un foglio idee e osservazioni che pensano possano servire, relative al contenuto o alla forma, così come arrivano alla mente. È uno strumento che libera la mente dal compito di tenere in memoria troppe cose contemporaneamente e permette poi di riutilizzarle in modi diversi.

Per approfondimenti, si segnala il testo di C. Bereiter, M. Scardamalia, *Psicologia della composizione scritta*, La Nuova Italia, Firenze, 1995.

→ proveremo a trasformare il testo in un fumetto

È anche un testo rumoroso. La parola ferro è ripetuta molte volte e così si sente il rumore dell'Uomo di Ferro, che è diverso da come siamo fatti noi. Ci sono molte parole che fanno rumore, spesso ripetute, ed espressioni come nei cartoni animati.

→ proveremo a disegnare le parole che fanno rumore con i calligrammi

Ci è piaciuta la parola silenzio messa lì a capo riga, dopo tutto il fracasso della caduta.

→ proveremo a spiegare quel silenzio

→ proveremo a disegnare e a raccontare cosa è per noi il silenzio

Il testo è scritto e impaginato in un modo un po' strano, ma di effetto;

ha grandi margini a destra e a sinistra;

le espressioni-fumetto CRASH... sono scritte in stampato maiuscolo;

si va a capo anche se la frase non è finita;

Tutti questi trucchi mettono in risalto quello che accade.

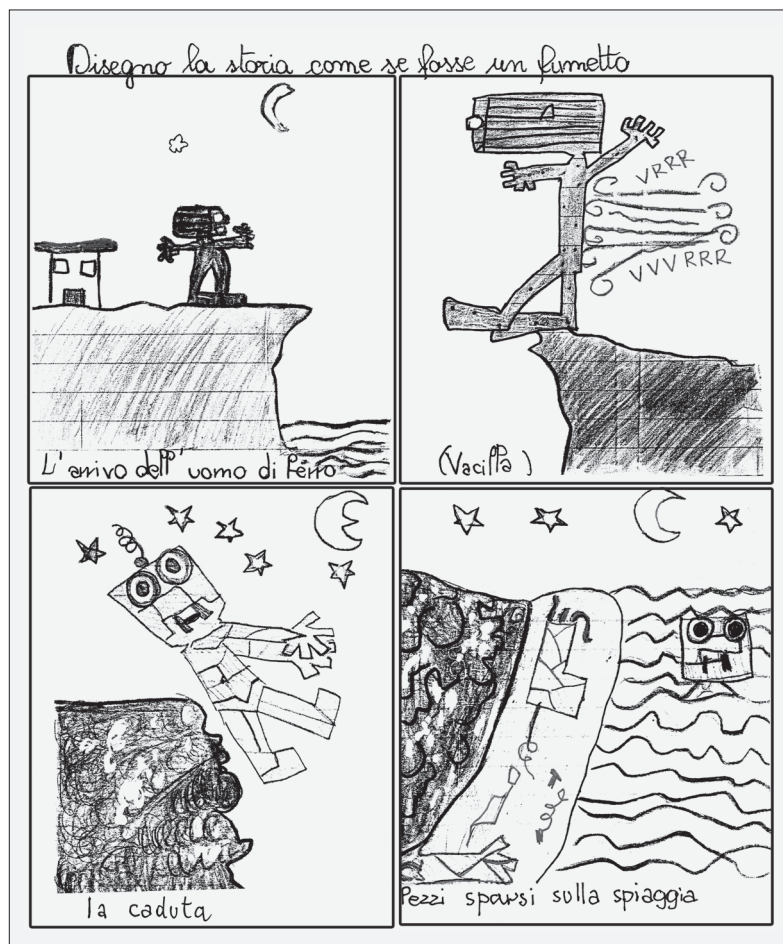
→ proveremo a utilizzare i trucchi nei testi a ricalco

Dal testo al fumetto

Il lavoro di trasformazione del testo in fumetto ha impegnato e divertito tutti. C'è da precisare che in questo contesto l'uso del fumetto è solamente un mezzo per verificare alcune osservazioni relative alla struttura narrativa:

- la velocità dell'azione, *Nel fumetto non abbiamo mai dovuto usare le espressioni qualche tempo dopo... passano i giorni...;*
- l'attenzione centrata sempre e solo sulla realtà vissuta dal protagonista, *Non abbiamo mai usato espressioni come intanto nel paese di... nel frattempo in casa di...;*
- lo sviluppo del testo mediante veloci sequenze temporali successive.

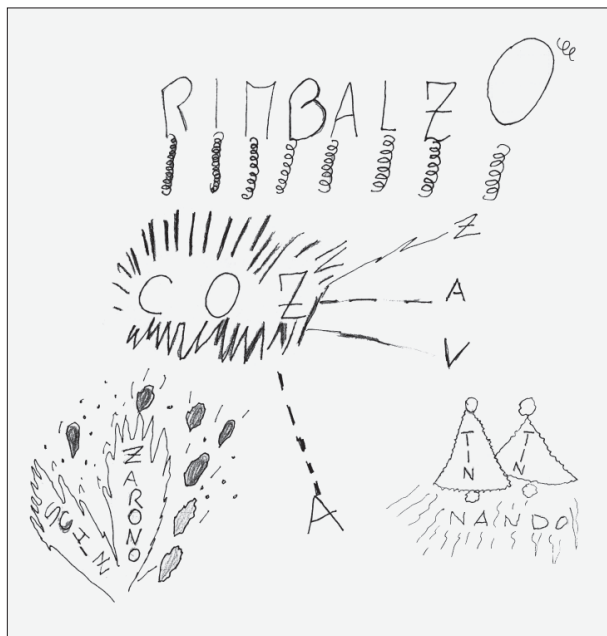
Durante l'attività ci sono state vivaci discussioni su *come* rendere al meglio il disegno delle sequenze. In realtà i ragazzi tentavano con le conoscenze empiriche della loro esperienza di avvicinarsi al linguaggio corretto del fumetto, e le soluzioni, adottate in stretta cooperazione, richiamano l'uso dei piani medi, dei primi piani e dei campi lunghi, anche se l'approssimazione è tanta. Proprio questo lavoro è stato ripreso e utilizzato in seguito assieme al testo come primo materiale per l'avvio di un lavoro centrato sul fumetto.



L'Uomo di Ferro. Dal testo al fumetto.

Le parole che fanno rumore

I ragazzi *disegnano* su grandi fogli le parole che fanno rumore. Utilizzano la tecnica del calligramma e mentre lavorano e si scambiano osservazioni, rinforzano l'idea che parole ed espressioni onomatopiche sono un mezzo linguistico potente, quando si vuole creare un'atmosfera particolare, non necessariamente *rumorosa*. Katia fa notare ad esempio che quando siamo in biblioteca, io uso spesso la parola *bisbigliare*.



Esempi di calligrammi.

Dare parole al silenzio

Il testo di Huges si conclude, dopo tanto fracasso, con la parola *silenzio*, messa lì da sola, a capo riga, *come una scena senza parole*. Ai ragazzi viene voglia di *riempire* quel silenzio, di immaginare come doveva essere tutto intorno dopo la caduta rovinosa dell'Uomo di Ferro.

Il lavoro si svolge in piccoli gruppi. Nei brevi testi che raccontano il *silenzio* si può già notare il tentativo di riutilizzare alcuni trucchi appena scoperti. Le ripetizioni, qualche parola onomatopeica, l'uso del verbo ad inizio frase, l'impaginazione *ad effetto*.

Ecco un esempio.

Silenzio
Si ritirò il vento dalla scogliera e si arrestarono silenziosi i massi sulla spiaggia deserta.
VRON
VRON
VROOOON
il mare sussurrava appena.
Giacevano immobili le gambe di ferro, e giacevano le braccia e le mani di ferro, senza più vita. ▶

Tutt'attorno erano sparsi i frammenti separati dell'Uomo di Ferro, inanimati, fra i ciottoli bianchi della riva.

Intorno

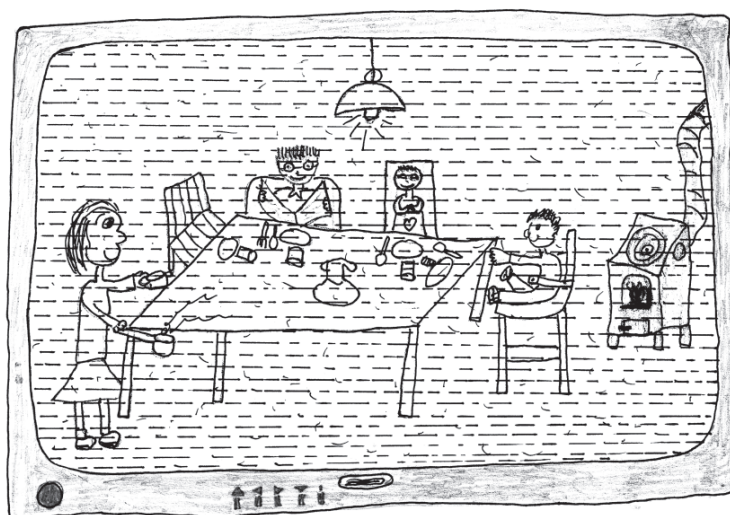
Nessuno.

Solamente

Silenzio

Il silenzio nell'esperienza

I ragazzi hanno raccontato con il disegno e con brevi testi narrativi le loro esperienze di *silenzio*. I riferimenti soggettivi hanno rivelato una grande varietà di approcci e di sensazioni. Paura, emozioni ed evocazioni piacevoli, senso di disagio, riflessioni personali, atteggiamenti forse provocatori: *Io non so cosa sia il silenzio*, scrive Manuel sotto un disegno molto eloquente, che rappresenta se stesso in mezzo a fonti di suoni e di rumori, una banda, una cascata, la radio accesa, un treno che passa... Più di un ragazzo ha rappresentato il silenzio come una stanza in cui domina un grande televisore spento. Nel disegno riportato sotto, l'invasione della televisione nel quotidiano è ancora più intrusiva. Andrea sovrappone a una scena familiare uno schermo TV acceso, con le trasmissioni interrotte.



Il silenzio raffigurato da Andrea.

Poesia del silenzio

A volte è lo stesso percorso programmato a mostrare nel suo svolgersi aperture impreviste e interessanti. A volte invece è l'intuizione pronta di un bambino a suggerire la possibilità di una deviazione felice, da prendere al volo. Come nel caso di Luana, che mentre i compagni in cerchio si raccontano uno dopo l'altro le proprie esperienze di silenzio, scegliendo dai testi una frase, commenta: *Sembra una poesia*.

L'osservazione di Luana è un invito a provare. Abbiamo riunito in una 'poesia' in versi sciolti i pensieri di tutti, dopo averli raggruppati per assonanza o per contrasto, e modificati qua e là nella forma per costruire un ritmo.

Silenzio
Per me il Silenzio
può fare paura,
se sei solo in casa
quando inizia a fare buio.
A volte invece ti porta
in un mondo tutto per te
dove nessuno decide il tuo tempo.
Il mio Silenzio
è oltre il sole e la luna
nell'universo profondo.
È in fondo all'oceano
dove i rumori del mondo
non arrivano.
Il Silenzio è una televisione
spenta, è uno schermo
acceso senza trasmissioni
sopra la cena
della mia famiglia.
Il Silenzio è quando
il mio fratellino dorme
e io posso finalmente giocare in pace.
Per me il Silenzio
non esiste,
quando lo sento arrivare
lo combatto
con una canzone delle Spice Girls.

SSSSilenzio
l'ho scritto e lo leggo
con molte SSSS
per non fare rumore.

Scrivere a ricalco

Il lavoro a ricalco è il momento finale del *viaggio dentro il testo per imparare i trucchi di scrittura*. Può essere un'attività personale, che impegna ogni ragazzo a misurarsi con quanto sperimentato e scoperto. Oppure si può lavorare in gruppo, e allora l'attività collettiva diventa un autentico laboratorio di scrittura, dove la storia si costruisce insieme, attorno al nucleo narrativo minimo scelto preventivamente. Il testo prende forma gradatamente, dalle discussioni sugli aspetti narrativi e linguistici, in cui confluiscono e diventano racconto scritto le idee, i confronti, la selezione e la ricerca lessicale e formale. Con frequenti riletture, accomodamenti e ritorni al testo originario, quando si presenta la necessità di verificare come l'autore abbia utilizzato le strategie narrative.

È opportuno che il lavoro sia preceduto da una breve rivisitazione del testo-base e da una riletture delle osservazioni fissate sul quaderno di grammatica, che diventano criteri guida per la riscrittura della storia a ricalco.

Di seguito, riportiamo due esempi. Il primo, *La valanga*, è stato costruito insieme, quindi in situazione di laboratorio, dove l'originalità dei singoli cede qualcosa alla possibilità di approfondire le proprie abilità di scrittura.

Il secondo, *A Gardaland*, non è propriamente un testo a ricalco. È stato scritto da Marco qualche tempo dopo, durante lo spazio di scrittura *Liberi Liberi* (proposta a p. 145). Il suo valore sta nel fatto che, a distanza di tempo e non su consegna diretta, Marco ha riutilizzato con risultati apprezzabili i trucchi di Ted Huges, per raccontare un'esperienza personale. In questo caso le strategie individuate 'abitando un testo' si sono trasformate in attrezzi personali.

La caduta della valanga

La valanga si mosse a metà della montagna. Come si era formata? Nessuno lo sa. Fin dove sarebbe arrivata? Nessuno lo sa. Quanto era estesa? Nessuno lo sa.

Più pericolosa e veloce di un fulmine, la valanga iniziò a rotolare lungo il pendio.

Il vento urlava sopra l'enorme forma bianca di neve. L'imponente massa di neve, estesa come un'onda anomala, raschiando il dorso della montagna, curvò a destra e poi a sinistra.



E mentre scivolava e curvava diventava ad ogni metro più grossa e potente. La neve bianca luccicava contro l'azzurro del cielo e la valanga scendeva
e scendeva
e scendeva.

La valanga bianca di neve si scontrò con il vento impetuoso che la schiacciava contro la montagna.

E la massa di neve, l'enorme massa di neve, cozzò contro la foresta di pini, là nel bosco.

TUM

TUTUM

TUM

Immobile come un'antica muraglia, la valanga sembrò riposare contro la foresta dopo la lunga discesa.

Ma...

A Gardaland

Salgo sui seggiolini accanto a Cinzia, mi aggancio bene con le cinture di sicurezza,
POI VIA!

È bellissimo. Si sale piano piano per un percorso lungo, quasi verticale. Io ho già paura, guardo avanti e vedo solo il cielo, guardo di sotto e la città mi corre via. Non ho mai provato una simile emozione.

Poi sento un rumore strano
e via, giù dalla discesa.

Non riesco a respirare, cado, precipito,

GIU'

GIU'

GIU'

Sento urla, di seggiolino in seggiolino.

Tremano le mie gambe come se schizzassero via

Via dal mio corpo le mani e la testa.

Poi

FFFFF

È fatta

Respiro.

...

Giocare a costruire mondi possibili

Logica narrativa e coerenza testuale

“Una volta a Piombino caddero confetti...”

“Giovannino Perdigiorno, gran viaggiatore e famoso esploratore, capitò una volta nel paese degli omini di burro...”

È ancora Gianni Rodari a regalarci con questi incipit e con i racconti che seguono due rappresentazioni esemplari di come funziona il pensiero narrativo. Sono storie scelte fra tante delle sue, e la loro presa sul lettore sta nel fatto che in esse il pensiero narrativo riproduce in modo essenziale, quasi scoperto, il proprio funzionamento. Il patto di finzione fra chi immagina e scrive di un mondo possibile e il lettore (o ascoltatore) è stretto già nella prima riga, in tal modo chi legge è in grado fin da subito di ipotizzare possibili sviluppi di quella storia, o di seguire con divertimento i risvolti imprevisi pensati dall'autore. Funziona così la logica narrativa e Rodari la applica nei suoi racconti brevi quasi con rigore. Ricombina con sapiente naturalezza pezzi di copioni del mondo reale e ne ricava situazioni che sono reali solo per finta e solo finché dura la storia. In quale mondo stralunato stiamo mai vivendo se invece di pioggia cadono confetti, o se capitiamo per caso in un paese dove le persone sono fatte di burro...

Abbiamo portato i ragazzi dentro queste storie, per farli familiarizzare concretamente con l'aspetto dell'atto di scrittura forse più difficile da spiegare a parole, la *coerenza testuale*.

A questo proposito, gli insegnanti, ripescando nella loro esperienza, potrebbero scrivere un trattato su *I bambini che si perdono nel testo*. Troppe idee, un'esplosione di personaggi e di situazioni, un inizio fantasmagorico e, poco dopo, la deriva narrativa. Per incapacità, o meglio per la non consapevolezza che anche le storie inventate sono tenute insieme da una coerenza interna, in cui tutto si lega e si rapporta.

Nell'esempio riportato, i ragazzi mettono prima in evidenza lo sviluppo narrativo che Rodari ha realizzato a partire dai primi nuclei ideativi *cadono confetti, omini di burro*. Costruiscono una rappresentazione che ricorda i campi semantici o le associazioni di significati che Frasnedi⁸ indica come *catene di senso*, o *grappoli di idee*.

L'operazione aiuta i ragazzi a consolidare abilità diverse relative a più piani procedurali dell'atto di scrittura: ideazione, selezione delle idee, organizzazione testuale. Abilità già presenti ma in forma ancora implicita, a causa “dello scarso o nullo dominio che i soggetti giovani e inesperti hanno dei meccanismi di autoregolazione e controllo delle procedure.”⁹

⁸ F. Frasnedi, *Leggere per scrivere*, op. cit..

⁹ C. Bereiter, M. Scardamalia, *Psicologia della composizione scritta*, op. cit..

I ragazzi utilizzano poi la strategia e fissano su un foglio di servizio il possibile sviluppo della loro storia, inventata a ricalco del testo *La famosa pioggia di Piombino*, come momento operativo che segna il necessario passaggio fra *l'intuizione ideativa* sincretica e la sua *trascrizione* nel codice scritto.

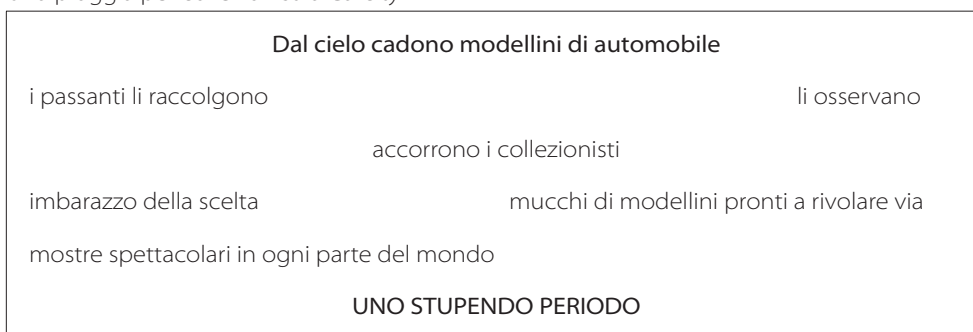
La famosa pioggia di Piombino

L'invenzione di Rodari in una mappa



Ecco come Marco si costruisce la mappa del proprio testo:

Una pioggia per collezionisti a Carcity



Questo il suo testo a ricalco:

Un giorno a Carcity piovero modellini di automobili.

Venivano giù fitti come alberi della foresta amazzonica. Ce n'erano di tutti i tipi: Leopard, Ferrari F40, Revell. Un signore di passaggio ne osservò uno da vicino e con sua grande sorpresa si accorse che era un modello della Fanteria macedone. Un altro ne notò uno rarissimo dell'Italeri.

"Sono modellini!" "Sono modellini!"

E via tutti i collezionisti a raccogliarli e a riempirsene le mensole. Non avevano nemmeno la fatica di cercare, cadevano così numerosi che c'era l'imbarazzo della scelta.

La pioggia durò alcuni giorni e nelle case c'erano ormai mucchi di modellini tutti in disordine, i collezionisti avevano paura che rivolassero via. Allora li portarono nei musei e organizzarono mostre spettacolari in tutto il mondo. Fu uno stupendo periodo.

Anche adesso i collezionisti si aspettano dal cielo modellini a go-go, ma quella pioggia eccezionale non si è più vista né a Carcity, né a Vercelli e nemmeno a Modellilandia.

2. ESERCIZI DI STILE

L'espressione *Esercizi di stile* può apparire una scelta presuntuosa. In realtà si intitola così un capitolo di un prezioso libretto scritto da Ermanno Detti,¹⁰ che propone alcune interessanti tecniche di scrittura adatte a sperimentare concretamente come i linguaggi cambiano se cambia l'interlocutore, lo scopo, la situazione o anche l'argomento di cui si scrive. L'autore si rifà all'opera di Raymond Queneau, e alla sua idea. Partire da un testo base *banale* che racconta un fatto in modo neutro e riscriverlo più volte (per Queneau un centinaio) utilizzando stili diversi, telegrafico, sotto forma di sonetto, altisonante e così via. L'operazione di riscrittura moltiplica i testi originali, che assumono senso e coloritura di volta in volta diversi.

Il lavoro, definito da Ermanno Detti "semplice, divertente e difficile", è pensato dall'autore per ragazzi del biennio delle superiori, ma con qualche accorgimento può diventare un'attività utile e molto gradita anche per i ragazzini degli ultimi anni del corso elementare e nella media. Nel nostro caso, alla parola *stile* viene concessa un'accezione molto ampia.

A chi si rivolge in particolare? Tutti noi abbiamo incontrato o incontriamo alunni che, nello spazio dedicato alla scrittura libera, ti guardano con occhi furbetti, con complicità, e si precipitano a scrivere di lena. Ma, dopo poche righe, trac... il punto diventa fermissi-

¹⁰ Ermanno Detti, *Come si insegna a scrivere*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

mo, un macigno. Hanno condensato un vissuto, un'intuizione inventiva in poche parole, troppo poche perché il testo restituisca lo spessore e la vivacità dell'idea originale. Eppure, se li ascolti mentre te lo rileggono, senti nella voce e intuisce da come accompagnano la lettura con tutto il corpo, l'eco di tutto quello che avrebbero voluto scrivere. È che per loro le parole, ad esempio *prato*, *bello*, *giocare*, sono 'fermagli grandi' che fissano cose, esperienze e significati molto ampi, così estesi da comprendere informazioni oggettive, descrizioni, sensazioni. Questo avviene di solito quando sono ancora piccoli, in seconda, in terza. Poi, mano a mano che diventano consapevoli della loro inadeguatezza, spesso maturano con il foglio bianco un pessimo rapporto, si ingegnano ad espandere in qualche modo il testo, ma scrivere diventa un peso senza senso, un dovere senza contropartita.

Nella nostra esperienza, la proposta è riuscita a riconciliare l'attività di scrittura con il gusto di fare qualcosa che interessa e piace, anche perché, come si vedrà, il lavoro di scrittura prefigura il momento della lettura dei testi ai compagni. Strategia che si è rivelata vincente, perché diventa una sorta di gara non a chi è più bravo, ma a chi sa *divertire* di più, cioè a chi sa riscrivere i testi in modo più adeguato alla situazione.

La partenza dell'attività è un *testo neutro* semplice, che i ragazzi dovranno sviluppare a seconda della situazione scelta.

Un testo neutro... da sviluppare a tua scelta!

Questa mattina mi sono svegliata/o, mi sono preparata/o e sono andata/o a prendere il pullman. Quando il pullman è arrivato, sono salita/o. Dopo dieci minuti siamo arrivati nel cortile davanti alla scuola e sono sceso.

- A. Sei un tipo calmo, non ti sembra mai tardi...
- B. Ti accorgi che fuori nevicava...
- C. Sei un tipo scherzoso, sempre allegro...
- D. Sei un tipo pessimista, vedi sempre tutto nero...

Puoi aggiungere fatti, fare descrizioni, utilizzare i trucchi che conosci.

Unica regola: i fatti del testo base non possono essere cambiati.

La prima volta è utile far lavorare i ragazzi in piccoli gruppi formati attorno alla situazione scelta, facendo attenzione che i componenti abbiano abilità linguistiche eterogenee, ma non troppo distanti. I gruppi hanno a disposizione un foglio di servizio, su cui appuntano rapidamente le idee, le espressioni, le parole speciali, i particolari che potranno essere utilizzati nella fase di trascrizione del testo.

Un esempio:

Il campo delle parole (calma)

"Parole che rallentano il tempo e descrivono il contrasto tra la calma di Michela e il nervosismo della mamma"

dormicchiare sotto le coperte	"Michela, alzati!"	Far finta di non sentire
"Su, da brava!"		
calma, lentamente	Michela sbuffa	"Alzati pigrona, è tardi!"
socchiudere gli occhi	giocherellare con il cuscino	mamma nervosa
mentre si lava fa le bolle con il sapone		lumaca, tiratardi
lenta lenta	trovare sempre nuovi pretesti	
la mamma perde la pazienza	una scarpa c'è, l'altra non si trova	
disordinata	pullman partito	vrrrommm con la macchina
Michela canticchia e si stiracchia come un gatto		nervosismo che cresce
mamma preoccupata: "Che inizio di giornata, ragazzi!"		

La mappa delle idee rappresenta in modo caotico, linguisticamente disorganizzato e di solito sovrabbondante, il contesto particolare che connota diversamente il testo neutro di base. Ora il compito dei ragazzi è di ordinarlo in un testo scritto, quindi di scegliere le idee, di dare ad esse un ordine gerarchico, infine di significarle con parole, espressioni e forma linguistica adeguate. È di solito un momento animato, di grande scambio, anche di complicità, perché alla discussione, alle riletture, ai cambiamenti nel testo, si mescolano commenti scherzosi *extratestuali*, che richiamano esperienze ben note:

Mirko: lo la mattina faccio anche di peggio, l'altro giorno ho nascosto la chiave della macchina per fare uno scherzo e la mia mamma è andata in furia.

L'attività prevede in seguito che i testi definitivi siano letti ai compagni. È un appuntamento atteso che incuriosisce, diverte e diventa a sua volta occasione importante di riflessione linguistica, quando i ragazzi discutono le modalità e le strategie che hanno permesso di trasformare il testo neutro, che dice poco e poco attrae, in più racconti che ne mantengono inalterata la traccia, ma la contestualizzano in scenari differenti.

Seguono due esempi di testi prodotti in piccolo gruppo (parte iniziale), e le annotazioni scritte sul quaderno di grammatica.

Con la tua calma...

Michela apre gli occhi, sente la mamma che la chiama. Lei fa finta di niente, si rimette sotto le coperte a dormicchiare calma calma. La mamma dalla cucina la chiama con pazienza: *"Michela, è tardi, svegliati su da brava!"*

Michela sposta piano le coperte, sbuffa, si stiracchia, scende piano piano le scale e va in cucina. Fa colazione senza fretta. Mescola pianino il latte, lo soffia, gioca con il pane, lo spezza adagio, beve e intanto giocherella con le briciole. La mamma è un po' nervosa: *"Sbrigati pigrona! Il pullman non aspetta te!"*

Michela finalmente va a lavarsi. Perde tempo a fare le bolle con il sapone davanti allo specchio, si fa le boccacce, si asciuga di malavoglia. La mamma, dalla cucina: *"Non sei ancora pronta? Sei la solita tiratardi, perderai il pullman!"* Michela cerca le scarpe...

Sabrina, Alessandro, Francesca, Matteo

Bello, la neve!

La mamma mi chiama. Apro lentamente gli occhi. Che peccato! Oggi è il primo giorno di scuola dopo le vacanze di Natale. Non posso starmene un po' al calduccio e pensare a cosa farò di bello durante la giornata, niente pigiama fino a mezzogiorno e colazione davanti alla TV. La mamma richiama: *"Alza le tapparelle, c'è una sorpresa per te!"* Balzo dal letto. Non è possibile che sia arrivata la neve proprio stanotte. E invece sì, che bello, urrà, nevica! Viene giù che è un piacere, e già ce n'è uno stratino bianco bianco per terra. È proprio quello giusto per fare le scivolate. Oggi vado a scuola felice. Corro in cucina: *"Mamma, mi bevo solo il latte in piedi, dai, esco subito, voglio giocare un po' prima che arrivi il pullman!"*...

Dal quaderno di grammatica:

Leggendo i fogli di servizio, si capiva a quale situazione si riferivano. Nei fogli di servizio abbiamo riconosciuto alcuni trucchi dello scrittore: ripetizioni efficaci, riempire il tempo, contrasto dentro-fuori.

Quando i nostri compagni leggevano il testo costruito nel gruppo, nessuno di noi pensava al testo base, sembravano tutti diversi. Solo entrando nei testi con più attenzione, abbiamo ritrovato la struttura essenziale (il testo neutro).

In questo lavoro abbiamo capito una cosa: ogni racconto può diventare un testo neutro, oppure può trasformarsi in un testo ben fatto che piace al lettore.

Noi abbiamo provato a costruire testi ben fatti, cercando un linguaggio adatto, usando descrizioni e parole speciali, mettendo fatti particolari anche piccoli, spiegando i sentimenti di quel momento.

Gli esercizi di stile ci hanno fatto capire che scrivere può diventare un'attività molto personale e anche divertente, perché ci metti dentro le tue cose, come le hai vissute e sentite tu.

3. IL REPORTAGE

Quando chi scrive presta i suoi occhi a chi leggerà...

Il reportage è una modalità testuale mediante la quale chi scrive, di solito un inviato speciale della stampa, della Tv o di altri mezzi di comunicazione, effettua un servizio giornalistico in gran parte *in tempo reale* su un avvenimento, un luogo o un personaggio di interesse particolare. Il reporter, mentre racconta, *presta i suoi occhi* a chi non è presente ma vorrebbe essere lì per vedere. Il reportage è quindi una modalità di scrittura in presa diretta, un mezzo di comunicazione che riesce ad annullare le distanze perché dotato di immediata resa espressiva.

Per risultare efficace, deve però ubbidire ad alcune regole e procedure. Dal punto di vista formale è caratterizzato in primo luogo dalla narrazione al presente e chi narra, di solito, si colloca nel ruolo di protagonista. Lo stile è agile, rapido, le notazioni sono suggerite per la maggior parte dai sensi, vista e udito per primi. Il testo è spesso corredato da immagini fotografiche e da cartine geografiche che lo completano, aggiungono atmosfera e credibilità. Il reportage sostituisce quindi l'esperienza diretta del lettore, assolve la funzione di far conoscere *così come farebbe lui stesso* realtà che gli sono in tutto o in parte ignote. Il tratto che maggiormente dovrebbe distinguerlo è quindi l'*esclusività*. Allora, se il reportage è ben fatto, si realizza una sorta di *transfert* fra chi lo ha scritto e il lettore, che mentre legge vive la sensazione di essere lui a descrivere e sperimentare le situazioni prospettate nel testo.

A scuola di reportage

La proposta di produrre in classe testi in stile reportage incontra solitamente il favore dei ragazzi, per svariati motivi. Per tutti, o quasi, la modalità testuale risulta familiare, e possono quindi agganciare facilmente la nuova attività scolastica all'esperienza, portando esempi di reportage tratti da riviste e da inserti di giornale. Gli argomenti oggetto dei reportage sono vicini ai loro interessi e curiosità, visto che si tratta perlopiù di viaggi, mondi e civiltà diverse, aspetti e fenomeni della natura. Inoltre, la produzione di reportage soddisfa il bisogno di creatività e di autonomia e impegna i ragazzi in un lavoro di ricerca autentica, come mostrano gli esempi riportati più avanti.

L'utilizzo didattico dell'attività è particolarmente versatile. Gli argomenti-oggetto dei reportage, di natura geografica, storica, scientifica, sociale, consentono di *contrabbandare* contenuti disciplinari diversi accanto a quelli di tipo linguistico, in progetti pluridisciplinari sorretti da motivazione forte. Il reportage contribuisce quindi a ricomporre l'unitarietà dei saperi, assediata sia dai modi della conoscenza personale dei

ragazzi, che spesso portano a un'erudizione di tipo sommativo, con nozioni fra loro scollegate, sia dal rischio di *disciplinare* troppo presto, a scuola, gli apprendimenti.

Ragazzi reporter

Prima di cimentarsi nella produzione di testi in forma di reportage, i ragazzi sono messi nella condizione di ricavarli da soli i criteri-guida che caratterizzano il tipo di scrittura. Come sempre la partenza è dai testi e la modalità è quella della discussione. Il problema da risolvere è *Come funziona il reportage*.

Nel caso qui descritto i ragazzi, a gruppetti, leggono reportage diversi, facendosi guidare nella lettura da una sorta di lente investigativa che mette a fuoco i criteri utilizzati dagli autori per organizzare e per costruire i loro servizi. Non è facile per i ragazzi distinguere la forma del testo dal suo contenuto, perché l'attività sottintende l'operazione complessa di saper valutare separatamente, nel testo stesso, gli aspetti linguistici e quelli cognitivi. Per facilitare le cose, il compito è preceduto da uno spazio di esplorazione libero, che soddisfa la naturale curiosità per l'argomento trattato, durante il quale i ragazzi entrano nel testo senza vincoli attraverso la via della forma o del senso. Negli approfondimenti successivi la discussione lascia in ombra le informazioni e si indirizza verso l'organizzazione e la forma del testo. In seguito, il lavoro di ricerca e di confronto seleziona i criteri *comuni* a tutti i testi considerati, cioè traccia una sorta di *identikit* del reportage, che funzionerà da mappa orientativa quando saranno i ragazzi a mettersi nel ruolo di reporter.

Dal quaderno di grammatica:

Come funziona il reportage

L'autore è un inviato speciale che descrive in modo dettagliato attraverso la sua conoscenza diretta un evento, una località, un modo di vivere, un fenomeno naturale.

Il tempo verbale utilizzato è il presente.

L'autore è quasi sempre il protagonista, quindi il testo è quasi sempre scritto in prima persona.

Lo scopo è di coinvolgere il lettore come se fosse lì.

Le parti scritte si completano con foto, cartine, mappe, corredate da didascalie.

Reportage reale

Il *reportage reale* può diventare un modo nuovo per ordinare e organizzare appunti e materiale fotografico raccolti durante viaggi personali o di classe, visite guidate, partecipazione a feste, spettacoli... In questo caso rappresenta un'alternativa efficace sia al classico resoconto che spesso viene recepito dai ragazzi come una verifica a cui

non si può sfuggire, sia all'usuale modalità di registrare e pubblicizzare un avvenimento mediante cartelloni con foto, didascalie, scritte di contenuto vario. Con un'avvertenza. La decisione di descrivere un'esperienza di viaggio, un incontro, un luogo in stile reportage richiede di essere presa *prima*. Come avverte Ermanno Detti,¹¹ “il reportage è in presa diretta con la realtà, con l'oggetto da descrivere... il reportage è un 'vissuto' e come tale deve contenere i particolari che solo la realtà immediata può contenere... Non si può scrivere un reportage su un viaggio già fatto, senza cioè che quel viaggio sia stato fatto con il preciso intento di fare un reportage...” Ne riuscirebbe “una descrizione generica e piatta, noiosa, priva insomma dell'elemento fondamentale del reportage che è appunto la *presa diretta*.”

Si tratta quindi di un cambio di atteggiamento, di sguardo, nei confronti di quegli incontri con la realtà che si vuol far rivivere in prima persona ai futuri lettori, o conservare per sé in tutta la loro immediatezza.

L'esempio che riportiamo è solo indicativo, perché, come si può intuire, le applicazioni possono essere tante quante sono le esperienze, i modi di viverle e di farle rivivere, di meraviglia, di ricerca conoscitiva, di denuncia, con taglio ironico, distaccato, preoccupato...

Il reportage dell'esempio utilizza con attenzione e quasi con puntiglio giornalistico gli appunti presi durante la visita ad un museo etnografico all'aperto e li integra con dati raccolti da letture e da immagini trovate nella biblioteca della scuola.

Un salto all'indietro... lungo novant'anni

Sono entrato ora nella cucina di Rachele, una stanza piuttosto piccola. Mi fermo un momento, perché i miei occhi si devono abituare alla scarsa luce del locale. Quando mi avvicino al focolare acceso, le assi di legno grezzo del pavimento scricchiano ad ogni passo. Il soffitto è basso, le travi sono nere di fuliggine, anche le pareti di sasso e malta screpolata sono in parte annerite. Nel focolare aperto il fuoco è acceso, nella stanza c'è un po' di fumo che mi pizzica gli occhi. Sento anche odore di polenta, infatti al gancio della catena è appeso il paiolo di rame. Saluto Rachele che è intenta a mescolare la farina con un lungo mestolo di legno. Sulla parete a destra del focolare brillano pentole di diversa misura, appese a chiodi robusti. Sull'altro lato, sotto una mensola di legno spesso, sono allineati su tre ganci di ferro robusto tre secchi di rame scuro. Vedo che sono pieni di acqua. Sulla mensola, noto una candela, un calamaio e un'asticciola per scrivere.

Sulla parete di fronte vedo un crocifisso grande, e un'immagine della Madonna. C'è un altarinò con fiori e un piccolo lume a petrolio acceso.

¹¹ Ermanno Detti, *Come si insegna a scrivere*, op. cit..

Rachele si avvicina alla madia, la apre, prende un fiasco di vino e un bicchiere e mi invita a sedere al tavolo.

I suoi zoccoli di legno fanno un rumore secco, ha il viso un po' rosso e da sotto il fazzoletto a fiorellini che le copre i capelli scendono gocce di sudore.

Mi versa il vino e mi dice: "Fa caldo vicino al fuoco, per fortuna la polenta è quasi cotta. Giuseppe arriva fra poco, è andato al mulino a portare il granoturco a macinare."

Reportage immaginario

La seconda situazione, il *reportage immaginario*, realizza un desiderio dei ragazzi che è insieme di evasione, di scoperta e di affabulazione. La tipologia testuale permette infatti di immaginare e di raccontare, senza esserci stati, luoghi, viaggi, eventi che appartengono agli interessi personali o di un piccolo gruppo. Questo uso del reportage riscuote di solito grandi consensi e diventa, anche per chi lo costruisce, una sorta di realizzazione almeno virtuale di sogni e di progetti che appartengono alla sfera dell'immaginario o che si pensano proiettati nel futuro. Un gioco del *reporter senzatepo e giramondo*.

Il materiale di partenza è di solito un testo, un servizio o meglio più servizi giornalistici in stile reportage, corredati da testo e foto. I ragazzi, in un lavoro individuale o di gruppo, lo *destrutturano* e lo riorganizzano in nuovo testo, scegliendo liberamente come selezionare e riutilizzare le informazioni ricavate, scritte o illustrate, aggiungendone altre, cambiando anche, se lo desiderano, il modo - tono, taglio, scopo - di raccontare. È anche un gioco di ruolo, in cui i ragazzi si sostituiscono al reporter, diventano essi stessi reporter e scelgono dove soffermarsi di più, cosa descrivere, come giocare lo spazio e il tempo. Il reportage immaginario fa leva sulla creatività e concede massima autonomia, pur mantenendo il compito dentro un rapporto di realtà con l'argomento scelto e dentro le regole testuali del genere scelto.

Qui le abilità in gioco sono davvero tante. Di carattere generale, perché i ragazzi durante il lavoro sono impegnati ad analizzare, selezionare, collegare, riorganizzare, riordinare. Di carattere specifico, linguistico, nel momento della trascrizione, nella scelta di un ordine temporale e spaziale, nell'uso delle parole, delle espressioni, nell'impegno a rispettare i criteri del genere scelto. Da sottolineare il ricorso spontaneo al vocabolario, all'atlante, a libri a tema, per riuscire a rendere il *servizio giornalistico* più verosimile, accattivante ed esclusivo.

Nell'esempio i ragazzi hanno utilizzato come testo base un servizio di viaggio ripreso da Airone, *Pedalando per l'Europa*, che sottolineava soprattutto le diversità dei paesaggi, i diversi ambienti fisici ed antropologici. Nella nuova ricomposizione si è

deciso invece di dare particolare spazio all'aspetto umano, alla descrizione delle case, agli incontri con personaggi particolari.

Alcuni frammenti:

Ore 10.15: Stiamo per varcare le porte di una delle più belle città previste dal nostro itinerario, Bordeaux. La guida turistica ne parla come di una città formidabile, con attrezzature urbane, strade scorrevoli, piazze, giardini, monumenti ed un famoso Parco ornitologico. Decidiamo di partire proprio da qui. Ci fermiamo ad un piccolo bar tipico del posto. È scarsamente illuminato, attorno ai tavoli intravediamo nella nebbia del fumo molti anziani con berrettino basco e pipa accesa che giocano a carte. Mentre chiediamo informazioni si presenta un uomo basso di statura di nome Francoise che ci indica la direzione del Parco e aggiunge: *"Ai miei tempi la città non era come adesso! Il parco è niente a confronto della Pignada, così la chiamavamo noi, una foresta vastissima quasi vergine che è andata quasi tutta distrutta per procurare legname alla fabbrica di cellulosa..."*

...

Ore 17.00: Sta tramontando il sole, dal capanno di osservazione ammiriamo stupefatti molte specie di uccelli. Sembrano arrivati dall'oceano proprio per noi. Gabbiani al becco appuntito e dorato, dalle ali argentate, uccelli delle tempeste, pulcinelle di mare color bianco candido con il becco dalle tante sfumature. Stiamo assistendo ad uno spettacolo che per noi è unico e che invece qui si rinnova ogni giorno, in questa stagione...



Anziani pescatori che giocano a carte.

4. TESTI GEOMETRICI

Storie parallele, circolari, concentriche

È possibile rintracciare la geometria di un testo? Pare di sì. Pensiamo di seguire con un filo il susseguirsi delle temporalità in un testo, o il loro accavallarsi, ritornare indietro e ancora avanzare, il loro intrecciarsi. Oppure di tracciare i percorsi che segnano le entrate dei personaggi, i loro andirivieni che li allontanano, li avvicinano, li fanno incontrare. O ancora le configurazioni degli spazi in cui gli eventi si avvicendano. Ne ricaveremo delle geometrie strane, testi a forma di stella, di gomito, testi lineari, testi a cubo, se la storia si svolge in un unico posto, magari con un unico protagonista e in forma di monologo interiore.

A scuola abbiamo selezionato testi in cui l'intreccio o la costruzione narrativa potessero far intuire geometrie semplici, e li abbiamo proposti ai ragazzi, chiedendo se le storie, così come erano strutturate, potessero far pensare a figure o ad altri elementi della geometria. I ragazzi hanno scoperto storie parallele, storie circolari, storie concentriche o testi zoom, la cui struttura, in un secondo tempo, è servita da rete-modello per l'invenzione di altri racconti. Un'attività che può sembrare poco più di un gioco, in effetti una delle più gradite fra quelle proposte nel laboratorio di scrittura. Ma i giochi, come si sa, poggiano su criteri e regolamenti ben definiti. Nel nostro caso, di tipo linguistico. Mentre erano interessati alla costruzione delle loro storie *geometriche*, i ragazzi hanno avuto modo di affacciarsi su alcuni aspetti testuali complessi che riguardano la scelta dell'architettura narrativa, altrimenti difficili e pesanti da far percepire. Hanno potuto concentrare l'attenzione su due dimensioni fondamentali della narrazione, tempo e spazio, che funzionano da elementi connettori delle vicende narrate, perché ne tessono l'andamento e le relazioni in un disegno compiuto che è, appunto, la storia.

Di seguito sono riportati alcuni esempi di produzione dei ragazzi e tre testi-modello di riferimento. I primi due sono tratti da *Animali e parole*,¹² un libro prezioso ormai rintracciabile solamente presso qualche biblioteca scolastica. Il terzo è una riduzione da un racconto di Giovanni Arpino.

Storie parallele

Con incontro (o scontro) finale

La struttura della storia poggia su due elementi, la contemporaneità e la coincidenza. Il narratore, che rimane esterno al racconto, segue contemporaneamente due o più personaggi, ma possono essere anche fenomeni della natura, o altre realtà. A più riprese, fermando a suo piacere l'orologio della storia, descrive le loro azioni e

¹² Sauro Marianelli, *Animali e parole*, Editori Riuniti, Roma, 1992.

gli spostamenti, che fino alla fine si svolgono in modo autonomo, *parallelo*, quindi indipendente. Nel finale, per qualche motivo *deciso dall'autore*, avviene l'incrocio fortuito, che può rivelarsi un incontro fortunato, uno scontro, o... un mancato incontro. La modalità, come si intuisce, si presta ad infinite invenzioni, se si pensa che di ogni evento possono essere rintracciate e ricostruite a ritroso più variabili.

I ragazzi, prima di scrivere, devono aver ben chiaro il finale, gli attori che lo determinano e scegliere di volta in volta la misura temporale adatta - orologio, calendario, corso del sole - per raccontare in modo sincronico lo svolgersi dei fatti.

Ad esempio, nel frammento di testo riportato di seguito, i ragazzi hanno pensato al corso del sole come misura più confacente alla situazione:

Il sole in cielo picchia perpendicolare sulla savana arroventata.

Un branco di gazzelle si sta movendo fra le erbe alte, in cerca di acqua.

Stretta nella scarsa zona d'ombra di una roccia sporgente, una famiglia di leoni sonnecchia immobile.

Il sole rosso ha compiuto gran parte del suo percorso, la savana inizia a respirare.

Le gazzelle...

Intanto, vicino alle rocce, i leoni...

Seguono il testo modello e un testo prodotto in piccolo gruppo.

Fiaba in azione parallela¹³

Alle 17. 11, un signore in soprabito usciva dall'ufficio per recarsi a casa.

Alla stessa ora una signora in pantaloni entrava in un supermercato per delle spese.

Alle 17. 15, il signore in soprabito saliva in macchina e partiva.

Alla stessa ora la signora in pantaloni era indecisa quale marca scegliere fra due detersivi.

Alle 17. 26, il signore in soprabito era costretto a fermarsi per mostrare la patente al vigile urbano.

Alla stessa ora la signora in pantaloni si ricordava che dovevano telefonarle e s'affrettò a uscire dal supermercato.

Alle 17. 33, il signore in soprabito ripartì diretto all'incrocio di via Mazzini con via Garibaldi.

Alla stessa ora la signora in pantaloni saliva in macchina diretta all'incrocio di via Garibaldi con via Mazzini.

Alle 17. 35, la macchina del signore in soprabito giunse all'incrocio, proveniente da via Mazzini.

Alla stessa ora vi giunse anche la macchina della signora in pantaloni, proveniente da via Garibaldi.

Nessuno dei due fece in tempo a fermarsi. Lì, interruppero l'azione parallela della fiaba.

Morale: spesso i destini s'incontrano.

¹³ Sauro Marianelli, op. cit., p. 77.

Testo prodotto dai ragazzi, in lavoro di piccolo gruppo:

Incontro imprevisto

Storia parallela con incontro finale

Alle 10. 15 la signora Evelina consegna le chiavi nella portineria dell'albergo Buondormire ed esce tenendo stretta la borsetta di cuoio marrone.

Alla stessa ora il signor Paolino si alza dal tavolo dell'ufficio, chiude i documenti nella teca blu e si avvia verso l'uscita della Banca Granrisparmio.

Alle ore 10. 21 la signora con la borsetta è sulla via Dante, ferma davanti ad un negozio di articoli da regalo, incerta se entrare o no.

Alla stessa ora il signor Paolino prende al volo l'autobus numero dieci in direzione centro città, piazza della Repubblica.

Alle ore 10. 28 la signora Evelina rinuncia ad entrare nel negozio e tira dritto verso l'Istituto Tecnico Einstein, in piazza della Repubblica, dove deve ritirare dei documenti.

Alla stessa ora il signore con la teca blu sta sbrigando una commissione in centro, presso gli uffici comunali.

Alle ore 10.35 la signora con la borsetta sbuca in piazza della Repubblica, guarda l'ora e decide che c'è tempo per scattare delle foto da mandare ai suoi.

Alla stessa ora il signore con la teca blu entra velocemente in un supermercato per comperare pane e latte.

Alle 10. 51 la signora Evelina riconosce, all'angolo della piazza con via Dante, il vecchio bar Chicco d'Oro. Prima di sistemare i suoi affari entra e si siede all'unico tavolino libero. Ordina un caffè.

Alla stessa ora il signore con la teca blu è in piazza della Repubblica. Prima di sistemare i suoi affari, si concede un caffè al bar Chicco d'Oro.

Ore 10. 52: il signore con la teca blu chiede gentilmente alla sconosciuta che siede all'unico tavolino libero: *"Per favore, posso sedermi qui?"*

La signora sta per rispondere ma... i due si guardano un po' incerti e poi dicono insieme:

"Ma sei proprio tu Evelina?"

"Ma sei proprio tu Paolino?"

Morale: Se hai voglia di un caffè, non dire di no.

Storie circolari

*“C’era una volta un re, seduto sul sofà, che disse alla sua serva: ‘Raccontami una storia.’
La storia incominciò: C’era una volta un re...”*

La filastrocca, come le storie circolari presentate più avanti, sfrutta l’andamento ricorsivo della *ciclicità*. Non è difficile ridurre a ripetizione ciclica molti eventi della vita umana o della natura, se gli stessi vengono per così dire ripuliti dalla coloritura, dall’eccezionalità delle percezioni soggettive contingenti e delle occorrenze impreviste. Ciò che rimane sono le azioni quasi meccaniche della quotidianità, dell’avvicinarsi delle stagioni, degli eventi della vita e del ripetersi dei fenomeni ad essa legati.

Abbiamo provato a proporre ai ragazzi una storiella costruita con questi criteri, per vedere quali reazioni e quali osservazioni provocasse e per verificare se potesse servire da modello per qualche invenzione narrativa.

Il testo proposto:

Fiaba circolare¹⁴

“Sono già le sette, su alzati, poltrone, se no, farai tardi in ufficio!”

Pronunciate queste parole dalla porta di camera socchiusa, la donna tornò in cucina dove aveva già messo a scaldare il latte. Poco dopo apparve il marito ancora mezzo assonnato che fece colazione, si preparò e scese a prendere la macchina per recarsi sul posto di lavoro.

Riapparve soltanto la sera, quando ormai era buio, stanco e irritato per il traffico intenso che aveva trovato per strada. Si sedette a tavola, cenò, guardò nel soggiorno la televisione finché non sentì appesantirsi le palpebre e quindi tornò a letto a riposarsi.

La mattina fu svegliato dalla voce della moglie che (preparatevi, ragazzi, a tornare a leggere da principio) s’introdusse invadente nell’oscurità e disse:



Nella discussione i ragazzi hanno voluto prima di tutto scegliere il titolo: *La vita circolare del signor G*. Il nome curioso *signor G* nasce da due considerazioni: *La storia è come un gatto (G) che si morde la coda, il protagonista è un signore quasi senza una storia sua, e quindi quasi senza un nome*. Il termine *a-nonimo* ha avuto qui la sua degna collocazione.

¹⁴ S. Marianelli, op. cit., p. 57.

C'è stata unanimità nell'interpretare il senso che la storia esprime. Ecco alcune osservazioni:

Giacomo: *Se la mia vita da grande fosse così, mi sparerei.*

Ethel: *Sembra tutto grigio, tutto uguale.*

Matteo: *Quei due sembrano imbalsamati.*

Francesca: *Non succede niente di bello, quello si alza, lavora e poi va a letto.*

Simone: *È come il testo neutro, è una storia che fa capire una vita pesante.*

Matteo: *È come il gatto che si mangia la coda, il tempo passa e poi ritorna sempre uguale.*

Arianna: *È una storia che sembra un cerchio che continua a girare.*

Francesca: *Allora la possiamo chiamare storia circolare.*

La discussione si è poi orientata a chiarire il trucco utilizzato dall'autore, e cioè la scelta di selezionare solamente i fatti che si ripetono uguali secondo un andamento temporale ciclico.

Nella produzione, alcuni ragazzi, come nell'esempio di Alessandro, hanno utilizzato la struttura narrativa per rendere la sensazione di noia di certe loro giornate. Altri invece hanno spaziato inventando situazioni di vita monotona, come fa Estella nel suo testo.

Alessandro

A volte io mi annoio. Succede quando i miei genitori lavorano tanto e io il pomeriggio devo rimanere a casa da solo. Compiti, televisione, cena, a letto. E la mattina dopo, scuola, compiti, mensa, compiti, pullman, casa, merenda, e ancora compiti, televisione, cena, a letto.

Ma per fortuna non succede sempre così.

Estella

Nel paesino di Puc non succedeva mai niente.

D'inverno i camini fumavano e la neve scendeva sulle strade e sui prati, poi arrivava primavera e i bambini facevano i soliti giochi nei cortili. In estate le scuole erano chiuse, i bambini giocavano sempre nei cortili, ma anche di mattina. Il vento d'autunno ammicchiava le foglie gialle e tutti si mettevano cappotti e berretti di lana. I bambini ritornavano a scuola, e facevano sempre le stesse cose, problemi, temi, schede di grammatica, lettura a voce alta.

A Puc il termometro andava sempre più giù, era di nuovo inverno, i camini... (rileggere dalla seconda riga).

Storie concentriche o storie zoom

Questo il testo-modello:

Il conte abitava in cima al paese, in una grande cascina, circondata da un muraglione rotondo seminato di cocci di vetro contro i malintenzionati. Dentro, intorno al cortile, c'erano sedute le guardie del conte, che si lisciavano i baffi con l'olio per farli luccicare...

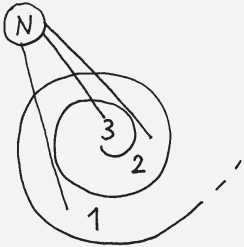
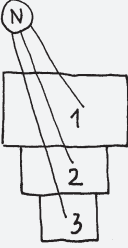
E in mezzo al cortile, su una sedia di velluto, c'era il conte, con la barba nera lunga lunga, che quattro soldati, con quattro pettini, pettinavano dall'alto al basso.

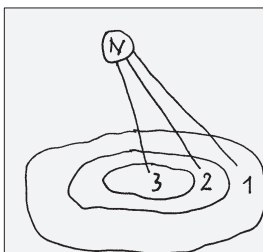
Riduzione da un racconto di Giovanni Arpino

Dopo una prima lettura dell'insegnante i ragazzi riascoltano la storiella immaginando una forma geometrica che possa rappresentare la sua struttura narrativa, cioè l'andamento del racconto scelto dall'autore. Le nostre aspettative sulla comprensione della consegna erano buone, non era questa la prima volta che accostavamo architettura narrativa e forme geometriche. Ci aspettavamo anche che quasi tutti i ragazzi si sarebbero orientati facilmente su un disegno a cerchi concentrici, questa era stata infatti la soluzione data da tutti noi insegnanti durante il gruppo di programmazione.

Le risposte dei ragazzi sono state invece molto varie, e tutte ben motivate. Nella discussione sono rimaste in lizza tre ipotesi e il consenso si è poi ristretto sulle ultime due, ritenute equivalenti, anche se disegnate da prospettive diverse. Il racconto è stato denominato storia *concentrica*, storia *zoom*, o anche storia *bersaglio*.

Nei disegni N sta per narratore.

	<p><i>Ho usato la spirale perché il cerchio si restringe sempre di più. La spirale fa capire che la storia continua. Il narratore punta gli occhi sulle scene 1,2,3.</i></p> <p>Angela</p>
	<p><i>La struttura a cannocchiale mostra che il campo della scena diventa sempre più piccolo, fino al particolare del conte. Il narratore è fuori in alto e restringe sempre di più il campo di quello che vuol raccontare. È come una storia zoom.</i></p> <p>Federico</p>



I momenti della scena sono uno dentro l'altro, come in una forma concentrica. Il narratore è fuori e in alto e usa una macchina fotografica che restringe il campo da 1 a 3. Io la chiamerei storia concentrica e anche storia zoom.

Elena

Come sempre, i ragazzi hanno utilizzato la nuova possibilità per raccontare con più efficacia una situazione, reale o inventata. Ne abbiamo scelte tre, con caratteristiche diverse. Nel primo testo Arianna si è divertita a trasformare in narrazione la sua stessa condizione di alunna che sta scrivendo una storia zoom. Nel secondo Michel si è ricordato di un libro letto dall'insegnante durante il primo anno, *Il mostro Peloso*,¹⁵ e ha riscritto l'inizio in forma di storia concentrica. Le parole in corsivo sono nel testo originario. Lorenzo, che in questo testo mi ricorda Peter Fortuna, l'inventore di sogni di Mcewan,¹⁶ ha associato la costruzione geometrica alla gerarchia dei pensieri che in quel periodo pre-occupavano la sua mente.

In mezzo alla vallata dell'Adige c'è Gardolo, circondata tutt'intorno da montagne. Quasi al centro del paese ci sono un cortile e un prato, con alberi e una pista per correre. Dentro il cortile ci sta una scuola, dove trecento bambini studiano, vanno in mensa, giocano e a turno usano la palestra e la piscina. Al primo piano della scuola c'è l'aula della quinta D, con gli alunni in silenzio, attenti al loro lavoro. E in un banco della terza fila ci sono io, Arianna, con la penna in mano e un foglio bianco, che sto raccontando la mia storia zoom.

Arianna

Su una montagna, dove non passava mai nessuno, si estendeva un bosco fitto fitto. Dentro al bosco correvano sette stradine sassose nascoste tra gli alberi, che portavano tutte a una collina rocciosa, sulla quale stavano appollaiati sette corvi neri. Sotto la collina, coperta da sette cespugli spinosi, c'era l'apertura di una caverna. E dentro *la caverna umida e buia, viveva un mostro peloso.*

Michel

¹⁵ E. Bichonnier, *Il mostro peloso*, Edizioni EL, Trieste, 1985.

¹⁶ I. Mcewan, *L'inventore di sogni*, Einaudi, Torino, 1994.

Io ho molti pensieri e penso molto, anche quando la maestra o la mamma mi dicono che devo rispondere e devo parlare di più. I pensieri che mi pesano poco sono quelli dei compiti, di tenere la mia stanza in ordine, di non far cadere le briciole di pane sul pavimento. Poi vengono i pensieri belli degli amici, del calcio, e della raccolta di figurine Ninja, che non riesco mai a completare. C'è poi il pensiero del mio fratellino, che si è rotto il ginocchio cadendo male dalla bici, e la mia mamma è preoccupata perché non sa se potrà camminare bene come prima. E in centro, c'è il pensiero più pesante di tutti. Io ho quasi undici anni e sono il più piccolo della classe, e anche di peso sono sotto a tutte le femmine.

Lorenzo

5. LIBERI LIBERI

Il bel libro di Pennac *Come un romanzo*,¹⁷ a ragione molto letto e apprezzato dagli insegnanti, si apre enunciando seccamente la tesi dell'autore: "Il verbo leggere non sopporta l'imperativo, avversione che condivide con alcuni altri verbi: il verbo 'amare', il verbo 'sognare'..."

Penso che la stessa affermazione possa valere per il verbo *scrivere*. La continuazione della prima pagina di Pennac, parafrasata su questo verbo, suonerebbe in un modo altrettanto condivisibile: "Naturalmente si può sempre provare. Dai, forza: 'Amami!' 'Sogna!' 'Scrivi!' 'Scrivi!' Ma insomma, diamine, ti ordino di *scrivere*! Sali in camera tua e *scrivi*! Risultato? Niente. Si è addormentato sul *foglio*."

L'ironia di Pennac introduce questioni serie, che fanno da spartiacque fra chi impara a leggere e *in seguito* forse diventerà lettore, e chi invece *mentre* impara a leggere assorbe per la vita l'abitudine alla lettura, che in qualche caso diventa passione.

Lettura come dovere. Lettura come esercizio. Lettura come regalo. Lettura come condivisione e complicità. I diritti del lettore. Libertà di leggere e di non leggere. Le intenzioni che muovono e sorreggono l'avvicinamento alla lettura non sono ininfluenti. La costrizione, anche quella a fin di bene, allontana dalla lettura proprio perché si oppone alla natura stessa del leggere, che è prima di tutto desiderio, bisogno di dilatare il proprio mondo, quindi possibilità di scegliere liberamente temi, tempi e modalità.

Chi scrive condivide con il lettore l'esigenza di libertà, di autonomia. Scrivere a comando interrompe, quando non rende impossibile, quel "potere magico di liberazione"¹⁸ dell'atto

¹⁷ D. Pennac, *Come un romanzo*, Feltrinelli, Milano, 1993.

¹⁸ S. Natali, *Il testo libero e le tecniche Freinet*, Ed. Marchi, Lucca, 1969.

di scrittura autonomo, che nei testi dà rappresentazione a pensieri, ricordi ed emozioni, “li conserva dentro le parole, e insieme contribuisce alla costruzione della propria identità.”¹⁹

Liberi di scrivere, quindi, o di non scrivere. Perché l'atto di scrittura presuppone un'urgenza comunicativa, uno scopo, un'intenzione, un problema da risolvere - grande, piccolo, di natura personale o sociale - per il quale la scrittura è scelta come mezzo risolutivo.

Anzi, a ben vedere, la scrittura si collega a qualcosa di ancora più profondo, conaturato con il nostro stesso essere. Scrivere è pensare, ed il pensiero modula le forme e la sostanza dell'atto di scrittura e per contro ne è modellato.

Questo è un punto importante, che riversa tutto il suo peso sull'educazione linguistica. La Bertocchi,²⁰ in una recente relazione, si spingeva oltre, e asseriva “noi siamo fatti di lingua”, “la lingua disegna l'identità personale”.

A questo punto, in ambito scolastico si pone però una questione, perché la relazione fra la *libertà* di lettura di Pennac - e di scrittura - e l'*educazione* alla scrittura, funzione irrinunciabile della scuola, può sembrare inconciliabile.

In realtà i due termini sono in stretta relazione, perché la libertà vera è consapevole, passa attraverso la conquista di conoscenze, l'acquisizione di abilità e la strutturazione dell'atteggiamento metacognitivo necessario a saperle utilizzare secondo i propri scopi. Come asserito in altri interventi, serve un lungo percorso di apprendistato perché lo scarto fra l'idea magmatica iniziale e la sua traduzione scritta non sia troppo elevato, perché chi scrive ritrovi dispiegata nel testo almeno una parte soddisfacente della densità e della coloritura dell'intenzione che lo ha mosso a scrivere. L'apprendimento c'entra quindi con la libertà di scrittura, a patto che contemporaneamente sia rispettata la caratteristica fondamentale della scrittura, cioè la motivazione personale a praticarla. La scrittura, anche e soprattutto per gli apprendisti-scrittori quali sono i bambini, è veramente *libera* se sono soddisfatte due condizioni: possibilità di scegliere argomento, scopo e interlocutore e possesso di un'attrezzatura linguistica e cognitiva sufficientemente sviluppata. Motivazione e competenza.

Negli ultimi decenni, le indicazioni che vanno da Freinet, Lodi, fino a Bruner sono in questa direzione. Mentre si impara a scrivere, si apprende una modalità nuova per conoscersi e farsi conoscere, e la consapevolezza dei propri progressi accresce il senso di autonomia, di libertà personale.

La proposta che segue è realizzabile dal quarto anno in avanti, con ragazzi che in parte hanno già svolto un percorso di avvicinamento alla scrittura. Possiedono ad esempio gli strumenti fondamentali per adattare il testo scritto alle loro intenzioni, agli scopi, al destinatario. Sanno destreggiarsi quindi a livelli iniziali con le tipologie

¹⁹ S. Natali, *ibidem*.

²⁰ Da segnalare: Bertocchi in D. Corno (a cura di), *Insegnare italiano*, op. cit..

testuali più comuni, hanno acquisito alcune strategie linguistiche che agiscono sulla forma e sull'espressività per dare forza comunicativa ai loro prodotti.

Hanno iniziato a sperimentare - la strada è ancora lunga - che pensiero e scrittura richiamano, organizzano e chiariscono anche il proprio mondo interiore e i modi di relazionarsi con la realtà esterna.

Più che un intervento di tipo didattico, *Liberi Liberi* è allora una sorta di risarcimento per gli sforzi fatti, uno spazio riservato alla decisione degli scrittori in erba, nel quale *in libertà* possono scegliere argomento, destinatario, scopo di scrittura, secondo le preferenze personali e la disponibilità del momento. Una zona franca, dove anche una locandina per un compleanno, una ricetta, un breve testo scientifico o la cronaca della partita nel campo del quartiere possono rispondere all'interesse e al piacere della produzione scritta, in quella situazione e per quel bambino. Come l'esperienza ci ha insegnato, non per tutti, e non sempre, la spinta che motiva di più coincide con la stesura di un testo libero, di un diario, o con l'invenzione di una storia. Sta poi all'insegnante essere presente, valutare se qualche ragazzo rischia di rimanere prigioniero di scelte limitanti - solo ricette, solo indovinelli non inventati da lui - e discutere con lui per chiarire i motivi sottostanti.

Il contratto

L'attività va predisposta come sempre con cura. Una breve introduzione dell'insegnante chiarisce natura e scopo della proposta. Assieme ai ragazzi si stabilisce la collocazione temporale: giorno e durata. Viene fissata anche la scansione degli spazi di scrittura, non troppo ravvicinati, non troppo lontani, una volta ogni due, tre settimane può andare bene. È anche opportuno che i ragazzi trovino un titolo, per sintetizzare la loro adesione all'iniziativa. Nel nostro caso, la scelta è stata:

LIBERI LIBERI

un giovedì pomeriggio ogni quindici giorni, per scrivere a chi voglio quello che mi piace e mi interessa.

La discussione-fondazione dell'attività viene riportata su un verbale, di cui ogni ragazzo conserva una copia. Il verbale è esposto bene in vista nell'angolo dell'aula dedicato alla lingua. Accanto, una scheda-calendario ricorda gli appuntamenti della scrittura libera.

La funzione dell'atto fondativo è duplice. Consegna ai ragazzi la fruibilità e la responsabilità di uno spazio di lavoro e costruisce attorno all'appuntamento un'attesa, una possibilità di riflessione più o meno consapevole su come utilizzare il tempo assegnato. La prima funzione va nella direzione dell'autonomia di scrittura, la seconda

predispone ad un lavoro personale e su tempi lunghi attorno alle fasi che precedono la stesura del testo: ideazione, scopo, destinatario, organizzazione delle idee...

Mano a mano che l'attività diventa una pratica consolidata, non è raro cogliere fra i ragazzi frammenti di conversazione come *io per giovedì ho in mente una storia da ridere... forse giovedì scriverò le istruzioni per un gioco...*

Un semplice corredo di materiale, costruito in gruppo, garantisce all'attività uno svolgimento fluido e piacevole. I ragazzi preparano dei cartelli in bianco e nero, che illustrano tante possibilità di scelta testuale: *invento una storia - scrivo una lettera - un'esperienza - giochi di parole - poesia - cronaca - una mappa - ricette - indovinelli - pagina scientifica - discussione su - istruzioni d'uso...*

Come si può capire, non è necessario, almeno all'inizio, seguire rigorosamente le classificazioni testuali convenzionali. I cartelli, corredati da due righe vuote, per la data e il titolo, vengono fotocopiati in molti esemplari e formano una specie di schedario a disposizione dei ragazzi, che serve anche a marcare visivamente l'attività.



Alcune tipologie di scrittura individuate dai bambini.

Liberi di scrivere

Ogni ragazzo ha a disposizione un foglio bianco, meglio formato A3, con il solo titolo dell'iniziativa, è il foglione di *Liberi Liberi*.

Il giorno della scrittura libera ognuno sceglie dallo schedario il cartellino che corrisponde alla sua decisione di scrittura e lo incolla sul *foglione* con data e titolo. In questo modo i ragazzi possono seguire l'andamento delle loro scelte, e magari, come è stato nella nostra esperienza, ricavarci delle riflessioni interessanti sui perché delle loro scelte.

La messinscena serve a sottolineare l'autonomia nella scelta di cosa scrivere, il cuore dell'attività rimane ovviamente il momento della scrittura.

Il foglio che documenta le scelte e i testi via via prodotti sono custoditi in una cartellina apposita che diventa la rappresentazione tangibile di un impegno che dura nel tempo. Nel laboratorio di lettura può essere ritagliato uno spazio dove i ragazzi, a loro scelta, leggono ai compagni uno dei loro testi.

Tutto qua. C'è però da dire che nelle situazioni in cui il lavoro è stato proposto, in questa forma o con adattamenti alle singole realtà, i ragazzi hanno mostrato gradimento e coinvolgimento evidenti, proprio come se scrivere in un contesto fuori dai vincoli di una consegna iniziale che in qualche modo limita assomigliasse ad una *liberazione*.

Alla fine del quinto anno, è stato chiesto ai ragazzi di fare un bilancio delle loro scelte, e di commentarle. L'attività è stata molto più di un'analisi dei testi prodotti, di una semplice statistica. È stata l'occasione per un viaggio a ritroso, un ri-leggersi e ritrovarsi, con piacere, con una sorta di comprensione quasi adulta per quello che si era da piccoli, a volte di meraviglia e di ironia: *Guarda qui cosa scrivevo... Ma quella volta cosa mi è venuto in mente... Ma quante volte ho scritto la cronaca delle partite al campetto...* Pezzi di esperienza che ritornano, da commentare da soli, a voce alta, o con i compagni, e nuovi pensieri, nuove riflessioni che fanno capire qualcosa di più di se stessi, nuovi sguardi dentro di sé e verso il futuro. Come fa Marco, che ripercorre le sue preferenze di scrittura da un certo distanziamento, le collega ad alcuni suoi interessi del presente e ipotizza... *forse da grande, per il mio gusto di raccontare quello che fa la gente, farò il giornalista:*

In quarta e quinta abbiamo avuto quattordici occasioni di scrittura Liberi Liberi. Io, su quattordici testi, ho scelto otto volte la cronaca, due volte le ricette, una volta l'esperienza personale, due volte la lettera e una volta la pagina scientifica. Devo dire che preferisco scrivere testi di cronaca, soprattutto di fatti piccoli, che mi capita di osservare quando vado in gita con i miei genitori, quando sono sulla strada, al supermercato, o a scuola. Una volta ho raccontato di un viaggio di ritorno dalle vacanze al mare di Sottomarina, durato dodici ore perché eravamo imbottigliati nel traffico. Siamo stati fermi per quasi un'ora, così io per non stufarmi ho preso appunti sul notes di mio papà, come un cronista vero.



Ho descritto cosa succedeva, i bambini che scendevano dalle macchine ferme e giocavano sull'orlo della strada con le figurine, certi signori che si arrabbiavano, gridavano parolacce e suonavano il clacson, una famiglia che invece mangiava panini imbottiti e beveva birra intorno al bagagliaio aperto, un signore che si era messo a suonare la chitarra seduto su uno gabellino. In un altro testo ho scritto la cronaca del primo giorno di nuoto, i comportamenti dei miei compagni durante il test dell'istruttore, e l'incidente della schiuma che usciva dalle bocchette dell'acqua.

Il mio commento sui miei gusti di scrittura è che mi piace osservare quello che fanno le persone. L'altro giorno tornavo a casa e avevo davanti a me una mamma che dava la mano al suo bambino. Ho visto che il bambino per camminare come la mamma doveva fare il doppio di passi. L'ho guardato per un po', la mamma ne faceva uno, e lui due, sempre così. Forse da grande, per il mio gusto di raccontare quello che fa la gente, farò il giornalista.

Narrazione e autobiografia

Riannodare i fili

Lucia Pascoli

1. ACCENNI D'ESPERIENZA AUTOBIOGRAFICA

A scuola si percorre un cammino di apprendimento denso di esperienze, nel lungo passaggio cognitivo si afferma e si consolida l'identità personale incontrandosi e vivendo insieme ad altri, coetanei ed adulti.

Nella relazione si costruisce e si sperimenta la conoscenza di sé e il rispecchiamento nell'altro persona, personaggio o rappresentazione.

“Mi riconosco se vengo riconosciuto e, viceversa, sono in grado di farmi riconoscere solo a patto di essere sufficientemente certo della mia riconoscibilità. È ovvio che questa certezza mi deriva da relazioni/riconoscimenti precedenti.

L'identità è nel tempo, nella storia, nelle storie e nell'incrocio di storie; è autobiografia che per costruirsi ha bisogno di narrazioni sperimentate, ricevute, condivise. Possiamo infatti conoscerci e farci conoscere solamente narrandoci, e scopriamo così che il problema dell'identità è legato alla conoscenza delle modalità di narrazione che permettono di descriverci ordinatamente e selettivamente in forma di racconto.”¹

Insieme ci si riconosce come individui, si gioca, si racconta il vivere, si impara a occuparsi del corpo e della mente. Esperienze, pensieri, ricordi si materializzano nei racconti, nei segni, nelle scritte che attivano intensamente la comunicazione tra i bambini e gli adulti della scuola e della famiglia.

L'interesse è puntato su noi stessi, si è attratti da tutto ciò che ci circonda, le esperienze e le curiosità aiutano ad aprirsi, ad afferrare il flusso di emozioni e di conoscenze che arrivano dalla realtà e dai rapporti con le persone. Le percezioni e le informazioni si scompongono e ricompongono nella nostra mente, favoriscono la costruzione dell'identità personale, creano una immagine positiva di sé e delle relazioni con gli altri, attivano una situazione di intenso apprendimento, si cominciano a vivere in modo sempre più consapevole delle esperienze autobiografiche.

Nell'attività scolastica si attraversano e si esplorano spazi condivisi e attività comuni, si raccontano e si esplicitano i momenti del vivere, si praticano le procedure e le ritualità del lavoro cognitivo individuale e di gruppo. Via via si apprendono e si assumono atteggiamenti, abitudini di ricerca e di studio. Grande è il fascino dei rituali

¹ M. Dallari, *I testi dell'esserci*, Il segnalibro, Torino, p. 13.

della comunità-classe, si parla di ciò che si è fatto, si ricorda mimando e rappresentando le attività in vario modo, si mostra come ci si sente accolti e raccolti dal gruppo.

Ogni bambino, pur molto concentrato su di sé, si apre alle attività e agli avvenimenti che si presentano e si ripercorrono e li fa rivivere nel gioco del ricordare.

Osservando una fotografia dell'anno prima Monica spiega:

Qui siamo nel cortile della scuola dalla parte delle prime, la maestra Lucia dava le code alla squadra dei gialli. Era quando abbiamo fatto i giochi tutti insieme, la mattina noi bambini e al pomeriggio sono venuti anche i genitori.



Un momento di vita insieme catturato da una foto.

Ripercorrere i ricordi è volersi bene, aver cura di sé, immaginarsi ed essere capaci di proiettarsi in avanti, di progettare e di muovere le idee.

Insegnare a ricordare ai bambini è il compito dell'adulto e in particolare dell'insegnante 'buono', quello che cerca di avvicinare i bambini alla memoria del tempo personale e del tempo storico, all'abitudine ad ascoltare, a raccontare, a narrare.

“Forse, occorre allora intendersi sulla natura del tempo personale e del tempo storico, sull'intrecciarsi di due dimensioni che chiamiamo anche il tempo poetico e il tempo del romanzo.

Se istruiamo i bambini al secondo, la memoria è giocoforza la ricerca - anche nel tempo personale - delle fasi e degli appuntamenti trascorsi, delle successioni e delle cause, degli eventi cruciali e degli sviluppi, dei processi che sono diventati conclusioni e spiegazioni. Altra via è invece quella della poesia: del farsi e disfarsi, in circolarità di immagini e di immagini del ricordo, di un pensiero che non si accontenta della rivelazione, termine di una qualsiasi trama, e vive di attese.

Educare alla memoria del presente, o del passato, è scelta anche didattica che alimenta preziosi talenti archeologici e tecnologie mentali di tipo narrativo all'insegna del prima e del dopo; dell'«esattamente quando» e dell'intreccio.

I piccoli, acerbi, romanzi infantili creano soddisfazioni per la fabulazione e il racconto, la cui legge (esplicita o segreta) esige lo svelamento delle ragioni che hanno indotto a scelte e incontri.²

Nel rievocare il ricordo si riconoscono la propria esperienza e la propria interiorità collegate a quelle degli altri. Incuriositi si scruta nella memoria comune che si dipana in intrecci di storie e di relazioni, nello stare e nel fare insieme, nell'essere: io, tu, noi. Attraverso le esperienze della quotidianità scolastica si costruiscono situazioni, si osservano tracce e si seguono indizi, si riallacciano i ricordi. Resta sempre aperta la comunicazione nella quale si scoprono le diversità personali dell'esprimersi. Ascoltare, osservare, parlare, imitare, narrare, leggere nelle diverse forme di linguaggio attiva tra i bambini uno scambio, un processo di confronto e di dialogo: si dice di sé, degli altri, con gli altri.

Lentamente, regolarmente si osservano e si leggono gli eventi ordinari, ripetitivi legati alla consuetudini di vita, ma anche i momenti particolari, irripetibili o straordinari, molto intensi, che fanno emergere con immediatezza le emozioni e le sensibilità personali, si costruisce lo spazio per esprimersi, parlare, discutere delle attività svolte. Passano tra i bambini idee, pensieri, esperienze diverse. I materiali che loro producono esposti nella classe permettono di rendere visibili e di arricchire le idee di tutti, cartelloni o giornali murali possono favorire la raccolta e la documentazione dei prodotti scritti o dettati all'insegnante; disegni, foto, parole, frasi, piccoli aforismi, testi di vario genere esprimono il lavoro intellettuale dei singoli bambini e della classe. Si impara a ripercorrere i pensieri per ritrovare le tracce dell'esperienza, parlando insieme si dà senso e spessore alle idee che emergono e infine per condividerle meglio si esprimono e si rendono visibili servendosi dei diversi codici espressivi.

Ognuno così prende l'abitudine di riflettere sul proprio lavoro e su quello degli altri, si costruisce il luogo fisico e mentale per esprimersi, per parlare, per discutere delle attività svolte e delle esperienze fatte.

“La memoria, movimento mentale che include chi siamo stati, chi siamo e chi saremo (probabilmente), si rivela, anche alla luce della storia delle autobiografie celebri od oscure, un vero bene pedagogico a bassa deperibilità. È risorsa per le altre operazioni cognitive che ad essa sempre attingono, nelle lucide evidenze della coscienza vigile o nelle pieghe di quel che crediamo di aver obliato, che guida pensieri e azioni.”³

² D. Demetrio, *Pedagogia della memoria*, Meltemi, Roma, 1998, p. 16.

³ D. Demetrio, *ibidem*, p. 41.

È molto importante quindi nell'attività educativa dell'insegnante e nelle sue proposte didattiche dare valore, spazio e visibilità alle domande e alle curiosità dei bambini, ai loro atteggiamenti emotivi ed intellettuali, alle particolarità espressive che emergono, ai modi originali di procedere nell'applicarsi al lavoro. Lentamente ogni bambino scopre con diverso grado di consapevolezza che nel lavoro scolastico afferma con forza la propria identità, acquisisce competenze, scopre che le proprie abilità e capacità vengono assunte e potenziate dal lavoro della classe.

Indispensabile è discutere, parlare, abituare i bambini a portare l'attenzione su come procede il loro pensiero, su come si collega e si allaccia con quello degli altri, vanno aiutati a scoprire e a trovare nelle loro attività le connessioni, i nodi del senso, le differenze di idee e di comprensione che emergono. Possono così cogliere i vari punti di vista, le diverse sfumature nelle percezioni e nei ragionamenti, riflettendo insieme si aprono al rapporto e all'analisi del pensiero fino a scoprire e a vedere *come si fa a pensare*.

Nell'esperienza di scuola e nella pratica dell'apprendere si seguono ritualità e procedure che aiutano a costruire un metodo di lavoro personale, indicato dagli insegnanti e condiviso con i compagni. Nella classe si dicono le idee, quelle personali e quelle condivise da tutti, si costruisce una specie di grande puzzle collettivo, uno spazio fisico ed emotivo dove si afferma con forza la propria presenza e si costruiscono gli strumenti espressivi della narrazione.

All'inizio sarà l'insegnante a fare da *scriba* spiegando la sua funzione, illustrando e facendo sentire come procedono i ragionamenti dei bambini su un argomento o su un'attività, poi lentamente questa attenzione alla dinamica dell'esperienza e la documentazione del loro apprendimento verrà assunta sia dai singoli sia dalla figura specifica nella classe di *bambino-segretario*.

2. PICCOLI APPRENDISTI DI UN METODO

Primi passi

Immerso in molte attività, il bambino prova la forza e l'emozione del fare, dell'inventare e trasformare le esperienze, comincia anche a manifestare il proprio stile di apprendimento e di espressione. Sente la soddisfazione di scoprire, di agire, di prendere delle decisioni; gioca con il corpo e con la mente, da solo e con gli altri.

Inventa materiali sonori, battendo, scuotendo, esplora se stesso come cassa armonica che modula i suoni, le parole. Impara ad occupare e utilizzare lo spazio liberamente o in attività guidate nell'aula, negli spazi comuni, all'esterno, in palestra, dove

si possono produrre movimenti, suoni e rumori, strisce sonore, canti che permettano di intrecciare l'emissione di suoni con le posture del corpo.

Con l'aiuto di un dettato alla maestra e delle riprese con la fotocamera, in una classe prima, ognuno ha potuto riprodurre e documentare la propria esperienza.

Giulia chiede di scrivere:

Oggi siamo andati in palestra a giocare con le voci, a gridare AAAAA... EEEEE... a correre come i gorilla urlando e battendoci con i pugni. Dopo ci siamo messi a disegnare i nomi per terra con i corpi, io ho fatto la A per il nome di Ilaria.

Invece Ismail ricorda il gioco nel quale i bambini dovevano chiamarsi reciprocamente con una diversa intenzione e intonazione, di gioia, rabbia, tristezza, tenerezza:

La Giulia E. faceva ridere quando chiamava il Federico perché non riusciva a fare l'arrabbiata perché lei è sempre brava.

Con contenitori di panettone o scatole si possono costruire maschere con cui travestirsi e inventare giochi di scansione fonologica da proporre ai compagni:

Con le scatole sulla testa facciamo Robotino, parliamo perché c'è il buco della bocca. Si parla a pezzetti come fa lui: lo so no Ro bo ti no / io ti in do vi no / tu sei Fe de ri co... e poi tocca a lui.

Nella classe si racconta, si disegna, si scrive inizialmente aiutati dall'insegnante, in seguito da soli, si appuntano disegni, foto, parole, frasi su cartelloni, giornali murali, paginoni, poi si costruiscono brevi testi, schede, libricini che rendono visibili i prodotti e i ricordi delle esperienze.

Così ognuno può creare, raccontare, leggere la sua piccola storia che sta dentro la storia del suo gruppo, della classe. Scopre la gioia e la gratificazione di fare e di esibire dei risultati, diventa e si sente creatore di eventi, di piccoli prodotti che lo rappresentano e che indirizza ai compagni e ai genitori attraverso mostre, spettacoli o altro.

Alla fine di una prima un giornalino di classe può essere il modo per parlare di sé a interlocutori vicini e lontani.



Numero 1 - Aprile 2009

Scuola Elementare Pigarelli
Classe 1ª B

MA CHE FATICA LITIGARE!

*Fatta grafica:
Amal, Martina,
Elena, Cristian.*

SOMMARIO:

TEMPO PIENO DI
TANTE COSE
MA CHE TEMPO
FA?
QUANTO SIAMO
SPORTIVI?
MEGLIO LA PACE
CARO VECCHIO
KRAMPUS
UN PO' DI TUTTO



Perché litigo? I motivi sono tanti: perché gli amici non mi ascoltano quando parlo, perché quando sto giocando mi disturbano, perché ci sono volte che non sopporto nessuno e voglio stare da sola o perché mi prendono in giro. Quando sono tanto arrabbiata mi sento come una tigre, mi viene voglia di dare calci o di urtare.

Altre volte invece mi sento offesa e non voglio più parlare con nessuno. Quando litigo poi sto male, e non mi piace. Ma c'è una

ricetta contro i litigi: per non litigare bisogna non arrabbiarsi. Per non arrabbiarsi si deve stare calmi e per stare calmi bisogna chiedere con gentilezza una spiegazione. E se proprio non ti ascoltano o non vogliono giocare con te, non occorre arrabbiarsi, sarà per la prossima volta.

NOI, PICCOLI-GRANDI MATEMATICI

Con il maestro di matematica abbiamo costruito la "Macchina dei numeri". E' un grande scatolone bianco con due entrate, una uscita e un buco per gli occhi.

Nelle due entrate si mettono delle biglie di colori diversi e dentro la scatola c'è un bambino che deve fare l'operatore, cioè prendere tutte le biglie che

entrano e spostarle nell'uscita. E' molto divertente fare i calcoli con questa macchina. Ora le addizioni piacciono a tutti.

[Elena]

In chiusura di giornale troverai il nostro collage sulla pace. Speriamo che ti piaccia.

Il bambino legge la realtà, prende l'abitudine di fare memoria e di ragionare delle sue esperienze; sa rintracciare con il pensiero ciò che si è sedimentato nel ricordo, lo verbalizza, lo confronta con ciò che sta vivendo nel presente in un continuo *feed-back*.

Per lui si tratta di appropriarsi dei codici organizzativi dell'esperienza che stanno alla base di tutto l'apprendimento, deve imparare a conoscere le categorie cognitive fondamentali di spazio e di tempo, lentamente riuscire a discriminarle e ad usarle per orientarsi, per dare sostanza e struttura alle sue comunicazioni e alle narrazioni.

Nel corso dell'esperienza scolastica di una prima, la classe punta l'attenzione sulla funzione comunicativa della scrittura e sulle capacità dei bambini di analizzarla e interpretarla. Con loro vanno definiti alcuni degli elementi indispensabili per la costruzione di un testo, una specie di griglia di stesura e di analisi dove sono osservati in particolare l'argomento, la cronologia, la comprensibilità, le impressioni personali.

La lettura di un breve scritto o di un disegno proiettato con la lavagna luminosa permette di individuare insieme a tutta la classe se siano presenti le informazioni e gli elementi identificativi. Viene proiettato un testo con disegno sul fine-settimana di Giulia:



Il disegno-racconto di Giulia.

Io alla domenica vado sempre a trovare i miei nonni. La nonna mi fa il pasticcio. Dopo io gioco in giardino col mio cane Lilo e con il gatto che scappa sempre. Alla sera andiamo a casa.

La classe osserva il testo, il procedere del pensiero, segue le osservazioni e i ragionamenti espressi dai compagni, riconosce la centratura sull'argomento e la chiarezza del testo.

Elena osserva: *Lei non ha detto dove è andata, dove abitano i suoi nonni? Qui a Gardolo o da un'altra parte?*

Mattia: *Lei dice che gioca con il cane, ma si vede anche un bambino, però lei non ci dice chi è.*

Pensare e ripensare

Nel progredire degli anni e dei momenti della vita a scuola si mettono in gioco e si affinano capacità cognitive e intellettuali peculiari dell'apprendimento e del pensiero autobiografico come l'esplorazione interiore, la metacognizione, il riflettere sul fare e sul pensare, il confronto con le idee e i comportamenti degli altri.

Parlando della loro attività mentale Djordje e Elena, alunni di seconda, provano a definirla in modi e termini concreti e pratici:

Io per ricordarmi faccio così: ci penso forte e mi ricordo.

Invece io chiudo gli occhi e vedo tutto quello che abbiamo fatto, allora è facile.

Sebastiano, un bambino di terza, nota la complementarietà e i collegamenti tra le idee:

Per ricordare non serve molto, il pensiero viene fuori da solo, però ci vuole un po' di aiuto, è come quando fai i puzzle insieme, ognuno attacca un pezzetto.

Nella scuola fatta di attività di apprendimento e di vita di relazione si imparano anche, vivendoli, i criteri ordinatori delle discipline antropiche che corrispondono a quelli dell'esperienza e della narrazione orale e scritta, con i quali appunto si costruiscono le procedure di analisi della realtà; si apprendono i modelli di indagine e i metodi di lavoro.

Per preparare e organizzare un piccolo percorso di esplorazione nel quartiere si individuano insieme gli elementi da tenere presenti.

Mattia riassume facendo riferimento ad un'esperienza precedente:

Dobbiamo fare come a Segonzano, ci vuole la bussola, il titolo, le direzioni, fare i disegni delle case e del percorso, i simboli e scrivere i nomi delle strade.

Di fronte alla domanda dell'insegnante se anche in altri momenti ci si serva di una procedura di osservazione e di lavoro Marco individua un parallelo tra la descrizione di un percorso e il racconto di una fiaba:

Fare la mappa è un po' come raccontare la trama di Hansel e Gretel solo che è alla rovescia. Per fare la trama prima leggi e dopo la scrivi, invece la mappa la fai intanto che cammini e poi la controlli.

Salvo completa:

Va bene come dice il Marco, nella mappa e nella trama ci devono essere tante cose e anche devono essere in ordine, si parte dalla scuola e si deve ritornare alla scuola e invece nella trama ci devono essere le cose più importanti prima questo e dopo quello, il protagonista, l'antagonista insomma i personaggi, il pericolo, il lieto fine.

Elena riesce a puntualizzare trovando corrispondenza tra le discipline che rispondono allo stesso criterio generale:

Noi dobbiamo cercare le cose che ci sono dietro alle domande, dobbiamo pensare. Se tu dici che devo scrivere una storia corta-corta io devo concentrarmi perché devo farmi capire bene. Se devo rispondere alla domanda del problema del maestro devo proprio capire la domanda e anche lì devo concentrarmi.

Si ordinano e si collegano le idee, si scopre il piacere del pensare e di capire come si dipana il pensiero; ci si sente gratificati nel potersi esprimere e giocare con le idee, gli oggetti, le rappresentazioni. Spesso i bambini nel lavorare mimano le attività, i racconti, i percorsi e si emozionano nel riconoscersi e nel loro stare insieme.

Una classe seconda ha preparato la stesura di un testo collettivo con la descrizione della propria aula, in precedenza ognuno aveva fatto una propria descrizione libera scrivendo su delle striscioline. L'insegnante chiede di rileggere il proprio testo per

osservare se le frasi riportino le informazioni importanti come, ad esempio, la descrizione della forma dell'aula e degli oggetti che contiene. Osservando i propri testi e ascoltando la lettura di quelli degli altri, insieme i bambini scelgono le frasi più adatte e costruiscono una *bruttacopia* collettiva.

Djordje: *La nostra classe è fatta quadrata, ci sono di qua tante finestre e là c'è la porta. Ci sono i banchi e le sedie, le sedie dei maestri sono arancione e più grandi.*

Charlie: *Sul tavolo c'è il computer e la stampante e sul muro un cosino che si schiaccia per chiudere tutto.*

Ilaria: *Noi stiamo nei banchi a scrivere e qualche volta anche per terra. Per ascoltare le storie ci mettiamo sul tappeto, oppure ci prendiamo i cuscini per appoggiarci al banco.*

Chiara: *Sul muro ci sono i disegni, le foto, le cartoline del gatto Fufi e quelle delle vacanze. In alto, in alto c'è il nido delle paroline.*

Mattia: *Sul muro ci sono gli elenchi dei trasportati, dei gruppi di computer e dei gruppi del mercoledì.*

Federico: *Nella cesta ci sono i peluches, gli orsetti, il gatto Fufi e l'asinello peloso.*

Dopo discussioni, riletture e limature si stenderà la versione definitiva, nella quale ci si riconosce tutti, ma si è comunque liberi di apportare aggiunte e note personali.

I bambini scrivono

Fin dalla prima classe ogni bambino capisce anche di appartenere ad una categoria particolare di persone, percepisce in modo emotivo ed empatico di avere degli stigmi identificatori particolari e si rende conto di far parte delle *persone-bambine* che, pur con i molti limiti imposti dagli adulti, hanno propri spazi e sensibilità.

Kewin sa indicarlo con chiarezza:

Noi siamo bambini o bambine e tutti ci dicono che cosa dobbiamo fare, ma poi quando abbiamo finito noi giochiamo.

Con scanzonata complicità ed ironia Chiara sa vedere i comportamenti nella realtà e raccontarli:

Alla festa in palestra gli alberi della I B, quando ballavano Attenti al lupo andavano avanti e indietro alla rovescia anche se l'avevamo fatto un sacco di volte e allora anche la maestra Lucia si è messa ad andare alla rovescia, ma i genitori, quando ballavano Il pinguino erano ancora più polli di noi e non capivano neanche le istruzioni!

La scuola diventa il loro spazio esclusivo dove gran parte delle attività didattiche sono indirizzate a dotare i bambini degli strumenti per la lettura, la verbalizzazione e

la scrittura delle loro esperienze emotive e cognitivo-intellettuali, per la costruzione di modi di comunicazione personali proiettati verso gli altri.

Qui nella pagina di un giornalino ad esempio i bambini presentano la loro scuola.



Le attività della vita scolastica danno concretezza e visibilità alle idee e agli apprendimenti e si trasformano in materiale documentario. La vita e il lavoro scolastico insegnano pian piano ad assumere l'atteggiamento del ricercatore che legge ed esamina la realtà. Si delimita il campo di interesse, di indagine, si scompone un tema o un evento in alcuni elementi che si analizzano, si utilizzano varie tipologie di fonti e di linguaggi e infine si cerca di ricomporre e collegare tutte le informazioni raccontandole e illustrandole in una narrazione.

In un testo-programma una classe prima riassume l'attività dei gruppi opzionali poi culminata in uno spettacolino di Carnevale. I bambini coinvolgono i genitori in un grande gioco, indicano le loro motivazioni, il percorso del lavoro e chiedono la collaborazione dei familiari:

Noi vogliamo farvi vedere cosa sappiamo fare e cosa abbiamo imparato.
 Noi vi spieghiamo che cosa dovete fare per giocare con noi e fare una festa di Carnevale.
 I bambini fanno i domatori e i pagliacci, i genitori fanno gli animali.
 Tutti ci dobbiamo travestire e truccare.
 Insieme noi bambini, le maestre e i genitori prepariamo i costumi e le scene, disegniamo, pitturiamo, facciamo i paraventi.
 I genitori fanno i film e le foto della festa.

Fin dalle prime occasioni ogni bambino è libero di comunicare le proprie idee e intenzioni, può affiggere nella classe o nel corridoio disegni o messaggi, spesso sceglie l'insegnante come interlocutore diretto. Potersi esprimere è una forte affermazione della propria identità, ci si sente vivi, gratificati e apprezzati, si fa concentrare l'attenzione propria e degli altri su di sé, si vuole comunicare e si è orgogliosi di essere imitati.

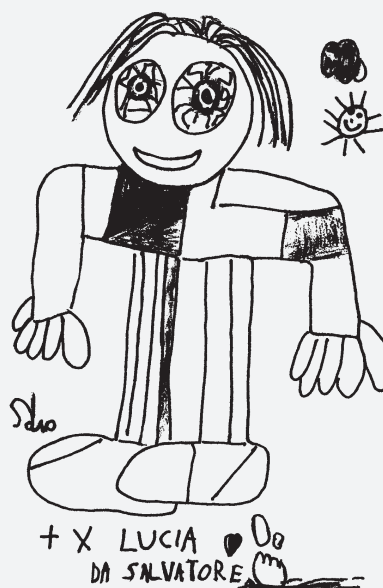
Questo sono io Salvatore a Carnevale, faccio il pupazzo-pazzo.

Il disegno è un regalo per te e sulla porta tutti mi vedono e ci sono le mie firme.

Dopo mi metti nella scatola dell'archivio grande e ci dormo.

E voglio la fotocopia per l'archivio del corpo così ci sono da tutte le parti.

Non voglio la fotocopia nera è tutta brutta.



L'autoritratto di Salvatore.

I bambini cominciano a leggere e a interpretare la realtà vissuta e rappresentata, come piccoli apprendisti artigiani della cultura imparano ad analizzare, appuntare, conservare le informazioni e a ragionarci sopra insieme a compagni ed adulti.

L'insegnante verbalizza o registra su cassetta, aiuta i bambini e le bambine ad assumere questo atteggiamento di attenzione alla memoria delle esperienze personali e collettive. Nell'osservare lo svolgimento e le tracce dell'apprendimento ognuno costruisce e ripercorre mentalmente il passato, ricorda e diventa coscientemente creatore di immagini e narrazioni. Le attività collettive e le relazioni con gli altri permettono di affermare le singole personalità, offrono possibilità di fare conoscenza, aumentano la disponibilità alla condivisione delle esperienze; lo stare insieme a lavorare inoltre facilita e alleggerisce lo sforzo emotivo perché ci si immerge nella realtà e si viene coinvolti dal grande supporto affettivo dei coetanei e degli adulti.

Annalisa sintetizza le sue esperienze in una serie di frasi che elenca e illustra in un librettino, ha scelto i momenti significativi e importanti della sua prima elementare ormai alla conclusione.

Io ho fatto molte cose a scuola.

Ho imparato: leggo, scrivo, conto, disegno.

A scuola ho conosciuto molti amici e molte amiche, disegno Francesco, Sabrina e Mattia.

Siamo andati a teatro a vedere la Gabbianella e Pierino e il lupo.

Abbiamo fatto feste, giochi a scuola con i genitori.

In piscina mi piace giocare e nuotare.

Noi parliamo e giochiamo in tedesco con il memory.

Per la pace abbiamo mollato la colomba nel cortile della scuola.

A scuola abbiamo fatto i gruppi, io sono andata con la maestra Antonella.

A Levico ho visto le canoe sul lago e l'elicottero nel cielo.

Con il passare del tempo e con l'ampliamento delle capacità, in modo graduale, i bambini sperimentano i modi di procedere dell'apprendimento nelle discipline antropiche e nella linguistica, praticano e si impadroniscono sempre più anche della metodologia di lavoro che appartiene all'esperienza autobiografica e ne avvertono spontaneamente le analogie.

“L'autobiografia si inserisce quindi a pieno titolo all'interno della vasta gamma delle metodologie di formazione sia per adulti e anziani che per bambini e giovanissimi, ... perché appartiene al campo in grande espansione delle modalità di autoformazione e autoistruzione.”⁴

Sia nelle attività disciplinari che nell'autobiografia la comunicazione delle esperienze si costruisce in un dialogo con degli interlocutori in modo diretto, verbale oppure in modo indiretto, mediato della scrittura.

“L'autobiografia trae alimento dalla vita e intende soprattutto costruirsi, raccontarsi, esprimersi in ambienti che non allontanino tra di loro gli individui. Anzi, ed è questo un suo ulteriore potere pedagogico, l'autobiografia è una metodologia umanistica e attivistica di tutto rispetto. Si ricollega alla tradizione antica e contemporanea che ha privilegiato il contatto diretto con le cose e gli altri, l'apprendimento dall'esperienza, il dialogo non simulato ma reale, il conflitto come momento inevitabile della concertazione e della mediazione plurilaterale, l'assestamento di ogni maturazione simultanea di mente e corpo, il tutto all'interno di salutari 'bagni' di realtà, messa alla prova di sé, competizione e cemento.”⁵

⁴ D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina ed., Milano, 1996, p. 197.

⁵ D. Demetrio, *ibidem*, p. 198-199.

I lavori didattici e autobiografici costruiscono entrambi dei percorsi di autoapprendimento nei quali si osservano e si richiamano situazioni, azioni ed esperienze che permettano di accettarsi come persone, di sentirsi bene con se stessi, di ritrovarsi con la propria storia e con la realtà che si vive, possibilmente traducendole anche in una espressione narrativa.

Scrivere è apprendere un codice e una serie di procedure, è un modo di rendere concrete le riflessioni e le analisi sulle esperienze; scrivere permette di rendere visibile l'architettura dei pensieri, l'organizzazione delle idee.

È importante condividere l'idea della produzione scritta come un qualcosa che nel prendere corpo è indirizzata sia a noi stessi che agli altri, si può lavorare da soli, a coppie, in piccoli gruppi. Si pone l'attenzione all'argomento, ma anche al modo di lavorare con compagni e compagne, al rapporto che si sviluppa durante l'elaborazione dei testi, si impara gli uni dagli altri, nell'esperienza ideativa pensare e scrivere insieme ad altri insegna a costruire rapporti di collaborazione e di affinità.

Marco: Io e Alessia abbiamo collaborato e ci siamo aiutati, io ho aiutato lei e lei ha aiutato me. Io ho scritto un pezzo e lei un altro. Ma soprattutto abbiamo fatto una storia di tredici righe! E la cosa che fa più ridere era che quando la maestra ci ha corretto la bruttaccia, non capivamo più niente. Quando poi abbiamo cominciato a scrivere ricopiando, io continuavo a sbagliare e a correggere, mentre Alessia continuava ad aspettarmi. Poi quando Alessia colorava il disegno ha scoperto che nel suo la maestra aveva disegnato i due topolini protagonisti della nostra storia e lei è stata gentile mi ha lasciato copiare, però era difficilissimo farli.

Alessia: Io ho collaborato con il mio compagno Marco, mi è piaciuto tanto: lui ha aiutato me e io ho aiutato lui. Spero di rifarlo un'altra volta, sempre con Marco, noi non abbiamo litigato, ci siamo messi d'accordo e abbiamo inventato la storia.

3. I SEGNI DEL SÉ E DEL NOI

I MATERIALI DEI RICORDI

La crescita delle identità dei singoli bambini e del loro gruppo attraversa tutte le attività e le esperienze quotidiane, si arricchisce negli incontri affettivi e cognitivi intensi che percorrono periodi, annualità e cicli scolastici. I bambini affrontano e imparano linguaggi e codici diversi, mettono in comune abitudini ed espressioni di vita. Il loro spazio e il loro tempo sono occupati da diversi eventi e momenti, questi vengono vissuti e osservati, espressi e rielaborati fino a diventare prodotti, oggetti, documenti, narrazioni che possono essere esibiti e raccolti.

Molto nel lavoro scolastico è attività di ricostruzione dell'esperienza conoscitiva, si tratta spesso della lettura e rilettura dei dati, dei ricordi che sono presenti alla mente

o che vengono ad essa richiamati. È importante favorire e valorizzare il momento del ricordare perché attraverso questo si ha modo di esercitare una ricerca retrospettiva nella quale si ritrovano e si osservano le tracce e le modalità dell'esperienza.

Ricordare risveglia in tutti delle intense sensazioni di tipo affettivo; è un momento intimo, è un'immagine che sta dentro di noi, è richiamare una parte dell'anima, parlare a noi stessi e agli altri. I nostri ricordi sono dei prodotti esclusivi, come le poesie, le opere o i libri specifici per autori e artisti.

Negli anni vissuti a scuola i bambini raccolgono i loro ricordi, materiali personali e collettivi di vario tipo che esprimono il loro essere persone; così documentano i momenti significativi della loro vita a scuola, analizzano e annotano le attività svolte e le abilità, sviluppate, elaborano riflessioni e i pensieri.

Tutto quello di cui si vuole conservare visibilità e memoria, secondo alcune regole condivise, viene collocato negli archivi personali e della classe, si tratta di raccolte ragionate di fonti documentarie di diverso tipo. Sono dei contenitori al cui interno vengono deposte immagini, scritti, brevi frasi, disegni, piccoli oggetti che rivestono per i bambini forte valenza emotiva e cognitiva.

Ogni archivio è uno strumento dinamico, vivo, che conserva le testimonianze dei momenti importanti, accompagna la vita personale e della classe, diventa un interlocutore esclusivo. Rappresenta concretamente le tracce del tempo, è lo strumento con cui si rende visibile e concreto *il corpo della memoria* e diventa materiale per la coscienza di sé.

Questa raccolta diventa un piccolo deposito di fonti che descrive la crescita fisica, emotiva ed intellettuale di ogni bambino, registra lo scorrere del tempo, l'allargamento e il potenziamento delle abilità. Nello stesso tempo l'archivio è una rappresentazione, coscientemente parziale, della realtà complessa che circonda i bambini. In esso si accumulano per due o tre anni scolastici i materiali che mostrano l'aspetto dei singoli bambini: foto, misurazioni collegate a diverse abilità che permettono di verificare concretamente la crescita del corpo. Insieme vanno raccolti anche piccoli scritti, pensieri, testi che esprimono liberamente riflessioni e considerazioni sulle proprie abilità conquistate o desiderate, delle esperienze fatte.

Francesco annota: *Marzo 2000. Adesso io scrivo in stampato, in script e anche in corsivo.*

La costruzione degli archivi, guidata dall'insegnante, avvia i bambini alla raccolta e alla lettura di materiali che documentano attività e avvenimenti della loro vita, insegna l'identificazione e la lettura di fonti di diverso tipo; permette di individuare e delimitare un argomento o un campo d'indagine, di fare e di verificare delle ipotesi e infine di esercitare la propria abilità narrativa.

Le operazioni di riordino e di sistemazione dei materiali secondo un criterio cronologico permettono di monitorare il percorso di apprendimento e la crescita in-

tellettuale dei singoli bambini. Alla fine di una classe seconda, ad esempio, si inseriscono dei materiali nell'archivio personale, questo momento richiama la classe a ripensare alle procedure del metodo di lavoro e a superare qualche problema con i bambini arrivati da poco.

Elena: Guarda Ale in questa busta noi mettiamo i nostri ricordi, quello che ci è piaciuto di più fare a scuola, oppure anche un pensiero segreto che gli altri devono chiedere il permesso per leggerlo.

Federico: Ma ci possiamo mettere anche la fotocopia di un compito con ottimo o una foto del nuoto.

Martina: Io ho un'idea, facciamo che mostriamo ad Alessia alcuni archivi, uno di un maschio e uno di una femmina, così lei capisce.

Kristian: Allora è meglio se tutti pensano ai ricordi di seconda e poi lo dicono, così Alessia sente le idee di tutti e poi dice le sue.

Salvo: E poi comunque possiamo aiutarla con i nostri ricordi.

L'insegnante periodicamente ricorda agli alunni l'impegno di arricchire con nuovi materiali il contenitore lasciandoli liberi sulla tipologia e sulla quantità da inserire, ma facendosi spiegare i motivi della scelta, loro stessi poi si rendono conto della presenza dei materiali in eccesso. I bambini identificano le fonti, imparano le procedure per collegare e ordinare esperienze, idee, materiali; attivano così operazioni trasversali alla narrazione storica e a quella autobiografica. Rileggendo i materiali i bambini ripensano le proprie esperienze, rivedono concretamente il proprio pensiero steso in piccoli testi o riflessioni, scoprono come la loro idea su un argomento persista, sia cambiata o si sia modificata. Scoprono e comprendono i momenti della loro crescita, della loro evoluzione intellettuale, si sentono protagonisti orgogliosi dei loro progressi nell'apprendimento. Infatti alla fine di una terza sarà possibile ricostruire un quadro generale nella forma di un racconto che descriva in una temporalità annuale o pluriennale la storia scolastica dei bambini.

L'archivio personale

Scatole, buste, cartelle, dossier personali, raccoglitori, sacchetti possono servire per costruire questo strumento a volte anche chiamato archivio del corpo, dove per ogni anno scolastico si introducono documenti di vario tipo. Le fotografie, le misurazioni corporee, le impronte, i piccoli documenti, i piccoli prodotti, manufatti danno modo di mostrare i mutamenti nell'aspetto e i progressi nelle abilità, l'evoluzione e l'espressione delle identità.

L'archivio personale può essere costituito anche ad esempio da quattro buste unite insieme con le diciture: *come ero, come sono, cosa so fare, cosa sapevo fare* oppure da un contenitore dove i materiali sono sovrapposti in ordine cronologico.

I settori dell'archivio riguardano l'aspetto, le abilità motorie, intellettuali e comunicative, i materiali vanno collocati cronologicamente e annualmente acquistano mobilità, cambiano collocazione rendendo visibile lo scorrere del tempo, i progressi nell'apprendimento e nell'affinamento delle abilità, oppure nel caso della scatola si trovano suddivisi per classe, tenendo sempre conto dei criteri del *come sono, cosa so fare*.

Disegni, autoritratti, foto, bigliettini, nastri, involucri, piccoli giocattoli, registrazioni sonore o musicali, sono materiali che i bambini ritengono significativi per i momenti che ricordano, servono a documentare particolari attività o abilità di ognuno. Per alcune abilità motorie si annoteranno i risultati di prove, giochi motori che riproposti in vari momenti riveleranno i progressi raggiunti.

Pia registra nei suoi disegni intitolati *Tocco le stelle*, la propria capacità di saltare per toccare delle bandierine e scrive:

In prima toccavo quattro stelle, in seconda tocco otto stelle perché sono diventata grande.

Fortissima è l'immedesimazione che ognuno sente con l'archivio e col suo contenuto, esso è vissuto come un prolungamento del corpo e di tutto il loro essere. Spesso i bambini chiedono di aprirlo, di estrarne il materiale per guardare e toccare le proprie rappresentazioni e le tracce del proprio *sapere e saper fare*.

In una conversazione di analisi di se stessi, i bambini di una prima spiegavano all'insegnante che cosa conoscessero delle loro mani, del corpo e della mente e di come le sapessero usare.

Mauro: *Delle mie mani so che... sono due... ci sono le dita e le unghie... sotto sono morbide e calde... sono fredde...*

Del mio corpo so che... è piccolo... è la pelle... corre... schiaccia...

Della mia mente so che... è la testa... è nella testa... non fa rumore... mi fa parlare...

Martina: *Con le mie mani so... toccare le stelle appese in palestra... scrivere con la matita... pettinare la Barbie... fare lotta con la mia gatta Dana.*

Con il mio corpo so... fare la canzone A, E, I, O, U... fare le capriole... camminare... fare le corse.

Con la mia mente so... fare le cose... pensare... guardare... parlare.

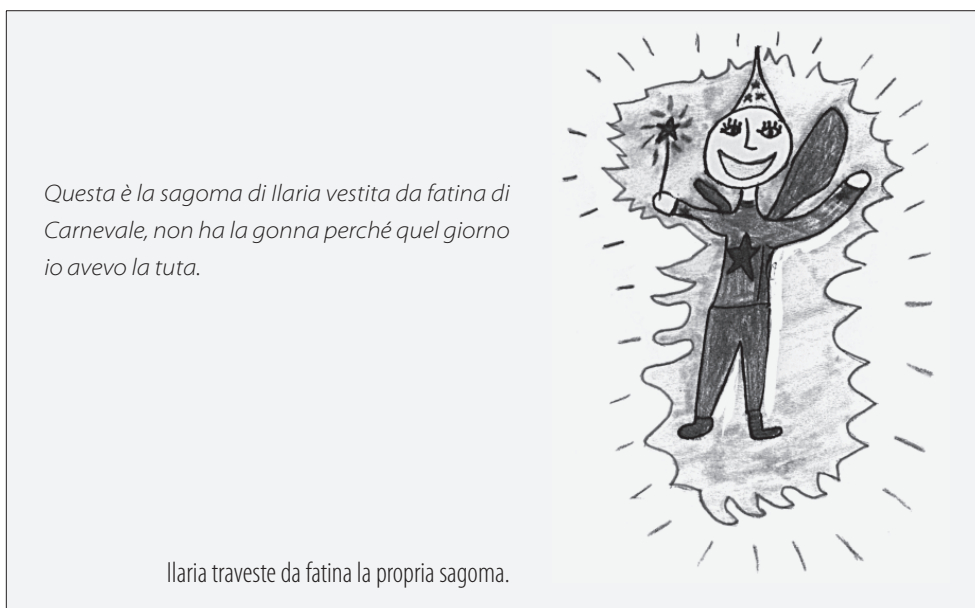
L'identità personale e la sua rappresentazione iconica come una sagoma del corpo o l'autoritratto sono fortemente legati alla corporeità, al movimento, al contatto fisico, attraversano tutte le esperienze e spesso il bambino le comunica con tutto se stesso e con i suoi sensi.

Nell'archivio del corpo c'è il mio corpo, perché la sagoma sta sempre lì, immobile - sosteneva Francesco - e spessissimo la estraeva dalla busta, l'abbracciava, cercava di farla aderire al suo corpo o vi si sdraiava sopra restando tranquillo coricato per terra.

Roberta, in seconda, volendo finalmente mostrare il proprio archivio alla sorella che frequentava un'altra classe, le aveva scritto un biglietto in cui spiegava:

Questo disegno gigante si chiama sagoma, è grande uguale come sono, si mette per terra e ci vado sopra e vedo se sono più grande. Dopo allora la piego, ma si deve vedere la faccia davanti, così si vede che sono proprio io.

Ilaria, in occasione del Carnevale, voleva mascherare da fatina la propria sagoma, ma c'era il problema delle dimensioni troppo grandi, dopo una discussione con l'insegnante e con i compagni, qualcuno ha suggerito di fare un disegno su un foglio, accompagnato da un bigliettino di spiegazione:



L'archivio della classe

L'archivio della classe raccoglie invece materiali che rappresentano la memoria delle attività e degli eventi che hanno coinvolto gli alunni nel loro insieme. Il contenuto riguarda a vario titolo la vita dei bambini, attività, avvenimenti, scadenze, eventi, imprevisti e ritualità della classe.

Possono essere inseriti anche documenti e oggetti personali come quelli che documentano momenti particolari o eccezionali che vengono raccontati alla classe ed entrano a far parte di una memoria collettiva, ad esempio eventi personali o irripetibili come la nascita di un fratellino o di una sorellina, l'arrivo o la partenza improvvisa di un bambino o di una bambina, un incidente.

Francesco ha chiesto alla classe di inserire questo appunto all'inizio dell'anno scolastico perché durante l'estate era nato il fratellino, ma non aveva potuto comunicarlo ai compagni.

Francesco: Mio fratellino finalmente! È nato, è bellissimo e allergico ai bacini, ma fa lo stesso. È bravo tantissimo, però piange un po'.

Giulia invece propone di inserire la notizia dell'incidente capitato a un compagno:

Domenica in Bondone Marco si è scontrato con un altro sciatore, sembrava morto, ma era solo svenuto. Dopo viene a scuola anche se ha il braccio ingessato così in fuori e si mette la giaccavento di suo fratello.

Oppure, inaspettatamente a settembre un compagno che nel maggio precedente era partito per il paese di origine salutandoci definitivamente tutti si è ripresentato a scuola. Nella classe, una terza, la raccolta del materiale d'archivio era ormai conclusa, ma i bambini hanno voluto che accanto ai materiali che raccontavano l'addio per la partenza fosse aggiunta la comunicazione di Kristian:

Ciao sono di nuovo qui, nelle Filippine ci torno quando ho finito tutte le scuole.

Appunti e materiali raccolti nell'archivio sono oggetti-simbolo carichi di significati, di emozioni affettive, essi parlano direttamente ai bambini e rappresentano la loro esperienza ormai trascorsa, che rivive intensamente non appena si riprendono tra le mani. Provocano quell'emozione che ci prende quando riguardiamo una fotografia, un ricordo di famiglia o rivediamo un luogo del nostro passato, ispiriamo un odore o gustiamo un sapore.

Il materiale dell'archivio che viene ripescato, riletto e riordinato ricostruisce e narra la storia di uno o più anni scolastici. Diventa un grande testo, un esercizio di memoria, una fonte di ispirazione per la narrazione e per esercitarsi nei vari generi testuali, può essere una riserva di materiali per le attività di laboratorio di classe come ad esempio *Liberi Liberi* (p. 145). Dall'archivio si può ripescare un'esperienza emotiva da esprimere in una poesia, in una pagina di diario, in una metafora, in una rappresentazione grafico-pittorica.

Riflettendo sulle esperienze e sui propri progressi il bambino gioca con i ricordi, li evoca, cerca le sue tracce e le ricollega all'esperienza e così arricchisce anche le sue narrazioni, il suo modo di scrivere.

Andrea dopo aver condiviso con Mavy un'attività di analisi e ricostruzione sul materiale dell'archivio stende una sua registrazione:

Nella scatola dell'archivio delle vacanze Mavy pesca gli oggetti di Arianna, sono due conchiglie. Le osserva e le descrive, queste conchiglie le parlano... parlano... del mare, delle onde, della sabbia, di molluschi, di altre conchiglie. A Mavy queste conchiglie piacciono moltissimo: sono ruvide fuori, lucide, lucenti e lisce dentro. Sono proflate da piccoli dentini rotondi, sembrano grigiette, ma osservandole con la lente sono disegnate a minuscole e sottilissime righe bianche, nere e rosa, all'interno invece sono di diverse sfumature dal bianco al rosa. Sono il solito ricordo dell'estate, ma è bellissimo toccarle dentro, a me fanno pensare all'acqua sulla pelle e a quando cammini sulla riva del mare.

Grande è la soddisfazione della conquista del ricordo, quando un bambino lo afferra, riesce a dipanarlo e a svelarlo narrandolo come se il materiale dell'archivio fosse qualcosa di magico, che fa emergere sensazioni e ricordi nascosti dentro di sé.

4. TOCCARE I RICORDI E SCRIVERE

Frugare, guardare nell'archivio, esaminarne i materiali permette di fare realmente, si può dire con le mani, le operazioni mentali del ricordare, del dichiararsi agli altri. Si dimostra di saper dirigere il gioco, di leggere nei pensieri, di districarsi tra i frammenti della memoria. Si leggono, si rintracciano e si interpretano i segni concreti che intrecciano passato e presente, si dimostra di sapere costruire, rendere visibile e narrare quasi un'autobiografia della classe.

L'apertura dell'archivio di una classe terza è un'esperienza molto importante e coinvolgente. Si tratta di osservare, catalogare e riordinare il materiale raccolto per disporlo in una grande trama distesa e visibile, poi di stendere una narrazione collettiva suddivisa in più parti e di ricostruire degli eventi di un periodo temporale. Si ordinano cronologicamente i materiali, si scelgono i più funzionali e significativi per ricostruire gli eventi e così raccontare le idee e il senso del tempo trascorso. La classe suddivisa in gruppetti stenderà una serie di testi che poi andranno collocati e fusi nel testo finale che potrà essere una relazione o un racconto.

Nella classe si tiene quasi una cerimonia: il grande interrogatorio delle fonti.

Sabrina così la descrive:

Abbiamo unito i banchi per fare un tavolo grande, abbiamo preso una tovaglia e la maestra ci ha rovesciato dentro tutto lo scatolone dell'archivio. Noi abbiamo preso le cose che volevamo, tre o quattro, le abbiamo osservate bene e abbiamo scritto tutto quello che sapevamo e ci ricordavamo.

Con grande emozione i bambini cominciano ad estrarre oggettini, foto, disegni, documenti, fogli, carte colorate, giocattoli. Con frenesia prendono in mano il loro tempo trascorso in una grande confusione carica di affetto ed emozioni. Tutto quel materiale li cattura perché li rappresenta, li gratifica, li fa sentire importanti, fa emergere in loro i ricordi di momenti e attività lontane. Tutti ben presto si rendono conto di rispecchiarsi nella memoria e di ricostruirla concretamente.

Con entusiasmo ritrovano il *libro dei compleanni*, una sorta di raccolta di cartelloni- manifesti dove hanno riprodotto con disegni, foto, collages e altro i momenti delle feste in classe per i compleanni dei bambini.

Rivedono la documentazione che incarna diversi aspetti del tempo come la ciclicità annuale con il ricordo dell'evento irripetibile della loro nascita oppure i momenti delle festività annuali Natale, Carnevale, fissate nei momenti di festa nella classe dove la loro l'affettività si è espressa in canti, giochi, disegni, decorazioni, con il coinvolgimento di amici e familiari.

Il materiale dell'archivio mette alla prova la curiosità e spinge ad investigare, a scoprire di ricordare e alcuni si esprimono con rapidi appunti.

Francesco: È bellissimo aprire l'archivio perché si scopre che i ricordi non ci sono scappati.

Mattia: lo ho guardato nell'archivio e ho scoperto che mi ricordo tutto, è come un gioco.

Ognuno investiga, cerca e scopre delle tracce, ricollega i fili dei ricordi, collabora con i compagni per costruire un quadro ordinato e comprensibile di un intero anno o più vissuti insieme nella scuola, ognuno si sente impegnato e concentrato per ricostruire al meglio il ricordo:

Nevena: Dall'archivio ho preso un gomitolino rosa. Mi ricorda il percorso che ho fatto dalla aula fino alla palestra. Il luogo è il corridoio. Non so che giorno era, non c'è scritto. Questo filo lo ho fatto con i miei compagni. Tanti lo tenevano e uno lo disfava. È un filo lungo perché la distanza è molto grande.

I bambini si rispecchiano in quel materiale, lo riconoscono e si inventano il gioco di scoprire chi è più bravo e veloce a ricordare, si chiamano tra di loro, spiegano agli amici, giocano *a chi si ricorda di più!*

L'immagine di un dipinto di Chagall, ad esempio, assume un significato diverso per i bambini di un piccolo gruppo, qualcuno ne legge solo l'immagine, un altro la collega confusamente a una storia ascoltata tempo prima.

Annalisa invece ricorda con precisione:

Questo è il disegno della storia del vecchio zio con il sacco delle storie, lui infilava i fogli nei camini così tanti bambini potevano leggerle anche se non potevano uscire.

Seli dice che è solo una cartolina, non la conosce la storia perché lui è venuto con noi in seconda. Io mi ricordo che la maestra ce l'ha raccontata in prima, forse è nell'archivio perché guardandola ci ricordiamo la storia.

Osservando una foto si rievoca la presenza di un amico, si ricordano i rapporti e i pensieri che legano le persone. Sebastiano ha voluto scegliere tra il materiale proprio il ricordo della presenza di un amico:

Nell'archivio io ho cercato le tracce del mio amico Thamer, ho trovato una foto e un disegno: Thamer è quello con la maglia bianca e azzurra, è un mio amico di prima e di seconda, ma poi è andato via in un'altra scuola a Sardegna. Lui viene a trovarci quando la sua mamma va al Poli a fare la spesa lui viene in classe e fa scuola con noi. In questa foto si vede quando facevamo musica battendo le mani, quindi c'era il maestro Alessandro.

Il disegno l'ho preparato io per mandarlo a Thamer (c'è scritto dietro), ma dopo ne ho fatto un altro e questo l'ho messo nell'archivio. È un disegno di Natale del 2000, così per fargli gli auguri. A lui il Natale piaceva tanto, anche se è musulmano.



Un disegno per ricordare, da regalare a un amico.

È come stappare una bottiglia

Il materiale dell'archivio si può considerare come una raccolta di idee, di appunti, di spunti narrativi e autobiografici di un periodo della vita scolastica dei bambini. È un grande testo che inizialmente si presenta come un insieme caotico di pagine e fogli sparsi, va riordinato, reso facile da leggere, tra gli eventi documentati vanno co-

struiti i raccordi che li connettano e li rendano sensati e comprensibili. Alla fine tutti questi appunti e tracce possono essere rielaborati e trasformati in una narrazione, un racconto, una relazione o in piccolo libro.

È quindi necessario da parte dei bambini un lavoro di analisi dei materiali nel quale mettere in gioco la capacità di investigare seguendo indizi, facendo e discutendo ipotesi, interpretazioni. Le fonti vanno descritte e collegate ai ricordi, questi vanno rielaborati ed integrati fino a quando assumono la forma di un testo piacevole e comprensibile. Le informazioni vanno accorpate e dipanate in un racconto che comunichi l'intensità delle emozioni dei ricordi, vanno rielaborate per presentarsi come scrittori ai propri compagni e soddisfare la loro curiosità.

Alla fine dell'esperienza di lettura e ricostruzione dell'archivio capita spesso che i bambini vogliano conservare i materiali esaminati, a volte chiedono di mantenere l'uso dell'archivio fino alla fine del quinquennio scolastico. Sono soddisfatti della loro elaborazione narrativa, ma ormai vedono quel contenitore soprattutto come testimone della storia affettiva del loro gruppo. Vogliono raccogliere e conservare ancora, non tanto dei documenti, quanto le impressioni e le espressioni emotive da ricordare e condividere insieme.

Francesca, nel testo dell'esame di quinta elementare parlava appunto della sua esperienza e delle emozioni provate:

Mi ricordo che aprire l'archivio in terza è stato come stappare una bottiglia. Esce il tappo di colpo e si spruzza un po' del contenuto e ti vengono in mente un sacco di cose. Mi sembra impossibile di avere così tanti ricordi. Nelle foto siamo così teneri e diversi, io ho scoperto che mi voglio tanto bene e voglio bene a molti.

I bambini hanno visto concretamente quanto i ricordi e le emozioni personali si intreccino con quelle collettive, sono ora consapevoli di essere *la classe*, un insieme di persone vicine affettivamente, in continua comunicazione, coinvolte in un percorso temporale e in attività intellettuali intensamente condivise. Capita di parlare, di confrontarsi e di esprimere i propri sentimenti, di trovarsi in una forte empatia con gli altri sentendoli simili e vicini; nella classe i bambini sentono di stare bene, di essere in un ambiente che li accoglie e appartiene a loro.

Un'idea... onlus

Una terza si è trovata a vivere molto intensamente un evento particolare, la famiglia di una compagna ha avuto la casa distrutta da un incendio mentre la sorellina e il fratellino piccoli si trovavano da soli al suo interno. Tutti emozionati e coinvolti hanno sentito il desiderio di fare qualcosa per la loro amica, da una discussione è nata l'esigenza di informare tutta la scuola e di chiederne la collaborazione. Si diceva nella classe:

Certo noi siamo bambini e bambine e non abbiamo tante cose o soldi, ma dobbiamo aiutarli perché adesso loro non hanno più la casa e neanche le cose dentro.

Poteva succedere anche a noi, che paura, e noi saremmo contenti se i nostri amici e le nostre amiche ci aiutano.

Anche la mamma di N ha preso paura a vedere la sua casa piena di fumo e c'erano dentro i bambini piccoli che dormivano.

Per fortuna che N era già a scuola con noi e non ha visto l'incendio e non ha respirato il fumo velenoso, così lei ha lo zaino e anche qualche vestito.

Però ci siamo spaventati un po' anche noi, ti ricordi che si sentivano tante sirene dell'ambulanza e proprio vicino alla scuola e poi è venuto lo zio a prendere la N.

Ma se noi vogliamo aiutarli come facciamo a sapere che cosa gli occorre, forse è meglio raccogliere dei soldi.

Beh, se si vuole si possono anche regalare delle cose tipo la giacca, la sciarpa, la tuta.

Ma se noi siamo pochi, solo la nostra classe non troviamo tanti soldi, forse dobbiamo chiederne anche agli altri della scuola.

Se andiamo a chiedere, come per le interviste forse ci aiutano.

I bambini sono passati in piccoli gruppi nelle varie classi a spiegare la proposta di una colletta di solidarietà. Sono ritornati meravigliati e colpiti dall'interesse che avevano suscitato:

Ci hanno ascoltato in silenzio, mica come quella volta delle interviste che urlavano tutti.

Ci hanno fatto un sacco di domande e volevano sapere se i bambini piccoli erano ancora all'ospedale.

Ci siamo sentiti ascoltati e importanti.

Uguali e diversi

Nello scrivere si punta spesso l'attenzione sugli aspetti relazionali delle esperienze, su come il pensiero di ognuno si rivela, i bambini sanno assorbire le idee degli altri siano compagni o scrittori, sono curiosi di capire come gli altri pensino e stendano i loro racconti, vogliono capire come viene interpretata e raccontata la realtà.

L'espressione di sensazioni e di sentimenti nei testi attira sempre l'attenzione di tutti, spontaneamente emergono riflessioni e confessioni sulle esperienze comuni e diffuse nelle classi, in particolare quelle che riguardano le esperienze di esclusione, di difficoltà a mettersi in relazione con le altre persone.

In una quinta dopo averne discusso sulla base di un'esperienza concreta, contraddittoria e contrastata si chiede di stendere dei brevi testi personali che riflettano i

temi delle difficoltà emotive personali, del confronto con comportamenti divergenti e dell'incontro con le abitudini quotidiane delle persone di altre culture.

Giuseppe racconta la sua relazione con Khiz:

Nella mia classe è arrivato un nuovo ragazzo che viene dal Pakistan, ha imparato subito l'italiano anche perché glielo insegnano tutte le maestre. Khiz è bravo a fare i compiti per essere appena arrivato. Khiz ha fatto subito amicizia con me e in tutte le ricreazioni giochiamo insieme: lui è un bambino sveglio e in certi momenti bugiardo, allegro e certe volte troppo vivace. Khiz è alto, magro con i capelli neri, la pelle scura e anche gli occhi. È molto veloce nella corsa e sa costruire cose con la carta come aerei e delle cose che buttandole a terra fanno un botto.

Ma ha una cosa strana, ha gli occhi luminosi e i capelli lucidi e profumati: Ha gli occhi truccati come le donne e gioca a cricket!

Marco parla invece di come ci si possa sentire a volte a disagio in mezzo agli altri e di come capiti di escludere chi ha atteggiamenti discutibili:

Io mi sento in un grande imbarazzo quando arrivano a casa mia delle persone che non conosco, oppure quando vado con la mia famiglia da persone che sono per me sconosciute. Mi sento imbarazzato e vergognoso e proprio quando cerco di non guardare lo sconosciuto, lui mi parla!

Ma mi sono anche e mi sento come qualcuno che rifiuta gli altri quando guardo J. che cerca di fare il possibile per essere mio amico, ma ciò che mi turba di più è che per farlo racconta anche delle bugie. Il fatto è che in passato mi ha disturbato e ci ha disturbato: mette perfino le mani addosso!

Anche nel suo testo Francesca si analizza con sincerità parlando dell'ambiguità dei suoi comportamenti e della difficoltà a sopportare la forza dei sentimenti negativi:

Mi sono sentita malissimo, come un quadrato nel paese dei rotondi, quando avevo litigato con due mie amiche. Loro non mi rivolgevano più la parola. Però quando passavo vicino a loro parlavano male di me forte e anche con le altre della mia classe, dicevano che ero bugiarda e di non fidarsi di me. In quella situazione mi sono sentita esclusa, presa in giro, usata per avere più amiche... Poi però abbiamo fatto pace.

Quest'anno mi sono anche trovata nella situazione opposta, a settembre è arrivato un bambino nuovo nella classe, è di colore e io ho avuto subito qualche pregiudizio su di lui.

Sono un po' maliziosa verso di lui, ma è difficile andarci d'accordo perché è invadente e manesco e proprio quando voglio fare qualcosa per avvicinarmi a lui, lui si comporta male.

Eppure mi ricordo come ci si sente tristi ad essere esclusi e soli.

Imparare dagli altri

Ormai nella classe si è cominciata a consolidare l'esperienza del *gettare le reti* tra le esperienze e le riflessioni quotidiane, la volontà comunicativa è sempre più forte, si vuole leggere e scrutare nella scrittura degli altri, osservare le loro storie, i racconti; si apprezzano gli stili personali, le espressioni originali e si arricchisce la capacità critica attraverso la ricerca e l'applicazione di criteri di analisi del testo scritto.

Nella relazioni con gli altri e con il loro materiale espressivo si scopre come le persone procedono nell'ideazione di uno scritto, dalla discussione e dal confronto si ampliano le idee e si completano le stesure. Nasce spesso l'esigenza di sentire, vedere e leggere i testi di tutta la classe, bisogna allora mettere insieme i prodotti della scrittura, rendendoli visibili, disponibili e consultabili in una raccolta, in un *librone*.

Fin dalle prime attività di produzione scritta è importante dare lettura alla classe dei materiali dei bambini, lettura dell'insegnante, dei bambini, vanno sollecitati gli scambi tra compagni e compagne, la stesura di *high parade* dei testi su un tema.

È gratificante condividere l'idea della produzione scritta come un qualcosa che nel prendere corpo è indirizzato sia a noi stessi che agli altri, si può lavorare da soli, a coppie, in piccoli gruppi. Nell'ideare insieme si punta l'attenzione sull'argomento da trattare, ma anche al modo di lavorare con compagni e compagne, al rapporto che si sviluppa durante l'elaborazione dei testi. Leggendo e ascoltando si può prendere spunto, imitare, cercare di arricchire il pensiero con il contributo degli altri.

Michele: A me piace come scrive il Mirko, lui quando descrive un ambiente ti fa sentire proprio lì, tu ascolti e vedi quello che dice. Lui ci mette i rumori, il vento, la pioggia, i passi di chi passeggia e questo dà proprio l'idea.

Lavorare con la classe in un contesto collaborativo è sempre produttivo, si manipolano materiali e nuclei tematici, si costruiscono più facilmente e in maggior numero dei testi collettivi e personali da offrire alla lettura.

L'insegnante ha certamente una funzione di indirizzo e di controllo, è importante costruire per la classe un clima e uno spazio di espressione ampi nei quali i bambini assumono e sperimentano le procedure, i modi, i suggerimenti dello scrivere, poi sceglieranno loro di esprimersi secondo le modalità più congeniali e preferite. Come nel caso di Cinzia che alla fine di una quarta sente l'esigenza di comunicare e di partecipare i propri sentimenti ai compagni:

Un addio doloroso

Cari compagni, cari insegnanti,

mi dispiace molto che fino a settembre non ci rivedremo più; ma penserò sempre a voi: quando giocherò penserò a quando giocavo con voi nel grande cortile, quando mangerò penserò

a voi e ai nostri pranzi in mensa. Insomma penserò sempre a voi! Poi ricomincerà l'anno nuovo e passeremo tanto tempo insieme. Ho scritto poi un saluto particolare a Francesca che il prossimo anno non viene più a scuola con noi.

Ciao, Buona Estate!

Cinzia

Piccola auto-analisi

Le esperienze indicate sono molto simili a quelle suggerite dalla metodologia autobiografica, si fondano sull'ascolto e sul dialogo tra le persone, adulti e bambini, sul confronto che si sviluppa in percorsi di autoapprendimento. Si impara a far emergere quello che c'è dentro di noi, a sentirsi bene con se stessi, con la propria storia, ma anche a condividere con complicità quella degli altri e a immaginare i modi della scrittura.

In un laboratorio di scrittura Sebastiano descrive il tessuto di idee che sta dietro alla sua attività di scrittura:

La mia mente è una banca dati, tiene dentro tutto, anche informazioni che non so di avere, ma poi quando scrivo mi escono così. Alle volte ho bisogno di aiuto perché non so come scriverle, io mi faccio aiutare dalla maestra o da Andrea.

Leggendo, discutendo, scrivendo, i bambini rielaborano i materiali prodotti nell'esperienza scolastica, imparano modalità e metodi di scrittura, entrano nella narrazione, partecipano, imparano a farsi creatori di storie, di immagini, di racconti. Rivedere e ricostruire la propria storia è emozionante e molto gratificante, si scopre che le riflessioni autobiografiche esprimono qualcosa di personale e irripetibile, ma coinvolgente per tutti.

Mavy ricorda come è riuscita a scavare dentro sé:

All'inizio non mi piaceva scrivere di me o parlarne davanti agli altri, poi ho visto che anche loro erano imbarazzati e tanto curiosi. Quando si parlava dei nostri nomi a me piaceva perché tutti dicevano che non hanno mai sentito un nome come il mio. Io non sapevo che cosa vuol dire, allora l'ho chiesto al papà. Mavy vuol dire mia vita in un'altra lingua, che non conosco. Io sono la vita del mio papà e della mamma.

Comunicare la propria storia è sempre parte del gioco della memoria e degli archivi, ma nella narrazione si realizza con una formalizzazione maggiore, con una forte attenzione alla consapevolezza linguistica e alle scelte stilistiche. Per i bambini sono di aiuto le idee degli altri scrittori, degli adulti conosciuti, di compagni e di compagne, fanno da sfondo ai loro pensieri le suggestioni delle immagini, della musica, delle letture personali e collettive, la spinta maggiore viene dalla gioia dell'esprimere

la trama delle proprie idee. Il percorso scolastico di apprendisti narratori e narratrici richiama "... i seminari che dedicano particolare attenzione alle biografie cognitive: alla storia del proprio apprendimento, alla fatica di imparare, alle specifiche difficoltà che si incontrano da adulti e non, di fronte all'acquisizione di conoscenza e abilità mentali."⁶

Fare memoria dell'esperienza della scuola vuole dire ripercorrere una serie di sentimenti ed esperienze come la condivisione, la complicità, il senso di appartenenza, gli incontri casuali e voluti che si affollano nella mente. Giulia sottolinea la fatica del convivere nella classe:

Gli amici e le amiche costano tanto, ti impegnano perché devi essere gentile, affidabile, sincero e che li/le aiuti e quindi bisogna confessare agli amici o ai maestri se ci è comportati male. Invece se sei cattivo o pretendi di essere tu quello che comanda perché ti credi il più intelligente, non c'è né pace, né amicizia.

Nella quotidianità dello stare insieme dove si incontrano somiglianze e diversità si conosce, si narra con affetto di sé, degli altri, si consolida l'identità e si costruisce il senso di appartenenza al gruppo. "Lo spazio del racconto è l'unico luogo pedagogico, in un'aula, su un treno, per via, dove possano prender forma e maturare le radici del pensiero e della speranza interculturale."⁷

⁶ D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina ed., Milano, 1996, p. 201.

⁷ D. Demetrio, *Pedagogia della memoria*, Meltemi, Roma, 1998, p. 115.

È sempre narrazione

È sempre narrazione

Mara Degasperì

La voce narrante e la parola scritta sono sicuramente le due modalità più usuali del raccontare, forse le più affascinanti, perché lasciano intatto lo spazio immaginativo entro cui chi ascolta o chi legge fa rivivere la storia mentre questa si fa e la iscrive dentro l'intreccio unico che contraddistingue le sue conoscenze, sensibilità, esperienze. Per i bambini piccoli la capacità misteriosa delle parole scritte di trasformarsi in storie è all'inizio fonte di curiosità e di piacere intensi, e "... la relazione tra segni grafici e il linguaggio è una relazione magica che mette in gioco una triade: un interprete, un bambino ed un insieme di segni... che hanno poteri speciali: al solo guardarli si produce linguaggio."¹

Molto presto i bambini incontrano però altri codici, altri linguaggi. Entrano naturalmente a far parte della multimedialità, dove i segni che veicolano il piacere delle storie sono molteplici, si mescolano e si completano, sollecitano più sensi, emozionano diversamente e moltiplicano la magia della narrazione.

È auspicabile che le storie raccontate dai libri e da una voce narrante continuino ad esercitare fuori e dentro la scuola il fascino della loro *lentezza*, del loro speciale rapporto di esclusività con il lettore. Accanto ad esse, anche nella scuola, è però ormai ineludibile, quasi necessario che si affianchino le altre forme di narrazione, per più motivi. Perché la scuola è aperta al linguaggio della società che la esprime, oggi in gran parte multimediale. Perché le potenzialità educative e didattiche di più codici espressivi sollecitano in maniera differente sia il pensiero sia la sfera emotiva e intercettano quindi preferenze e sensibilità che sappiamo diverse da bambino a bambino. Infine perché le situazioni che si avvalgono di linguaggi multipli, primi fra tutti il teatro e il cinema, sono testimonianze magnifiche di progetti unitari, dove trovano sintesi idee, ricerche, aspetti ed attività specialistiche.

Le proposte che seguono esplorano più possibilità: *storie tridimensionali*, *storie di libri*, *storie di teatro*, *storie di film*, *storie di metafore*. Tutte sono attraversate da una stessa attenzione. C'è il momento iniziale della fruizione libera, gratuita, di una storia scritta, di un film, che ogni bambino vive a modo suo o, come direbbe Eco, percorre in modo *anarchico*. L'atmosfera in cui questo avviene è accuratamente preparata, c'è aspettativa, attesa, curiosità della mente e disponibilità a *partecipare*. Viene creato dagli insegnanti un contesto, e la fruizione da parte dei bambini, personale, *anarchi-*

¹ E. Ferreiro, *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, Fondo di cultura economica, 1996.

ca, ha qui il potere di accendere una sorta di alchimia creatrice fra momenti di senso della storia, non per tutti coincidenti, e frammenti di memoria, riflessioni o voli dell'immaginazione. Da questo primo appuntamento speciale con il testo, scritto o fatto di più linguaggi, si origina la *reinvenzione* che diventa materiale prezioso, vivo, non ovvio, da rielaborare e rigiocare poi tutti insieme scegliendo la strada più congeniale, che porterà ad una rappresentazione teatrale, a costruzioni di vario genere, ad un libro, ma, sempre, con nuove storie per approdo.

Storie tridimensionali

Il teatrino dei libri

Patrizia Bortolotti e Gabriella Quaggio

Un libro in scatola è un'attività che si è rivelata particolarmente gradita ai piccoli lettori-narratori in erba. Si tratta di far rappresentare i libri letti e ritenuti *libri del cuore* in forma tridimensionale, utilizzando piccoli oggetti e materiali diversi per animare la storia con personaggi, paesaggi, ambienti ed elementi significativi. Il tutto all'interno di un piccolo scenario teatrale racchiuso in una scatola.

In apparenza, la proposta sembra assecondare semplicemente il desiderio dei bambini di prolungare il piacere che può dare la lettura di una storia interessante e di farlo in un modo che li soddisfi ulteriormente. Non con carta e penna, ma con carte colorate, bottoni, riso, lana, stoffa, da ritagliare e comporre con forbici e colla, seguendo il corso della fantasia. In realtà c'è molto di più. I bambini diventano artefici artigiani che rappresentano in una scena il *condensato* di un intero racconto. C'è dietro la selezione dei personaggi, dell'ambientazione, delle situazioni da rappresentare. C'è un'atmosfera da ricreare, caratteri e tipologie di persone da realizzare attraverso l'uso dei colori, la scelta delle composizioni, dei costumi, degli atteggiamenti. È un buon inizio per avvicinarsi ai testi in modo attivo, per costruire nel tempo capacità critiche e interpretative.

Questa la nostra proposta ai bambini. Come spesso accade la loro creatività è andata oltre: mentre erano intenti nell'attività, a qualche bambino è venuta l'idea di rendere mobili i personaggi, mediante grossi fili assicurati alle sagome e passanti per una fessura praticata nella parte superiore della scatola. La strategia subito fatta propria dai compagni ha trasformato i bambini in tanti burattinai, che a turno si divertivano a *raccontare la loro storia*, anche aggiungendo o variando il contenuto di quella originale.

Il gioco, come sempre succede nella narrazione, si riproduce e si reinventa da solo. Le foto delle rappresentazioni con a fronte il breve racconto scritto sono diventati un nuovo libro, una storia fatta di tante storie, da sfogliare e da rileggere con meritata soddisfazione.



“Racconti in scatola”.

Storie di libri

Se la scuola diventa 'casa editrice'...

Patrizia Bortolotti e Gabriella Quaggio

Come sottolinea M. P. Alignani "La principale qualità di una storia o di una ricerca redatta sulle pagine di un libro è quella di essere nascosta da una copertina, che come un punto interrogativo ci chiede di indovinare che cosa sarà racchiuso al suo interno. Ma la sorpresa non finisce qui: ogni pagina ci chiede di essere sfogliata, per poter scoprire il contenuto della seguente."¹

Anche i meno interessati si mettono in gioco, almeno un poco, di fronte ad una copertina particolarmente ammiccante, ad un titolo che ruba attenzione. Lo sa bene l'editoria, che affida proprio alla copertina il compito delicato, decisivo, di attrarre e incuriosire, e utilizza allo scopo strategie diverse che di volta in volta seducono, provocano, sfidano, invitano a toccare, inducono a sbirciare l'interno. Se poi l'incipit aggancia qualche aspettativa consapevole o inconscia del lettore, il gioco è fatto, il libro ha trovato 'casa'.

Come si sa, per i più piccoli la distinzione fra l'oggetto libro e il suo potere magico di far uscire storie dalle pagine è in un primo tempo inesistente, e per questo, con ragione, l'attenzione all'aspetto esteriore è particolarmente curata. I bambini *assaggiano* i libri con tutti i sensi; così forma, colore, immagini, dimensione e consistenza dei materiali sono le porte incantate che aprono l'universo delle storie.

Abbiamo pensato di esplorare con i bambini - siamo all'inizio di una classe terza - in modo intenzionale e più da vicino l'aspetto ancora indistinto del rapporto fra materialità del libro e contenuto, per far emergere sensazioni, preferenze, osservazioni. L'intento era quello di catturare esperienze e atmosfere per trasferirle nell'operazione di diventare loro stessi, per una volta e a loro piacere, costruttori di libri.

Nel frattempo ci siamo dotate delle conoscenze minime indispensabili per risolvere seppure in modo artigianale le fondamentali questioni tecniche che l'attività comporta.

Un primo momento dell'attività ha visto i bambini trasformarsi in critici grafici per scegliere fra i libri della biblioteca quelli con la copertina più accattivante. I libri selezionati si distinguono per i formati strani, geometrici o che riprendono elementi della narrazione, il castello, i mostri... Hanno copertine coloratissime, ricche di elementi a sorpresa, che portano dentro le storie attraverso buchi, finestrelle, porte. Anche i titoli hanno la loro rilevanza e giocano una parte importante nella scelta se sanno invitare alla lettura con parole misteriose, divertenti o con soluzioni grafiche che incuriosiscono.

¹ Maria Pia Alignani, *Guida pratica per fare libri con i bambini*, Edizioni Sonda s.r.l., Torino, 1999, pp. 10-11.

Il punto di arrivo era piuttosto scontato, è la discussione che segue ad esplicitare alcune riflessioni importanti. I bambini si rendono conto prima di tutto che le loro scelte non sono state uniformi, perché diversi sono stati i motivi che li hanno colpiti e convinti. Provano a chiarirli e tracciano così una prima mappa di criteri da seguire quando saranno loro a dover progettare formato, titolo e copertina. Capiscono anche che il solo giudizio personale non basta come criterio-guida, perché i gusti dei lettori sono differenti, si formano partendo da aspetti molto vari.

Ecco alcuni frammenti della discussione:

Alina: *Io non avrei mai scelto i libri con le copertine fatte a mostro perché le storie di mostri non mi interessano, ma vedo che qui ce ne sono tanti.*

Lara: *Per il libro la copertina è come la sua faccia, la guardi e lei ti dice come è il suo carattere, se è triste, allegro, vecchio o giovane.*

Leonardo: *Allora ti dice anche dove vive, perché dalla copertina che ho scelto si capiva che la storia era ai tempi dei dinosauri.*

Mirko: *Menomale che quando faremo noi i libri saremo in tanti, così potremo accontentare tanti tipi di lettori.*

Nel momento successivo si entra concretamente nell'idea di produrre alcuni libri *in proprio* e si chiariscono i ruoli. I bambini dovranno mettere nel progetto inventiva, immaginazione e le abilità che già possiedono nel campo della scrittura, della rappresentazione e della composizione per mezzo di immagini. Gli insegnanti li affiancheranno con suggerimenti anche tecnici specifici.

La discussione chiarisce anche i futuri destinatari e la collocazione materiale dei libri costruiti. I libri saranno a disposizione di tutte le classi dell'istituto e troveranno posto in uno scaffale speciale della biblioteca, accanto a tutti gli altri testi. In una scuola che da anni pratica la scelta alternativa al libro di testo questa è sembrata una destinazione naturale. Discutendo, i bambini definiscono alcune caratteristiche di massima in relazione ai destinatari: per i piccoli si pensa a libri di grande formato, la storia sarà affidata a sole immagini *come nel libro* 'Il pupazzo di neve',² via via fino ad un rapporto quasi pari fra testo e immagini. L'uso del colore avrà molta parte come l'aspetto strano, ad effetto, della copertina. Per i più grandi ci sarà un'attenzione mirata soprattutto al testo, a storie più articolate, con strutture narrative e linguistiche più complesse. Qui saranno utili le strategie narrative apprese dai futuri autori, *i trucchi del mestiere* e si dovrà *essere bravi a far ridere, o a creare suspense, o a far vivere ambienti e avventure* a seconda del genere prescelto.

² Raymond Briggs, *Il pupazzo di neve*, ed. E Elle, Trieste, 2002.

Sulla base degli elementi esplicitati, si formano i gruppi di lavoro, con lo scopo di stendere il progetto complessivo.

Il primo problema da risolvere è rilevante: Va inventata prima la storia? Prima le caratteristiche grafiche del libro?

La questione sembra di ovvia soluzione, ma per i bambini è un'immersione nella complessità del tema, nell'intreccio di variabili, relazioni, operazioni e interferenze che tirano in ballo gli aspetti di tipo cognitivo, linguistico, grafico e le connessioni strette che vi intercorrono, portate a sintesi dal testo finito.

Alcune osservazioni:

Igor: *Io ho in mente un libro fatto ad aereo, con le finestre che entrano nelle pagine...*

Marina: *Ma devi decidere prima che storia è.*

Silvia: *Anche se non ci sono parole, le illustrazioni raccontano una storia e allora la dobbiamo pensare prima.*

Marco: *Però mentre inventiamo la storia, possono venirci in mente idee per la copertina e le illustrazioni.*

Cinzia: *Non si può per me fare prima tutta la storia e poi pensare alle illustrazioni. Nelle pagine le parole seguono i disegni e viceversa.*

Miriana: *Se il libro è per grandi, è più facile, prima si scrive la storia e poi si decide come illustrarla.*

I bambini concludono che è importante avere ben chiara prima la trama della storia e scriverla tenendo anche presente la relazione che si intende stringere fra testo e illustrazioni. Le scelte ultime riguardano comunque copertina e titolo.

Si predispose in classe l'*angolo delle idee e dei materiali*, una sorta di laboratorio-magazzino dove raccogliere proposte, schizzi, bozzetti per la parte illustrata. In uno scatolone bambini e insegnante iniziano a radunare materiali di ogni tipo, carte colorate, ritagli di carte da parati, stoffe, bottoni, perline... Si è deciso infatti che *i nostri libri saranno illustrati in piena libertà* e spesso è la natura del materiale a suggerire possibili idee al proposito.

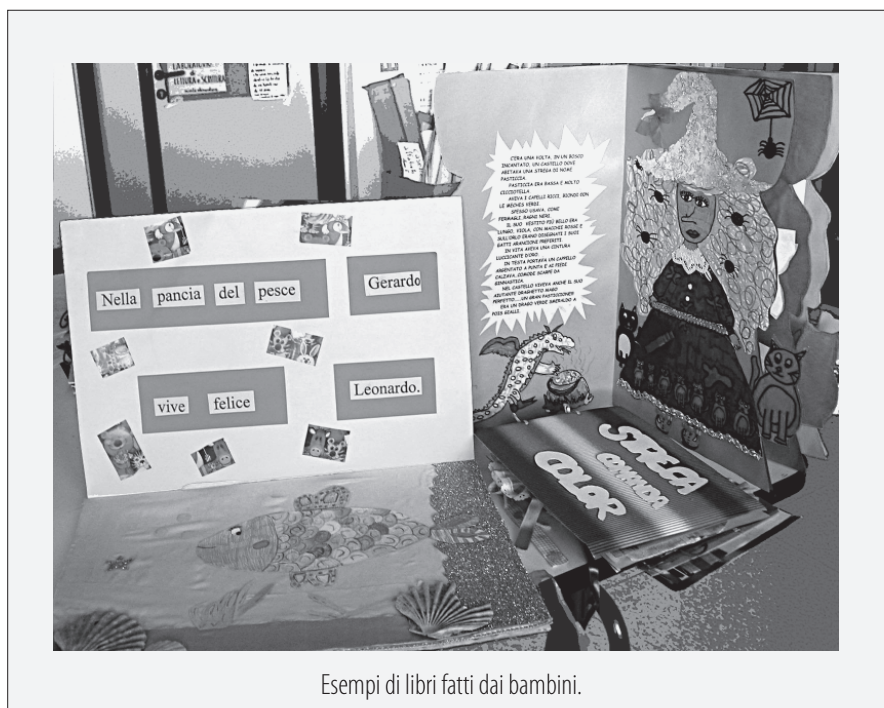
Le ore dedicate alle varie fasi dell'attività passano veloci. Le storie emergono dai primi nuclei confusi, passano i filtri della selezione delle idee, della loro messa in ordine secondo una trama, della traduzione in espressioni, parole, strutture linguistiche adatte, attraversano riletture, revisioni, modifiche. I bambini scoprono che inventare storie piccoline non è meno impegnativo che pensare racconti per i compagni più grandi, bisogna semplificare, trovare parole efficaci ma *da piccoli*, usare frasi piane ma complete nel senso e non ripetitive.

In parallelo, si schiariscono le idee anche sul versante dell'illustrazione, sul formato, sulle immagini di copertina e sul titolo. Qui gli aggiustamenti sono davvero tanti,

a volte i bambini abbandonano con una certa difficoltà idee che piacciono ma che ritengono non adatte allo scopo. È un cantiere aperto, dove anche le soluzioni tecniche prospettate dagli insegnanti a volte vacillano e devono trovare altre strade.

Nell'ultima fase i gruppi si specializzano ulteriormente, anche se i confronti sono necessariamente frequenti. C'è chi si interessa della parte tecnica, dell'impaginazione e del formato; chi si impegna nelle illustrazioni e sceglie le tecniche più opportune, pittura a tempera, pennarelli, ritaglio e collage; chi si assume il compito di riscrivere al computer il testo, suddiviso secondo l'impaginazione decisa insieme.

I libri prendono gradualmente vita, come incontro felice fra l'immaginazione dei bambini, le loro conoscenze e l'impegno di tutti. Il risultato gratifica il lavoro collaborativo, è la prova che la creatività si può educare. Pensando alla nostra esperienza, condividiamo pienamente quello che scrivono Tassi e Lucchini: "...Questi laboratori sono stati una vera e propria fucina di creatività. In essi si è toccato con mano che la creatività non è una qualità innata, ma è educabile. Il successo realizzato porta all'autostima di sé e i libri pensati, costruiti, scritti dai ragazzi fanno sì che la lettura non sia solo suono, ossia un testo imparato mentalmente ripetendo, fatto di fatica che porta alla dimenticanza, ma memoria lunga perché i suoni, in questo caso, sono vissuti."³



Esempi di libri fatti dai bambini.

³ C. Tassi, F. Lucchini, *Costruisco i miei libri*, Macro Edizioni, Diegaro di Cesena (FC), 2001, p. 12.

Storie di teatro

Patrizia Bortolotti e Gabriella Quaggio

Avvicinarsi ai libri è rispecchiare una parte di noi stessi nei personaggi delle storie e ritrovare nelle vicende dei nostri eroi sfumature di emozioni, di desideri e di paure vissute. Così i contenuti della narrazione si integrano con le esperienze fatte e ascoltare o leggere significa appropriarsi di quello che viene raccontato per conoscersi meglio.

Quando poi adulti o bambini cambiano ruolo e a loro volta diventano narratori, queste stesse storie risultano ancora trasformate, nuovamente filtrate dai vissuti e dalle emozioni. La narrazione, come testimonia la tradizione orale, non conosce mai fine, riprende vita in modo sempre nuovo nel gioco infinito di chi racconta e di chi fruisce della narrazione. Ne è un esempio il teatro, dove gli elementi del narrare si riproducono in modo incessante e sempre nuovo. Il teatro è parola, movimento dei corpi, gestualità, musica, colori, atmosfere particolari che si reinventano, catturano e liberano con la loro intensità intelligenze ed emozioni.

Per questo fare teatro a scuola è uno strumento potente di crescita e di affermazione di sé. Le partenze possono essere molte, un'esperienza particolare vissuta insieme, ricordi presi dalla memoria, storie inventate... Come spesso è accaduto nella nostra esperienza, anche un libro può diventare la traccia di una narrazione teatrale, quando il contenuto ricco di significato suscita nei bambini forti emozioni. L'incontro felice con una storia diventa in questo caso occasione per recuperare consapevolezza della propria corporeità e fondere nella comunicazione voce e gestualità. Il *movimento narrante* della rappresentazione teatrale diventa per i bambini conoscenza nuova, che fa scoprire una espressività diversa, più completa della parola. La scrittura che si fa teatro mette a disposizione una doppia chiave di lettura ricca, variegata. Con una si entra nei libri e si aprono le porte speciali di quei significati che rimarrebbero oscuri o impliciti. La seconda, la più importante, in mano ai *bambini-attori*, apre senza forzarle le *porticine del sé* e regala piano piano la sicurezza della propria storia.

Paganin¹ sceglie il teatro come luogo privilegiato dell'educazione che presta ai bambini il suo originale modo di rinarrare le proprie esperienze: "Questo porta anche a sentirsi protagonisti di una storia che si intreccia con la storia di altri, che rivela condivisioni con le storie degli altri, e può portare al racconto corale di una storia condivisa."

¹ R. Paganin, *Narrare per tessere insieme esperienze e conoscenze*, in M. C. E., *Freinet: dialoghi a distanza*, La Nuova Italia, Torino, 1997, p. 142.

I BAMBINI IN SCENA

Non esiste ovviamente una modalità unica per fare teatro con i bambini. Le rappresentazioni possono occupare l'arco di un'ora o investire un periodo di tempo più lungo, a seconda delle esigenze e degli obiettivi che ci siamo dati. In ogni caso fare teatro entra in quelle rare opportunità educative e didattiche dove vengono attivate simultaneamente più abilità, più conoscenze operative e disciplinari, più intelligenze, dentro una cornice di lavoro collettivo, corale, finalizzato a realizzare insieme un prodotto che soddisfa in pieno sia durante le fasi preparatorie che durante la rappresentazione. Il teatro diventa per i bambini una sorta di appuntamento con se stessi e con gli spettatori, in parte costruito e in parte immaginato e per questo molto atteso. Anche quando, come nell'esempio, la rappresentazione finale è differita nel tempo, gli incontri di preparazione che la precedono non sono vissuti come *prove*, ogni volta l'identificazione nei personaggi e nelle vicende si ripete e si rinnova.

Per noi la partenza è stata un libro; nella prima discussione si sono individuati i destinatari... *per prima cosa noi stessi, poi i compagni, i genitori e i familiari.*

La fase iniziale avviene a gruppo unito, classe o interclasse, e comprende tutte quelle operazioni che contrassegnano una sorta di fondazione dell'attività. Scelta del libro, rilettura proiettata verso l'obiettivo *rappresentazione*, discussioni sul testo, sugli elementi di superficie - personaggi, ambiente, avvenimenti - e sugli elementi di profondità, intenzioni, emozioni, scopi, richiamati direttamente dagli elementi testuali o indirettamente evocati nella memoria. Si raccolgono le prime idee scritte, disegnate, foglietti sparsi che sono i primi frammenti della trasposizione teatrale e che spesso riportano riflessioni, proposte, reazioni emotive, lampi di immedesimazione. Come si vede dagli esempi, le prospettive dalle quali i bambini parlano delle storie sono diverse e mostrano preferenze e modi di lettura personali che prefigurano già le possibili opzioni circa l'attività in cui impegnarsi durante l'allestimento della rappresentazione:

Marco: Io vorrei essere quegli uccellacci neri, perché sono neretto di pelle e mi chiamano ter-rone. Vorrei delle ali larghe tutte sfrangiate, che fanno ombra quando passano sulle strade per impaurire tutti e sentirmi forte e sicuro.

Alice: Per il pezzo dove Liombruno cammina solo nel bosco, mi viene in mente una musica scura e delle luci molto basse ondegianti e anche dei suoni strani di vento e uccelli notturni.

Alessandro: Io ho in testa la scena quando la tartaruga Filippina incontra la balena.

Il cielo è rosso al tramonto e il mare è trasparente con riflessi rossi. La squama della balena che è d'oro brilla come il sole, perché è il richiamo della balena-sirena.

Filippina si avvicina nuotando senza fretta (qui può essere un'ombra cinese), infila di nascosto la mela magica rossa e perfetta sotto la squama d'oro e intanto sussurra alla balena: "Non guardare cosa ti ho donato, tiralo fuori soltanto quando ti troverai in un pericolo mortale."

Gli interventi si riferiscono a situazioni diverse. Tutti tre dimostrano però che i bambini stanno trasformando il testo scritto, lo proiettano in più linguaggi, lo interpretano, gli danno voce ascoltando esperienze e sensibilità proprie. Il materiale prodotto è già autonomo dal contenuto del testo. È da questo *brain storming* di suggestioni e di possibili reivenzioni che sarà selezionato e riordinato con i fili del tempo e dello spazio il canovaccio della rappresentazione, condiviso da tutti.

A questo punto il gruppo si articola in sottogruppi, gli sceneggiatori, gli scenografi, i tecnici del suono e delle luci, gli attori, i costumisti. Ogni bambino sceglie il ruolo secondo le proprie inclinazioni ed è possibile *assaggiarne* più di uno, purchè il cambio non diventi un carosello dispersivo. Sono previsti momenti frequenti di confronto comune, per non perdere di vista l'unitarietà del compito e per estendere a tutti la varietà delle attività impegnate. Quando il lavoro è a buon punto ci si trova ancora insieme, solitamente in palestra, a vivere in prima persona *l'avventura del teatro*. L'eccezione, il senso di responsabilità, l'impegno, anche i suggerimenti reciproci per modificare o per cambiare qualcosa sono segni tangibili del coinvolgimento e dell'aspettativa di tutti. Quando si muovono, i bambini mettono in scena prima di tutto se stessi, quando si mascherano dietro i personaggi esorcizzano le paure, le debolezze, quando si presentano al pubblico vincono la timidezza e si scoprono belli e apprezzati. Il teatro, parafrasando Oliver Sacks, aiuta a *tenere insieme*, a riconoscersi come storia: "Sono come un tappeto, un tappeto vivente... se non c'è un disegno vado in pezzi, mi disfo... I lavoretti qua e là non mi servono a niente, non servono a mettermi insieme... Quello che amo è il teatro."²

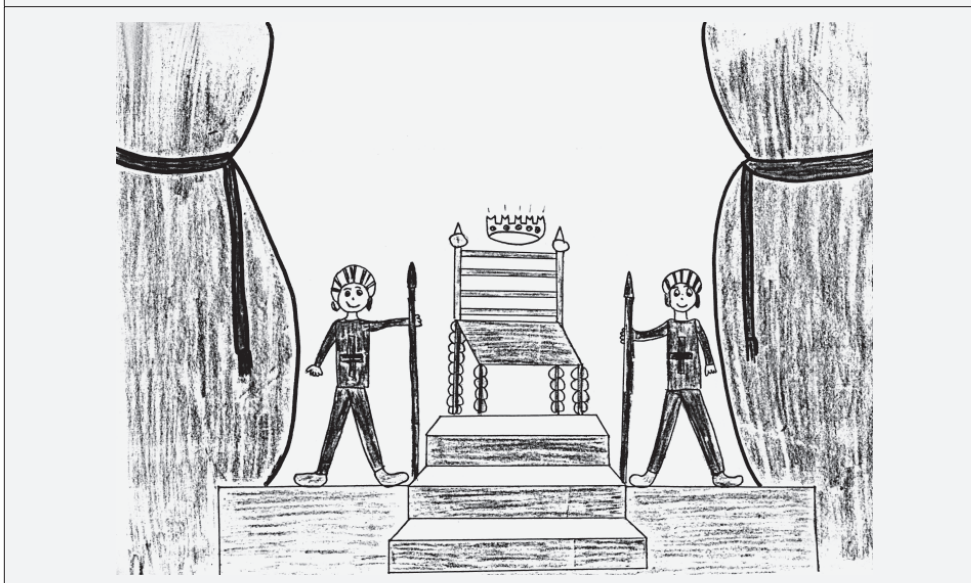
Quello che segue è il frammento di un lavoro che ha impegnato per due quadrimestri i bambini di quattro classi terze a tempo pieno durante le ore di intergruppo. Si tratta della trasposizione nel linguaggio del teatro, in alcuni passaggi la reinvenzione, della fiaba di Liombruno.³

² O. Sacks, *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Adelphi, Milano, 1988.

³ I. Calvino, op. cit..

Seconda scena

Scenografia: interno del palazzo del re, sala del trono. Sono già in scena i due nobili con le lance.



Sceneggiatura: i personaggi della scena sono il re, la principessa, Liombruno, la fata Aquilina, i nobili della corte, un paggio; il menestrello-narratore parla fuori scena

Menestrello-narratore: *Il giorno dopo Liombruno fu condotto alla presenza del re e dei nobili della corte*

Musica regale...sfuma...

Paggio (battendo il bastone a terra): *Ecco il re!*

Nobili (facendo un passo avanti): *Arriva il re!*

Fascio di luce sul trono

Musica regale...

(Avanza il re, con a fianco la principessa sua figlia. Il re si siede sul trono, la principessa si mette alla sua destra)

Sfuma la musica...

Re: *Voglio che il cavaliere Liombruno, vincitore della giostra, sia condotto subito qui, davanti a me!*

Un nobile: *Il cavaliere Liombruno può entrare alla presenza del re!*

Musichetta allegra...

(Entra Liombruno sicuro di sé, si inchina davanti al re)

La musichetta sfuma...

Storie di film

Mara Degasperì

*“Quando c’è Distretto di polizia
io sono dentro il film e tutto accade davvero”*

“Ho sempre preferito il riflesso della vita alla vita vera. Se ho scelto il libro e il cinema, fin dall’età di otto anni, l’ho fatto appunto perché preferisco vedere la vita attraverso il libro e il cinema.” Truffaut dichiara il proprio amore per la lettura e per il cinema con questa e con molte altre attestazioni che si affidano a toni paradossali per affermare la propria scelta di vita.

Il cinema. Con le sue atmosfere, il buio della sala che sospende la realtà, il grande schermo che materializza mondi e vite in cui ci si immerge come se ci appartenessero da sempre. Anche senza arrivare alle conclusioni estreme di Truffaut non v’è dubbio che il cinema esercita su molti una fascinazione speciale, quasi prepotente, fatta di un mix inestricabile di arte, tecnica, verità e finzione.

Le prime esperienze dei bambini riguardano di solito il cinema d’animazione e il piccolo schermo. L’attrazione, come si sa, è però ugualmente fatale. Ci sono movimento, colori, musica, parole, ritmo. E poi ci sono le storie. Mondi impossibili dove tutto accade in presa diretta, dove tutto si disfa e si ricompone e il dramma trova modo di trasformarsi in evento meraviglioso, in piena sintonia con quanto avviene nelle fiabe raccontate dai grandi. Anche, a pensarci bene, senza contrasti con il modo di pensare dei più piccoli, la cui breve esperienza lascia ancora quasi intatto il paradiso dell’onnipotenza.

L’incontro successivo, con il cinema vero, mette i bambini dentro mondi nuovi, a contatto con realtà, vicende, modi di relazione e sentimenti che soddisfano curiosità e desiderio di conoscere e che agitano emozioni a volte violente e sconosciute, non sempre decifrabili. Il cinema è un mezzo di narrazione totale e gli spettatori inesperti rischiano di essere travolti da reazioni emotive profonde a cui non sanno dare nome e che non sanno inscrivere nell’orizzonte d’esperienza. Per difesa elaborano a volte una sorta di rimozione che produce apparente indifferenza. Matteo, nove anni, scrive: *Quando c’è Distretto di polizia io sono dentro il film e tutto accade davvero. A me gli spari non mi fanno paura, e neanche quando ammazzano*. A questo proposito, come si sa, è sempre molto acceso il dibattito sulla *cattiva maestra televisione*¹ e più

¹ K. Popper, *Cattiva maestra televisione*, Marsilio, Venezia, 1994.

in generale su effetti e condizionamenti che la fruizione passiva e indiscriminata dei media produrrebbe sui bambini. È opportuno che la scuola segua gli sviluppi della questione, proprio perché l'immaginario dei bambini e dei ragazzi, la loro visione del mondo e la sfera delle emozioni sono in ogni caso modellati, nel bene e nel male, anche da questo tipo di esperienza.

Gli argomenti che più da vicino chiamano in causa gli insegnanti riguardano l'opportunità o meno di proporre la visione di film a scuola e la possibilità di individuare alcuni criteri guida per evitare che l'eventuale occasione diventi per i bambini un ulteriore momento di passività, riempitivo di tempi scolastici neutri - il dopo-mensa piovoso - oppure si trasformi in una tortura razionale, con la tempesta incombente di schede, domande su contenuto, carattere dei personaggi, richieste del tipo *scrivi le tue impressioni sul film o individua i momenti salienti del film*.

Il film è, prima di tutto, un testo narrativo, pur con le specificità che lo contraddistinguono. Condivide con gli altri codici espressivi una potenzialità a più direzioni. Chi partecipa del suo farsi storia, ne riceve conoscenze nuove, ma anche possibilità di rispecchiamento, di riflessione, emozioni e aperture verso nuovi orizzonti di senso. Sono opportunità importanti, che possono diventare motivo di crescita se accuratamente accompagnate da alcune attenzioni. Scelta dei temi e dei modi in cui gli argomenti sono raccontati; contesto in cui avviene la proposta, atto a predisporre i bambini e i ragazzi ad una fruizione libera e insieme proiettata verso elaborazioni condivise; partecipazione complice degli insegnanti.

A queste condizioni la visione di un film può diventare un evento, un viaggio emozionante che meraviglia, diverte ed educa. In un film, come nelle storie lette o raccontate, trovano allora mediazione anche temi dell'esistenza altrimenti indicibili, come la morte, i drammi della storia o argomenti di grande complessità come il rapporto fra culture e fra natura e cultura. Il film accende la com-passione che dispone a riflettere, a mettersi in gioco senza nascondimenti e offre nel contempo il salvagente di un salutare distanziamento, quello appunto della finzione, della narrazione.

Gli esempi che seguono cercano di portare i bambini-ragazzi dentro queste dimensioni delicate del vivere, senza forzarli a valutazioni e a giudizi definitivi.

I film proposti sono nell'ordine:

- *Alice e il nonno*, film di animazione;
- *Dersu Uzala, il piccolo uomo delle grandi pianure*.

ALICE E IL NONNO

La complicità affettiva, l'assenza

*Alice e il nonno*² è un film di animazione che racconta il rapporto di complicità fra una bambina di circa sei anni e il nonno, con un finale che tocca con toni sfumati il tema della morte come *assenza*. I cartoni che i bambini sono soliti vedere sono per lo più dominati dall'azione, frammentati, a tinte forti e definite sia nel modo schematico di presentare gli eventi, sia letteralmente, nell'uso del colore e nelle ambientazioni. Il film scelto si distingue invece per la delicatezza delle atmosfere, per una modalità narrativa che riesce spesso a riprodurre la complessità delle relazioni e delle percezioni umane. Nel contesto cinematografico gli eventi evocati dalla memoria e le rappresentazioni dell'immaginario sono interiorizzati come autentiche esperienze della realtà. La struttura non viaggia su procedimenti razionali, la trama temporale portante è vaga, guidata dalla traccia *quella volta che*; le esperienze concrete si trasformano in avventure fantastiche, seguendo i modi infantili della bambina di percepire la realtà, oppure, sul filo della memoria del nonno, materializzano scene del passato trasfigurate dai ricordi. In uno schema narrativo così evanescente il collante rimane costantemente lo stretto rapporto affettivo fra nonno e nipotina, che stanno l'uno al gioco dell'altra e vivono intensamente la doppia realtà, vera e immaginata. Ad un tratto, una scena con la poltrona del nonno, vuota, segnala che è avvenuto il distacco, comunica l'assenza. La morte del nonno è percepita prima dallo spettatore che dalla bambina, alla quale la scena inusuale sembra un nuovo gioco, un *nascondino* mai fatto. Poi c'è smarrimento, incredulità, ma è proprio il rapporto positivo con la vita appreso dal nonno a riconciliare Alice con la gioia di vivere.

Il film è stato scelto dal laboratorio didattico per essere proposto all'intero corso di alcune scuole primarie, quindi a bambini ancora piccoli fino ai più grandicelli. Il gruppo docente era consapevole della particolarità della proposta, i bambini-ragazzi si sarebbero confrontati con un genere molto conosciuto, il film di animazione, costruito però in modo *anomalo*, con una modalità di linguaggio inusuale, diverso nel contenuto, nel ritmo, nell'uso della grafica, e con un lieto fine sofferto, che passa attraverso l'elaborazione infantile della perdita più irrimediabile che ci sia. La contraddizione poteva aprire più possibilità. Abbiamo dapprima pensato che una narrazione, strutturata in una forma tale da scombinare schemi consolidati, togliendo i contenuti dal riparo dell'ordinario, facilitasse, come fa uno specchio nuovo, un nuovo modo di guardare, di decodificare, e permettesse ai bambini inferenze nuove, o più vive, collegate all'esperienza personale, al mondo delle cose e della vita. Il film ci è poi sembrato un medium

² J. Burningham, *Alice e il nonno*, diretto da D. Jackson, E. Elle, Trieste, 1992.

adatto per dare casa, nei nostri dialoghi, al tema familiare, spesso molto caro ai bambini, della vicinanza ai nonni, o comunque a persone di altra generazione, aspetto della vita che porta anche i più piccoli a sperimentare la sicurezza dell'affidarsi ad una complicità unica, ma anche a volte la sua brusca interruzione. E allora diventa inevitabile il confronto con evenienze che a quell'età appaiono ingiuste, quasi inspiegabili.

La progettazione dell'attività, di proposito, non prevedeva risvolti didattici ben definiti; la ricchezza semantica e simbolica del film, il potere evocativo della narrazione ne sarebbero stati limitati. Il *cosa fare dopo* è stato suggerito dall'incontro gratuito dei bambini-ragazzi con la storia, e deciso nei singoli gruppi, durante lo scambio di commenti e le libere interpretazioni. La scelta si è rivelata opportuna, infatti le direzioni prese nelle varie classi hanno in minima parte ricalcato alcune possibilità ipotizzate dai docenti e i bambini hanno dimostrato, se ce n'era bisogno, che le vie della comunicazione narrativa sono imprevedibili, accendono sensibilità impensabili e pescano nel profondo delle emozioni, dei desideri. Su questa constatazione è rientrata anche la preoccupazione di qualche insegnante circa l'opportunità di proporre un unico *prodotto* dalla classe prima alla quinta: le risposte sono state ovviamente differenti per interessi e complessità, ma tutte ugualmente partecipate e *sensate* dal punto di vista della ricerca personale, del racconto di sé. Al termine delle attività, una mostra ha documentato la diversità e la ricchezza dei percorsi scaturiti dal film. Come esemplificazioni, sono descritte di seguito quattro esperienze: una, *curiosa*, e si vedrà il perché, voluta dai bambini in una classe prima; una conversazione in una classe seconda su come i piccoli pensano attorno al tema della morte; uno scambio di letture sui nonni in una classe quarta; racconti di *nonni veri* in una quinta.



Una scena dal film: il nonno racconta...

La classe curiosa

Per quelle strane dinamiche che il clima del commento a volte sa sviluppare, i bambini di una classe prima hanno orientato l'interesse su una sequenza poco centrale del film, ritenendola *la più bella*. Alice cerca il nonno, nella serra non c'è, non è nel cortile dietro casa, allora sale i gradini e scuotendo la maniglia *guarda dal buco della serratura*. La scena, evocata da Maria Luisa, fissa l'attenzione dei compagni, che con varie osservazioni convengono con lei: *È la più bella scena del film*. Qualche bambino accenna ad esperienze analoghe, tutti sono concordi che: *Spiare è bello, Spiare i grandi è bello*.

Gettata l'esca, l'insegnante prova a raccogliarla e confeziona per i piccoli l'esperienza *curiosa*. Il giorno dopo, fa trovare sul banco di ogni bambino un vero buco della serratura, ritagliato in un cartellino nero. I bambini ci giocano contenti; al momento opportuno, la provocazione dell'insegnante: *"Quello è un buco della serratura magico, voi cosa volete spiare?"*



Ogni bambino ha il suo giardino segreto, la stanza dei fratelli maggiori, l'armadio *dove di sicuro la mia mamma tiene il regalo del mio compleanno*, il formicaio nell'orto del nonno, *con tutte le gallerie sottoterra*, il contenitore dei trucchi della mamma *che io sono proibita...* Su un foglione dipinto con le tempere si materializzano i luoghi del desiderio; dietro, un testo immortale *Cosa vorrei spiare*.

Veronica, Alessio e Caterina si esprimono così:

Io ho sempre voglia di spiare nella stanza di mio fratello. Gioca con i suoi amici e chiude la porta, mette la carta igienica nel buco della chiave perché così non posso guardare, e poi ridono e si sente la musica e anche fanno gesti. Quando divento grande chiamo tutte le mie amiche e faccio una festa, ma dentro la mia cameretta.

Se io potrei spiare dentro la pancia della mia mamma, c'è dentro la mia sorellina e io ascolto con l'orecchio che il suo cuoricino fa toc toc e anche vedo i pugnetti, ma io non la conosco e vorrei vederla.

Io vorrei spiare sottoterra il formicaio che c'è dietro ai pomodori. Il nonno mi chiama e mi fa vedere le formiche che entrano con delle robe da mangiare sulla schiena, poi le mettono nei magazzini e sotto ci sono strade di galleria e stanze piene di uova. E anche il nonno mi racconta che ci sono le formiche guerriere e le guardie. Però non posso scavare perché distruggo tutto il formicaio che è il paese delle formiche. Allora mi piacerebbe spiarlo.

I bambini filosofi

In una seconda classe la conversazione si è orientata quasi subito sulla morte del nonno, nel film lasciata solo intendere da immagini che segnalano l'assenza e dall'affannarsi di Alice nel chiamare il nonno e nel cercarlo nei posti familiari dei giochi e delle confidenze. I bambini scivolano con naturalezza dal commento del film alle loro esperienze, raccontano storie, pensieri, ipotizzano risposte per spiegarsi una realtà tanto difficile, spesso la esorcizzano e trovano motivi per dichiararsi immuni dall'evenienza. Però nessuno si sottrae all'argomento, anzi gli interventi dimostrano che anche i temi più spinosi e definitivi dell'esistenza fanno già parte delle loro prime teorie sulla vita; ne parlano con naturalezza, senza nascondersi dietro giri di parole, usando termini ed espressioni dirette.

Dalla conversazione:

Simone: Io ho capito subito che il nonno di Alice era morto, perché la poltrona era messa in un angolo, non serviva più a niente.

Monica: Però non si è visto il nonno morto, e neanche il funerale, ma si capiva anche dalla musica.

Carlotta: Quando è morto il mio nonno io non l'ho visto, perché ero appena nata, ma nell'entrata della casa della nonna c'è appeso il suo cappello e la mia nonna mi dice sempre: "Questo è il cappello del nonno, quello elegante, lo tengo qui che mi fa compagnia."

Angela: Io avevo un cane molto vecchio, faceva fatica a camminare e un giorno sono ritornata da scuola e non l'ho più trovato. L'ho cercato dappertutto, proprio come faceva Alice, ma poi il papà mi ha detto che Poldo era andato a morire nel boschetto in un posto che sapeva lui, perché era troppo stanco, gli animali fanno proprio così. Io una volta sui cespugli ho visto dei peli grigi e bianchi, ma non l'ho trovato.

Marco: La mia mamma mi ha detto che quando si muore si va in cielo... ma si deve ben diventare leggeri per volare su!

Caterina: Io lo so come si fa, ti mettono sotto terra, ma l'anima scappa via e vola in cielo, è proprio leggera... ma quando si è vecchi, vecchissimi.

Mira: Io non ho paura della morte, perché la mia mamma e il mio papà sono proprio giovani, il mio papà ha ancora tutti i capelli, e anche i miei cugini e i miei zii. I miei nonni sono vecchi, ma abitano in Albania e io non li conosco neanche, e allora...

Tiziano: E poi noi non stiamo mica tutto il giorno fermi in poltrona, abbiamo tante cose da fare, giocare, andare a scuola e anche crescere...

Come interviene l'insegnante in occasioni come questa? A mio avviso il suo compito è quello di ascoltare e di condividere, di garantire ai bambini spazi distesi per potersi esprimere e confrontare. Qui non c'è niente da spiegare, da aggiungere, ogni intromissione sarebbe un'anticipazione inutile, e forse disturberebbe la delicata alchimia che contraddistingue la strutturazione di ogni persona. La conversazione entra come un tassello prezioso nella storia dei singoli bambini e del gruppo, pronto a rimodellarsi sulle nuove esperienze, ma anche fermo a mantenere traccia di chi *eravamo*.

C'è nonno e nonno

In una classe quarta i ragazzi si sono appassionati ai libri e alla lettura, per svariati motivi. La biblioteca della scuola è particolarmente fornita, merito della scelta alternativa al libro di testo; la lettura dell'insegnante, gratuita, solo per il piacere di raccontarsi e di condividere storie, è un appuntamento quotidiano, fin dal primo anno; le attività del laboratorio di lettura hanno saputo mantenere uniti obiettivi disciplinari e attenzione al senso, con molti spazi lasciati all'intraprendenza e all'inventiva dei bambini. Quasi scontata la scelta di collegare il *testo* del film ad altri testi, che per analogia o per contrasto richiamavano situazioni e personaggi letterari incontrati singolarmente o condivisi nel gruppo classe.

Durante la conversazione è bastato che Cinzia collegasse la figura del nonno di Alice a quella del nonno di Heidi - *Il nonno di Alice raccontava storie di quando era piccolo e di quando era giovane, un po' come il nonno di Heidi, ma più giocherellone* - perché la sua osservazione-ponte traghettasse i compagni nell'universo dei libri:

Marta: *Anche il nonno di Mio nonno era un ciliegio³ assomiglia al nonno di Alice, lui e Tonino stanno molto insieme, si fanno le confidenze... e poi anche questo nonno muore.*

Alessio: *Io mi ricordo il libro Mattia e il nonno,⁴ perché il mio nonno Antonio è stato male proprio mentre lo leggevo.*

Paola: *Però c'è nonno e nonno... Vi ricordate la nonna di La Magica medicina?⁵ Quella faceva ridere da morire.*

Michel: *A me viene in mente un altro nonno strano, di un libro che ci ha letto la maestra in prima: vi ricordate Il nonno non ha sonno?⁶*

³ A. Nanetti, *Mio nonno era un ciliegio*, Einaudi, Torino, 1998.

⁴ R. Piumini, *Mattia e il nonno*, Einaudi, Torino, 1997.

⁵ R. Dahl, *La magica medicina*, Salani, Bergamo, 1991.

⁶ T. Altan, *Il nonno non ha sonno*, E. Elle, Trieste, 1986.

Il seguito è stato deciso e organizzato insieme ai ragazzi: una sorta di *caccia al libro dei nonni*, durante la quale, a gruppetti, i ragazzi avrebbero rovistato nella loro *biblioteca personale* (quella che avevano in testa) e in quella della scuola. Dopo dieci giorni, appuntamento in classe, dove ogni gruppo avrebbe *regalato* ai compagni la lettura di una pagina del libro scelto, assieme a una breve motivazione sul perché della scelta.

In molti casi i libri presentati erano già conosciuti, il pomeriggio è diventato così un ritrovarsi fra amici libri e amici ragazzi.

Di seguito, alcuni momenti del pomeriggio di *letture dei nonni*:

Caterina, Valentina, Daniele: **Il nonno un po' matto**

Noi vi leggeremo alcuni pezzi del libro Mio nonno era un ciliegio. Abbiamo scelto questo libro perché assomiglia al film che abbiamo visto nell'affetto e nella vicinanza che hanno nonno e nipotino. Poi anche il nonno di Tonino è un po' matto, proprio come quello di Alice. Le pagine ci sono piaciute perché danno il senso dell'amore del nonno di Tonino per il ciliegio, ha rischiato la vita per lui... Nell'altra lettura Tonino ricorda che il nonno gli insegnava tante cose, anche a pensare che le piante sono vive come noi.

"No, non morirà, anche se stavolta l'ha scampata bella. Lo sai che cosa ha combinato? Ha fatto fuoco tutta la notte sotto il ciliegio, perché le gemme non cadessero. Questa mattina, quando l'hanno trovato, era mezzo assiderato."

"... Porterò solo Corinna sul ciliegio, quando sarà più grande, e a lei insegnerò tutte le cose che ha insegnato a me.

L'ho sognato una volta, che io e lei facevamo le capriole sui rami, e il ciliegio si scuoteva tutto e sembrava che ridesse.

È vero, era solo un sogno; ma se gli alberi respirano, perché non dovrebbero anche ridere?"

Patrik, Michel, Marta: **Il nonno delle fiabe**

In biblioteca abbiamo trovato la vera storia di Heidi, non quella dei cartoni. Il libro è vecchio, del 1978 e l'autrice è Johanna Spyri.⁷ Siccome abbiamo scoperto che la storia ha più di cento anni, e questo ci è sembrato interessante, abbiamo scelto di leggervi una pagina da questo libro, dove Heidi incontra per la prima volta il nonno. Il nonno di Heidi ci piace perché per noi è quello delle fiabe, molto vecchio, vive in cima alle montagne con i suoi animali, senza comodità, come succedeva tantissimi anni fa.

In quell'armadio c'era tutto ciò che il nonno possedeva e che serviva alla sua vita.

Heidi vi mise la sua roba, poi si guardò intorno e domandò:

"E io dove dormo?"

"Dove ti pare!"



⁷ J. Spyri, *Heidi*, Giunti, Firenze, 1978.

Proprio questa era la risposta più gradita alla bambina che corse ad ispezionare ogni angolo e alla fine scoprì una scaletta che portava nel fienile dove c'era un soffice mucchio di fieno e dove, da un'apertura rotonda, lo sguardo poteva spaziare nella valle:

"Voglio dormire qua" gridò Heidi. "Quassù è così bello! Vieni a vedere com'è bello nonno!"

"Eh, lo so!" tuonò il vecchio dal basso.

"Ora mi rifaccio il letto!" gridò Heidi andando indaffarata di qua e di là. "Portami un lenzuolo, perché per fare il letto ci vuole un lenzuolo!"

"Senti, senti!" esclamò il nonno, e andando all'armadio vi frugò dentro e ne tirò fuori un panno ruvido che poteva assomigliare ad un lenzuolo..."

Paola, Giovanni, Anna: **La nonna esplosiva**

Ecco ora a voi la nonna esplosiva del libro La magica medicina. Vogliamo regalare questa lettura soprattutto ai nostri compagni che come noi scelgono i libri che divertono e fanno ridere, quelli con i personaggi strani, che fanno cose molto diverse dal solito.

"Le undici in punto, nonna."

"Sempre il solito bugiardo. Smettila di parlare e dammi la medicina. Prima agita bene la bottiglia. Poi versala nel cucchiaino, e bada che il cucchiaino sia pieno fino all'orlo."

"La butti giù tutta in una volta?" le chiese George. "O la prendi a sorsi?"

"Non è affare tuo quello che faccio" disse la vecchia. "Riempi il cucchiaino."

....

La vecchia megera aprì la boccuccia tutta raggrinzita, mostrando i disgustosi denti marroncini.

"Forza!" esclamò Gorge. "Buttala giù!" Le spinse il cucchiaino in bocca bene in fondo, e le rovesciò la mistura in gola.

Poi fece un passo indietro per osservare il risultato.

Ne valeva la pena. La nonna urlò: *"laaaaaah!"* e schizzò - uiuiii! - in aria. Proprio come se qualcuno le avesse infilato un filo elettrico nel sedile della poltrona e acceso la corrente. Andò su come un saltapicchio..."

I nonni veri

Per i ragazzi di una classe quinta, il film è stata l'occasione per far conoscere ai compagni i propri nonni, o altre persone con cui il rapporto era comunque speciale. La scelta è forse più prevedibile delle altre, ma ha rivelato un mondo di relazioni intense, a volte ambivalenti: spesso infatti la complicità unica con persone che non hanno ruolo o posizioni dominanti fa sperimentare ai ragazzi situazioni alterne, in

cui si affidano ai grandi con sicurezza, oppure provano nei loro confronti sentimenti di protezione, di tenerezza e di orgoglio, e allora sono loro a sentirsi 'grandi'.

Lucia: *La mia nonna Stefania è molto bella, si mette sempre i jeans e il giubbotto nero con il cappuccio. L'altro giorno la mia amica Veronica mi ha chiesto: "Ma tua nonna usa una crema antirughe?" Io le ho risposto che la mia nonna è bella di natura, si mette solo il rossetto e poi il mio nonno Pino le dice sempre: "Ecco che arriva la ragazzina!"*

Manuel: *Anch'io come Alice ho una persona speciale. È mio zio Andrea, ha trentadue anni, quando mi porta in giro con la sua moto, se incontro i miei amici li chiamo perché mi vedano. Con lui faccio di tutto, scherzo, rido, gioco a Risiko. In questi giorni stiamo progettando un osservatorio astronomico da mettere sul terrazzo, perché lui è appassionato astrofilo e mi sta attaccando la passione. Ha un difetto, è troppo disordinato e mia nonna lo sgrida sempre. Io a volte lo difendo, gli metto a posto le chiavi della macchina, o gli occhiali da sole, se li trovo in giro.*

Emilio ripercorre momenti della sua storia con la nonna e lo fa seguendo una struttura quasi parallela a quella del film, il testo scorre a flash, con piccole inserzioni di tipo fantastico. Nel finale, sembra quasi ricalcarne le ultime scene:

La nonna delle pigne

Sono in cucina, guardo dalla finestra, il cielo fuori è grigio. Scorgo la mia nonna che si avvia verso la Costa: la vedo così vecchia, con le scarpe grigie di panno, le calze grosse e nere, una maglia nera troppo larga, la gonna nera con molti ghirigori che disegnano tanti nove, è una scena della befana.

La mamma mi chiama e mi dice di seguirla, di tenerla d'occhio che non si avvicini alle roccette. Esco di casa e mentre sono sul primo sentiero, la vedo in quello sopra e la raggiungo di corsa. Sta raccogliendo le pigne, come tutti i giorni, lo fa velocemente, quando in un punto finiscono, si sposta più avanti.

La raggiungo, è contenta e mi dice ciao. Io l'aiuto e quando la cesta è piena ritorniamo a casa. Quel mese questa scena si è ripetuta spesso. Io raggiungevo la nonna nel bosco, lei mi diceva Ciao Emilio e poi in silenzio riempivamo insieme la cesta. A casa la mamma con le pigne accendeva un bel fuoco.

Un giorno, al ritorno da scuola, seppi che la nonna era all'ospedale, ci restò uno o due mesi e poi tornò, ma non andava più sulla Costa a raccogliere pigne, rimaneva di sopra a casa sua.

Io andavo a trovarla e le portavo il budino, ma lei non ricordava più niente. Mi diceva sempre: "Ciao bella bambina!" Io sono un maschio, forse si sbagliava perché ho i capelli lunghi... e poi: "Di chi sei?"

Io dicevo: "Ma sono Emilio, del Beniamino e della Giulia!"

Lei cercava nelle tasche e mi dava una giuggiola di menta (che non mi piace), e mentre mangiava il budino mi chiedeva ancora: "Ma tu di chi sei?"

Come quella volta che per farle uno scherzo l'ho chiamata dal cortile con una voce strana e lei, che non ci vedeva tanto, mi disse: "Ma tu di chi sei?"

DERSU UZALA

IL PICCOLO UOMO DELLE GRANDI PIANURE

Lucia Pascoli

Un uomo naturale e diverso

La classe, una quinta, ha seguito la proiezione del film *Dersu Uzala*⁸ nel corso di attività sul tema dell'educazione alla pace e all'integrazione.

La vicenda, ambientata nel primo novecento nella Siberia inesplorata, racconta l'incontro e l'amicizia tra un ufficiale russo e un anziano cacciatore. I due imparano a conoscersi e instaurano un rapporto intenso e profondo mentre con grande umanità e competenza l'anziana guida conduce i soldati ad esplorare un territorio per loro vergine e sconosciuto. Il tentativo di portare Dersu a vivere presso la famiglia del capitano fallisce per le grandi differenze culturali e ambientali, alla fine il vecchio siberiano decide di allontanarsi per andare a morire nella sua taiga.

I bambini sono stati affascinati dall'ambientazione nella natura inesplorata e selvaggia e dalla figura del vecchio cacciatore che vive in osmosi con l'ambiente naturale. Lui ne conosce e interpreta ogni aspetto, il suo mondo è popolato da esseri dotati di intelligenza e anima gli umani, gli animali e le entità naturali.

Con grande rispetto e sacralità parla con gli spiriti della taiga, cerca il colloquio con gli animali, si preoccupa di procurare loro cibo e riparo; pur essendo un cacciatore non esprime aggressività, ma comunica con grande accortezza e serenità la necessità di mantenere in armonia gli elementi che compongono il suo ambiente di vita. Usufruisce con ingegnosa creatività delle risorse naturali, trova modi semplici ed efficaci per affrontare la vita in un ambiente difficile e a volte ostile. Inoltre ha la grande capacità di saper guidare gli uomini con leggerezza ed allegria e di insegnare come risolvere problemi e situazioni.

Discutendo insieme nella classe si è puntata l'attenzione sulla figura di Dersu e sul suo comportamento, poi nel laboratorio di scrittura si sono raccolte impressioni e riflessioni.

Le sue doti maieutiche e sciamaniche hanno suscitato la meraviglia e l'entusiasmo, la sua figura è stata vista come quella affettuosa e bonaria di un vecchio familiare vicino ai bambini.

Le sue abilità e la sua modestia suscitano l'ammirazione di Francesco:

⁸ *Dersu Uzala* di A. Kurosawa, 1975, tratto dal libro di V. K. Arsenèv, *Dersu Uzala, il piccolo uomo delle grandi pianure*, Mursia, Milano, 1985.

Sa fare un sacco di cose esplorare, ascoltare i rumori della foresta, riconoscere le tracce, evitare i pericoli, anche perché lui sente diversamente dai russi, è come se fosse un animale perfetto, un lupo che comanda il suo branco. Per me lui è uno bravo ad insegnare, senza essere noioso, spiega bene le cose importanti, non perde la pazienza anche quando non capiscono e lo prendono un po' in giro. Lui non si offende perché sa di avere ragione e poi non si dà le arie.

Il modo di fare e l'aspetto possono farlo sembrare un tipo banale, poco affascinante, invece presenta delle qualità anche sorprendenti, come osserva Luca:

Sembra solo un vecchio selvaggio, un indiano un po' buffo, ma è capace di aiutare e di proteggere tutto il gruppo dei russi. È più bravo di loro col fucile, ha una mira infallibile e i soldati quasi non ci credono.

Per Giuseppe nell'aspetto e nella disponibilità richiama la figura di un anziano, di un nostro familiare:

Secondo me lui è come un nonno, un vecchio saggio che sa moltissime cose e le insegna bene perché mostra come si fa. Fa bene il suo lavoro e ha piacere che gli altri capiscano e imparino. Anche mio nonno quando vado in campagna in Sicilia mi fa vedere, mi spiega e mi racconta, non dà solo ordini e mi fa sempre provare.

Monica spiega come in lui la diversità sia molto e immediatamente evidente e non solo per la sua fisicità, ma perché si tratta di un tipo di uomo dotato di capacità e poteri particolari:

Per me lui è una persona strana, si vede che è un mongolo, è piccolo con la faccia schiacciata, ma non c'è solo il suo aspetto. Lui è un po' uno stregone, immagina quello che succede in anticipo o quando sta per succedere, ha una specie di telepatia. Ascolta e sente tutti i più piccoli rumori e sa dire di quale animale sono, scopre le tracce e sente il pericolo.

Colpisce il linguaggio di questo piccolo uomo, sembra semplice e infantile, a volte metaforico e molto suggestivo. Il suo muoversi nel territorio mostra una nativa e armonica fusione con tutti gli elementi che ha intorno.

Chiara è conquistata dall'immediatezza della sua comunicazione, la sente naturale e penetrante:

Mi ha emozionato sentire come parlava del paesaggio, della foresta, della taiga, il suo mondo è molto popolato, è più vivo del nostro. Io quando vado in montagna vedo le cose intorno a me, mi piacciono, ma non le sento vicine come dice lui. Io penso che Dersu è un poeta, parla con parole semplici, intense, è bellissimo quando chiama gli animali in quel modo, non dice esseri viventi oppure bestie, dice: uomo-tigre, uomo-corvo. È divertente e allegro, sembra di ascoltare una fiaba.

L'intensità e la profondità del rapporto che Dersu mostra con la natura calamitano l'attenzione di tutti, ragazzini e ragazzine si entusiasmano per il senso dell'avventura, si immedesimano nel ruolo di esploratori alla scoperta di territori sconosciuti, ma è difficile accettare il forte realismo del racconto. Qualcuno appare perplesso della cautela, della modestia con cui la guida agisce, del fatto che sia fisicamente poco seducente; l'aspetto dell'attore protagonista è molto lontano dagli stereotipi atletici degli eroi cinematografici. Michele ha difficoltà con questo personaggio di scarsa prestantza fisica:

Mi piace la storia dell'avventura in Siberia, mi piace pensare di esplorare un territorio con gli animali feroci e mi piace Dersu perché è un cacciatore molto abile e furbo. Però lui non va bene è troppo vecchio, piccolo, non è bello e non ci credo che uno così possa cacciare la tigre.

Altri nella vicenda del film credono di riconoscere, piacevolmente meravigliati, le tematiche della salvaguardia della natura e delle sue risorse. Attribuiscono al cacciatore siberiano vissuto in altri tempi e luoghi, convinzioni, consapevolezze e militanze ideali tipiche della nostra cultura contemporanea. Il senso di appartenenza di Dersu al proprio territorio e le sue credenze animistiche vengono definite da Andrea con un termine odierno:

Dersu è un ecologista perché rispetta l'ambiente, non lo distrugge, prende quello che gli serve per vivere, non spreca e cerca di lasciare qualcosa per gli altri esseri. Lui si sente proprio parte della natura, vive vicino e assieme agli alberi, all'acqua, agli animali perché tutti hanno dentro lo spirito comune della natura.

Il comportamento di quest'uomo, il suo modo di rapportarsi con gli altri ha colpito i ragazzi. I suoi atteggiamenti hanno suggerito e stimolato delle riflessioni auto-critiche, li hanno portati a osservare alcune delle dinamiche presenti nella loro vita quotidiana, quei confronti e scontri tra personalità, abitudini, conformismi che tanta parte hanno nelle relazioni emotive e affettive di una classe.

Dersu è abituato a vivere in solitudine, mostra grande rispetto e interesse per le persone, schivo e tranquillo cerca un suo spazio senza invadere quello degli altri.

Chiara nel descriverlo trova delle somiglianze con il carattere un compagno:

Lui ha bisogno di stare solo, per pensare, per pregare, per fare il suo yoga. Sembra che non stia attento, ma invece osserva le persone e capisce il loro carattere.

Assomiglia un poco al Nicola quando sta lì a leggere o quando non vuole giocare perché facciamo casino e ci facciamo male.

Viene apprezzato questo piccolo uomo che nel fare presente le proprie opinioni agisce con equilibrio, argomenta con chiarezza e semplicità, discute, ma non si impone.

Così ne parla Andrea:

È un uomo che dice quello che pensa e quello che serve, non vuole obbligare, vuole fare capire. È un vecchio saggio come lo Yoda di *Guerre stellari* che insegna a conoscersi, a essere se stessi.

Dersu si avvicina agli altri in modo leggero e delicato, non vuole invadere il loro spazio, con pudore presenta il proprio pensiero e lo difende. Quando si trova in disaccordo o in difficoltà non esprime rabbia, dice il suo disappunto, non grida, cerca la soluzione migliore. Il suo equilibrio è apprezzato da Sebastiano:

Lui discute, dice le proprie ragioni, non vuole comandare solo, vuole spiegare perché non è d'accordo, vuole far capire. Invece noi quando non siamo d'accordo ci arrabbiamo, a volte ci offendiamo oppure vogliamo che tutti la pensino come noi. Lui è veramente tollerante, sa dimostrare qual è il comportamento giusto.

Andrea è conquistato da come l'abile esploratore dimostri di saper gestire positivamente anche situazioni estreme e complicate:

Mi ha colpito molto quando Dersu e l'ufficiale si sono trovati dispersi sul lago ghiacciato. La guida si rende conto del pericolo, è irritata ed esprime il proprio disappunto, ma senza offendere. Non sta lì a brontolare o a farsi dire che ha ragione, anche perché ha capito che il russo non sa cosa fare. Trova una soluzione, costruisce con le canne del lago un igloo salvando entrambi dalla morte per il gelo.

Di fronte al suo modo pacifico di accettare e di rapportarsi con tutti, al suo palese aspetto esotico, nella classe si ricordano situazioni critiche di incontri nei quali a volte si sono attivati meccanismi di esclusione, di rifiuto o di disappunto davanti a comportamenti e abitudini inconsuete. Come dice Michele:

È un uomo antico che non conosce le cose moderne, non gli piacciono, lui continua a fare come è abituato anche se gli altri lo guardano male. Quando sta seduto a meditare mi sembra uno di quegli arabi che si siedono per terra anche se ci sono le sedie, a me danno fastidio. Però Khiz mi ha detto che loro sono abituati a fare così e stanno anche comodi.

Il disagio nel vivere insieme alla famiglia russa lontano dal suo ambiente nativo fa emergere fortemente in Dersu il desiderio di ritornare ad essere libero, sente la necessità di proteggere il proprio spazio mentale, ma anche la sofferenza per dover rifiutare la vicinanza dell'amico.

Ambra ne è colpita e segnala le sue difficoltà:

Lui vuole essere libero di comportarsi come sempre, vuole tenere le sue abitudini di vivere. Anche se gli vogliono bene lui soffre a stare lontano dalla sua natura, non si lamenta col suo amico, ma ha bisogno di andare a cacciare nella taiga, a cercare le tracce dei suoi amici animali.

Quando il vecchio uomo capisce di essere vicino alla fine si congeda con semplicità dall'amico, si allontana in silenzio da solo, a ritrovare la pace e il distacco dalla vita. Si inoltra nel bosco, poi si mette seduto e aspetta.

Chiara spiega che la conclusione di questa vicenda le ha comunicato comunque un senso di pace e di grande serenità:

Dersu ha capito che gli manca il suo mondo e vuole ritornarci, sente che non ha più le capacità e la forza del cacciatore, capisce che sta per morire. Si allontana, vuole stare da solo. Questo finale è triste, ma non ti fa stare male perché è naturale. Lui va a rifugiarsi nella natura.

Storie di metafore

Paola Calliari e Nicoletta Daldoss

“Il linguaggio è un esercito di metafore”

Nietzsche

La metafora è un linguaggio figurato, con questo termine si fa riferimento anche ad altre forme letterarie, come l'allegoria, la poesia, la leggenda, il racconto, la storia, la fiaba, la parabola, l'aneddoto, la similitudine, l'espressione fantastica.

Etimologicamente il termine metafora deriva dal greco e significa *portare attraverso, trasferire*, cioè trasferire un concetto da un ambito ignoto a uno noto per poter comprenderlo meglio. È definita in modo specifico come “figura retorica che consiste nel trasferire il significato di una parola o di un'espressione dal senso proprio ad un altro figurato che abbia con il primo un rapporto di somiglianza.”¹

“Il linguaggio è per sua natura, e originalmente metaforico, il meccanismo della metafora fonda l'attività linguistica e ogni regola o convenzione posteriore nasce per ridurre e disciplinare (e impoverire) la ricchezza metaforica che definisce l'uomo come animale simbolico; la lingua (e ogni altro sistema semiotico) è meccanismo convenzionato retto da regole, macchina previsionale che dice quali frasi si possono generare e quali no, e quali tra le generabili siano 'buone' o 'corrette', o dotate di senso e di questa macchina la metafora è il guasto, il sussulto, l'esito inspiegabile e al tempo stesso il motore di rinnovamento...”²

La metafora è dunque una figura retorica, ossia una figura del discorso o espressione verbale, ma quando si cerca di andare più in profondità, oltre la definizione ci si accorge che è qualcosa di estremamente complesso e misterioso. Eco afferma che si ha metafora ogni qualvolta avviene qualcosa di inspiegabile che gli utenti della lingua avvertono come metafora.

“Ciò che, in ogni caso, collega la mente umana a un enigma che rivela, pur rimanendo inspiegabile, la sua presenza è il simbolo, che, come un'epifania, si dà allo stupore e, in parte, alla comprensione; mai alla spiegazione.”³

Ricorda ancora Dallari che la capacità di creare simboli è una caratteristica fondamentale e peculiare dell'essere umano. Essa corrisponde alla tendenza della nostra

¹ T. De Mauro, *Il dizionario della lingua italiana*, Paravia, Torino, 2000.

² U. Eco, *Metafora*. Enciclopedia, vol. 9, Einaudi, Torino, 1980.

³ M. Dallari, *La dimensione estetica della Paideia. Fenomenologia, arte, narratività*, Erickson, Trento, 2005.

mente a *trasferire*: trasferiamo significati, affetti, emozioni da un oggetto a un altro, dal mondo interno al mondo esterno e viceversa.

La poesia può rappresentare un esempio di questo trasferimento:

*Si andava per grilli
e le lucciole
erano i nostri fanali.*
Eugenio Montale

*Aspettiamo la stella mattutina
dall'ala bianca che viaggia nelle tenebre,
primo annunzio del sole.*
Salvatore Quasimodo

La linguistica cognitiva ha dato grande attenzione all'analisi della metafora in quanto la considera fondamentale nel processo cognitivo perché serve a riorganizzare le nostre strutture percettive e concettuali, creando dei nuovi significati e conferendo un diverso senso ad un concetto. Costituisce una modalità non logica di concettualizzare la realtà, un'espressione del pensiero creativo, una nuova modalità di comprendere l'esperienza.

Lakoff e Johnson⁴ sostengono che la metafora è una forma del pensiero prima ancora che di linguaggio, una forma concettuale prima ancora che espressiva e sottolineano che lo sviluppo del linguaggio e del ragionamento astratto si basa sui nostri schemi senso-motori e sui concetti pre-verbali.

Nel linguaggio quotidiano utilizziamo spesso metafore che si riferiscono al rapporto sensoriale o motorio del nostro corpo con l'ambiente. Pensiamo alle metafore spaziali che sono usate per descrivere stati interiori, per comunicare uno stato di tristezza o di gioia: ad esempio, la persona afferma di sentirsi *su* o *giù*.

Altre metafore frequenti sono quelle di movimento e di azione, per esempio *afferrare un'idea*, *arrampicarsi sugli specchi*, *è passata molta acqua sotto i ponti*. Questi esempi aiutano a comprendere il modo in cui la mente si rappresenta la realtà esterna (Lakoff, Johnson 1998).

Il pensiero metaforico è dunque uno strumento di rappresentazione della realtà ed è fondamentale per l'interazione con l'ambiente e per la costruzione della conoscenza.

“Nel momento in cui riceve un input sensoriale, percettivo e cognitivo, l'individuo cerca ad un livello consapevole o inconsapevole di trarne un senso, ovvero di rappresentarselo in modo che abbia un significato e possa utilizzarlo. La metafora in questo processo ha il potere di rendere visibile un concetto astratto, mentre dal punto di vista psicolinguistico è efficace quando avvicina e fonde elementi lontani fra loro e fa cogliere una novità.”⁵

La competenza metaforica è già presente in età prescolare (1-2 anni); quando i bambini iniziano a nominare gli oggetti sono in grado di estendere deliberatamen-

⁴ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafora e vita quotidiana*, Bompiani, Milano, 1998.

⁵ E. Giusti, A. Ciotta, *Metafore*, Sovera ed., Roma, 2005.

te le parole sulla base della somiglianza metaforica, non solo sensoriale ma anche relazionale, come nel caso delle metafore del gioco simbolico (per Andrea, 18 mesi, la cannuccia diventa una gru).

“Ricerche recenti condotte su bambini e adolescenti hanno mostrato che la metafora è molto più precoce di quanto non si credesse, in particolare perché, per quel che riguarda la metafora, la comprensione non precede la produzione, come invece è quasi sempre il caso con il linguaggio in generale... La metafora potrebbe quindi benissimo fare l'oggetto di interventi educativi anche precoci. Invece, cosa fa in genere l'adulto di fronte alle produzioni metaforiche spontanee del bambino? Il più delle volte si mostra divertito, altre volte le rifiuta come delle inesattezze. Ma sia in un caso come nell'altro egli trasmette al bambino un chiaro messaggio di squalifica... Un maggior rispetto per il pensiero metaforico e l'allestimento di regole che permettano la scoperta e l'esperienza della trasgressione, sono le condizioni elementari da osservare se si vuole contribuire a ridurre gli ostacoli che ancora si contrappongono allo sviluppo di un rapporto creativo con il sapere.”⁶

La metafora favorisce un rapporto creativo con il sapere e con la realtà perché permette di costruire un ponte tra un concetto astratto e un'immagine concreta: il linguaggio metaforico ha infatti un dinamismo creativo che facilita il legame tra l'esperienza soggettiva e la realtà oggettiva ed espandendo le interconnessioni tra sentimenti, pensieri e immagini continuamente li arricchisce: si potrebbe dire che il linguaggio metaforico rinnova e reinventa la vita.

“La metafora permette di sopperire alla mancanza o povertà di parole per esprimere sensazioni od emozioni altrimenti non dicibili. In questo senso si parla di una funzione euristica del linguaggio metaforico, che crea nuovi codici, genera vocaboli, fa emergere nuovi modi di sapere e di comunicare che vanno compresi (presi dentro) piuttosto che spiegati.”⁷

La metafora può colmare, almeno in parte, le lacune logiche insite nella creazione di un'immagine chiara del concetto astratto o di un aspetto dell'esperienza difficilmente descrivibile e per questo consente di recuperare percezioni e sensazioni dell'esperienza, assopite nella memoria emotiva della storia di ogni persona.

La capacità evocativa sul piano emozionale e relazionale di una storia o di un racconto metaforico è elemento essenziale perché possa attrarre l'interesse di persone di ogni età. Le immagini contenute nella storia hanno la capacità di abbracciare situazioni ampie, tanto da potersi applicare ad età ed esperienze di vita diverse, ma al tempo stesso particolari; toccano quindi le persone nella loro individualità e suscitano risposte dirette.

⁶ A. Munari, *Il sapere ritrovato*, Guerini e associati, Milano, 1993, pp. 35-36.

⁷ Antonietti, Bianchi, Giorgetti, *Analogie e metafore*, ed. Erickson, Trento, 1999, p. 9.

Watzlawick⁸ afferma che la metafora è il linguaggio dell'emisfero destro. Secondo questa prospettiva le metafore sono dirette e vengono elaborate dall'emisfero destro: racconti, aneddoti, fiabe, poesie, proverbi e altre forme di metafora stimolano quegli aspetti che caratterizzano l'attività della parte cerebrale destra, cioè la creatività, l'intuizione, le capacità analogiche piuttosto che logiche.

Dare spazio all'interno delle proposte educative della scuola al pensiero analogico oltre che a quello logico è importante sia per valorizzare tutte le potenzialità espressive del bambino, sia per offrirgli una modalità per dar voce ad emozioni ed esperienze sopite e difficili da esplorare.

Inoltre stimolando il *ragionamento* metaforico si può entrare più facilmente in sintonia ed empatia, creando un comune orizzonte cognitivo ed emozionale particolarmente efficace sul piano educativo.

Nonostante si riconosca sempre più l'importanza del pensiero creativo e intuitivo, nella scuola si continuano a privilegiare le funzioni dell'emisfero sinistro, cioè l'aspetto verbale e logico-razionale.

“L'emisfero destro - il sognatore, l'artefice, l'artista - nel nostro sistema educativo è largamente trascurato: a esso non si insegna nulla... in nessuna scuola si svolgono corsi di immaginazione, di visualizzazione, di tecniche di percezione spaziale, di creatività... di inventiva. Eppure gli educatori apprezzano queste qualità e vorrebbero che i ragazzi sviluppassero l'immaginazione, la capacità di percezione e l'intuito come logica conseguenza di insegnamenti di tipo verbale e analitico.”⁹

Il valore della metafora, in particolare in un percorso di educazione linguistica volta a stimolare una comprensione creativa della realtà, è ampiamente sottolineato da Frasnedi che afferma “La metafora appare come un miracolo quando la voce che parla, nel testo, con un enunciato riesce a cambiare il volto del mondo; o, per essere più precisi, a comunicarci una visione radicalmente nuova di un angolo del suo mondo. Siamo allora invitati a condividere quella visione, a seguire la voce attraverso la soglia ch'essa apre alla visione. Il nostro dialogo con la voce che enuncia la metafora diviene confronto avventuroso... L'energia di rinvio della figura è un invito a sperimentare la differenza tra il noto e l'ignoto e a trovare il coraggio di superare il limite del noto: il noto della lingua e il noto del mondo. La metafora è un miracolo quando non solo *insegna*, come sempre fa, ma spalanca di fronte a noi, in un attimo, un nuovo universo di possibile esperienza. Anche per questo, allora si può chiamare ‘metafora viva.’”¹⁰

⁸ P. Watzlawick, *Il linguaggio del cambiamento*, Feltrinelli, Milano, 1980.

⁹ B. Edwards, *Disegnare con la parte destra del cervello*, Longanesi, Milano, 2000, pp. 56-57.

¹⁰ F. Frasnedi, *Leggere per scrivere*, Editori Riuniti, Roma, 1992, p. 229.

BAMBINI E METAFORE

Il buio è un abbraccio... Il sogno è un viaggio...

Alla luce di queste considerazioni lavorare sulla metafora con i bambini non vuol dire solo esplorare le capacità espressive della lingua, ma soprattutto allargare i loro orizzonti cognitivi ed emotivi, stimolare le loro capacità analogiche e intuitive e il loro pensiero divergente e creativo.

L'approccio a questo tipo di lavoro è diverso a seconda dell'età dei bambini. In prima e in seconda classe si parte dalle creazioni di immagini, un'operazione abbastanza immediata per i bambini più piccoli, per loro è infatti naturale creare metafore semplicemente giocando: una sedia diventa un'automobile, una penna diventa un aereo...

Lo spunto per lavorare può essere offerto da vari stimoli, in questo caso in una classe seconda è utilizzata la riletture di un brano di *Cipì* di Mario Lodi.¹¹

"Mi fa male qua, mi fa male qui" ripeteva Cipì rannicchiato sotto l'ala della mamma. Ad un tratto tacque, alzò la testa spaventato e gridò: "Mamma. Chi è che fa tum tum tum?"
La mamma sorrise: "È il mio cuore, ma ora dormi e tutto passerà. Me lo prometti?"
"Cipì" rispose l'uccellino e voleva dire "Sì"
Ma dopo un attimo ricominciò: "Mamì, cos'è la pianta?"
"La pianta sono le braccia verdi dove ci riposeremo al primo volo"
"E Palla di fuoco, Mamì, cos'è?"
"È il nostro amico che brucia in mezzo al cielo per scaldare e dare luce."
"Mamì, il cielo cos'è?"
"La nostra strada."
"E il nastro d'argento?"
"È lo specchio dove ammirerai le tue belle piume, quando le avrai."
"E le piume, Mamì, cos'è le piume?"
"Queste che ti scaldano" disse la mamma stringendolo con amore.

Inizia il gioco: ogni bambino finge di essere Mamì e di rispondere a nuove domande, non con spiegazioni realistiche, ma con immagini di cose che Cipì conosce e che riescano a rendere l'idea di quello che vuole sapere. Per qualcuno è difficile sganciarsi dalla realtà: il mare resta solo *una cosa dove puoi nuotare*, ma nascono anche tante immagini fresche e poetiche.

¹¹ M. Lodi, *Cipì*, Einaudi Ragazzi, Torino, 1992, p. 14.

Cipi: Cosa sono le nuvole?

Marco (Mami): Le nuvole sono cespugli che volano bianchi e morbidi come le piume della mamma.

Cipi: Cosa sono le montagne?

Sara (Mami): Le montagne sono giganti che fanno la guardia al mondo.

Cipi: Cos'è il vento?

Luca (Mami): Il vento è una mano che ti viene incontro e ti aiuta a volare.

Cipi: Cos'è la grandine?

Elena (Mami): La grandine è un mostro di ghiaccio che ogni tanto starnutisce.

I bambini illustrano l'espressione che preferiscono. Successivamente i disegni danno il via all'invenzione di storie, alcune poetiche, altre buffe. Tutte considerano il nuovo universo di senso, partendo da un elemento della realtà.

I giganti che fanno la guardia al mondo

Il gigante che fa la guardia al mondo si chiama Montagna d'oro e è sempre al lavoro.

Costruisce tante montagne che poi crescono e anche loro fanno la guardia al mondo. Montagna d'oro aveva anche una moglie di nome Montagna d'argento che lo aiutava a fare tante montagne. Le montagne non dormivano mai perché dovevano sempre stare attente che non succedesse niente al mondo.

Ma una notte arrivò Fulmine, un mostro cattivissimo che decise di fare una lotta.

Montagna d'oro disse: *"Va bene, Va bene."*

Chiamò tutti gli altri giganti e Fulmine chiamò tutti gli altri mostri. Dopo mille anni la guerra finì e solo cinque montagne morirono.

Montagna d'oro visse felice per sempre e continuò a fare la guardia al mondo.



Una conversazione su una delle paure infantili più ricorrenti, la paura del buio, permette ai bambini di condividere questa esperienza, di analizzare il loro rapporto con il buio e di riconoscere le loro emozioni. L'invenzione di metafore insieme all'espressione grafica permette di dar voce a queste emozioni, di divenirne più consapevoli e nello stesso tempo di sdrammatizzarle.

Marco: Il buio è il mare che mi copre e mi accarezza.

Laura: *Il buio è un abbraccio che mi abbraccia.*

Stefania: *Il buio è un tappeto che mi fa volare.*

Alex: *Il buio è un fantasma che spegne tutto e fa sparire tutta la luce.*

Michele: *Il buio è l'universo che mi accoglie e mi abbraccia.*

Matteo: *Il buio è un drago imbattibile che sputa fuoco.*

Anna: *Il buio è un re che mi dà un gelato quando sogno.*

Sabrina: *Il buio è una grotta che mi protegge dal freddo, va sempre più in profondità e mi riscalda di più.*



Questa volta è una poesia di Emily Dickinson¹² a fornire un'occasione per giocare con le metafore:

*Non esiste un vascello veloce come un libro
per portarci in terre lontane.*

*Non ci sono cavalli
che galoppino più delle pagine.*

*Questa traversata
può farla anche il povero:
non si paga il biglietto
sul carro dei sogni.*

¹² Riduzione da E. Dickinson, *Tutte le poesie*, Mondadori, Milano, 2004.

Sono presentate tre immagini in cui l'autrice ha trasfigurato il libro: il vascello, i cavalli che galoppiano, il carro dei sogni.

Partendo dalla loro esperienza di lettori anche i bambini riescono a trasformare il libro in qualcos'altro, creando metafore:

Eleonora: *Il libro è un mare di idee bellissime.*

Sara: *Il libro è una finestra su un mondo fantastico.*

Davide: *Il libro è un arcobaleno fatto di parole.*

Anche in questo caso la metafora inventata può trovare ulteriore espressione attraverso il disegno.

In una classe quinta un testo tratto da "Il postino di Neruda" di Antonio Skarmeta¹³ rappresenta una buona partenza per parlare di metafore, con bambini che non hanno affrontato prima questo tema.

*"Mario, oltre ad Odi elementari ho scritto libri molto migliori.
È indegno che tu faccia questo tipo di paragoni e di metafore."
"Metafore? Diamine, don Pablo, e che cosa sarebbero?"
Il poeta posò una mano sulla spalla del ragazzo:
"Per spiegartelo più o meno confusamente sono modi di dire una cosa paragonandola con un'altra."
"Mi faccia un esempio."
Neruda guardò l'orologio e sospirò.
"Beh, quando dici che il cielo sta piangendo, cos'è che vuoi dire?"
"Semplice! Che sta piovendo, no?"
"Ebbene, questa è una metafora."
"E perché se è una cosa così semplice ha un nome così complicato?"
"Perché gli uomini non c'entrano nulla con la semplicità e la complessità delle cose."*

Nelle righe successive Neruda recita una poesia che rende con il suo ritmo il movimento delle onde del mare e il postino mentre ascolta fa inconsapevolmente una metafora e dice: "Ero una barca cullata dalle sue parole". I bambini colgono che "Ero una barca" è un'immagine più forte di "Ero come una barca": comprendono che la metafora non è solo un paragone abbreviato, è di più, consente di creare immagini, agisce sulla realtà trasformando qualcosa in qualcos'altro.

¹³ A. Skarmeta, *Il postino di Neruda*, Garzanti, Milano, 2002, p. 16.

È evidente quanto questa intuizione porti ad una crescita della conoscenza linguistica e non solo. Come aveva fatto Mario, il postino, anche i bambini trovano metafore per definire i loro stati d'animo, le loro emozioni:

Paolo: *Quando sono arrabbiato divento un serpente velenoso che se lo tocchi ti morde.*

Elena: *Quando sono arrabbiata sono una locomotiva 'infermabile' che corre a tutto vapore.*

Enrico: *Quando sono felice divento un matto da legare che fa baldoria.*

Chiara: *Quando sono triste sono una mela 'canada' con tante rughe.*

Anche un laboratorio di pittura può dare altri stimoli all'attività. I bambini scrivono di getto delle poesie ispirate dai loro dipinti sul cielo, eseguiti ad acquerello. Pur non avendo alcuna nozione di metrica utilizzano armonicamente ritmo e immagini metaforiche creando delle vere e proprie composizioni poetiche.

Francesco scrive:

L'arcobaleno

Dopo una giornata tenebrosa

Verso sera intravvidi un guerriero colorato

che lentamente si muoveva.

Si stava battendo contro l'oscurità

lasciando dietro di sé

un cielo abbagliante

che diventò cupo e malefico.

I tentacoli della notte sollevarono una nebbia

che fece smarrire la strada al guerriero

nelle vie immense del cielo.

Un altro tipo di lavoro che può essere svolto con modalità simili sia con i piccoli che con i più grandi è quello sui 'modi di dire'.

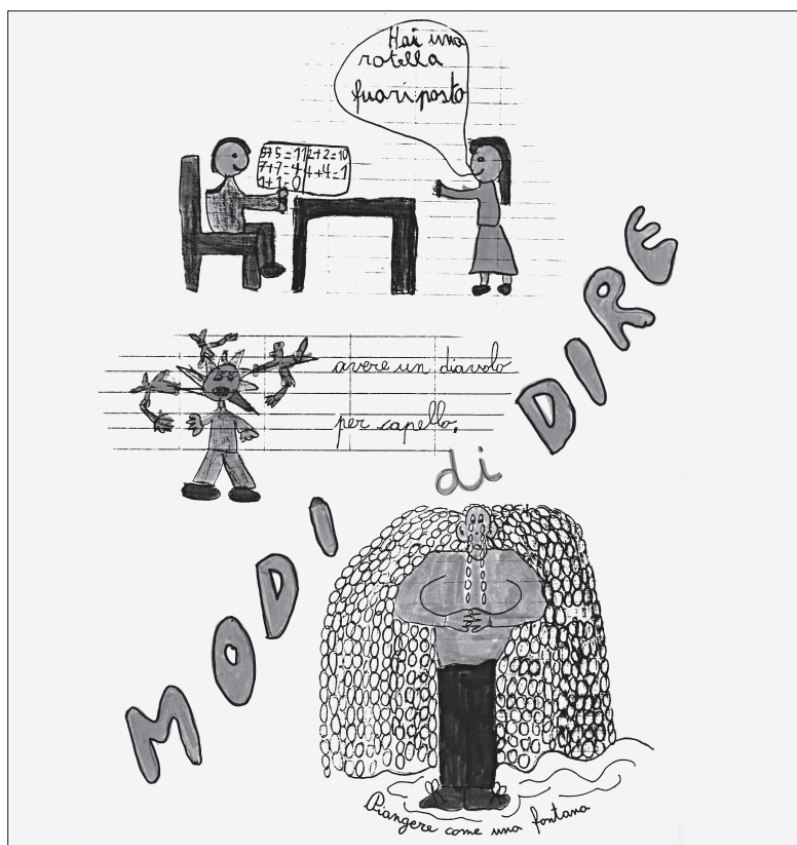
Il percorso può partire dalla ricerca e dalla raccolta di modi di dire. I bambini vengono invitati ad illustrarne, attraverso il disegno, il significato letterale. In una conversazione guidata ognuno fa le sue ipotesi sugli altri sensi e si coglie l'artificio linguistico della metafora. Il materiale così smontato è pronto per l'invenzione di nuove storie e di nuove metafore.

Nelle diverse classi ci sono livelli di comprensione e di consapevolezza differenti, ma anche i piccoli sono in grado di cogliere lo scarto tra il significato letterale, quello che effettivamente è detto, e il senso metaforico, il piano di realtà diverso a cui quelle parole rimandano.

I punti di partenza sono molteplici. Può essere significativa anche una riflessione su qualche modo di dire usato casualmente:

Avere un diavolo per capello. Cercare il pelo nell'uovo.
Avere la testa nelle nuvole. Non capire un tubo. Fare le orecchie da mercante
Sputare l'osso. Inghiottire il rospo.

Uno spunto fecondo può essere la lettura delle favole di Rodari che hanno per protagonista Pier Tonto,¹⁴ un bambino che prende sempre alla lettera i modi di dire e quindi viene a trovarsi in situazioni paradossali. L'attività è giocosa, infatti è divertente ricercare modi di dire, scoprirne di nuovi, disegnare diavoli tra i capelli e teste nelle nuvole. È un'occasione preziosa per arricchire il linguaggio dei bambini, per alimentare la loro curiosità sulla lingua, per scoprirne i segreti e per avviarli alla consapevolezza di una caratteristica espressiva fondamentale: l'ambiguità, l'esistenza di piani diversi di significato.



¹⁴ G. Rodari, *Il libro degli errori*, Einaudi, Torino, 1964.

Narrazione e laboratorio di lettura

Patrizia Bortolotti e Gabriella Quaggio

1. LETTORI ESPERTI SI DIVENTA

È lo scopo che orienta le modalità di lettura del lettore esperto. Se vuole leggere un libro per divertimento e per svago può muoversi tra le pagine e passeggiare tra le parole senza un preciso obiettivo, una determinata meta... È un modo un po' anarchico di leggere, ma lascia quella sensazione di libertà, di apertura, di spazio che le passeggiate narrative offrono agli amanti della lettura.

Se lo scopo del lettore è quello di documentarsi o di approfondire un argomento, un'idea, quel lettore apre un libro in un altro modo, affronta le pagine con una predisposizione mentale di *problem solving*. In questo caso il lettore stabilisce con il testo una relazione calcolata, voluta, per scoprirvi gli elementi che gli servono a risolvere un problema oppure a dare spiegazione a pensieri e a emozioni che non sempre si è capaci di collocare o di chiarire.

C'è poi una terza modalità. Si tratta di un approccio più sofisticato, forse più tecnico, che serve a scoprire la struttura narrativa e le varie sottigliezze linguistiche del testo. Il lettore ricerca parole ed espressioni, assapora le molteplici sfumature di significato, coglie accordi tra i diversi elementi testuali. Accanto al senso vengono apprezzati modi e forme della scrittura. Siamo a livelli un po' raffinati, quasi *specialistici*.

Le distinzioni appena accennate sono in realtà una semplificazione di ciò che avviene durante un atto di lettura, perché sovente ogni lettore, anche inconsapevolmente, mette in moto e integra di fronte al testo più strategie.

Il lettore esperto sa, dunque, viaggiare autonomamente nei territori dei libri. Grazie alle sue competenze e alle differenti esperienze di lettura si muove sicuro nelle diverse forme della lingua scritta, con curiosità e con capacità di scelta e di giudizio personali.

Fabrizio Frasnedi,¹ a ragione di questo, afferma che il traguardo del lettore è proprio quello di avere la possibilità di "abitare i testi" in tutti e tre i modi e questo avviene solo quando si è in possesso di una mappa per orientarsi con autonomia nell'universo dei segni e dei significati.

Le poche cose ricordate avvertono però che la strada è lunga e complessa. Ma si può imparare e ne vale la pena, perché il vero piacere, la vera libertà di lettura stanno nel poter scegliere come entrare nel testo, secondo i propri desideri e bisogni. Dal

¹ F. Frasnedi, *La lingua le pratiche la teoria. Le botteghe dell'abilità linguistica*, CLUEB, Bologna, 1999.

momento poi che la nostra attenzione è accesa sull'aspetto della narrazione, chi ha acquisito più abilità di lettura e più le ha sviluppate, maggiormente penetra nel gioco di significati e di forme che l'autore di storie ha concepito per lui.

2. A SCUOLA DI LETTURA

E la scuola come può condurre i bambini ad inoltrarsi nel magico e intricato mondo dei libri?

Purtroppo c'è da dire al riguardo che non sempre la scuola, quando avvicina i bambini alla lettura, tiene presente i molteplici aspetti che l'atto del leggere comporta. Fornisce ai bambini gli strumenti di accesso al codice scritto, ma lo scopo principale della lettura scolastica diventa spesso leggere per capire, o meglio leggere per *dimostrare di aver capito*. Una forma di controllo - a fin di bene - con la quale l'insegnante verifica i livelli di comprensione degli aspetti macroscopici più evidenti di un testo: i personaggi, gli ambienti, il tempo e i luoghi di una narrazione. L'abilità richiesta è di tipo cognitivo-tecnico e agisce tutta all'interno dei dati espliciti del testo. E qui si ferma...

Questo primo livello di comprensione è un aspetto importante della lettura, anzi ne è la condizione necessaria, ma se diventa fine a se stesso limita la sconfinata ricchezza che sta dietro il rapporto tra il lettore e il libro.

Pochissimo spazio si lascia al piacere della narrazione, al gusto di scegliere da soli i libri, di scoprire le immagini, le parole, i colori, di scegliere un testo anche per intuito oppure di soffermarsi sulla scoperta di particolari sfumature, suoni, ritmi delle parole. Vengono esercitate le abilità che decodificano i dati espliciti e si presta troppa poca attenzione ai significati, essenziali, che si muovono nella profondità della struttura, intenzioni, intrecci, inferenze, e a tutto il mondo di emozioni, ricordi, immagini evocate nella testa di chi legge.

L'incontro dei bambini con i libri, a scuola, è decisivo. Perché può continuare ad arricchire intenzionalmente un'esperienza positiva già iniziata in famiglia, oppure annodare i primi fili di un'amicizia e di una collaborazione con la lettura sempre più intense e produttive.

Specie all'inizio, con i bambini più piccoli, il mondo dei libri va esplorato, percorso, toccato e sfogliato. Si legge anche prima di saper leggere, per finta, con le mani, con gli occhi, con il cuore. Nel frattempo intelligenza e fantasia dei bambini galoppa con le immagini e con i colori, da quei segni misteriosi si vivacizza una storia: si diventa Cappuccetto Rosso oppure il Lupo cattivo, si seguono con ansia le avventure di Lilli e il Vagabondo. Si sfoglia il libro e i personaggi passano dalla mente dei bambini ad una rappresentazione reale, si può disegnare, raccontare, muoversi e attraverso

la gestualità vincere o essere mangiati. A libro chiuso, ci si può inventare un nuovo intreccio narrativo. Tutto questo mentre l'universo dei segni scritti diventa piano piano decifrabile, attraverso attività in cui l'accesso al codice porta con sé la conquista del senso.

3. BAMBINI, LIBRI, INSEGNANTI

Quando l'accesso alla lettura e ai libri è organizzato con cura e competenza, l'offerta di attività, di proposte, di possibilità e le scansioni temporali in cui realizzarla coprono fin dall'inizio i molteplici aspetti della narrazione. Allora tutto risponde sia ai bisogni emotivi dei bambini sia alla loro crescita cognitiva. È questo il laboratorio di lettura, che non necessita di aule speciali e di chissà quali spazi attrezzati. Sono il modo, la relazione fra bambini, libri, insegnante che fanno il laboratorio. La progressiva familiarità con alcuni appuntamenti diventa attesa, abitudine e rito. Come ogni rito anche quello della lettura necessita di segni, distribuiti nello spazio e scanditi nel tempo. Un angolo dell'aula diventerà la *grotta* della lettura, o qualsiasi altro luogo suggerito e organizzato dai bambini, dove i libri e i lettori sono gli ospiti privilegiati. Insieme viene costruito il calendario settimanale o mensile degli incontri di lettura, che prevedono, fin da subito, una gamma completa di attività. Lettura dell'insegnante e lettura dei bambini, per sé e per i compagni, assaggi di libri, piccole mostre a tema, manipolazioni creative delle storie, costruzione di libri, altre idee suggerite da eventi speciali, dal contesto scolastico, da occasioni impreviste.

La lettura dell'insegnante, come ricordano indimenticabili maestri-lettori, da Lodi a Petrosino a Pontremoli, è l'anima e il filo conduttore del laboratorio. Appuntamento possibilmente quotidiano, atteso, rito collettivo durante il quale la voce narrante e la storia raccontata creano il cerchio magico dove i bambini si raccolgono corpo-mente-emozioni e dal quale, ben protetti, possono volare via verso incontri e avventure senza fine. Uno dopo l'altro, i libri diventano patrimonio esclusivo della classe, enciclopedia condivisa, e le storie lette creano complicità, empatia. La piccola comunità condivide atmosfere, emozioni, metafore di vita, nasce uno slang che colora la quotidianità:

Mirko: *Dai Eleonora, non avere paura, vedrai che ti succede come alla mitica Shila,² ce la farai.* (Eleonora deve affrontare gli esami di chitarra classica)

Caterina: *Ma basta, sei proprio un Augustus Glup!³* (In mensa, al compagno che si rimpinza di pane)

² J. Blume, *Mitica Shila*, Emme edizioni, Milano, 1994.

³ R. Dahl, *La fabbrica di cioccolato*, Salani, Bergamo, 1988.

Daniele: Perdinciabatte,⁴ *chi mi ha nascosto i miei pennarelli?*

Sara: *Testa alta e coda dritta per non esser mai sconfitta!*⁵ (A se stessa, in un momento che richiedeva coraggio)

La lettura dell'insegnante attribuisce credibilità alle altre attività che ruotano intorno ai libri. Fra tutte le proposte, dal momento che non è qui possibile presentare l'articolazione completa, si è scelto di raccontare la prima in ordine cronologico, *Il gioco del lettore*, proprio per rimarcare che l'inizio è importante, ha per i bambini il senso della fondazione di un atteggiamento che si consoliderà negli anni. L'attività, pensata già per il primo anno, segnala uno scambio di ruolo, ora anche i bambini, a turno, possono diventare lettori per i compagni e per l'insegnante. È un'attribuzione forte di importanza e di responsabilità, che prefigura una modalità diversa di rapportarsi alle storie ed alla lettura e avrà modo nel tempo di svilupparsi in tutta la sua ricchezza.

Gioco del lettore

I bambini possono essere e sentirsi lettori prima ancora di conoscere il codice. Succede quando hanno l'opportunità di sfogliare i libri insieme, di raccontare le immagini, di far parlare la scrittura, i *semini* delle storie, come la chiamava Luana. Un'occasione frequente anche se informale che si trasforma in attività di lettura vera, mano a mano che i bambini riescono a spiegarsi il rapporto fra codice e senso.

Molto presto, non appena la lettura strumentale si è fatta sufficientemente sicura, può essere organizzato con i bambini *Il gioco del lettore*, il primo appuntamento dove i bambini a turno da ascoltatori diventano narratori per i loro compagni e per l'insegnante, con la quale c'è un significativo scambio di ruolo sostenuto dalla forza dell'imitazione.

L'attività viene organizzata insieme, si stabiliscono modalità e criteri.

Su un cartello bene in vista nell'angolo del laboratorio di lettura si segnano di volta in volta e con anticipo gli appuntamenti, con nome e cognome di chi sarà lettore. Una sottolineatura a più significati, di promozione, di impegno per il bambino che leggerà, di attesa per tutti.

⁴ W. Cage, M. Hafner, *Matilde e il fantasma*, Edizioni El, Trieste, 1982.

⁵ S. Tamaro, *Il cerchio magico*, Mondadori, Milano, 2004.



Il calendario del *Gioco del lettore*.

Il momento della lettura è preparato con una messinscena evidente. Tavolo di fronte ai compagni, bicchiere per l'acqua, targhettina con nome e cognome e presentatore: "Oggi legge per noi Tania Rossi. Ha scelto di farci conoscere un assaggio del libro *Matilde e il fantasma* di Hafner, casa editrice E. Elle di Trieste."

Il *lettore* ha scelto il libro perché gli è piaciuto e perché pensa che possa interessare i compagni. Ha deciso lui quale pagina avrebbe letto, valutando il suo contenuto in rapporto alle possibili reazioni del gruppo classe, a volte confrontandosi con l'insegnante. Si è allenato a casa nella lettura, per catturare l'attenzione e per fare buona pubblicità a un libro che sente anche 'suo'.

I compagni lo ascoltano leggere, in seguito fanno domande sul contenuto, oppure chiedono i motivi della sua scelta, o le sensazioni provate, o si informano a chi consiglierebbe la lettura della storia e perché.

Cinzia ad esempio dà suggerimenti per gustare meglio la lettura:

Io vi consiglio di leggerlo a letto prima di dormire, sotto le coperte e con la 'basciure' un po' abbassata così la storia diventa molto più bella.

(*'Basciure'* è un *francesismo* coniato dalla bambina per indicare 'lampada')

La domanda non permessa riguarda la fine del libro, c'è infatti l'accordo unanime preventivo di lasciarla come sorpresa ai potenziali lettori.

Il bambino lettore spiega anche in quale 'stanza dei libri' sta bene secondo lui la sua *storia*, *storie di paura*, *da ridere*, *di animali*, *di mostri...* Come si può intuire, c'è qui un primo tentativo di classificazione per generi, arbitrario, da cui nasce l'operazione concreta di sistemazione progressiva dei libri nello *scaffale-casa* secondo criteri decisi insieme, che nel corso del tempo possono variare.

C'è rispetto per chi si è impegnato nell'attività come lettore e per chi ha ascoltato. In una breve conversazione i compagni esprimono la loro valutazione motivata su come chi ha letto ha svolto il suo lavoro; il bambino-lettore può a sua volta esprimere la propria percezione su come si è sentito accolto e ascoltato. Il momento ha la sua solennità, perché attribuisce importanza al doppio versante di lettura-ascolto che caratterizza l'atto di lettura ad alta voce e avvia anche in bambini così piccoli il processo di valutazione e di autovalutazione delle proprie azioni.

Come conclusione, il bambino-lettore consegna ad ogni compagno la fotocopia della pagina letta, con un'illustrazione dal libro e l'indicazione di titolo, autore e casa editrice. Chi vuole, può aggiungere un pensiero, un consiglio, un piccolo commento. I bambini conservano il materiale nella sezione del raccoglitore dedicato alle attività di lettura intitolata *Gioco del lettore*. Nel tempo, la sezione, arricchita di nuove idee, diventa il luogo prezioso da sfogliare insieme, per ricordare, per ripescare un *libro del cuore*, per ritrovare la storia di un'esperienza che è cresciuta con loro.

Fin dall'inizio l'attività segue un suo svolgimento quasi in sequenza, che i bambini conoscono, aspettano e rispettano. Il *Gioco del lettore*, nei diversi momenti che lo caratterizzano, attiva molte abilità e atteggiamenti propri dell'atto di lettura, di cui i bambini non sono ancora consapevoli, ma che imparano a praticare con sicurezza crescente. C'è prima di tutto il piacere del regalo reciproco di chi legge e di chi ascolta con attenzione, e poi via via sono chiamate in causa e sviluppate capacità di scelta, di analisi, abilità di lettura espressiva, di argomentazione minima e ancora capacità di saper riferire e di collocare, di inferire, di valutare, di ri-raccontare, seppure a livelli iniziali. È ancora un intreccio indistinto di procedure, di atteggiamenti, per grande parte implicito, ma l'interesse e la responsabilità con cui i bambini si impegnano bastano per ora a garantire all'esperienza significato e produttività. Le variazioni, le aperture, gli innesti, i collegamenti con altri aspetti della lettura e con altri interessi dei bambini tratteranno nel tempo un capitolo del racconto unico degli apprendimenti di ogni bambino e del gruppo.

BIBLIOGRAFIA

- Agostino** (1975), *Le Confessioni*, Edizioni Paoline, Alba
- Albanese O., Doudin P.A. e Martin D.** (a cura di) (1995), *Metacognizione ed educazione*, Franco Angeli, Milano
- Alignani M.P.** (1999), *Guida pratica per fare libri con i bambini*, Edizioni Sonda, Torino
- Antonietti, Bianchi e Giorgetti** (1999), *Analogie e metafore*, Erickson, Trento
- Argilli M.** (1995), *Ci sarà una volta. Immaginario infantile e fiaba moderna*, La Nuova Italia, Firenze
- Aristotele** (1987), *Poetica*, Rizzoli, Milano
- Bertolini P.** (1996), *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna
- Bertolini P.** (2001), *Giorgia*, Meltemi, Roma
- Boscolo P.** (a cura di) (1990), *Insegnare i processi di scrittura nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze
- Bereiter C. e Scardamalia M.** (1995), *Psicologia della composizione scritta*, La Nuova Italia, Firenze
- Bettelheim B. e Zelan K.** (1984), *Imparare a leggere*, Feltrinelli, Milano
- Bruner J.** (1988), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari
- Bruner J.** (1997), *La cultura dell'educazione. Nuove prospettive per la scuola*, Feltrinelli, Milano
- Calliari P.** (a cura di) (1995), *Percorso di attività per un approccio alla lingua scritta nel bambino dalla scuola materna alla scuola elementare*, Dispensa IPRASE del Trentino
- Calliari P. e Degasperi M.** (a cura di) (1997), *I bambini e la lingua scritta*, Dispensa IPRASE del Trentino
- Calliari P. e Degasperi M.** (a cura di) (2004), *I bambini insegnano la grammatica*, Collana Studi e ricerche, IPRASE del Trentino
- Calvino I.** (1993), *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo Millennio*, Mondadori, Milano
- Cavarero A.** (1997), *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Feltrinelli, Milano
- Contini M.** (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze
- Corno D.** (a cura di) (2000), *Insegnare italiano*, La Nuova Italia, Firenze
- Cornolli C.** (1985), *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna
- Corradi Fiumara G.** (1988), *Il processo metaforico*, Il Mulino, Bologna
- Dallari M.** (1997), *I testi dell'esserci*, Il Segnalibro, Torino
- Dallari M.** (1997), *I topoi nel formaggio*, Il Segnalibro, Torino
- Dallari M.** (2005), *La dimensione estetica della Paideia. Fenomenologia, arte, narratività*, Erickson, Trento
- Dallari M.** (2005), *Narrazione e conoscenza in "Encyclopaideia"*, anno IX, CLUEB, Bologna

- De Mauro T.** (2000), *Il dizionario della lingua italiana*, Paravia, Torino
- Demetrio D.** (1998), *Pedagogia della memoria*, Meltemi, Roma
- Demetrio D.** (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaele Cortina, Milano
- Detti E.** (1992), *Come si insegna a scrivere*, La Nuova Italia, Firenze
- Detti E.** (2002), *Il piacere di leggere*, La Nuova Italia, Firenze
- D'Urso V. e Trentin R.** (a cura di) (1998), *Psicologia delle emozioni*, Il Mulino, Bologna
- Eco U.** (1980), *Metafora*. Enciclopedia vol. 9, Einaudi, Torino
- Edwards B.** (2000), *Disegnare con la parte destra del cervello*, Longanesi, Milano
- Faeti A.** (1985), *La bicicletta di Dracula*, La Nuova Italia, Firenze
- Ferreiro E.** (1996), *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, Fondo di cultura economica
- Frasnedi F.** (1992), *Leggere per scrivere*, La Nuova Italia, Firenze
- Frasnedi F.** (1999), *La lingua, le pratiche, la teoria. Le botteghe dell'agilità linguistica*, CLUEB, Bologna
- Freinet C.** (1977-78), *La scuola del fare. Principi (vol. I); Metodi e tecniche (vol. II)*, Emme edizioni, Milano
- Giusti E. e Ciotta A.** (2005), *Metafore*, Sovera, Roma
- Greco M.** (1997), *È solo un racconto*, in "Cooperazione educativa" n. 4/97
- Jervis G.** (1997), *La conquista dell'identità. Essere se stessi e essere diversi*, Feltrinelli, Milano
- Lackoff G. e Johnson M.** (1998), *Metafora e vita quotidiana*, Bompiani, Milano
- Lastrengo e Testa** (1996), *Mi piacciono i libri*, Fatatrac, Firenze
- Le Doux J.** (2002), *Il sé sinaptico*, Raffaele Cortina, Milano
- Lentin L.** (1979), *Dal parlare al leggere*, Emme edizioni, Milano
- Marianelli S.** (1992), *Animali e parole*, Editori riuniti, Roma
- Mason L.** (2001), *Verità e certezze, natura e sviluppo delle epistemologie ingenue*, Carrocci, Roma
- Natali S.** (1969), *Il testo libero e le tecniche Freinet*, ed. Marchi, Lucca
- Meneghello L.** (2003), *JURA. Ricerche sulla natura delle forme scritte*, BURsaggi, Rizzoli, Milano
- Monighetti I.** (1994), *La lettera e il senso. Un approccio interattivo all'apprendimento della lettura e della scrittura*, La Nuova Italia, Firenze
- Morin E.** (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaele Cortina, Milano
- Morin E., Ciurana E.R. e Domingo Motta R.** (2004), *Educare nell'era planetaria*, Armando Editore, Roma
- Munari A.** (1993), *Il sapere ritrovato*, Guerini e Associati, Milano
- Ong W.J.** (1986), *Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna
- Paganin R.** (1997), *Narrare per tessere insieme esperienze e conoscenze*, in *Movimento di cooperazione educativa, Freinet: dialoghi a distanza*, La Nuova Italia, Firenze

- Pascal B.** (1966), *Pensieri*, Einaudi, Torino
- Pennac D.** (1993), *Come un romanzo*, Feltrinelli, Milano
- Pontecorvo C., Aiello A.M. e Zucchermaglio C.** (1991), *Discutendo s'impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, NIS, Roma
- Pontecorvo C.** (a cura di) (1993), *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze
- Popper K.** (1994), *Cattiva maestra televisione*, Marsilio, Venezia
- Portelli A.** (1994), "Atene e Gerusalemme", *Educazione cooperativa* n. 4/94
- Preta L.** (1974), *Figure e metafore della scienza*, Laterza, Bari
- Ricoeur P.** (2000), *Filosofia e linguaggio*, Guerini e Associati, Milano
- Ricoeur P.** (1986), *Tempo e Racconto*, Jaca Book, Milano
- Rodari G.** (1973), *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino
- Rodari G.** (1983), *Esercizi di fantasia*, Editori Riuniti, Roma
- Sacks O.** (1988), *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Adelphi, Milano
- Sbandi M.** (a cura di) (2003), *La narrazione come ricerca del significato*, Liguori, Napoli
- Simone R.** (1990), *Il bisogno di storie*, in *La bottega del lettore*, Bruno Mondadori, Milano
- Simone R.** (2000), *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Bari
- Smorti A.** (1994), *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze
- Tassi C. e Lucchini F.** (2001), *Costruisco i miei libri*, Macro Edizioni, Diegaro di Cesena FC
- Tonucci F.** (1996), *La città dei bambini*, Laterza, Bari
- Vico G.** (1977), *La Scienza nuova*, Rizzoli, Milano
- Watzlawic P.** (1980), *Il linguaggio del cambiamento*, Feltrinelli, Milano
- Weinrich H.** (1999), *Tempus. La funzione dei tempi nella narrazione*, il Mulino, Bologna
- Xodo C.** (1990), *Conti e racconti*, EIT Editrice Italiana, Teramo
- Zambrano M.** (1992), *I Beati*, Feltrinelli, Milano

Testi e materiali audiovisivi utilizzati nelle attività didattiche illustrate nel testo

- Altan T.** (1986), *Il nonno non ha sonno*, E. Elle, Trieste
- Arsen'ev V.K.** (1985), *Dersu Uzala. Il piccolo uomo delle grandi pianure*, Mursia, Milano
- Benni S.** (1987), *La chitarra magica*, da *Il bar sotto il mare*, Feltrinelli, Milano
- Bichonnier E.** (1985), *Il mostro peloso*, Edizioni EL, Trieste
- Biggs R.** (2002), *Il pupazzo di neve*, ed. E Elle, Trieste
- Burningham J.** regia di **Jackson D.** (1992), *Alice e il nonno*, E Elle, Trieste
- Cage W. e Hafner M.** (1982), *Matilde e il fantasma*, Edizioni EL, Trieste
- Calvino I.** (1956), *Fiabe italiane*, Einaudi, Torino
- Dahl R.** (1987), *Il GGG*, Salani, Bergamo
- Dahl R.** (1988), *La fabbrica di cioccolato*, Salani, Bergamo

- Dahl R.** (1998), *Le streghe*, Salani, Bergamo
- Dahl R.** (1991), *La magica medicina*, Salani, Bergamo
- Dickinson E.** (2004), *Tutte le poesie*, I Meridiani, Mondadori, Milano
- Hughes T.** (1994), *L'uomo di ferro*, Mondadori, Milano
- Kurosawa A.** (film 1975), *Dersu Urzala*
- Jarre M.** (1971), *Negli occhi di una ragazza*, Einaudi, Torino
- Lodi M.** (1992), *Cipì*, Einaudi Ragazzi, Torino
- Mcewan I.** (1994), *L'inventore dei sogni*, Einaudi, Torino
- Nanetti A.** (1998), *Mio nonno era un ciliegio*, Einaudi, Torino
- Piumini R.** (1997), *Mattia e il nonno*, Einaudi, Torino
- Piumini R.** (2004), *La nuova commedia di Dante illustrata da Altan*, Feltrinelli, Milano
- Pontremoli G.** (1991), *Rabbia birabbia*, Nuove Edizione Romane, Roma
- Rodari G.** (1964), *Il libro degli errori*, Einaudi, Torino
- Rodari G.** (1973), *Novelle scritte a macchina*, Einaudi, Torino
- Skàrmeta A.** (2002), *Il postino di Neruda*, Garzanti, Milano
- Spyri J.** (1978), *Heidi*, Giunti, Firenze
- Tamaro S.** (2004), *Il cerchio magico*, Mondadori, Milano
- Zanella D. e Iannone E.** (1975), *Giochistorie 2°*, Linea, Padova