

Numero 2

ALFABETO LINGUA MCE

**COMPRENSIONE
MEDIALITÀ
NARRAZIONE
POESIA**



Gruppo Nazionale Lingua MCE

*Annalisa Di Credico
Beatrice Bramini
Domenico Campana
Giancarlo Cavinato
Graziella Conte
Laura Lemmi
Lidia Liboria Pantaleo
Luisanna Ardu
Marta Marchi
Monica Colli
Nerina Vretenar
Rosaria Iarussi
Rossana Colli
Valter Martini*

Il Movimento di Cooperazione Educativa, di cui fanno parte le curatrici e i curatori del volume, propugna la necessità di mettere l'educazione linguistica al centro di una scuola vista come spazio di ascolto e dialogo, ma anche come luogo della narrazione, dove la lingua si usa per comunicare; una scuola che accolga le diverse lingue e competenze linguistiche, perché ogni lingua del gruppo classe è un corpo vivo, un possibile oggetto di ricerca. Occorre

[...] costruire una scuola che si prenda cura delle parole in ogni momento, non riducendo l'educazione linguistica a disciplina scolastica relegata solo nell'ora di italiano: una scuola che cerca, in un certo qual modo, di descolarizzare la lingua considerandola non solo un oggetto da conoscere, ma, soprattutto, uno strumento da usare e da affinare mentre lo si usa per i propri bisogni comunicativi

(N. Vretenar, 2021)

Sito gruppo di ricerca

<https://parolepercostruire.webnode.it/>

e-mail

grupponazionale.lingua@mce-fimem.it



Materiale collezionato e realizzato dal Gruppo Nazionale Lingua MCE e rilasciato secondo la licenza CC BY-NC-SA Attribuzione – Non Commerciale – Condividi allo Stesso Modo

Sommario

COMPRENSIONE	1
Introduzione	2
Il ruolo della memoria affettiva nel percorso di apprendimento della letto- scrittura	3
Prima lettura: i testi dei compagni	5
Una finalità: la comprensione di tutti	8
Leggere e comprendere con la voce della mente	10
<i>La competenza in lettura</i>	10
<i>La comprensione del testo i suoi processi</i>	12
Citazioni	14
Stimoli di lavoro e azioni in classe	20
Un ulteriore stimolo alla ricerca: le reti	24
La comprensione e il testo digitale: una questione complessa	27
Bibliografia	34
MEDIALITÀ	36
Lingua e linguaggi	37
Una nuova testualità	38
La Media Education	39
Media education, media literacy e pensiero critico	41
Il nuovo contesto in cui costruire una didattica della “parola”	41
La nuova scrittura e la nuova lettura	45
Creare testi capaci di accogliere la complessità del reale	47
Deep Reading e Visual Literacy	50
Uscire dal testo: albi “multimediali”	52
La parola ha un corpo	53
Universal Design for Learning per un approccio mediale complesso alla lingua	54
Parola come materia-luogo della comprensione profonda, dell’emozione e della relazione	56
Parola come paesaggio sonoro	57
Parola come suono	58
Ascoltare con gli occhi, guardare con le orecchie	59
Testo a stampa vs testo digitale: criticità e differenze	60
Think Aloud: una strategia per comprendere	62
Webtool per la scrittura digitale	63
NARRAZIONE	67

Introduzione	69
Per una pedagogia della narrazione	70
Il pensiero narrativo	75
Antropologia e narrazione.....	77
Le gioie del narrare.....	78
La figura del narratore	80
Se la scuola fosse fatta di storie	82
Aspetti psicosociali e pedagogici della narrazione	83
Narrare: risarcimento simbolico delle ferite della vita	86
Scrivere la propria storia: un'esperienza formativa	87
L'auto-narrazione personale del docente	87
La classe: lì dove si incontrano storie di vita	89
Storie di vita e storia del gruppo-classe	91
Narrazione e tempo della relazione	91
La narratologia.....	92
I formalisti russi e la struttura dei racconti di fate	93
Le storie 'a cono'	94
Due modi per passeggiare in un bosco e per leggere un racconto	95
Esperienze	96
Leggere e scrivere racconti nella scuola primaria	96
Teresa Flores e la tecnica del narratore.....	96
Laboratori tattili	98
La narrazione nella scuola dell'infanzia e lo sviluppo linguistico	98
Bibliografia.....	99
POESIA	101
Premessa	102
La parola al poeta	104
La poesia è la forma della mente, una diversa prospettiva per comprendere il pensiero poetico, il contributo di G. Manacorda	106
Il laboratorio del poeta. Come costruisce il poeta il suo messaggio?	108
Metafora e costruzione del pensiero	110
La magia delle parole: alla riscoperta della metafora	115
Come potenziare la creatività del linguaggio poetico?	117
Un esempio di intreccio testuale linguistico	119
Un festival, una rivista e una poesia al giorno.....	120
Riferimenti bibliografici - sitografia – poesia	123

C

OMPRESIONE

COMPrensione

Giancarlo Cavinato e Valter Martini

“Siamo giusti: non abbiamo pensato subito di imporgli la lettura come un dovere. All’inizio abbiamo pensato solo al suo piacere. I suoi primi anni ci hanno messo in uno stato di grazia e l’assoluto stupore dinanzi a questa nuova vita ci ha conferito una sorta di genialità. Per lui siamo diventati narratori. Dal primo sbocciare in lui del linguaggio abbiamo incominciato a raccontargli delle storie. Era un talento che ignoravamo di avere. Ma il suo piacere ci ispirava, la sua felicità ci dava le ali. Per lui abbiamo moltiplicato i personaggi, concatenato gli episodi, raffinato gli accorgimenti. Come il vecchio Tolkien con i suoi nipotini, gli abbiamo inventato un mondo. Al confine fra il giorno e la notte, siamo diventati il suo romanziere.

Se invece non abbiamo avuto questo talento, se gli abbiamo raccontato le storie degli altri, e anche piuttosto male, cercando le parole, storpiando i nomi propri, confondendo gli episodi, unendo l’inizio di un racconto con la fine di un altro, poco importa...E anche se non gli abbiamo raccontato affatto, se ci siamo limitati a leggere a voce alta, eravamo il suo romanziere, il narratore unico grazie al quale ogni sera lui si infilava nel pigiama del sogno prima di scomparire sotto le lenzuola della notte. O meglio, eravamo il Libro.”

(Daniel Pennac)¹



“La vitalità della lingua sta nella sua capacità di descrivere le vite reali, immaginate e possibili di chi la parla, la legge e la scrive. Sebbene la sua padronanza possa qualche volta sostituire l’esperienza, essa non è un suo sostituto.”

(Toni Morrison)²



Introduzione

Giancarlo Cavinato

“Le parole sono fatte, prima che per essere dette, per essere capite: proprio per questo, diceva un filosofo, gli dei ci hanno dato una lingua e due orecchie. Chi non si fa capire viola la libertà di parola dei suoi ascoltatori. [...] Chi è al servizio di un pubblico ha il dovere costituzionale di farsi capire.”

(T. De Mauro)³



Tra i diritti fondamentali di ogni persona ci sono anche i diritti linguistici. Tullio De Mauro ha però ripetutamente segnalato uno sbilanciamento di

¹ Pennac D., (1993), *Come un romanzo*, Feltrinelli, Milano, p. 13

² Morrison T. Prolusione al premio Nobel 1993

³ Masini F., Grandi N. (a cura di) *Tutto ciò che hai sempre voluto sapere sul linguaggio e sulle lingue*, Caissa Italia ed. Bologna 2017

questi diritti a favore del mittente: si parla spesso della libertà di parola, della libertà di scegliere la lingua con cui esprimersi.

I diritti dei destinatari sono invece assai meno tutelati e la comprensione è sovente considerata, in modo erroneo, una conseguenza naturale, passiva, inevitabile della produzione di un qualunque enunciato. Non è così. Il fatto che una frase sia grammaticalmente impeccabile non garantisce di per sé che essa verrà effettivamente compresa. Le parole non sono tutte uguali e non tutti hanno accesso alle stesse parole. Chi ascolta o legge ha il diritto di capire. E per questo chi parla o scrive ha il dovere di farsi capire. Violare il diritto alla comprensione significa tradire l'uguaglianza e la parità.⁴

Il cammino della comprensione incontra diversi ostacoli che dimostrano che essa non si produca automaticamente ma vada accuratamente progettata predisponendone le condizioni.

La comprensione non è mai facile né scontata non solo nei ragazzi ma nemmeno fra gli adulti. E non solo in contesti deprivati.

*[..] Un mondo, quello della scuola, ove spesso la comunicazione resta più ipotetica che reale, più sostenuta dal desiderio di comunicare che dalla reale possibilità di entrare in contatto con l'altro. [...] Fino a che punto nel gioco delle rappresentazioni ci si capisce?*⁵

O si crede di capire.

Nel percorso verso la piena comprensione è centrale il problema del significato ed è centrale il confronto fra le diverse interpretazioni possibili. Partiamo dal presupposto che ognuno cerca anzitutto il significato della realtà circostante, dei messaggi di cui è destinatario, delle relazioni che intercorrono fra lui e gli altri. Una metodologia di ricerca che interviene a definire via via sempre più i significati è la garanzia per una piena comprensione. Sono questi gli aspetti da curare fin da subito.

Il ruolo della memoria affettiva nel percorso di apprendimento della letto-scrittura

Valter Martini

Le condizioni della comprensione si coltivano fin dalle fasi iniziali dell'apprendimento. Il metodo con cui si affronta il **primo approccio alla lettura e alla scrittura** è decisivo per formare lettori e non deciflatori. Procedere per sommatorie di lettere e sillabe produce un successo apparente ma effimero che si sconta sui tempi lunghi ostacolando la costruzione stessa della struttura dei testi, che vengono affrontati come sequenze di parole e di frasi da percorrere da sinistra a destra e dall'alto in basso della pagina. Ma la lingua non è costituita da elementi che è sufficiente decifrare: ha una struttura sistemica in cui ogni componente ha legami con le altre e ogni termine acquista significato in relazione agli altri.

⁴ Op. cit.

⁵ Malfermoni B. *Effeummeo* Persosini editore, Zevio (Vi) 1992

Noi selezioniamo e combiniamo significati in base a bisogni comunicativi ed espressivi. Nella rivisitazione del *metodo naturale* proposta da Paul Le Bohec⁶ gioca un ruolo decisivo la dimensione della *memoria affettiva* che si attiva nelle bambine e nei bambini quando sono chiamati a “leggere” i loro testi fin dai primi giorni di scuola. I loro primi tentativi di scrittura, a vari livelli, diventano dei “testi liberi” che l’insegnante valorizza e traduce con la scrittura degli adulti. Lo/a stesso/a insegnante, giorno dopo giorno, raccoglie i testi prodotti, li riporta su un grande cartellone in una forma grafica chiara e stimolante, esponendoli sulle pareti dell’aula. La classe in poco tempo si riempie di scritture vive, cariche di significati, di emozioni, di storie che pulsano della vita vissuta e condivisa. Questi “testi” diventano un materiale prezioso che viene costantemente utilizzato da tutti per produrne altri, per progredire nella scoperta del funzionamento del codice. E formidabile è l’impatto della memoria affettiva che ogni allieva e ogni allievo attiva nel ricordare e leggere con sicurezza il proprio testo e quelli degli altri, anche se può essere ancora lontana la sua padronanza del codice. Così quotidianamente in classe si producono spontaneamente attività di analisi, di confronto, di ricerca, di lettura e di scrittura, a vari livelli, fortemente motivanti. Questo libera e felice immersione nel mondo della lettura di testi carichi di memoria affettiva è un approccio metodologico coerente per assicurare il desiderio di comprendere e di esprimersi. Questi cartelloni diventano un materiale prezioso che viene costantemente utilizzato da tutti per produrre altri testi, per progredire nella scoperta del funzionamento del codice.

Si consente così di costruire naturalmente attraverso apposite attività di analisi e sintesi e di esplorazione dei repertori di segni e significati, una larga struttura di relazioni, per formare lettori esperti e ricercatori di senso.



Figura 1 Testi liberi alle pareti

⁶ Le Bohec P. Campolmi B. *Leggere e scrivere con il metodo naturale*, Junior, Bergamo, 2000



Figura 2: Copertina di "Chi ben comincia" ed. Asterios

Procedere per sommatorie di lettere e sillabe produce un successo apparente ma effimero che si sconta sui tempi lunghi ostacolando la costruzione stessa della struttura dei testi, che vengono affrontati come sequenze di parole e di frasi da percorrere uniformemente da sinistra a destra e dall'alto in basso della pagina. Ma la lingua non è costituita da elementi che è sufficiente decifrare: ha una struttura sistemica in cui ogni componente ha legami con le altre e ogni termine acquista significato in relazione agli altri. Noi selezioniamo e combiniamo significati in base a bisogni comunicativi ed espressivi. Se non si costruisce attraverso apposite attività di analisi e sintesi e di esplorazione delle pagine e dei repertori di segni e significati questa struttura di relazioni, si formano non lettori esperti e ricercatori di significati, ma dei prigionieri dello strumento nella sua versione più semplice e a bassissima connessione.

1. DANIEL PENNAC



Prima lettura: i testi dei compagni

Giancarlo Cavinato

I testi su cui si misura la comprensione devono essere vari: inizialmente brevi racconti di fatti di vita quotidiana 'dettati' all'insegnante o a un 'segretario' (un compagno maggiore di età) e via via più articolati grazie all'interazione con i compagni che richiedono spiegazioni ed esplicitazioni, attraverso composizioni collettive e di gruppo (lettere ai corrispondenti, regole di vita della classe, storie inventate assieme, resoconti di uscite, libri prodotti in classe, piccole monografie, ricerche,...)

I bambini amano rileggere il loro personale *libro di vita* (la raccolta di testi, nati nella classe e inviati dai corrispondenti e stampati dai bambini; ognuno ha il proprio libro).

La cosa più importante in questi testi non è né il loro contenuto, né la comunicazione, o l'informazione che essi veicolano, è il loro aspetto relazionale.

*"Ogni comunicazione contiene due aspetti, il contenuto e la relazione: e il secondo ingloba il primo."*⁷



⁷ Watzlawick P., Helmick-Beavin J., Jackson D.,., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio Ubaldini, Roma, 1971

Cosa avviene nella testa di un bambino quando osserva la traccia di ciò che aveva detto, narrato? Non lo sappiamo. Forse semplicemente si sente bene, sente di esistere. I primi testi in cui si mette in scena sono l'immagine di una scrittura altra, iscritta nel suo corpo, nel suo sistema nervoso, nella sua psiche. È fondamentale questo rapporto fra lo scritto interiore e la traccia esterna che ne rimane, che testimonia l'esistenza in lui della memoria. Può così sentirsi riconosciuto in questo nuovo sistema di segni che non padroneggia ancora ma che gli dà piacere e che avvia la ricerca delle tracce. Per questo è importante la trascrizione da parte nostra delle parole dei bambini. Noi ci compiacciamo di vederli rileggere per conto loro quei testi che li hanno gratificati, per ritrovarvi qualcosa della felicità che ne hanno ricavato. Secondo Foucambert un 'buon' testo deve contenere almeno l'80% dei termini il cui significato sia già noto ai lettori, sia che si tratti di testi dei compagni o provenienti da corrispondenti o da situazioni funzionali o scelti dall'insegnante. Tale condizione facilita le anticipazioni di significato, le ipotesi, i completamenti. Un lettore autentico non legge tutto, percorre con l'occhio la pagina, fissa dei punti che gli consentono di reperire informazioni e fare collegamenti. Tali fissazioni coincidono con **campate ottiche** via via più ampie mano a mano che si sviluppa l'agilità e la rappresentazione dei significati: *l'occhio percepisce degli insiemi di segni che possono essere uguali o superiori alle parole e che non necessariamente coincidono con queste ultime. Nel corso della fissazione, l'occhio non percepisce una giustapposizione, ma un insieme.*

L'occhio non si sposta in maniera continua per percepire l'uno dopo l'altro i segni che compongono una riga, ma si sofferma più volte per catturare ogni volta una quantità di informazione.⁸

La rilettura di questi testi non è una lettura finta, è la premessa per la comprensione, il modello a partire dal quale si potrà installare il comportamento del buon lettore. I bambini hanno a loro disposizione testi a cui attingere a livello lessicale.

Possono passare dal noto, in un testo personale, al riconosciuto in un nuovo testo, in cui va scoperto il senso, nelle lettere e nei testi dei corrispondenti. Possono ipotizzare, a partire da quanto è noto/riconosciuto, il significato di ciò che non lo è, a partire da indizi, da ipotesi sul codice, ma anche da supposizioni circa quanto conoscono del mittente o circa il tipo di testo. L'affettività aiuta ad affrontare gli aspetti tecnici: il piacere che si ricava dal proprio scritto permette di desiderare di provarne altrettanto dai testi altrui. Si attiva un lavoro di analisi, di ricerca di analogie e differenze così da entrare pienamente nel codice scritto. Non si propone un linguaggio che non sia alla portata dei ragazzi. Non si propongono sillabe, suoni, fonemi o esercizi sistematici. Così si conquistano le strutture della lingua, scoprendo che la segmentazione della scrittura è diversa da quella dell'orale, anche se essa in parte si genera dal parlato. Si instaura la funzione metalinguistica, indispensabile all'apprendimento della lettura come piena comprensione. Se viene

⁸ Foucambert J., *'Come si impara a leggere. La lingua scritta come codice autonomo rispetto alla lingua orale'*, Emme edizioni, Milano, 1981, p. 49. La lettura per campate, silenziosa, in base a tracce e indizi, per 'salti' dell'occhio verrà approfondita nella voce 'lettura'.

accolto anche il linguaggio simbolico, che consente lo sviluppo della funzione poetica, entrambe le funzioni linguistiche, la poetica e la metalinguistica, possono convivere e potenziarsi reciprocamente, consentendo a ciascuno la padronanza linguistica. Si tratta di immettere in un 'bagno di scrittura-lettura'. Vanno predisposte situazioni che permettono di comunicare con altri attraverso la mediazione della scrittura (per esempio una mamma invia una ricetta per fare un dolce).

In classe si disporrà di molti libri da consultare e leggere in momenti liberi: raccolte di racconti, silent books, libri di filastrocche e poesie, fiabe, libri scientifici e documentari, fumetti, schede di lettura, puzzles di testi da mettere in ordine, istruzioni per giochi e attività, dizionari, dépliant di viaggi, ... con appositi angoli per la lettura.

È fondamentale la lettura da parte dell'insegnante di 'buone storie' che confermerà queste strategie: se l'insegnante leggerà per 'pezzi' significativi soffermandosi in particolare su alcuni punti, creerà attesa, andrà veloce in alcuni momenti e lentamente in altri, farà leva sulla prosodia, contribuirà a fornire un imprinting sulle modalità di lettura selettiva e di tessitura testuale. Contribuirà nello stesso tempo a fornire un repertorio di copioni di storie possibili. Stimolerà così domande, riflessioni, dubbi, interpretazioni. Ana Teberosky paragona questo processo al racconto della Pasqua ebraica fatto dal capofamiglia che narra la fuga degli Ebrei. I figli rappresentano diversi gradi di interrogazione: c'è il saputello che sa già tutta la storia, c'è l'ingenuo, chi fa domande sciocche, chi conosce solo una parte. Porre domande offre l'opportunità di ampliare la gamma di usi linguistici di ognuno. Consente di valutare se i ragazzi si proiettano nelle storie, si identificano nelle vicissitudini dei personaggi, se vi riconoscono loro problemi e desideri. L'insegnante può leggere parti o varianti di una storia a diversi gruppi e poi aprire il confronto, stimolare a evidenziare i nessi logici, a ripercorre la storia, a dire chi sono i personaggi e le loro caratteristiche, a collegare l'esperienza narrata con quella dei bambini. I testi devono avere in ogni caso un valore artistico, non essere banali o semplificati. La disponibilità di una ricca e varia biblioteca di classe e di scuola consentirà di ampliare l'ambito di interessi e la capacità di scelta in base a progetti personali di lettura e di ricerca.

Si deve creare una triangolazione, bambini-libro-adulto, dove ogni elemento gioca un ruolo insostituibile se si vuole che abbia luogo una sensibilizzazione alla ricerca della comprensione.

*"Qualora l'interazione col libro illustrato sia frequente e si ripeta spesso nel tempo, agli occhi del bambino il libro conserva una collocazione particolare, che è quella di un oggetto che gli è destinato e adattato. Una simile esperienza di frequentazione di libri può resistere a quella dell'esposizione ai manuali scolastici."*⁹

Ci sono competenze di comprensione, come vedremo, diverse come conquiste nel tempo e su piani e livelli e per progetti diversi: ma ciò che

⁹ Lentin L. , *Dal parlare al leggere*, Emme edizioni, Milano, 1979, p.18

dev'essere stabile è la ricerca e la scoperta del senso nello scritto e l'impiego dello scritto per capire.

Una grande responsabilità per lo scarso interesse per la comprensione profonda e la ricerca di significato va attribuita all'**editoria scolastica e ai manuali scolastici**, dai primi 'libretti' rivolti alla scuola dell'infanzia e spesso infantilizzanti agli esercizi per le prove Invalsi ai libri delle discipline per le superiori. Manca la possibilità di incontrare testi significativi, di lavorare sulle conoscenze sottostanti ai materiali da leggere e studiare, di procedere alla ricerca di nessi e di significati. Si presentano raccontini estrapolati dal contesto nella scuola primaria (spesso brani, frammenti), 'pezzi' di letteratura su cui svolgere esercizi tramite griglie analitiche nella secondaria di primo grado (dove un tempo si leggeva almeno un'opera di letteratura ad ogni anno), capitoli di storia o di scienze che sono sequenze di nozioni accostate fra loro senza possibilità di recupero degli indispensabili rimandi a precedenti e successive conoscenze. Il vero lavoro strutturante non può passare per un manuale ma affrontando giorno dopo giorno testi reali, certo presentando con gradualità le diverse operazioni e conseguenti strategie.

È necessario aver chiaro cosa significa lavorare alla **comprensione approfondita**. Bisogna manipolare, smontando e rimontando un testo, discutendo in gruppo sul significato, sintetizzando e provando a riscrivere ad alcune condizioni, ipotizzando e sostenendo le proprie ipotesi, abituandosi a cogliere i nessi e a completare gli spazi (mentali) fra le informazioni date, attivando la capacità di formulare inferenze. In assenza di tali operazioni la lettura rimane superficiale e priva di nessi significativi, con la trama testuale ma anche con la propria vita e i propri interessi. Il lettore esperto è un lettore che avverte la complessità del significato, la sua ambiguità, le diverse possibili interpretazioni.

È questo il/la bambino/a, il/ la ragazzo/a, l'adulto lettore 'avvertito' dei trabocchetti e dei trucchi del testo a cui pensiamo e che cerchiamo di formare con una pratica di interpretazione cooperativa.¹⁰

Abbiamo bisogno di liberarci e liberare dall'ossessione delle continue verifiche, dei voti, dei registri elettronici, perché il processo di costruzione di senso è lungo, sempre provvisorio, non procede per tutti allo stesso ritmo e con la stessa possibilità di rievocazione dei significati parzialmente conquistati. Non si presta a misurazioni sulla velocità e sul numero di termini conosciuti.

Una finalità: la comprensione di tutti

Giancarlo Cavinato

Il filo che collega le esperienze di educazione linguistica democratica è la *passione civile*.



¹⁰ Eco U., 'Lector in fabula', Feltrinelli, Milano, 1979

Insegnare la lingua è fornire strumenti per il vivere civile. La lingua dà la possibilità di capire e di farsi capire. Chi ha capito, può scegliere. Chi ha le parole, ha il pensiero. Una società democratica ha necessità di persone che esercitino pensiero critico. Chi non ha parole e pensiero è escluso da tanti momenti del vivere associato. Se si fa scuola in modo direttivo e tramite una comunicazione unidirezionale, solo pochi capiscono: ma la scuola dev'essere per tutti.

È necessario che gli insegnanti abbiano competenze e conoscenze per comunicare e farsi capire da tutti: è questa la condizione perché il diritto alla parola dei bambini, incluso di chi è più a rischio, di chi soffre di forme di deprivazione socioculturale, diventi effettivo.

Spesso il problema non è tanto la quantità di ciò che si capisce, ma cosa e come si sia capito. A tutte le età il problema si presenta, e l'insegnante attento ha il compito di cogliere e rilanciare.

- Alla scuola dell'infanzia: l'insegnante in un angolo predisposto per la lettura mostra le immagini di un libretto e legge le didascalie a un piccolo gruppo di bambini di 5-6 anni. Un'immagine mostra un gatto che sta entrando in un cestino. La didascalia dice: *'E il gattino schiacciò un pisolino'*. Uno chiede: *'Cosa vuol dire che schiaccia un pisolino?'* Un compagno spiega: *'Nel cestino c'è un nanetto (un piccolo Pisolo) e il gattino gli va sopra e lo schiaccia, non vedi, poveretto?'*



Figura 3 Foto di KyiaM0507 da Pixabay

- Alla scuola primaria (classe terza): alla lettura proposta dall'insegnante di un 'semplice' racconto risultano di difficile comprensione termini come 'entrambi', 'sgranocchiare', 'mariuolo'; così come termini di relazione scalari e vettoriali e indicatori¹¹ ('cosa sono le *gliene*?') chiede un'alunna all'insegnante alla domanda posta dal problema *'quante gliene rimangono?'*
- Alla scuola secondaria di primo grado, durante la lettura del quotidiano, titolo di un articolo: *'Israele è un'isola in un mare arabo.'* Invitati a disegnare quanto avevano capito, si disegna

¹¹ Sinclair De Zwart H. *Acquisizione del linguaggio e sviluppo del pensiero*, Armando, Roma, 1973

un'isola circondata dal mare. Un altro titolo: *'L'entrata media di una famiglia'*. Spiegazione: *'è la porta di mezzo di casa'*.

L'opera di mediazione linguistica tra alunni di provenienze e competenze diverse, fra loro e le fonti e i depositari della cultura ufficiale da un lato, e i messaggi omologatori dei media dall'altro, sembra impresa ardua tanto più oggi in presenza di classi con situazioni molto variegata all'interno e con i messaggi standardizzati e ricchi di stereotipi dei social.

Impresa ancora più complessa se, invece di preoccuparsi di cosa e quanto apprendono i ragazzi nel loro rispecchiare e riprodurre modi e messaggi, non ci si fa carico di osservare e stimolare come, con quali conoscenze di base in loro possesso, con quali strategie, essi capiscono e confrontano le loro comprensioni parziali, per arrivare a spiegazioni più ampie condivise.

L'interazione con e fra gli alunni è la condizione del loro sviluppo linguistico, ed è compito dell'insegnante stimolare, fornire input, far provare gli effetti di una o di un'altra comprensione, far vedere come farebbe lui (il cosiddetto 'apprendistato cognitivo')¹² reintervenire, ridefinire assieme agli alunni.

Un ostacolo spesso è costituito dal linguaggio dei testi scolastici. Spesso i manuali non sembrano aver assunto le nuove ricerche linguistiche e sull'apprendimento e presentano un linguaggio categorizzante e definitorio superiore alle capacità di comprensione di molti alunni.

Non si può non porsi il problema di come si costruiscono i significati.

Nei testi e nei materiali proposti il lettore 'ideale' dovrebbe essere il più possibile coincidente con il lettore empirico. Troviamo invece nei manuali, che in definitiva continuano a suggerire i programmi reali svolti nelle scuole (ignorando che le Indicazioni nazionali sono tutt'altro dai programmi), una complessità semantica e concettuale per molti, in particolare con chi non è di madrelingua, insormontabile.

Nei fatti si riscontrano notevoli differenze nella rielaborazione dei contenuti dei testi.

Leggere e comprendere con la voce della mente

(Lerida Cisotto, Università di Padova)

La competenza in lettura

"La lettura è l'atto estremo di ospitalità, poiché non si può neppure rifiutare un testo senza averlo prima onestamente ospitato", scrive S. Nucera. E ancor prima Cartesio: *"La lettura di tutti i buoni libri è una conversazione con le persone più oneste dei secoli passati che ne sono stati gli autori".* Ospitalità e conversazione conferiscono alla lettura un timbro carezzevole,

¹² Collins A., Brown J. S., Newman S. E., *L'apprendistato cognitivo, per insegnare a leggere, scrivere e a far di conto*, in C. Pontecorvo et al., 1995, pp. 181-231.

Rogoff B., *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*, Cortina, Milano, 2006.

spogliandola del rigore scolastico e rivestendola di carattere personale, sociale, culturale. L'ospitalità è accoglienza e cordialità: è attitudine per avviare la comprensione con un conversare intriso di coinvolgimento, partecipazione e scambio culturale. Dunque, la lettura non è attività solo intellettuale, ma è scelta e adesione: non si legge meccanicamente, non si legge qualsiasi cosa e, se si legge davvero, qualcosa cambia nei pensieri e nei sentimenti del lettore. Una pagina scritta interpella il lettore, sia quando si legge per il gusto dell'immaginazione o il piacere di esplorare in forma vicaria spazi, tempi, situazioni e personaggi, sia quando la lettura è per l'apprendimento di concetti e conoscenze.

Per questo la lettura è definita quintessenza delle competenze di cittadinanza: la sua frequentazione coltiva delle attitudini capire, immaginare, dialogare, imparare, condividere (empatia), riflettere, provare emozioni- che convergono nella *capacità di migliorare se stessi mediante la conoscenza*.

La conquista della competenza in lettura affonda le radici nell'infanzia: il bambino prescolare -che fruisce la pagina scritta dalla voce dell'adulto- compie un passaggio significativo quando, a inizio scolarità, supera la barriera del codice. Ma è l'approdo alla *lettura silente* a far maturare il processo di comprensione: attenuata l'enfasi sulla decifrazione, egli prende consapevolezza del fatto che le parole del testo fanno accadere qualcosa nella sua mente. Il processo è ben rappresentato da un bambino di fine classe I, che, letta la storia di Biancaneve, ne raffigura una scena nel disegno qui riportato: i nanetti escono dalla pagina del libro che egli sta leggendo, si arrampicano all'orecchio e vanno a finire dentro alla sua mente.

Quale didattica può intercettare una competenza così potente, che è, nel contempo, capacità di base -strumento primario di accesso alla conoscenza e sapere alto di cittadinanza? Poco può la didattica basata sulla prestazione -risultato della comprensione, rappresentata ad esempio dalla domanda rituale a fine lettura: "Che cosa hai capito?". Le prestazioni non migliorano con l'addestramento, ma con il rafforzamento dei processi -operazioni e strategie- che le generano e le guidano. Il tratto inconfondibile della *didattica rivolta ai processi è il suo situarsi nella lettura in corso, dentro al farsi della comprensione*, con interventi puntuali dove insorge la difficoltà di capire. I processi sono spesso silenti e, se non esplicitati, il bambino ne conquisterà la padronanza solo per prove ed errori: invece, un *prestito di*

coscienza discreto da parte dell'insegnante facilita la transizione da strategie ingenue a strategie esperte di lettura.



Figura 4 Una pagina di quaderno

La comprensione del testo i suoi processi

La comprensione di un testo è un processo olistico che si avvale di fasi analitiche e non deriva dalla sommatoria dei significati letterali di parole e frasi: il risultato è la costruzione del significato del testo. Mentre gli occhi scorrono parole, il lettore mette in relazione i loro significati e li lavora considerando argomento e contesto del brano. Il processo non è del tipo “tutto o niente”, ma è intensa attività cognitiva che si svolge a profondità diverse: dalla prima elaborazione veloce del significato di singoli termini (*comprensione letterale*), a un secondo livello articolato e profondo in cui i significati parziali sono collegati fra loro per costruire la coerenza semantica di sequenze frasali (*coerenza locale: comprensione inferenziale*). Il livello più alto è la *rappresentazione semantica*, con cui il lettore costruisce e conserva il significato generale del brano (*coerenza globale*). Il primo livello è più vicino al ricordo, mentre la comprensione si lega al *processo inferenziale*. Le *inferenze* sono informazioni non esplicitate dal testo, ma necessarie alla comprensione: il lettore le genera da sé, ancorando le parole a esperienze e conoscenze già acquisite e mantenute in memoria in forma organizzata (schemi, script). Il processo avviene per lo più in forma automatica e silente, ma s’impone rapido alla coscienza

quando il capire è ostacolato da termini o situazioni poco noti, come nella frase seguente: *“Sette banche hanno annunciato che daranno vita a una piattaforma per negoziare le blue chip e ridurre i costi di trading. È una sfida o una minaccia per le borse?”* “Blue chip”, “trading” e la scarsa conoscenza dell’argomento rendono difficile aggregare le parole in una struttura generale di significato: prive di connessioni coerenti, esse continuano a rimbalzare nella mente senza ancorarsi a un nucleo di significato. Nella frase: *«Gianni aveva molta fame quando entrò nel ristorante. Prese posto a un tavolo e notò che il cameriere era vicino, ma si accorse di aver dimenticato gli occhiali da vista»*, la situazione è invece familiare. Grazie al recupero dello schema di conoscenza (*il ristorante*), la risposta attesa alla domanda: *«Perché Gianni cerca gli occhiali?»* è: *«Per leggere il menù»*.

Molte e di natura diversa sono le inferenze attivate durante la lettura, alcune indispensabili, altre accessorie. Fra le prime, il ruolo chiave è delle *inferenze causali*, in quanto costruiscono gli anelli – gli snodi logici- della catena che unisce fra loro gli eventi del testo. Si articolano come:

- *inferenze retroattive o ponte* quando collegano un evento ai precedenti con relazioni causa-effetto; sono essenziali alla comprensione, poiché concorrono alla coerenza globale del testo;

- *inferenze proattive*: anticipano quanto il testo dirà più avanti tramite aspettative plausibili.

Un'altra classica distinzione è fra *inferenze pragmatiche*, derivate da esperienze autobiografiche, e *inferenze logiche*, dipendenti dalla conoscenza concettuale, attive soprattutto durante la lettura di testi espositivi. La frase: *«I mammiferi sono vertebrati»* è compresa se il bambino recupera i significati sottesi alla parola-concetto “vertebrati”: l’essere dotati di sistema osseo, avere arti, ecc.

(segue seconda parte in QR CODE)

3. 2^a PARTE CISOTTO



Figura 5 Co-costruire leggere assieme



Figura 6 Il Bibliomotocarro del maestro Antonio La Cava

Citazioni

Wiggins e la comprensione profonda (Cinzia Mion)

Cosa significa comprendere? Comprendere è l'abilità di pensare e di agire con flessibilità usando ciò che si conosce. Si chiede agli alunni non solo di conoscere ma di pensare con ciò che conoscono. Alcune conoscenze rimangono inerti perché non vengono comprese.

Per comprensione si intende una conoscenza profonda, pregnante, posseduta in modo da poter essere facilmente utilizzata in contesti diversi, nei quali essa serva a chiarire una situazione o un problema. In questo senso lo si può definire 'apprendimento significativo'.¹³

Grant Wiggins nei suoi testi parla di comprensione profonda e durevole¹⁴ e propone la progettazione a ritroso consistente nell'individuare la competenza da sollecitare e poi a cascata focalizzare le conoscenze, le abilità e le esperienze indispensabili per realizzare tale competenza. Nella realtà della scuola odierna vediamo invece affrontare le conoscenze a tappeto in maniera sequenziale nella convinzione che alla fine scaturiscano le competenze.

Fra le condizioni per la comprensione Wiggins segnala che se una conoscenza o un'abilità non diventa lettura e comprensione della realtà, difficilmente si trasforma in significativa o flessibile e quindi in comprensione profonda. Al contrario è molto probabile che rimanga astratta, disincarnata, scolastica, fine a se stessa, così da non portare alcun arricchimento alla vita dello studente o di chi la possiede. Secondo Wiggins la comprensione profonda è la competenza essenziale da curare.

Siamo quindi chiamati a interrogarci su cosa gli alunni dovrebbero essere messi in grado di comprendere e di fare, su cosa è meritevole di essere compreso in profondità, su quali comprensioni solide e durevoli si desidera ottenere. Con il termine duraturo Wiggins si riferisce alle conoscenze importanti, alle grandi idee che desideriamo che gli alunni conservino dopo aver dimenticato molti dettagli.

Wiggins introduce sei aspetti della comprensione significativa:

¹³ Ausubel D. 'Educazione e processi cognitivi' Franco Angeli, Milano, 2004

¹⁴ Wiggins G., Mc Tighe J. "Fare progettazione. La 'teoria' di un percorso didattico per la comprensione significativa", LAS, 2004

- spiegare (avere conoscenza dei perché e come)
- interpretare (costruirsi un quadro delle cause e delle conseguenze; comprendere significa collegare fatti e idee, incluse quelle strane, spiazzanti o contraddittorie, collocandole in una teoria che funzioni. In questo modo possiamo fare **inferenze e offrire previsioni, siamo in grado di andare oltre l'informazione data** (cfr. Bruner), comprendiamo i principi guida che spiegano e danno valore ai fatti. Una strategia può essere assicurarsi che gli studenti si pongano le fatidiche 5 domande che sono l'essenza del giornalismo: chi, cosa, dove, quando e perché. L'oggetto dell'interpretazione è la comprensione, non la spiegazione. Il comprendere è l'esito dell'organizzare, in modo disciplinato, proposizioni essenzialmente contestabili e incompiutamente verificabili. Uno dei modi di farlo è attraverso la **narrazione** (libro, film, poesia, ecc.)
- l'applicazione (la capacità di usare le conoscenze efficacemente in nuove situazioni e in vari contesti)
- avere prospettiva (da quale punto di vista? da quale angolatura? Cosa c'è di supposto o di implicito che necessita di essere considerato e reso esplicito? Cosa è attestato o giustificato? Quali sono i punti di forza o di debolezza di questa idea? E' plausibile? E' ragionevole? Quali sono i suoi limiti? Si tratta di costruire punti di vista critici, acuti, fuoriuscendo da convinzioni egocentriche, assumendo prospettive molteplici anche attraverso strategie quali lo straniamento, lo spiazzamento, il cambiamento del punto di vista e la discussione in classe)
- empatizzare (capacità di entrare nei sentimenti e nella visione del mondo di un'altra persona. Quando cerchiamo di comprendere un'altra persona, un popolo, una cultura ci sforziamo di diventare empatici. Non si tratta però solo di una risposta affettiva. L'empatia in questo caso è una **capacità "colta"**. L'empatia ci può condurre non solo a ripensare una situazione, ma anche a "mutar d'animo" quando giungiamo a comprendere ciò che prima ci sembrava strano o estraneo. Bisogna immaginare dei percorsi scolastici che mettano gli studenti nella condizione di **confrontarsi con idee, esperienze e testi strani o lontani dal loro mondo e dalla loro sensibilità per verificare se sono in grado di superare ciò che "non piace" o comunque di superare il loro "etnocentrismo culturale" e le visioni centrate sul presente**. La mancanza di **esperienze nell'apprendimento** forse spiega perché tante idee importanti vengono fraintese perché magari non si è superato **l'etnocentrismo, l'egocentrismo e la focalizzazione sul presente**.
- avere autoconoscenza (l'autoconoscenza consiste nel **discernimento** che ci fa conoscere la nostra ignoranza personale e

come i nostri schemi di pensiero e di azione **pervadano** ma anche **compromettano** la nostra comprensione.

Come il mio "io" plasma le mie opinioni? Quali sono i "limiti" della mia comprensione? Quali sono i miei "punti deboli"? Cosa tendo a comprendere erroneamente a causa di pregiudizi, abitudini e stili mentali? I nostri punti deboli a livello intellettuale ci predispongono alla *razionalizzazione*. Con troppa facilità continuiamo ad applicare i nostri modelli, le nostre teorie, analogie e punti di vista. Morin parla della conoscenza dei limiti della conoscenza e dell'errore fra i saperi fondamentali per stare al mondo.

Fra le 'grandi idee' da coltivare Wiggins colloca la cittadinanza come etica pubblica, il bene comune, la giustizia,...

Ascoltare e collegare (Graziella Conte)

Obiettivo della comprensione della lettura è l'ascoltare/l'ascoltarsi, il collegare e il collegarsi a un contenuto, a un concetto, cosa possibile purché sia passato per l'esperienza percettiva, sensitiva, affettiva.

"Il segno linguistico unisce non una cosa e un nome, ma un concetto e un'immagine acustica" (De Saussure- Corso di Linguistica generale, pp 83-84) Se le parole e i discorsi non risuonano di concretezza, di esperienza elaborata, sono solo vuoto, e sono segni/suoni senza concetto, senza immagine e senza corpo. Alcune parole di cui non abbiamo fatto esperienza per diventare concetti si affiancano, si associano ad altre note e significanti e suscitano curiosità, domande e ragionamenti. Ma se sono staccate da esperienze e si affiancano ad altre altrettanto staccate da concetti noti, se sono nomenclatura, provocano noia, stanchezza, rifiuto.

Così scriveva De Mauro:

"Eclissi del corpo e artificialità ci espongono al rischio del parlare a vuoto. Il parlare non gira a vuoto soltanto se i suoi contenuti si ancorano, prima o poi, a un esperire concreto. Specie nelle fasi di apprendimento, soltanto per tale via si formano i significati: a partire da sensi assai determinati e sperimentati nel vivo, operativamente, con intervento non solo dei canali percettivi 'nobili' (vista, udito), ma anche dei più rudimentali (tatto, gusto, olfatto). Anche la comprensione si realizza attraverso processi di adattamento, di va e vieni, tra lo scorrere di sensi determinati e il bagaglio di potenzialità semantiche delle parole disponibili per il ricettore. Senza circoscritte esperienze individuate da particolari sensi in cui si concretano i significati delle frasi di un locutore che non parli a vuoto, il ricettore rischia di accogliere queste frasi come formule vuote. E di diventare lui stesso poi un ripetitore di formule vuote, un rischio colto già tanti anni fa genialmente da Georges Orwell (Politics and English Language, 1946)."

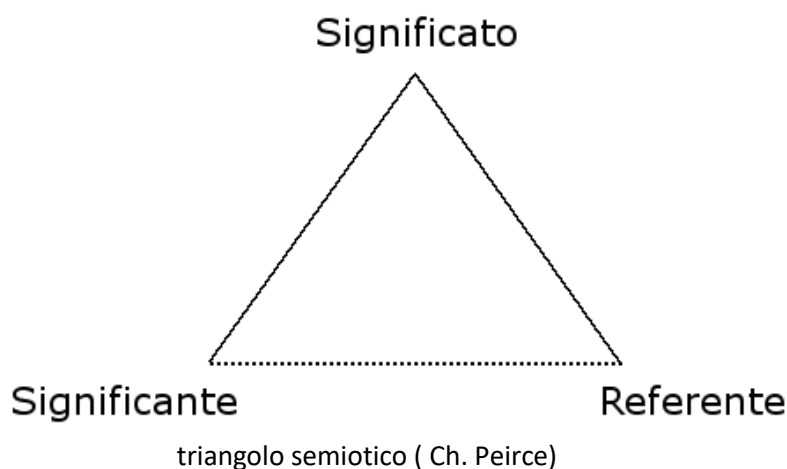
La prima conseguenza da trarre è cercare di non smarrire mai la coscienza del rapporto di continuità che lega, immediatamente o mediamente, il più aereo e astratto dei significati al concreto e all'immediato esperire. La seconda conseguenza è poter capire quanto lunga è la strada che porta dalle esperienze più concrete e immediate alle elaborazioni più astratte e intessute di mediazioni e ciò ci aiuta anche a capire quanti sono quelli che non la percorrono tutta, ma si perdono lungo il cammino.

I ragazzi che non capiscono, non leggono, non avranno avuto un percorso scolastico che non ha consentito la mediazione fra il loro vissuto e i testi? Sembra che abbiano tutti una gran fretta di trascendere l'esperienza, quella semplicemente quotidiana (ascoltare, guardare, agire, aspettare...ripartire) e quella del fare insieme con altri, di costruire con altri il senso comune.

IL SIGNIFICATO

Il **significato** è un concetto espresso mediante segni che possono essere grafici, orali, o mediante cenni e gesti. Il significato permette di capire o esprimere il senso, il valore o il contenuto del segno. Secondo Ferdinand de Saussure, il segno linguistico è costituito dall'unione di un significato (un concetto, cioè l'idea mentale che abbiamo di un oggetto) con un significante (cioè una forma sonora, o una sequenza sonora). Con il concetto la mente è in grado di rappresentarsi i caratteri essenziali di un aspetto della realtà, di riconoscere tutti gli oggetti che presentano quelle stesse caratteristiche.

Il soggetto si forma una rappresentazione astratta degli oggetti che percepisce. Un concetto è un 'nome astratto', un'idea astratta o un simbolo associato alla sua rappresentazione.



In semantica il significato è la nozione o immagine mentale di un oggetto, si forma attraverso il rapporto tra la parola e la cosa. Ad es. riconosciamo che è un albero in base ad alcune caratteristiche sia che si tratti di una quercia che di un noce. Il significato è indicato graficamente o foneticamente dal significante, mentre l'albero reale è detto referente. (Da Wikipedia)

Comprensione. Rapporto tra significante e significato

(Bepi Malfermoni *'Educare alla parola'* Junior, Bergamo, 2002)

La parola fino a una data fase per il bambino è strettamente dipendente dalla cosa cui si riferisce, è una parola-cosa parte dell'oggetto stesso, una sua caratteristica come la forma o il colore. Il significante non è distinto dal significato. Il nome è tutt'uno con un oggetto particolare, non è l'indicatore

di una classe, di una categoria comprendente una grande varietà di elementi.

E questo è uno degli ostacoli alla comprensione.

La scuola ha il compito di aprire lo strumento lingua a nuovi ambiti d'uso, di stimolarne l'evoluzione verso la consapevolezza della convenzionalità e dell'arbitrarietà dei significanti e verso capacità d'uso adeguate a diversi contesti e situazioni.

Entrare nella lingua che si insegna a scuola non è un passaggio semplice né indolore, a volte fra lingua della vita e lingua della scuola non avviene l'aggancio e rimangono due mondi a sé.

'Scrivendo, ci si andava a inserire in una sfera in cui vigeva un diverso principio di realtà e le cose significate avevano caratteristiche diverse rispetto al parlato.' (L. Meneghello, *Jura*, Mondadori).

A tanto maggior ragione va posta particolare cura nei processi di costruzione della comprensione del testo. Le parole, secondo Vygotskij, sono trasparenti, e la strada per farle diventare contenitori di una pluralità di situazioni non è breve né semplice. È necessario formare un lettore che, muovendo dalla varietà delle esperienze e dei significati personali, nel confronto cooperativo formuli *ipotesi di significato*.

E' nel conflitto fra interpretazioni diverse che si gioca la conquista di un significato intersoggettivo.

Ogni nuovo significato non si aggiunge linearmente ai precedenti, ma amplia e ristruttura i significati precedentemente definiti nelle cui zone semantiche va ad inserirsi spostando e accentuando alcuni aspetti e mettendo in secondo piano altri.

Il lavoro, lungo e lento, di discussione e confronto sulle diverse interpretazioni, che avviene attraverso il conflitto cognitivo interpersonale, porta a una revisione/ristrutturazione dei modelli e degli schemi interpretativi di ognuno, fino a pervenire a nuovi schemi più ampi che trovino l'assenso di tutto il gruppo. La situazione di conflitto tra le diverse ipotesi rende necessario agire strategie per ridurre la tensione e trovare punti di equilibrio. L'ampliamento dei modelli è il momento conclusivo di un percorso che richiede una metodologia euristica fondata sulla cooperazione interpretativa che è essenziale per produrre comprensione.

Umberto Eco¹⁵ scrive che il testo è una macchina pigra nei confronti della quale il lettore è chiamato a condurre un lavoro di interpretazione e a cooperare al fine di riempire spazi 'bianchi' di non detto. *"Un testo vuole qualcuno che lo aiuti a funzionare. [...]. È un prodotto la cui sorte interpretativa deve far parte del proprio meccanismo generativo."* Anche l'autore realizza una strategia testuale e l'incontro tra le due strategie produce la cooperazione testuale.

Il conflitto lettore-autore (che non sono semplici emittente e destinatario...) si amplia quando l'interpretazione si estende a un gruppo, a una classe che deve affrontarlo e risolverlo con la piena comprensione di tutti. Quando l'obiettivo è la comprensione di tutti, gruppo o classe, sul testo occorre operare alla ricerca di giustificazioni delle supposizioni di

¹⁵ Eco U. *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano, 1985 pp. 52- 54

ciascuno, si apre un ventaglio di possibili spiegazioni, si ricercano indizi, conferme, si discutono dubbi, si formulano ipotesi, ridefinizioni, operando un 'lettore modello' collettivo.

Procedendo per tentativi, assimilazioni, generalizzazioni parziali, i significati soggettivi entrano in crisi, si ristrutturano, si ampliano, fino a tradursi in nominalizzazioni e generalizzazioni (es.: termini come 'apertura', 'amicizia',... corrispondono a fatti, esperienze, situazioni contenute/descritte in forma sintetica dalla stessa categorizzazione; molte sono infatti le forme di apertura, amicizia diverse cui quei termini possono rimandare, ma il termine più 'esteso' consente di rappresentarsi la specifica situazione in forma sintetica).

Alla conquista del significato e dell'uso di tali termini non si perviene attraverso la spiegazione dell'insegnante o la consultazione del vocabolario, ma confrontando situazioni diverse e provando a 'giocare' il significato parziale nel tentativo di individuarne la funzione nel corpo del testo. Le parole non sono etichette ma operazioni della mente (inclusioni, intersezioni di classi, equivalenze, sottrazioni logiche, opposizioni, sostituzioni...)



Figura 7 Copertina libro
Malfermoni - Girardi

di classificazione e le inferenze degli alunni?

Come leggono maschi e femmine

"... Nel nuovo corso della narrativa contemporanea per ragazzi prevalgono autrici di grande impegno che, ovviamente, danno la preferenza alle figure femminili. Sembrerebbe che lo studio della Von Franz abbia fatto prendere coscienza agli autori dell'esigenza del "femminile" nella narrazione, anche in settori come i gialli, in cui sembrava che il predominio maschile dovesse essere indiscusso. Probabilmente anche scrittori e scrittrici hanno preso nota del fatto che, all'inizio dell'adolescenza (in età puberale, dai dieci anni

4. IL SIGNIFICATO



5. SIGNIFICATO E LETTURA



6. CLASSE PRIMA



in avanti), i ragazzi si adeguano ai modelli adulti della lettura, nei quali le ad donne leggono molto più degli uomini. Ma un fenomeno di mercato non è sufficiente a spiegare una situazione che affonda le sue radici in problematiche più complesse. Proviamo accennarne alcune. L'attività di leggere un libro è commessa (anche) con la solitudine. Nelle famiglie mononucleari contemporanee si accentua sempre di più l'isolamento degli individui, giovani e adulti, Le ragazze hanno, ancor oggi, meno libertà di movimento dei loro coetanei maschi: un libro diventa così uno strumento per passare il tempo... All'inizio dell'età dell'adolescenziale le ragazze dimostrano maggiore maturità psicologica rispetto ai maschi. Il fenomeno non è solo odierno ma da sempre presente, almeno nelle società moderne. Il distacco comportamentale fra i due sessi sembra però oggi essersi accentuato, e i romanzi contemporanei fanno leva proprio su queste capacità di comprensione... Un altro elemento di non trascurabile rilievo è quello dell'ambientazione dei nuovi romanzi, i quali spaziano in tutti i Paesi del mondo, nelle situazioni più diverse, nei bassifondi delle grandi metropoli come nei piccoli centri abitati di territori un tempo sconosciuti... Le curiosità di poterle approfondire attraverso un'opera di narrativa si dimostra più spiccata nelle femmine che nei maschi... Siamo (oggi) di fronte a romanzi di alta qualità narrativa e di forte impegno quanto ai contenuti. Si tratta di titoli piuttosto noti fra i lettori maschi, che non raggiungono tuttavia i livelli di lettura tipici dei successi che hanno una protagonista femminile... Le femmine- si è detto – maturano prima, mentre il maschio subisce un processo più lento, in cui acquisisce minori strumenti di difesa, adeguandosi con meno controllo critico alla società adulta. E infatti il maschio adulto- anche questo è un dato noto- legge pochissimo o non legge del tutto. Il ragazzo si identifica così in modo più passivo con la società adulta, copiandone indiscriminatamente i modelli. Gli adulti maschi italiani (e non soltanto) si dimostrano pessimi lettori e rappresentano così il modello a cui i giovani si adeguano (i quali già nell'età evolutiva, esprimono meno capacità di autonomia rispetto alle ragazze)."
(Roberto Denti "Lasciamoli leggere", Einaudi Tascabile, 1999, frammenti pagg. 66 – 69)

7. DIFFERENZE DI GENERE NELLA LETTURA



Stimoli di lavoro e azioni in classe

Per una lettura approfondita del testo (Bepi Malfermoni, *Lettura come comprensione*)

Si propongono attività di smontaggio. rimontaggio di testi confrontandosi sulle diverse interpretazioni. L'attività si svolge in due fasi che prevedono:

- individuare in gruppo i punti essenziali alla costruzione di una sintesi del messaggio
- la sintesi prodotta ha come risvolto operativo la ricostruzione del testo originale da parte di un gruppo che non conosce il testo di provenienza

Portare i ragazzi a individuare i tratti portanti di un racconto richiede un training precedente così da sviluppare capacità di individuazione degli elementi portanti di un testo attraverso una lettura inventariale o "di superficie" (catalogazione di elementi singoli: personaggi, luoghi, tempi e

collegamento consequenziale di fatti, *attraverso la revisione delle azioni compiute da un personaggio indicato dalla consegna con una domanda "critica" di tipo: "perché x afferma che ..." a cui rispondere cercando nel testo le parti che confermano o smentiscono l'affermazione).*

Esempio

TITOLO.....

Mario aveva fame. Comprò un panino e lo mangiò.

Ma aveva ancora fame: comprò un altro panino e lo mangiò.

L'appetito non gli era passato, quindi comprò un terzo panino e se lo mangiò.

Niente. Aveva ancora voglia di mangiare.

Allora comprò dei croccanti. Ne mangiò uno, e non ebbe più fame.

Mario si prese la testa fra le mani ed esclamò:

"Che sciocco sono stato! Perché ho mangiato inutilmente tanti panini?

Avrei dovuto mangiare solo un croccante!"

CONSEGNE personaggi/luoghi/tempi/titolazione/ ha ragione Mario?

L'attività che richiede una comprensione più profonda si articola e si esercita attraverso i due momenti:

- La ricerca dei punti essenziali del racconto, fatta in base alla consegna di "dare il maggior numero di informazioni, utilizzando il minor numero di parole", porta ad elaborare il materiale linguistico offerto dal testo proposto, in modo da trasformare i vari punti ricavati, in messaggi sempre più sintetici, ma di significato analogo, a quello del testo dato, che è necessario trasmettere ad un altro gruppo.
- La ricostruzione del racconto, ad opera di un altro gruppo in base ai vari punti ricevuti, diventa il momento di verifica del lavoro di sintesi precedente, consentendo la presa di coscienza che una lettura attenta e precisa permette di conquistare e di rielaborare i contenuti trasmessi da un messaggio.

Metodologia

Si formano quattro gruppi di lavoro. Due gruppi A e B, separatamente, lavorano sullo stesso testo dato, per ricavare i punti fondamentali così da mettere in condizione gli altri due gruppi A1 e B1 di ricostruire il testo senza averlo prima conosciuto. Nell'attesa di ricevere le sintesi, questi due gruppi saranno impegnati in altre attività.

Nella formulazione dei punti i ragazzi (o gli adulti nel caso di un laboratorio adulto) devono attenersi alla consegna di non riassumere ma di *sintetizzare* concordando sulle informazioni minime indispensabili a chi riceverà il testo così ridotto. Nello stesso tempo le informazioni andranno rese con il numero più ridotto possibile di parole il che richiederà un lavoro di concentrazione in termini più comprensivi di diverse azioni (nominalizzazione).

Esempio

Ai gruppi A e B viene consegnato il seguente testo:

I due vasi

Un'anziana donna cinese aveva due grandi vasi, ciascuno sospeso all'estremità di un palo che lei portava sulle spalle. Uno dei vasi aveva una fessura., l'altro, che era perfetto, alla fine della lunga camminata dal ruscello a casa era sempre pieno d'acqua, mentre quello crepato arrivava mezzo vuoto.

Per due anni interi andò avanti così, con la donna che portava a casa un vaso e mezzo d'acqua al posto di due.

Naturalmente il vaso perfetto era orgoglioso dei propri risultati, invece il vaso rotto si vergognava del proprio difetto ed era avvilito di saper fare solo la metà di quello per cui era stato fabbricato.

Dopo due anni, durante i quali aveva meditato sul proprio fallimento, il vaso decise di parlare alla donna durante il cammino:

- Mi vergogno di me stesso, perché questa crepa nel fianco fa sì che l'acqua esca lungo tutta la strada verso casa.-

La vecchia sorrise. -Ti sei accorto che ci sono dei fiori da una parte del sentiero e non ce ne sono dall'altra? Ho sempre saputo del tuo difetto, perciò ho pensato di piantare dal tuo lato semi di fiori, così, mentre tornavamo, tu li hai annaffiati ed io ho potuto raccogliarli per decorare la tavola e se tu non fossi stato come sei, non avrei avuto tanti fiori per abbellire la mia casa.-

Bisogna prendere ciascuno per quello che è e vedere ciò che c'è di buono in lui.

Quando i gruppi A e B (emittenti) avranno ultimato il lavoro di sintesi (messaggio) , lo passeranno rispettivamente ai gruppi A1 e B1 (riceventi) che dovranno costruire un testo in base alle informazioni ricevute.

Ecco le sintesi di due gruppi di adulti in formazione.

Sintesi del gruppo A

TITOLO COSA FA LA DIFFERENZA

1. Donna con vasi portati a spalla per rifornimento d'acqua
2. Fessura di uno dei vasi
3. Vergogna per perdita d'acqua del vaso rotto
4. L'altro vaso perfetto
- 5- Vaso rotto dichiara alla donna proprio avvilitamento
6. Donna mostra fiori al lato sentiero dalla parte vaso rotto
7. Astuzia donna per abbellimento casa con fiori
8. Valore della differenza

Sintesi del gruppo B

1. Donna cinese amante fiori casa
2. Ogni giorno porta acqua con vasi appesi a bastoni
3. Vaso rotto perde acqua e vaso integro porta tutta l'acqua
4. Vaso rotto si scusa con donna
5. Vaso integro superbo sua integrità
6. Donna valorizza vaso rotto per sua imperfezione
7. Dove cade l'acqua nascono fiori
8. Donna rivela aver piantato semi sul sentiero appositamente

9. Da un difetto nasce un'opportunità

Al termine della scrittura (riscrittura) si metteranno a confronto i punti ricavati dai gruppi A e B, i testi ricostruiti dai gruppi A1 e B1 e il testo originale.

Ognuna delle due sintesi ha messo in evidenza aspetti importanti ma ne ha trascurati alcuni altri non ritenendoli rilevanti per la piena comprensione perché il gruppo si era concentrato più sull'esigenza di sintesi che su quella di fornire le informazioni necessarie (es.: il non aver segnalato che si trattava di una donna cinese, o che era anziana).

La discussione si fa partendo dai testi ricostruiti, confrontandoli con il testo dato per verificare la correttezza e la completezza delle informazioni trasmesse e come i gruppi riceventi le hanno ampliate e integrate (in base a presupposizioni e inferenze) per avvicinarsi il più possibile al testo originale. L'interesse della discussione risiede nel confronto su quali punti essenziali sono stati effettivamente tenuti e quali invece non sono stati ritenuti indispensabili alla comprensione, e sulle ipotesi che i riceventi hanno fatto per integrare le informazioni. E' un lavoro che non si esaurisce in una semplice lettura e che richiede dei ritorni, delle negoziazioni, delle ristrutturazioni delle proprie convinzioni e un arricchimento non solo del lessico ma della funzione delle parole come categorie e come generalizzazioni (es.: l'uso del termine 'perdita della chiave' invece di 'B. senza accorgersene aveva perso la chiave').

Dalla discussione può emergere la messa a punto collettiva di una nuova serie di informazioni, il cui ampliamento potrà essere affidato ad un'altra classe della scuola, che non conosce il testo, così da verificare l'efficacia della nuova sintesi.

Ovviamente i gruppi si alterneranno nelle due fasi, chi ha operato la riduzione in un lavoro successivo dovrà espandere il testo e viceversa così da sviluppare diverse abilità di manipolazione e riscrittura. Lavorare su testi consente di acquisire competenze sull'uso della lingua e sulla lingua in uso diverse dal fare esercizi di riduzione a 'frasi minime' o di espansione di frasi con diversi complementi. Questo lavoro va fatto su una lingua viva, con testi ricchi di significati da esplorare e far emergere.

Proporsi di lavorare ad affinare usi più 'astratti' del linguaggio, a produrre nominalizzazioni, non significa inaridire e meccanicizzare gli usi della lingua ma al contrario scoprirne le molte potenzialità, i molti modi di esprimere situazioni. Si tratta di rendere 'avvertiti' delle possibili forme via via più elaborate che si possono impiegare e riconoscere.

La pratica della nominalizzazione consente di produrre frasi semplici che consistono in astrazioni che potranno poi essere riconosciute quando si incontreranno in testi più complessi, in articoli, in libri (es. 'la partenza'; 'una bevuta'; 'l'entrata mensile'...)

La nominalizzazione è una derivazione, la trasformazione in nome di un predicato verbale o di un aggettivo.

(rielaborazione da B. Malfermoni, B. Tortoli Giraldi, *'Lettura come comprensione'*, Emme, Milano, 1978, pp. 81 sgg.)

8. NOMINALIZZAZIONE



Un ulteriore stimolo alla ricerca: le reti

La comprensione approfondita del testo attraverso la costruzione di una serie di reti, secondo il modello di D. Parisi e C. Castelfranchi

Giancarlo Cavinato

Nella seconda metà degli anni 70 il Gruppo Lingua MCE incontra Domenico Parisi e il suo modello grammaticale che rovescia molti dei presupposti dell'insegnamento linguistico. Si parte dalla semantica e dalla competenza già presente nei parlanti. Non a caso la proposta che si cerca di delineare viene chiamata "*I giudizi del parlante*". Si costruiscono proposte a partire dal presupposto che ogni parlante è in grado di formulare giudizi su accettabilità, ambiguità, completezza, possibilità di costruire parafrasi.... Si assume anche il punto di vista dell'analisi pragmatica (*la scopistica*) che consente di leggere i testi come "reti di scopi" connessi, rivolti a raggiungere una "meta". Si considera la lingua come azione nella realtà, i comportamenti comunicativi come piani di azione. La proposta grammaticale che consente di leggere la struttura delle diverse produzioni linguistiche individua una relazione, presente in ogni frase e periodo, basata sul binomio *predicato- argomenti*: viene così sovvertita la visione prevalente della sintassi abolendo la supremazia del soggetto, proponendo una struttura in cui tutte le espansioni sono alla pari. La struttura del linguaggio diviene in questo modo una struttura di relazioni tenute insieme da predicati che si differenziano sul piano semantico per numero e tipologia di argomenti che richiedono.

Si lavora cercando di raccordare le proposte di lettura come comprensione con il modello Parisi, evitando la separazione storica fra lettura scrittura da un lato e grammatica come classificazione astratta dai contesti comunicativi dall'altro.

Parisi evidenzia come sia necessario adottare una diversa visione dell'errore, come "inadeguatezza" dovuta in gran parte a non compiuta conoscenza del codice o a una non accurata transizione dall'oralità alla scrittura (con permanenze di espressioni e modi del parlato nello scritto). La competenza su testi come reti di scopi richiede di lavorare sulle informazioni date e su quelle implicite, sulle inferenze possibili, attraverso il lavoro cooperativo, il confronto e la conflittualizzazione delle diverse interpretazioni.

La costruzione delle reti

Valter Martini

Nei numerosi incontri di lavoro che si succedevano in quegli anni nel Gruppo Nazionale Lingua, in diversi Gruppi Territoriali e in incontri diretti con il gruppo di ricercatori dell'Istituto di Psicologia del C.N.R. (Cristiano Castelfranchi, Domenico Parisi, Rosaria Conte, Isabella Poggi, Lucia Lumbelli,..) si cercava progressivamente di costruire dei percorsi didattici che fossero coerenti con gli apporti teorici esplicitati nel testo di riferimento "*Per una educazione linguistica razionale*". In particolare, per la comprensione approfondita del testo venivano individuate delle fasi che si

esplicitavano nella costruzione condivisa in classe, in successione, della rete strutturale, della rete esplicativa e infine della rete degli scopi. L'aspetto privilegiato sul piano metodologico, anche in questo caso, è il costante confronto, la discussione, l'approfondimento nel gruppo classe: in questa prospettiva la consapevolezza delle proprie competenze linguistiche implicite e dei necessari riferimenti alla propria 'mappa enciclopedica' raggiunge livelli di alta qualità.

La rete strutturale

I testi che vengono utilizzati per la costruzione delle reti sono caratterizzati dalla loro brevità e semplicità in quanto si analizzano in profondità tutte le informazioni presenti nel brano. Nella rete strutturale la fase iniziale prevede la comprensione delle strutture formali di ogni frase: per ognuna è necessario esplicitare tutti gli "individui" e attribuirli esattamente ai rispettivi "predicati".

Il contenuto cognitivo di una frase viene rappresentato come una rete di conoscenze. Ogni conoscenza è formata da un predicato (in senso semantico e non in senso linguistico) con uno o più argomenti. Gli argomenti sono l'individuo o gli individui sui quali si ha conoscenza. Sono rappresentati con una X e un indice numerico che serve a distinguere un individuo dagli altri.

"La costruzione della rete strutturale può essere vista come dipendente da due meccanismi fondamentali. Il primo è l'assegnazione del giusto indice numerico alle X che poi vuol dire capire quando il brano parla di individui distinti e quando parla dello stesso individuo. Il secondo è ricostruire tutte le connessioni utili tra le conoscenze, comprese quelle che il brano esplicitamente omette di indicare..."¹⁶

Tutte le frasi del brano vengono "smontate", individuandone il predicato, gli argomenti che il predicato mette in relazione, attribuendo ad ogni argomento una X con il relativo codice numerico. Alla fine di questa fase si ha un elenco delle diverse frasi del testo, rappresentate con la struttura predicato argomento. Sono in questo modo facilmente riconoscibili tutti gli argomenti/individui presenti nel testo e la loro importanza nella comprensione, in relazione al numero di volte che lo stesso individuo appare nel testo.

Attraverso la costruzione della rete strutturale sono rinforzate le capacità:

- di cogliere gli "individui" e attribuendo loro il giusto indice numerico;
- di cogliere i "sinonimi", cioè i diversi termini con cui si indica lo stesso individuo nel testo;
- di esplicitare strutture implicite;
- di parafrasare;
- di riconoscere metafore;
- di passare dalla nominalizzazione alla struttura frasale;
- di individuare tutti gli argomenti richiesti dai predicati, ponendo domande;

¹⁶ Parisi D., *Per una educazione linguistica razionale*, Il Mulino, Bologna, 1979, pag. 132

- di elencare i predicati con tutti gli argomenti in successione ordinata;
- di cogliere aggettivazioni particolari.

La rete esplicativa

“Che cosa vuol dire, in generale, comprendere qualcosa, cioè, comprendere un fatto, una cosa, un’azione, una situazione, una legge, una persona, una connessione, e così via?... comprendere X significa essere in grado di rispondere alla domanda “Perché X?”. In altre parole, una persona ha compreso qualcosa quando possiede una conoscenza che costituisce una risposta a tale domanda...” (opera citata, pag. 138)

Questo secondo livello di comprensione viene raggiunto da uno stimolante e profondo lavoro di discussione nel gruppo classe. Per ogni frase che abbiamo individuato ed elencato nella rete strutturale ci chiediamo il perché. Risulta utile utilizzare uno schema circolare dove, come in un orologio, sono distribuite tutte le frasi del testo, da F1 a F... Si inizia ponendo la domanda: - Perché F1? Continuando in questo modo, progressivamente si vedranno dei legami di spiegazione di ciascuna frase sia in entrata (una frase viene spiegata da una precedente o da una successiva) sia in uscita (una frase può spiegare anche in questo caso una precedente e/o una successiva). Al termine si produce una tabella dove viene evidenziato il valore di spiegazione di ciascuna frase. Risulterà evidente che alcune frasi hanno un valore alto di spiegazione in entrata ed in uscita. Risulterà in questo modo molto semplice procedere alla scrittura del “riassunto o sintesi del brano” riutilizzando le frasi che più di altre hanno un alto valore esplicativo.

Attraverso la costruzione della rete esplicativa sono rinforzate le capacità:

- di ricostruire il testo partendo dallo schema esplicativo;
- di cercare la risposta nelle informazioni del testo, senza sovrapporre il proprio vissuto;
- di cogliere i rapporti impliciti di causa ed effetto attraverso un processo di inferenza;
- di comprendere che un effetto può avere più cause;
- di riflettere sulle parole che indicano relazioni di causa effetto, di contemporaneità, di subordinazione;
- di saper riscrivere in modo coerente la sintesi di un brano.

La rete di ricostruzione della gerarchia degli scopi

Il livello successivo di comprensione e di più profondo spessore è quello di saper ricostruire *“... nella propria mente lo scopo che l’autore della frase aveva nel produrla...Per quale scopo l’autore del brano ha inserito questa frase?...Quasi sempre lo scopo immediato di una azione non è che un mezzo per uno scopo ulteriore (sovrascopo) e questo a sua volta può essere mezzo per altri scopi... una azione è molto spesso parte di un piano, cioè di una sequenza di azioni che hanno qualcuno dei loro scopi in comune e in ogni caso mirano tutte, in ultima istanza, a raggiungere uno scopo finale comune. La struttura di scopi che governa una sequenza di azioni formanti*

un piano, la chiameremo gerarchia degli scopi e lo scopo finale che è al vertice della gerarchia lo chiamiamo meta.” (opera citata, pagg. 152, 153). Questo alto livello di comprensione del testo si realizza attraverso un diagramma di flusso che si costruisce progressivamente insieme nel momento della discussione in classe. Riuscire a ricostruire le intenzioni dell'autore attraverso un meticoloso lavoro di confronto, di interrogativi posti, di vaglio delle ipotesi, di ristrutturazione continua dei possibili scopi e sovrascopi permette il raggiungimento di una significativa ed elevata competenza di comprensione del testo. Questo percorso è una risposta efficace e coerente alla grande difficoltà evidenziata dalle ultime ricerche internazionali in cui viene rilevato come l'Italia sia in Europa agli ultimi posti per la comprensione del testo e come il fenomeno dell'analfabetismo funzionale veda più di 11 milioni di italiani tra i 16 e i 65 anni non in grado di comprendere compiutamente testi elementari, indispensabili alla vita quotidiana.

Attraverso la ricostruzione della rete della gerarchia degli scopi sono rinforzate le capacità:

- di collocare al posto giusto una o più azioni rispetto al loro sovrascopo;
- di costruire le operazioni necessarie per giungere alla *meta*;
- di nominalizzare le azioni di un brano;
- di comprendere il ruolo del titolo e della sua natura;
- di scoprire la funzione conativa del titolo (il titolo serve all'autore per garantirsi che il lettore comprenda bene lo scopo ultimo o meta che lui ha voluto dare al testo).

9. ASPETTI COGNITIVI DELLA COMPrensIONE DEI BRANI



10. GUIDA ALLA LINGUA SCRITTA. LA LETTURA COME COMPrensIONE DEI TESTI



La comprensione e il testo digitale: una questione complessa

Lidia Liboria Pantaleo

È indubbio che l'alfabetizzazione emergente è oggi sempre più mediata dalla tecnologia e da alcuni studi emergono dati spesso molto contrastanti: alcuni sottolineano come l'uso di e-book potrebbe intervenire positivamente in molti aspetti legati all'alfabetizzazione, altri puntano sui fattori di rischio da tenere in considerazione (il carico cognitivo, l'effetto distraente dall'eccessivo uso di elementi mediali e interattivi, di più codici il disorientamento cognitivo prodotto dalla lettura ipertestuale, l'intangibilità del testo digitale, la mancanza di segnali informativi di contesto presenti invece nei libri di carta, ecc. ...).

Ciononostante, il dato di realtà è e resta che il digitale ha un posto molto significativo nelle vite di tutte e tutti e queste sono sempre più "onlife". Nessun ambito ne è escluso, nessuna età. È una emergenza culturale e pedagogica che va assunta e studiata fino in fondo, ma non può essere "messa all'angolo" sperando che qualcosa accada in termini di consapevolezza, riflessività, lettura critica.

L'uso di dispositivi digitali è sempre più diffuso anche in ambito educativo: i vari piani ministeriali nel corso degli anni e, per ultimo, il PNRR puntano

11. LETTURA E NATIVI DIGITALI



12. CODICI



sull'implementazione delle risorse digitali delle scuole, ma è d'obbligo una domanda: la scuola conosce davvero il modo con cui modificano il modo di apprendere?

Partiamo dall'operazione apparentemente più "basica" che si fa a scuola e cioè la lettura e di conseguenza la comprensione di ciò che si legge. Dalla letteratura scientifica degli ultimissimi anni emerge uno svantaggio del digitale rispetto al cartaceo nello svolgimento di alcuni compiti di apprendimento, in particolare nella comprensione del testo, probabilmente sostenuto da un differente carico cognitivo e dalla tendenza ad utilizzare il digitale per letture che di fatto sono superficiali e veloci. Però, è necessario dire che ci sono differenze significative tra la comprensione del testo in modalità cartacea e quella in digitale soprattutto in bambini di età scolare nel momento in cui si va ad analizzare il ruolo delle funzioni esecutive¹⁷ messe in atto. In uno studio italiano recentissimo di Costanza Ruffini¹⁸ (2022) che ha visto coinvolti 175 alunne/i di terza, quarta e quinta primaria sono state valutate le loro risposte a brani di comprensione del testo nelle due modalità (cartacea e digitale) e con prove di Funzioni Esecutive (FE).

I risultati non mostrano differenza sostanziale nella qualità del comprendere un testo al computer o su carta. Tuttavia, suddividendo il campione in bambini con bassi e bambini con alti livelli di comprensione, è emerso che il primo gruppo beneficia del digitale rispetto al secondo, che mostra una tendenza opposta. Inoltre, i bambini con prestazioni basse ottengono punteggi peggiori rispetto ai bambini con prestazioni alte nelle misure di FE, le quali mostrano chiaramente quale ruolo di mediazione possono avere rispetto al livello di prestazione e alle differenze tra modalità cartacea e digitale nella comprensione del testo. Questo ha importanti ricadute educative sull'utilizzo dei dispositivi digitali in ambito educativo.

Altri studi internazionali hanno mostrato come i dati siano estremamente eterogenei, in tanti di essi è emerso che la comprensione di un testo narrativo non presenta particolari differenze tra lettura cartacea e digitale. Ma gli studi internazionali ed italiani permettono di sostanziare altri elementi da tener in considerazione all'interno di una corretta analisi della questione comprensione del testo oggi.

Nel recente studio di Florit-Domenicale-Frason (2021)¹⁹ si mette in evidenza come la comprensione di testi cartacei sia migliore rispetto a quella di testi digitali, ma anche come la lettura sullo schermo sia preferita a quella su carta dai bambini nati nell'era digitale i quali, sin dall'età prescolare, interagiscono con strumenti tecnologici che li espongono ad una grande pluralità testuale digitale e non. Il punto è che gran parte delle ricerche suggeriscono come la comprensione dei testi letti su schermo sia influenzata da:

13. LEGGERE E
COMPNDERE
NELL'ERA DIGITALE



14. LETTURA DIGITALE
VS LETTURA
TRADIZIONALE



15. RICERCA RUFFINI



¹⁷ Le funzioni esecutive sono un insieme di processi cognitivi che ci permettono di pianificare, organizzare, controllare e regolare il nostro comportamento in modo adattivo e finalizzato ad un obiettivo.

¹⁸ Ruffini C., *La comprensione del testo digitale e cartaceo in età scolare: il ruolo delle Funzioni Esecutive (FE)*, Firenze University Press, 2023

¹⁹ Florit E.; Domenicale S.; Mason L., *Comprensione di Testi letti su carta e schermo in Bambini di Classe Prima: Contributi longitudinali di Abilità Cognitive e Digitali*, Università di Verona (<https://hdl.handle.net/11562/1063940>)

- abilità cognitive coinvolte anche nella comprensione di testi cartacei;
- abilità digitali di base che consentono l'uso del mezzo digitale.

Queste abilità è evidente che si sviluppano sin dall'età prescolare. Lo studio longitudinale portato avanti da questi ricercatori veronesi allora si è posto due obiettivi:

- 1) confrontare la comprensione di testi letti su carta e sullo schermo di un computer, sia di genere narrativo che espositivo, nonché la preferenza per i due mezzi di lettura alla fine della classe prima (T2);
- 2) analizzare se possibili differenze legate al mezzo e al genere testuale siano predette da memoria di lavoro (ML), abilità inferenziali e digitali di base misurate alla fine della scuola dell'infanzia (T1).

Alla ricerca hanno partecipato 63 bambini (di 5.8 anni): rispetto al T1 sono state proposte una prova di ML, una di generazione di inferenze e una check-list per testare l'esecuzione di abilità digitali di base; al T2 due testi, uno narrativo e uno descrittivo, per ognuno dei due mezzi (carta e schermo).

Dai risultati è emerso uno svantaggio nella comprensione di testi narrativi digitali rispetto a testi cartacei in giovani lettori che è relato a basse capacità di utilizzo del mezzo digitale. Queste conoscenze contribuiscono a definire modelli teorici sui diversi fattori implicati nella comprensione dei testi digitali e suggeriscono di supportare le abilità digitali di base come precursori della *media* e *digital literacy*.

Questa, come la maggior parte delle ricerche condotte sino ad ora sulla lettura online e/o digitale, ha evidenziato come imparare a leggere questi nuovi testi richieda lo sviluppo di una gamma più ampia di competenze rispetto a quelle necessarie per i testi cartacei. Queste *new literacies* o *multiliteracies* (Lankshear & Knobel, 2011)²⁰ si costruirebbero a partire dai processi cognitivi tipici legati alla lettura a stampa (automatismo nella decodifica, processi inferenziali, riconoscimento delle parole, fluidità), ma richiederebbero poi livelli più alti di elaborazione strategica legati alle caratteristiche dell'ipertestualità, multimodalità ed interattività dei nuovi testi, nonché alle diverse *affordances*²¹ della lettura sullo schermo (Coiro et al., 2008)²².

16. LINGUA E MEDIA LITERACY



17. COIRO



²⁰ Lankshear C. e Knobel M. , *New literacies: Everyday practices and social learning*, McGraw-Hill Education (UK), 2011

²¹ Il termine *affordance* si riferisce alle opportunità motorie che l'ambiente offre all'organismo, indicando che particolari caratteristiche di un oggetto possono attivare in modo automatico le azioni, senza la mediazione del sistema semantico. Tale concetto è centrale per l'idea di un'interazione tra percezione ed azione, contro ogni separazione tra rappresentazione percettiva e atti motori. Il simposio intende mostrare le basi fisiologiche di tale concetto nel sistema dei neuroni canonici e la sua importanza in vari ambiti comportamentali. Infatti, le *affordances* sono centrali nel guidare le azioni con gli oggetti sia quando le azioni potenziali sono utili, sia quando non lo sono. Inoltre, la stessa categorizzazione sembra essere radicata nelle interazioni visuomotorie con gli oggetti (dal sito del CNR all'URL <http://laral.istc.cnr.it/borghi/simposio-affordances06.htm> , ultima consultazione 17/12/2023)

²² Coiro J., *Exploring the relationship between online reading comprehension, frequency of Internet use, and adolescents' dispositions toward reading online*. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, Orlando, FL (qui in download le slide del paper https://www.academia.edu/196090/Coiro_J_2008_December_Exploring_the_relationship_between_online_reading_comprehension_frequency_of_Internet_use_and_adolescents_dispositions_toward_reading_online_Paper_presented_at_the_annual_meeting_of_the_National_Reading_Conference_Orlando_FL)

Questi dati sono in linea con la teoria del doppio codice di Paivio²³

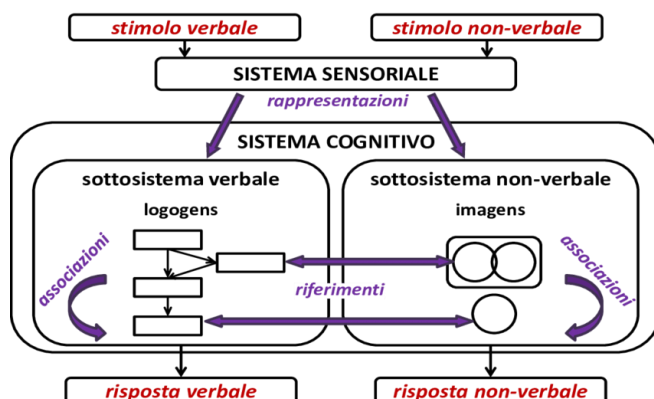


Figura 8 schema della teoria del doppio codice di Paivio, 1986

e dell'apprendimento multimediale secondo il modello di Mayer

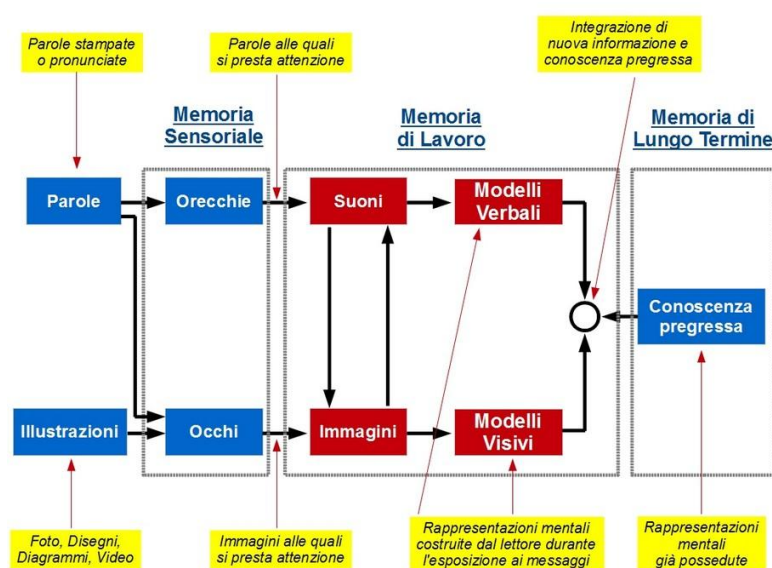


Figura 9: modello dell'apprendimento multimediale di Mayer, 2003

del sovraccarico cognitivo come inteso da Sweller²⁴ e vengono ulteriormente rafforzati da recenti meta-analisi finalizzate a valutare gli effetti della lettura di e-book nella promozione dell'alfabetizzazione emergente dei bambini (Takacs, Swart & Bus, 2014; 2015)²⁵.

La lettura per un bambino dovrebbe essere un'esperienza mediata da un adulto, oppure un'esperienza personale di sperimentazione e di scoperta, ma entrambe queste due dimensioni si sono oggi trasferite nel mondo

18. META-ANALISI
TAKACS-SWART-BUS



²³ Secondo Paivio, sono due i modi con cui una persona può ampliare le proprie conoscenze: mediante associazioni verbali e con immagini visive. La teoria del doppio codice ipotizza che l'informazione visiva e verbale venga utilizzata per rappresentare l'informazione.

²⁴ La teoria del carico cognitivo CLT (J. Sweller) afferma che la nostra mente ha capacità limitate di attenzione, memoria ed elaborazione di informazioni. La memoria di lavoro può essere facilmente sovraccaricata. In Mammarella N., Cornoldi C., Pazzaglia F., *Psicologia dell'apprendimento multimediale. E-learning e nuove tecnologie*, Il Mulino, 2005 vengono approfondite tutte le tematiche relative all'apprendimento multimediale.

²⁵ Takacs, Zsolia & Swart, Elise & Bus, Adriana, *Can the computer replace the adult for storybook reading? A meta-analysis on the effects of multimedia stories as compared to sharing print stories with an adult*. *Frontiers in psychology*. 5, 2014

digitale: la prima attraverso la lettura in autonomia di libri elettronici dotati di voce narrante; la seconda attraverso il trasferimento dei modelli tipici della lettura su carta al libro digitale, tramite funzionalità e feedback che si attivano toccando lo schermo o solo con un comando vocale (basti pensare a come molti genitori preferiscono sempre più far leggere le storie della buona notte ad Alexa²⁶). Se con il formato elettronico il ruolo dell'adulto va diminuendo, allo stesso tempo considerando i numerosi fattori di distrazione, è prematura pensare che la lettura in autonomia a schermo possa compensare i benefici dalla lettura tradizionale condivisa con genitori e insegnanti. Ecco perché è necessario continuare a ricercare e riflettere sulle due modalità poiché facenti parte dell'esperienza reale dei bambini oggi.

Stefania Cairoli in un suo articolo del 2016²⁷ esamina molto da vicino molti di questi aspetti sottolineando come i lettori inesperti (come i nostri bambini ed adolescenti italiani) che, oltretutto, dispongono di una gamma limitata di materiale digitale di qualità dedicato a loro e il cui tempo impiegato negli ambienti online supera di gran lunga quello trascorso nei contesti tradizionali di lettura (biblioteche attrezzate e mediateche) vengono letteralmente risucchiati dal digitale tout court. Anche se questo potrebbe essere visto in termini negativi, è possibile comunque immaginare di utilizzare gli ambienti digitali come una sorta di palestra cognitiva per sostenere il piacere di leggere e per migliorare le capacità coinvolte nel processo.

L'autrice continua dicendo quanto sia fondamentale aver consapevolezza di come leggere e comprendere in profondità un testo digitale e on line (per sua natura distraente e ricchissimo di stimoli di natura diversa) richieda un forte investimento in termini di auto-regolazione e capacità di valutazione: *"il lettore è costantemente impegnato in una serie di processi e operazioni diverse che sono molto impegnative rispetto a quelle richieste dalla lettura dei tradizionali dei testi stampati (OECD, 2011)²⁸. Se i lettori non sono in grado di concentrarsi su obiettivi ben definiti e non sanno applicare strategie di auto-regolazione possono perdersi, rischiando così un'elaborazione incompleta, inesatta o addirittura errata, nel caso in cui sia basata su fonti consultate in maniera casuale o su frammenti di informazioni inaffidabili e/o irrilevanti. Valutare la qualità e la credibilità dei contenuti online implica capacità di discernimento e di analisi specifiche (definite talvolta new literacy skills), su cui numerosi studi hanno rilevato un'importante carenza. In particolare, tra gli adolescenti più giovani è piuttosto diffusa la tendenza a fidarsi acriticamente delle informazioni, a non valutare o a utilizzare criteri superficiali di valutazione (che portano, ad*

²⁶ Alexa è un'intelligenza artificiale legata a prodotti Amazon in grado di interpretare il linguaggio naturale e dialogare con gli umani fornendo informazioni di diverso tipo ed eseguendo differenti comandi vocali. Tra le funzioni più comuni: riprodurre musica, gestire liste (della spesa o delle cose da fare), impostare promemoria e sveglie, effettuare streaming di brani musicali e podcast, riprodurre audiolibri e fornire previsioni meteorologiche, informazioni sul traffico e riprodurre altre informazioni in tempo reale, come le notizie. Alexa può anche controllare diversi dispositivi intelligenti, usando se stesso come sistema di automazione domestica per la gestione della domotica.

²⁷ Carioli S., *Lettura online e nuove necessità formative. Le opportunità del Think Aloud* in Formazione & Insegnamento XIV – 3 – 2016, Pensa MultiMedia

²⁸ OECD (2011). *PISA 2009 results. Students on line: Digital technologies and performance* (Vol. VI).

esempio, a equiparare quantità e qualità delle informazioni) oppure a usare un esiguo numero di strategie di ricerca in modo ripetitivo”.

Una strategia per la comprensione

Leggere in digitale è molto diverso dal leggere a stampa come già detto in precedenza poiché le competenze e le strategie che permettono di costruire il significato di un testo stampato, sul digitale, pur risultando necessarie di fatto non sono sufficienti: richieste più elevate di analisi, di valutazione e di sintesi. Ecco perché le strategie (soprattutto di autoregolazione) possono avere un ruolo centrale.

In questo contesto il pensare ad alta voce o Think Aloud (TA), può essere una eccellente tecnica e strategia grazie alla sua natura metacognitiva che aiuta i lettori inesperti ad autoregolare la propria lettura basandosi su strategie di autointerrogazione, di riaggiustamento della comprensione e di ripianificazione con atteggiamenti per il monitoraggio del proprio processo.

Molte ricerche internazionali hanno validato da tempo il TA come strategia e tecnica efficace per la comprensione del testo stampato tradizionale anche in bambini non ancora alfabetizzati e nel sostegno alla motivazione al leggere, ma recentemente è stata avanzata l'ipotesi della valenza positiva del suo uso come supporto allo sviluppo delle strategie di comprensione della lettura online e digitale (Carioli & Peru, 2016)²⁹.

Il TA sembra particolarmente adatto a modellare le strategie implicate in un'attività come la lettura di testi digitali. Una tecnica interessante ma che necessita di una formazione specifica degli insegnanti o degli adulti lettori esperti i quali dovrebbero, attraverso un vero e proprio training, saper verbalizzare le conoscenze pregresse che mettono in campo durante il processo di comprensione tanto quanto palesare i processi inferenziali attivati e come avviene il lavoro di riconoscimento, valutazione, integrazione e sintesi delle parti importanti del testo, nonché la scelta delle opportune strategie per arrivare a comprendere in maniera profonda il testo. Acquisire questa consapevolezza è fondamentale, poiché il lettore competente svolge questi processi per lo più in maniera automatica e, dunque, poco consapevole (Cardarello, 2010)³⁰.

L'uso del TA permette di porre attenzione su tutti i passi che suscita la lettura online (dal come definire le parole chiave, a come valutare l'affidabilità delle informazioni). Permette, insomma, di impegnare i giovani lettori in processi di avvicinamento critico al testo come si fosse a bottega nel testo ponendo così molto forte la cura alla dimensione laboratoriale dell'educazione linguistica democratica: si inizia ad aver consapevolezza di come una stessa questione possa essere interpretata in modo diverso non solo a seconda del punto di vista di chi la argomenta (autore compreso), ma anche a seconda dello scopo che l'autore si pone, e di come tutto questo richieda al lettore di mantenere sempre un atteggiamento cauto e misurato rispetto a ipotesi alternative, punti di vista diversi.

19. IL THINK ALOUD (TA)



²⁹ Carioli, S., & Peru, A. (2016). The Think-Aloud approach: A Promising Tool for Online Reading Comprehension. Journal of Media Literacy Education, 8(1), 49-61. Retrieved from <http://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol8/iss1/4/>.

³⁰ Cardarello, R., (2010). *Libri e pratiche di lettura: la comprensione nell'infanzia. In Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione.* Napoli: Studi sulla Formazione. Liguori.

Procedere in questo modo indubbiamente favorisce lo sviluppo del pensiero critico perché è una strategia e tecnica capace di stimolare la riflessione, l'analisi profonda del testo dal punto di vista lessicale, semantico e di significazione, e crea l'abitudine a non accettare automaticamente ciò che viene presentato/proposto/offerto dai media ma a ricercare l'affidabilità delle fonti e delle informazioni veicolate nel testo spingendo il lettore inesperto (e non solo) a porsi domande ad es.: come «chi ha creato questa risorsa?» «altri la *raccontano* così?» «si trova in altri testi conferma di quanto viene *detto*?» «è solo il pensiero di chi *scrive* o è condiviso? Se sì, da chi. Se no, perché?» ...

Certamente lavorare in questo modo richiede un notevole impegno soprattutto agli insegnanti in termini di previa formazione quanto nella cura della strutturazione delle attività scolastiche in un ambiente destrutturato e fluido quale quello digitale, ma è un lavoro necessario per far crescere in ottica emancipativa i cittadini giovani e piccolissimi di oggi.

Bibliografia

Parlare scrivere capire

- G. Galassi 'Del parlare a scuola' in A.A.V.V. 'Pensare parlare scrivere' quaderno di Cooperazione Educativa, Firenze, La Nuova Italia, 1985
- G. Galassi, F. Rossi ' Quei giorni al mio paese' Padova, la Linea, 1976
- Lentin L. Dal parlare al leggere' Emme ed. Milano 1979
- Campolmi B., Di Credico A., Vretenar N. *Chi ben comincia*, Trieste, Asterios, 2020

Lettura come comprensione

- B. Malfermoni, B. Tortoli Giraldo 'Lettura come comprensione', Milano, Emme, 1978 ;
- Gruppo MCE di Alessandria 'La comprensione della lettura' quaderno di materiali MCE, 1989
- Collettivo di lavoro di Vicenza 'Lettura come comprensione' Cooperazione Educativa n. 7/8- 1975 pp. 86 sgg.
- Gruppo nazionale lingua 'Proposta di sperimentazione sulla comprensione della lettura' Cooperazione educativa n. 10-1976

Sul significato

- Ferdinand de Saussure (1919), *Corso di linguistica generale*, Bari, Laterza, 1970
- Giorgio Graffi; Sergio Scalise, *Le lingue e il linguaggio*. Bologna, Il Mulino, 2002
- Charles Kay Ogden e Ivor Armstrong Richards, *Il significato del significato. Studio dell'influsso del linguaggio sul pensiero e della scienza del simbolismo*, Milano, Il Saggiatore, 1966
- Peirce Ch. S. *Semiotica*, Einaudi, Torino, 1980

Competenza in lettura (v. testo L. Cisotto)

- Cardarello R., Contini A. M. (a cura di), 2016, *Parole, immagini, metafore. Per una didattica della comprensione*. Bergamo, Edizioni Junior
- Cisotto L., 2005, *Psicopedagogia e Didattica. Processi di insegnamento e di apprendimento*. Roma, Carocci
- Cisotto L., 2007, *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma, Carocci
- De Beni R., Cornoldi C., Carretti B., Meneghetti C., 2003, *Nuova Guida alla comprensione del testo. Materiali per l'educazione*. Trento, Erickson.
- Levorato M. C., 2000, *Le emozioni della lettura*. Bologna, Il Mulino
- Lumbelli L., 1996, *Motivazione e metacognizione nel recupero dell'abilità di comprendere testi*, in R. Vianello, C. Cornoldi (a cura di), *Metacognizione, disturbi di apprendimento e handicap*, Ed. Junior, Bergamo, pp. 122-133
- Lumbelli L., 2009, *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Laterza, Roma-Bari

Il modello Parisi Castelfranchi: le reti

- a cura di Domenico Parisi e AA.VV. "Per una educazione linguistica razionale" - ed. Il Mulino 1979
- I. Poggi "Le parole nella testa. Guida ad una educazione linguistica cognitivista" - ed. Il Mulino 1987
- Pubblicazioni del gruppo lingua: "Il bambino giudica la lingua" 1979 e "Il bambino entra nella lingua" 1981, ed. Materiali MCE
- M. Formisano, C. Pontecorvo, C. Zucchermaglio, "Guida alla lingua scritta", Ed. Riuniti, 1986

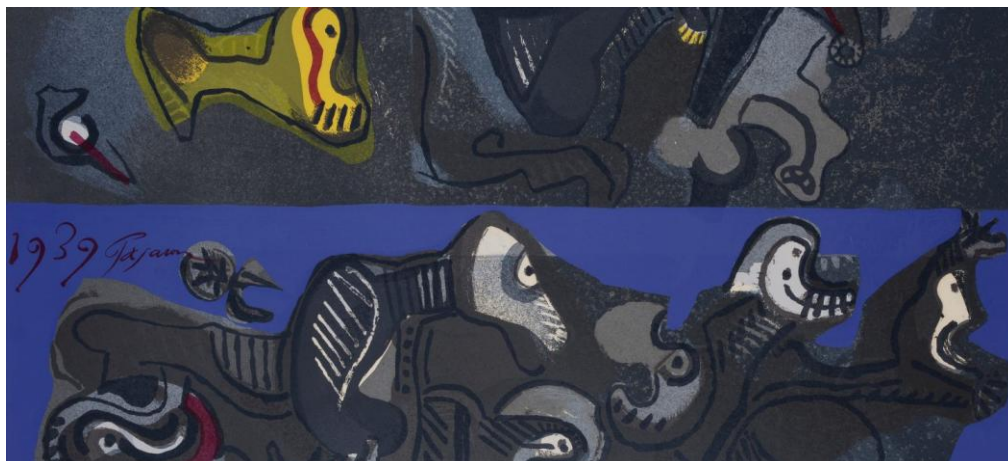
- Dispensa MCE Conegliano *“La comprensione del testo – esperienze didattiche secondo il modello di D. Parisi”* – 1982

Comprensione testo digitale

- Cardarello, R., (2010). *Libri e pratiche di lettura: la comprensione nell'infanzia. In Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione.* Napoli: Studi sulla Formazione. Liguori.
- Carioli S., *Lettura online e nuove necessità formative. Le opportunità del Think Aloud* in *Formazione & Insegnamento* XIV – 3 – 2016, Pensa MultiMedia
- Carioli, S., & Peru, A. (2016). *The Think-Aloud approach: A Promising Tool for Online Reading Comprehension.* *Journal of Media Literacy Education*, 8(1), 49-61. Retrieved from <http://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol8/iss1/4/> .
- Coiro J., *Exploring the relationship between online reading comprehension, frequency of Internet use, and adolescents' dispositions toward reading online.* Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, Orlando, FL
- Florit E.; Domenicale S.; Mason L, *Comprensione di Testi letti su carta e schermo in Bambini di Classe Prima: Contributi longitudinali di Abilità Cognitive e Digitali*, Università di Verona (<https://hdl.handle.net/11562/1063940>)
- Lankshear C. e Knobel M. , *New literacies: Everyday practices and social learning*, McGraw-Hill Education (UK), 2011
- Mammarella N., Cornoldi C., Pazzaglia F., *Psicologia dell'apprendimento multimediale. E-learning e nuove tecnologie*, Il Mulino, 2005.
- OECD (2011). *PISA 2009 results. Students on line: Digital technologies and performance* (Vol. VI).
- Ruffini C., *La comprensione del testo digitale e cartaceo in età scolare: il ruolo delle Funzioni Esecutive (FE)*, Firenze University Press, 2023
- Takacs, Zsolia & Swart, Elise & Bus, Adriana, *Can the computer replace the adult for storybook reading? A meta-analysis on the effects of multimedia stories as compared to sharing print stories with an adult.* *Frontiers in psychology*. 5, 2014

MEDIALITÀ

*Niente è mai semplice come sembra,
ma la bellezza emerge proprio dalla contemplazione
di questa complessità che si svela.*
Davide Crepaldi, 2021



Opera di Josè Ortega, *Senza titolo*, Litografia a colori.

Lingua e linguaggi

La nostra società è connotata da una forte complessità che va indagata in tutte le sue componenti per non esserne asserviti o subirne il peso. La comunicazione fa parte di questa complessità ed è caratterizzata da intrecci multimodali e multilinguistici che recano in sé le grammatiche di diversi linguaggi.

Condurre le/gli alunne/i alla scoperta di queste grammatiche è un compito strategico per la scuola che deve rispondere all'impegno costituzionale di operare per formare cittadini attivi, responsabili e critici.

In quest'epoca la lingua, nel suo farsi, è pluralità di linguaggi: medialità. E parlare di alfabetizzazione oggi vuole dire avere come obiettivo anche alfabetizzazione a questa pluralità di linguaggi per garantire alle nuove generazioni il diritto alla lingua.

Questo perché

[...] Potersi servire, tutte e tutti, della lingua, capire le parole degli altri e poter usare le parole per farsi capire è la base dell'uguaglianza, quindi è un diritto, che va garantito a tutti. È la condizione di base per essere cittadini e cittadine a pieno titolo. È fondamentale in democrazia, poiché la democrazia è confronto, ragionamento comune, ricerca di accordo; si fonda sulla condivisione delle opinioni e sull'argomentazione, che richiedono uso responsabile e cura delle parole.

[...] La lingua è comunicazione, la scuola dovrebbe, pensiamo, costruire situazioni in cui ciascuno possa usare la lingua per comunicare ed essere accompagnato, sostenuto, aiutato ad ampliare il suo spazio linguistico, ad affinare la capacità di esprimere, narrare, argomentare, di leggere le narrazioni

e i pensieri degli altri espressi in parole, di riflettere sull'uso della lingua e sulla lingua in uso. La parola, che consente di condividere l'esperienza, di vedere e far vedere l'invisibile che accompagna l'esperienza, i pensieri e le emozioni [...] costruire una scuola che si prenda cura delle parole in ogni momento, non riducendo l'educazione linguistica a disciplina scolastica relegata solo nell'ora di italiano: una scuola che cerca, in un certo qual modo, di descolarizzare la lingua considerandola non solo un oggetto da conoscere, ma, soprattutto, uno strumento da usare e da affinare mentre lo si usa per i propri bisogni comunicativi.

Campolmi, Di Credico, Vretenar 2020³¹

È necessario che l'educazione linguistica oggi ponga al centro la lingua come spazio di ascolto e dialogo, così come della narrazione. Una scuola che accolga le diverse lingue e competenze linguistiche, ma anche le diverse modalità della comunicazione nel suo farsi perché *sia corpo vivo e possibile oggetto di ricerca*.² Occorre che la lingua possa oggi essere usata al di là degli stereotipi e dei pregiudizi legati al testo a stampa, occorre non fare solo riferimento alla parola scritta (con le sue regole grammaticali e i suoi errori ortografici). La lingua – la parola è molto di più perché è fatta parte di suoni, segni, immagini fisse e in movimento, social network, comunicazioni multicanale e l'ecosistema linguistico, in cui siamo immersi, si concretizza in forme di esperienza³² e in forme specifiche di testo³³ che arricchiscono e ampliano le precedenti.

Le nuove forme testuali (dai social agli albi postmoderni) non sono manifestazioni aberranti da evitare o demonizzare, ma strumenti capaci di incrementare le possibilità di comunicazione.

Se intendiamo, dunque, la lingua come un organismo vivente in continua evoluzione dentro cui ciascuno di noi deve trovare la propria «nicchia ecologica» per conoscerla a fondo, per capirla a fondo e usare tutte le interazioni che permette.

Una nuova testualità

A scuola, più che mai, è necessario mettere alunne e alunni in condizioni di conoscere a fondo la comunicazione e scoprire il rapporto fortissimo fra tutti i segni che la compongono: parola, immagine, sonorità e media.

Per comprendere appieno tutto ciò, però, è indispensabile uscire dalla meccanicità tradizionale della lettura e della scrittura del testo formato pagina. Come direbbe Fabrizio Frasnè, la lingua oggi più che mai deve aiutarci a percorrere territori di confine, attivando i «solai» della mente dei lettori, piccoli e grandi³⁴.

La scrittura a cui fino a poco tempo fa eravamo abituati si basava su una concezione della lingua come «tessitura di elementi discreti»³⁵: la punteggiatura, l'ortografia, l'andare a capo, lo spazio fra una parola, ecc. ...

³¹ Bruna Campolmi – Annalisa Di Credico – Nerina Vretenar [a cura di], *Chi ben comincia...*, Asterios, Trieste, 2020.

³² Ruggero Eugeni, *Semiotica dei media. Le forme dell'esperienza*, Carocci, Roma, 2010.

³³ Giovanna Cosenza, *Semiotica dei nuovi media*, Laterza, Bari, 2008.

³⁴ Sulle esperienze di lettura nelle scuole dell'infanzia di Modena, condotte (fra gli altri) anche dal prof. Frasnè, si veda la pagina web Navigare intorno ai testi: <http://memoesperienze.comune.modena.it/lingua/index.html>

³⁵ Giorgio Raimondo Cardona, Culture dell'oralità e culture della scrittura, in Alberto Asor Rosa, [a cura di], *Letteratura italiana, II. Produzione e consumo*, Einaudi, Torino, 1983, pp. 26-30.

Oggi scrittura non è più solo questo o, meglio, è anche questo, ma ampliato, remixato e capace di tessere nuove modalità testuali non lineari.

Lo scrittore scrittore-lettore di oggi è impegnato, benché spesso in modo inconsapevole, nella ri-mediazione dei media precedenti e per questo necessità di usare e sviluppare abilità che non solo quelle coinvolte nella lettura e nella scrittura classicamente intese (fonologia, ortografia e lessico, morfosintassi, pragmatica dall'alfabetizzazione emergente, convenzioni di scrittura, lettura fluente ed espressiva, conoscenza generi testuali, narrazione, processi e strategie di comprensione e di scrittura, ecc.) ma anche a quelle medialità e digitali.

La competenza testuale così come la intendiamo oggi è una forma di competenza mediale, che necessita di un *lettore multialfabeta* (Margiotta 1997)³⁶.

Un lettore che deve avere un doppio livello di padronanza:

- la conoscenza delle procedure operative;
- le competenze di lettura, di scrittura e le competenze legate al senso critico.

Il primo livello ha rappresentato a lungo un pregiudizio molto forte: credere che possedere le competenze operative significhi *tout court* avere competenza mediale. Questa è una grande *mis-concezione* e, di conseguenza, un grosso ostacolo in una prospettiva pedagogico-didattica. D'altro canto, le competenze di secondo livello non possono essere acquisite per imitazione poiché i media non sono auto-alfabetizzanti, e sarebbe questo un «pregiudizio tecnologico»³⁷.

Ma la multimedialità è un fenomeno moderno? No, la necessità di usare la lingua costruendo una modalità più ampia e più ricca non è soltanto una peculiarità del mondo attuale e delle tecnologie moderne, questa esigenza è stata sentita già nel tempo per permettere al pensiero di uscire oltre la gabbia del formato pagina. Basti pensare alle produzioni futuriste così come alle miniature medioevali che usavano formati ed immagini per “aumentare” le potenzialità della parola. Non devono così sorprendere oggi terminologie ed esperienze come quelle degli *augmented book* o degli *audiolibri* o *videopoesie*.

La Media Education

In questo contesto complesso e plurimo, dove è fondamentale svolgere una accurata azione pedagogica, la Media Education svolge un ruolo importantissimo.

Considerando questa come vettore educativo è possibile realizzare percorsi di alfabetizzazione critica all'uso dei linguaggi e della lingua oggi.

La Media Education (ME) è un'attività educativa e didattica, finalizzata a sviluppare nei giovani una informazione e comprensione critica circa la natura e le categorie dei linguaggi medialità, le tecniche da loro impiegate per costruire messaggi e produrre senso, i generi e i linguaggi specifici. La ME indica l'educazione con i media considerati come strumenti da utilizzare nei processi educativi generali; l'educazione ai media, che fa riferimento alla comprensione

MARINETTI: ZANG TUM TUM (1914), realizzata utilizzando la voce dello stesso Marinetti in occasione della mostra Sibila Ronza Scoppia. L'intonarumori e la serata futurista modenese del 1913 (a cura di Cristina Stefani).



JI LEE CON WORD AS IMAGE ha lavorato con la parola che si trasforma e veicola significati affidati alla mera forma grafica.



³⁶ Umberto Margiotta, Pensare in rete. La formazione del multialfabeta, CLUEB, Bologna, 1997.

³⁷ 11 Damiano Felini, I media: dal bambino fruitore al bambino competente, in Andrea Bobbio – Cesare Scurati [a cura di], Ricerca pedagogica e innovazione educativa, Armando, Roma, 2008, pp. 63-79.

critica dei media, intesi non solo come strumenti, ma come linguaggio e cultura; educazione per i media, livello rivolto alla formazione dei professionisti. Lo scopo dell'educazione ai media è non solo di offrire alle nuove generazioni le chiavi per la comprensione dei media, ma anche di promuovere una migliore qualità dei media e per un apporto costruttivo della loro cultura alla civiltà degli uomini.

MED³⁸

Lavorare su “parola e testo oggi” e sulla comunicazione in prospettiva media-educativa, senza farsi ammalare dalle derive di mercato, significa insegnare a conoscere i vari codici e sottocodici linguistici in gioco (es.: fare fotografia significa decidere quale parte di realtà inquadrare non solo fare “click”) e riflettere sulla corretta lettura dei messaggi veicolati e della comprensione profonda della loro significazione. È importante, di fronte alle varie tipologie testuali mediali, esercitare il proprio pensiero critico e imparare a distinguere tra oggetti *ricevibili* e *non-ricevibili* tra quelli fruiti e realizzati per le produzioni delle rappresentazioni della realtà.

La conoscenza e la capacità di padroneggiare e gestire gli strumenti tecnologici e i relativi linguaggi non è separabile dalla necessità di saper interpretare i contenuti che vengono trattati attraverso i vari *media* (dai libri ai mezzi digitali). Il potenziale scientifico (dalla produzione alla riproduzione) ha permesso lo sviluppo delle reti di telecomunicazione dai circuiti integrati ai microprocessori, del *WEB* (come ragnatela di contenuti digitali legati tra loro attraverso collegamenti ipertestuali), ma non ha acceso la necessità sociale e culturale di sviluppare percorsi di “cittadinanza” e di comprensione profonda degli artefatti mediali. Nella *network society* – forma socio-economica dominante nella nostra epoca³⁹, non appaiono ancora, quelli che Bruno Ciari definirebbe, a proposito della didattica dell'emancipazione, “cittadini scientifici”⁴⁰, cittadini, cioè, capaci di riuscire a distinguere l'alfabetizzazione digitale dell'essere *online* dal saper usare con dimestichezza e spirito critico le *tecnologie della società dell'informatica* nei vari ambienti di vita (scuola-lavoro-comunicazione-tempo libero - ...). Cittadini, insomma, che siano consapevoli di come le tecnologie possono incentivare la creatività e l'innovazione tanto quanto del comprendere le problematiche legate all'efficacia delle informazioni disponibili e dei principi giuridici ed etici che esse pongono nel loro stesso uso social.

Accogliere nel proprio pensiero pedagogico-didattico la *prospettiva pedagogica media educativa* significa accogliere una *prospettiva educativa tesa* alla formazione del “cittadino scientifico di oggi” capace di: evitare “passività”, “alienazione”, “subalternità” -, e di sviluppare un'attitudine critica e riflessiva nei confronti delle informazioni disponibili; usare responsabilmente i mezzi di

MANCOSU C,
MANUEL CASTELLS E
LA “NETWORK
SOCIETY” 25 ANNI
DOPO.



³⁸ Definizione tratta dal sito MED (Associazione Italiana Media Education): <https://www.medmediaeducation.it/>

³⁹ Una società in rete basata sempre più sull'importanza e sul potere della comunicazione, dunque sulla convergenza tecnologica, sulla diffusione dei personal media, e, si può aggiungere, sull'uso quotidiano dei social network (M. Castells, *The Rise of the Network Society*, 1996, *La nascita della società in Rete*, trad. it. Bocconi, Milano 2002).

⁴⁰ Ciari è un grande sostenitore del metodo scientifico perché è l'unico metodo che permette di conoscere in modo profondo e autentico la realtà. Allo stesso tempo, questo metodo non investe tutti gli aspetti della vita sociale, politica e morale che non sono ancora dominati da abitudini, tradizioni, pregiudizi e quindi fattori irrazionali: la ricerca scientifica e l'approccio scientifico permettono di conoscere e di vivere nel mondo di cui si è parte.

comunicazione interattivi; impegnarsi in comunità e reti con finalità culturali, sociali oltre che professionali e/o di studio.

Al di là delle divergenze tra le varie teorie sugli effetti dei media nella capacità di lettura-comprensione-scrittura, non si può dubitare del fatto che essi hanno la capacità di trasmettere messaggi, fornire modelli di comportamento, mettere in risalto opinioni e valori (basti pensare agli *influencer* di turno, ai *tiktoker*, ai *content virali*). Insomma i media possono avere «una vera e propria funzione attiva o formativa messa in atto dai *media* sul pubblico»⁴¹.

È importante allora che sulla dimensione empirica si innesti un'**intenzionalità educativa** che dia vita a percorsi curriculari didattici coerenti e non legati alle mode del momento o, peggio, alla *pedagogia delle app*⁴².

GIOVANNI DURSI,
MEDIA EDUCATION,
COME CREARE IL
"CITTADINO
SCIENTIFICO"



Media education, media literacy e pensiero critico

La tematizzazione culturale e pedagogica sulla *Media Education* è dei primi anni Novanta (Len Masterman 1985)⁴³, ma la sua identità epistemologica attuale è andata oltre la stessa e mette insieme le necessità pedagogiche dell'alfabetizzazione (*media literacy*) e quella culturale-politica del "pensiero critico". Questa esigenza nasce dalla consapevolezza che l'educazione dei soggetti come fruitori e produttori creativi-critici di messaggi, in un contesto in cui la multimedialità è intesa come remixaggio degli elementi della nostra dimensione artificiale e culturale, e che i *media* (vecchi e nuovi) interagiscono nei processi di socializzazione, d'insegnamento e apprendimento in maniera massiccia.

L'approccio media educativo non dovrebbe esser solo un "fare con i media" ma assumere i *media* come parte integrante della filosofia di apprendimento, investendo risorse e competenze per migliorare la formazione nelle conoscenze e nelle competenze non solo digitali. La pedagogia della *Media Education* propone una strategia di *empowerment*, una forma di emancipazione culturale dalla mera fruizione dei prodotti finalizzata ad un mero uso strumentale degli stessi.

LEN MASTERMAN, 7
RAGIONI PER LA MEDIA
EDUCATION.



Il nuovo contesto in cui costruire una didattica della "parola"

Il contesto in cui operiamo è connotato da un progressivo aumento della velocità come sua categoria interpretativa primaria (Virilio 1996)⁴⁴ dall'accelerazione, cioè da un aumento esponenziale dello sviluppo tecnologico, dei mutamenti sociali e del ritmo della nostra vita con relativo processo di abolizione delle distanze, della contrazione dello spazio e la neutralizzazione del tempo (Rivoltella 2020)⁴⁵.

Accelerazione e velocità che conducono all'ubiquità all'istantaneità all'immediatezza e che danno l'idea di un potere e di un controllo assoluto tale che i soggetti sono presi da una sorta di illusione di delirio di onnipotenza che li spinge di fatto alla contrazione del tempo e dello spazio e di conseguenza del

⁴¹ Giovanni Dursi, *Media Education, come creare il "relativo a lato cittadino scientifico"* nella società digitale, 2018 sulla rivista online Agenda Digitale. Si può leggere l'articolo completo scansando il QR-code

⁴² *mio corsivo*

⁴³ Len Masterman, *Teaching the media*, Comedia/MK Media Press, 1985. Scansando il QrCode a lato un approfondimento sulle sette ragioni per introdurre la Media education nella scuola secondo questo autore.

⁴⁴ Paul Virilio, *Guerra e cinema. Logistica della percezione*, Lindau, 1996

⁴⁵ Pier Cesare Rivoltella, *Tempi della lettura. Media, pensiero, accelerazione*, Scholé, 2020

presente, aprendo così a problematiche culturali ed etiche rilevanti, come ad esempio la possibilità di esercitare autenticamente la propria libertà in uno spazio di democrazia.

I media sono la causa di tutto ciò? No, i media in quanto tali non lo sono, non è possibile una risposta polarizzante, anche se è innegabile che la loro disponibilità d'uso pone delle questioni etiche e culturali importanti che possono trasformare il *digital divide* in gravi forme di disuguaglianza. Così come è innegabile che l'uso dei media apre a temi importanti di didattica della lingua quali la lettura e la scrittura.

I media sono causa del fatto che si legga e scriva meno? Anche qui non è possibile una risposta in termini dicotomici. Non c'è una relazione lineare tra il loro uso e lo sviluppo di determinati comportamenti (Rivoltella 2020)⁴⁶ ma sicuramente sono coerenti con un'economia di tempo, come sopra, brevemente descritta. Per chi ha fretta e per cui il tempo non è mai sufficiente, la rete offre un supporto perfetto che azzerà lo spazio, riduce il tempo all'istante ed è quindi funzionale ad un consumo rapido e distratto. Da qui, come conseguenza, il navigante che resta in superficie, che non si sofferma, che ha un'attenzione limitata al tempo del click e pertanto periferica e distribuita.

La rete è la causa di questa superficialità? No, anche in questo caso la risposta non può essere in bianco e nero, perché questa superficialità questo non è causata dalla rete in sé bensì dal sistema di vita (Rivoltella 2020)⁴⁷ dentro cui rotoliamo quotidianamente.

I media non producono effetti in senso deterministico, ma vanno sempre collocati dentro i contesti e le culture d'uso.

(Rivoltella 2017)⁴⁸

I media possono essere visti come complici, ma non come cause. Essi rendono disponibile il tutto qui e ora così che l'istantaneità si traduce in una passione "*dimentica del profumo del tempo*" (Han 2009).

Come affrontare ciò con le nuove generazioni?

Accelerando il processo per condurlo all'autodistruzione o decelerando funzionalmente per prendersi i propri tempi e favorire una ripresa più efficace e sostenibile? (Rosa 2010)

E questo in campo educativo e linguistico, come si potrebbe tradurre?

È una domanda complessa a cui dar risposta anche grazie alle ricerche scientifiche attuali anche nel campo delle neuroscienze.

Oggi si parla di sviluppare le *print skills* (Coiro 2015)⁴⁹ cioè, la capacità di searching e ricerca online, la capacità di valutare siti web e collegamenti ipertestuali. Si tratta quindi di capacità:

- di problem solving e decisionali;
- di selezionare i materiali;
- di previsione;
- di inferenze predittive;

⁴⁶ Rivoltella, 2020 op. cit.

⁴⁷ Rivoltella, 2020 op. cit.

⁴⁸ Pier Cesare Rivoltella, *Tecnologie di comunità*, La Scuola SEI, 2017

⁴⁹ Coiro, J., Coscarelli, C., Maykel, C., and Forzani, E. 2015. "Investigating Criteria That Seventh Graders Use to Evaluate the Quality of Online Information." *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(1), 1–11.

- di autoregolazione per superare l'*overload*.

Alcune strategie didattiche possono supportare l'insegnante del suo progetto didattico in tal senso:

- Il *Think Aloud* letteralmente il pensiero ad alta voce in cui il docente fa da modellamento;
- l' *Internet reciprocal teaching* legato al modellamento cooperativo dove viene dato spazio all'indagine e dove il docente mette in atto un vero e proprio *fading*⁵⁰;
- l'approccio *genre-based* legato alla conoscenza di più tipologie testuali in grado di porre soggetto nelle condizioni di chiedersi di fronte ad ogni testo "Dove mi trovo?" "Cosa sto leggendo?";
- il *lateral reading* (Wineburg e McGrew 2018)⁵¹ legato alla verifica delle informazioni e quindi alla triangolazione delle stesse; (Strategia ideata dal Stanford History Education Group⁵²);
- la *cura dei contenuti*, quindi la raccolta, la selezione delle informazioni per incrementarne il valore;
- la *connessione*, quindi il collegare ciò che ci si sta leggendo con le conoscenze e le esperienze pregresse, anche attraverso l'utilizzo di *web tool* cooperativi (es. Diigo o hypotehes.io);
- il *laboratorio creativo* per creare nuove conoscenze e nuove testualità a partire dal ciò che si è letto (si potrebbe lavorare sul creare finali alternativi, sulla scoperta e l'individuazione di fake news attraverso la creazione di meme per smontarli, sulla creazione di infografiche o rassegne, sulla creazione di contenuti visivi utilizzando per esempio *web app* come *Canva* o *Lucidchart* o *Pictochart* ect. ...);
- la *contestualizzazione*, cioè il comprendere le motivazioni che stanno alla base di un testo mediale (utili in tal senso alcune piattaforme come *Google Scholar*, *Endnote*, *Mendely* – le ultime due per le citazioni).

WINEBURG E
MCGREW, LATERAL
READING, 2018



STRATEGIA "LATERAL
READING"



Presupposto per agire in tal senso è:

- uscire dalla dicotomia cartaceo-digitale perché è una falsa contrapposizione;
- tener conto del dispositivo che non va inteso solo come hardware e software ma contenitore testuale che accoglie un insieme di elementi capaci di orientare il comportamento del lettore.

Vanno considerati, insomma, tutti i fattori di processo e di contesto che concorrono a definire l'esperienza di lettura sia sulla carta che sullo schermo: occhi puntati sul processo.

La liquefazione della pagina e la dematerializzazione del testo tipici della lettura digitale sono accompagnate dalla riduzione dell'efficacia mnestica (si accentua

⁵⁰ Il *fading* è un'operazione di controllo dello stimolo e consiste nella progressiva riduzione degli aiuti, insomma si tratta di "sfumare il suggerimento", ciò significherà passare da risposte dipendenti a risposte indipendenti diminuendo il livello di suggerimento fino a rinforzare le risposte autonome.

⁵¹ Per saperne di più vedasi sito al link collegato al QrCode (in inglese)

⁵² Per saperne di più vedasi sito al link collegato al QrCode (in inglese)

in proporzione alla lunghezza del testo e molte ricerche lo hanno confermato). Essa va valutata distintamente rispetto agli effetti dell'uso di un testo a stampa o digitale sulla capacità di comprensione. È stato ampiamente dimostrato che, a prescindere dal supporto, alcuni comportamenti di lettura possono influenzare la capacità di decodificare i testi. Secondo alcune ricerche di Margolin (2013)⁵³ non si rilevano differenze specifiche tra le due tipologie, a stampa e digitale, nel caso di testi espositivi a livello di comprensione, cosa diversa invece è per quelli narrativi che necessitano di una lettura profonda capace di stimolare il *deep reading* ossia la lettura profonda del testo. Alcuni autori consapevoli di queste evidenze scientifiche parlano di "balfabetizzazione" (Wolf 2018)⁵⁴ e dell'urgenza educativa di sviluppare entrambe le *literacy*: quella legata alla stampa e quella legata al digitale. Ma, al contempo, sottolineano come sia importante evitare visioni dogmatiche o forme di amnesia storica o, peggio, edutopia digitale (Ranieri 2007, 2010)⁵⁵ perché sono in gioco una serie eterogenei di fattori di cui tener conto.

Sicuramente la lettura online premia le abilità cognitive come il multitasking, gli spostamenti rapidi dell'attenzione, la decodifica immediata ma superficiale delle informazioni (Wolf 2018)⁵⁶. E sicuramente questa inedita velocità di lettura crea frammentazione (Rivoltella 2020)⁵⁷ producendo nuove abitudini cognitive che potrebbero generare effetti negativi sulla comprensione profonda del testo: ragionamenti inferenziali, deduzioni, abilità analogiche, analisi critica, espressione, intuizione (Wolf e Barzillai 2009)⁵⁸.

Molti studi recenti e la "Dichiarazione di Stavanger" sul futuro della lettura del 2017⁵⁹ legata al progetto europeo *E-Read* (durato 4 anni), evidenziano come il passaggio dal cartaceo allo schermo non sia neutrale e che ci sia una sorta di *inferiorità dello schermo* per quanto riguarda testi lunghi e complessi. Ma qui subentra un'altra questione: la "pazienza cognitiva" (Rivoltella 2020)⁶⁰. Ecco allora che una possibile proposta operativa potrebbe consistere nel rallentamento dei ritmi educativi di cui si parla anche nel *Libro bianco sulla lettura e i consumi culturali* (2020-21)⁶¹.

La lettura a stampa è legata indissolubilmente alla capacità decifrativa e interpretativa del lettore ma anche al suo bagaglio esperienziale e linguistico. La lettura a schermo, oltre a tutto ciò, si lega alla decodifica multimodale, che implica il navigare attraverso più fonti compresenti nel testo; saper selezionare le informazioni, il saper filtrare i dati e a valutarne l'attendibilità e l'affidabilità, il navigare nella non linearità, l'usare competenze sofisticate legate a quelle *print skills* (di cui si è parlato in precedenza). E ancora l'impatto con l'enorme mole dei dati multimediali, il funzionamento degli algoritmi di ricerca con tutte

DICHIARAZIONE DI
STAVANGER



LIBRO BIANCO -
CEPELL



⁵³ J. Margolin et al., *E-readers, Computer Screens, or Paper: Does Reading Comprehension Change Across Media Platforms?*, «Applied Cognitive Psychology», 27, 2013, pp. 512-519

⁵⁴ Maryanne Wolf, *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e pensiero, Milano, 2018.

⁵⁵ Ranieri, Maria. 2010. "La scuola digitale tra retorica e realtà." In *Crescere digitali*, a cura di Barbara Bruschi, Antonio Iannaccone, e Rocco Quaglia, 45-66. Roma: Aracne

⁵⁶ Op. cit.

⁵⁷ Rivoltella, 2020 op. cit.

⁵⁸ Wolf, Maryanne, e Mirit Barzillai. 2009. "The importance of deep reading." *Educational Leadership*, 66 (6): 32-37.

⁵⁹ Per leggerla in italiano vai al link indicato dal QR-code a lato

⁶⁰ Rivoltella, 2020 op. cit.

⁶¹ Per scaricarlo o prenderne visione vai al link indicato dal QR-code a lato

le questioni legate alle *camere dell'eco*⁶² che autoalimentano pensieri, opinioni e non sono sfidanti (Sunstein 2009)⁶³.

Le preoccupazioni rispetto a quanto appena delineato sono reali perché possono compromettere pesantemente i diritti di cittadinanza e perché il non saper comprendere la quantità di informazioni diffusa aumenta il divario sociale non solo quello digitale.

È importante sviluppare nei giovani navigatori tutte le competenze e le *skills* della *reading literacy*, per fare in modo che diventino lettori capaci di usare le strategie per riflettere sulle informazioni o sui testi mediali di cui fruiscono e di saper monitorare la propria attività.

La lettura a schermo impone anche la necessità di insegnare ai bambini, ai giovani navigatori delle contro-abilità (Wolf 2018)⁶⁴ quali:

- cercare il significato e non la rapidità;
- monitorare la comprensione controllando le sequenze della trama cogliendo gli indizi e i dettagli;
- usare le abilità analogiche sperimentate nel contesto digitale.

È importante che l'uso dei media sia legato alla comprensione profonda dei testi⁶⁵. La cultura digitale richiede con maggior forza un buon lavoro sulla comprensione e il ruolo del tempo da dare per lavorare sui processi della lettura profonda a cui va posta un'attenzione quotidiana mirata (Wolf 2018)⁶⁶.

La nuova scrittura e la nuova lettura

Consapevoli di molto di quanto detto finora, qualche anno fa, a Sollentuna (Grönlund, Åke & Genlott, Agelli 2013)⁶⁷, un comune svedese non lontano da Stoccolma (Svezia), è stato condotto un interessante esperimento di ricerca-azione, che ha coinvolto cinque classi (due sperimentali e tre di controllo), corrispondenti alla nostra prima elementare. L'obiettivo dell'indagine era comprendere come e se cambiava la competenza di scrittura con l'utilizzo dei media.

Ai bambini e alle bambine delle classi sperimentali è stata data la possibilità di far diventare la scrittura un processo sociale – con uno scopo ben definito e un pubblico – e di lavorare su argomenti di loro interesse, partendo dal recupero dell'oralità. Con l'aiuto di un tool di registrazione vocale, i bambini e le bambine sono stati messi in condizione di interfacciarsi con le parole scritte

L'ESPERIENZA DI
SOLLENTUNA (IN
INGLESE)



⁶² Le *echo chamber* o “camere dell’eco” sono quei contesti e quelle condizioni che, sui media, portano alla creazione di uno stato di isolamento ideologico degli individui. All’interno delle cosiddette camere dell’eco, infatti, circolerebbero perlopiù notizie e fonti con una natura confermativa appunto delle posizioni politiche, religiose, ecc. degli individui. Il riferimento al fenomeno dell’eco, del resto, è tutt’altro che casuale. L’informazione digitale è caratterizzata, oggi, dall’abbondanza – di fonti, notizie, attori protagonisti, ecc. – e se ciò da un lato potrebbe rappresentare una garanzia di pluralismo, dall’altro favorisce di certo bias confermativi e la formazione, appunto, di *echo chamber*. Il numero di informazioni con cui il singolo individuo può interagire, infatti, resta limitato e davanti alla sovrabbondanza di fonti e contenuti quest’ultimo non può che mettere in atto meccanismi selettivi di diversa natura.

⁶³ Sunstein, Cass R. 2009. Republic.com 2.0. Princeton: Princeton University Press.

⁶⁴ Wolf, op. cit.

⁶⁵ Il testo va sempre inteso nella sua natura di *textum*; quindi, occorre sempre andare oltre allo stereotipo del formato pagina.

⁶⁶ Wolf, op. cit.

⁶⁷ Grönlund, Åke & Genlott, Agelli. (2013). *Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested*. Computers & Education. 67. 10.1016/j.compedu.2013.03.007

da subito. L'esperimento aveva anche un pubblico formato dai genitori e più in generale dalla comunità a cui erano stati preventivamente chiariti tutti gli elementi della ricerca:

- gli obiettivi (specificati e documentati);
- le esemplificazioni e le *minilesson* (per creare pre-comprensione);
- i magazzini lessicali e le strutture di modelli testuali;
- il supporto linguistico;
- i costanti feedback scritti;
- il pubblico reale (compagni, altri studenti, genitori);
- la valutazione formativa.

Già nel primo quadrimestre, l'indicatore scelto per monitorare i risultati (numero di parole lette correttamente in un minuto) registrava progressi maggiori nelle classi sperimentali rispetto alle tre classi di controllo. Alla fine dell'anno scolastico, questo vantaggio si era consolidato, giungendo a essere davvero significativo (Pantaleo 2022⁶⁸). Per raggiungere l'obiettivo, a Sollentuna sono stati usati molteplici strumenti e si è esercitato un assiduo monitoraggio sia del gruppo sperimentale che del gruppo di controllo.

Un accordo sociale prevedeva l'interazione con un pubblico autentico, l'utilizzo della tecnologia più adatta allo scopo (principalmente la registrazione vocale), la presenza di feedback scritti sul sito della classe, e, in generale, l'uso didattico del web.

La cura della motricità fine ai fini della scrittura a mano è stata curata inizialmente con appositi percorsi didattici e la scrittura a mano è stata introdotta nella seconda parte dell'anno scolastico.

Questa sperimentazione ha messo in risalto molte delle potenzialità della nuova scrittura e della nuova lettura attraverso i media digitali.

La lettura digitale (e online) e la lettura su testo stampato non sono completamente corrispondenti: le abilità e i processi in campo appaiono complementari e allo stesso tempo diversi, come vedremo più avanti.

La scrittura digitale contribuisce a fornire al lettore ulteriori strumenti per produrre tracce visibili delle sue impressioni, delle sue rielaborazioni, dei suoi pensieri sin dall'ingresso a scuola. Il lettore non riveste più il ruolo di destinatario del testo ed è in grado di partecipare attivamente alla produzione a prescindere dal suo livello di alfabetizzazione.

La nuova scrittura è plurimodale, ibrida, errante, concettuale, iconicamente strutturata. In ciò la lezione di Marshall McLuhan è forte: «il medium è il messaggio»⁶⁹.

Questo modo di leggere può essere nuovo e persino sconcertante per i *boomer*⁷⁰, ma non per i ragazzi e le ragazze, che da tempo sono abituati a testi non lineari, fruibili tramite e-book, app-book o il web.

⁶⁸ Lidia Liboria Pantaleo, *Oltre la parola. Leggere, scrivere, creare oggi*, Cetem, Scuola Oltre, 2022.

⁶⁹ Marshall McLuhan, *Gli strumenti per comunicare*, Il Saggiatore, Milano, 2015.

⁷⁰ I *boomer* appartengono alla generazione dei baby boomer nata tra il 1945 e il 1964 nel periodo della ripresa economica dopo la Seconda guerra mondiale, periodo in cui migliorarono notevolmente le condizioni di vita di molte persone. Sono gli anni del «baby boom» – ossia dei tassi di natalità in forte crescita – da cui la generazione prende il nome. Il boomer è chi è nato in quegli anni, i giovani utilizzano questa parola come appellativo per persone non più giovani o che fanno cose da vecchi.

I libri digitali sono narrazioni che trasmettono molteplici suggestioni, che hanno una densità espressiva forte oltre ad essere fortemente interattivi (una interattività ad alto potenziale plasmante però). Non bisogna sottovalutare le possibilità offerte dalla nuova lettura né mitizzare il nostro modo tradizionale di leggere, ma semplicemente coglierne le differenze per poter fornire ai ragazzi e alle ragazze gli strumenti per sfruttare al meglio la lettura, giungendo a quella che si definisce *Deep Reading* o comprensione profonda.

Le tecnologie del web e gli standard di apprendimento emergenti necessitano di lettori produttivi, socialmente responsabili, che siano in grado di collaborare con team eterogenei sia in presenza che in remoto, che sappiano condividere rapidamente, pubblicare domande proprie, profonde, che sappiano imparare dalle opinioni altrui riguardo a uno specifico problema prima di pervenire a una risposta.

Tutto ciò richiede che l'insegnante sappia offrire un ambiente di apprendimento strutturato, dove lo spazio per la lettura e la scrittura dovrebbe essere organizzato in modo coerente senza dimenticare di curarne l'aspetto "fisico". La progettazione di questo tipo di attività può comprendere anche l'allestimento di ambienti di simulazione virtuale.

L'esperienza della lettura nella sua essenza è profondamente cambiata essendo governata da processi autoregolativi forti e necessitando di strategie comprensione «nuove» e diverse da quelle che noi adulti abbiamo sempre adoperato. Occorre immaginare il percorso del lettore come una sorta di navigazione attraverso il testo e domandarci quali e quanti processi abilità siano necessari per arrivare a comprendere l'informazione di un testo digitale.

Il nuovo lettore-scrittore-autore-interprete esperto costruisce il suo testo operando scelte, chiamando in causa abilità multiple, valutando, integrando e prevedendo le interferenze, regolamentando (pianificando) la sua rotta in itinere per muoversi nel testo senza rischiare troppi «marosi», stabilendo le coordinate di viaggio e monitorando e regolando costantemente lo stesso (Coiro 2007)⁷¹.



Creare testi capaci di accogliere la complessità del reale

Per un programmatore ogni cosa trasmessa o comunicata è testo, perché tutto ciò che appare a monitor in internet implica un codice testuale; per un artista, per esempio un fotografo, ogni cosa trasmessa è immagine. Forse hanno ragione entrambi: la verità è che ogni cosa è al tempo stesso immagine e testo. La lingua come organismo vivente è connotata dalla collaborazione tra diversi elementi: immagine e parola, sonorità e parola, media e parola, segni e parola. Abitarla oggi significa lavorare in un sistema di complessità, avendo come punto di riferimento un testo capace di accogliere tutti i vari aspetti della comunicazione: il suono, le forme e i colori, i linguaggi espressivi, i sensi, i semi del pensiero, le intercettazioni dei «solai» di esperienza dei bambini e delle bambine, la ricchezza della riflessione, la molteplicità di accessi e di sviluppi, le «rotte di navigazione» che il testo stesso innesca, i linguaggi mediali.

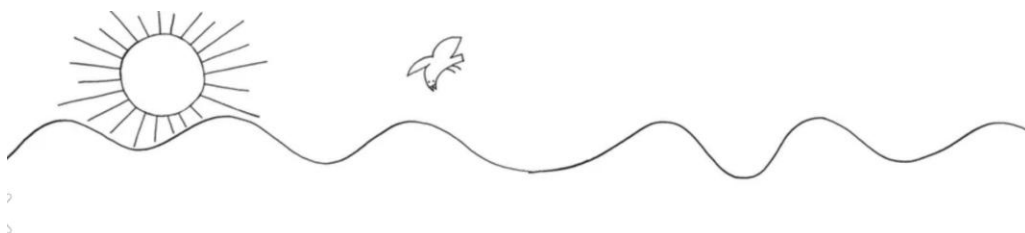
⁷¹ Julie Coiro – Elizabeth Dobler, *Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet*, «Research Quarterly», vol. 42, n. 2, pp. 214-257, International Reading Association, Delaware, 2007.

La stessa letteratura per ragazzi è sempre più ricca di esempi di testi in cui immagine e parola si integrano, giungendo a essere parti ugualmente importanti e indispensabili del tutto.

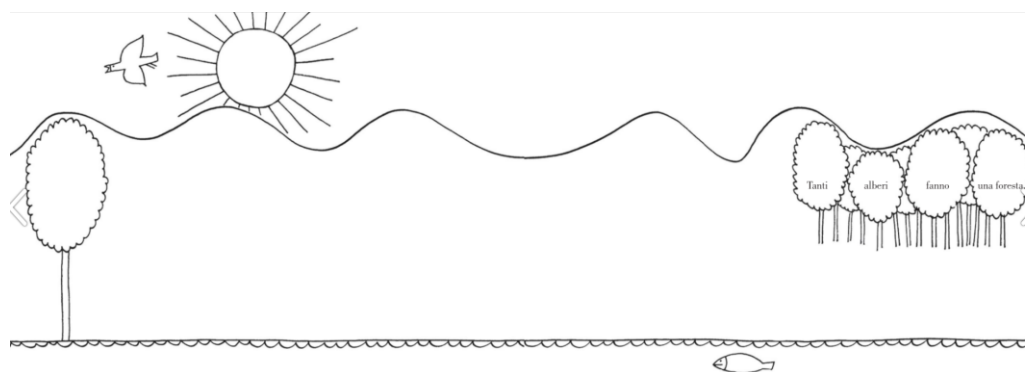
Un esempio ci arriva già dal lontano 1957 con un testo di Remy Charlip⁷² (pubblicato in Italia solo nel 2019 con il titolo, *Dove sono tutti?* grazie alla casa editrice Orecchio Acerbo)⁷³

A seguire alcune pagine esemplificative dell'albo di Charlip:

APPROFONDIMENTO
SU R. CHARLIP



(p. 14-15)



(p. 18 – 19)

⁷² Remy Charlip, *Where is everybody?*, Young Scott, 1957.

⁷³ Remy Charlip, *Dove sono tutti?*, Orecchio Acerbo, Roma, 2019. Qr-code a lato per approfondimento.

A differenza di quello che accade in molti albi illustrati, in cui l'immagine è in una pagina e il testo nell'altra (o comunque si presenta staccato dall'illustrazione), qui la parola è inserita all'interno dell'immagine, diventandone parte integrante. Parole e immagini interagiscono e contribuiscono alla costruzione del senso del testo. Nella psicologia dell'apprendimento multimediale, una soluzione di questo tipo permette di non creare le condizioni per pesare sulle risorse cognitive durante l'esecuzione del compito e, quindi, di non aver problemi di sovraccarico cognitivo, attenzione divisa e di ridondanza (teoria del carico cognitivo di Chandler e Sweller)⁷⁴. Una delle criticità dei testi multimediali è infatti l'accumulo di informazioni, che rischia di sviare dalla comprensione del messaggio stesso. Qui, invece, la parola è centellinata, pur facendo parte del disegno, e l'attenzione del lettore non deve dividersi fra testo e immagine. Partendo dalla pagina bianca, vengono via via inseriti nuovi elementi, un po' come se il libro fosse una lavagna luminosa su cui proiettare dei lucidi che si sovraespongono. Un modo diverso di pensare le immagini si trova in *Love*, di Lowell A. Siff⁷⁵ un



albo che si compone di pagine di colori e forme diverse, con finestrelle e buchi. La struttura del libro è funzionale alla situazione emotiva del personaggio: attraverso i buchi le bambine e i bambini possono intuire il proseguimento della storia. La vicenda narrata non è affatto banale: una bambina “brutta” e sfortunata viene abbandonata dai genitori e finisce in un orfanotrofio gestito da un direttore insensibile. Ma lei nasconde in sé un dono grandissimo, la capacità di amare, come dimostrano i bigliettini che scrive di nascosto. A seguire due pagine esemplificative.

Cappuccetto Rosso è una delle fiabe tradizionali più note, che nel tempo ha avuto moltissime rivisitazioni e riscritture. Quella di Sandro Natalino⁷⁶, vincitore del premio Andersen 2019 nella categoria “miglior libro fatto ad arte”, differisce da ogni precedente versione per due motivi: prima di tutto perché è un libro a

⁷⁴ N. Mammarella - C. Cornoldi – F. Pazzaglia, *Psicologia dell'apprendimento multimediale. E-learning e nuove tecnologie*, Il Mulino, 2005, p. 68-73.

⁷⁵ Lowell A. Siff, *Love*, Orecchio Acerbo, Roma, 2012.

⁷⁶ Sandro Natalino, *Cappuccetto Rosso*, EDT-Giralangolo, Torino, 2019.

leporcello, che una volta aperto raggiunge la lunghezza di alcuni metri, e poi perché affida la narrazione ai pittogrammi, un linguaggio grafico che nella fattispecie ricorda la simbologia dei cartelli stradali.

Il testo scritto si limita a due sole frasi: la classica apertura «C'era una volta» e l'altrettanto classica chiusura «e vissero felici e contenti». Attraverso la semplificazione, anche cromatica (i soli colori presenti sono il bianco, il nero e il rosso), il libro si presenta particolarmente inclusivo, adatto anche alle bambine e ai bambini più piccoli, che non sanno ancora leggere, o a chi non è di madrelingua italiana e neoarrivato/a.



Albi di questo tipo permettono di recuperare anche la dimensione orale del testo e del contesto in cui il testo si muove poiché si prestano alla creazione di paesaggi sonori, registrati e/o realizzati dagli stessi alunni attraverso l'implementazione del linguaggio radiofonico all'interno dell'esperienza di lettura e di scrittura⁷⁷.

Deep Reading e Visual Literacy

Il binomio immagine-parola permette la costruzione di percorsi didattici il cui l'obiettivo è riconoscere il «senso profondo» del testo (*Deep Reading*): non gli elementi palesi, dunque, ma quello che l'autore/trice intendeva davvero dire. L'idea del collegamento parola-immagine fa riferimento alla *Visual Literacy*, cioè alla capacità di costruire significato con le immagini. Non si tratta semplicemente di un'abilità, ma di una forma di pensiero critico che intensifica le capacità intellettive, facendo un uso combinato di diverse facoltà dell'individuo.

Per dare avvio al processo di comprensione e di creazione di significato, dobbiamo necessariamente partire dallo sguardo, come ci insegnano i bambini e le bambine, anche molto piccoli, che riescono a capire molto del contenuto di un libro dalla semplice osservazione della copertina. Solo se guardiamo qualcosa possiamo davvero vederla e descriverla; solo quando siamo in grado di descriverla, possiamo analizzarla; solo dopo averla analizzata possiamo cominciare a interpretarla e dunque a ricostruirne il significato.

Esistono due forme diverse di elaborazione del pensiero cui ogni individuo ricorre:

- sequenziale (utilizzata e insegnata per secoli attraverso la trasmissione del sapere con la scrittura);

⁷⁷ Il linguaggio radiofonico implica la necessità di riscrittura del testo (iconica o verbale) per la strutturazione dello storyboard della traccia da realizzare.

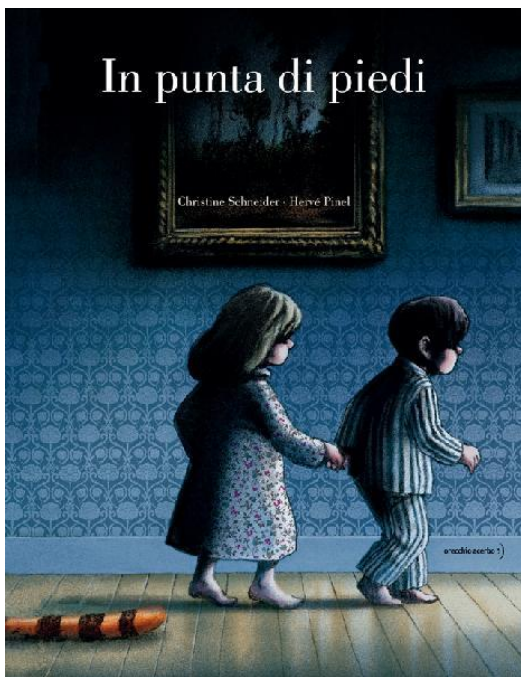
- simultanea (utilizzata per osservare e analizzare le immagini e in generale l'ambito del visivo).

Le nuove generazioni hanno imparato a riconoscere immagini fotografiche e video prima ancora di apprendere a scrivere e disegnare: ciò significa che la seconda forma di pensiero tende a predominare sulla prima.

La *Visual Literacy* non riguarda soltanto i nativi digitali: piuttosto ha a che fare con la rivoluzione informatica, che ha innescato quella che Boehm ha definito

«la svolta iconica»⁷⁸. La mente umana «legge» un non-testo 60.000 volte più velocemente di quanto possa leggere un testo. L'evoluzione dei mezzi informatici ha portato alla possibilità di accostare, tagliare, montare, «articolare» le immagini, con livelli espressivi paragonabili al linguaggio verbale. Parallelamente, c'è stato un adeguamento a queste nuove potenzialità anche in termini di cognizione.

Fra gli albi che permettono di esercitare l'abilità di decodifica del testo che abbiamo definito *Deep Reading*, possiamo segnalare *In punta di piedi*, di Christine Schneider e Hervé Pinnel⁷⁹.



Mostrando solo la copertina e le sguardie interne, si può chiedere alla comunità-classe di formulare ipotesi sul contenuto del libro. Diranno sin da subito che vedono un bambino e una bambina che, indossando solo il pigiama, camminano in modo circospetto lungo un corridoio pieno di quadri. Ben presto si può mostrare la tigre che campeggia nella quarta di copertina di cui c'era già un indizio in copertina, l'estremità della coda. Ma la nostra mente è programmata per prestare meno attenzione a ciò che compare nel margine inferiore sinistro del campo visivo.

Dopo questa prima "indagine" che mette insieme elementi inusuali, i bambini e le bambine saranno ovviamente curiosissimi di sapere come va a finire la storia e di elaborare ipotesi sul contenuto della storia, sul genere e su molti altri elementi della possibile narrazione che seguirà nelle pagine interne. La lettura delle immagini iniziali costruirà il "contesto accogliente" per la comprensione profonda del testo.

Molto funzionali in tal senso anche i *graphic novel* e *silent book*⁸⁰ che vanno, per le loro caratteristiche testuali, nella direzione del *Deep Reading* coniugato alla *Visual Literacy*.

⁷⁸ Gottfried Boehm, *La svolta iconica*, Meltemi, Roma, 2009.

⁷⁹ Christine Schneider – Hervé Pinnel, *In punta di piedi*, Orecchio Acerbo, Roma, 2019.

⁸⁰ I *graphic novel* rappresentano una forma narrativa in cui le storie a fumetti assumono la struttura del romanzo. Sono storie grafiche autoconclusive e caratterizzate da un intreccio sviluppato, che hanno il respiro e l'ambizione del grande racconto, dell'opera narrativamente compiuta, ma che rendono la complessità della narrazione romanzesca attraverso il connubio tra parole e immagini.

Uscire dal testo: albi “multimediali”

La produzione di albi illustrati per l’infanzia offrono stimoli molto significativi e coinvolgenti allo sviluppo di percorsi didattici mediali. Nella storia della tradizione italiana di questo settore letterario esistono dei veri e propri tesori da recuperare capaci di innescare processi utili a far ragionare sul testo in modo diverso e, costruendo un tessuto didattico forte, in cui tutti e tutte trovano spazio per prendere la parola nel senso ampio di cui si è finora. Consapevolezza di questa ricchezza si è avuta sin dal 1975 quando venne proposto come libro di testo per la scuola primaria *Osservare leggere Inventare* di Maviglia⁸¹ un libro adozionale che si presentava come una raccolta di capolavori per l’infanzia, messi a disposizione dei bambini e delle bambine di prima elementare per imparare a leggere e a scrivere.

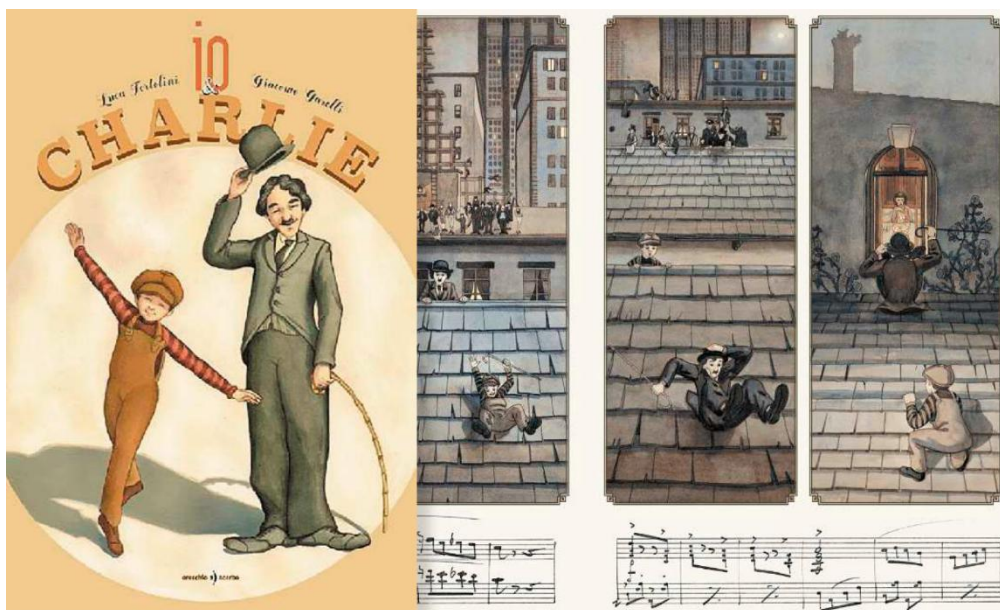
Negli albi illustrati convivono diversi codici:

- l’elemento iconico (i segni e le immagini);
- l’elemento verbale (il testo, che spesso – non sempre – accompagna la grafica);
- la grafica (la pagina per come è costruita e organizzata, il tipo di carattere scelto, la dimensione dei vari elementi, ecc.);
- la confezione (l’oggetto-libro, la sua forma, le dimensioni, i materiali, la legatura);
- la mediazione (la modalità di lettura adottata).

Il senso della narrazione scaturisce proprio dal dialogo fra tutte le componenti.

Alcuni libri illustrati per bambini potrebbero essere definiti “albi post-moderni”, perché inglobano eterogeneità testuale, alternanza di «media» e complessità espressiva e sono capaci di innescare processi di plasticità mentale e di capacità di fruizione «diversa».

La parola scritta, letta, detta, non basta assolutamente a esprimere tutto quello che c’è da cogliere in questi testi. Un esempio è l’albo illustrato *Io e Charlie*⁸². In questo caso, lo stesso libro a stampa è capace di portare in sé tra le pagine la multimedialità: a partire da un certo punto, la parola scritta diventa rigo

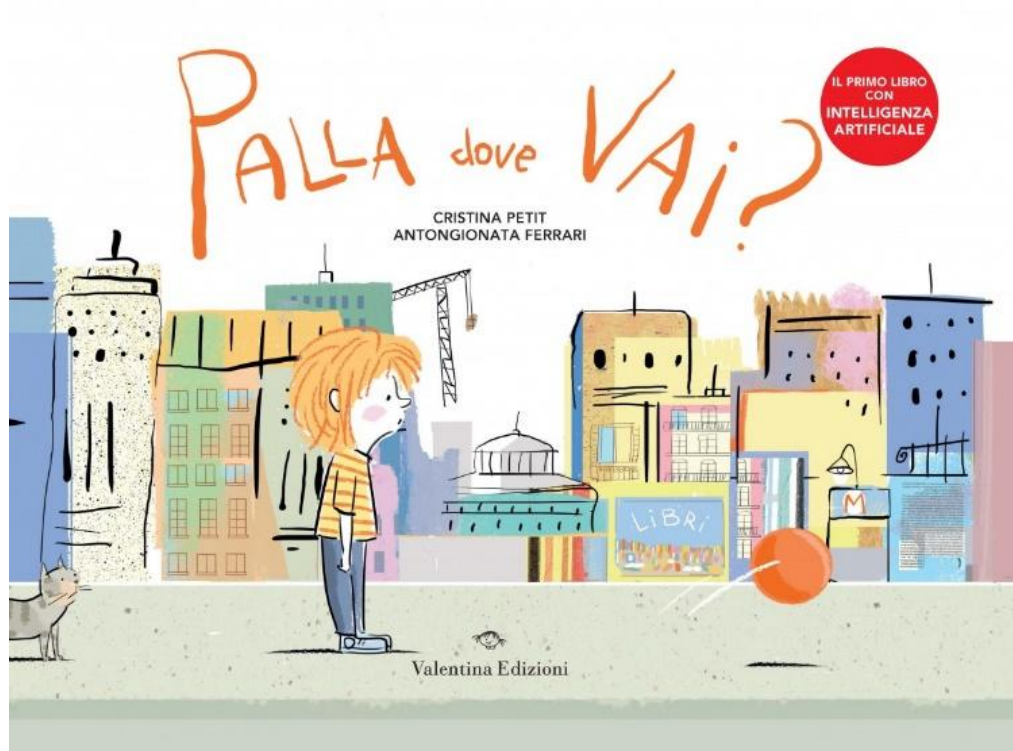


⁸¹ *Osservare leggere inventare*. Un libro con tanti libri scelti da Gioacchino Maviglia, Emme edizioni, Milano, 1975.

⁸² Luca Tortolini – Giacomo Garelli, *Io e Charlie*, Orecchio Acerbo, 2019.

musicale, contemporaneamente la pagina si trasforma in uno schermo di cinema muto ed è possibile scaricare l'audio con i brani che accompagnano il "film" che le pagine raccontano.

Alcuni albi recentissimi puntano persino sull'uso della AI per far "esplodere" il libro approfondendone alcuni aspetti, a titolo esemplificativo qui citiamo "Palla dove vai?" edito da Valentina Edizioni⁸³



La parola ha un corpo

Vale la pena chiarire subito che con "corpo" non si intende qui (soltanto) il corpo fisico del parlante, ma anche la forma e la sostanza della parola stessa. Riprendendo le riflessioni di Recalcati:

Le parole sono vive, entrano nel corpo, bucano la pancia: possono essere pietre o bolle di sapone, foglie miracolose. Possono fare innamorare o ferire. Le parole non sono solo mezzi per comunicare, le parole non sono solo il veicolo dell'informazione, come la pedagogia cognitivizzata del nostro tempo vorrebbe farci credere, ma sono corpo, carne, vita, desiderio. Noi non usiamo semplicemente le parole, ma siamo fatti di parole, viviamo e respiriamo nelle parole. Secondo Noam Chomsky, il «corpo» è a fondamento della parola, con cui ha un rapporto bidirezionale.

Massimo Recalcati, 2014⁸⁴

Ancora più specifico è Ong:

⁸³ Cristina Petit, AntonGionata Ferrari, *Palla dove vai?*, Valentina Edizioni, 2023

⁸⁴ Massimo Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino, 2014.

La parola è suono che risuona nel nostro corpo e l'enfasi sulla parola scritta astratta fa dimenticare la sua «fisicità corporea», vista e udito vengono scisse dall'esperienza, si concretizza un tradimento della sua natura a vantaggio del visuale. Perde i tratti dell'intonazione e dell'intensità (nessuna grammatica se ne fa carico).

Walter J. Ong, 2014⁸⁵

In altri termini, la scrittura potenzia cognitivamente la parola, ma ne "narcotizza" molti altri aspetti (senso, suono, corpo, gesto), privandola della sua dimensione ritmica, sonora e anche rituale (dimensioni corporee e collettive). Nelle culture antiche, legate all'oralità, il racconto nasce dall'individuo nella sua interezza, in quanto entrano in gioco il corpo, le dita, la voce. Basti pensare ai vecchi cantastorie, che mostravano le vicende narrate sul loro pannello o alla tradizione giapponese del kamishibai "teatro di carta"⁸⁶.

Nella tradizione italiana si è intrapresa la strada del visuale, dimenticando il modo in cui il corpo interagisce con la parola stessa. Ciò non è accaduto per esempio nella tradizione spagnola, che mantiene un forte legame fra il racconto e i movimenti del narratore. Nel libro *Cuentacuentos. Racconti tascabili* di Teresa Flores Martinez⁸⁷, le storie sono accompagnate sempre da un "fare" che non è solo intrattenimento, ma che permette di penetrare e comprendere meglio alcuni aspetti della narrazione. Ci sono storie di tutti i tipi, che richiedono l'utilizzo durante la lettura di materiali come sassi, pupazzi, carte da gioco, pasta, corde, elastici, carta (ritagliata, strappata, piegata...). Alcuni racconti prevedono che si disegni, con carta e penna oppure sulla sabbia, altri che si metta in scena la vicenda narrata. In ogni caso, il "fare" durante l'ascolto produce comprensione.

Universal Design for Learning per un approccio mediale complesso alla lingua

La parola nasce già prima che noi veniamo al mondo: è nel gesto che il feto fa nella pancia della mamma, nelle percezioni che ha del mondo esterno (rumori, voci, anche il silenzio).

Crescendo, impariamo che la parola raccoglie sensi e significazioni, che ha uno spessore, che racchiude sistemi linguistici diversi, non soltanto quelli dati dalla parola scritta.

Il contesto in cui ci stiamo muovendo, intendendo la parola in questo senso più ampio, è quello dell'*Universal Design for Learning* (UDL)⁸⁸, un approccio psicopedagogico che prevede l'utilizzo di molteplici modalità di presentazione delle informazioni, per attivare tutti i possibili canali comunicativi. L'intervento didattico non si limiterà alla sola componente uditiva e visiva, ma coinvolgerà anche altre dimensioni: l'olfatto, il gusto, il tatto, il poter attraversare le cose, ecc. In questo modo il docente può eliminare già in fase di progettazione dell'esperienza educativo-didattica le possibili barriere che rischiano di

⁸⁵ Walter Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna, 2014.

⁸⁶ Un breve video a cura della Fondazione IRPEA: <https://www.youtube.com/watch?v=TAOH0IVCqOU> che mostra l'uso del kamishibai.

⁸⁷ Teresa Flores Martinez, *Cuentacuentos. Racconti tascabili*, Asterios, Trieste, 2020.

⁸⁸ Link a sito con ricerche e studi che hanno avviato la sperimentazione e la riflessione nel mondo dell'educazione sull'Universal Learning Design <https://www.cast.org/>.

ostacolare la fruizione di quel contenuto, realizzando una didattica davvero inclusiva capace di rispondere alle esigenze di tutti e di ciascuno. Non si tratta affatto di semplificare, ma al contrario, di “complessizzare” il contenuto, offrendo tante vie di accesso in modo che ogni bambino e bambina possa alla fine arrivare a destinazione.



Un esempio: immaginiamo di voler lavorare sul tema della tempesta. Per i bambini e le bambine della scuola dell’infanzia, potremmo usare l’albo illustrato *La tempesta*⁸⁹ come stimolo narrativo per giocare a esplorare i suoni usando e sperimentando l’uso dell’acqua e di diversi materiali per simulare i suoni della tempesta, registrandoli e costruendo una sorta di magazzino sonoro (e al tempo stesso lessicale, i piccoli sono invitati a dare un nome a ciò che hanno prodotto e registrato). In questo tipo di attività entra in gioco anche l’aspetto emotivo: paure, insicurezze, ecc. ...

Per la scuola primaria si può progettare un percorso in più fasi, che affronti l’argomento da diverse angolazioni, coinvolgendo tutti i sensi. Il primo passaggio potrebbe essere di tipo iconico.

L’insegnante selezionerà immagini – fotografie o opere d’arte – che rappresentino la furia degli elementi. I bambini e le bambine potranno descriverle, esplicitando le loro emozioni e condividendo le loro esperienze. Anche i bambini con più difficoltà linguistiche possono svolgere il compito: magari si possono registrare le loro verbalizzazioni e trascriverle in un momento successivo o rendere con il linguaggio iconico attraverso la rappresentazione grafica tra pari.

Il secondo passaggio potrebbe essere di tipo uditivo. Si possono proporre alla classe brani che facciano ascoltare la “musica della tempesta”: la *Sinfonia n. 6 Pastorale di Beethoven*, la scena del temporale nel *Barbiere di Siviglia di Rossini*, *La tempesta* di Angelo Branduardi.

Per coinvolgere non solo l’orecchio ma tutto il corpo, ai bambini e alle bambine può essere suggerito di seguire la musica servendosi di un pennarello per lasciar traccia sul foglio del movimento che stimola la musica, in una sorta di connubio mano-orecchio-mente.

Solo in un momento successivo si potrà passare alla parola scritta, sempre con un’opportuna gradualità. Il punto di partenza può essere il libro, su cui si potrà studiare il lessico del temporale, osservando l’uso dei tempi verbali per dare il ritmo e il senso del movimento delle forze della natura⁹⁰. Per facilitare la comprensione ai compagni con difficoltà linguistiche, i bambini e le bambine potranno creare una sorta di dizionario visivo come negli esempi sotto.

⁸⁹ Florence Seyvos – Claude Ponti, *La tempesta*, Babalibri, Milano, 2002.

⁹⁰ Si suggerisce, in questa fase, l’uso del dizionario analogico, che permette di osservare le parole nei vari contesti e di ampliare il “magazzino lessicale” dei bambini e delle bambine.



In seguito, si potrà passare a testi più impegnativi, come estratti da Pavese o Rigoni Stern, o alla novella di Verga Nedda.

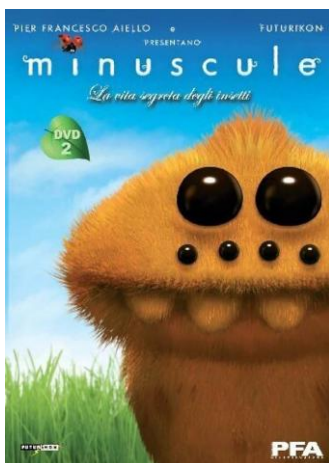
A seguire un esempio di percorso didattico, tratto dal quaderno di una bambina di classe quinta⁹¹.



MATERIALE DI LAVORO: LA TEMPESTA



Parola come materia-luogo della comprensione profonda, dell'emozione e della relazione



La stessa fisicità della carta può trasmettere senso e significazione, come nel caso dei libri pop-up, in cui la parola scritta demanda il suo ruolo alle piegature della carta, ai suoi tagli, ai suoi intrecci. I libri pop-up costruiscono orizzonti, spazi di parola in cui si possono inserire diverse situazioni creative. Tra i più interessanti possiamo ricordare *Il boschetto misterioso*⁹², *Giardino blu*⁹³, *600 punti neri*⁹⁴, *Credici!*⁹⁵, *Scia*⁹⁶.

Esistono produzioni filmiche solo audio e/o musicali che si prestano bene a essere sceneggiate dai bambini e dalle bambine. Un esempio molto stimolante e divertente per i bambini è la serie

⁹¹ Per visionare il materiale usare il Qr-Code a lato

⁹² Susumi Shingu, *Il boschetto misterioso*, L'ippocampo ragazzi, Milano, 2015.

⁹³ Elena Selena, *Giardino blu*, L'ippocampo ragazzi, Milano, 2017.

⁹⁴ David A. Carter, *600 punti neri*, Franco Cosimo Panini, Modena, 2007.

⁹⁵ Robert Sabuda, *Credici! Un pop-up per volare più in alto*, HarperCollins Italia, Milano, 2020.

⁹⁶ David Pelham, *Scia. Poesia di carta*, Franco Cosimo Panini, Modena, 2007.

animata francese *Minuscule*⁹⁷, che mostra le avventure comiche di insetti e piccoli animali del prato. ◀

L'approccio relazionale alla lettura di varie tipologie testuali abitua i bambini e le bambine a percepire le azioni e le emozioni dei protagonisti e stimola l'empatia (la capacità di comprendere ciò che gli altri provano, riuscire a prevederne i comportamenti).

L'approccio cognitivo ad essi diventa stimolo per lo sviluppo della creatività, amplia la memoria, potenzia le facoltà logiche (abilità di *problem solving*, capacità di mettersi nei panni di qualcuno e di immaginare come si potrebbero superare le difficoltà).

L'approccio linguistico alla lettura di testi plurimodali stimola lo sviluppo del linguaggio e l'organizzazione del pensiero per la comunicazione: i bambini e le bambine implementano il loro bagaglio lessicale preparandosi a identificarli i nuovi termini anche nelle esperienze future. Questo approccio permette di tenere aperti molti diversi accessi: dalla voce che narra alla drammatizzazione delle storie, dall'attraversamento delle storie attraverso il corpo (la teatralità, l'oralità espressiva) alla lettura interpretativa con l'apertura del testo alle ipotesi e ai commenti.

La voce umana è il luogo privilegiato (eidetico) della differenza: un luogo che sfugge ad ogni scienza perché non esiste scienza (fisiologia, storia, estetica, psicanalisi) che esaurisca la voce: per quanto si classifichi, si commenti storicamente, sociologicamente, esteticamente, tecnicamente la musica ci sarà sempre un resto, un supplemento, un lapsus, un non detto che si designa da solo. [...] non c'è nessuna voce umana al mondo che non sia oggetto del desiderio – o di rifiuto: non esiste voce neutra [...] la necessità di valutazione, di affermazione, si manifesta nella voce.

Roland Barthes, 1985⁹⁸ ◀

Parola come paesaggio sonoro

La parola rivela la sua potenzialità sonora se intesa come paesaggio, cioè quando si presta attenzione a quella che Roland Barthes ha chiamato la «musica di carta» intesa come ricezione e decifrazione, da parte del lettore, dei suoni presenti nel testo scritto, come azione attiva che ha il potere e la funzione di esplorare terreni sconosciuti. Si tratta di una pratica spesso sottovalutata, che si rivela utilissima per la sua natura inclusiva perché permette di lavorare sugli ampliamenti del lessico in modo pratico e creativo. Per esempio, un conto è imparare astrattamente i diversi verbi che possono indicare il verso degli uccelli (cinguettare, pigolare, tubare, ecc.) altra cosa è uscire dalla classe per tentare di registrare o riprodurre tali suoni.

Per paesaggio sonoro possiamo intendere anche la connotazione del testo rappresentata dal registro: è utile mostrare alla classe diversi registri linguistici,

⁹⁷ *Minuscule* regia di Thomas Szabo è una serie animata francese in episodi da 6' circa l'uno, creato da Hélène Giraud e Thomas Szabo, prodotto dalla Futurikon; la prima serie è stata trasmessa in onda il 18 ottobre 2006 sul canale televisivo France 2. Mescolando ambientazioni reali e animazioni 3D, la serie presenta la quotidianità degli insetti vista in chiave volutamente comica.

⁹⁸ Roland Barthes *L'ovvio e l'ottuso. Saggi critici III*, Einaudi, 1985

anche a partire da una stessa vicenda, come negli *Esercizi di stile* di Queneau⁹⁹. Per le classi della primaria, esiste un libro analogo che costruisce variazioni stilistiche sulla base della favola di Cappuccetto Rosso¹⁰⁰.

Una volta chiarito il meccanismo, i bambini e le bambine potranno divertirsi a riscrivere storie che conoscono (per esempio le favole di Esopo, ma non solo), giocando con i registri linguistici, i dialetti, il lessico.

Parola come suono

Recuperare l'elemento sonoro permette di ridare alla parola come oggetto significante le sue altre componenti fra cui il ritmo, l'accento, i fonemi. Il suono va fatto vivere come un elemento staccato, ma al contrario una parte importante della comprensione della parola e più in generale del testo.

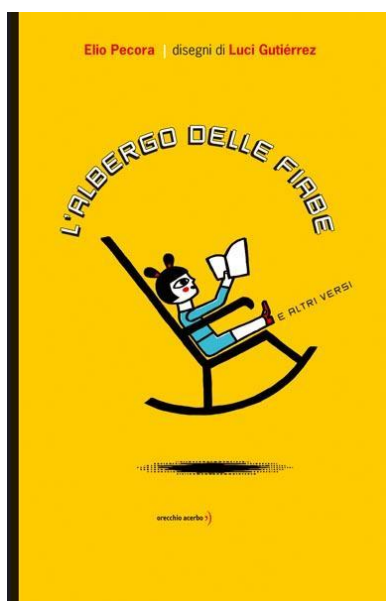
Come diceva Giacomo Devotori prendendo la metafora della nebulosa cara a Saussure¹⁰¹: «La nebulosa linguistica va oltre la lingua scritta e oltre la lingua parlata per le sue infinite varietà, e per l'arricchimento di componenti sovrasegmentali, cinesici e prossemici»¹⁰².

Ancor più lapidario Manganelli

Personalmente, credo che le parole siano certamente un suono, ma non sono sicuro che abbiano un significato.

Giorgio Manganelli, 1983¹⁰³

Esiste una forma testuale che esalta il valore del suono: si tratta della poesia, da cui possiamo partire per recuperare la dimensione sonora della parola. A



partire da filastrocche, poesie e testi in prosa, si può lavorare sulla rappresentazione sonora del testo attraverso alcuni programmi che permettono di elaborare e modificare i suoni. Uno dei software gratuiti più semplici e interessanti, per le funzionalità di cui dispone, è Audacity¹⁰⁴ che permette di lavorare multitraccia, accostando alla lettura anche suoni registrati e musica. Si può arrivare a una vera e propria partitura in cui la voce si mette in gioco dal punto di vista dell'intensità, del timbro, del ritmo d'emissione, della velocità. La parola poetica, anche quando si trova «in esilio nella scrittura» non rinuncia alla musicalità dei suoni, restando in attesa di essere liberata attraverso la voce. Con l'aiuto

⁹⁹ Raymond Queneau, *Esercizi di stile*, Super ET, 2014

¹⁰⁰ David Conati, *Esercizi di stile su Cappuccetto rosso. Per la Scuola media. Con espansione online*, La Medusa, San Giorgio a Cremano (NA), 2015.

¹⁰¹ Ferdinand de Saussure, *Corso di linguistica generale*, Laterza, 1967.

¹⁰² Giacomo Devoto, *I fondamenti della storia linguistica*, Sansoni, Firenze, 1951.

¹⁰³ Da una intervista rilasciata al «Corriere della Sera» il 22 novembre 1983.

¹⁰⁴ <https://www.audacityteam.org/> Il software è di facile uso; in rete si trovano diversi tutorial, anche in italiano, per esempio: <https://www.youtube.com/watch?v=ron-GZMrZFw>

di tool molto semplici come *Bookcreator*¹⁰⁵, anche i bambini e le bambine più piccoli potranno contribuire alla creazione di progetti che coniugano una lettura espressiva, evocatrice dei rumori del mondo, e i corrispondenti suoni reali registrati dagli stessi studenti.

Per realizzare laboratori analoghi, lavorando sul timbro vocale per caratterizzare i personaggi, può essere utile trarre spunto dal libro *L'albergo delle fiabe*¹⁰⁶ di Pecora.

Ascoltare con gli occhi, guardare con le orecchie

Prima di arrivare alla parola scritta, per “ascoltare con gli occhi” è molto utile partire dalle fotografie, possibilmente scattate dagli stessi alunni e realizzare testi multimodali dove trova spazio la parola scritta, detta a partire dalle sensazioni dagli odori dalle emozioni dalle metafore di vita vissuta (nel QRCode a lato un esempio di testo mediale realizzato a partire dallo stimolo dato dall'osservazione e dal vivere la nebbia secondo l'ottica su esposta). L'esperienza è partita dallo scatto di foto nel giardino della scuola durante una mattinata nebbiosa. Ciascuno/a scattava liberamente le foto ma avendo cura di inquadrare la porzione di realtà che interessava in modo particolare. Dopo aver scattato le foto, la classe è rientrata in aula per osservarle, in un primo momento senza commentare ma solo scegliendole in base all'efficacia dell'inquadratura rispetto a ciò che si voleva comunicare, poi a poco a poco esplicitando le emozioni e le parole che quelle immagini suscitavano. L'insegnante ha trascritto tutti i pensieri alla lavagna, senza dare alcuna gerarchia o fare selezione, ne prende semplicemente nota.

Il giorno dopo il gruppo classe ha iniziato a lavorare sulle idee raccolte, abbinandole o raggruppandole in base a criteri differenti (per esempio, per contrasto, per affinità, per struttura simile, ecc.) e componendole in un testo di scrittura collettiva¹⁰⁷. Si è arrivati in questo modo a una prima stesura, che è stata revisionata a distanza di una settimana. Contemporaneamente la classe ha lavorato sugli attacchi delle strofe e sulle rime e l'insegnante ha proposto input testuali diversi (prosa, poesia, canzoni, brani musicali, ...) sulla nebbia, per permettere ai bambini e alle bambine di ampliare il proprio magazzino lessicale, di conoscenza esperita che potesse alimentare i loro solai di esperienza.

Dopo un bel po' di lavoro, distribuito su più settimane, che ha compreso riletture, scelte e limature, la classe si è avviata verso la versione definitiva del testo scritto. A questo è stato creato un testo filmico che ha messo insieme il testo scritto, il testo fotografico e il testo musicale (la traccia sonora scelta dalla classe è stata frutto di ascolti di vari brani di musica strumentale dalla classica alla moderna) e di montare insieme il tutto per arrivare alla realizzazione di una videopoesia.

Per “guardare con le orecchie”, una modalità di lavoro che si adatta bene alla scuola dell'infanzia prevede che i bambini e le bambine realizzino paesaggi sonori, registrando i suoni del giardino (o dell'aula, o della mensa, ecc.). Successivamente, l'insegnante può chiedere alla classe a che cosa somiglia

VIDEOPOESIA: NEBBIA



¹⁰⁵ <https://bookcreator.com/> Tutorial a questo link: <https://vimeo.com/220782126>

¹⁰⁶ Elio Pecora, *L'albergo delle fiabe e altri versi*, Orecchio Acerbo, Roma, 2007.

¹⁰⁷ G. Cavinato – N. Vretenar, *Scrivere insieme. Idee e proposte per la scrittura collettiva*, MCE Ricercazione, 2019

ciascun suono, trasformando poi le similitudini in metafore. In questo modo sarà molto facile costruire in poco tempo una poesia onomatopeica.

Testo a stampa vs testo digitale: criticità e differenze

La Wolf in un suo fortunato saggio afferma:

il cervello che legge in profondità va letteralmente e fisiologicamente "ovunque" per comprendere

Maryanne Wolf, 2018¹⁰⁸



Ciò accade sia che si legga su carta stampata sia che si legga in digitale.

È vero però che la lettura digitale è un'esperienza completamente diversa, non possiamo limitarci a etichettarla tout court come migliore o peggiore della lettura a cui eravamo abituati: dobbiamo anzi avere il coraggio di affrontare i nostri stereotipi a riguardo per poterne neutralizzare l'influenza.

Quando ci troviamo di fronte a un testo che nasce in digitale ci si potrebbe chiedere: È un testo vero? È un testo autentico? Oppure è qualcosa di ibrido, che si trova a metà e che finirà per distruggere l'idea di lettura così per come è arrivata fino a noi?

In verità Platone nel suo Fedro accusava la scrittura di essere il fattore che avrebbe distrutto il modo di conoscere degli uomini e oggi, rispetto alla lettura, la storia si ripete: sentiamo le stesse affermazioni riferite agli e-book o libri digitali.

Naturalmente la realtà è un po' più complessa.

Bisogna innanzitutto partire dall'idea che la lettura è un atto innaturale, un'invenzione culturale introdotta molto di recente (appena 6000 anni fa): la scrittura prima, e poi tutto quello che riguarda la stampa, hanno messo a tacere una grande parte del modo di trasmettere il sapere a cui gli esseri umani erano abituati, vale a dire l'oralità.

La lettura e la scrittura digitale di cui si discute oggi non sono altro che un nuovo capitolo di questa storia.

Quali sono dunque gli elementi che distinguono la lettura digitale? Eccone alcuni:

- la lettura (nel caso di e-book, pagine web o ipertesti) procede in verticale invece che da sinistra verso destra;
- l'occhio opera una costante scansione del testo in cerca di informazioni;
- il testo scorre velocemente;
- la mente deve in continuazione orientarsi in un ambiente «liquido» e non ben definito dal formato pagina a cui siamo abituati;
- la lettura messa in opera è di tipo selettivo;
- l'attenzione è costantemente messa alla prova perché ci sono link da seguire, si fa zapping fra varie pagine, si usano supporti e spazi digitali diversi (smartphone, e-reader, notebook, tablet, ...) che rendono la lettura e la scrittura ubiqua.

Le modalità di interazione lettore/testo e quelle di fruizione del testo sono molto cambiate, di conseguenza, le abilità e le competenze da mettere in

¹⁰⁸ Maryanne Wolf, *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e pensiero, Milano, 2018.

campo non sono sempre coincidenti con quelle che occorrono nel caso della lettura su carta stampata.

Da parte del docente serve molto impegno nella scelta di testi digitali di qualità e di pagine web che siano rilevanti ma anche attendibili, di fonti pertinenti; da parte del lettore occorre sviluppare una lettura strategica in grado di integrare i vari frammenti testuali e di riassumerli per dar loro significato, deve essere in grado di prevedere i contenuti parzialmente nascosti, facendo inferenze predittive in una situazione di riduzione di informazioni contestuali (in un testo digitale c'è molto di implicito).

È chiaro che tutto ciò può comportare criticità non di poco conto legate al fenomeno del jumping (se il testo risulta troppo faticoso, il lettore sarà tentato di procedere a salti); alla difficoltà nel gestire la combinazione di diversi linguaggi (alfabetico, sonoro, visivo, audio); alla presenza di contenuti ridondanti o distrattori; i veloci spostamenti di attenzione; al *multitasking* verso cui sussistono pareri discordanti fra i neuroscienziati (secondo alcuni di loro sono contesti troppo ricchi di funzionalità aggiuntive e potrebbero interferire con il *Deep Reading*, a meno che il testo digitale non sia ben progettato, in modo da invitare il lettore a soffermarsi sui dettagli importanti); alla focalizzazione cognitiva difficoltosa.

Un testo digitale, per sua natura, dà la possibilità di compiere percorsi plurimi, tutti diversi, e quindi, ognuno leggerà un proprio testo, altamente personale. Il rischio ultimo è quello che il lettore si fermi a una comprensione soltanto superficiale.

Lettura fluida	Lettura online e/o digitale
È flessibile	È mediata
Ritorna su parole per comprendere	Necessita di capacità strategiche
Promuove inferenze	Necessita della comprensione dell'informazione visiva
Promuove analogie	Necessita della comprensione dell'informazione sonora
Favorisce riflessioni oltre il testo dato	Necessita della comprensione dell'informazione verbale
Segue una logica lineare deduttiva	Necessita di una comprensione simultanea e specifica
	È strategica: identificare rapidamente il valore gerarchico delle informazioni
	È multilineare
	Occorre dominare le dimensioni della selettività, dell'analiticità e della critica => saper andare oltre il testo

La compresenza di più canali attraverso cui passa l'informazione rende indispensabile per il lettore saper entrare nel testo in modo multi-prospettico. Chi non ne è in grado corre il rischio di essere annoverato fra gli idioti tecnologici¹⁰⁹ oppure, come più di recente si usa dire, fra i moderni illetterati che hanno perso la capacità di comprendere i testi che leggono, pur avendo in passato ricevuto un'adeguata istruzione.

È necessario, per dirlo in altri termini, lavorare per il recupero della parola, perché uno stesso soggetto si trova a essere contemporaneamente fruitore ma anche autore diretto del messaggio.

Compiuta una scelta di qualità nella selezione dei testi digitali, può essere una buona pratica quella di avviare un programma di familiarizzazione per

¹⁰⁹ Rivoltella, 2020 op. cit.

valorizzare l'oralità. Si possono creare percorsi da libro a media, ma anche da media a libro lavorando puntando sulla crossmedialità.

Un'altra buona pratica è senz'altro quella di presentare uno stesso testo in modalità diverse, persino usando differenti dispositivi di fruizione, personali e collettivi (per esempio computer desktop e laptop, tablet, smartphone), perché ogni *device* offre funzionalità peculiari.

Gli artefatti mediali andrebbero esplorati collettivamente attivando le preconoscenze e mettendo in atto una lettura condivisa durante la quale bisognerà trattenersi dal fornire subito soluzioni per lasciare un po' di tempo affinché i bambini e le bambine possano provare a trovarle da soli, esattamente come farebbero se stessero giocando a un nuovo videogioco.

Nel fare tutto ciò, andrebbe parallelamente smontato il pregiudizio che il modo digitale abbia principalmente una funzione ludica, non educativa. Bisogna ricordare che la scuola ha la missione di educare, non semplicemente di istruire: questo pregiudizio sta creando danni gravissimi, soprattutto nell'aumento del numero di casi di *home schooling*.

Gli anni più utili per sfatare questo mito sono proprio quelli della scuola primaria, perché già nella secondaria di primo grado i ragazzi e le ragazze potrebbero avere abitudini e "diete digitali" ben sedimentate e perciò difficilmente destrutturabili.

Quali sono le implicazioni pedagogiche di percorsi come quelli descritti?

Si va da una iniziale immersione nel testo digitale che stimola la raccolta di informazioni a uno sviluppo costante e progressivo di capacità decisionali, di monitoraggio, di azione propositiva a partire da quelle informazioni e di costruzione del testo autodiretta. Costruire significa anche decidere, scegliere e non appoggiarsi a strumenti già precostituiti. I bambini devono recuperare l'idea che si legge per imparare. Come scriveva Calvino nelle sue *Lezioni americane*¹¹⁰ l'obiettivo è sostenere lo sviluppo di una lettura profonda anche nei testi digitali, attraverso azioni didattiche strutturate ed esplicitamente perseguite al fine di raggiungere il «leggere per imparare».

Il mio lavoro di scrittore è stato teso fin dagli inizi a inseguire il fulmineo percorso dei circuiti mentali che collegano punti lontani dello spazio e del tempo. Nella mia predilezione per l'avventura e la fiaba cercavo sempre l'equivalente di un'energia interiore, di un movimento della mente.

Italo Calvino, 2016

Think Aloud: una strategia per comprendere

La lettura digitale richiede allo studente un compito più gravoso nella valutazione critica dei contenuti: c'è la necessità continua di operare delle scelte tra contenuti di interesse e messaggi persuasori, elaborando in maniera coordinata molteplici stimoli sensoriali e integrando informazioni di tipologia diversa. Ecco perché un punto critico, oltre alla scelta oculata degli e-book da offrire agli studenti, è la strategia da mettere in campo dal punto di vista didattico per far sì che emerga la comprensione profonda.

Una delle strategie più funzionali è il recupero dell'oralità, il pensare ad alta voce. La tecnica del *Think Aloud*, ispirata all'apprendistato cognitivo di

¹¹⁰ Italo Calvino, *Lezioni americane*, Mondadori, Segrate (MI), 2016

Collins¹¹¹, consiste nell'esplicitare il pensiero a mano a mano che si percorre un testo nel corso del processo di lettura con lo scopo di modellare strategie di lettura e comprensione efficaci che mirano a sollecitare la consapevolezza metacognitiva. Il *Think Aloud* permette di far emergere tutti i processi taciti della comprensione profonda, di osservarli e di renderli propri grazie al *modeling* offerto dal docente, il cui scopo è quello di guidare gli alunni verso l'autoregolazione del processo di comprensione, che può essere sperimentata individualmente o in gruppo. Il metodo mira a fornire allo studente strategie efficaci di pensiero e di lettura, ma anche di *problem solving* e riflessione¹¹².

In rete esistono molti strumenti in grado di aiutare docenti e alunni ad applicare questo metodo. Uno di questi, seppur datato è *Voice Thread*¹¹³: si tratta di uno spazio web in cui si possono caricare immagini o video su cui poter lavorare utilizzando la scrittura, la videoregistrazione tramite webcam e soprattutto la registrazione vocale. Per esempio, l'insegnante può caricare un'immagine tratta da un albo illustrato e chiedere agli studenti (registrando la propria voce) di commentare o rispondere a una domanda. Attraverso una speciale console in cui appaiono matite colorate, è possibile evidenziare l'elemento a cui ci si riferisce all'interno dell'immagine. Ogni bambino e bambina registrerà poi il proprio commento vocale: il risultato sarà una serie di ragionamenti intorno allo spunto di lettura/comprendimento proposto.

Un altro webtool interessante in tal senso, dal sito di Text help, è il servizio virtuale (gratuito per gli insegnanti e nato per aiutare bambini e bambine con difficoltà linguistiche di ogni natura), *Read&Write*¹¹⁴. Questo webtool presenta diverse funzionalità interessanti: un dizionario (anche visuale), un lettore del testo con velocità modificabile, la possibilità di trasformare la lettura in mp3, di fare ricerche sul web, di mettere una maschera che evidenzia solo alcune righe di testo, di registrare e inserire delle note vocali che possono in un secondo momento essere inviate all'insegnante.

Webtool per la scrittura digitale

Particolarmente adatto a classi con bambine e bambini stranieri è Story Weaver¹¹⁵, una biblioteca digitale in 280 lingue, che raccoglie più di 36.000 storie ordinabili per livello di difficoltà, per categoria o per grado scolastico. È uno strumento che favorisce l'integrazione, perché permette ai bambini e alle bambine di lavorare in modo cooperativo: ognuno potrà trovare un libro nella propria lingua e tradurlo in italiano con l'aiuto di un compagno/a madrelingua (o viceversa). C'è anche una sezione dedicata alla creazione di storie originali. Si deve inserire la lingua, il titolo, il livello e la forma del libro. È possibile selezionare le immagini da una banca dati interna, interrogabile per categorie o per oggetti. In alternativa, le immagini si possono anche caricare

¹¹¹ Allan Collins – John Seely Brown – Susan Newman, *L'apprendistato cognitivo. Per insegnare a leggere, scrivere e far di conto*, in Clotilde Pontecorvo – Anna Maria Ajello – Cristina Zuccheromaglio [a cura di], *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Ambrosiana, Milano, 1995, pp. 181-231.

¹¹² Julie Coiro, *Talking About Reading as Thinking: Modeling the Hidden Complexities of On-line Reading Comprehension*, «Theory Into Practice», vol. 50 (2011), n. 2, pp. 107-115.

¹¹³ <https://voicethread.com/>. Il tool non è in grado di integrarsi a Google Classroom.

¹¹⁴ <https://www.texthelp.com/products/read-and-write-education/>

¹¹⁵ <https://storyweaver.org.in/stories?query=&sort=Ratings>

dall'esterno tra quelle autoprodotte. In questo modo si crea un e-book che può essere messo a disposizione di tutta la community.

È interessante notare come questo strumento si dimostri prezioso anche per l'educazione alla cittadinanza digitale: l'ultima pagina di ogni libro creato contiene i *credits*, con il nome degli autori sia del testo che delle immagini.

Esiste, inoltre, un social network interamente dedicato alla scrittura, *Wattpad*¹¹⁶, in cui è possibile condividere le proprie opere con la community che può commentarle e suggerire correzioni e nuovi sviluppi. È quello che ha fatto, durante il lockdown della primavera 2020, lo scrittore Davide Morosinotto: ha pubblicato, un capitolo alla volta, il libro che stava scrivendo, *La più grande*¹¹⁷, raccogliendo moltissimi feedback dei ragazzi e delle ragazze che lo leggevano.

Queste esperienze permettono di esaminare alcuni fenomeni importanti della scrittura digitale:

- la scrittura per il web può contenere tutti gli accorgimenti strutturali e formali che un autore ha a disposizione per ancorare l'attenzione del lettore alla pagina;
- il testo digitale, dopo aver delineato il rapporto tra la forma e il formato, va usato ponendo attenzione all'aspetto tipografico come strumento strategico per garantire la leggibilità e la facilità della comprensione;
- il testo in movimento (l'evoluzione più recente del testo digitale: un testo dove audio e video rendono immediato e intuitivo il messaggio) è capace di attivare velocemente i vari canali comunicativi e di apprendimento in forma multipla rispetto a un testo a stampa;
- la rete permette a tutti i potenziali lettori di diventare potenziali scrittori, in una sorta di evoluzione rapidissima che potremmo definire dei «salti di sistema»¹¹⁸.

Come dovrebbe ormai risultare evidente, la scrittura digitale, libera dal pregiudizio del formato pagina, evidenzia tutte le sue caratteristiche di attività complessa che comprende arte e pratica, teoria e progettazione, pianificazione e costruzione, dinamicità e interattività, utilizzo di linguaggi plurimi.

La moltitudine di piattaforme e servizi di scrittura digitale capaci di innovare l'apprendimento a scuola rispecchia la ricchezza, in termini quantitativi, dell'interazione verbale scritta.

I ragazzi e le ragazze di oggi, malgrado tutto quello che se ne scrive, scrivono più di qualsiasi altra generazione passata e se ciò avviene in modo scorretto, possiamo – e dobbiamo – aiutarli a migliorare, ma resta il fatto incontestabile che leggere e scrivere siano sempre di più attività sociali definite culturalmente. Una didattica che sfrutti la medialità permette di ricucire la separazione fra il modo in cui si scrive a scuola e quello in cui si scrive nella vita di tutti i giorni, fuori dalla classe.

Ciò non significa che i docenti debbano essere esperti di tecnologie informatiche. L'essenziale è che abbiano chiari i propri obiettivi.

¹¹⁶ https://www.wattpad.com/?locale=it_IT

¹¹⁷ Davide Morosinotto, *La più grande*, Rizzoli, Milano, 2020. Il libro pubblicato da Rizzoli è molto diverso dalla prima stesura, che l'autore ha deciso di lasciare su Wattpad «per ringraziare tutte le persone che nei mesi hanno seguito, votato, suggerito, e per non perdermi certi commenti davvero troppo belli per svanire nell'internet».

¹¹⁸ Luca Toschi, *La comunicazione generativa*, Apogeo Education, Milano, 2011.

La scrittura digitale – reticolare e ramificata, complessa e articolata, amplificata, creativa, partecipativa e relazionale – diventa una sorta di lente di ingrandimento su ciò che conta davvero nel processo di scrittura, rendendo di fatto più facile scrivere in modi del tutto nuovi.

Tutte queste possibilità sono elettrizzanti, ma certo la scrittura digitale fa sorgere nei docenti anche alcune domande legittime legate alla valutazione dei testi mediali e alla formazione dei docenti che devono preparare i ragazzi e le ragazze a vivere in un mondo digitale e interconnesso.

Concludiamo ripetendo alcune buone pratiche, identificate da Muspratt, Luke e Freebody¹¹⁹ già nel 1997:

- andare oltre il codice scritto, nella sua accezione stereotipata di codice a stampa;
- partecipare attivamente alla comprensione e composizione di testi scritti, visivi e orali significativi;
- utilizzare i testi funzionalmente;
- analizzare e trasformare criticamente i testi.

Oggi più di ieri abbiamo a disposizione una moltitudine di strumenti e linguaggi che arricchiscono e restituiscono alla parola il suo corpo fisico, la sua voce, il suo colore, il suo suono e la sua immagine. Eppure, oggi più di ieri, la scuola si arrocca spesso in una posizione innaturale, che privilegia la parola scritta o a stampa trascurando tutto ciò che rende speciale la parola stessa. Si dimentica troppo spesso tutte le coloriture della parola e ci si limita a farla intendere solo come testo scritto o, peggio, come solo libro di testo a stampa lasciando fuori dalla porta quella ricchezza plurimodale della comunicazione che è tipica della nostra società. Nel far ciò, di fatto si depauperano gli alunni di possibilità diverse di comunicazione e si finisce con accettare l'omologazione e la messa in cura di chi dentro questa omologazione non riesce a stare.

Sicuramente foriera di complessità, ma di certo non scarsa di eccellenti opportunità pedagogiche e didattiche per i nostri alunni, la comunicazione oggi e gli strumenti attraverso cui essa prende forma sono un eccezionale catalizzatore di processi linguistici creativi e multimodali che in potenza, se ben usati, possono dare risposta alle esigenze di tutti e ciascuno poiché sfruttano modalità plurime per sviluppare la parola e garantiscono di fatto il diritto alla lingua di tutte e tutti. Ma questo può avvenire a condizione che si abbandoni lo stereotipo della pagina scritta come strumento educativo per eccellenza.

Accompagnare i bambini e le bambine nella casa della lingua, come direbbe Fabrizio Frasnèdi, significa dar loro la possibilità di sperimentare la parola in tutte le sue accezioni e potenzialità, significa far riappropriare il testo del suo significato originale di *textum* e riscoprire come la lingua e i suoi prodotti possano accogliere gli stessi processi linguistici di lettura, scrittura e comprensione profonda¹²⁰.

Abitare la lingua oggi significa, dunque, partire dalla testualità, colta da questo particolare punto di vista e aprire a tutte le componenti della parola: suono, segno, fisicità, colore, emozione, forma. In questo modo il testo ne uscirà rafforzato e arricchito di tutte quelle sfumature che andrebbero perdute se

¹¹⁹ Sandy Muspratt – Allan Luke – Peter Freebody [eds], *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice*, Hampton Press, Cresskill (NJ), 1997

¹²⁰ Lidia Liboria Pantaleo, *Fare lingua a scuola nell'epoca dei social-media*, in Bruna Campolmi – Annalisa Di Credico – Nerina Vretenar [a cura di], *Chi ben comincia cit.*, pp. 55-72.

lasciate solo alla parola scritta: partire dal testo e andare oltre il testo per ritornarci arricchiti e arricchendolo.

La medialità gioca un ruolo significativo e allo stesso tempo può diventare *medium* autentico di conoscenza e consapevolezza critica se contestualizzata in un processo educativo forte, dove ogni azione è volta alla ricerca di senso e all'attivazione dei "solai" di esperienza dei bambini e dei ragazzi e a cui l'insegnante si accosta con cautela e discernimento.

Non tutti i contenuti digitali fruibili sono uguali e le loro valenze possono essere molto diverse anche dal punto di vista pedagogico e didattico¹²¹.

Nel percorso educativo-didattico mediale la dimensione attiva dell'apprendimento è cruciale perché gli attori protagonisti devono essere i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze che solo così potranno diventare cittadini e cittadine a pieno titolo.



¹²¹ Stefania Carioli, *Narrazioni digitali nella letteratura per l'infanzia*, Franco Angeli, Milano, 2018.

NARRAZIONE

NARRAZIONE

Stefania Alotta, Beatrice Bramini, Giancarlo Cavinato,
Rosaria Iarussi, Lia Martini, Nerina Vretenar



“Innumerevoli sono i racconti del mondo. In primo luogo una varietà prodigiosa di generi, distribuiti a loro volta secondo differenti sostanze: al racconto può servire da supporto il linguaggio articolato, orale o scritto, l'immagine, fissa o mobile, il gesto e la commistione coordinata di tutte queste sostanze; il racconto è presente nel mito, le leggende, le favole, i racconti, la novella, l'epopea, la storia, la tragedia, il dramma, la commedia, la pantomima, il quadro (si pensi alla S. Orsola del Carpaccio), le vetrate, il cinema, i fumetti, i fatti di cronaca, la conversazione. Il racconto è presente in tutti i tempi, in tutti i luoghi, in tutte le società; il racconto comunica con la storia stessa dell'umanità, non esiste, non è mai esistito in alcun luogo un popolo senza racconti; tutte le classi, tutti i gruppi umani hanno i loro racconti e spesso questi racconti sono fruiti in comune da uomini di culture diverse, talora opposte: il racconto si fa gioco della buona e della cattiva letteratura: internazionale, trans – storico, transculturale, il racconto è là come la vita.”

(Roland Barthes)¹²²

¹²² Roland Barthes, (1969) *Introduzione all'analisi strutturale dei racconti*, in AAVV *L'analisi del racconto*, Bompiani: Milano

Introduzione

«Narrare è un'attività relazionale, la comunità è fatta delle storie che condivide. Sono le storie che danno spazio a una pluralità di voci, idee, modi di essere e di vivere che, tutti, ci caratterizzano come umani. La narrazione consente di comporre in un'unitarietà leggibile la frammentarietà delle esperienze senza perderne la ricchezza. Poter raccontarsi e raccontare, in qualsiasi forma, dà potere alle persone, le rende protagoniste e nello stesso tempo le avvicina agli altri, ascoltare racconti crea relazioni e apre ad altri mondi e ad altre esperienze. Coltivare il bisogno e il piacere di raccontare, coltivare spazi di racconto, oltre che uno dei fini, è uno dei mezzi importanti per l'educazione linguistica -e non solo- a scuola. Il racconto porta con sé l'esperienza dell'ascolto che abitua a stare in relazione e a pensare in silenzio, a sentir risuonare dentro di noi, come un'eco profonda, immagini e parole che ci attraversano, mondi possibili ed impossibili che possiamo immaginare. Momento di conoscenza e di intreccio di esperienze, è, nello stesso tempo, un evento reale e una testimonianza che porta la memoria di altri luoghi, persone, eventi. Ogni narrazione può avere cittadinanza nella scuola: le narrazioni della letteratura e del mito, come le narrazioni che ciascuno/a può offrire all'ascolto o incontrare nella lettura.

La narrazione che ha per contenuto la quotidianità è fondamentale, aiuta la conoscenza reciproca e rafforza l'identità del gruppo, rivelando come ciascuno/a sia diverso e unico e nello stesso tempo simile a tutti/e gli/le altri/e, condividendone la comune umanità.

È importante che, in tutti i luoghi in cui si intraprende un cammino di educazione alla parola, ciascuno/a trovi spazio modo e motivo per esprimersi e per desiderare di farlo in modi sempre più complessi e critici, senza sentirsi giudicato/a. Imparando, noi educatori/educatrici, ad esercitare la difficile arte di ascoltare perché si inizi, insieme, ad abbozzare la costruzione di un noi nuovo.»

Questo passo del Manifesto MCE *Educare alla parola* sottolinea come la narrazione, modalità relazionale fondamentale legata all'identità dei popoli e delle culture, su cui si basa ogni scambio autentico tra umani, così come il percorso della costruzione del sé, debba occupare un posto privilegiato nella scuola, quale che sia il percorso di apprendimento intrapreso.

Data la complessità e la pregnanza di questo tema abbiamo cercato, pur nella consapevolezza dei limiti di qualsiasi tentativo di schematizzazione, di mettere in luce, nell'universo delle riflessioni e delle analisi che ci sembravano significative, alcuni aspetti, alcuni punti di vista:

- l'aspetto antropologico, ossia la narrazione come collante e specchio nella cultura dei gruppi umani

- l'aspetto psicosociale e pedagogico, ossia la narrazione come potente mediatore delle relazioni tra gli individui e della costruzione del sé: assume un ruolo decisivo per costruire, nella scuola, reti significative di relazioni basate sulla conoscenza reciproca e la comunicazione autentica che nasce dal sentirsi ciascuno "unico" e nello stesso tempo "uguale" a tutti gli altri

- l'aspetto narratologico, ossia dello studio delle narrazioni come oggetti culturali da osservare e conoscere.

La potenza della narrazione

Ho vivo il ricordo di un episodio familiare: è un sabato pomeriggio di una piovosissima primavera. È la festa di compleanno di mia figlia, per festeggiare i suoi otto anni ha invitato i suoi compagni di classe. Fuori è freddo e piove. La squadra di una decina di bambini e bambine di età diversa ha appena terminato l'ultimo dei giochi previsti, la caccia al tesoro, e ora scorrazza per casa, hanno bisogno di correre, di inseguirsi, di agire. Mia moglie mi guarda un po' preoccupata. Ho capito quello che devo fare. Prendo un racconto delle "Fiabe Italiane" di Calvino. C'è un tappeto grande nel soggiorno: invito tutti ad ascoltare la storia che leggerò: *Il braccio di morto*. Arrivano tutti affannati, gioiosi, con tanta voglia di continuare a scatenarsi. Incomincio a leggere: "In un villaggio c'era l'usanza che quando moriva un fratello..." Subito, come per incanto, si crea un silenzio attento, i corpi si arrestano di colpo, gli occhi si sgranano. Tutti si sentono protetti dal gruppo, come in apnea, attendono lo sviluppo del racconto.

Cosa era potuto accadere, perché continua a succedere che anche ai bambini e agli adulti di oggi una narrazione produca un simile effetto? Pare quasi un riflesso condizionato, il presente si ferma come nella fiaba della *Bella Addormentata*, cessa ogni effetto e sentimento negativo e contemporaneamente si attiva in ciascuno un'apertura totale ad entrare dentro la corrente della storia, dentro i personaggi: le nostre emozioni del momento cedono immediatamente il passo a quelle dei protagonisti del racconto. Si attende che accada qualcosa: c'è l'attesa, la sorpresa (anche se la storia è conosciuta) non smette mai di agire. Avviene una sospensione totale della nostra identità, ma ... qualcosa accade dentro di noi: si muovono forze sconosciute o tenute a tacere, desideri, paure, rabbie, sorrisi. I muscoli si tendono e si rilassano, la respirazione muta secondo l'andamento della storia. La narrazione, 'sirena' dolcemente adagiata sul nostro inconscio, sorride del nostro pensiero razionale.

Da diversi anni numerosi autori appartenenti a diversi settori disciplinari hanno contribuito a costituire un terreno assai fertile di azione e di ricerca didattica: quello della pedagogia narrativa.

Scriva Ilaria Dal Canton (1): «È chiara la consapevolezza del fatto che la narrazione non sia da considerarsi un fenomeno circoscritto alla sola produzione letteraria. Il racconto coinvolge piuttosto la nostra vita quotidiana, il nostro agire, la nostra identità. Viviamo dunque immersi nei racconti: il pensiero stesso, nelle sue complesse articolazioni, è in gran parte strutturato in forme narrative».

Paul Ricoeur e il racconto come modo privilegiato di comunicare

Il primo contributo che vorremmo richiamare ci viene dal pensiero di Paul Ricoeur. La 'narrazione' per il filosofo francese è una pratica educativa e sociale perché consente di costruire attraverso la memoria la propria cultura nell'apertura alla relazione con altri.

Il filosofo afferma che (2):

- in principio è il racconto;

- di non narrativo c'è solo la natura senza l'uomo, ma appena l'uomo 'dice' la natura o dice se stesso ... ecco il racconto;
- il pensiero narrativo non è fondativo, non è paradigmatico, ma è pensiero dotato di una intelligenza narrativa;
- la narrazione è strettamente collegata alla temporalità: solo attraverso la narrazione è possibile cogliere l'esperienza del tempo;
- abbiamo bisogno di mito come 'narrazione del futuro': nel mito è custodita una risorsa di futuro;
- la narrazione ha carattere universale: non esiste un popolo senza racconto;
- la nascita della cultura equivale alla nascita del racconto;
- è il narrare che genera la storia: esiste reciprocità tra narrazione e temporalità;
- il tempo diventa tempo umano nella misura in cui è articolato in modo narrativo: la narrazione umanizza il tempo e lo trasforma in storia;
- il racconto è un testo che mette in forma l'esperienza, la rende intelligibile attraverso la costruzione di unità linguistiche significative;
- è attraverso l'intelligenza narrativa che l'uomo può organizzare il caos, unificare il molteplice, dare una trama al magma dei personaggi e degli avvenimenti;
- la narrazione è un veicolo di apprendimento, non solo di emozioni;
- il soggetto si configura come identità narrativa che non può che pensarsi in maniera dinamica, processuale, mobile, plurale: una identità nomade.

La narrazione ha nella scuola un ruolo fondamentale perché può concorrere in modo decisivo alla valorizzazione della memoria ed alla strutturazione dell'identità personale, a partire dal racconto dell'esperienza vissuta.

Narrando e insegnando a narrare si esplora il rapporto che ognuno di noi ha con la narrazione: rassicurazione, conferma, piacere, modificazione dell'altro... Comunicare con gli altri è un raccontare e raccontarsi e in questo movimento dell'io verso il tu sta la funzione sociale della narrazione. Infatti, una delle caratteristiche del racconto è la sua universalità, la sua presenza in tutte le culture, tempi ed età; in particolare è presente nell'età infantile come modo privilegiato di comunicazione e come bisogno di raccontare e di sentir raccontare.

Georges Perec e il raccontare di sé, degli altri, del mondo reale e di quello fantastico

Georges Perec, sociologo di formazione, è stato, nella sua breve vita, un geniale autore di romanzi innovativi. Nei suoi scritti ha praticato nuove modalità narrative, anticipando, per certi aspetti, alcune delle forme dei romanzi interattivi, costruiti oggi in rete. Nella presentazione di copertina del suo romanzo *W o il ricordo dell'infanzia* (3) possiamo leggere:

«In questo libro ci sono due testi che si alternano, così, semplicemente, al punto che potrebbe quasi sembrare che non abbiano niente in comune, e sono invece immersi in un groviglio inestricabile, come se nessuno dei due potesse esistere da solo, ... Uno dei due testi appartiene all'immaginario: è un romanzo d'avventure, la ricostruzione, arbitraria eppure minuziosa, di un fantasma infantile che rinvia a uno Stato retto dall'ideale olimpico. L'altro, è

un'autobiografia: la narrazione frammentaria della vita di un bambino durante la guerra, un racconto povero di fatti e di ricordi, composto di briciole sparse, di assenze, di dimenticanze, di dubbi, di ipotesi, di aneddoti insignificanti ...».

Secondo Percec esistono quattro dimensioni di sviluppo della narrazione:

Il fantastico

L'educazione all'immaginario porta con sé una grande ricchezza formativa: aiuto a ricostruire l'identità; rafforzamento di se stessi, proiezione nel futuro, mezzo per affrontare la propria realtà senza disorientarsi, allontanamento per ritornare con maggior forza a sé. È un viaggio nel regno di 'Fantasia' che permette un ritorno più consapevole alla propria realtà, un cambiamento di se stessi e della propria realtà.

Raccontare di sé

Il narrare, attraverso il racconto di se stessi, è la scoperta del valore della quotidianità come scambio, in quanto essa ha di diverso rispetto agli altri e di specifico, ma anche di comune a tutti gli altri. Valorizzando, riscoprendo, 'sbanalizzando' aspetti della quotidianità si offre ai bambini un aggancio per la strutturazione di una personalità democratica; il lavoro sul quotidiano non discrimina gli individui in quanto ci si riferisce a ciò che accomuna e non a ciò che separa. Per questo è necessario riflettere su piccoli fatti, micro-interazioni, non sull'avvenimento eccezionale (il gioco, il rapporto con i coetanei, con gli adulti, il modo di vivere la scuola, la solitudine, il rapporto con gli animali).

Raccontare degli altri

Un momento importante della relazione interpersonale, la 'prova' che la relazione ha acquisito un determinato livello di profondità consiste nel rispecchiarsi nell'altro, nello sperimentare la reciprocità. Il racconto apre alla scoperta di se stessi come simili in molte cose a tutti gli esseri umani (empatia), ma, nello stesso tempo, come diversi.

Raccontare del mondo

Sono in gioco i modi e i tramiti dell'accesso dal proprio 'guscio', dalla bolla personale, a tanti mondi possibili. La narrazione costruisce una versione di noi stessi nel mondo. È attraverso la sua narrativa che una cultura fornisce ai suoi membri modelli di identità e di capacità d'azione. Essa è espressione dell'identità, del progetto personale di realizzazione. E, al tempo stesso, è connessione di parti diverse, separate, dell'esperienza; un puzzle, una combinazione di pezzi in un disegno, uno sfondo.

Jerome Bruner e la narrazione come strumento del pensiero

Per gli sviluppi della sua ricerca J. Bruner viene considerato come figura di riferimento della psicologia culturale e narrativa. Egli sostiene (4) che l'attività principale di tutti gli esseri umani è quella di attribuire significato ai loro incontri con il mondo. La mente umana intreccia costantemente l'epistemologia (l'interessamento alla conoscenza delle cose) con l'ontologia (l'interesse agli scopi, al senso dell'esistenza). Ognuno di noi è costantemente impegnato nella ricerca e nella conseguente costruzione di significati che emergono nell'intreccio tra il piano della natura dell'esperienza e quello dello scopo che intendiamo raggiungere, compiendo questa esperienza.

Ma tutto questo non è sufficiente perché si possa parlare di cultura.

La cultura è un costante e difficile processo di negoziazione e di aggiustamento dei significati attribuiti ai fatti dell'esperienza da parte di un determinato gruppo sociale.

Come può avvenire questa mediazione, questa negoziazione all'interno di un gruppo? Bruner introduce il concetto di 'narrativo'. L'essere umano riesce a costruirsi dei significati e a scambiarli con gli altri perché è naturalmente portato a raccontarsi il mondo, come tende a fare un buon narratore.

Scrivendo F. Alfieri a questo proposito (5): «La forma narrativa è il più biologico dei modi di mettere in forma le parole e le rappresentazioni che ci siamo costruiti nel corso della vita. È attraverso narrazioni che formuliamo ed esprimiamo significati ed è attraverso narrazioni che conveniamo con i nostri simili su determinate interpretazioni».

Per Bruner, una buona narrazione ha le caratteristiche di:

- avere un andamento diacronico, dove però il tempo è costruito dal narratore, a volte anche attraverso una sapiente alterazione dell'ordine dei fatti;
- essere costituita da particolari suggestivi che rimandano ad aspetti generali
- non limitarsi a spiegare i fatti, ma cercando di interpretarli, provocando in chi ascolta il desiderio di fare altrettanto;
- sorprendere perché il suo sviluppo contiene sempre una qualche violazione delle regole e delle aspettative;
- presentare ambiguità profonde (tra ciò che si dice sia accaduto e quello che l'autore ha provato) e proprio per questo il motivo chiama in causa l'ascoltatore o il lettore.

Il principio narrativo è per Bruner (6): «Una modalità del pensiero, il modo di sentire che aiuta i bambini a creare una versione del mondo in cui possono immaginare, a livello psicologico, un posto per sé, un mondo personale».

La narrazione è quindi uno strumento del pensiero per costruire il significato. Il pensiero narrativo insieme a quello logico-scientifico sono connaturati al linguaggio e non esiste una cultura che sia priva di uno dei due.

Bruner si spinge oltre affermando che la narrazione ha una grande importanza sia per la coesione di una cultura che per la strutturazione di una vita individuale.

Il bambino deve avere familiarità con i miti, le storie, le fiabe popolari, i racconti tradizionali della sua cultura. Un ruolo fondamentale è affidato alla invenzione narrativa che stimola l'immaginazione.

Afferma ancora Bruner (7): «Un sistema educativo deve aiutare chi cresce in una cultura a trovare un'identità al suo interno. Se questa identità 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. Le scuole devono coltivare la capacità narrativa, svilupparla, smettere di darla per scontata».

Egli richiama la necessità di sviluppare una psicologia a carattere narrativo per poter comprendere che il corso degli eventi non è indipendente dai desideri, dalle opinioni e dai sentimenti delle persone. Gli atti e i punti di vista delle persone cambiano la realtà, è importante riflettere sugli stati intenzionali che muovono le persone.



Narrazione e Psicologia Clinica

L'interesse per una 'psicologia narrativa' è emerso all'interno di un più generale orientamento 'narrativo' nell'epistemologia e nelle scienze dell'uomo. Ogni vita si sviluppa e prende forma attraverso l'intreccio delle storie che raccontiamo o che ci vengono raccontate, o che vorremmo poter narrare.

Viviamo profondamente dentro la narrazione che di noi facciamo a noi stessi, rielaborando costantemente il senso dei nostri ricordi, anticipando i nostri futuri possibili, cercando costantemente un senso ed una

identità del nostro essere ed agire nel presente.

L'attenzione centrale che pone la Psicologia clinica verso le storie di vita individuali pone la narrazione come strumento fondamentale del rapporto di terapia. Erving Polster (8) suggerisce che la vita di ogni persona può essere vista come un romanzo: la scoperta di tale analogia sarebbe di per sé terapeutica.

James Hillman (9) stabilisce un rapporto circolare tra narrativa e psicoterapia che viene intesa come una narrativa che cura. Afferma che la terapia è una forma d'arte che riesce a penetrare nella vita dell'individuo con lo scopo di guarire la sua condizione di sofferenza, attraverso la creazione di una nuova storia: «Questa 'storia', questa finzione, l'ho chiamata 'base poetica della mente'. Immagino che la mente sia fondata non sulle microstrutture del cervello o del linguaggio, ma su quelle storie supreme, gli Dei, che costituiscono i modelli fondamentali del nostro agire, credere, conoscere, sentire. È soltanto in queste storie che questi Dei si mostrano ancora. La mente è fondata sulla sua stessa attività narrativa, sul suo fare fantasia. Questo 'fare' è 'poiesis'. Conoscere la profondità della mente significa conoscere le sue immagini, leggere le immagini, ascoltare le storie con un'attenzione poetica, che colga in un singolo atto intuitivo le due nature degli eventi psichici, quella terapeutica e quella estetica.»

NOTE A "PER UNA PEDAGOGIA DELLA NARRAZIONE"

- 1) I. Dal Canton, recensione su <http://www.swif.uniba.it/lei/recensioni/crono/2000-09/allegria.htm>
- 2) P. Ricoeur, *La vita: un racconto in cerca di un narratore*, in *Filosofia e linguaggio*, Milano, Guerini e associati, 1994.
- 3) G. Perec, *W o il ricordo dell'infanzia*, Rizzoli, Milano, 1991.
- 4) Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- 5) F. Alfieri, Intervento dal titolo "Progetto e organizzazione scolastica", Convegno MCE, Treviso, marzo 1995.

- 6) J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997, pag. 52.
- 7) J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, op. cit., pag. 55.
- 8) E. Polster, *Ogni vita merita un romanzo*, Astrolabio, Roma 1988.
- 9) J. Hillman, *Le storie che curano*, Introduzione pagina III, Cortina, Milano, 1984.

“Raccontare storie è qualcosa che si occupa di questo mondo ma come possibilità e potenzialità di mondi altri da questo, tutti in sé assolutamente veri. Mentre si racconta una storia si hanno di fronte tutte le potenzialità che quella storia può sviluppare. Le storie raccontano sempre di un altrove, sono esse stesse il luogo di un altrove, spaziale e temporale; l'atto stesso del narrare è un farsi trasportare insieme, narratore e ascoltatore, in un altro luogo, un posto che annulla la realtà circostante, che offusca e annebbia le condizioni della quotidianità. Per questo i racconti avvenivano vicino al fuoco, di sera, o accanto al letto di un bambino. Gli stessi teatri sono stati costruiti e pensati per accettare di poter attraversare una soglia oltre la quale tutto è possibile, ove sia realizzabile, nel tempo cioè del reale, l'esperienza dell'altrove. Il Tempo del racconto è sempre un Tempo eccezionale, quello delle esperienze irripetibili, che l'ascoltatore avidamente ruba per renderle a sua volta trasmissibili, per appropriarsene. Il Tempo del racconto è senza finalità e senza mete da conseguire, come le storie che non finiscono mai, un Tempo da poter sprecare. Un Tempo inutile, non produttivo”. [Marco Baliani, Quaderni dell'animale parlante, Comune di Genova, 1991]

Il pensiero narrativo (Laura Lemmi)



L'impero delle luci, René Magritte

Perché guardando questo quadro di Magritte noi cerchiamo di fare ipotesi interpretative, elaborando una struttura narrativa di racconto per attribuire un significato e capire il senso di ciò che vediamo?

Secondo Bruner ci sono due tipi di pensiero: il pensiero paradigmatico o logico-scientifico e il pensiero narrativo, complementari e strutturati in modo da avere ognuno di essi proprie funzioni, principi operativi e criteri di validità.

Il primo si mette in atto per fare operazioni di categorizzazione e concettualizzazione, esercitare attività di simbolizzazione e di costruzione di nessi causali, per stabilire correlazioni e sistematizzare le conoscenze. È prescrittivo e utilizza un linguaggio specifico, formale e matematico.

Si basa sull'osservazione della realtà e non solo: immagina anche altri mondi possibili, come ad esempio nella fisica, ugualmente indagabili, producendo ipotesi verificabili, secondo schemi concettuali adeguati ed elaborando principi generali con linguaggi matematici: «si occupa delle cause di ordine generale e del modo di individuarle e si serve di procedure atte ad assicurare la verificabilità referenziale e a saggiare la verità empirica.» (J. Bruner, "La mente a più dimensioni")

In una argomentazione di tipo scientifico ritroviamo: la coerenza logica, la consequenzialità dei nessi causali, i criteri di verità che determinano giudizi di verità o falsità, sulla questione dibattuta.

Ritroviamo, anche nel pensiero paradigmatico, la dimensione della creatività: quando contribuisce a immaginare e a intuire teorie e costrutti concettuali, dai quali prendono avvio scoperte scientifiche rilevanti e originali.

Il pensiero narrativo invece, produce trame di racconto, sia verosimile che frutto di immaginazione, con una sua coerenza e struttura logica e talvolta con una discontinuità nella sequenzialità degli accadimenti, che sostanzia particolari scelte drammaturgiche.

La creatività e la capacità immaginativa messe in atto dal pensiero narrativo quando produce scenari di racconto, anche non necessariamente reali, assumono una funzione diversa rispetto a quella del pensiero paradigmatico, ossia: leggere, rappresentare e comprendere la realtà umana in un contesto spaziale e temporale definito e nelle molteplici forme e registri narrativi, dal fantastico, al comico, al drammatico...

Nel racconto si individuano due piani che si intersecano, uno è: «l'azione e i suoi elementi costitutivi: agente, intenzione, scopo, situazione, disponibilità di strumenti, nonché qualcosa che funga da grammatica del racconto». L'altro è quello della coscienza, dove di volta in volta, emerge ciò che le persone coinvolte nell'azione, fanno o non fanno, pensano o non pensano, sentono o non sentono». [Bruner, "La mente a più dimensioni"]

Ed è così che nel *racconto* entra in gioco quella dimensione di coinvolgimento e di empatia che, come la grande letteratura sa fare, mette in moto, nel *lettore*, idee, emozioni e sentimenti che in uno scenario di fantasia sono sentiti e assunti come veri.

«La narrativa si occupa delle vicissitudini e delle intenzioni umane» afferma Bruner citando Paul Ricoeur e poiché le intenzioni umane sono molteplici, così come gli impedimenti e gli ostacoli da affrontare, così sono molteplici le tipologie di *racconto* che si possono produrre. E sono molteplici anche le

possibilità, per la narrazione, di essere aperta a più scenari, sia nella struttura della trama che negli esiti conclusivi delle vicende.

Ma sono molteplici anche i punti di vista attraverso i quali gli attori e i protagonisti 'guardano' gli accadimenti che li coinvolgono.

Nel racconto, non siamo solo *spettatori passivi*, ma attraverso l'uso del pensiero narrativo, collaboriamo a costruire il significato degli eventi cui *assistiamo*, non solo cogliendo gli schemi logico-sintattici e i nessi logico-causali che sottostanno ad essi ma anche e soprattutto comprendendone le ragioni e le idee e le connessioni determinanti le vicende nelle quali *vivono* i personaggi. Attiviamo, quindi, quelle procedure di interpretazione e di critica, attraverso le quali si arriva a una comprensione profonda dei fatti evocati.

Antropologia e narrazione

In tutti i gruppi umani le narrazioni condivise, spesso tramandate nel tempo di generazione in generazione, contribuiscono a costruire l'identità del gruppo, così come i miti contribuiscono a forgiarne l'immagine.

Lo scambio di narrazioni permette di condividere esperienze, di allargare l'orizzonte, di 'rileggere' la propria storia collocandola in una dimensione più ampia. Le narrazioni fungono, quindi, da ponti per la conoscenza reciproca e la comunicazione. Sia tra gli individui che tra le culture.

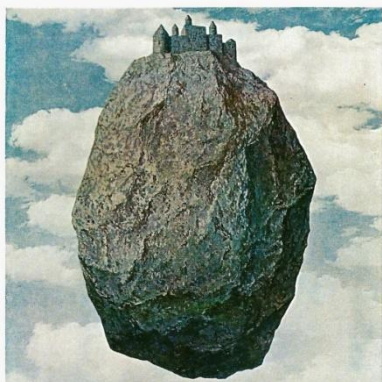
Come avviene a Eufemia, la città straordinaria in cui Italo Calvino in *Le città invisibili* ci porta ad ascoltare le storie dei mercanti che periodicamente vi sostano.

"A ottanta miglia incontro al vento di maestro l'uomo raggiunge la città di Eufemia, dove i mercanti di sette nazioni convengono ad ogni solstizio ed equinozio. [...] Ma ciò che spinge a risalire fiumi e attraversare deserti per venire fin qui non è solo lo scambio di mercanzie che ritrovi sempre in tutti i bazar dentro e fuori l'impero del Gran Kan, sparpagiate ai tuoi piedi sulle stesse stuoie gialle, all'ombra della stessa tenda scacciamosche, offerti con gli stessi ribassi di prezzo menzogneri. Non solo a vendere e a comprare si viene ad Eufemia, ma anche perché la notte accanto ai fuochi tutt'intorno al mercato, seduti sui sacchi o sui barili o sdraiati su mucchi di tappeti, a ogni parola che uno dice -come

'lupo', 'sorella', 'tesoro nascosto', 'battaglia', 'scabbia', 'amanti'- gli altri raccontano ognuno la sua storia di lupi, di sorelle, di tesori, di scabbia, di amanti, di battaglie. E tu sai che nel lungo viaggio che ti attende, quando per restare sveglio al dondolio del cammello o della giunca ci si mette a ripensare tutti i propri ricordi a uno a uno, il tuo lupo sarà diventato un altro lupo, tua sorella una sorella diversa, la tua battaglia altre battaglie, al ritorno da Eufemia, la città in cui ci si scambia la memoria a ogni solstizio e a ogni equinozio". ¹²³

ITALO CALVINO

LE CITTÀ INVISIBILI



1. POTENZA DELLE
STORIE, NERINA
VRETENAR



¹²³ Calvino I. (1972) *Le città invisibili*, Einaudi: Torino

Le gioie del narrare

(Rosaria Jarussi)

Ben Okri, scrittore nigeriano, fa riferimento costante al valore originario, archetipico della narrazione. Non è solo ricostruzione storica delle origini, non è neppure solo informazione antropologica. Anche quando si riferisce a narrazioni contemporanee, Ben Okri ci parla non solo della funzione della narrazione ma della sua potenza e evidenzia l'impegno, la fatica e la responsabilità di chi narra. E proprio a partire da questi elementi nel suo libro *La tigre nella bocca del diamante* (Minimum fax, Roma, 2000) si sofferma sulle gioie del narrare, la gioia di creare bellezza, la gioia di trasgredire, la gioia per la libertà di servire agli altri. Dice che «I primi narratori erano maghi, veggenti, bardi, *griots*, sciamani. Essi erano, pare, vecchi quanto il tempo, e spaventosi da guardare quanto i misteri con i quali lottavano. Lottavano con i misteri e li trasformavano in miti che codificavano il mondo e aiutavano la comunità a superare di volta in volta l'oscurità, con occhi ben aperti e cuori accesi.»¹²⁴

«Mi sembra di vederli ora, gli antichi maestri. Li vedo dall'altro lato delle fiamme, che parlano con le voci del leone, del tuono, dei mostri, di eroi, di eroine, o della terra, o del fuoco stesso – poiché dovevano contenere in sé tutte le voci, dovevano essere ogni cosa e niente. Dovevano avere l'abilità di diventare lampo, di diventare una patria futura, di essere le temute guide verso la terra favolosa in cui la comunità si sarebbe stabilita e avrebbe prosperato. Dovevano essere capaci di battere in anticipo tutti i demoni che avrebbero incontrato e fare appello a tutto il coraggio richiesto lungo la strada.»¹²⁵

«L'arte dei narratori è cambiata attraverso i tempi. Affrontando la paura con le parole e gli incantesimi prima che il popolo lo facesse nella realtà, quei bardi divennero i depositari della saggezza e delle follie della gente. Diventarono la memoria vivente di un popolo. [...] Quel che più conta è che essi erano delle biblioteche viventi, i custodi delle leggende e della tradizione. Conoscevano le cause e i mutamenti delle cose [...], erano i difensori dei costumi di vita – vecchi e nuovi – custodivano la cultura, registravano il cambiamento. Mantenevano vivi anche i grandi errori, le tragedie terapeutiche del viaggio infinito verso le loro utopie, l'inarrestabile sogno di felicità. Erano i veri amici dell'umanità, le guide più fidate. [...] Vissero vite di sacrifici intensi, ponendo la loro psiche, i loro sogni, le loro brame e le loro vite sull'altare dell'ascolto, della visione, della sensibilità, della sfida. [...] Gli antichi narratori furono i primi veri esploratori, i primi veri pionieri degli abissi. Portarono il mondo dentro le nostre anime. Fecero della vita interiore e della vita esteriore una sola cosa. [...] E credo che adesso, nella nostra epoca, [...] abbiamo più che mai bisogno della loro magia,

124 Ben Okri, (2000) *La tigre nella bocca del diamante saggi, paradossi, aforismi* Edizioni minimum fax, Roma, pp 41-43

125 Ben Okri, op. cit. pp 41-42

del loro coraggio, del loro amore, del loro fuoco. [...] Abbiamo bisogno di loro per cominciare a riconquistare la nostra integrità. Abbiamo bisogno che qualcuno ci ricordi ancora del terrore primigenio. Abbiamo bisogno di tornare umili. [...]

Il mistero del raccontare è il miracolo di un singolo seme vivente che può popolare distese infinite di menti umane. [...] I narratori sono una minuscola rappresentanza di forze creative più grandi. E come tutti gli artisti dovrebbero creare bellezza nel modo migliore possibile, dovrebbero lavorare al servizio della verità, e ricordarsi di essere umili. [...]

La prima gioia, perciò, è la gioia 'di servire'. Le storie arricchiscono il mondo. Le storie possono cambiare la vita. Hanno cambiato la mia.»¹²⁶

«Ci sono due gioie essenziali nel raccontare. La gioia del narrare, cioè quella della scoperta artistica. E la gioia dell'ascolto vale a dire quella dell'identificazione immaginativa. Entrambe le gioie sono prodigiose e importanti. La prima comporta esplorazione, sofferenza, amore. La seconda richiede silenzio, apertura e riflessione. La prima è la gioia del dare. La seconda la gioia del ricevere.»¹²⁷

«Quando scrivo dell'arte del narrare uso la parola 'gioia' con una punta di ironia. So bene, come tutti, quanto siano pericolose le storie, soprattutto per il narratore. Alcuni miei colleghi sono stati imprigionati, torturati, uccisi, avvelenati, trattati come bestie, costretti all'esilio, scomunicati, criticati aspramente e spinti alla pazzia, per le gioie del narrare. [...] L'arte è una dea crudele: i suoi doni sono ambigui. Molti sono morti sui suoi altari. [...] L'arte del narrare, praticata in piena coscienza e con un senso purissimo di responsabilità, è una delle attività umane più pericolose e liberatorie. La vita è pericolosa. Non è sorprendente che anche le storie siano, a volte, pericolose. [...] Nonostante questo lato oscuro e ambiguo, gli artisti sentono sempre, mente creano, l'estasi tranquilla dell'artigiano e la serena gioia del sognatore.»

«Nel narrare c'è sempre trasgressione, come in tutta l'arte. Senza trasgressione, senza la linea rossa di confine, non c'è pericolo, né rischio, né brivido, né esperimento, né scoperta, né creatività. (...) La trasgressione può assumere una forma più estrema – e cioè dire qualcosa di così vero da essere sconvolgente. Non c'è niente di più sconvolgente o pericoloso o sconcertante, per gli individui e le nazioni, della verità. Dare alla verità una diretta espressione narrativa è come farla esplodere pubblicamente.»¹²⁸

«La trasgressione può anche semplicemente consistere nella creazione di una cosa bella. A volte la creazione di una cosa bella, in un'epoca frammentata e ferita, può costituire un affronto ai vivi, un rifiuto delle loro sofferenze. A volte la bellezza può essere accusatoria. [...] La gioia di trasgredire magnificamente e di condurre i lettori in posti dove non andrebbero di loro volontà, questa gioia di sedurre o trascinare loro malgrado i lettori nelle profondità di se stessi, dove si annidano le meraviglie accanto ai terrori, quest'arte delicata di introdurre nella mente del lettore una serie di esplosioni e rivelazioni a scoppio ritardato, e fare questo mentre li si ammalia, è una delle gioie più misteriose.»¹²⁹

126 Ben Okri, op. cit. pp.43-48

127 Ben Okri, op. cit. p. 53

128 Ben Okri, op. cit. pp.67- 69

129 Ben Okri, op. cit. pp. 69 - 70

«Le gioie che derivano dalle sfide sono profonde. E le sfide non finiscono mai. Fino a quando ci saranno esseri umani ci saranno sfide. [...] C'è sempre la gioia di scoprire, portare alla luce e forgiare nuove forme, nuovi modi, nuove strutture di incantesimo, nuove narrative, nuovi tipi di racconto [...]. C'è sempre la gioia di riscoprire vecchi modi di raccontare storie [...]. C'è sempre la gioia di trovare nuovi modi di narrare.»¹³⁰

«Questo sentire che i libri, le parole, possono ancora una volta turbare il sonno di antiche potenze; questa gioiosa sfida alla centralità del realismo, [...], questo gioioso assalto alla torre d'avorio e ai suoi guardiani che sorvegliano i confini di ciò che è considerato valido in termini narrativi, [...] questi atti di coraggio pubblico e privato, tutto questo, e molto di più, costituisce per me la gioia del narrare.»¹³¹

Aforismi e frammenti

6. Le grandi epoche sono quelle in cui si vivono e si raccontano grandi storie.

13. Una grande sfida per la nostra epoca e per quelle future: fare per il narrare quello che Joyce ha fatto per la lingua. Portarlo ai più alti livelli di magia e di incantesimo; inserire nelle storie infinite ricchezze e convergenze; far scorrere le storie in modo sereno, eterno.

23. Quando abbiamo cominciato a raccontare storie abbiamo dato alle nostre



vite una nuova dimensione: la dimensione del significato – della percezione – della comprensione.

92. La più grande gioia è quella dell'amore – amore per la vita, per gli altri, per noi stessi, per il nostro lavoro. Subito dopo viene la gioia che deriva dalla libertà di servire.

98. L'umiltà è la parola d'ordine da pronunciare alla porta della creatività.

99. La creatività è una forma di preghiera, e l'espressione di una profonda gratitudine per il fatto di essere vivi.

101. La politica è l'arte del possibile, la creatività è l'arte dell'impossibile¹³²

La figura del narrastorie

«La figura del narrastorie appartiene a un passato ancestrale che si perde nella notte dei tempi. Una notte molto oscura illuminata soltanto dalla luna, così come dalle stelle quando il cielo non era rannuvolato, oppure dal falò, sotto le intemperie o sotto un tetto. Chi non mancava mai alla riunione era il pubblico, composto sempre da anziani e da piccoli; meravigliati, a bocca spalancata, assistevano senza interrompere e alla fine chiedevano ancora, una

¹³⁰ Ben Okri, op. cit. pp. 72 - 73

¹³¹ Ben Okri, op. cit. pp. 73 -74

¹³² Ben Okri, op. cit. pp. 110 - 126

prosecuzione che l'oratore prometteva che ci sarebbe stata alla prossima veglia. Raccontare dai genitori ai figli, senza che l'argomento cali di interesse o si distorca, è frutto di una lunga e sapiente arte, anche se non sembra un'arte particolarmente difficile, dato che i prodotti di questa tradizione, non imposta e piacevolmente accettata, sono pervenuti fino ai nostri giorni per mano della scrittura di personaggi celebri come Charles Perrault o i fratelli Grimm, autentici segretari di un mondo di leggende e di trasmissioni orali, arrivati fino a noi perché, nel corso di innumerevoli generazioni, vi furono coloro che si preoccuparono della conservazione semplicemente perché provavano piacere a narrare. Costoro sono stati molti e di condizioni diverse. Principalmente viaggiatori che percorrevano leghe e sentieri e poi, per un piatto di cibo e un umile giaciglio, dilettevano i loro uditori con la narrazione di avventure incredibili che a loro volta avevano ascoltato da altri. Succedeva anche che, se il viaggiatore era una personalità-ricordiamo Marco Polo e i suoi viaggi- i racconti suonavano in palazzi, in case di nobili, o di ricchi commercianti, però l'effetto era sempre lo stesso. Le cose narrate toccavano così nel profondo che sedimentarono nella memoria e divennero eredità trasmessa dai genitori ai figli.»¹³³(Estrella Cardona Gamio)

La tradizione continua a sopravvivere in bocca ai moderni fabulatori. Vi sono *cuentacuentos* (narrastorie) che vanno per le scuole, le librerie, i bar o i caffè e narrano una storia, per i bambini, che stimoli in loro il desiderio della lettura. *Cuentacuentos* famosi furono Mary Shelley e Robert Browning nell'ambito del circuito familiari e delle loro amicizie, Oscar Wilde, autore di alcune storie deliziose che iniziò a raccontare ai suoi due figli, fra cui *Il principe felice*; inoltre, Lewis Carroll, H. Ch. Andersen, Ruyard Kipling, James M. Barrie che incantava con la parola facile una schiera di bimbi nei giardini di Kensington; Beatrix Potter, Tolkien la cui carriera iniziò narrando la sera storie ai suoi figli; e molti altri. Accanto a questi racconti d'autore ve ne sono molti altri che non sono passati alla storia della letteratura a causa dell'anonimato di coloro che li hanno scritti, racconti spesso perduti perché annotati su fogli sparsi...innumerevoli sono stati e sono i narrastorie.¹³⁴

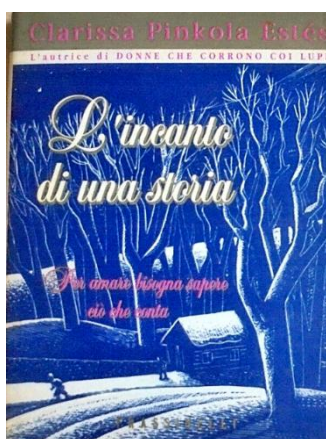
Raccontare storie a scuola è un'attività importante di per sé e può diventare uno stimolo prezioso per avviare i più diversi percorsi. Nelle proposte didattiche elaborate a partire dalla tradizione del 'narrastorie' spagnolo, riprese dal MCE (T. Flores, *Cuentacuentos. Racconti tascabili*, Asterios, Trieste 2020) sono stati evidenziati tre grandi filoni di ricerca che si intrecciano tra loro:

- la **cultura popolare** che si esprime attraverso la fiaba, la leggenda, la filastrocca, il detto, il proverbio, le storie di vita, le tradizioni legate al ciclo di vita e al ciclo dell'anno come strutture antropologiche fondanti l'organizzazione sociale

¹³³ Estrella Cardona Gamio *El abuelo que no sabía explicar cuentos* www. C. Cardona Gamio ed. on line cit. in Flores Martinez T. (2008) *A raccontar storie* Junior: Bergamo

¹³⁴ Flores Martinez T. op. cit. pag. 19

- la **cultura materiale** che si esprime attraverso il corpo (Boltanski, *Le tecniche del corpo*, 1971)¹³⁵ e l'uso di azioni e materiali naturali: la sabbia, la terra e le terre, il legno, la creta, i vimini, le foglie, la carta, le corde, il tessuto ... materiali poveri che si prestano duttilmente a molte combinazioni e a costituire supporti alla voce narrante attraverso operazioni quali annodare, intrecciare, piegare, tagliare, lanciare, avvolgere, strappare, colorare ...¹³⁶
- la **cultura orale**: che si avvale, come dice Ong, della vicinanza corporea, della presenza, della ripetitività delle formule, soprattutto negli incipit e nei finali, delle ellissi, del tono di voce, del ritmo, della gestualità, dell'impiego di immagini e metafore ...¹³⁷.
A volte, il patrimonio prezioso della tradizione orale ha trovato forma in trascrizioni memorabili come *Alce Nero parla*, lungo racconto di un capo Sioux che ripercorre, attraverso la metafora della 'grande visione', la storia del suo popolo.



"Tra la mia gente c'è l'antica tradizione di raccontare storie mentre si svolgono attività quotidiane. Alle grandi questioni esistenziali, soprattutto se riguardano il cuore e l'anima, si risponde narrando una storia o una serie di racconti. Ci pare naturale che una storia ne richiami un'altra, la quale a sua volta ne evoca una terza... Si pensa che una sequenza di narrazioni offra una visione più ampia e profonda di quella che un'unica storia potrebbe dare." (Clarissa Pinkola Estés)¹³⁸

Se la scuola fosse fatta di storie ...

Il brano, leggibile in Qr Code, è tratto da *Il paese delle vocali* di Laura Pariani, scrittrice argentina. Appartiene a un diario che la scrittrice afferma di aver trovato in un vecchio baule della nonna, emigrata a fine secolo nel nuovo mondo che racconta le sue avventure di maestra alle prime esperienze in un paese di montagna nelle valli bergamasche tra la diffidenza dei montanari, in gran parte analfabeti, e le resistenze degli alunni ai suoi insegnamenti.

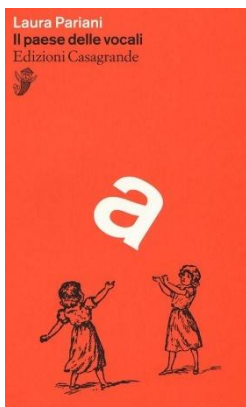
Nel brano emerge il contrasto fra la realtà di una scuola basata sull'apprendimento meccanico di liste di suoni e segni e il sogno di una scuola fondata sull'arte e sulla magia della narrazione. Quando la maestra rinuncia a dettare e legge un capitolo da Pinocchio, nella classe, prima turbolenta, si fa un

¹³⁵ Luc Boltanski, (1971) *Les usages sociaux du corps*, Annales. Économies, sociétés, civilisations

¹³⁶ Flores Martinez T. (2021), *Il cuentacuentos. Racconti tascabili* ed. Asterios, Trieste

¹³⁷ Ong W. (1987) *Oralità e scrittura*, Il Mulino: Bologna

¹³⁸ Pinkola Estés C., (1997) *L'incanto di una storia*, Sperling & Kupfer: Milano



gran silenzio. E siccome da storia nasce storia, la lettura del libro stimola in una bambina il ricordo di un racconto ascoltato dai nonni: una storia che è un vero 'mito d'origine' che spiega le differenze fra i ricchi, dotati di parola, e i poveri che lavorano in silenzio perché a loro è concesso di ascoltare ma non di parlare.

2. SE LA SCUOLA
FOSSE FATTA DI
STORIE ... , LAURA
PARIANI



Aspetti psicosociali e pedagogici della narrazione (Beatrice Bramini e Stefania Alotta)

Da sempre le storie costituiscono nutrimento importante per la mente. I diversi contesti e le molteplici occasioni (culturali, rituali, religiosi, artistici, terapeutici, pedagogici, di intrattenimento...) in cui vengono narrate testimoniano il bisogno umano di narrare e ascoltare storie.

I bambini fin da piccoli ne sono assetati. Ciascuno ha le sue preferite e ama riascoltarle all'infinito. Le fiabe tradizionali tramandate per secoli oralmente hanno avuto l'importante funzione di nutrire la costruzione identitaria dell'individuo nella sua appartenenza al gruppo.

Nel suo saggio *Il mondo incantato* Bruno Bettelheim analizza il potere benefico che le fiabe tradizionali hanno nell'aiutare il bambino a dare forma ai suoi desideri inconsci, ad esorcizzare le sue paure profonde, a placare le sue inquietudini, conducendolo per mano al superamento delle difficoltà che la vita presenta infondendogli fiducia nel futuro.

«In una fiaba, i processi interiori sono esteriorizzati e diventano comprensibili così come sono rappresentati dai personaggi della storia e dai suoi eventi [...] I personaggi e gli eventi delle fiabe personificano e illustrano anche conflitti interiori ... suggeriscono in modo estremamente sottile come questi conflitti possono essere risolti. [...] La fiaba è presentata in modo semplice, familiare; nessuna richiesta viene posta all'ascoltatore. Ciò fa sì che anche il bambino più piccolo non si senta costretto ad agire in modi particolari e non sia mai indotto a sentirsi inferiore. Lungi dal porre richieste, la fiaba rassicura, infonde speranza nel futuro e offre la promessa di un lieto fine. Per questo Lewis Carroll la chiamò 'un dono d'amore'»¹³⁹.

La fiaba, nel rispecchiare la sua visione magica e animistica, introduce il bambino con semplicità e immediatezza alla scoperta del suo mondo interiore utilizzando un altrove che lo mette al riparo dall'affrontare i problemi del mondo reale.

«Il bambino che ha familiarità con le fiabe comprende che esse gli parlano nel linguaggio di simboli e non in quello della realtà di tutti i giorni. La fiaba comunica fin dall'inizio, con tutto il suo svolgimento e con il suo finale, che le vicende che ci vengono narrate non sono fatti tangibili e non hanno a che fare con persone e luoghi reali... 'C'era una volta', 'In un certo paese'... Questa

¹³⁹ B.Bettelheim (2001) *Il mondo incantato*, Feltrinelli: Milano

indeterminatezza voluta all'inizio delle fiabe simboleggia che stiamo per lasciare il mondo concreto della realtà di tutti i giorni...

«Nelle fiabe i processi interiori sono tradotti in immagini visive. Quando l'eroe si trova di fronte a difficili problemi interiori che sembrano non offrire alcuna soluzione, non viene descritta la sua condizione psicologica; la fiaba lo mostra perso in un bosco fitto e impenetrabile, incapace di trovare il sentiero per uscirne e senza alcuna speranza di farcela».¹⁴⁰

La storia nel suo delinearsi attraverso le situazioni in cui i personaggi si trovano ad agire permette al bambino di identificarsi nei protagonisti scegliendo strade e azioni possibili che la fiaba suggerisce.

«Il bambino, si trova ad ogni momento in un marasma di sentimenti contraddittori. Mentre ascolta la fiaba riceve delle idee sul modo di mettere ordine in quel caos che è la sua vita interiore [...] Mediante immagini semplici e dirette la fiaba aiuta il bambino a separare i suoi complessi e ambivalenti sentimenti, che, prima in un confuso coacervo, cominciano a trovare ciascuno il suo posto distinto proiettandoli in personaggi diversi»¹⁴¹

Raccontando e/o leggendo una fiaba l'adulto crea una connessione speciale con il bambino, si fa portatore di un dono di grande valore.

«Perché possa comunicare appieno i suoi messaggi consolatori, i suoi significati simbolici, e, soprattutto i suoi significati interpersonali, una fiaba dovrebbe essere raccontata piuttosto che letta. In questo secondo caso, chi legge dovrebbe essere coinvolto emotivamente sia dalla storia sia dal bambino, provare un senso di empatia per quanto la storia può significare per lui [...] L'attivo senso di partecipazione dell'adulto alla narrazione della storia reca un vitale contributo e un enorme arricchimento alla esperienza che ne fa il bambino.»¹⁴²

Anche a scuola l'insegnante riserverà uno spazio e un tempo speciali per il racconto ad alta voce consapevole della portata di quel dono.



Le narrazioni occupano un tempo e uno spazio quotidiano nella vita di ciascuno di noi, spesso senza che ce ne rendiamo conto. Anche a scuola, molti degli scambi comunicativi che mettiamo in atto hanno una struttura narrativa, dalle spiegazioni del docente ai racconti dei bambini fra loro e al docente, persino quando le conversazioni sono relative a eventi personali come i ritardi, le giustificazioni, le vacanze, le discussioni e i litigi...

Nell'articolo due del suo *Credo pedagogico*, dedicato alla questione "Cos'è la scuola" John Dewey ha ben evidenziato il carattere sociale e attuale della scuola:

«Essendo l'educazione un processo sociale, la scuola è semplicemente quella forma di comunità nella quale si concentrano tutti gli strumenti che serviranno a rendere il ragazzo più efficacemente partecipe dei beni ereditati dalla specie e far uso dei suoi poteri per finalità sociali; l'educazione è, perciò, un processo di vita e non una preparazione a un vivere futuro. La scuola deve rappresentare

¹⁴⁰ Ibidem op. cit.

¹⁴¹ Ibidem op. cit.

¹⁴² Ibidem op. cit.

la vita attuale – una vita altrettanto reale e vitale per il bambino di quella che egli conduce a casa, nel vicinato e nel campo giochi. [...] Molta parte dell'educazione attuale fallisce perché trascura il principio fondamentale della scuola come forma di vita di comunità. Essa concepisce la scuola come il luogo dove vengono fornite un insieme di informazioni, dove devono essere appresi alcuni insegnamenti e dove devono essere formate alcune attitudini. Il valore di questo lo si concepisce come collocato in gran parte in un futuro remoto; il bambino deve fare queste cose per il gusto di qualcos'altro che è ancora da fare, e di cui esse sono la semplice preparazione. [...]» Nell'articolo tre dedicato alla materia dell'educazione, ribadendo la dimensione sociale dell'educazione Dewey osserva che la scuola perde «gran parte del valore degli studi di letteratura e di lingua a causa della nostra esclusione dell'elemento sociale. Nei libri di pedagogia la lingua è trattata semplicemente come espressione del pensiero. È vero che il linguaggio è uno strumento logico, ma esso è essenzialmente e prima di tutto uno strumento sociale. Il linguaggio è un mezzo di comunicazione, è lo strumento mediante il quale l'individuo partecipa alle idee e ai sentimenti degli altri. Quando è trattato semplicemente come un modo di conseguire delle informazioni individuali o di mettere in mostra ciò che già si è appreso, esso perde la sua motivazione e la sua finalità sociale.»¹⁴³

Ampliare lo spazio e il tempo per le varie forme di narrazione vale a contrastare le visioni performative e individualiste dell'educazione scolastica. Far entrare a viascuola i vissuti, i racconti, le testimonianze di vita personale favorisce il lavoro di costruzione e cura della 'comunità classe', sfuggendo alla fisionomia di un agglomerato casuale di bambini, ragazzi o adulti concentrati nella stessa aula e alla impostazione puramente funzionale delle relazioni che vi si sviluppano.

Lungi dall'avere conseguenze solipsistiche, fare entrare la narrazione delle storie di vita e i vissuti individuali in classe, ha il merito di valorizzare proprio gli aspetti comunitari guidando, attraverso la narrazione, alla costruzione di una memoria collettiva della classe-comunità.

Il sociologo Franco Ferrarotti, nella sua proposta metodologica di ricerca sociale fondata sulla raccolta di storie di vita, supera la concezione della biografia con funzione illustrativa «eminentemente integrativa rispetto ai dati quantitativi». Ai molti scettici circa le possibilità di pervenire alla conoscenza scientifica usando le storie di vita egli ricorda che «Ogni narrazione autobiografica racconta, secondo un taglio orizzontale, una *prassi umana*» e che qualsiasi prassi umana individuale è attività sintetica, totalizzante attiva di tutto un contesto sociale: «Una vita è una prassi che si appropria dei rapporti sociali (le strutture sociali) le interiorizza e le ritrasforma in strutture psicologiche per la sua attività di destrutturazione-ristrutturazione. Ben lungi dal riflettere il sociale, l'individuo se ne appropria, lo media, lo filtra e lo ritraduce proiettandolo in un'altra dimensione, che è poi la dimensione della sua soggettività. Non ne può prescindere, ma non lo subisce passivamente, anzi lo reinventa a ogni istante.»

Questo inestricabile legame fra gli aspetti psicologici individuali e quelli prettamente sociali e la loro attiva interazione nell'educazione erano stati sottolineati da Dewey nel suo 'credo pedagogico'. D'altronde Célestin Freinet

¹⁴³ Dewey J., (1970), *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia: Firenze

aveva ben colto gli aspetti di costruzione del sociale rispetto alle storie dei singoli allievi e ha proposto un metodo sicuramente centrato sugli interessi dei singoli ragazzi ma anche un'organizzazione della scuola che tenga conto del ruolo centrale rivestito da quelle che egli chiamava risorse-barriera: famiglia, natura, società, individualità. In effetti, tornando al pensiero di Franco Ferrarotti, la dialettica soggettivo/oggettivo, individuale/sociale passa attraverso alcune mediazioni: «ogni individuo non totalizza direttamente una società globale; egli le totalizza attraverso la mediazione del suo contesto sociale immediato, i gruppi ristretti di cui fa parte, poiché questi gruppi sono a loro volta agenti sociali *attivi* che totalizzano il loro contesto». Dunque, attraverso le narrazioni biografiche e autobiografiche si affianca alla pratica della narrazione di fantasia la pratica della narrazione realistica, non quella dei freddi dati oggettivi, non quella letteraria o solipsistica, ma quella dei vissuti. Dallo spazio riservato alla narrazione personale dentro la classe, si sviluppano una memoria collettiva e una storia della classe-comunità, previa revisione del rapporto con la variabile “tempo”. La narrazione biografica e autobiografica insieme alle storie di vita a scuola possono favorire almeno tre aspetti fondamentali:

1. la valorizzazione delle storie individuali e la costruzione consapevole di una storia del gruppo classe, di una storia collettiva;
2. la valorizzazione del tempo scolastico quotidiano come tempo vissuto e non solo tempo del dovere/dover fare/da far passare;
3. la valorizzazione delle storie personali, non in funzione individualistica, ma a favore della costruzione condivisa di uno spazio-clima in cui tutti possano prendere la parola.

Narrare: risarcimento simbolico delle ferite della vita

Lottando per liberarsi dal gelo interiore che lo paralizza, così come ha paralizzato i sentimenti di tutta la sua famiglia, Leonardo, il protagonista della fiaba *La regina delle nevi* di Andersen, trova uno specchio del proprio conflitto interiore nelle fiabe dell'infanzia e nella letteratura fantastica che ancora tanto lo affascina. In particolare, s'immedesima nella fiaba di Andersen, dove la Regina delle Nevi rende schiavo il piccolo Kay insinuandogli nel cuore un cristallo di ghiaccio che lo sottomette alla Ragione Fredda.



«Succede di trovare uno specchio di un proprio conflitto interiore nelle fiabe dell'infanzia e nella letteratura fantastica [...] il regno del 'c'era una volta' regala preziose formule d'iniziazione per forzare il mistero delle proprie origini. Le prime esperienze di lettura si fissano in modo indelebile nell'immaginario dell'individuo. Anche per l'adulto la fiaba può servire a interpretare la realtà [...] si possono ricomporre i cocci di un'esistenza spezzata grazie al ricordo degli indovinelli e delle storie che qualcuno leggeva o raccontava, antiche voci di leggende che si intrecciano con le letture successive [...] È la vittoria della memoria contro l'oblio. Ognuno di noi ha una storia del proprio vissuto, un

racconto interiore, la cui continuità, il cui senso è la nostra vita. L'uomo ha bisogno di questo racconto interiore per conservare la sua identità, il suo sé»¹⁴⁴

“Nelle notti fredde, durante gli appelli, tu ci raccontavi delle belle storie. Nude, morivamo di freddo, ma tu ci portavi altrove.” [dal film *La petite prairie aux boulevards*, di Marceline Loric-Livens, 2003, girato nel campo di Birkenau]

Scrivere la propria storia: un'esperienza formativa (Stefania Alotta)

L'autobiografia, la ricostruzione mediante scrittura della propria storia di vita (in forme frammentarie o organiche) – dice Duccio Demetrio¹⁴⁵ – non è più un genere di pertinenza soltanto letteraria o storica, anche l'educazione oggi se ne occupa. Del resto, e non da ieri, le scienze sociali e antropologiche, psicologiche e psichiatriche si rivolgono alle “scritture di sé” per indagare la natura del soggetto, dell'individuo nella sua irriducibile unicità: per scoprire nel racconto di chi cerca di rispecchiarsi nelle pagine di un diario o di un memoriale quali siano state le sue esperienze di crescita, nei loro momenti salienti, critici, formativi. Quali passaggi esistenziali, quali risposte al compito di imparare a vivere e a divenire adulti si siano mostrati più maturativi, insomma. Sempre in ragione della valorizzazione di un punto di vista soggettivo, personale e mai oggettivo.

I contributi riportati nei QR CODE indicati di seguito offrono alcune riflessioni sull'importanza della narrazione autobiografica.

L'auto-narrazione personale del docente

L'esplorazione autobiografica, tornare indietro con la memoria alle esperienze scolastiche del passato, attiva l'interazione consapevole fra concezioni e visioni di sé, degli altri e del mondo che possono essere molto diverse nella stessa persona se considerate in fasi differenti della vita; visioni di sé e della realtà che spesso sono fortemente collegate, anzi condizionate e derivate l'una dall'altra. Tornare con lo sguardo alla propria esperienza passata e aprire così lo spazio alla riflessione spinge ad interrogarsi sulla continuità e la discontinuità dei vissuti personali in relazione ai diversi ruoli svolti nell'arco della vita. Lo sguardo retrospettivo consente di rivedere sotto una nuova luce il presente aprendo anche a nuove ipotesi di senso e significato rispetto ai propri percorsi, al presente e alle prospettive future.

La narrazione interiore, l'auto-narrazione di sé e della propria storia o di parti di essa agiscono nell'interazione didattica, educativa e formativa così come in ogni altra relazione.

Ogni insegnante dovrebbe perciò ripensare una sua 'Auto-Biografia scolastica', tornare con la memoria ad esplorare il proprio vissuto scolastico nei diversi ruoli rivestiti nel proprio percorso, dapprima come allieva/o e solo poi come docente. Ripensando alle insegnanti e ai docenti del proprio vissuto di

3. SCRIVERE LA PROPRIA VITA, DUCCIO DEMETRIO



4. SULLE SCRITTURE AUTOBIOGRAFICHE, VALTER MARTINI



¹⁴⁴ C. Martin Gaité, (1996) *La Regina delle Nevi*, Giunti: Firenze

¹⁴⁵ docente di Filosofia dell'Educazione e di Teorie e pratiche autobiografiche presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, fondatore della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari

bambino/a prima e di adolescente poi. Quali momenti si ricordano con piacere? Quali sono i modelli che ispirano l'agire professionale, educativo e formativo di oggi? Quale tipo di docente si aspira ad essere?

L'auto-narrazione della propria esperienza scolastica da parte del docente è importante perché richiama l'attenzione sulle ragioni profonde del proprio agire educativo e didattico, sul proprio modo di interpretare il ruolo e l'azione docente. Permette all'adulto di ricollegare idee, convinzioni, prospettive, azioni del presente allo sguardo bambino del passato e di assumersi volutamente la responsabilità di prendersi cura di sé, in tutte le dimensioni del sé, compresa quella professionale.

In questa direzione sono state orientate molte esperienze di formazione come quelle proposte dalla LUA, libera università dell'Autobiografia di Anghiari. Nel riferire su una di queste pratiche, un seminario residenziale dedicato agli insegnanti dei diversi ordini di scuola e intitolato *Scrivere di sé insieme*, gli animatori chiariscono come la nozione di cura di sé attraverso l'autobiografia implichi un atteggiamento verso se stessi, gli altri e il mondo, caratterizzato dall'attenzione verso il proprio pensiero e dall'apertura a una 'conversione' dello sguardo attraverso esercizi e pratiche con le quali ci si fa carico di sé e per mezzo delle quali ci si modifica, ci si trasforma.¹⁴⁶ Per l'insegnante il ricordare suoni, parole, emozioni, stati d'animo che accompagnavano le esperienze del sé allieva/o contribuisce a mettere in relazione il presente con il passato, a rileggere il ricordo con gli occhi del presente e dalla prospettiva del ruolo rivestito, consentendo di rafforzare la complicità fra il bambino o la bambina che eravamo e l'adulto docente che siamo diventati. L'autobiografia scolastica contribuisce a sbrogliare la matassa dei fili che legano l'operato didattico, educativo e relazionale a determinati atteggiamenti di rigidità, di flessibilità, a certe parole di comprensione o di giudizio, che condizionano persino l'organizzazione del lavoro in classe, rendendolo più aperto alla cooperazione o all'attività individuale. L'autobiografia del proprio passato, con la ricostruzione del proprio percorso scolastico, favorisce anche la consapevolezza rispetto ai condizionamenti culturali derivanti dalla propria formazione, dall'appartenenza ad un contesto culturale, linguistico, religioso, a determinate idee dell'infanzia, della scuola, della famiglia, dell'autorità, delle relazioni che necessariamente condizionano le visioni del presente e l'agire sociale e professionale conseguente. L'incontro con le auto-narrazioni degli altri docenti, se reciprocamente ascoltate, apre a nuovi interrogativi su di sé, sulla propria formazione, sui propri valori e sui vari altri aspetti della cultura di appartenenza. Ritornare con la memoria alla propria esperienza scolastica come allievi contribuisce a riconoscere l'importanza del momento che viviamo con i nostri studenti e delle esperienze emotive e interazionali che essi vivono con noi e tra di loro.

Contribuisce a dare importanza alla storia individuale di ciascun alunno e a valorizzarne la presenza in classe.

5. LA MIA
MAESTRA, STEFANIA
ALOTTA



¹⁴⁶ Anfosso G., Danieli L., *Alla Penicina. Scrivere insieme di sé. Tracce di un seminario residenziale*, in Italiano LinguaDue, rivista on line n° 2, 2020, p. 435

La classe: lì dove si incontrano storie di vita

A dispetto del grande lavoro organizzativo e gestionale con cui ogni anno le scuole cercano di garantire la formazione equilibrata delle classi, intese come unità organizzative di base, il “gruppo” classe non si forma solo con la concentrazione di un determinato numero di bambini dentro una stessa aula. La classe si forma anche con l’incontro di storie personali differenti che accompagnano un cammino formativo ed esistenziale condiviso, un viaggio che non affianca la vita che si svolge fuori dalle pareti scolastiche, ma che è la vita nel suo inverarsi giorno per giorno...non è né parallela ad una supposta vita vera (famiglia, sport, amicizie) né semplicemente finalizzata al futuro (cittadino, professionista, competente e responsabile).

La classe si forma quando le storie personali interagiscono confluendo in una storia collettiva. La classe non è la compresenza di alunni che svolgono gli stessi compiti, diligentemente, la classe è il sistema di interazioni che vi si realizzano quotidianamente.

Nella presentazione del libro *La mongolfiera*, ripubblicato in occasione del centenario della nascita di Mario Lodi, il maestro narra la magia della nascita di una classe e la bellezza della quotidianità scolastica, mostrando come la formazione della classe non sia semplicemente il risultato della presenza accidentale di bambini nella stessa aula ma l’incontro di tante storie individuali, di vissuti personali, di storie iniziate prima. Quando si forma una classe nasce una nuova storia collettiva in cui confluiscono le singole storie iniziate in una molteplicità di ‘altrove’.

Poiché l’esperienza scolastica è sia vissuto individuale sia esperienza di vita collettiva, allora è molto importante raccontare insieme, raccontarsi, costruire una memoria, una specie di ‘epopea’ comunitaria; nasce così la narrazione del sé comunitario di classe, del noi di ‘questa’ classe, in ‘questo’ anno e in ‘questo’ ciclo.

6. NELLA CLASSE DI
MARIO LODI,
STEFANIA ALOTTA



La narrazione autobiografica a scuola

Alessandro Vaccarelli

Le prove della vita

Promuovere la resilienza
nella relazione educativa



Il sociologo Franco Ferrarotti colloca, accanto alla storia dei grandi eventi e dei grandi personaggi, quella che ha definito la storia dal basso, la storia della quotidianità, le storie di vita. Egli afferma che ogni narrazione biografica e autobiografica racconta un contesto sociale, una rete di relazioni, di idee, di valori, di condizionamenti. Ogni biografia rivela l’intricato sistema di inter-azioni e inter-condizionamenti fra individuo, famiglia, agenzie sociali, come la scuola e gli extra-scuola, ma anche il contesto -storico, sociale, economico, sanitario ...-, la struttura legislativa in cui si è sviluppata. Ogni storia di vita racconta le ricadute del procedere storico sulla vita del singolo protagonista, ma racconta anche la

reinterpretazione personale che dei grandi eventi, dei grandi condizionamenti, della società il singolo elabora. Tradurre nel contesto scuola questa visione della storia di vita e assumere questa prospettiva metodologica di osservazione del gruppo classe equivale a dare centralità alla storia di vita dei singoli bambini, ma anche alla storia di vita della classe come gruppo 'storicamente situato'.

I docenti non possono non interrogarsi sulle percezioni, sulle visioni che i loro allievi vanno costruendosi di quanto vivono nel quotidiano, sia quando esso è ordinario, sia quando si fa straordinario. Come ha osservato Alessandro Vaccarelli «Che si intervenga nell'immediato di un evento traumatico o a distanza di tempo, la possibilità di usare la parola attraverso la narrazione e il racconto di sé rappresenta la via privilegiata per l'elaborazione dei traumi e dell'esperienza vissuta»¹⁴⁷

Anche Duccio Demetrio ha evidenziato quanto il racconto autobiografico e biografico, pur essendo centrato sulle esperienze di vita di un singolo, si riveli anche racconto corale perché inevitabilmente lascia emergere tutta la rete di relazioni e interazioni intessute dal protagonista.

L'autobiografia e la narrazione individuale, infatti, non sono solo un racconto individuale di sé a se stessa/o ma diventano anche un modo per comprendere il sistema di relazioni, anche di potere, di interazioni, di valori di un gruppo umano. La memoria individuale non è mai solo un cammino solipsistico ma è sempre anche sintesi di un processo collettivo.

«Ben lungi dal riflettere il sociale, l'individuo se ne appropria, lo media, lo filtra e lo ritraduce proiettandolo in un'altra dimensione, che è poi la dimensione della sua soggettività. Non ne può prescindere ma non lo subisce passivamente, anzi, lo reinventa a ogni istante.»¹⁴⁸

A scuola la narrazione orale e la narrazione autobiografica insieme a tutte le altre forme di narrazione biografica, come i diari e le lettere, consentono di dare spazio alla voce dei bambini, alla loro visione del mondo, alla loro prospettiva. La presenza di uno spazio per la narrazione individuale, per le storie di vita individuali, è fondamentale per gli alunni/e per far nascere il piacere di raccontare e di riconoscersi nei propri racconti, ma anche, per l'insegnante, per conoscere l'interazione fra il mondo esterno, gli accadimenti della realtà sociale e i vissuti personali e sociali dei bambini. I grandi fatti storici hanno immediate ricadute sulla vita scolastica, entrano a modificare i percorsi didattici programmati, le relazioni, gli umori fra i bambini, le interazioni, i dialoghi, le attività, dando vita a nuove narrazioni che devono essere portate alla luce a *testimonianza* dell'interazione fra biografie e realtà storica, fra narrazione individuale e narrazione sociale, con lo scopo di *valorizzare* e *dare voce* alle interpretazioni e ai vissuti dei bambini.

Anche recentemente i grandi eventi improvvisi sono entrati prepotentemente nelle classi e nelle narrazioni scolastiche dove, peraltro, dovrebbero trovare sempre cittadinanza. Cosa pensano le nostre allieve e i nostri allievi di fronte a eventi straordinari come la pandemia esplosa nel 2020, le guerre sanguinose esplose di recente che hanno colpito da vicino le sensibilità dei bambini italiani, i grandi fenomeni naturali connessi alla crisi climatica?

7. LA FORZA DELLA PAROLA, ALESSANDRO VACCARELLI



8. ALL'IMPROVISO, STEFANIA ALOTTA



9. ANNO 2020, STEFANIA ALOTTA



¹⁴⁷ Vaccarelli A. *Le prove della vita, promuovere la resilienza nella relazione educativa*. FrancoAngeli, Milano, 2017, p. 97

¹⁴⁸ Ferrarotti F., *Storia e storie di vita*, in *Opere, scritti teorici*, Marietti, 2019, p. 790

Storie di vita e storia del gruppo-classe

I bambini arrivano a scuola con una loro storia personale, nella classe confluiscono le storie individuali che rischiano di restare tali se non si lavora intenzionalmente alla costruzione di un noi collettivo che si nutre delle storie individuali ma che viene anche rielaborato dalle interpretazioni personali che ciascun bambino e adulto fa delle esperienze in corso nella classe, nel tempo in cui viene condiviso uno spazio scolastico. La storia individuale si fa collettiva se si sviluppa una narrazione condivisa e un raccontarsi vicendevole che comporta sia un documentare le esperienze quotidiane, sia un tornare intenzionalmente indietro con la memoria ai vissuti del passato o al ricostruire insieme lo sviluppo di un progetto, di un percorso, di una dinamica relazionale. Ciò implica inevitabilmente anche una relazione diversa degli insegnanti con il tempo, con la sua gestione, con la comprensione della sua importanza. Fare spazio alla narrazione di sé e del 'noi' richiede una rinnovata visione della variabile tempo. Implica il recupero della consapevolezza del dispiegarsi della vita in un tempo diacronico e delle diverse vite nello stesso tempo e il riconoscimento che questa temporalità fa della vita di classe una storia individuale e al tempo stesso di gruppo nel senso di "comunità".

Narrazione e tempo della relazione

La prospettiva narrativa ridà spazio e valore alla dimensione temporale. Induce a guardare sotto una luce diversa la 'mancanza di tempo' lamentata dalle e dagli insegnanti con riferimento all'ascolto delle questioni personali, alla condivisione, alla rilettura condivisa, alla rielaborazione. Quanto si è diffusa la pratica della scrittura sintetica, dei compiti scritti in sostituzione delle interrogazioni orali che, essendo verifiche individuali, richiedono tempo! Le interrogazioni individuali sono state sostituite da scritti che possono essere corretti in solitudine dai docenti in uno spazio anche non scolastico, per velocizzare così la restituzione con la riconsegna degli scritti corretti. Assistiamo ad una contrazione della dimensione relazionale e interazionale a favore di una rilevazione falsamente oggettiva di risultati performativi.

Velocizzare è spesso l'altra parola d'ordine della quotidianità scolastica che spesso va di pari passo con la burocratizzazione e la documentazione di routine che aumenta a scapito della documentazione riflettuta e condivisa. Come ha osservato Ferrarotti: «La stessa riflessione è, nella sua essenzialità, ripiegamento, uno sguardo all'indietro e all'interno – una prospettiva narrativa dal punto di vista della reminiscenza: uno sguardo allo sguardo. Per questa ragione la riflessione comporta non solo il tempo, ma la possibilità – volontà di usarlo, cioè di perderlo. Nella quotidianità la riflessione implica la smentita del detto comune: "Non posso pensarci adesso; ho fretta; *non ho tempo*". Vi è nella frase l'idea del rinvio indefinito, a quando ci sarà tempo, a quando sarà caduta la fretta, l'urgenza. Ma l'urgenza e la mancanza di tempo sono concetti, termini e situazioni esistenziali correlativi. Più si ha fretta e meno si ha tempo. *L'urgenza brucia il tempo in anticipo*. Alla fine non si dà più l'*accorrere*, ossia la fretta con un senso, uno scopo, un *telos*, bensì solo e semplicemente il *correre*, senza sapere né per dove né perché: l'urgenza pura divenuta abitudine e modo di vita, priva di uno scopo che le dia un senso.»¹⁴⁹

¹⁴⁹ Ivi, p. 771-772

Il tempo è la variabile che riconduce la professione docente alla sua relazione ai valori che ne determinano le scelte nell'azione didattica. La lamentata mancanza di tempo obbliga infatti a scegliere a cosa togliere il tempo e a cosa darlo. Spesso l'elaborazione condivisa, narrazione orale o scritta che sia, non trova tempo e spazio a vantaggio di obiettivi didattici che si pongono e presuppongono come oppositivi rispetto alla narrazione e spesso si sintetizzano in esercizi, esercitazioni, schede, domande strutturate a risposta multipla con la pretesa di raggiungere nel minor tempo possibile l'oggettiva rilevazione di competenze scorporate dai soggetti-persone-storie che ne sono i depositari. Quasi che gli obiettivi dell'azione educativa e didattica fossero le competenze senza gli allievi con le loro individualità e le loro storie personali.

Ampliare lo spazio alla narrazione delle storie di vita come dei vari materiali biografici, come i diari e le lettere o le narrazioni biografiche, consente la conoscenza e la collocazione delle biografie dei personaggi e delle persone normali, quindi la collocazione del quotidiano nella grande Storia per svelarne e confermarne l'inscindibile legame. E svelarne anche la complessità. A fronte di una tendenziale chiusura verso la semplificazione e la velocizzazione delle interazioni a scuola, la pedagogia narrativa apre spazi e dà cittadinanza in classe alla complessità del sociale e della storia lasciando entrare attraverso le storie di vita e i materiali biografici la molteplicità delle realtà umane. Non dimentichiamo infatti che le storie di vita e i materiali biografici narrano la realtà e non sono testi narrativi di fantasia. Questo non è un aspetto da sottovalutare in un contesto sociale in cui il fascino del fantasy, dei giochi multimediali, delle fake news, delle serie televisive, delle comunicazioni e delle relazioni virtuali favoriscono la confusione fra realtà e fantasia rendendo più difficile la relazione delle nuove generazioni con la vita e le relazioni reali, con l'autocontrollo e il controllo delle emozioni. La Storia tradizionale è sempre più una storia dal carattere sincronico orizzontale in concomitanza con l'entrata nella storia di popoli e di culture che la storia eurocentrica aveva escluso e considerato non storia. Nella classe non entrano più solo le storie individuali sviluppatesi entro un sistema di relazioni e condizionamenti riconducibili ad una tendenziale omogeneità culturale. Nella classe oggi confluiscono, più che nel passato, storie individuali, racconti, miti, immaginazioni e fantasie nate in altri spazi con idee e percezioni differenti di tempo e con altre parole per essere raccontate.

La narratologia

Cos'è un racconto? Che cosa lo distingue da altre produzioni e lo identifica al di là delle forme diversissime che può assumere a seconda dei tempi e dei luoghi? Si possono individuare, nei racconti, dei 'meccanismi' di costruzione, ritrovare, nella successione delle parti e nella loro organizzazione un'intenzionalità legata agli effetti che l'autore vuole ottenere? Che rapporto c'è tra gli eventi che si succedono (o si immagina si succedano) e la loro rappresentazione in un'opera narrativa? Come analizzare i racconti cercando di capire la tecnica con cui sono costruiti, evidenziando lo schema narrativo che li sostiene? Come capire come si succedono le singole parti e quale funzione ha ciascuna di esse nell'economia generale, come scoprire insomma come è fatta l'impalcatura che regge tutta la costruzione? Che funzione hanno la descrizione e il dialogo? È possibile rilevare un preciso 'punto di vista' del narratore?

10. NARRAZIONE E INCLUSIONE, NERINA VRETENAR



11. IL RACCONTO DI STORIE INIZIA DA NOI, AIDAN CHAMBERS



A queste e a tante altre domande sull'oggetto-racconto cerca di rispondere la narratologia, uno dei rami degli studi sulle produzioni linguistiche che si occupa delle strutture narrative.

A scuola è importante stimolare i ragazzi a osservare i racconti cercando di coglierne la struttura, di fare ipotesi sui motivi per cui l'autore ha operato determinate scelte stilistiche e sugli effetti che si proponeva di ottenere, incoraggiarli a concordare tra loro dei criteri di analisi e a confrontarsi sulle loro ipotesi.

^Riteniamo inutile e dannosa, da evitare, la pratica di chiedere l'applicazione di criteri di analisi dati; riteniamo invece utile che ai ragazzi/e, in tutti gli ordini di scuola, venga offerta la possibilità di incontrare tante e diverse produzioni narrative, cui accostarsi innanzitutto per il piacere che l'incontro con la



narrazione provoca negli esseri umani. Solo in seguito, pensiamo, potranno esser incoraggiati a osservare l'oggetto-racconto, a "smontarlo" per scoprire come è fatto e quale funzione abbiano le singole parti. Il tutto in un contesto di confronto continuo e di dialogo.

Inutile dire che l'abitudine a osservare e interrogarsi sulla struttura di un prodotto linguistico familiare e quotidiano come il racconto e la consapevolezza cui questa abitudine porta hanno poi effetti benefici nella produzione scritta: poter usare consapevolmente nelle proprie produzioni modalità stilistiche di cui si è scoperta l'efficacia nelle narrazioni conosciute e amate aiuta ad acquisire competenza maggiore nella scrittura e capacità di esprimere con efficacia pensieri ed emozioni.

I formalisti russi e la struttura dei racconti di fate

Scrive Propp, uno dei più importanti studiosi della struttura dei racconti nel folklore: «La fiaba è così ricca e multiforme, che è impossibile studiarne tutto il fenomeno per intero, in tutta la sua estensione e presso tutti i popoli, Per questo motivo il materiale dev'essere circoscritto, ed io lo limito ai racconti di fate. [...] Qui studieremo il genere di fiabe che incomincia con una menomazione o con un danno arrecato a qualcuno (ratto, cacciata di casa, ecc.) oppure col desiderio di possedere qualche cosa (il re manda suo figlio a cercare l'uccello di fuoco) e si sviluppa attraverso la partenza del protagonista dalla casa paterna, l'incontro con un donatore che gli offre un mezzo fatato oppure un aiutante per mezzo del quale egli trova l'oggetto delle sue ricerche. Più avanti la fiaba presenta un duello con l'avversario (la forma principale è il duello col serpente), il ritorno e l'inseguimento. Spesso questa composizione presenta certe complicazioni. Il protagonista è già tornato a casa, i fratelli lo gettano in un precipizio. Più avanti egli riappare, si sottopone a una prova compiendo imprese difficili, sale al trono e si sposa o nel suo reame o nel reame del suocero. Questa è la breve esposizione schematica dell'asse della composizione che sta alla base di molti e svariati soggetti. [...] Nessun soggetto di racconto di

fate può essere studiato a sé; nessun motivo di racconto di fate può essere studiato prescindendo dalle sue relazioni col tutto. Il motivo può essere studiato soltanto nel sistema del soggetto, i soggetti possono essere studiati soltanto nella loro reciproca connessione.»¹⁵⁰

Propp analizza lo schema narrativo sottostante a ogni fiaba individuando:

- la situazione iniziale che presenta il luogo e il tempo della storia
- l'evento modificatore, che rompe l'equilibrio iniziale e dà origine a una serie di avvenimenti
- lo sviluppo che narra le imprese e le peripezie che il protagonista deve affrontare
- il ristabilimento dell'equilibrio ad un più alto livello e la conclusione con un lieto fine

Individua trentuno funzioni e sette tipi di personaggi (ruoli), non tutti presenti in ciascun racconto, la cui combinazione costituisce l'ossatura di ciascuna fiaba.

Le storie 'a cono'

Secondo il linguista Raffaele Simone Le fiabe tradizionali sono storie 'a cono'.

«Una storia può essere immaginata come una serie di piste, che via via che avanzano si biforcano, si diramano in una arborescenza gradualmente sempre più complessa.

Le informazioni che una storia contiene si accumulano nella memoria, e ad un certo punto permettono a chi riceve la narrazione di congetturare i passi successivi. La 'tensione' che una narrazione ben fatta suscita può esser vista sulla base di questa rappresentazione: noi 'tendiamo' (e 'ci tendiamo') verso la fine della narrazione, in quanto abbiamo nella mente una quantità di informazioni che ci permettono di congetturare che taluni possibili esiti sono legittimi e plausibili sulla scorta di ciò che già sappiamo, mentre altri esiti sono implausibili. Quando, nella storia di Ulisse, troviamo Polifemo che viene ubriacato dai Greci, possiamo già prevedere che qualcosa di terribile sta per succedergli, anche se non sappiamo ancora che cosa precisamente accadrà. Quando vediamo che i Greci preparano un palo incandescente, possiamo non sapere che questo palo andrà a finire nell'occhio del gigante, ma prevediamo con sicurezza che servirà per toglier di mezzo l'importuno carceriere. La storia fluisce verso uno scopo, verso un fine (o una fine); e anche se non sappiamo ancora quale precisamente sarà questo fine, abbiamo sufficienti informazioni per immaginare, congetturando, a quale classe di fenomeni potrà appartenere. Le informazioni che via via abbiamo raccolto lungo il testo ci guidano abbastanza sicuramente verso una determinata classe di conclusioni possibili.

Un testo 'a cono' è un testo nel quale tutte (o quasi tutte) le piste disseminate cammin facendo contribuiscono ad orientare il ricevente verso una determinata classe di conclusioni, o- in alcuni casi- verso una sola e specifica conclusione. La parte di storia che abbiamo già percepito ci spinge univocamente e sicuramente verso il vertice del cono, che rappresenta metaforicamente la fine/il fine della storia stessa. Le storie 'a cono' contengono quindi implicitamente una struttura, nel senso che, percorrendo le piste che

12. CONTES A LA
CARTE, GIANCARLO
CAVINATO



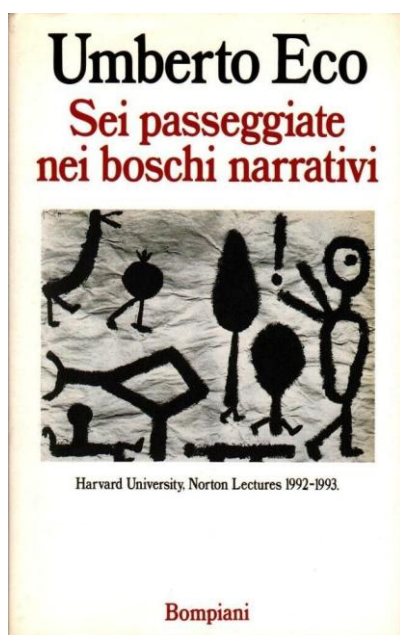
¹⁵⁰ Propp V. (1972) *Le radici storiche dei racconti di fate* Boringhieri: Torino, pp. 28-31; (1966) *Morfologia della fiaba* Einaudi Torino

esse prefigurano, il ricevente viene portato impercettibilmente ma inevitabilmente verso la conclusione.

Alle storie 'a cono' si contrappongono quelle 'a tronco di cono': storie, cioè, nelle quali gli indizi e le informazioni che raccogliamo cammin facendo non sono sufficienti a farci congetturare una classe di plausibili conclusioni, e tanto meno una singola e determinata conclusione, ma una varietà indefinita di conclusioni. Il lavoro di congettura del passo seguente, in questo caso, è enormemente più complesso, come nel gioco degli scacchi: si tratta di esaminare gli indizi raccolti, di valutare quali possibili sviluppi essi possono portare, di scartare gli indizi che non portano da nessuna parte conservando solo quelli che orientano in una qualche direzione. [...]

La storia mai sentita prima crea tensione verso la fine; la storia già conosciuta, entro la quale il bambino cerca dei punti di riferimento sicuri perché già incontrati, crea una sorta di finzione di tensione, o di tensione al quadrato, che può costituire per il bambino una particolare specie di piacere del testo. »¹⁵¹

Due modi per passeggiare in un bosco e per leggere un racconto



«Ci sono due modi per passeggiare in un bosco.

Nel primo modo ci si muove per tentare una o molte strade (per uscirne al più presto, o per riuscire a raggiungere la casa della Nonna, o di Pollicino, o di Hansel e Gretel); nel secondo modo ci si muove per capire come sia fatto il bosco, e perché certi sentieri siano accessibili e altri no. Ugualmente ci sono due modi per percorrere un testo narrativo. Esso si rivolge anzitutto a un lettore modello di primo livello, che desidera sapere (e giustamente) come la storia vada a finire (se Achab riuscirà a catturare la Balena, se Leopold Bloom incontrerà Stephen Dedalus dopo averlo incrociato casualmente alcune volte nel corso del 16 giugno 1904).

Ma il testo si rivolge anche a un lettore modello di secondo livello, il quale si chiede quale tipo di lettore quel racconto gli chiedesse di diventare, e vuole scoprire come proceda l'autore modello che lo sta istruendo passo per passo. Per sapere come la storia va a finire basta, di solito, leggere una volta sola. Per riconoscere l'autore modello occorre leggere molte volte, e certe storie bisogna leggerle all'infinito.

Solo quando i lettori empirici avranno scoperto l'autore modello e avranno compreso (o anche soltanto iniziato a comprendere) quello che Esso voleva da loro, essi saranno diventati il lettore modello a pieno titolo. »¹⁵²

¹⁵¹ Simone R. (1988) *Maistock* La Nuova Italia Firenze pp. 27-32

¹⁵² Eco U. (1994) *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani, Milano, pp. 33 sgg.

Esperienze

EDUCARE CON LE STORIE

Prendersi cura della crescita richiede di sviluppare il fascino e la magia del raccontare e del riconoscersi in storie, di affrontare con adeguati stimoli una varietà di testi ed esperienze in cui narrare, essere narrati, identificarsi in storie. Una pedagogia intessuta di buone storie è una pedagogia dello stimolo, non dell'adeguamento a modelli attraverso griglie di analisi e proposte scorporate dall'esperienza. I testi devono risuonare, evocare situazioni, far desiderare, far sognare, indurre a immedesimarsi o a prendere le distanze. Una pedagogia della narrazione sviluppa capacità di scelta, di comparazione, curiosità di conoscere 'come andrà a finire', cosa ha inventato lo scrittore o il narratore. Si tratta di sviluppare decentramento, di formare alla sospensione del giudizio, al tempo dell'attesa (gli intrecci non dicono tutto subito, spesso celano o rinviando attraverso un gioco sapiente di anticipazioni e rivelazioni) di immagazzinare in una specie di archeologia personale di conoscenze repertori di situazioni umane perché, come scriveva Calvino a proposito della fiaba, troviamo nelle storie l'inventario dei possibili destini umani. Nella sezione 'Esperienze' sono raccolte alcune proposte operative con percorsi di gioco-esplorazione-laboratorio con una circolarità fra ascolto, lettura, scrittura e animazione di storie.

So-stare sulle storie consente di sviluppare modalità cognitive non schiacciate sul presente.

«lo auspico – dice Ivano Gamelli- una scuola che, consapevole di vivere nel tempo che è ora, non abbia paura di proporre percorsi e suggestioni che ci insegnino anche la capacità di sostare nell'attesa [...] Frastornati dal vorticare caotico delle immagini esteriori, dove ogni cosa ci è mostrata e spiegata, l'unica carta vincente della scuola a venire sta nel ritrovare- senza timore di cercare in tradizioni anche lontane dalla nostra- le chiavi di una relazione educativa che sappia indurre spiazzamento e stupore verso la dimensione intima e indicibile delle cose, sottraendosi all'ansia della risposta immediata a tutto.»¹⁵³

Non è questa la funzione dell'errare narrando?

Leggere e scrivere racconti nella scuola primaria

I bambini iniziano spontaneamente a raccontare e scrivere storie fin dai primi giorni di scuola. In *Scrivere per narrare* (tratto da Bramini Franceschini Martini, *Disegni scritture letture* ed. Conoscenza, Roma 2022) assistiamo ai loro primi tentativi. (QR Code 13)

Nel fascicolo *Il raccontare* si illustra invece un percorso nelle classi successive in cui si intrecciano lettura-osservazione-gioco con i racconti e produzione di narrazioni. (QR Code 14)

Spesso i bambini inventano storie in cui i personaggi e le situazioni parlano in modo implicito del loro mondo interiore. In *La dimensione proiettiva della scrittura* una esperienza di Beatrice Bramini sul tema. (QR Code 15)

Teresa Flores e la tecnica del narrastorie¹⁵⁴

L'attività del *cuentacuentos* presentata da Teresa Flores, attiva nel MCEP, il Movimento Freinet spagnolo, si concretizza attraverso tecniche espressive di

13. SCRIVERE PER NARRARE, BEATRICE BRAMINI



14. IL RACCONTARE, NERINA VRETENAR



15. LA DIMENSIONE PROIETTIVA DELLA SCRITTURA, BEATRICE BRAMINI



¹⁵³ Gamelli I., (1996) *Raccontarsi a scuola* Animazione sociale n. agosto-settembre

¹⁵⁴ Flores Martinez T. (2020) *Cuentacuentos Racconti tascabili* ed. Asterios: Trieste

liberazione della capacità creativa, selettiva e combinatoria, che sono alla base di ogni comunicazione autentica. Il riferimento è alle tecniche di vita di C. Freinet (la conversazione, il testo libero, il giornale, il libro di vita della classe, la corrispondenza, la ricerca, il metodo naturale) e alla *Grammatica della fantasia* di Rodari¹⁵⁵ con le innumerevoli forme della fantastica che lo scrittore mette in campo (i binomi fantastici, l'insalata di storie, il cambio di finale, le storie a rovescio...) giocando fra pensiero logico e pensiero analogico.

La proposta didattica 'a raccontar storie' si configura come una pedagogia della narrazione in quanto percorso di

- costruzione del sé
- rafforzamento dell'identità personale sociale culturale
- interiorizzazione di valori e atteggiamenti verso la realtà (acculturazione)
- valorizzazione del ruolo delle emozioni nei processi conoscitivi

Le attività proposte, molte delle quali illustrate nel libro *Cuentacuentos-Racconti tascabili* sono costituite da unità operative ricche di suggerimenti e spunti didattici attraverso l'impiego di oggetti come risorse per la visualizzazione di eventi e personaggi e di materiali per costruire scenari:

1. narrare con le mani (carezze, massaggi, nenie, filastrocche, conte, la voce)
2. narrare con pupazzetti di animali, personaggi diversi
3. narrare con disegni
4. narrare con corde ed elastici creando e ricreando situazioni e personaggi
5. narrare con la carta
6. narrare con la sabbia, le terre, realizzando racconti 'in scatola'
7. narrare con mazzi di carte da gioco e carte-fiaba
8. costruire personaggi e sfondi animando le storie
9. narrare a sequenze con il kamishibay
10. narrare con teatrini e 'televisioni' di cartone secondo le proposte di Lastrego Testa

156



Un altro contributo importante è stato quello di Franco Passatore e del *Teatro gioco vita*, che hanno proposto una 'pedagogia dell'animazione' con giochi e attività narrative e inventive quali la 'pesca della storiona' in cui pescando in un

¹⁵⁵ Rodari G. (1973) *Grammatica della fantasia* Einaudi: Torino

¹⁵⁶ Lastrego C. Testa F. (1986) *Mi piace disegnare* Mondadori: Milano

sacchetto contenente una serie di oggetti, i bambini, a gruppi, devono inventare una storia.¹⁵⁷

Laboratori tattili (Monica Colli)

In un'epoca in cui i bambini, sin dalla culla, vedono, toccano e giocano con il cellulare dei genitori o dei fratelli più grandi, narrare con le mani, con il corpo, con lo sguardo e la voce, diventa una scelta radicale, che punta a tutelare i bambini da un ritmo troppo veloce e da contenuti non sempre adatti all'età, favorendo e sviluppando nei piccoli quel *sensu del tatto* così importante per entrare in relazione con sé e con il mondo circostante.

È essenziale che i piccoli entrino in contatto con materiali il più possibile 'naturali', così da sperimentare differenti sensazioni e sviluppare il sentimento del bello. Già Munari nel suo *Laboratorio tattile* e, ancora prima, la Montessori invitavano i bambini a utilizzare oggetti veri, con un peso (come sassi, bicchieri, piatti e tazze in porcellana) e una palette sensoriale differente.

Le esperienze riportate in QR Code si riferiscono alla costruzione di libri tattili e a esperienze tra 'tappeti narranti e storie cucite'.

La narrazione nella scuola dell'infanzia e lo sviluppo linguistico (Lia Martini)

La narrazione nella scuola dell'infanzia è una pratica privilegiata per portare i bambini e le bambine ad esprimersi, a raccontare di sé e delle proprie esperienze, a conoscere e conoscersi e consente loro di ampliare la propria competenza comunicativa in modo graduale, differenziato e soprattutto significativo. Per facilitare queste acquisizioni la scuola è chiamata a predisporre un *milieu aidant* che accolga bambini e bambine con le loro specificità e che sia in grado di proporre attività che li rendano attivi e partecipi. Solo così può continuare il processo naturale di apprendimento del linguaggio iniziato in famiglia e nei luoghi di socializzazione frequentati. Le tre esperienze in QR Code indicate di seguito sono state realizzate nella scuola dell'infanzia.

19. LA NARRAZIONE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA, LIA MARTINI



20. RACCONTARE SCARABOCCHI, GABRIELLA ROMANO



21. FIABE IN SCATOLA, GABRIELLA ROMANO



22. SEGUENDO LA GRAMMATICA DELLA FANTASIA, B. BRAMINI



16. TEMPI DEL NARRARE: UN LABORATORIO ADULTO, CAVINATO- VRETNAR



17. TRA TAPPETI NARRANTI E STORIE, CUCITE R. COLLI – M. COLLI



18. COSTRUZIONE DI LIBRI TATTILI, R. COLLI – M. COLLI



¹⁵⁷ Passatore F. et al. (1972) *Io ero l'albero tu il cavallo*, Guaralsi: Rimini; Passatore F. (1976) *Animazione dopo: le esperienze di animazione dal teatro alla scuola, dalla scuola al sociale*, Guaraldi: Rimini

Bibliografia

- Alotta S., *Ho fatto tardi a scuola perché ho sconfitto il coronavirus*, Armando, Roma 2022
- AAVV, *L'analisi del racconto*, Bompiani, Milano 1982.
- Barthes R., *Il grado zero della scrittura*, Einaudi, Torino 1982.
- Ben Okri, *La tigre nella bocca del diamante saggi, paradossi, aforismi*, Minimum fax, Roma 2000.
- Berardinelli G. Cagliari G., *Teatro gioco vita* (1983) 'Fiaba mia' ed. Juvenilia, Bergamo
- Bernardelli A., *Che cos'è la narrazione*, Carocci, Roma 2019
- Bettelheim B., *Il mondo incantato*, Feltrinelli, Milano 1972.
- Bottazzi A., *Rami di uno stesso albero* Collana RicercaAzione MCE 2021.
- Bramini B. Franceschini G. Martini L., *Disegni scritture letture*, Conoscenza, Roma 2022.
- Bourneuf R. Ouellet R., *L'universo del romanzo*, Einaudi, Torino 1976.
- Bruner J. S., *La cultura dell'educazione* Feltrinelli, Milano 1997.
- Bruner J. S., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992
- Bruno T. R., *Fare scuola con le storie*, Erickson, Trento 2023.
- Chambers A., *Il lettore infinito*, EquiLibri, Modena 2015
- Chambers A., *L'età sospesa*, EquiLibri, Modena 2020
- Charon R., *Medicina narrativa. Onorare le storie dei pazienti*, Raffaello Cortina Editore: Milano 2019.
- Ciari B., *I modi dell'insegnare*, Editori Riuniti: Roma 1972.
- Cometa M., *Perché le storie ci aiutano a vivere*, Raffaello Cortina, Milano 2017.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura del sé*, Raffaello Cortina Editori, Milano 1995
- Eco U., *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani, Milano 1994
- Eco U., *Lector in fabula*, Bompiani, Milano 1979
- Ferraro G., *Teorie della narrazione. Dai racconti tradizionali all'odierno storytelling*, Carocci, Roma 2020.
- Ferrarotti F., *Storia e storie di vita*, in "Opere. Scritti teorici", Marietti, Bologna 2019.
- Flores T., *Cuentacunetos. Racconti tascabili*, Asterios, Trieste, 2020.
- Gamelli I., *Raccontarsi a scuola*, in "Animazione sociale", agosto-settembre 1996.
- Genette G., *Figure 3*, Einaudi, Torino 1972.
- Gottschall J., *Il lato oscuro delle storie. Come lo storytelling cementa le società e talvolta le distrugge*, Bollati Boringhieri, Torino 2022.
- Gottshall J., *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri: Torino 2014.
- Hilman J., *Le storie che curano*, Cortina, Milano, 1984.
- Lodi M., *Il paese sbagliato*, Einaudi, Torino 2014.
- Gruppo lingua MCE, *Raccontare*, La Nuova Italia, Firenze, 1986.
- Malfermoni B., *Educare alla parola*, Junior, Bergamo 2002.
- Marchese A., *L'officina del racconto*, Mondadori, Milano, 1983.
- Morani R. M., Coccimiglio C., Longo F., *Immaginare, scrivere, narrare*, Carocci, Roma 2021.
- Ong W., *Oralità e scrittura*, Il Mulino, Bologna, 1986.
- Parazzoli F., *Inventare il mondo*, Garzanti, Milano 2009.
- Passatore F. et al. *Io ero l'albero tu il cavallo*, Guaraldi, Rimini 1972.
- Passatore F., *Animazione dopo: le esperienze di animazione dal teatro alla scuola, dalla scuola al sociale*, Guaraldi, Rimini 1976.
- Perec Georges, *Le cose*, Einaudi, Torino 2011.
- Pinkola Estés C., *L'incanto di una storia*, Sperling & Kupfer, Milano 1997.
- Polster E., *Ogni vita merita un romanzo*, Astrolabio, Roma, 1988.
- Propp V., *Morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino 1966.
- Propp V., *Le radici storiche dei racconti di fate*, Boringhieri, Torino, 1972.
- Quénéau R., *Esercizi di stile*, Einaudi Torino 1983.

Ricoeur P., *Tempo e racconto* (3 voll.), Jaka book, Milano 2016.
Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino 1973.
Simone R., *Maistock*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
Segre C., *Le strutture e il tempo*, Einaudi, Torino 1974.
Sepulveda L., Arpaia B., *Raccontare, resistere*, Guanda, Parma 2015.
Smorti Andrea, *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze 1994.
Sklovskij V., *Teoria della prosa*, Einaudi, Torino 1973.
Todorov T., *I formalisti russi. Teoria della letteratura e metodo critico*, Einaudi, Torino 1968.
Vaccarelli A., *Le prove della vita*, Angeli, Milano 2016.
Vretenar N., *In punta di penna*, Junior Spaggiari, Parma 2011

P OESIA

POESIA

Laura Lemmi



Foto di A. Morrell, 2000 *“Camera oscura di un paesaggio umbro su letto”*

*“Porto in salvo dal freddo
le parole...”*

F. Scarabicchi

*“... Ma i poeti nel loro
silenzio fanno ben più
rumore di una dorata cupola
di stelle...”*
Alda Merini

Premessa

Che cos'è la poesia?

La ricerca e la riflessione nel Gruppo Nazionale Lingua MCE hanno portato ad esplorare il linguaggio poetico come sintesi tra pensiero logico e pensiero analogico. In questa prospettiva la poesia è *poiesis*, ovvero *linguaggio in azione* ed è *pensiero*: una forma di conoscenza e di interpretazione della realtà perché

la osserva, la indaga; riflette su di essa e la trasforma, ponendosi in relazione con mondi reali o immaginari, possibili o impossibili. La parola della poesia è materia viva da *portare in salvo e di cui aver cura* perché è generativa e sperimenta, inventa, crea, modifica l'esistente.

Il pensiero poetico è una "lente" per sguardi molteplici sulla realtà umana, per cogliere la complessità della dimensione dialettica della vita: dolore, sogno, forza, fragilità, emozione. Paesaggi e luoghi interiori, che emergono dalla profondità dell'animo: un universo che accompagna la nostra vita e che ha bisogno di essere compreso non solo con il pensiero logico/razionale ma anche con il pensiero analogico, per restituire all'uomo la sua umanità e il suo posto nel mondo.

Cogliere il senso della parola poetica, significa porsi in ascolto delle risonanze interiori che attraverso gli strumenti della similitudine, della metafora, si fanno corpo e voce. Significa anche capire che la parola va indagata nelle sue molteplici assonanze e significati ed è un corpo vivo che trasmette pensiero, emozione, conoscenza.

Un ulteriore stimolo per una finestra di approfondimento ci viene dalla riflessione sull'etimologia della parola *POESIA*: dalla radice greca *POIESIS* emerge che "fare poesia" significa *fare essenzialmente un'esperienza sia umana che conoscitiva*. È un atto concreto di costruzione del sapere individuale che diventa collettivo perché aspira ad essere respiro dell'universo, patrimonio dell'umano sentire. È anche rappresentazione di vissuti e memorie collettive, al di là del contingente individuale, che si proiettano nella realtà del mito e della narrazione popolare.

Sotto l'aspetto della riflessione antropologica, sono evidenti i legami con il canto, con l'azione scenica, con l'immagine, la musica, la danza, nella dimensione di una plasticità creativa della parola, che si contrappongono alla poesia percepita solo come pensiero astratto e atto contemplativo e ispirato.

Le neuroscienze approfondiscono quegli aspetti che caratterizzano i processi cognitivi alla base dell'elaborazione poetica: un aspetto molto interessante che emerge è come questi attengano alla rappresentazione e alla conoscenza del mondo e della realtà umana e mobilitano le costruzioni del pensiero ancora prima del linguaggio. La metafora in questa dimensione non è solo una figura retorica letteraria ma una dimensione quindi della relazione tra pensiero e linguaggio, quale espressione e sintesi tra pensiero analogico e pensiero logico-razionale.

Il linguaggio poetico mobilita quindi la mente e il pensiero critico e divergente, attraverso metafore, reti di relazioni, domande di senso, analogie, somiglianze, differenze, costrutti di idee e concetti per leggere, capire, comprendere il mondo e dare voce ad altre realtà, altri punti di vista, altri modi di essere e di pensare.

Nel MCE abbiamo sperimentato una *pedagogia dello stimolo*, contrapposta ad una *pedagogia del modello*, elaborando percorsi che muovono da stimoli visivi, uditivi, corporei, di esplorazione ambientale per attivare produzioni collettive e successivamente individuali. Corpo e mente sono coinvolti nel lavoro didattico per una ricomposizione dialettica di emozioni, vissute in profondo contrasto.

Attraverso la pratica del *fare poesia*, inoltre, si conoscono gli *attrezzi e gli strumenti dell'officina della poesia*; si costruiscono schemi interpretativi per capire e comprendere anche *la poesia degli altri*, individuarne gli elementi

formali e di contenuto per cogliere il senso e il significato più autentico del testo poetico.

Coltivare lo sguardo sulle cose induce a percepire la libertà della parola poetica e a praticarla nelle diverse forme e intrecci espressivi, restituendo il senso e il significato più profondo del linguaggio dell'arte.

E insegnandoci la libertà della parola, si fa pratica di democrazia, aiutando noi



stessi e gli altri ad essere donne e uomini liberi di pensare ed agire.

Per questo e molto altro è utile e necessario fare poesia a scuola.

Rielaborazione quadro "La Comparsa" M. Marini cl.3°Sc. Torrigiani

La parola al poeta

Poesia è ciò che grideremmo in una selva oscura nel mezzo del cammin di nostra vita.

Le poesie sono archi infuocati, le poesie sono frecce di desiderio, la poesia dà la parola al cuore.

Poesia è la verità che rivela tutte le bugie, il volto senza trucco.

Voce persa e sognante, porta sospesa sull'orizzonte.

Poesia è l'Ospite Sconosciuto in casa.

Poesia è la Grande Memoria, ogni parola una metafora viva.

Le poesie sono e-mail dell'ignoto oltre il cyberspazio.

Poesia è l'estremo rifugio interiore.

La poesia come primo linguaggio che precede la scrittura ancora canta in noi, una musica muta, una musica caotica.

La vita vissuta con la poesia in mente è essa stessa un'arte.

Poesia il grido del cuore che sveglia gli angeli e uccide i diavoli. / Poesia è bianco che scrive

sul nero, nero che scrive sul bianco.

Le poesie si nascondono nei cieli notturni, negli edifici fatiscenti, nelle foglie autunnali

spazzate dal vento, nelle lettere perse e ritrovate, volti smarriti nella folla.

Poesia il dipinto di stati d'animo e profondi profili di volti.

Poesia una donna nuda, un uomo nudo e la distanza tra loro.

Poesia, la suprema finzione.

È solitudine privata resa pubblica.

La solitudine tiene a bada la morte.

Poesia non è tutta eroina cavalli e Rimbaud. È anche preghiere impotenti di passeggeri aerei

che allacciano cinture di sicurezza per la discesa finale.

Poesia la distanza più breve tra due esseri umani.

*Una poesia è un istante fosforescente che illumina il tempo.
 Poesia è più che dipingere raggi solari sul lato di casa.
 È un parafulmine che trasmette epifanie.
 È luce di mare della Grecia, luce di diamante della Grecia.
 È ciò che l'inizio di primavera dice alle morti invernali,
 Poesia è un brivido sulla pelle dell'eternità.
 Poesia è una voce di dissenso contro lo spreco di parole e la pletora folle della
 stampa.
 E un arabo che trasporta tappeti colorati e gabbie per uccelli per le strade di
 Baghdad.
 Una poesia può essere fatta con comuni ingredienti casalinghi. / Sta su una
 pagina singola
 eppure può riempire un mondo e sta nella tasca di un cuore.
 Il poeta crea miscugli con liquori selvaggi ed è perpetuamente sorpreso che
 nessuno barcolli.
 Ogni poesia una pazzia momentanea, e l'irreale è il realista.
 La poesia allevia la nostra solitudine assoluta nell'universo solitario.
 La poesia è una presenza radicale che ci stimola continuamente.
 Le immagini appaiono e scompaiono in poesia e in pittura, fuori dal vuoto
 oscuro e in esso di
 nuovo, messaggere di luce e di pioggia, che alzano il tremolio delle loro
 lampadine brillanti e
 svaniscono in un istante. Eppure possono essere intraviste abbastanza a lungo
 da essere conservate come ombre su una parete della caverna di Platone.
 È l'ultima Resistenza.
 Il poeta un barbaro sovversivo alle porte della città, che sfida in modo non-
 violento lo status
 quo tossico.*

L. Ferlinghetti "Poesia come arte che insorge" Giunti- City Light

Il poeta si interroga su cos'è la poesia, quale significato può assumere un testo poetico, quale ruolo ha il poeta.

La poesia di L. Ferlinghetti è il tentativo di dare una risposta possibile a questa domanda. In realtà il suo interrogarsi circa il significato della *poesia* genera molte altre domande che sono altrettante finestre aperte sul mondo e sul vissuto interiore.

L'analisi della forma della poesia/ballata/canzone e dell'aspetto prosodico del linguaggio spinge a continue ricorsività del pensiero, rilevando il ritmo musicale di tutta la composizione.

Scopriamo quindi che il linguaggio poetico è *generativo* di idee, pensieri, riflessioni che convergono a ricreare forme e contenuti della realtà per cogliere legami e correlazioni di significato nascosti: per questo può stare *su una pagina singola ma contenere un mondo*. Un mondo da esplorare attraverso il cammino a volte impervio e oscuro tra simboli, metafore, allitterazioni, similitudini.

È come se il poeta ci suggerisse una mappa emotiva e nello stesso tempo ragionata su ciò che può essere o fare la poesia e insieme ci suggerisse cosa potrebbe risuonare dentro di noi, con la forza di immagini come tracce da seguire, talvolta solitarie, ambigue, perturbanti.

Ci sono immagini poetiche che ci incalzano ed esplorano i dati percettivi riguardanti colori, musica, suoni, forme, segni, gesti: il pensiero analogico li *mescola* e li rielabora in una strana ricetta fatta di *ingredienti casalinghi* che nella loro apparente semplicità, rivelano poi tutta la loro complessità e profondità di pensiero quando ci addentriamo all'interno della parola poetica.

Noi abbiamo bisogno di riflettere sulle cose, non solo sui dati espliciti ma soprattutto su quelli impliciti: è la dimensione dell'interpretazione, per non soffermarsi solo su ciò che appare.

La poesia può darci lo stimolo a cogliere il traslato, a cercare oltre ed aprire quella *porta sospesa sull'orizzonte*.

In questa poesia le metafore viaggiano alla velocità della luce e nello stesso tempo rallentano la loro corsa per permetterci di sostare e riflettere sulle cose. L'alternanza di parola e silenzio invita a decentrare il proprio pensiero per ascoltare noi stessi e l'altro da sé.

Possiamo assumere ogni verso come elemento di riflessione che ci porta lontano, in un gioco di caleidoscopi e labirinti dove perdersi o ritrovare altre vie d'uscita che arricchiscono il nostro modo di essere e di pensare, la nostra visione del mondo.

È un movimento continuo tra l'alto e il basso, tra vicino e lontano, tra luce e buio, tra fuori e dentro, tra pieno e vuoto, tra *emozione e pensiero* perché di questo siamo fatti e ogni frattura creata tra questi due poli si riverbera nell'equilibrio che riguarda la nostra identità di essere umano.

Una sequenza narrativa di opposti che si incontrano e si distanziano che fa pensare al dinamismo dialettico delle idee che si sovrappongono e si lasciano superare da nuove esperienze, nuove visioni del mondo, dal cambiamento del proprio punto di vista perché talvolta o spesso:

"Mi contraddico... perché ... Sono vasto e contengo moltitudini" come ci ricorda W. Whitman.

Poi c'è la funzione del poeta: il potere sovversivo della parola poetica, la sua sfida contro la falsa coscienza, gli stereotipi, la superficialità, le ovvietà, l'uso distorto di pensiero e linguaggio; contro l'assenza di Memoria personale e collettiva; contro un pensiero unilaterale che non permette l'esercizio di democrazia.

Da qui ne discende il ruolo anche politico della poesia, sovverte tutte le regole del linguaggio, è frattura, rottura dello *status quo*; si fa *linguaggio in azione* per comprendere e trasformare la *realtà tossica* nella quale viviamo e che non sempre riusciamo a comprendere solo con gli strumenti del pensiero logico.

La poesia, cogliendo molteplici nessi di significato, parla a noi di noi. Fa vivere la parola, le imprime segni di eternità nel tempo, la rende materia viva con la sua forza rivoluzionaria e silenziosa.

La poesia è la forma della mente, una diversa prospettiva per comprendere il pensiero poetico, il contributo di G. Manacorda

Laura Lemmi

Tutto nasce da una domanda **CHE COS'E' LA POESIA?**

La poesia è la forma del pensiero poiché se il pensiero è metaforico, cioè poetico, la nostra mente è strutturata in modo da produrre quella forma del pensiero. Non solo la maggior parte del nostro linguaggio è strutturato

metaforicamente ma lo è anche la maggior parte del nostro sistema cognitivo, Quindi le esperienze umane vengono concettualizzate in termini figurati attraverso METAFORE METONIMIE OSSIMORI IRONIA e sono principi alla base del nostro pensiero, della nostra ragione, della nostra immaginazione.

COME?

Noi abbiamo una “naturale” sintassi delle metafore, una poetica che è nata dai primari processi metaforici che hanno prodotto mente e su quelli ha seguito a lavorare producendo altra mente a seconda delle esigenze della nostra specie. La mente crea immagini reali e le accosta analogicamente.

Anche le Neuroscienze confermano questa prospettiva: poesia e biologia concorrono a ricondurci ad un nuovo umanesimo, ad una ricomposizione dell'uomo nella sua interezza e complessità. Viene riconosciuta la capacità di produrre senso e significato con l'azione congiunta di pensiero analogico e pensiero razionale.

COSA NE DERIVA:

Non c'è frattura fra razionalità e irrazionalità – tra conscio e inconscio- tra pensiero causale e pensiero analogico. Non c'è scissione tra pensiero emotivo e pensiero causale/razionale; le due modalità di pensiero si fondono dando origine al pensiero analogico.

COME PENSA LA POESIA?

La POESIA è CORPO E PENSIERO e il respiro è il ritmo del pensiero poetico. Il modo di pensare della poesia non è lineare (causale/razionale) per la compresenza di emozioni/sensazioni, per la sua modalità analogica e per l'uso delle modalità SINESTETICHE del corpo che si fa mente.

LA SINESTESIA

Come figura retorica di uso comune, incapsula, scandisce, conserva uno dei meccanismi fondamentali della poesia:

- la capacità di procedere per accostamenti analogici, di immagini, sensazioni, accostamenti emotivi

Tutti gli esseri umani accostano analogicamente colori e suoni ad es.

È un procedimento non razionale di due ENTITA' SENSORIALI - IMMAGINI MENTALI ed è un meccanismo che produce senso.

“E' come una conchiglia del giurassico rimasta incistata del linguaggio”

È dunque una modalità di percezione che il pensiero occidentale ha rimosso a vantaggio di una rigida separazione tra i sensi- CORPO e pensiero- MENTE.

IL PENSIERO ANALOGICO

Nella POESIA continua a vivere “il pensiero selvaggio”: una caratteristica arcaica dell'espressione comunicativa umana che permette la conoscenza e l'interpretazione del mondo

Il PENSIERO ANALOGICO accosta per somiglianza o affinità:

immagini – concetti – sentimenti – cose – oggetti – situazioni

I poeti ma anche la gente comune usano gli stessi schemi figurati del pensiero analogico

IL PENSIERO FIGURATIVO

Tutti pensiamo per immagini. Ma come? Che uso ne facciamo di questa fondamentale caratteristica?

Anche il pensiero razionale ragiona, pensa per immagini?

In letteratura esistono due modalità del pensiero figurativo:

METAFORA

È la modalità del pensiero poetico che accosta e sostituisce immagini per analogia. è intrinseca alla modalità poetica del pensiero

Il pensiero emotivo è strutturalmente metaforico e la METAFORA È POLISEMICA poiché genera continuamente SENSO E SIGNIFICATO

ALLEGORIA che trasforma il fenomeno in un concetto e il concetto in un'immagine; ha un solo significato ed è la ragione per cui è stata costruita

LA FORMA DELLA POESIA

Bisogna tuttavia arrivare ad una FORMA , fatta di corpo e di parole: danza, teatro, canto, scrittura

LA FORMA è LINGUAGGIO

PER UN NUOVO UMANESIMO: *una nuova visione antropologica*

Questa prospettiva di riflessione restituisce all'uomo la sua interezza di essere umano come sintesi tra corpo e mente, tra pensiero causale e pensiero analogico, tra intelligenza emotiva e intelligenza cognitiva. Restituisce un modo dialettico di leggere e percepire il mondo: una visione *ecologica* della relazione tra uomo e ambiente, tra il sé e l'altro, tra cultura e natura, per capire le contraddizioni e le problematiche che attraversano i tempi in cui viviamo, sempre più difficili e talvolta incomprensibili, senza un diverso modo di pensare, di cambiare il punto di vista, la prospettiva da cui si guardano le cose. Se *"l'uomo poeticamente abita su questa terra"*, questo può diventare la caratteristica fondante del nostro abitare la nostra terra.

La poesia ci suggerisce modi, forme, linguaggi, parole per costruire un pensiero e una visione del mondo diversi per una diversa umanità.

Il laboratorio del poeta. Come costruisce il poeta il suo messaggio?

(G. Cavinato - da Angelo Marchese 'L'officina della poesia' Mondadori)

Il segno poetico

Il segno poetico è un codice connotativo, ha carattere iconico, il rapporto significante/significato non è arbitrario ma motivato.

Il linguaggio poetico è un modo di comunicare diverso per la sua finalità estetica e non finalizzato all'informazione.

In poesia l'espressione è parte ineliminabile della comunicazione (Lotman, Tomaševskij).

Selezione e combinazione

Per quanto libero, il poeta è legato alla natura dell'atto linguistico che opera per **selezione** di entità linguistiche e loro **combinazione** in unità linguistiche maggiormente complesse.

La selezione e la combinazione delle parole si dispongono sui due assi del linguaggio: l'**asse paradigmatico** attraverso il quale si selezionano nel deposito della lingua (codice) certe entità; l'**asse sintagmatico** sul quale esse si combinano nella catena del discorso. (Jakobson).

Tale legge costruttiva riguarda anche le operazioni stilistiche del poeta, che però usa molti altri fattori: le figure del linguaggio, i valori fonoprosodici e metrici,...

Un esempio da Pascoli:

Le tremule foglie dei pioppi

trascorre una gioia leggera.

Come mai Pascoli ha scelto questa fra le possibilità offerte dal codice della lingua per esprimere la gioia vitale del vento e nello stesso tempo la delicatezza del fruscio?

Le figure

La retorica è un codice della letteratura che ha il compito di inventariare le figure e di attribuire loro un valore di connotazione,

Figure che sono forme espressive in rapporto di deviazione o di **scarto** dal linguaggio normale.

Sono presenti anche nella lingua standard come forme a volte cristallizzate, linguaggio figurato.

La figura è distanza fra segno e senso, spazio interno al linguaggio (Genette).

La figura è un processo di connotazione che implica la coscienza dell'ambiguità e polisemia del linguaggio.

Il senso poetico nasce nella complessa interazione dei valori semantici, eufonici e ritmici del segno letterario, in un rapporto dialettico fra codici e scelte individuali.

Le figure si distribuiscono in diversi campi attraverso alcune operazioni generali relative all'espressione o al contenuto:

- la *soppressione* (parziale: aferesi, apocope, sincope sineresi; o totale: lo spazio bianco)
- l'*aggiunzione* (semplice: dieresi, affisso; o ripetitiva: raddoppiamento, rima, allitterazione, assonanza)
- la *soppressione-aggiunzione* (parziale: calembours; completa: arcaismi, neologismi, prestiti; negativa: ellissi);
- la *permutazione* (anagramma, antistrofe).

Figure morfologiche

Un carattere del linguaggio poetico è l'*iteratività* come espressione del principio di equivalenza del verso. La ripetizione di un elemento (fonema o sillaba, parola o struttura, posizione ritmica,...) tende a caricare di particolari connotazioni i raggruppamenti così formati. Rima, assonanza, consonanza, allitterazione, anagrammi ('Silvia' e 'salivi')

Figure sintattiche

Ellissi. Struttura paratattica frase (eliminazione legami grammaticali); pleonismo; polisindeto; anacoluto; chiasmo; inversione; anafora (ripetizione di parole all'inizio di versi successivi).

Figure semantiche

Similitudine, metafora, metonimia, sineddoche.

FIGURE D'ANALOGIA

ESEMPI

Similitudine motivata *...il mio amore brucia come una fiamma*

Similitudine non motivata *...il mio amore somiglia a una fiamma*

Similitudine motivata senza II° termine di paragone *...il mio amore brucia come...*

Similitudine motivata senza I° termine di paragone *...bruciante come una fiamma*

Similitudine immotivata senza I° termine di paragone *...come una fiamma*

Metafora motivata in praesentia *...il mio amore P una fiamma ardente*

Metafora motivata in absentia *...la mia ardente fiamma*

Metafora non motivata in absentia *...la mia fiamma*

Sinestesia: associazione di termini appartenenti a sfere sensoriali diverse. (*'voci di tenebra azzurra'; 'pigolio di stelle'*)

Metonimia e sineddoche: trasferimento di significato da una parola all'altra in base a una relazione di contiguità o spaziale-temporale (metonimia) o come relazione di minore o maggiore estensione)

Sineddoche: la parte per il tutto.

Figure logiche

Litote: affermazione di un concetto negando l'opposto.

Iperbole. Ironia. Allegoria. Simbolo. Favola. Apologo.

Dalle figure al linguaggio poetico

L'interpretazione del testo poetico non si esaurisce nel riconoscimento e nel significato delle figure

Assumono importanza il non detto, l'implicito, le presupposizioni, il progredire della competenza del lettore. Da affinare attraverso esperienze di produzione.

Metafora e costruzione del pensiero

(Laura Lemmi)

Metafora letteraria e pensiero analogico

"Oggi sul prato della nostra scuola c'era la brina.

Tutti i bambini hanno osservato l'erba diventata bianca.

Siamo usciti e l'abbiamo toccata; era fredda e

formata da tante goccioline trasparenti.

Sara e Alice hanno pensato una poesia:

Il prato è diventato vecchio...

Ha i capelli bianchi"

Questo breve frammento, da un mio diario di esperienze sul linguaggio poetico in una classe prima della scuola primaria, ci racconta come può nascere la poesia nei bambini.

C'è un'emozione che si fa strada ma c'è anche la capacità di osservare, di riflettere, di pensare e poi la necessità di un bisogno comunicativo all'interno del gruppo.

Emerge quindi un'idea di poesia come *esperienza* conoscitiva e immaginativa che ci rimanda alla etimologia della parola greca, *poieo = poieo, ovvero faccio o meglio "creo poesia"*. La poesia come *"linguaggio in azione"* (A. Casadei, *Poesia e ispirazione*, 2009 Sossella ed.) è un atto concreto di costruzione del pensiero, un sapere individuale che diventa collettivo e condiviso per diventare patrimonio del gruppo. Atto concreto, perché concreto è l'atto creativo che attraverso la parola poetica crea mondi ed esplora luoghi e vissuti interiori.

Il linguaggio poetico si pone in relazione con realtà e mondi reali o immaginati, possibili e impossibili. Ma è anche rappresentazione di paesaggi interiori, depositi di memorie, ricordi che muovono da un vissuto contingente per proiettarsi nella realtà del mito e della narrazione popolare. Le affinità tra *la poesia e la magia*, (A. Seppilli *"Poesia e magia"* 1971, Einaudi) si evidenziano negli aspetti antropologici del legame tra *poesia e azione scenica/teatrale: il dramma; tra poesia e canto: incantesimo; legata alla mimica: dramma, rituale magico, rappresentazione sacrale...* che se ne stanno sopiti ma che riemergono

quando si sperimenta la dimensione della plasticità creativa della parola poetica ad es. in una situazione teatrale.

Ne consegue una contrapposizione su cui vale la pena addentrarci per capire come la poesia sia tuttavia percepita da più parti, come costruito astratto, contemplazione; lontana dalla realtà, con il suo linguaggio oscuro e di difficile comprensione: qualcosa che attiene agli iniziati, agli ispirati.

Ci sono momenti nella vita della classe dove le “parole” attraverso l’osservazione, l’ascolto, il confronto, l’elaborazione di idee, diventano quelli che io chiamo “oggetti didattici dinamici” che ci conducono alla scoperta di nuovi nessi e interconnessioni fra elementi diversificati, sullo stimolo anche di emozione, stupore, gioia di scoprire che sono, per così dire, sedimentati nella profondità del vissuto interiore. C’è bisogno di sottolineare questo aspetto perché come afferma R. Simone siamo nell’epoca della *conoscenza irrelata cioè diffusa e disarticolata*, che è necessario si trasformi in *conoscenza correlata*, proprio attraverso la capacità di fare operazioni di collegamento, di favorire nessi di significato e ragionamento sulle cose e la metafora offre molte possibilità di mobilitare il pensiero in questo senso.

“Il costruito metaforico non risulta solo legato alla sua dimensione letteraria ma si riferisce a un modo di pensare e creare rappresentazioni mentali...La metafora non è solo artificio retorico ma una caratteristica propria della relazione fra pensiero e linguaggio, per sua natura aperta al traslato, all’analogia, all’invenzione.”

(Dallari, “Dire le immagini, vedere le parole. Metafore e figure della competenza emotiva” Saggi, 2018).

La poesia diventa allora una forma di conoscenza e di interpretazione della realtà e l’uso della metafora favorisce l’esercizio del pensiero per dare nome a concetti ed esperienze, per costruire nuovi nessi e corrispondenze di significato in altre parole per dare un senso al nostro vissuto. Così la “parola” diventata “linguaggio poetico” assume pluralità e pregnanza di significati e la sua esplorazione in tutte le sue forme fa sì che un’esperienza sia duratura, formativa, lasci un segno. Perché nel contesto di una realtà scolastica che dà spazio a questo tipo di esperienza, si liberano immagini, idee, sentimenti, emozioni ma anche riflessioni e ragionamenti che stimolano l’idea di creatività come combinazione di elementi preesistenti, come Ars Combinatoria di cui parla U. Eco che vengono portati in superficie attraverso procedimenti di pensiero di tipo logico e analogico, con tentativi ed errori per attivare più correlazioni possibili in un gioco di connessioni che può essere infinito.

Attraverso il pensiero metaforico si esprimono “immagini linguistiche” per capire la realtà, farla propria ma soprattutto andare oltre; è un modello di pensiero critico che non segue un andamento lineare ma analogico e si muove costruendo reti concettuali di significato.

Nei contesti formativi nei quali si attiva l’approccio alla conoscenza, attraverso le procedure del pensiero metaforico, anche in ambiti diversi sia di tipo logico/matematico/scientifico che in quelli di tipo linguistico/espressivo/comunicativo, si fa emergere quello che, come affermava Il Piccolo Principe, è “*essenziale ma invisibile agli occhi*” (A. De Saint Exupéry).

La metafora unendo due mondi visibili, ne rivela un altro che non è unione automatica dei due. Ma ne crea un altro che era nascosto, non percepito ma

che aspettava solo di essere portato alla luce. Pensare “metaforicamente” significa quindi intraprendere un viaggio alla ricerca di ciò che non si conosce ma si intuisce. Significa non fermarsi a ciò che a prima vista possiamo esperire ma significa, andare oltre.

Ma come si fa a stimolare e rendere attivo questa modalità di pensiero?

Noi maestri MCE con le riflessioni del Gruppo Nazionale Lingua, abbiamo colto da sempre (De Prezzo-Canetti-Roda-Santi-Cavinato Itinerari poetici, ed. La Nuova Italia, 1985) queste potenzialità del pensiero e del linguaggio nell’età evolutiva, interrogandoci sulle caratteristiche di procedure logiche e analogiche di indagine della realtà e del vissuto interiore che caratterizzano il sistema della lingua, con i linguaggi verbali e non verbali; gli schemi, le caratteristiche e le potenzialità della comunicazione.

Da questo ne consegue una serie di considerazioni che ci permettono di individuare alcuni aspetti significativi della formazione linguistica e in particolare la riflessione sull’idea di pluralità dei linguaggi comunicativi/espressivi e sulle caratteristiche dei linguaggi diversificati e i loro codici, le loro grammatiche; il legame stretto tra l’aspetto creazione-produzione e l’aspetto dell’interpretazione di contenuti.

Ed inoltre il bisogno di osservare le varie forme della realtà; di fare esperienze che siano dense di significato, per comprenderle e raccontarle. Ma anche accogliere le idee e i punti di vista dell’altro, di chi è diverso da noi per lingua, cultura, modi di essere e di pensare, in uno scambio che arricchisce la persona sul piano culturale e sociale.

Un lavoro linguistico che porta a riflettere sul senso della parola poetica, la sua libertà espressiva che attraverso la similitudine, la metafora, la personificazione, si fa corpo e voce perchè è una materia viva che sa trasmettere una sua visione del mondo con la sua dimensione di criticità e i valori che ne fanno parte. E ancora, sperimentare “il linguaggio” nelle sue molteplici forme espressive; gli incroci che determinano potenzialità ed esiti nuovi, personali, originali.

Si deve poter lavorare sulla semantica e sulla prosodia del linguaggio, giocando con le *parole* come se fossero *oggetti* che si possono montare e smontare in un gioco di incastri creativo come può esserlo il gioco linguistico. Ma anche “*oggetti musicali*” da ascoltare, creare, manipolare per scoprire sperimentando la musicalità del linguaggio poetico, il suo ritmo, il suo pulsare seguendo il ritmo della vita, nelle filastrocche, nei giochi cantati, nei canti popolari.

E allora cos’è la brina?

“Tutti i bambini guardano la brina. Poi si esce fuori per toccarla.

È una magia ciò che si vede o realtà?

Si parla, si discute; ognuno cerca nella propria memoria e racconta; vengono fuori curiosità, idee e pensieri.

Tutti esprimono similitudini, metafore, personificazioni, riflettendo su sensazioni visive, tattili, olfattive.

Ma anche sulle proprie emozioni.

Si annota tutto, poi si decide di mettere insieme questi pensieri e nasce una poesia collettiva.

*La brina bianca e fredda...
Un albero con i suoi rami sembra
una collana di perle bianche
un pezzo di seta bianca
un velo trasparente
Il prato oggi indossa
un piccolo golf bianco
Un albero sembra
una palla di ghiaccio tutta bianca
se lo vedi da lontano*

*un mantello tutto bianco!
Ma com'è freddo il ghiaccio
se lo tocchi
se lo senti
sciogliere in bocca!
Un albero infreddolito
gioca a palla
con la luna bianca...*

Tutti cl. I

E il pensiero costruisce ed elabora concetti, li organizza per categorie, costruisce contesti di riferimento, decodifica e attribuisce significati per leggere e capire il mondo.

La metafora assume un ruolo fondamentale nella comunicazione non solo di emozioni ma anche di concetti astratti come ad es. il concetto di tempo, dove emerge in una pluralità di tempi percepiti: il tempo atmosferico, il tempo cronologico, il tempo come contenitore, il tempo ciclico, il tempo lineare...

Il tempo

*Cos'è il tempo?
Una ruota un orologio
una macchina che corre
su una linea infinita
È l'acqua che scorre e trascorre.
Una scatola con tanti mondi dentro
Una lancetta che batte
Passato presente futuro...
È un missile che vaga nello spazio come un vagabondo*

*Il tempo è il vento o la pioggia?
È un fiore colorato
che sta in un prato
e spande il suo profumo
nel mondo intero
Il tempo è invisibile
non si può toccare
ma lo vedi trasformare
gli oggetti le persone
gli alberi i fiumi
le montagne il mare!*

Tutti cl. II

Metafora e pensiero concettuale

Laura Lemmi

La linguistica cognitiva ha indagato la metafora come modello di pensiero che possiamo ritrovare nel linguaggio quotidiano, sottostante a modi di dire e

forme di discorso che si utilizzano per argomentare concetti astratti e dare forza a immagini e rappresentazioni mentali. E' *"un modo di connettere il sistema concettuale astratto con la nostra esperienza e così di costruire una possibile conoscenza"* (Arduini-Fabbri – *La Metafora in La linguistica cognitiva, in Scienze del linguaggio ed educazione linguistica, ed. Bonacci, 2015*).

La ritroviamo quindi anche al di fuori del contesto letterario: nelle trame del discorso, nella vita di tutti i giorni, utilizzata per dare concretezza comunicativa a concetti di per sé astratti. Non ce ne rendiamo conto perché ormai il loro uso fa parte del discorso quotidiano ed è diventato abituale. L'aspetto interessante è vedere che gli usi del linguaggio metaforico sono legati al contesto culturale di appartenenza; studi e ricerche in questo campo hanno evidenziato come sia il modo in cui si percepisce la realtà, la nostra visione del mondo che struttura gli schemi del linguaggio.

In culture diverse dalla nostra, ci sono modi altri di schematizzare e categorizzare i concetti: imparare un'altra lingua, ormai è certo, non è solo un fatto linguistico ma comporta anche assumere un'altra visione del mondo, un altro modo di percepire i rapporti fra le cose e gli eventi, un altro modo di comporre relazioni e nessi di comprensione degli accadimenti. In altre parole, significa concettualizzare diversamente gli elementi costitutivi della realtà in cui viviamo.

Lakoff e Johnson in *"Metafora e vita quotidiana"* presentano varie tipologie di metafora tratte dalla vita di tutti i giorni: ci sono *metafore strutturali*, quando un concetto si delinea e si costruisce con gli elementi di un altro.

Un esempio citato è *"la discussione è una guerra"* dove si possono rintracciare aspetti che caratterizzano la discussione come se fosse un atto di guerra: *vincere o perdere; provare strategie di attacco; perdere/guadagnare terreno* ecc. Tutto questo influenza il modo di condurre una discussione, i nostri atteggiamenti e comportamenti verso l'interlocutore.

Ci sono metafore cosiddette *di orientamento*: si utilizzano quando si strutturano schemi concettuali che hanno come riferimento *l'orientamento spaziale* in relazione alla posizione corporea: sentirsi "su" ad esempio dà l'idea di buono stato di salute o euforia/umore con tutto ciò che ne consegue. All'opposto sentirsi "giù" equivale ad avere il morale a terra. In questo caso i concetti spaziali di alto/basso sono legati a stati d'animo o sensazioni fisiche che hanno bisogno per concretizzarsi ed esprimersi, di un'immagine metaforica legata allo schema corporeo.

Altre metafore di cui facciamo largo uso nel parlato quotidiano sono *le metafore ontologiche* che utilizzano oggetti fisici per costruire concetti riguardanti stati d'animo, emozioni: "Ho la testa che non mi funziona" - "Sono a pezzi" - "Quell'esperienza mi ha distrutto" - "Mi sento un po' arrugginito" ...e moltissime altre ancora.

Tutto questo apre sviluppi interessanti sul piano della didattica per riflettere e approfondire il concetto di metafora, cogliendo le diverse tipologie:

- Costruire immagini e didascalie per illustrare in modo creativo le procedure concettuali sulle quali "giocare" tra senso e nonsenso;
- Ricerca di proverbi e modi di dire legati a contesti che esprimono varietà culturali della lingua, sia in senso sincronico che diacronico;
- Approfondire la pluralità dei significati che una metafora può rivestire

- Riflettere sulle procedure concettuali di costruzione: comprendere i due termini che si uniscono e generano una struttura nuova.
- Cogliere gli aspetti della creatività del linguaggio metaforico, sperimentando nuove combinazioni
- Riflettere sugli aspetti lessicali e semantici delle parole e sui loro significati

L'educazione linguistica, nella prospettiva del pensiero pedagogico MCE, inserita nel contesto della stretta relazione tra pensiero e linguaggio, porta ad uno sviluppo significativo di tutte le competenze linguistiche e in particolare gli aspetti riguardanti la capacità di elaborazione di idee, di ragionamento, di riflessione, di capacità comunicative/espressive nonché critico/interpretative, aprendo "finestre concettuali" di approfondimento sia teorico che metodologico/didattico. Ma tra i molti aspetti che la riguardano ne voglio far risaltare uno che mi sembra molto importante sia per chi apprende sia per chi insegna: la curiosità e la voglia di sperimentare, di addentrarsi in territori sconosciuti per farsi sorprendere dall'emozione della scoperta. Con una metafora: perdersi nei "boschi narrativi della conoscenza".

Per concludere, voglio parlare ancora di poesia, con un testo di una mia alunna di quinta, commento ad una poesia di N. Hikmet

Le immagini che vedo nella poesia di N.Hikmet "E improvvisamente la neve..." e i significati che mi fanno riflettere.

Il contrasto fra i corvi neri e i rami bianchi mi dà molta forza: è un'immagine molto bella.

La trasformazione della notte in persona che viene colta di sorpresa e arriva in punta di piedi...

La poesia aiuta ad avere coraggio per continuare a vivere, ad avere speranza anche quando tutto è taciturno, silenzioso, distaccato.

Anche quando tutto sembra perduto.

Anche quando tutto ci sembra senza vita.

Elisa cl. V

La magia delle parole: alla riscoperta della metafora

Giancarlo Cavinato

(A. Fonzi, E. Negro Sancipriano; Einaudi, Torino, 1975)

La totalità della natura è una metafora della mente umana' (Emerson)

La metafora è molto più di una semplice operazione di transfert di significato: è un modo di approccio e di conoscenza della realtà.

La metafora come operazione consiste nella decontestualizzazione e ri-contestualizzazione di un elemento dissociato dal suo contesto abituale per essere associato ad un nuovo contesto.

Sul piano psicologico consiste nella creazione di nuove realtà ed esperienze.

È magica e logica, soggettiva e oggettiva, interiore e comunicativa, in essa convivono tutti questi aspetti.

I segni 'cielo' e 'fazzoletto' hanno un significato convenzionale. Ma se vengono associati si verificano due fenomeni complementari sia linguistici che

psicologici, il significato viene ampliato e le due parole assumono significati diversi dagli attuali per un fenomeno di reciproca induzione semantica: associate producono un'immagine originale non riducibile alla somma dei due singoli significati (*'il turchino fazzoletto del cielo'*).

Il significato di ognuna delle due parole penetra quello dell'altra e ne risulta un nuovo modo di significare.

La metafora nasce dal linguaggio ma non rimane rinchiusa in esso, crea nuova realtà non solo linguistica.

'Una foglia si muove nell'aria' è diversa dalla rappresentazione di *'una foglia si culla nell'aria'*.

La metafora impone una percezione diversa della realtà significata. Quindi presenta una realtà psicologica che fa riferimento al mondo magico, le cui leggi sono la partecipazione, il sincretismo, la diffusione. Si radica nella capacità combinatoria del pensiero divergente. La creatività si basa su una visione metaforica del mondo.

Si distingue la 'visione metaforica del mondo' del bambino piccolo dalla metafora come forma di creatività. Si individua un mondo metaforico dal mondo fisico obiettivo.

Nella realtà obiettiva l'oggetto è definito, circoscritto nello spazio e nel tempo, nella realtà metaforica l'oggetto partecipa delle caratteristiche degli altri oggetti, è sincreticamente fuso con il contesto. Il mondo metaforico è un mondo di partecipazione in cui soggettivo e oggettivo sono indifferenziati. I due poli si conciliano creativamente nella metafora.

L'individuo metaforico concepisce la realtà come oggetto di continue ristrutturazioni; modifica il noto per inglobarvi il non noto.

Ambiti della metafora sono oltre al linguaggio il disegno, la musica, il gioco, la mimica, la drammatizzazione, tutta la vita affettiva dell'individuo.

Differenza fra linguaggio denotativo (che rispetta la referenzialità convenzionale dei segni) e linguaggio metaforico (la referenzialità viene spezzata e ne viene creata una non più convenzionale ma soggettiva e intuitiva).

Mentre il linguaggio denotativo è autosufficiente, quello metaforico può essere compreso solo se il codice linguistico è comune a chi produce e a chi ascolta, e se l'intuizione della similarità degli elementi accostati è anche essa comune a entrambi. Nel ricorso all'intuizione consiste la creatività della metafora.

Il linguaggio metaforico (connotativo) è più esteso di quello denotativo perché ha in sé la potenzialità creativa che non mette limiti all'accostamento di elementi, alla creazione di nuovi significati. Rispecchiare la realtà significa essere condizionati da essa, creare la realtà significa padroneggiarla.

La metafora introduce la possibilità di esprimersi al di là delle leggi linguistiche, di far ricorso all'immaginazione.

Esempi:

'l'amicizia è un caldo mantello'

'le rose delle guance'

'il giorno si spegne'

'le farfalle che giocano insieme' (la neve)

'la danza delle gocce'

Come potenziare la creatività del linguaggio poetico?

Laura Lemmi

Da "Quando la terra non c'era, non c'era ancora" Rielaborazione di un antico mito babilonese -Spettacolo teatrale" cl.4° c.Torrigiani



Come possiamo stimolare, potenziare la creatività del linguaggio poetico?

Attraverso teorie, metodi, azioni che si riconducono al pensiero pedagogico MCE e mettono al centro dell'Educazione Linguistica *la relazione tra pensiero e linguaggio*.

La creatività ha bisogno di essere scoperta, alimentata, educata nell'esercizio della parola e del pensiero attraverso forme diversificate di esperienze

riguardanti tutto il sistema della lingua e dei linguaggi:

(Fantasia pag. 30 B. Munari, 1977 Laterza, Roma-Bari) *"Se vogliamo che il bambino diventi una persona creativa, dotata di fantasia sviluppata e non soffocata, noi dobbiamo fare in modo che memorizzi più dati possibili... per permettergli di fare più relazioni possibili, per permettergli di risolvere i propri problemi ogni volta che si presentano."*

Quando si "fa poesia" con i bambini, *la parola* è al centro del nostro lavoro.

Essa diventa l'oggetto del nostro ascolto, della nostra attenzione e capacità di riflessione: un *prisma* che ci permette di assumere molteplici sguardi sulle cose. Per questo è molto importante lavorare non solo sulla forma delle parole ma anche sul significato cui rinviano, aperto a diverse interpretazioni e rimandi. Si dà spazio, in questo contesto, alla nostra attitudine a *sperimentare* la ricerca di modi, forme, contenuti in situazioni *di laboratorio* dove il confronto, la discussione, l'elaborazione collettiva e individuale ritrovano una dimensione creativa.

In particolare, il linguaggio poetico *si rivela e si alimenta nella funzione e nell'esercizio del pensiero metaforico per:*

- operare una sintesi tra pensiero logico e pensiero analogico
- esplorare i territori della polisemia e della prosodia del linguaggio: le parole come oggetti didattici dinamici rivelano la loro plasticità in forme, colori, suoni, movimento
- rilevare aspetti segreti tra le cose, nuovi nessi e relazioni nascoste che creano anche mondi possibili e impossibili
- costruire reti di significati che si intersecano e danno vita a catene di senso, campi semantici diversificati
- ricercare le parole per esprimere e raccontare, emozioni e sensazioni; i propri vissuti e punti di vista; osservazioni sulla realtà umana e

naturale, attraverso la costruzione di metafore, analogie, similitudini per restituire le proprie elaborazioni con la parola poetica

- far emergere dati di realtà e trasformarli in qualcosa di nuovo, operando una metamorfosi non solo del linguaggio ma dei costrutti di senso, *come per magia*
- La poesia è, attraverso la metafora, *“linguaggio in azione”* perché comprende la realtà, la fa propria e mentre la immagina, la trasforma creativamente per andare oltre a ciò vediamo.



Da *“Alla Fiera del Chissaddove”* Spettacolo teatrale -cl.3° Sc. Torrigiani
Per questo dobbiamo recuperare questa dimensione dinamica *di pratica della poesia* contro un'idea statica che vede la poesia come qualcosa di immutabile e fisso da collocare in un iperuranio perfetto e irraggiungibile.

Da quanto emerge sopra, l'esperienza del *fare poesia*, a scuola, abbraccia momenti diversi della vita della classe; è non solo strumento creativo di riflessione su di essa ma ricerca personale e collettiva di percorsi e itinerari che riguardano la lingua nella sua accezione più vasta. E si presta ad intrecci con discipline

diverse, per una più ricca e articolata lettura e decodifica della realtà poiché utilizza insieme il pensiero logico e il pensiero analogico: intuizione e logica.

*“In piena estate, al calar del sole, finalmente sento
di poter toccare l'aria fresca dopo una calda giornata.
Il vento che si infiltra furtivamente tra gli alberi come un ladro,
le foglie che tremano e poi si lasciano cadere,
il loro fruscio si sente dappertutto.
L'odore dei fiori di bosco è molto forte.
Assaggio un frutto molto buono, un po' aspro.
Vedo calare il sole e salire la luna
È buio.
La paura mi assale come un'onda
in mezzo al mare”
Daniele cl. 4°*

Un esempio di intreccio testuale linguistico

Laura Lemmi

La memoria personale muove la rievocazione di una passeggiata a fine estate e così riemergono le emozioni profonde provate: la capacità di fare esperienza e di osservare l'ambiente naturale e viverlo con tutti i sensi. Ma c'è anche la sensazione di solitudine e la paura di essere sommersi da qualcosa più grande di noi. E ci sono le parole, la costruzione di metafore e similitudini per narrare questo sentimento e condividerlo insieme.

Nasce un confronto collettivo in classe e tutti sono presi dalla magia di queste parole e vogliono tutti raccontare i loro pensieri, ricomporli in testi poetici su esperienze simili.

Il clima di ascolto ha favorito nella classe la comunicazione e l'analisi riflessiva dei testi. Insieme a questo c'è lo sviluppo di percorsi didattici che riguardano importanti ed interessanti connessioni con generi, contenuti, varietà di stili diversi.

Dalla ricerca e approfondimento di contenuti riguardanti la letteratura, sul tema del *BOSCO*: poesia, narrazione, teatro, musica, cinema, potenziando anche l'aspetto della comprensione e interpretazione del testo, all'aspetto della scrittura di testi corrispondenti a queste caratteristiche.

Ma anche approfondimenti di tipo scientifico sugli ambienti naturali vicini a noi. La ricerca di una dimensione più corrispondente alla relazione dialettica uomo-natura; *un'ecologia della mente* che permette di intravedere un giusto equilibrio tra le esigenze evolutive del progresso e il rispetto verso la natura che ci circonda.

La ricerca *di reti di significato* ci riporta a quello che ci suggerisce F. Rigotti sulla struttura reticolare del pensiero con i suoi fili, nodi, vuoti: tre elementi di cui è composta *la rete del pescatore* ed anche *la rete del pensiero*, con una metafora che la rende molto significativa.

Fili di pensiero che si intrecciano, nodi che si combinano e si saldano, vuoti di un ricordo che sfugge alla memoria e poi riaffiora. (Il filo del pensiero Tessere scrivere pensare, F. Rigotti, pag. 84)



da FOTOSTORIA "Mistero a scuola" cl. 1° sc. Torrigiani

Ecco, fare poesia significa *movimentare il pensiero e le emozioni*, tessere una tela con un grande lavoro laboratoriale di ricerca e di scarto sul significato, sul lessico, sulla semantica, sulla prosodia della parola.

È soprattutto un lavoro che riguarda il dare voce ai pensieri e alle domande che i bambini/ragazzi/adulti si fanno sul senso del nostro essere e stare al mondo, per coltivare uno sguardo critico sulla realtà nella quale siamo immersi e cercare di comprendere la complessità che la caratterizza. È un lavoro costante di riflessione che costruisce nella classe il senso di una *comunità* che analizza i problemi e le contraddizioni del mondo contemporaneo in modo cooperativo e stimola attraverso la ricerca sul linguaggio, l'elaborazione di idee, opinioni, punti di vista, visioni per un mondo diverso dove ognuno può portare il suo contributo per renderlo migliore.

Note

I due Power Point in QR Code sono testimonianza di laboratori per adulti in ambito di Formazione Gruppo Lingua MCE:

- *Metafora, la parola poetica tra emozione e conoscenza* a cura di Laura Lemmi
- *Poesia e metafora* a cura di Giancarlo Cavinato e Laura Lemmi

Sempre in QR Code *Il poeta e il mondo* di Szymborska, Nobel 1996

Un festival, una rivista e una poesia al giorno

Marta Marchi

Nasce nel 2019 a Castel Maggiore (Bologna) il primo Festival internazionale di poesia per ragazzi in Italia: Junior Poetry Festival (<https://www.juniorpoetryfestival.it/>*).*

Nasce grazie all'incontro di Grazia Gotti (Accademia Drosselmeier) e di Chiara Basile (libreria Lèggere Leggére) entrambe cittadine di Castel Maggiore. In poco tempo, oltre che porre le basi per fondare il Festival, sono riuscite a coinvolgere scrittori, illustratori, docenti, bibliotecari e appassionati di poesia del nostro Paese e di tutta Europa. Tutti insieme hanno dato vita al JPF. La sindaca di Castel Maggiore (area metropolitana di Bologna) ha accolto con vero entusiasmo l'iniziativa e in vista della costruzione della nuova biblioteca ha dato tutto il suo appoggio alla nascita del Centro internazionale di Poesia per ragazzi. Qui nell'autunno del 2023 confluiranno le raccolte composte dai libri di poesia per ragazzi, grazie alle raccolte provenienti dalle edizioni del Festival, arricchite ulteriormente dai volumi provenienti da Bologna Ragazzi Award, sezione speciale POESIA.

METAFORA, LAURA
LEMMI



POESIA E METAFORA,
L. LEMMI E G.
CAVINATO



IL POETA E IL MONDO
DI SZYMBORSKA





Il Festival è interamente dedicato a bambini e bambine, ragazzi e ragazze e, mentre scriviamo, si sta preparando la quinta edizione.

Ma JPF non è un appuntamento annuale, è invece una serie di iniziative che si snodano lungo l'anno a partire dalle giornate dedicate al Festival che si svolge di norma nel mese di ottobre.

Il mese di settembre si avvicina al Festival con incontri di formazione rivolti agli adulti e con il Poetry Summer Camp, un vero campo estivo

poetico che coinvolge ragazzi e ragazze dai 12 ai 18 anni. Un'occasione speciale, un tempo di sperimentazione (per loro e per gli adulti insieme a loro) sulle tecniche e le arti in rapporto alla poesia, sulle contaminazioni tra la poesia e i rispettivi campi di interesse: podcast, voce, scrittura e lettura poetica, movimento, danza, arte pittorica.

Nella settimana che precede il Festival e in quella successiva è il turno delle Brigate Poetiche, vento di poesia tra i banchi. Vere e proprie incursioni poetiche, a sorpresa, nelle classi delle scuole del territorio.

E, mentre a inizio anno nelle classi del liceo linguistico (IISS Keynes) viene avviato il laboratorio di traduzione, ogni singolo giorno dell'anno, per chi lo richiede attraverso l'indirizzo posto nel sito, si può ricevere nella propria casella di posta elettronica una poesia: una poesia al giorno!

C'è poi l'atteso Junior Poetry Park, il parco giochi poetico che saluta l'arrivo dell'Estate con postazioni poetiche che costituiscono una sorta di grande caccia al tesoro.

È uscito ad aprile il primo dei 5 numeri della nuova rivista di poesia che non poteva che intitolarsi Junior Poetry Magazine, periodico letterario per giovani poeti, ricco di proposte stimolanti per chi, giovane o adulto, ama la poesia, la legge, la scrive, la diffonde. Junior Poetry Magazine è colorato, giocoso, informativo, internazionale, ricco, illustrato...poetico.

“La maggior parte della gente ignora la maggior parte della poesia, perché la maggior parte della poesia ignora la maggior parte della gente”. Queste parole di Adrian Mitchell hanno guidato le azioni del JPF che nel suo quarto anno di attività ha scelto un mezzo antico, il giornale periodico, per avvicinare la poesia alle nuove generazioni. E queste stesse parole hanno accompagnato il crowdfunding che ha permesso di realizzare il Magazine.

Tutte queste proposte nascono all'insegna del manifesto "I diritti universali alla poesia", scritto da Bernard Friot, direttore artistico del Festival.

I diritti universali alla poesia

TUTTI HANNO IL DIRITTO DI ESSERE RICONOSCIUTI COME POETI, POICHÉ OGNI ESSERE UMANO CHE PARLA HA IN DOTE UN RAPPORTO POETICO COL LINGUAGGIO. NESSUNA ISTITUZIONE, NESSUN GRUPPO DI POETI AUTODICHIARATISI TALI O COOPTATI CHE SIANO, PUÒ RIFIUTARE QUESTO TITOLO A CHI AMBISCA ACQUISIRLO. **TUTTI** HANNO IL DIRITTO DI FARE ESPERIENZA DELLA POESIA, GENERE ACCESSIBILE, APERTO, DEMOCRATICO. I DISCORSI COLTI SULLA POESIA, PER QUANTO INTERESSANTI E NECESSARI CHE SIANO, NON DEVONO ESSERE VOLTI A RISERVARE LA POESIA A UN'ELITE. **TUTTI** HANNO IL DIRITTO DI GIUDICARE CIÒ CHE È POESIA E CIÒ CHE NON LO È PER LORO, GIACCHÉ UN TESTO DIVIENE POESIA SOLO NEL MOMENTO IN CUI VIENE LETTO COME TALE. **TUTTI** HANNO IL DIRITTO DI IMPARARE A LEGGERE LA POESIA IN MANIERA LIBERA E CREATIVA. UNA POESIA PUO' ESSERE LETTA IN SILENZIO O AD ALTA VOCE, IN SOLITUDINE O IN COMPAGNIA, INTEGRALMENTE O PER FRAMMENTI; PUO' ESSERE CANTATA, ILLUSTRATA, IMITATA, MODIFICATA, RICOPIATA... LA LETTURA È UN ATTO CREATIVO QUANTO LO È LA SCRITTURA E SPETTA AL LETTORE DECIDERE COME INTENDE INTERPRETARE UN COMPONIMENTO. **TUTTI** HANNO IL DIRITTO DI AVERE ACCESSO GRATUITO ALLA POESIA ATTRAVERSO UN'OFFERTA DIVERSIFICATA: BIBLIOTECHE, MANIFESTI, LETTURE PUBBLICHE IN DIRETTA O RITRASMESSE, DIFFUSIONE VIA INTERNET, ETC... **TUTTI** HANNO IL DIRITTO DI AVERE ACCESSO AL PATRIMONIO POETICO LEGATO ALLA PROPRIA LINGUA O ALLE PROPRIE LINGUE D'ORIGINE, E IN PRIMISSIMO LUOGO AL RÉPERTOIRIO DI POESIE POPOLARI CHE COSTITUISCONO UNO DEGLI ELEMENTI ESSENZIALI DI UNA CULTURA COMUNE. **TUTTI** HANNO IL DIRITTO DI CONOSCERE IL PATRIMONIO POETICO DI TUTTE LE CULTURE, GIACCHÉ IN TUTTE LE LINGUE LA POESIA DICE LA COMUNE ESPERIENZA UMANA. È DUNQUE DOVERE DELLE ISTITUZIONI CULTURALI LOCALI NAZIONALI E INTERNAZIONALI, FAVORIRE GLI SCAMBI, GLI INCONTRI, LA TRADUZIONE E LA DIFFUSIONE DELLA POESIA IN TUTTE LE LINGUE. **TUTTI** HANNO IL DIRITTO DI ESSERE INIZIATI ALLA SCRITTURA POETICA NEL QUADRO DI UNA PEDAGOGIA CHE NON IMPONE MODELLI MA AIUTA CIASCUNO A TROVARE LA PROPRIA SPECIFICA VOCE POETICA. **TUTTI** HANNO IL DIRITTO DI CONOSCERE E UTILIZZARE LE RISORSE POETICHE DELLA LINGUA AL DI FUORI DEI TESTI POETICI, SIA SUL PIANO ORALE CHE SCRITTO, PER ESEMPIO NELLA PROSA NARRATIVA, I TESTI DRAMMATICI, LA PUBBLICITÀ, LE CANZONI E IL DISCORSO POLITICO. **TUTTI** HANNO IL DIRITTO DI RIFIUTARE, CRITICARE, IRRIDERE LA POESIA CON L'UNICA CONDIZIONE DI RISPETTARE SINCERAMENTE COLORO CHE NON NE CONDIVIDONO L'OPINIONE.

— Bernard Friot

Riferimenti bibliografici - sitografia – poesia

a cura di Laura Lemmi e Marta Marchi

- Casadei A., 2009, *“Poesia e ispirazione”* Roma, Sossella
- Dallari M. 2018, *“Dire le immagini, vedere le parole. Metafore e figure della competenza emotiva”*
- Saggi in Encyclopaideia - Journal of Phenomenology and Education – Vol.22n°50- ISSN-1825-8670- pdf*
- Daloisio M. (a cura di) 2017, *“Scienze del Linguaggio ed educazione linguistica”* Torino, Loescher
- De Prezzo L., Canetti L., Roda T. , Santi G. (a cura del GRUPPO NAZIONALE LINGUA - presentazione di G. Cavinato) 1985, *“ Itinerari poetici – Raccolta di materiali ed esperienze”* Firenze, La Nuova Italia
- Ervas F., Gola E., 2016, *“Che cos’è una metafora”* Roma, Carocci
- Ervas F., 2016, *“Pensare e parlare”* Roma, Editori Riuniti
- Ferlinghetti L., 2009, *“Poesia come arte che insorge” City Lights*, Firenze, Giunti
- Lakoff G., Johnson M., 2005, *“ Metafora e vita quotidiana”* Milano, Bompiani
- Manacorda G. 2002, *“ La poesia è la forma della mente”* Roma, De Donato-Lerici
- Manacorda G. 2016 *“ La poesia”* Roma, Castelvechi
- Marchese A. 2004, *“L’officina della poesia”* Milano, Mondadori
- Seppilli A. 1971 *“Poesia e magia”* Torino, Einaudi
- Szyborska W. 2009, *“ La gioia di scrivere – Tutte le poesie”* Milano, Adelphi
- Szyborska W. 1996, *“ Il poeta e il mondo” Prolusione alla consegna del Nobel, dicoseunpo.it/Nobel_della_letteratura_files/szyborska.pdf*
- Zamponi E., Piumini R. 1988, *“Calicanto – La poesia in gioco”* Torino, Einaudi
- Buffoni F. 2020, *“Gli strumenti della poesia. Manuale e diario di poetica”* Novara, Interlinea
- Favetto G.L. 2020 *“ Attraverso persone e cose. Il racconto della poesia”* Trento, Add editore
- Heaney S. 1997, *“Sia dato credito alla poesia”* prolusione al Nobel- Milano, Archinto
- Dallari M. 2021, *“ La zattera della bellezza”* Trento, Il Margine
- Lemmi L. 2020, *“Le parole alate dei bambini – Fare poesia a scuola”*
in *“Chi ben incomincia” Parlare-leggere-scrivere a scuola MCE Asterios-Abiblio*
- A.Fonzi -E. Negro Sancipriano, 1975 *“La magia della parola: alla scoperta della metafora”* Einaudi, Torino
- Spignoli T. 2020 *“La parola si fa spazio”* Patron Editore Bologna
- O.Paz *“Lettera a Leon Felipe”*
- W.Whitman,1973 *“Foglie d’erba”* , Torino, Einaudi
- Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica- GISCEL-
- Junior Poetry Festival *“MANIFESTO DEI DIRITTI UNIVERSALI DELLA POESIA”* B. Friot