

**Per una scuola di qualità per tutti**  
**La ricerca e la sperimentazione sul curricolo verticale:**  
**i laboratori didattici delle principali aree disciplinari**

Carlo Fiorentini    Presidente CIDI Firenze

1. La selezione, l'esclusione si possono realizzare in vari modi, con modalità tipiche del passato caratterizzate dalla **selezione esplicita**, palese, brutale; ma si possono anche realizzare con modi molto più accoglienti, convincenti, comunicativi nella misura in cui la scuola rimane culturalmente insignificante per troppi studenti, ma offre, con i vari progetti, coinvolgimento emotivo ed affettivo per lo meno in qualche attività (dall'educazione teatrale all'educazione stradale, dalla ceramica alla fotografia, ecc.). Alcune di queste attività non sarebbero per nulla marginali; mi riferisco in particolare all'educazione interculturale e a quella ambientale: le fa diventare attività escludenti e non includenti il concepirle spesso come progetti separati dal rinnovamento delle discipline fondamentali. Si tratta in questo caso di **selezione occulta**: quando vi sono studenti che escono per esempio dalla scuola media con il diploma, ma hanno pochi strumenti culturali e, ciò che è peggio, non hanno più interesse alla cultura, non ne possono più della scuola, delle discipline scolastiche.

L'obiettivo di "più scuola per tutti gli studenti" non è più da molto tempo un obiettivo positivo se non è chiaramente accompagnato da "**più scuola di qualità per tutti**". Una scuola che diventi per molti un parcheggio senza cultura non è la realizzazione della scuola dell'inclusione, ma di una scuola dell'esclusione più raffinata di quella brutale, e quindi forse più pericolosa. Anche questa politica viene da lontano, ancor prima dell'autonomia scolastica: l'esempio più eclatante è costituito dai progetti di educazione alla salute, progetti giovani, ecc. portati avanti dal Ministero all'inizio degli anni novanta su proposta di molti esperti ed appoggiati con entusiasmo anche da settori non marginali della sinistra; erano caratterizzati dall'idea di far stare bene gli studenti a scuola per lo meno di pomeriggio.

2. Occorre quindi fare in modo che l'autonomia (e quindi il POF) sia centrata sulla democratizzazione effettiva della scuola: 1) sull'ampliamento degli apprendimenti fondamentali da parte di tutti gli studenti (individualizzazione); 2) e conseguentemente sulla costruzione e sul consolidamento delle strutture organizzative scolastiche adeguate a questo scopo.

Occorre fare in modo che "non uno di meno" non diventi banalmente uno di più nel supermarket della scuola, ma che risultati adeguati nelle discipline scolastiche (italiano, matematica, storia, scienze, arte, ecc.) siano raggiunti da tutti, ed intanto da qualcuno di più.

Ciò potrebbe essere interpretato come un ritorno all'antico, alla serietà degli studi di gentiliana memoria, alla scuola del programma. Qualcosa del genere aveva detto, in

un suo famoso libro “La ricreazione è finita”, Norberto Bottani più di venti anni fa. Questo ritorno all’antico sarebbe, tuttavia, come cadere dalla padella alla brace, dalla padella della selezione occulta alla brace della selezione palese.

Esiste una terza via? Io penso che esista ed è quella indicata dalla grande psicopedagogia del Novecento. La terza via è quella indicata contemporaneamente da grandi pensatori come Dewey, Piaget, Vygotskij e Bruner e dal movimento democratico dentro e fuori della scuola, da alcuni intellettuali, come Emma Castenuovo, Tullio De Mauro e Carlo Bernardini, dalla scuola militante, di cui il CIDI è piccola ma non marginale parte.

La terza via potrebbe essere riassunta nello slogan di **scuola del curricolo**, in contrapposizione a scuola del programma. La scuola del curricolo è consapevole della complessità del compito di realizzare una scuola di qualità per tutti, e che questa sfida può essere intrapresa se si supera una visione positivista, lineare, quantitativa, cumulativa, se si abbandonano prospettive riduzionistiche.

Se le discipline scolastiche vengono presentate in modo formalizzato, specialistico, trasmissivo, enciclopedico, la personalizzazione nel senso di aiutare tutti gli studenti a capire la propria strada, la propria vocazione è inevitabile. Diventa inevitabile il disegno della separazione precoce delle vocazioni degli studenti.

Una strada opposta è quella dei programmi del 1979, del 1985, quella dell’individualizzazione. Però questa strada è una strada opposta se perseguita in modo adeguato, e non soltanto a parole. Questo è un progetto politico-culturale-pedagogico molto più complesso, difficile da perseguire, utopico nel senso nobile del termine. Ma è una strada che può diventare demagogica se gli approcci che si adottano nelle scuole sono parziali, riduzionistici.

La scuola di qualità per tutti è legata all’acquisizione di competenze adeguate nelle discipline fondamentali (lingua, storia, matematica, scienze, arte nella scuola di base) e non nelle “frattaglie”. Ma le discipline fondamentali sono spesso noiose, difficili, non coinvolgenti, non motivanti: come è possibile far sì che tutti gli studenti siano coinvolti, e quindi competenti?

Le discipline nella loro organizzazione tradizionale sono funzionali a una scuola selettiva; costituiscono per molti studenti un muro invalicabile, sono adeguate alla scuola della personalizzazione. Chi vuole utilizzarle per la scuola di tutti è un demagogo o non sa quello che fa.

D’altra parte approcci nuovi soltanto di tipo pedagogico, didattico e metodologico sono in grado di fare soltanto del solletico al muro, che rimane invalicabile. La scuola dell’individualizzazione è la scuola del curricolo. Essa è consapevole della necessità di porre lo studente al centro della costruzione della conoscenza giorno per giorno, e del fatto che la conoscenza in lui si può sviluppare se lo studente è posto in condizioni di essere attivo, creativo quando si fa matematica, lingua, scienze, storia ecc. Ciò è possibile se si passa da saperi enciclopedici a saperi essenziali, a didattiche non trasmissive e a modalità relazionali innovative.

3. Il cuore del POF dovrebbe essere tutto ciò: come fare in modo che la matematica, la lingua, le scienze, la storia, l'arte, ecc., cioè, le materie scolastiche diventino sempre più per tutti gli studenti motivanti, coinvolgenti e quindi significative.

L'autonomia scolastica potrà svolgere un ruolo emancipatorio nella misura in cui il ruolo centrale verrà attribuito alle 3 autonomie indicate dall'articolo 6 del Regolamento, l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo. E per fare ciò sono indispensabili strutture permanenti nelle scuole (**laboratori sul curricolo verticale delle principali aree disciplinari**) che possano effettivamente permettere lo sviluppo di un lavoro collegiale (di progettazione, ricerca, sperimentazione, monitoraggio, valutazione, documentazione) sui problemi fondamentali della scuola, quali individuare i saperi essenziali, le metodologie e le modalità relazionali, gli ambienti e gli strumenti adatti a far sì che tutti gli studenti siano coinvolti, motivati e raggiungano conseguentemente competenze sufficienti.

Le proposte curricolari presentate in questo volume sono state sperimentate in scuole toscane, ed in particolare della Provincia di Firenze, dove si sono sviluppate negli ultimi anni queste strutture, grazie alle norme dell'autonomia scolastica e al supporto degli enti locali.

Queste strutture sono necessarie ovunque, ma ovviamente gli istituti comprensivi sono le istituzioni scolastiche dove possono svolgere una funzione decisiva, perché la continuità tra infanzia, elementare e media si può realizzare realmente soltanto con il lavoro di progettazione e sperimentazione sul curricolo verticale.

La regione e gli enti locali possono svolgere un ruolo decisivo, nella misura in cui diventino sempre più consapevoli della nuova fase storica aperta dall'autonomia scolastica, dove il problema fondamentale non è più, come negli anni settanta ed ottanta, favorire l'ampliamento dell'offerta formativa, far conoscere le opportunità formative del territorio, ma contribuire al passaggio della **scuola del programma alla scuola del curricolo**, che ha come uno degli aspetti centrali l'utilizzo delle risorse del territorio, non in modo aggiuntivo, ma integrato nell'insegnamento quotidiano di lingua, matematica, storia, scienze, ecc.

Esistono scuole che stanno lavorando con grande fatica ed impegno in questa direzione, ma è fondamentale che la politica democratica, il movimento democratico le appoggi, ponendosi l'obiettivo della loro generalizzazione.

E' inoltre indispensabile che la politica indichi come compito veramente prioritario il rinnovamento dell'insegnamento delle discipline fondamentali, nei contenuti e nei metodi, che indichi ciò come il **vero progetto**. E questo implica, fra le altre cose, che arrivino alle scuole risorse significative per realizzare questo progetto (rifinanziando la legge dell'autonomia), per fare diventare stabili nelle scuole i laboratori sul curricolo verticale delle principali aree disciplinari, per fare così

diventare reale l'autonomia di ricerca, di sperimentazione e sviluppo, per fare, infine, diventare reale la collegialità nel lavoro di progettazione, sperimentazione, monitoraggio, riprogettazione, documentazione e verifica.

## **LINGUA ITALIANA**

## CAPITOLO I - PROGETTARE PERCORSI CURRICOLARI

Maria Piscitelli

Lavorare sul curricolo è diventato oggi estremamente importante non solo per motivi culturali, ma anche per motivi di ordine pratico e professionale. La verticalizzazione degli istituti rappresenta una realtà concreta e diffusa e lo scenario di insegnamento/ apprendimento si presenta sempre più variegato rispetto al passato, dati i profondi cambiamenti culturali che stanno avvenendo nelle società occidentali e la spinta dei paesi sviluppati a elevare i livelli di alfabetizzazione per combattere la disoccupazione e sostenere la competitività a livello mondiale. Orientamento, quest'ultimo, confermato dalle politiche europee intenzionate a garantire istruzione e formazione alla maggior parte dei futuri cittadini, considerando prioritaria l'acquisizione di quelle conoscenze di base che costituiscono le fondamenta sulle quali costruire l'attitudine al lavoro<sup>1</sup>.

Di fronte alla proliferazione e continua evoluzione delle conoscenze e alla circolazione di nuove acquisizioni tecnologiche, linguaggi e logiche multimediali, delle quali l'universo dei giovani è imbevuto, gli insegnanti avvertono maggiormente l'esigenza di ripensare gli insegnamenti, senza trascurare tuttavia quelli che sono i problemi "tradizionali" legati alla necessità di conoscere le caratteristiche e le abitudini, i comportamenti e le modalità di pensiero dei nuovi soggetti da istruire e formare. Caratteristiche, abitudini e comportamenti che dipendono, oltretutto da differenze generazionali fisiologiche e da fattori sociali e ambientali, anche dall'incidenza delle nuove tendenze culturali e tecnologiche nella formazione dell'individuo.

Per cui l'insegnante si trova a dover conoscere, almeno in parte, sia gli ambienti naturali in cui i giovani vivono e crescono, sia gli spazi in cui costruiscono la loro identità e acquisiscono modi specifici di apprendere e conoscere, sviluppando percorsi personali di socializzazione e di acculturazione.

A questo aspetto bisogna aggiungerne altri che impongono una seria riflessione sulle modalità di apprendere dei giovani, il più delle volte aggregative, enfatiche e partecipative piuttosto che oggettive e distaccate. Da più parti viene sottolineato che la cognizione dei giovani avviene molto più frequentemente per immersione (computer, musica, televisione) che per astrazione, e che le forme e gli stili culturali sono orientati verso l'apertura, verso modelli concettuali aperti, che talvolta non presuppongono codici e schemi concettuali complessi, né tanto meno li coinvolgono in processi ideativi, a livello superiore e conscio<sup>2</sup>. In loro sembra dominare un tipo di intelligenza, simultanea, caratterizzata dalla capacità di trattare nello stesso tempo più

---

<sup>1</sup> *Il Libro Bianco su istruzione e formazione a c. della Commissione dell'Unione Europea. Insegnare e apprendere nella società conoscitiva*, Annali della Pubblica Istruzione (1995), Roma, Le Monnier, Anno XLI, n°4.

<sup>2</sup> Maragliano R. (1990), *Manuale di didattica multimediale*, Bari, Laterza.

informazioni, senza però che sia possibile stabilire tra di esse un ordine, una successione, quindi una gerarchia. L'altro tipo di intelligenza, quella sequenziale e lineare, che procede passo passo e codifica pensieri tramite un linguaggio proposizionale e analitico, gerarchico e strutturato, è meno presente e prevalentemente da sviluppare<sup>3</sup>.

Porsi questi problemi nell'insegnamento non è un impegno di poco conto. Anzi per la scuola è una sfida che la obbliga ad interrogarsi su come intervenire e operare per realizzare alcuni difficili passaggi, quali il far convivere una cognizione per immersione con una cognizione per astrazione e in che modo utilizzare l'intelligenza simultanea per avvicinarla il più possibile ad un'intelligenza lineare e sequenziale.

Tutto ciò si complica ulteriormente quando ci troviamo di fronte, soprattutto nella scuola secondaria di I e II grado, a saperi scolastici concepiti come un insieme chiuso, ciascuno dei quali presenta una sua configurazione. Nella nostra scuola continua a persistere un assetto specialistico e disciplinarista che crea non pochi problemi agli alunni. Addirittura la ripartizione degli oggetti di insegnamento tende a uniformarsi a quella della ricerca scientifica accademica, ignorando quella didattica. Spesso l'insegnamento adottato è quello specifico del conoscere adulto: astratto e analitico, distante da quello concreto, globale e sintetico, proprio di quello infantile e adolescenziale dal quale invece si dovrebbe partire. L'apprendimento sollecita soprattutto il senso visivo e la logica dell'astrazione secondo una struttura gerarchica, in cui occorrono prerequisiti raggiungibili attraverso prestazioni cognitive di tipo astratto che, a loro volta, presuppongono atteggiamenti distaccati. Le stesse modalità comunicative sono quasi esclusivamente trasmissive ed espositive, basate su proposizioni e argomentazioni che richiedono analisi, riflessioni, distacco.

Il nuovo scenario impone di agire anche in questo settore, per interrompere questo processo di identificazione tra i saperi scolastici e quelli disciplinaristi, sì da favorire un dialogo e confronto tra diversi punti di vista che stimolino a instaurare rapporti con altre culture e a ricercare punti di convergenza tra le diversità dei modelli culturali e dei loro modi di pensare. In tal modo le discipline verrebbero intese in maniera aperta e non chiusa, non obbedendo solo ai loro principi interni e specialistici, ma anche a quelli propri dell'insegnamento/apprendimento<sup>4</sup>. Gli apprendimenti e le modalità conoscitive si differenzerebbero, soddisfacendo bisogni di alfabetizzazione sempre più elevati sul piano culturale e richieste diversificate dei soggetti che apprendono.

È da queste considerazioni che siamo partiti nel progettare i percorsi curricolari.

## 2. LE PRIORITÀ

Siamo partiti cioè dall'idea di privilegiare un curriculum verticale, in grado di

---

<sup>3</sup> Vedi. Simone R. (2000), *La Terza Fase*, Bari, Laterza.

<sup>4</sup> Maragliano R, *Manuale di didattica multimediale*, cit.

attivare, con maggior successo, lo sviluppo di competenze e i processi di maturazione, tenendo conto dei bisogni culturali delle nuove generazioni e delle esigenze di qualificazione professionale dell'adulto. Ciò ha comportato riflettere sui nodi portanti della disciplina, individuandone alcune priorità da declinare poi con i parametri propri dei processi di insegnamento-apprendimento. Tra queste la priorità maggiore è stata attribuita all'individuo che, come ha sottolineato T. De Mauro, "deve impadronirsi di strumenti linguistici per muoversi il più possibile da pari nello spazio linguistico. È lui che comanda: il bambino, la bambina, l'essere umano comanda e, a mio avviso, comanda gli insegnanti, ma comanda di fatto anche i linguisti [...]. Questo è il principio del discorso e anche il fine: devono imparare a parlare, tutte e tutti, sempre meglio"<sup>5</sup>. Prioritari sono stati quindi alcuni aspetti cruciali per la formazione dell'individuo, che abbiamo identificato soprattutto nei bisogni del parlante e nella prospettiva socio-culturale di riferimento. Questi ci hanno condotto a focalizzare l'attenzione su:

– la dimensione sociale che favorisce la ricostruzione del sé e gli aspetti interattivi e interpersonali relativi agli scambi di significato, mediante il quale il soggetto si rapporta nel contesto simbolico- culturale di appartenenza<sup>6</sup>. Nella pratica didattica ciò si è tradotto nell'accordare uno spazio significativo alla dimensione pragmatica del linguaggio e agli aspetti socio-linguistici, che giocano un ruolo fondamentale nei processi di costruzione del significato della realtà.

– il patrimonio linguistico-culturale posseduto dagli alunni in quel determinato momento scolastico e le pratiche quotidiane impiegate per dare senso alla realtà, che aprono verso la loro intersoggettività. Un patrimonio che ha rappresentato una vera e propria fonte di comunicazione e strumento di rappresentazione del sapere, che l'insegnamento linguistico dovrebbe sempre potenziare. I bambini quando vanno a scuola sanno già usare la lingua, possiedono una competenza d'uso; sono capaci di organizzare il pensiero in forme abbastanza corrette, il lessico è colorito ed è il risultato delle esperienze fatte soprattutto giocando. Abbiamo quindi a disposizione un linguaggio concreto, assimilato in situazioni di ricerca, di scoperta, di contatto con la realtà, che si rivela assai prezioso per favorire passaggi a un uso maggiormente formalizzato e controllato. Difatti già il prendere atto che molti bambini usano con disinvoltura la lingua, seppur a livello familiare, è molto importante per predisporre metodologie finalizzate a sviluppare "il linguaggio della parola nella direzione di forme espressive, come l'arte del narrare e dello scrivere poesia, il dialogo come prima forma di teatro, il canto". Ma anche come pratica funzionale: "la conversazione per ascoltare gli altri e intervenire; la relazione come racconto di un fatto; la sintesi, la stesura di testi e di verbali, la comunicazione orale registrata su cassetta o scritta per

---

<sup>5</sup> De Mauro T, *Passato e futuro dell'educazione linguistica*. Intervista a T. De Mauro di S. Ferreri, in Ferreri S., Guerriero A.R. (1998), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, Firenze, La Nuova Italia, p. 32.

<sup>6</sup> Scaratti G., Grazzani Gavazzi I., *La psicologia culturale di Bruner*, in Vygotskij, Piaget, Bruner, *Concezioni dello sviluppo*, a c. di Liverta Sempio O. (1998), Milano, Raffaello Cortina Editore, pp. 295-341.

corrispondenza”, la discussione per prendere la parola, tenendo conto dell’altro (statuto, attese, domande, etc.) e per rilevare le strategie messe in atto dagli interlocutori. Sappiamo bene quanto siano rilevanti gli spazi linguistici e culturali (antropologici/ sociali) in cui vivono i bambini, che forniscono strumenti di conoscenza interessanti, relativamente al mondo affettivo e sociale del bambino, sì da consentire di lavorare su forme linguistiche praticate dal bambino. Su queste ultime sono state avviate, nei percorsi proposti, azioni di osservazione, esplorazione, rielaborazione e di riflessione relativamente ai funzionamenti del tipo di lingua incontrato (quale parlato e quale scritto); un tipo di lingua, che viene via via sempre più codificato e sistematizzato.

– il materiale linguistico, portatore di cultura (concezioni, valori, abitudini, comportamenti, gusti, interessi, orientamenti sociali, etc.) con il quale ognuno di noi convive e interagisce. Un materiale dove troviamo una realtà, messa in testo, intrisa di implicazioni culturali, specchio della società in cui si vive e, in particolare, riflesso del mondo dei fatti sociali che è reso intellegibile attraverso pratiche situate quotidiane, ossia attraverso le attività con cui gli attori sociali producono e organizzano le situazioni e le circostanze della vita quotidiana, rendendole reciprocamente interpretabili

– “la scoperta della diversità dei retroterra linguistici individuali tra gli allievi dello stesso gruppo” che “è il punto di partenza di ripetute e sempre più approfondite esperienze ed esplorazioni della varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società [...]”<sup>7</sup>.

– i bisogni personali, funzionali e sociali, cognitivi del parlante. “Bisogni di alfabetizzazione: personale, funzionale, storico- estetica, cognitiva”<sup>8</sup>; ma anche bisogni di relazione, di accoglienza, di incoraggiamento nell’affrontare compiti e infine di attenzione verso le altrui aspettative.

Sul piano linguistico, che si è aperto ad altri ambiti disciplinari (lingua straniera, educazione all’immagine, motoria, etc.), l’interesse per i punti enunciati ci ha indirizzato verso quelle specificità linguistico-testuali, più significativamente radicate nella realtà conoscitiva degli alunni, che rappresentano il mondo vivo e concreto con il quale l’allievo è sempre in contatto e al quale è costantemente esposto. Di questi testi (a dominanza regolativa, regolativa/argomentativa, argomentativa, espositiva/argomentativa, narrativa, narrativa/descrittiva), che rivestono una forte incidenza, sia nelle modalità di conoscere e di rappresentare la realtà che nei processi di accesso e di costruzione del significato nel contesto culturale di riferimento<sup>9</sup>, ne citiamo soltanto alcuni:

<sup>7</sup> De Mauro T. ( 1975), *Dieci Tesi per l’educazione linguistica democratica in Sette lezioni sul linguaggio*, Milano, F. Angeli.

<sup>8</sup> Bertocchi D. ( 2000), *Che fare per l’educazione linguistica*, “Italiano e Oltre”, n.2, p. 76.

<sup>9</sup> Scaratti, G. Grazzani Gavazzi I., *La psicologia culturale di Bruner tra sogno e realtà*, cit. p. 317.

□ I dialoghi autentici, le chiacchiere, le dicerie, i litigi<sup>10</sup>, le controversie, le conversazioni, i commenti sportivi, gli annunci pubblici, etc., insieme ad altre forme di interazione verbale, legate alla sfera personale, pubblica, professionale ed educativa, che si producono, in casa o all'esterno, in una miriade di contesti comunicativi;

□ le discussioni, i dibattiti (in classe, in casa/fuori, TV) che alimentano i rapporti umani;

□ le interviste;

□ le regole, le indicazioni stradali, i divieti, le istruzioni, etc. che appaiono ovunque, quando si esce o si entra in ambienti diversi dal proprio (casa, scuola, etc.);

□ le informazioni e le notizie flash che sono date sotto differenti vesti (forme, linguaggi e punti di vista);

□ le storie, dette, riferite, raccontate e modificate secondo modalità e livelli diversi di elaborazione estetica.

Questi testi, che sono legati ad usi diversi della lingua (una lingua in evoluzione), sono possibili, come in più occasioni ha notato T. De Mauro, in una scuola dove i bambini sono attivi: parlano di fatti veri, discutono e decidono su problemi della loro esperienza personale e scolastica, confrontano le idee nell'ambito di regole che essi stessi hanno stabilito in quanto individui liberi e sociali. Così ogni giorno imparano a vivere da cittadini democratici nel rispetto delle persone e delle cose. La lingua non sarà un'astrazione sintattica, ma il mezzo che segue la loro evoluzione intellettuale e morale con la conquista del linguaggio orale e con le mille scoperte del mondo fisico e ambientale, che allargherà l'orizzonte della conoscenza per mezzo di libri belli, della ricerca e del pensiero creativo che produce cultura. Una ricerca che ha come mezzo la lingua e affronta gradualmente tutto il sapere dell'umanità.

Naturalmente lo spazio dedicato alla dimensione pragmatica e sociale del linguaggio non ha teso soltanto a soddisfare esigenze di tipo pratico e strumentale, ma soprattutto finalità pedagogico-culturali. In più documenti ufficiali la pratica degli usi funzionali della lingua viene indicata come una condizione necessaria per "far acquisire capacità di assimilare ed elaborare correttamente discorsi più complessi e di argomentare"<sup>11</sup>. Difatti attraverso la pratica di situazioni diversificate di orale e di scritto e tramite l'uso di una pluralità di generi (letterari e non), legati alle forme del discorso trattate, si è cercato, in ogni percorso, di sviluppare negli allievi atteggiamenti riflessivi con lo scopo di far distinguere le più usuali situazioni di orale e di scritto presenti nella loro vita personale, scolastica e sociale e di far loro riconoscere le norme e i vincoli generali proprio ad ogni situazione (per esempio per l'orale la relazione tra

---

<sup>10</sup> Vedi episodio riportato e analizzato da Castelfranchi C., "Ma non dica idiozie!" *Per un modello delle interazioni verbali al di là della conversazione*, in *Fra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale*, a cura di Orletti F. (1994), Roma, La Nuova Italia Scientifica.

Ministero della Pubblica Istruzione. *I contenuti essenziali per la formazione di base. I contenuti irrinunciabili*, (1998), Roma, Le Monnier.

gli interlocutori, il registro di lingua, gli scopi interlocutivi, etc.). In quest'ottica si è particolarmente curato l'orale, che tra l'altro ha consentito di indagare meglio l'ambiente del bambino, inteso non tanto come spazio fisico, quanto come spazio comunicativo, dove l'insieme degli aspetti socioculturali condizionano fortemente l'interazione comunicativa (vedi nei diversi percorsi le fasi dedicate alla ricerca, all'esplorazione dell'ambiente linguistico circostante, alla documentazione, etc.).

Frequenti sono stati i momenti di apprendimento dedicati alle varietà dei differenti livelli del linguaggio, che hanno offerto l'opportunità sia di acquisire maggiori consapevolezza, tramite l'esplorazione della lingua e lo sviluppo di competenze sempre più complesse, sia di facilitare passaggi motivati ad altre abilità quali la lettura e la scrittura. Anzi la lettura e la scrittura hanno sempre accompagnato ogni fase non soltanto per potenziare o rafforzare queste abilità, ma piuttosto per fornire momenti di riflessione attraverso l'uso individuale della verbalizzazione scritta (la scrittura) e per intensificare occasioni di incontro con forme del discorso e modelli estetici, che facessero intravedere nuovi mondi possibili (vedi nei diversi percorsi la lettura e i testi di appoggio indicati). In particolare per la scrittura si è insistito su attività di rielaborazione e di riscrittura personali, su forme di ricostruzione e di distanziamento dal proprio universo di esperienze, che sono partite da testimonianze dirette e indirette e da imitazioni e profanazioni di "porzioni di testo" per ritornarvi, mediante confronti e nuove scoperte (vedi ad esempio le fasi della riscrittura personale, della rielaborazione individuale, della stesura finale, dell'espansione e riduzione dei testi, etc.).

Quindi lo spazio accordato alla valorizzazione della dimensione pragmatica e sociale del linguaggio è stato sistematicamente abbinato ad altre aree di intervento rivolte a:

- educare agli usi della lingua non solo funzionali, ma anche espressivi e simbolici, creativi e storico-estetici, facendo praticare e conoscere generi e tipi testuali che riguardano le principali forme del discorso (la narrazione, la regolazione, la descrizione, l'esposizione, l'argomentazione);

- sviluppare capacità metalinguistiche a più livelli e secondo modelli metalinguistici differenziati (grammatica del discorso, del testo e della frase). Numerosi sono stati gli interventi di riflessione, avviati all'interno delle attività, in maniera costante e trasversale (vedi le diverse fasi dei percorsi: l'osservazione e l'analisi, le finestre di riflessione, la pratica riflessiva e l'immaginario grammaticale);

- educare all'immaginario e promuovere esperienze estetiche, per favorire la frequentazione di tutti quegli elementi che costituiranno lo specifico letterario, creando continui intrecci tra educazione linguistica e letteraria (vedi le fasi dell'apertura all'immaginario, dell'irruzione dell'immaginario ricorrenti negli itinerari modulari).

### 3. IL QUADRO DI RIFERIMENTO

### 3.1. I parametri linguistici e operativi

Sul versante specifico dell'ambito linguistico i parametri teorici e operativi di riferimento sono costituiti da quegli elementi che sono, a nostro avviso, fondamentali per qualsiasi progettazione degli apprendimenti linguistici:

– la testualità e le differenti forme testuali (usi funzionali, cognitivi, creativi e letterari), da trattare secondo gradi differenziati e tenendo conto delle tappe evolutive percorse dai ragazzi. Fare e approfondire la cosa giusta al momento giusto e secondo il "bisogno" giusto è estremamente importante, senza tuttavia privare il bambino di una varietà di contatti e frequentazioni stimolanti per la crescita intellettuale.

– i nuclei operativi degli apprendimenti linguistici (ascolto e parlato; lettura; scrittura e riscritture; riflessione sulla lingua), "coinvolgendo più abilità linguistiche (di ascolto e parlato, di lettura e scrittura, di lettura e parlato, di ascolto e scrittura, etc.) e che quindi favoriscono l'esercizio e l'incremento di quelle abilità in modo integrato"<sup>12</sup>;

– i codici verbali e non verbali, prestando una forte attenzione all'oralità (primaria e secondaria), pur consapevoli delle difficoltà che presenta il suo insegnamento<sup>13</sup>;

– modelli metalinguistici *plurali* (grammatica del discorso, del testo e della frase), col fine di esercitare una pratica riflessiva sugli elementi principali della comunicazione, sulle caratteristiche della testualità (orale e scritta) e sui tratti più specificatamente morfosintattici. Una pratica, da "farsi il più possibile a partire da enunciati o da testi orali e scritti compresi quelli dei bambini"<sup>14</sup>, intesa sia come strumento funzionale allo sviluppo di capacità di comprensione e di produzione del discorso orale e scritto (conoscere e riflettere per.. parlare, ascoltare, leggere e scrivere meglio), sia come abilità trasversale trasferibile in altri contesti di riflessione;

– l'immaginario, quale componente essenziale della sfera creativo-artistica ed esistenziale. L'immaginario si rivela un efficace elemento di "seduzione" nei confronti dei ragazzi; esso consente di realizzare intrecci e rimandi costanti tra usi funzionali e poetici della lingua, nonché di effettuare incontri continui e passaggi significativi dall'ambito linguistico a quello più specificatamente letterario, evitando "separatezze insensate e contrapposizioni incomprensibili"<sup>15</sup>;

– la ricerca di modalità di approccio al testo (non letterario e letterario) differenziate e motivanti. Modalità funzionali all'incremento di capacità di comprensione e di

---

<sup>12</sup> Cerini G. Fiorin I. (2001), *I curricoli della scuola di base*, Napoli, Tecnodid, p.118

<sup>13</sup> Difficoltà a far riconoscere l'oralità oggetto di studio; difficoltà a gestirla in un contesto scolastico.

<sup>14</sup> Cerini G., Fiorin I. (2001), cit. p.118.

<sup>15</sup> Su questa problematica vedi in particolare Ferreri S. (1999), " *Letteratura e lingua sono una cosa sola?*, "Italiano e Oltre", n.5, anno 1, p. 243.

produzione di testi orali e scritti ("lavorare e muoversi dentro il testo")<sup>16</sup> e in grado di praticare un principio di mobilità linguistica pragmatico testuale e sintattica (trasformazioni o rielaborazioni testuali, trasformazioni da registro a registro, da codice a codice, trasformazioni di frasi semplici in complesse attraverso espansioni e condensazioni, etc.)"<sup>17</sup>;

– il ricorso a tecniche e strategie di apprendimento, che valorizzino la dimensione logico-razionale unitamente a quella affettiva emozionale. In questa prospettiva i linguaggi multimediali e in particolare le attività teatrali (linguaggi, tecniche, strategie, modalità di presentazione, etc.) possono essere considerati i più efficaci e culturalmente rilevanti.

### 3.2. Gli orientamenti pedagogici

Rispetto all'ambito più prettamente pedagogico, si è cercato di mettere costantemente in rapporto gli aspetti cognitivi (conoscenze dichiarative e procedurali) con quelli socio-affettivi e comunicativo-relazionali (comportamenti, atteggiamenti, disposizioni, stili di apprendimento, risposte di interesse, indici di gradimento), dove questi ultimi hanno permeato qualsiasi attività cognitiva. Difatti in ogni percorso le consegne e le attività (ricerca, lavoro tra pari e in piccoli gruppi, studio individuale, esercitazioni, etc.) hanno avuto come obiettivo non solo quello di far acquisire conoscenze (cosa sapere), ma di far apprendere modalità di acquisizione delle conoscenze (abilità/ strategie, tecniche, procedure), facendo ricorso al coinvolgimento e alla partecipazione personale e collettiva. Sotto la regia dell'insegnante l'alunno è stato stimolato a "fare" e a praticare, a modificare e ad aggiungere, a rivedere e a riproporre per "imparare soprattutto ad "imparare" e ad "essere"; per imparare cioè ad assumere modi di pensare critici ed *atteggiamenti* aperti e dinamici (osservativi, esplorativi, riflessivi, problematici, etc.). Sezioni sono state dedicate alla:

– ricerca e alla scoperta (individuale o in coppie) di fenomeni, oggetto di studio in una pluralità di ambienti (scolastico, familiare, sociale, etc.);

– realizzazione e costruzione di conoscenze e di regole condivise con lo scopo di sviluppare sia capacità di osservazione e di consultazione personale, sia capacità di organizzazione e di problematizzazione di quanto ricercato ed imparato per impostare e risolvere problemi, per mettere a confronto proposte e soluzioni;

---

<sup>16</sup> *Lavorare sul testo*: riconoscere un testo. Identificare l'elemento centrale, fare previsioni, operare inferenze, cogliere l'intenzione comunicativa, attribuire a un lessema il significato determinato dal contesto. *Muoversi nel testo*: cercare le informazioni essenziali per sintetizzarlo. Rielaborarlo, secondo intenzioni comunicative diverse. Cercare informazioni specifiche, etc. Vedi Progetto di ricerca INTERIRRSAE, *Per un potenziamento delle capacità di produzione linguistica scritta e orale nella scuola di base*. IRRSAE Puglia, Aprile 2000 e Sobrero A. (1999), *Un'indagine nelle quinte elementari: i punti deboli della lettura e scrittura*. Progetto di ricerca INTERIRRSAE, cit. "Italiano e Oltre", n. 1, pp. 6-11.

Vedi Guerriero A. R., *Per un curriculum di educazione linguistica*. Dossier: Il laboratorio della riforma, Annali della Pubblica Istruzione (1999), n.3-4. Roma, Le Monnier, pp. 82-83.

– mobilitazione delle conoscenze e loro trasferibilità in contesti differenziati, accompagnata da rielaborazioni individuali e da operazioni di transcodifica<sup>18</sup>.

L’apertura all’immaginario, il ricorso alla narrazione e alle tecniche e strategie teatrali, quali per esempio il mostrare ciò che si è appreso traducendolo in azione, hanno rafforzato il quadro, consentendo da una parte “il recupero di livelli più impegnativi dello sviluppo di capacità di comprensione e di controllo, attraverso il gioco”<sup>19</sup>, dall’altra il “radicamento di conoscenze astratte”, favorito dall’attenzione alle situazioni personali, concrete e interiori.

#### 4. LE SCELTE CURRICOLARI

Le esperienze riprodotte in questo volume, che si riferiscono alla scuola d’infanzia, primaria e secondaria di I e II grado, sono state progettate all’interno di un’ottica curricolare (curricolo a spirale) e sulla base di alcuni principi, che dovrebbero connotare il curricolo in verticale. Ne riferiamo, in sintesi, alcuni:

– l’essenzialità, che pone il problema di individuare alcune priorità (saperi essenziali, contenuti irrinunciabili) e di rispettare i tempi di apprendimento degli studenti;

– la trasversalità, intesa come ricerca di rapporti tra gli ambiti disciplinari; come appropriazione di abilità trasversali (competenza linguistica e comunicativa, procedure di *transfer*, strategie, attivazione di meccanismi comuni di apprendimento); come ricerca di dispositivi trasversali, quali la narrazione, la metacognizione, l’interculturalità, la complessità, etc.;

– la significatività, che non si esaurisce nel lavoro puntuale di ricognizione delle questioni cruciali di un sapere (saperi essenziali), esibendone “il potenziale formativo e la presunta dignità culturale”, ma si costruisce e si alimenta nel dinamico e concreto rapporto con le diverse soggettività, interagendo con i loro vissuti ed intelligenze multiple (cognitive e socio-affettive). E’ all’interno di questi universi che vengono declinati i paradigmi culturali, dotandoli di pregnanza valoriale, oltretutto conoscitiva. Un curricolo è significativo quando soddisfa un doppio vincolo di significatività: quello culturale (saperi essenziali e generativi) e quello esistenziale (soddisfazione dei bisogni di colui che apprende); un vincolo che si riesce a rispettare quando gli oggetti culturali sanno dialogare con i bisogni dell’allievo che sono sempre profondi (mai occasionali) e radicati nella sfera del sé (un sé plurimo: relazionale, sociale, psicologico, comunicativo, cognitivo). Più volte si è constatato che i saperi diventano significativi per un ragazzo quando intercettano il suo vissuto e la sua intelligenza, trasformandosi

---

<sup>18</sup> Vedi l’illustrazione degli itinerari.

<sup>19</sup> Vedi Ministero della Pubblica Istruzione (1998), cit.

in uno strumento per farlo crescere e affrontare il mondo;

- la sostenibilità, che porta a ridimensionare le derive nozionistiche dell'enciclopedismo diffuso;

- la progressività, diretta a graduare la complessità e a rendere accessibili i livelli di formalizzazione proposti. Nel nostro caso l'adozione del principio di combinazione delle differenti forme del discorso, affrontate nei generi che le specificano, si è rivelata fondamentale per costruire blocchi di competenze in relazione le une con le altre, tenendo conto degli apprendimenti degli allievi.

- la ricorsività (poliprospectica), fatta di riattraversamenti, intrecci e ritorni su quanto fatto da angolature diverse, dove ogni ripresa e rivisitazione fanno intravedere qualcosa prima non visto;

- la problematicità, che rimette in discussione qualsiasi visione dogmatica del mondo.

Le piste di lavoro sono state articolate in percorsi didattici<sup>20</sup>, che hanno ruotato intorno ad alcuni importanti poli funzionali dell'attività del discorso, quali quello della regolazione, narrazione, descrizione, esposizione, argomentazione. Queste differenti forme del discorso, nel nostro caso sovente combinate fra loro, sono state trattate nella realtà concreta dei testi, all'interno di uno sviluppo integrato delle abilità<sup>21</sup>. L'immaginario, come già accennato, ha costituito, insieme alla narrazione, il filo conduttore di ogni percorso e questo ci ha consentito di muoverci più agevolmente sul registro delle emozioni e su quello della ragione, individuando passaggi nei meandri più nascosti della sfera interiore dell'alunno. Alternando "proiezioni emotive" e intuizioni "fantastiche" ad osservazioni razionali e logiche, abbiamo potuto agire sia a livello inconscio e soggettivo e sia ad altri livelli, quale quello riflessivo, che porta a pensare e congetturare, a costruire e inventare, ad alimentare la capacità creativa nel conoscere e nel vedere mondi altri. Queste capacità, simboliche e cognitive, si sono particolarmente sviluppate, trasmettendo vere e proprie conoscenze.

Il lavoro nei differenti poli è stato condotto in maniera aperta e flessibile, nel rispetto delle specificità di ognuno di essi, ma evitando separazioni forzate e approcci esageratamente tipologici che, affrontati secondo una rigida distinzione (solo la

---

<sup>20</sup> Per i bambini di quattro anni (sc. d'infanzia) si rinvia a: Costruire storie attraverso i sensi, *Paesaggi sonori*, Piscitelli M. (2005), "BaMbbini", n. 6, pp. 70-77. Per la classe prima elementare (La messaggeria) si rinvia a "La Vita Scolastica", Giunti Scuola, Anni 2003-2004, n.1/17, a cura di Campigli G., Piscitelli M.

<sup>21</sup> Per la narrazione e l'interazione sociale: Costruire storie attraverso i sensi. *Fiori per dire e raccontare* (sc. d'infanzia, anni 5). *La relazione e lo scambio in situazioni dialogiche e narrative* (cl. 2a elementare). Per la narrazione e la descrizione: *L'esplorazione del sé in una prospettiva narrativa e descrittiva*, (cl. 3a elementare, 1a classe secondaria I e II grado). Per la regolazione, l'informazione e la narrazione: *Il rispetto delle regole. tra tradimenti e lealtà*, (cl. 4a elementare e cl. 2a media, secondaria I grado). Per la narrazione e l'argomentazione: "Enigmi e misteri tra finzione e realtà" (cl. 5a elementare e cl. 2a/3a media, secondaria I grado). Per l'esposizione e la narrazione: *Dall'esposizione "normata" all'esposizione "rappresentata"* (cl. 2a, secondaria di II grado).

descrizione o la narrazione; la regolazione o l'esposizione, etc.) o un criterio di successione (nella scuola primaria la descrizione, la narrazione, la regolazione, nella scuola media l'esposizione, l'argomentazione), non avrebbero consentito di affrontare la varietà e ricchezza dei testi, dato che in ogni testo si possono riscontrare più aspetti (nella narrazione spezzoni di descrizione o di argomentazione, nell'esposizione e nella regolazione aspetti dell'argomentazione o della descrizione, etc.). Tuttavia, sulla base di criteri di significatività e di adeguatezza cognitiva, socio-affettiva e comunicativo-relazionale dei saperi sono stati individuati dei *focus* di approfondimento (forme del discorso e testi di riferimento, orali e scritti), ponendo sullo sfondo altri, che l'alunno incontra e inizia a conoscere per poi approfondirli gradatamente.

#### 4.1. L'organizzazione dei percorsi

I diversi percorsi, improntati ad un'ampia gamma di situazioni e di scopi, sono stati strutturati a più livelli (la dimensione pragmatica e narrativa, l'orale e lo scritto, il non letterario e il letterario) e modulati in itinerari didattici a loro volta scanditi da fasi di lavoro. Per le fasi indicate sono indicati obiettivi, attività, strategie, materiale didattico, verifiche finalizzati tutti a sviluppare blocchi di competenza sui quali ritornare nel tempo. Ogni proposta, generalmente suddivisa in due parti (con prevalenza per la prima parte del linguistico, per la seconda del preletterario e del letterario) ha ruotato intorno ai punti di attenzione precedentemente sottolineati, secondo tempi non sempre brevi, data l'intenzione di fornire agli studenti opportunità frequenti di consolidamento delle conoscenze, nonché di approfondimento. Avendo difatti privilegiato la dimensione attiva e costruttiva dell'apprendimento ed essendo ricorsi a tutte quelle pratiche pedagogiche che ne favorivano la realizzazione (negoiazione interpersonale, cooperazione nella costruzione del sapere, formulazione di ipotesi, confronti, auto-osservazioni, verifiche, ritorni e riprese a gradi differenziati), la durata prevista non risulta breve, contrariamente a quanto comunemente accade. Tuttavia i singoli itinerari, che si consiglia di accogliere nella loro compiutezza, si prestano ad essere scorporati ed inseriti in altre attività curriculari o in segmenti di programmazione, per rispondere a nuovi o altri bisogni (sostegno, potenziamento). Nelle scelte operate non è da trascurare la rilevanza accordata alla dimensione valoriale degli apprendimenti, che non essendo stata mai scissa dagli aspetti istruttivi (linguistico-letterari), ha permesso di dominare quella "dicotomia, tuttora esistente nella scuola, tra istruzione ed educazione". Difatti le educazioni (all'ambiente, all'esplorazione del sé, alla diversità e alla legalità) sono state trattate in stretto rapporto con gli aspetti linguistico-letterari (forme del discorso, generi e tipi testuali, abilità linguistiche, competenze metalinguistiche, specifico-letterario), consentendo di lavorare sulla costruzione delle identità linguistico-culturali dei bambini, integrata da continue esperienze legate alla diversità e alla pratica dell'alterità, in contesti sociali e comunitari.

Per i lavori svolti rivolgiamo un vivo ringraziamento a tutti gli insegnanti<sup>22</sup>, ai gruppi di ricerca-azione<sup>23</sup> e ai Dirigenti Scolastici, che hanno collaborato attivamente alla realizzazione di questi progetti e hanno prodigato impegno e professionalità, mostrando un'alta qualificazione professionale da prendere ad esempio in ogni scuola.

### Riferimenti bibliografici

- Cambi F. (2000 a c. di, *L'arcipelago dei saperi*, Firenze, Le Monnier IRSSAE, Vol. I.  
Cerini G. Fiorin I. ( 2001), *I curricoli della scuola di base*, Napoli, Tecnodid.  
De Mauro T. (1975), *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica in Sette lezioni sul linguaggio*, Milano, F. Angeli.  
Ferrerri S., Guerriero A.R. (1998), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, Firenze, La Nuova Italia.  
Liverta Sempio O. (1998), a c. di, *Vygotskij, Piaget, Bruner, Concezioni dello sviluppo*, Milano, Raffaello Cortina Editore.  
Maragliano R. ( 1990), *Manuale di didattica multimediale*, Bari, Laterza.  
Simone R. ( 2000), *La Terza Fase*, Bari, Laterza.  
Ministero della Pubblica Istruzione (1995). *Il Libro Bianco su istruzione e formazione a c. della Commissione dell'Unione Europea. Insegnare e apprendere nella società conoscitiva*. Annali, n.4. Roma, Le Monnier.  
Ministero della Pubblica Istruzione. *I contenuti essenziali per la formazione di base. I contenuti irrinunciabili*, (1998), Roma, Le Monnier.  
Ministero della Pubblica Istruzione (1999), Guerriero A. R., *Per un curricolo di educazione linguistica*. Annali. n.3-4. Roma, Le Monnier.

---

<sup>22</sup> In particolare a: Gianna Campigli, Anna Fattori, Cristina Granucci, Attilia Greppi, Claudia Morganti, Antonella Panchetti, Teresa Ragucci, Simona Sacchini, Nadia Sozzi, Alberta Toschi, Mary Francini, che hanno svolto un ruolo fondamentale nel gruppo di ricerca-azione del CIDI di Firenze e naturalmente nelle loro scuole.

<sup>23</sup> Laboratori di ricerca-azione, presenti in diverse scuole della Toscana, che hanno contribuito a validare i percorsi.

## **CAPITOLO II – COSTRUIRE STORIE ATTRAVERSO I SENSI**

### *Fiori per dire e raccontare*

Maria Piscitelli

#### 1. Una proposta di percorso in un'ottica di curricolo verticale

Il percorso proposto, Fiori per dire e raccontare, inserito in un progetto di curricolo verticale (dai tre ai 14 anni), ha ruotato intorno ad alcuni principi educativi forti, di formazione delle diverse soggettività, la cui realizzazione è stata affidata agli alfabeti culturali (linguistico-letterari), rivisitati in chiave pedagogica con lo scopo di rendere il sapere “dialogante” con il mondo dei bambini, con le loro curiosità ad apprendere, le loro caratteristiche individuali, i tratti di personalità e le risorse che essi hanno a disposizione.

In questa rivisitazione il tema della significatività ed adeguatezza socio-cognitiva del sapere è stato centrale anche per i bambini della scuola di infanzia. Sappiamo bene che la significatività del sapere non si esaurisce nel lavoro puntuale di ricognizione delle “questioni cruciali”, ma si costruisce e si alimenta nel dinamico e concreto rapporto con le diverse soggettività, interagendo con i loro vissuti ed intelligenze multiple (cognitive/ socio-affettive). E' all'interno di questi universi che dovrebbero essere declinati i paradigmi culturali, dotandoli di pregnanza valoriale, oltre che conoscitiva. Tuttavia, ciò non significa che attivando tante esperienze, legate al mondo del bambino o ad uno sfondo integratore che le collega artificialmente, il problema si risolva, poiché il più delle volte la miriade delle esperienze-attività messe in campo non sempre hanno rilevanza sul piano culturale: spesso risultano frammentarie e disorganiche, scisse da un “programma di studio, di fatti, di notizie e di idee”, che come osserva Dewey, rende le esperienze “propulsive di esperienze future e di progressiva organizzazione della conoscenza” (Dewey, 1949, pp.43-59).

La significatività di un sapere si realizza quando soddisfa un doppio vincolo: una significatività per la cultura e per l'acquisizione di competenze (saperi essenziali e generativi in vista della costruzione dell'edificio del sapere e di una varietà di modelli valoriali); una significatività per l'allievo, che si raggiunge quando gli oggetti culturali sono in grado di "conversare" con i suoi bisogni di alfabetizzazione; bisogni che non sono occasionali e fittizi, o indotti da altro, ma profondi, radicati nella sfera del sé (sé sociale, psicologico, comunicativo, cognitivo, etc.). Molti di questi investono la crescita complessiva della persona, che abbisogna di una varietà di strumenti per conoscere ed affrontare il mondo; per osservarlo, leggerlo, interpretarlo e viverlo. Cogliere i bisogni profondi degli allievi vuol dire ad esempio non ignorare la dimensione informale, che li accompagna nel loro ambiente quotidiano, costellato da codici e simboli, da modalità cognitive, espressive e relazionali diverse, da percezioni, convinzioni ed atteggiamenti. Quando, invece, è proprio questo spazio (antropologico-sociale, linguistico- espressivo, comunicativo-relazionale), carico di significati, di emozioni, di affettività, di rappresentazioni e simbolizzazioni che resta spesso fuori della classe (Piscitelli, 2005, p. 15 ).

Ma significatività di un sapere vuol dire anche favorire frequentemente quegli incontri-scontri tra le sensibilità diverse dei ragazzi, i loro variegati modi di pensare il mondo, gli eventi "interiori" e quelli che la cultura propone, rendendoli fecondi. Una sinergia questa non semplice che non si realizza in maniera spontaneistica, ma attraverso una piano organico, capace di applicare quel principio di significatività e adeguatezza emotivo-affettiva e socio-cognitiva, precedentemente indicato.

Seguendo quest'impostazione i percorsi per la scuola dell' infanzia (3, 4, 5 anni) hanno cercato di combinare, dentro un'ottica di curricularità verticale, quel duplice aspetto di significatività (bambino e cultura). Sul piano culturale, l'interazione sociale e la narrazione sono stati ritenuti punti qualificanti per la crescita complessiva del bambino che impara a confrontarsi e a misurarsi con gli altri dentro un circuito comunicativo autentico (i bambini parlano di fatti veri, discutono su problemi della loro esperienza personale e scolastica, confrontando le loro idee nell'ambito di quanto hanno scoperto). In particolare, nei primi anni di scolarità, i bambini avvertono il bisogno di porsi in relazione, di manifestare i propri sentimenti, idee e desideri, calibrare il proprio rapporto con gli altri. Un "buon" uso della lingua orale, intesa come agire sociale e una frequentazione della lingua, detta e narrata (orale e scritto), quale strumento di conoscenza del sé e dell'altro, li aiutano in questo cammino di evoluzione sociale e intellettuale. Un cammino, il cui fare costante è l'universo della conoscenza, portatrice di una varietà di paradigmi culturali e valoriali e in grado di fornire ad ogni soggetto elementi di conoscenza del proprio io insieme a strumenti di osservazione, di lettura e di interpretazione del mondo in cui vive.

## 2. L'interazione sociale e la narrazione

## 2.1. I punti fondamentali

Il percorso Fiori per dire e raccontare, destinato a bambini di cinque anni e già sperimentato per tre anni da insegnanti di scuole diverse, è strettamente connesso con due lavori svolti con bambini di 3 e 4 anni sulla costruzione di storie attraverso i sensi e sullo sviluppo di competenze fonologiche, testuali e pragmatiche<sup>24</sup>. In esso vengono ripresi e approfonditi alcuni punti fondamentali, già precedentemente trattati, che in sintesi riproponiamo, con l'aggiunta di altri punti, di cui il primo ha connotato la prima fase del percorso proposto:

1. L'educazione agli usi della lingua e del linguaggio, dove l'interazione sociale e l'uso funzionale della lingua sono stati preminenti. Una speciale attenzione è stata dedicata ai messaggi e ai micro-testi prodotti dai bambini, al seguito della consegna data dall'insegnante: donare un fiore ad un compagno, accompagnandolo con un messaggio da leggere - disegno, scarabocchio, parola conosciuta - contenente indizi sul compagno da svelare. Stimolati a parlare, i bambini hanno avanzato ipotesi, ricercato altri indizi, confrontato punti di vista e individuato insieme la persona indicata. Quest'impostazione si è rivelata efficace su più piani, in quanto ha:

– indotto i bambini a negoziare significati e a operare inferenze, dietro lo stimolo dell'insegnante;

– contribuito fortemente a sviluppare capacità pragmatiche, indispensabili per qualsiasi forma di comunicazione linguistica;

– favorito l'esplorazione delle concettualizzazioni dei bambini riguardo alla lingua scritta, invitati a utilizzare forme personali di scrittura (segni, disegni, scarabocchi, parole) mediante lo scambio di messaggi.

2. L'avvio alla pratica di modalità di comunicazione e di narrazione, sì da simulare sul piano cognitivo quelle della scrittura.

3. La verbalizzazione delle storie, tramite la negoziazione di una pluralità di significati.

4. L'introduzione nelle storie di un dove e quando, rintracciando il più possibile i perché.

5. La messa in atto di operazioni volte a decontestualizzare e ricontestualizzare, ricorrendo a nuovi formati testuali (grafica/immagini).

6. L'attivazione di strategie cognitive e metacognitive, in contesti creativi.

7. Lo sviluppo di competenze testuali.

8. L'esplorazione di mondi possibili ed impossibili, attraverso l'immaginario.

9. La promozione della sensibilizzazione estetica attraverso la dimensione fantastica.

10. La lettura e ri-lettura ad alta voce di storie.

---

<sup>24</sup> Vedi Piscitelli M. (2005), *Costruire storie attraverso i sensi*, "BaMbbini", n. 6, pp. 70-77.

All'interno di questo quadro, importante è stato il primo punto, che ha prestato attenzione allo sviluppo di capacità pragmatiche e alle concettualizzazioni dei bambini riguardo alla scrittura. Esso ha difatti consentito, attraverso lo scambio dei messaggi, di attivare sia una pratica controllata della lingua orale, sia la socializzazione delle rappresentazioni dei bambini sulla scrittura, in un confronto continuo tra la lingua orale e "idee soggettive" sulla lingua scritta.

La narrazione, invece, che ha costituito il leit motiv di tutto il percorso, ha permesso di valorizzare da un lato la propensione al narrare (di sé e di altri) da parte dei bambini, quindi a esplorarsi ed esplorare l'altro; dall'altro ha favorito l'incremento di capacità narrative, relativamente alla costruzione/ invenzione di storie: ogni bambino ha potuto sperimentare come funziona una storia nel discorso narrativo (tratti o elementi della narrazione, suo contesto e sua dinamica), acquisendone una maggiore consapevolezza sul piano cognitivo.

Dopo lo svolgimento della prima fase del percorso dedicata allo scambio dei messaggi, che ha fornito un materiale utile alla costruzione di storie, i bambini hanno iniziato ad ambientare e a collocare ogni storia su assi spaziali, temporali e causali, mentre l'insegnante si è preoccupato di curare in particolare i nessi causali, che servono a dare un'ossatura agli eventi narrati e ad attribuire una struttura alla storia. Come negli altri percorsi, si è partiti da una concreta situazione del raccontare qualcosa (l'enunciazione), dal significato o contenuto della storia piuttosto che dal testo narrativo<sup>25</sup>. Ciò ha permesso di creare un'atmosfera viva, in un contesto motivante, in cui sono stati coinvolti più campi di esperienza, in primis quelli legati alla sfera della percezione, della motricità e del corpo.

## 2.2. Le ricostruzioni dei bambini

I bambini, sulla base di una serie di attività (osservare il colore dei fiori donati, odorarne il profumo, diventare fiore, produrre e ascoltarne la voce narrante, raggruppare i fiori dello stesso colore per abbandonarsi ogni gruppo ai ritmi del brano musicale prescelto, etc.) sono stati sollecitati a ri-costruire il paesaggio evocativo del mondo in cui sono stati immersi (attivazione delle conoscenze preesistenti, attribuzione di significati, negoziati e condivisi, ricerca di indizi, formulazione di ipotesi, messa in relazione tra fatti), sfruttando al massimo il potenziale cognitivo che i sensi e la fisicità degli oggetti o dei soggetti racchiudevano. Hanno gradualmente costruito frammenti di

---

<sup>25</sup> Vedi in Genette, la definizione della storia, del racconto e della narrazione: "Propongo di chiamare *storia* il significato o contenuto narrativo (anche se tale contenuto può risultare all'occorrenza di debole intensità drammatica o tenere evenemenziale), *racconto* propriamente detto il significante, enunciato, discorso o testo narrativo stesso, e *narrazione* l'atto narrativo produttore e, per estensione, l'insieme della situazione reale o fittizia in cui si colloca" in Genette G. (1976), *Figure III*, Torino, Einaudi, p. 75.

storia, introducendovi un dove e un quando, un chi e un che cosa e ricercandovi gli eventuali perché. In questa ri-costruzione, effettuata prima in maniera diretta, tramite input sonori-musicali, visivi e motori, poi strutturata in diverse tappe, sono state rafforzate le conoscenze possedute dai bambini sulle caratteristiche della storia (evento/problema e possibile soluzione). Ogni bambino ha partecipato a svariate situazioni del narrare e poi rappresentato personaggi/azioni/fatti in forme diverse; nell'usare il proprio corpo (vista, udito, olfatto, tatto) ha manipolato oggetti ed immagini o riprodotto suoni, ricomponendo, narrando e mostrando pezzi di storia da trasferire poi in nuovi testi (versioni più strutturate di storie proposte dall'insegnante) e contesti (decontestualizzazione e ricontestualizzazione di azioni, ambienti, situazioni, soggetti, oggetti; collage e rielaborazione delle versioni prodotte dai bambini per costruire una storia condivisa). Al discorso o al testo narrativo in sé, inteso quale singolo e concreto prodotto dell'atto di enunciazione (in particolare letterario: fiaba, racconto, poesia), siamo approdati quindi, dopo che i bambini avevano fatto esperienze di costruzione di storie. Ciò li ha preparati sul piano cognitivo ed emotivo, rendendoli più consapevoli e disponibili al confronto rispetto alle storie da loro create ed infine particolarmente curiosi ad entrare in contatt

### 3. Lo sfondo valoriale: lo scambio come dono

#### 3. 1. Il dono della parola

Nel lavorare sull'interazione sociale e sulla narrazione si è cercato di curare un aspetto fondamentale della comunicazione quale quello della relazione, dello scambio cooperativo, inteso come dono della parola e di oggetti (fiori). Ciò si è verificato soprattutto nella prima fase (i messaggi), ma anche in quella successiva dedicata alla narrazione, dove i bambini hanno avuto l'opportunità di raccontare storie proprie e altrui. Nella prima fase hanno, ad esempio, donato, ricevuto e ricambiato la parola attraverso lo scambio dei messaggi e di un fiore. Ogni bambino è stato invitato a donare un fiore al compagno preferito, accompagnando il dono con un messaggio "scritto" (scarabocchio, disegno, etc.), che conteneva indizi sul compagno (è una bambina, ha capelli ricci, le piace la cioccolata, etc.), spiegando il motivo della scelta (perché?). In cerchio, dovevano indovinare il fortunato prescelto, grazie a quanto comunicato al microfono dal compagno, che si trovava al centro. Il dono del fiore si è nutrito così del dono della parola, che ha promosso relazioni tra i bambini secondo il principio della reciprocità positiva, che regola il campo dell'interazione e dell'intersoggettività. In tal modo si è potuto cogliere meglio il significato originario della comunicazione (donare all'altro la parola), che, dispiegatosi all'interno di una formazione alla relazione e nella relazione, ha consentito di allacciare rapporti di alleanza e di affinità (Boffo, 2005, pp. 96, 100).

### 3. 2. Il dono dei fiori

Il principio dello scambio come dono non ha riguardato solo la parola, ma anche gli oggetti, nel nostro caso i fiori, che sono stati scelti come simboli di amore, di poesia e di sogno. Con questa scelta si è inteso mettere in atto forme di interiorizzazione di quei gesti che presiedono al dono e che portano alla valorizzazione delle relazioni affettive, familiari e amicali. Di fronte ad una società, sempre più mercantile, dove l'interesse prevale su tutto ed i bambini sono incoraggiati a praticare il rito del dono in chiave consumistica (es. regali natalizi, compleanno etc.), si è voluto incoraggiare il rito del dono gratuito, nel quale convivono l'aspirazione al disinteresse, ma anche la volontà più o meno conscia di comunicare con l'altro, di creare nuovi rapporti e legami, provando il piacere di ricevere e ricambiare. Per quei bambini, in realtà pochi, rimasti senza dono, è stato l'insegnante a donare più fiori, riservando un'attenzione speciale al bambino, sì da rimarcare l'atto gratuito di generosità e il legame privilegiato da parte dell'insegnante nei confronti di quel bambino.

Episodi di questo tipo possono inoltre offrire l'occasione di parlare con i bambini dei doni ricevuti o mancati, di doni interessati legati all'obbligo della restituzione, così come succedeva nelle società arcaiche, dove il dono era mostrato, perché rappresentava la messinscena della generosità del donatore. Esso testimoniava la generosità e lo splendore del donatore, quindi mai gratuito o disinteressato. Anzi il donatore affermando la propria generosità affermava la propria superiorità: se il dono non poteva essere restituito, la generosità del donatore si trasformava in potere sull'altro. Nelle società primitive c'era sempre una stretta correlazione tra dono e potere, il più generoso diventava il capo. Oggi, invece, in una società che "si dice" evoluta, dovremmo prendere le distanze da queste pratiche, rafforzando aspirazioni diverse, che tendono a considerare il dono un atto gratuito e disinteressato: non necessariamente ostentato e che, quindi, non "ritorna" come il dono primitivo. Ritornando ai bambini molti di loro hanno motivato la scelta del fiore come segno di amicizia ed affetto (perché siamo amici, perché gli voglio bene, regalare vuol dire provare gioia, etc.) ed hanno guardato con preoccupazione quelli che non li avevano ricevuti. Ma il dono del fiore ha rappresentato anche altro, aprendo un'importante pista di lavoro sulla narrazione ad ogni livello. I fiori variopinti e profumati, portati dai bambini o in altri casi preparati dall'insegnante in una grande cesta, si sono prestati a creare, attraverso svariate attività (rappresentazione plastica, danza, rappresentazione visiva, etc.), un'atmosfera poetica, animata da corrispondenze tra i diversi sensi e da rappresentazioni fantastiche, talvolta magiche; si è potuto così arricchire più agevolmente i repertori linguistici dei bambini e alimentare il loro mondo immaginario, promuovendo una sensibilità estetica. Difatti non sono mancati spazi dedicati alla rappresentazione di mondi possibili e impossibili (*La lezione del sogno. Il ballo del bouquet dei fiori*) e all'immersione in una varietà di testi, attraverso contatti e frequentazione di modelli di bellezza, messi finemente in testo "da penne d'autore".

## Riferimenti bibliografici

- Boffo V. ( 2005), *La conversazione nella formazione familiare*, Pisa, Edizioni ETS.  
Dewey J. ( 1949), *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia.  
Genette G. ( 1976), *Figure III*, Torino, Einaudi.  
Piscitelli M. ( 2005), *Esperienze, saperi e obiettivi formativi*, “ Scuola e didattica”, n.7.  
Piscitelli M. ( 2005), *Costruire storie attraverso i sensi*, “BaMbinsi,” n.6.

### Fiori per dire e raccontare

|  |  |
|--|--|
| ITINERARIO MODULARE 1<br>Messaggi e contesti fantastici<br>25h, due fasi | ITINERARIO MODULARE 2<br>Gli elementi della storia nel<br>mondo dell’immaginario<br>33 h, tre fasi |
|--|--|

#### **Percorso didattico** Fiori per dire e raccontare

##### ITINERARIO MODULARE 1 Messaggi e contesti fantastici

Quest’itinerario, svolto in due mesi e mezzo ( 25h), è costituito da due fasi:

- Lo scambio dei doni (10h)
- L’atmosfera del sogno (15 h)

##### PRIMA FASE

##### LO SCAMBIO DEI DONI

##### Obiettivi:

##### L’alunno:

- ascolta, mantenendo la concentrazione e l’interesse
- presta attenzione all’uso della voce
- pone domande e avanza interrogativi
- fa previsioni e opera anticipazioni
- rappresenta parole attraverso l’uso di simboli
- assume atteggiamenti osservativi
- comunica attraverso linguaggi verbali e non verbali una situazione o uno stato d’animo
- usa il messaggio come forma di comunicazione interpersonale

Iniziamo il percorso conversando con i bambini sui regali che fanno e sul significato che attribuiscono a questo atto. Chiediamo loro se sono interessati a portare un dono speciale ad un compagno: ad esempio un fiore colorato, da accompagnare con un bigliettino/messaggio, in cui comunicano un desiderio, un invito, oppure una richiesta, usando la “loro scrittura” (come sappiamo noi! Non con la scritta vera!). Nello “scrivere” i messaggi (scarabocchio, disegno, parola, etc.) devono rispettare due regole: 1. non svelare la persona scelta, perché sono i compagni chiamati ad indovinarla, sulla base delle informazioni/indizi, forniti da ogni bambino (è alta, ha i capelli lunghi, è riccioluto, è goloso..); 2. motivare la scelta della persona ( perché lui o lei?).

Per la preparazione dei fiori e dei messaggi avvisiamo i genitori e spieghiamo loro gli obiettivi del percorso, cercando di coinvolgerli in una collaborazione a casa (ad esempio “cerchiamo insieme il fiore?”). Se il genitore si mostra disponibile, la ricerca del fiore e la preparazione del messaggio creano una sorta di complicità e di intesa che rendono felici bambini/genitori, rafforzando i loro legami affettivi e relazionali.

Altrimenti facciamo pervenire a scuola una cesta di fiori variopinti, da cui ogni bambino sceglierà un fiore e “scriverà” il messaggio per regalarlo ad un suo compagno. In ogni caso teniamo pronto un cestino di riserva, corredato da cartoncini colorati per scrivere il messaggio e donare almeno due fiori al bambino rimasto senza.

#### 1. Il gioco dell’indovinello

Invitiamo i bambini a sedersi per terra e, dal centro del cerchio, a servirsi (a turno) del microfono per “leggere” quanto ognuno ha “scritto”. Se è necessario possiamo supportare ogni bambino con la presenza di un compagno-assistente. Durante la “lettura” dei messaggi, esploriamo le concettualizzazioni dei bambini sulla scrittura e cogliamo l’occasione per far notare che i loro bigliettini sono letti da chi li ha scritti, poiché “è soltanto quando si sa scrivere che ogni biglietto può essere letto da chiunque!” Sollecitiamoli poi a porre domande e a raccogliere nuovi elementi per scoprire e indovinare il compagno prescelto. Fissiamo due regole in vista della discussione: “prenotarsi” per parlare e “aspettare” il turno di parola. Registriamo e trascriviamo i messaggi dei bambini, completandoli con domande/risposte e commenti dei bambini e riportiamoli su un cartellone ( 1. il cartellone dei messaggi).



Seguono attività espressive (uso di tecniche e materiali diversi: collage, disegno, pittura), relative a questo primo step di lavoro. Dei testi prodotti riportiamo qualche esempio<sup>26</sup>.

#### TESTI DEI BAMBINI

##### Messaggio

E' una bambina. Ha le scarpe rosse.  
Le ho regalato un tulipano rosso. E' mia amica.  
[...]

##### Domande

Ha i capelli neri?  
E' piccola?  
Canta spesso?  
[...]

##### Messaggio

Ho portato una margherita ad una bambina. E' bionda.  
Saltella sempre.  
Le piacciono le margherite.  
Giochiamo insieme.  
E' mia amica.  
[...]

##### Domande

Giochi anche a casa sua?  
Ci vai spesso?  
E' grassottella?  
[...]

##### Messaggio

Gli ho preso la rosa gialla, perché è biondo.  
E' alto, un po' altino.  
Gli voglio bene.  
[...]

##### Domande

---

<sup>26</sup> I testi sono dei bambini del Circolo didattico di Vinci, Empoli e dell' Istituto Comprensivo di Strada in Chianti, Greve.

Ha gli occhi verdi?  
Gli piacciono le caramelle?  
Arriva tardi a scuola?  
[...]

### Commenti dei bambini

- Io ho avuto due fiori, ma uno lo do a Francesco perché non c'era, era malato.
- Un bambino con un fiore in mano mi ha dato un bacio.
- Io ho ricevuto quattro fiori dalla maestra, con un cartoncino rosa, tutto dise gnato.

Veronica lo voleva lei.

- Un fiore lo potevo regalare anch'io, ne ho tre!!
- Mi è piaciuto parlare al microfono!
- E' stata una bella festa!
- Quando ci si vuole bene, si fa festa.
- Matteo rideva quando Chiara parlava al microfono!

[...]

Questo segmento di attività, particolarmente proficuo, consente di curare più aspetti (comunicativo - relazionali e socio-affettivi), tra cui:

- la comunicazione ad altri, in un clima di ascolto attivo, delle proprie scelte, preferenze, desideri, emozioni;
- lo scambio interattivo attraverso la parola;
- il controllo delle proprie emozioni ed affettività (in maniera adeguata all'età), usando la propria voce e il microfono;
- la considerazione dell'altro e la disponibilità ad ascoltare;
- l'attribuzione motivata di cose e oggetti a persone.

## 2. La scoperta dei fiori

Dalla scoperta del compagno passiamo a quella del fiore ricevuto, tramite i sensi.

Chiediamo ai bambini di toccare, ascoltare, odorare e "assaggiare", con gli occhi e con la "lingua", il fiore scelto e stimoliamoli a comunicare cosa hanno provato<sup>27</sup>.

I bambini "sentono" il loro fiore con le mani, con l'orecchio, con il naso e con gli occhi. Accarezzano le varie parti del fiore (i petali, il gambo, le foglie); le sfiorano contro la guancia, le annusano, le guardano intensamente e immaginano di

---

<sup>27</sup> I testi sono dei bambini dell'I.C. Greve, Strada in Chianti

assaporarle, tirando fuori la lingua. Insieme ai compagni riferiscono le loro sensazioni e scoperte.

#### TESTI DEI BAMBINI

##### Le mani    Tatto

È morbidino. Liscio, liscio. Buca un pochino. Ci fa il pizzicorino. Ha la buccia che graffia. Punge. E' peloso e duretto. [...]

##### Orecchio    Udito

Non dice niente. Mi dà i bacini. Non fa rumore. [...]

##### Naso    Olfatto

Profuma. Puzza. E' puzzolino. Profuma di salvia. La margherita profuma di rosa. Profuma di pesco. Ha odore di fioraia. E' odoroso. Profuma di fragola. E' dolce. [...]

##### Occhi    Vista

E' invisibile. E' quasi bianco. Ha le pieghe e i ricciolini. E' ondulato. Dondola. Ha le foglie larghe. I petali sono strettini, strettini. Ci sono dei pelini. E' un po' chiaro e un po' scuro. Ha il gambo lungo. Ha i petali un po' tondini. [...]

##### Lingua    Gusto

Sa di confetto. Sa di buono. Mah, mi sembra che non sappia di nulla. Sa di amaro.

Dopo aver registrato e annotato i testi dei bambini, proponiamo loro di raffigurare il fiore, accompagnandolo con frammenti di testo individuali (ripresa di enunciati espressi in contesto collettivo, rime, commenti)<sup>28</sup>. Riportiamo qualche esempio.

#### TESTI DEI BAMBINI

- Il gambo è alto e dentro i petali sono morbidi.

---

<sup>28</sup> I testi sono dei bambini del Circolo didattico di Vinci, Empoli e dell'I.C. Barberino di Mugello.

- Il mio fiore non dice niente. Mi dà tanti bacini
- Ha il gambo tutto liscio e anche i petali sono lisci.
- Il gambo è verde, come il prato.
- Ha il gambo liscio però c'è un pezzetto ruvido, perché ci sono le spine.
- Ha i petali strettini, strettini, sono fatti a “tagliatella”!
- Ha i petali lisci e strettini, chiari vicino al fiore e ha le foglie larghe!
- Ha le foglie lisce e il gambo lungo e ruvido.
- E' tutto liscio e le foglie stanno dormendo, le foglie però sono lunghe e..ruvide.
- Ha il dentro ruvido e il gambo peloso.
- Ha i petali di velluto.
- Ha il gambo duro e nel mezzo..buca! [...]

Ho comprato un tulipano e l'ho preso con la mia mano.  
 Rosa rosina che si sveglia la mattina.  
 Viola violetta la coglie Diletta.

Il profumo esce dal fiore e si mescola con l'aria.  
 Odorando la rosa profuma di fragola.  
 E' un profumo buono, è un profumo di mirtilli [...]

### 2.1. L'esperienza osservativa

Approfondiamo l'esperienza, chiedendo ai bambini di ripetere l'osservazione del proprio fiore per evidenziarne alcune caratteristiche ed attribuirgli un nome. Proponiamo ai bambini di riascoltare al registratore le osservazioni precedenti, dandole un ordine e guidiamoli a situarle in un contesto coerente ed organico. Riportiamo qualche passaggio di quest'attività finalizzata a sostenere i bambini nell'articolazione di un discorso “progressivo e coerente”.

#### TESTI DEI BAMBINI

- Questo fiore ha le foglie larghe e il gambo lungo.
- I petali sono tutti mossi.
- E soffice, soffice.
- Profuma.
- E' rosso, rosso.
- Ma ce n'è un altro bianco.
- Questo qui è giallo! (garofano) [...].
- Questo fiore invece ha i petali piccolini.

- In mezzo ha qualcosa che sembra una spugna!
- E' morbido, morbido.
- E' tenero, sembra di velluto.
- E' bianco e giallo.
- Se lo tocco con la bocca mi fa il solletico.
- Ha un cosino per reggere i petali.
- Come si chiama?
- Reggi-petali!
- E i petali sono tipo scaglie ( margherita) [...].
  
- Questo fiore è profumato.
- E' odoroso!
- Il gambo è un po' duro.
- I petali sono ...un pochino arrotondati.
- Ha le spine.
- E' rosso, come l'altro!
- C'è anche giallo!
- Bucano tutti! ( rosa) [...]
  
- Questi fiori hanno un colore diverso, ma si assomigliano.
- Questi due sono gialli, ma non si assomigliano.
- Questo fiore è un garofano, è profumato e di colore giallo.
- E' morbido e ha le onde.
- Questo fiore ha il gambo liscio e un po' duretto.
- E' un po' profumato, i petali sono un po' giallini e un po' rosa: è un tulipano [...].

Dedichiamo uno spazio alla riproduzione dei colori e di alcuni fiori, usando tecniche e materiali diversi (pittura, disegno, collage). Arricchiamo via via con nuove parole e qualità il vocabolario dei sensi. Nasce così l'inventario delle parole dei sensi.

#### Mani   Tatto

Morbido- tenero-soffice-vellutato-duro-ruvido-peloso-liscio-graffiante-pizzicante-pungente [...]

#### Orecchio   Udito

Silenzioso-rumoroso [...]

#### Naso   Olfatto

Profumato-odoroso-ruzzolino-delicato [...]

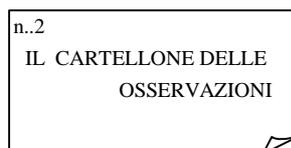
Occhi      Vista

Chiaro-scuro-rosso-giallo-verde-bianco-piccolo-grande-largo-lungo-stretto-arrotondato-ondulato-dondolante-arricciolato [...]

Lingua    Gusto

Dolce-dolciastro-amaro-amarognolo-piccante-frizzante-salato-insipido-aspro [...].

Riportiamo su un altro cartellone (2. il cartellone delle osservazioni) quanto emerso (parole e disegni) e affianchiamolo a quello precedente ( 1. il cartellone dei messaggi), con l'intento di documentare i piccoli passi compiuti dai bambini.



## 2.2. L'esperienza immaginativa

Passiamo da questa fase osservativa ad una più immaginativa iniziando con la lettura recitata di filastrocche di Gianni Rodari<sup>29</sup>, di Luciano Luisi<sup>30</sup> (lettura a puntate) e di una fiaba di H. C. Andersen<sup>31</sup>. Poi chiediamo ai bambini di mettere in disegno ciò che li ha maggiormente colpiti.

TESTI D'AUTORE

### *Teste fiorite*

Se invece dei capelli sulla testa  
ci spuntassero i fiori, sai che festa?  
Si potrebbe capire a prima vista  
Chi ha il cuore buono, chi la mente trista.  
Il tale ha in fronte un bel ciuffo di rose

<sup>29</sup> Rodari G.( 1996), *Filastrocche in cielo e in terra*, Edizioni EL, Trieste.

<sup>30</sup> Luisi L. (2000), *La farfalla vanesia*, Firenze, Paideia.

<sup>31</sup> Andersen H. C.n (1998), *Al ballo dei fiori, Il lino*, Trieste, Edizioni EL.

non può certo pensare a brutte cose.  
Quest'altro, poveraccio, è di umor nero:  
gli crescono le viole del pensiero.  
E quello con le ortiche spettinate?  
Deve avere le idee disordinate,  
e invano ogni mattina  
spreca un vasetto o due di brillantina.  
Rodari, 1996, p. 78

### *Barbabanca e Barbarossa*

Barbabanca, andando a Canossa,  
si incontrò con Barbarossa.  
E gli disse: - O senza cervello,  
perché ti sei tinto barba e capello?  
- Non mi son tinto, come dici tu:  
- ho dormito al sole con la barba in su.  
Rodari, 1996, p. 206

### *La farfalla vanesia*

Una giovane farfalla  
che è tutta azzurra e gialla  
si specchia in uno specchio  
e soddisfatta dice:  
“Ho proprio un bel colore  
e sembra quando volo  
che vada in alto un fiore.  
Ho ali di velluto  
dipinte di vernice:  
Non c'è un insetto solo  
degnò di starmi pari.  
A me tutto è dovuto.

La vanesia va in giardino  
per trovare la sua rosa, la più rossa! E vi si posa.  
Ma chi avrebbe mai pensato  
che vi fosse un “Occupato”?  
Sta mangiando a capo chino  
un goloso Maggiolino.

Un po' offesa la farfalla  
va a cercar la rosa gialla:  
Ma ci fa la merendina  
la Cetonia smeraldina.  
“ Non m'importa, non mi piace!”  
dice, ma per darsi pace.

---

E lasciato quel giardino  
vola all'orto lì vicino.  
“ Oh che fiori senza eguali,  
qui non troverò rivali,  
e mi toglierò le voglie  
col profumo delle foglie  
e coi fiori della menta.  
Gode sol chi s'accontenta.  
Luisi, 2000, p. 28

### *Il lino*

Il lino era tutto azzurro di fiori. Teneva i petali morbidi e delicati come le ali di una farfalla verso i raggi del sole e si faceva annaffiare dalle nuvole di pioggia. “ Ah, che bello!” sospirava felice. E siccome era felice, ogni giorno diventava un po' più bello, come succede ai bambini piccoli quando la mamma li lava e poi li bacia.

Ogni tanto qualcuno passava sul prato, e immancabilmente diceva:- Com'è alto e bello quel lino!- E così il lino sapeva di essere alto e forte, e di stare benissimo.

C'era nessuno più felice di lui? Da quelle parti certamente no, e così tutti quanti, felci e petunie, margherite e pratoline, dovevano sorbirsi questi discorsi.

- Come sono felice! Quanta fortuna mi è toccata! Non so se voglio più bene alla pioggia o al sole. Be', tanto loro mi amano tutti e due. La gente dice che diventerò un gran bel pezzo di tela, da grande! Non vedo l'ora...

A sentire così, le vecchie assi dello steccato, piene di dolori alle giunture, cigolavano ansiose:

Tu non conosci la vita:  
c'è da soffrire, ed è presto finita!

- Non è vero niente! Voi siete sempre tristi, per forza vi sono venuti tutti quei nodi! Io amo la vita, e sono felice, e chi è felice ha fortuna! Vedete che bei fiori ho?

Finché un, giorno, quando meno se l'aspettava, il lino si sentì afferrare per il ciuffo, strappare da terra e tuffare nell'acqua gelata. Che male! Mezzo affogato fu passato nel fuoco, e poco mancò che finisse arrosto. Che dolore!

Ma lui non si scoraggiò.

- Bisogna star male per poi star bene. La vita è anche così,- diceva.

Ma tanta saggezza non gli servì a nulla.

Fu ancora acciuffato e questa volta spezzato, battuto, pettinato o chissà cos'altro.

Solo ogni tanto, fra tutte quelle torture, gli veniva in mente un pensiero, ed era un fatto straordinario, perché ormai il lino non era più lui.

“ Soffro tanto ma sono felice, perché una volta ero felice. Ah! Che bei ricordi ho!”

E di lì a poco finì sul telaio, e fu tessuto fino all'ultima fibra, e divenne un bellissimo pezzo di tela.

Andersen, 1998, pp. 98-100.

Dopo la lettura dei brani proponiamo ai bambini di ri-tornare ai “nostri” fiori, di ri-guardarli con altri occhi, quelli della fantasia, come fanno gli scrittori e i poeti. Creiamo l'atmosfera giusta e leggiamo un brano tratto da una fiaba di I. Calvino, *I tre castelli*<sup>32</sup>. Entriamo con lo scrittore dentro il palazzo di cristallo, ammiriamone le bellissime scale e torri di cristallo e non facciamoci sfuggire lo splendido giardino, anch'esso di cristallo, situato “tra viali d'alberi di cristallo sui quali cantavano uccelli di cristallo, e aiuole in cui fiori di cristallo sbocciavano attorno a laghetti di cristallo”.

Cogliamo tanti mazzolini di fiori d'argento da metterci sui capelli, sediamoci in silenzio e ascoltiamo la voce narrante.

### *I tre castelli*

“ Il ragazzo stava per prendere le rose, quando il serpente gli s'avventò contro, con le tre bocche aperte, che poteva mangiarlo tutto in una volta in tre bocconi. Ma il pastorello, più svelto d' lui, col bastone che aveva in mano gli mena una botta su una testa, una botta sull'altra, una botta sull'altra ancora, e tante gliene diede che l'ammazzò. Poi gli tagliò le tre teste col falchetto; due se le mise nella cacciatora e una la schiacciò per vedere cosa c'era dentro. Dentro c'era una chiave di cristallo; il ragazzo alzò la pietra e trovò un uscio con una toppa di serratura. Il ragazzo ci mise la chiave di cristallo e aperse. Si trovò in un magnifico palazzo tutto di cristallo. Da tutte le porte uscivano servitori di cristallo [...]. Lo condussero per le scale di cristallo e le torri di cristallo, e gli fecero vedere scuderie di cristallo con cavalli di cristallo, e armi e armature tutte di cristallo. E poi lo portarono a un giardino di cristallo, tra viali d'alberi di cristallo sui quali cantavano uccelli di cristallo, e aiuole in cui fiori di cristallo sbocciavano attorno a laghetti di cristallo. Il ragazzo colse un mazzolino di fiori di cristallo e se lo mise sul cappello. [...] L'indomani [...] mise la chiave nella toppa ed entrò in un palazzo tutto d'argento, in cui polli d'argento cuocevano su fuochi d'argento, e giardini d'argento in cui pavoni d'argento facevano

<sup>32</sup> Calvino I. (1993), *Fiabe italiane, I tre castelli*, A. Mondadori, Milano, vol. I.

la ruota. Il ragazzo colse un mazzolino di fiori d'argento e se lo mise sul cappello.[...] Il terzo giorno [...] entrò in un palazzo tutto d'oro, e i servitori ai suoi comandi erano d'oro anch'essi dalla parrucca agli stivali, e i letti erano d'oro con tutte le lenzuola d'oro e il cuscino d'oro e il baldacchino d'oro, e nelle voliere volavano uccelli d'oro. In un giardino d'aiole d'oro e di fontane con zampilli d'oro, colse un mazzolino di fiori da mettere sul cappello”

Calvino, 1993, pp. 59-60

Ispirati da Calvino cominciamo anche noi a costruire il nostro giardino fantastico. Disponiamo su alcuni tavoli<sup>33</sup> collane di fiori e veli colorati; per terra spargiamo petali di vari colori e foglie trasparenti tutte verdi. In un angolo sistemiamo un “laghetto di cristallo con cigni d'argento” e costruiamo tutti insieme tante farfalline di cristallo e fatine tintinnanti (campanellini) che, disposte su fili mobili, si spostano nella stanza. Spargiamo polverine magiche, disseminiamo per terra confetti di cristallo e inseriamo un brano musicale<sup>34</sup>. Invitiamo i bambini ad avvicinarsi con passi felpati ad un fiore, di portarlo lentamente all'orecchio, di ascoltarne la voce e di “parlargli con il cuore”. Spieghiamo che i fiori non parlano, ma comunicano con i colori, con i movimenti e con i gesti, che ognuno di noi interpreta. Quando c'è vento agitano le foglie e i petali; quando si arrampicano nel cielo, lanciandosi verso l'alto, crescono e sprizzano gioia e felicità; e più desiderano arrampicarsi, più crescono rivolgendosi verso il sole; se qualcuno li strappa dalla terra e li getta via, soffrono e muoiono; per fortuna c'è sempre una fatina buona che ama i fiori! Sediamoci in cerchio e ascoltiamo il nostro “colloquio” immaginario e comunichiamolo ai nostri compagni. Ne riportiamo uno stralcio.

#### TESTI DEI BAMBINI

- La rosa è il fiore più bello. Le ho detto che a me piace anche la margherita
- Il mio fiore ha paura del vento, ma ha la fatina del sole che lo protegge.
- Il mio è arrabbiato con le farfalle, perché non lo lasciano in pace. Ma le farfalline sono belline.
- Al mio fiore gli hanno strappato i petali, sente male. Non si devono strappare.
- Sono triste, perché ho lasciato il babbo dal fioraio. Il mio fiore è triste come me.
- Ho visto volare tante farfalline sui petali! Le volevo acchiappare.
- Le fatine vanno di notte dalle margheritine. Mi piacerebbe andare con le fatine per dare un bacino a tutti i fiori.

---

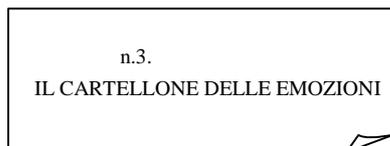
<sup>33</sup> Materiali preparati con i bambini.

<sup>34</sup> Ciaikowskij, P. I. *Il lago dei cigni*.

- Io sono una farfallina, giallina come la mia margheritina. La stringo forte forte, non le faccio male.
- Il mio fiore è solo, vuole andare dalla sua mamma, che è lontana.
- La mia mamma ha ricevuto delle rose rosse come la rosa con cui ho parlato.
- La mia amica si chiama Rosa. Si chiama come il fiore.
- Ho accarezzato pianino, pianino i petali del mio fiore. Sa che non gli faccio male. Siamo amici.
- Le ho chiesto perché ha le spine. Mi ha detto che buca, quando si arrabbia.

[...]

Concludiamo con varie attività manipolative ed espressive e riportiamo i testi prodotti su un altro cartellone (3. il cartellone delle emozioni). Poi raccogliamoli in un dossier personale.



## SECONDA FASE

## L'ATMOSFERA DEL SOGNO

### Obiettivi

L'alunno:

- ascolta, mantenendo la concentrazione e l'interesse
- pone domande e avanza interrogativi
- negozia significati e formula ipotesi
- comprende ciò che viene raccontato o letto
- esprime con il corpo una situazione o uno stato d'animo
- comunica attraverso linguaggi verbali e non verbali una situazione o uno stato d'animo
- rappresenta una semplice sequenza di azioni
- riconosce le parti strutturali della storia
- associa parole per costruire una storia

### 1. La personificazione dei fiori

Dopo aver stimolato i bambini a sperimentare dialoghi, personaggi, ambienti immaginari in un contesto di negoziazione di significati, di raccolta di conoscenze (dati/idee/sensazioni/immagini) e di rappresentazione simbolica e fantastica (*Lo scambio dei doni*), avviamo i bambini alla costruzione della storia, concentrandoci sull'incipit. Creiamo un'atmosfera di sogno e riprendiamo gli "spezzoni" (puzzle)

linguistici a disposizione; forniamo ulteriori spunti narrativi per arricchirli, sì da costruire un mosaico narrativo.

Facciamo arrivare una cesta di fiori di cartapesta o di altro materiale e utilizziamo i veli colorati, da avvolgere intorno al corpo. Proponiamo ai bambini di riprendere il fiore, a cui hanno parlato col cuore, ascoltandone la voce. Chiediamo di accoppiarlo ad un velo dello stesso colore, di ri-guardarlo in silenzio e di sussurrargli una parola “magica”, capace di “trasformare” ognuno di loro in quel fiore. Una volta “diventati quel fiore” invitiamoli ad unirsi tra loro a seconda del gruppo-colore (i fiori blu con i blu, i fiori gialli con i gialli, i fiori rosa con i rosa, etc.) e aiutiamoli a formare un bouquet speciale di fiori, che chiamiamo il bouquet del sogno. Animiamolo, volteggiando tutti insieme nel giardino fantastico, dando l'impressione di chiuderci e schiuderci, come fossimo fiori che stanno sbocciando, e prepariamoci a partecipare alla narrazione della nostra storia, di cui siamo spettatori ed attori. Socchiudiamo gli occhi e disponiamoci in situazione di ascolto.

## 2. Il ballo del *bouquet* del sogno

### 2.1. La lezione del sogno: il *bouquet* di fiori e il castello incantato

Accompagnamo la nostra voce narrante<sup>35</sup> con un brano musicale<sup>36</sup>.

Bambini, bambini, ascoltate, ascoltate....Guardate.. guardate...laggiù...Laggiù.. lo vedete?...Lo vedete? Il bouquet del sogno .Uno stupendo bouquet .....Variopinto e profumato.E' adagiato per terra su dei grandi cuscini.

Ohh! Ohh!.... Guardate, guardate... Si sta alzando... sta entrando pian piano e in punta di piedi nel castello, nel castello incantato!Che silenzio.. che silenzio!E che magnificenza!Quanti saloni, tappeti..arazzi.. drappi dorati.

Ascoltate, ascoltate.. Una musica dolce e armoniosa come la più bella voce di donna.

Viene da laggiù... dal fondo del corridoio.Avvicinatevi, avvicinatevi .. c'è una grande sala addobbata a festa.Quante persone!.... quanti oggetti preziosi.... Vasi d'argento e coppe di cristallo.E quanti fiori!Avvicinatevi.. avvicinatevi... Cosa c'è scritto sulla porta?

IL SALONE DEI FIORI! Il nostro salone! Entrate, entrate.... Li vedete i fiori? C'è anche il bouquet di fiori.... Il *bouquet* del sogno. Danza felice nel salone dorato. Guardate, guardate..I fiori gialli sembrano farfalline, tutte gialline ed azzurrine.Ballano tra le foglie piene di luce, come se la vita fosse una danza.

---

<sup>35</sup> Per quest'attività ci ispiriamo alla tecnica della *Classe de rêve*.

<sup>36</sup> Ciaikowskij P. I., *Lo schiaccianoci, La danza dei fiori*.

I fiori arancioni si sono mutati in alberi giganti. Li vedete? Sono ricoperti di chiome arancioni e verdi. Allungano verso l'alto i loro rami, gonfiando le loro foglie verdi come piccole vele.

Schh...zitti, zitti, sentite...c'è un battito di ali....Sono uccellini che spiccano il volo. Ma no!! Sono i fiori blu che sbattono i loro petali come fossero ali.

Guardate, guardate dall'altra parte. I fiori bianchi.... Li vedete? Li vedete? Stanno aprendo le danze, assomigliano a tante dame di corte.

Guardate.. guardate ora....in mezzo alla sala. C'è un trono.... Un trono reale. E due bellissime rose rosse. Chi saranno mai? Sono il Re e la Regina!

Ma guardate..guardate.. I fiori rosa e celesti ..avanzano leggermente. Fanno grandi inchini...Porgono doni meravigliosi alle due rose rosse. Sono le fate confetto e turchine. Sette deliziose fate!!

Schh! Silenzio, silenzio.. Cosa sta succedendo? Tutto si è fermato. Le luci si abbassano. I volti degli invitati si oscurano. La sala è avvolta da un silenzio inquietante. Un lampo accecante attraversa la stanza. Sentite, sentite. Si avverte un rumore..

#### 2.1.1. Il chi, cosa, dove, quando nel sogno dei bambini

Dietro lo stimolo della voce narrante e della musica, i bambini esprimono il loro sogno e riferiscono chi e cosa hanno visto/fatto, dove e quando si sono immaginati di essere. Diamo poi un volto (forma, colore) al nostro sogno, tramite raffigurazioni grafiche, aggiungendo particolari e commenti individuali.

#### TESTI DEI BAMBINI

- Io ero il re con un mantello rosso e bianco.
- Io volavo lontano con un maggiolino che mi parlava.
- Io volavo via con le altre farfalline.
- Ho visto il cielo tutto stellato. Gli ho buttato un bacino.
- Io ho fatto tanti inchini.
- Io ho sentito i profumi anche quando stavo vicino ai miei compagni.
- Io ho ballato con le scarpette di cristallo.
- Io mi sono trovato in un posto sconosciuto, avevo paura. Allora ho fatto l' uccellino che sbatteva le ali.
- Io stavo bene correvo, correvo.. nel salone, che era grande, grande!

- Io suonavo il piano con la violetta. Ero in un castello tutto dorato con tanti camerieri.
- Io, Deborah e Giulia eravamo le fatine.
- Io ero il servitore di cristallo, Francesco il cavallo anche lui di cristallo.
- Io facevo la regina. [...]

## 2. 2. La lezione del sogno: l'irruzione del personaggio misterioso

Riprendiamo il filo della storia ( *La lezione del sogno: il bouquet di fiori e il castello incantato*), mediante la quale sono stati tratteggiati i fiori personaggi (il bouquet dei fiori) e l'ambiente (il castello incantato), ripercorriamola e introduciamo altri elementi (il quando e l'irruzione del fiore malefico). Oscuriamo la stanza, re-inseriamo la musica e mettiamoci in cerchio. Restiamo in silenzio ad ascoltare; una voce Off ci conduce nel salone dorato.

Guardate.. guardate.. nel salone...E' tutto scuro come una notte in tempesta! Guardate, guardate nel mezzo della stanza.. C'è un fiore nero. E' il fiore malefico....Porta sempre sventura!

Guardatelo, guardate il volto. E' adirato, rabbioso, furente. Avvicinatevi..avvicinatevi..per vedere meglio. Sta dicendo qualcosa al Re e alla Regina. Qualcosa di mostruoso esce dalla sua bocca! Il Re e la Regina inorridiscono!

Presto, presto, muovetevi.. Pronunciate una parola "magica"..Riprendete a ballare e.. Andate in gran silenzio a scoprire il mistero del castello incantato.

### 2.2. 1. Il ballo del bouquet del sogno

A questo punto i bambini, finora spettatori diventano attori del sogno. Invitiamoli a muoversi a gruppi, "assumendo una parte, quella dei fiori personaggi. Ognuno "si ispira" ad un copione immaginario. Diamo tuttavia delle indicazioni per meglio recitare le diverse parti, suggerendo ai fiori arancioni di allungare i corpi e le braccia, di gonfiarsi e protrarsi in avanti (gli alberi giganti); ai fiori gialli di sfrecciare via tra i raggi di sole, arrestandosi ogni tanto per spargere per terra qualche polverina (le farfalline); ai fiori blu suggeriamo invece di aprire le braccia, sbattendole come fossero ali e di correre tenendosi per mano (gli uccelli); ai fiori bianchi di spostare leggermente la testa all'indietro e di girarla "con grazia" a destra e a sinistra (le dame di corte); infine i fiori rosa e i celesti (le sette fatine) faranno grandi inchini a due bellissimi fiori rossi (re e regina).

A piccoli gruppi i bambini si alzano lentamente e cominciano a spostarsi nella stanza secondo i ruoli assegnati; si coprono con i veli colorati e si fermano sui capelli

un fiore, che porgiamo loro come segno di riconoscimento. Si inizia così a dar corpo e forma alla lezione del sogno, immaginando di partecipare al ballo reale<sup>37</sup>; i minuscoli gruppi mimano azioni e ruoli, spazi e luoghi, in ambienti “possibili” e “impossibili”, sperimentando in prima persona l’avvio della storia e ciò che ne determinerà lo sviluppo (l’evento, l’irruzione del fiore malefico). Alcuni di loro recitano la parte della signora vestita di nero, portatrice di sventura, alzando in alto la bacchetta fatata per fare tremare tutte le dame di corte. Mentre ballano ricordiamo loro, usando il microfono che, finita la festa, i fiori si danno la buonanotte. Ma il re e la regina si ritirano disperati nelle loro stanze per la presenza di quell’orribile fiore e per le parole maledette uscite dalla sua bocca.

Terminato il ballo chiediamo al bouquet del sogno di sciogliersi e di mescolarsi ( fiori con colori diversi: i fiori gialli con quelli rossi o bianchi, i fiori blu con quelli arancioni, etc.), per essere liberi di rappresentare poi altri personaggi, oggetti, luoghi/ambienti. Predisponiamoci in cerchio e invitiamo ogni bambino a pronunciarsi su ciò che ha visto e sentito in generale e soprattutto sull’irruzione del personaggio misterioso.

#### TESTI DEI BAMBINI

- Ho visto la vecchia signora vestita di nero! Era una strega cattiva!
- Anch’io l’ho vista, era terribile!
- Aveva un naso lungo lungo. Gli occhi infuocati.
- Il viso tutto bianco.
- Rideva, rideva, come tutte le streghe cattive!
- Come la strega di Hänsel e Gretel e di Biancaneve!
- Stiamo attenti, stiamo attenti, le streghe si avvicinano per farci la magia!
- Io vedo una strega con tanti cioccolatini avvelenati.
- Io non li mangio!
- Ce n’è una che ha una polverina magica.
- Ce l’ha nella tasca del mantello.
- Ci vuole accecare tutti.
- Ci farà dormire per mangiarci tutti!
- Le streghe hanno le bacchette magiche, di fuoco!
- La bacchetta di fuoco l’ha presa al drago.
- No, è lei il drago. Ci ammazzerà!
- Ci trasformerà in una pietra grande grande!

---

<sup>37</sup> Ciaikowskij P. I., *La bella addormentata nel bosco*.

Riportiamo sul quarto cartellone ( 4. Il cartellone del sogno) le conversazione con i bambini ( puzzle linguistici), dando vita al cartellone del sogno



#### ITINERARIO MODULARE 2 Gli elementi della storia nel mondo dell'immaginario

Quest'itinerario, svolto in quasi tre mesi (33 h), è costituito da tre fasi:

- L'immersione testuale (10h)
- La progressione della storia (15 h)
- La messa in scena finale ( 8h)

#### PRIMA FASE **L'IMMERSIONE TESTUALE**

##### Obiettivi

L'alunno:

- ascolta, mantenendo la concentrazione e l'interesse
- pone domande e avanza interrogativi
- negozia significati e formula ipotesi
- crea testi a partire da stimoli sensoriali
- comprende ciò che viene raccontato o letto
- esprime con il corpo una situazione o uno stato d'animo
- comunica attraverso linguaggi verbali e non verbali una situazione o uno stato d'animo
- rappresenta una semplice sequenza di azioni
- riconosce le parti strutturali della storia
- riformula l'inizio di una storia ( *incipit*)

Dopo aver condotto i bambini in un'atmosfera fantastica (seconda fase), dove sono state avviate azioni di riconoscimento e di fissazione di alcuni elementi (chi, dove, quando, cosa, perché) che serviranno a costruire la storia, ritagliamoci uno spazio significativo per immergerli in un bagno di testualità si da coinvolgerli, attraverso una varietà di testi e di voci, in un ascolto poetico e nella riformulazione collettiva

dell'incipit. Scopo di questa fase non è soltanto quello di nutrire la fantasia dei bambini quanto di incrementare, in un contesto più organizzato, il loro repertorio linguistico, sovente esile e stereotipato. Difatti nel secondo step di lavoro di questa fase (La riformulazione collettiva e la rivisitazione dell'incipit) ci siamo preoccupati di ampliare il lessico e le strutture linguistiche, fornendo esempi più strutturati.

### 1. L'ascolto "poetico"

Leggiamo alcune poesie giocose di registro diverso (Roberto Piumini e Luciano Luisi<sup>38</sup>) per rilassare i bambini e recitiamo qualche brano, tratto da fiabe da loro evocate durante le verbalizzazioni (*Biancaneve e i sette nani*, *Hänsel e Gretel* di Jacob e Wilhelm Grimm<sup>39</sup>). Cerchiamo di catturarli in un ascolto "poetico", dove la musicalità, la visione e la "fisicità" della parola (orale e scritta) siano sempre presenti (musica, luci, cuscini, colori, immagini, cura della voce, della gestualità e della prossemica, etc.). Evidenziamo inoltre, mentre leggiamo alcune fiabe, tutto ciò che provoca sospensioni e tensioni interiori.

#### TESTI D'AUTORE

##### *Giocchi di un giorno*

Quando io dormo, sogno.  
Sogno che volo, sola, senza nessun bisogno  
sopra un'isola viola.  
E dall'isola viola  
Mi viene una voce:  
io non sono più sola  
e volo giù veloce.  
Io volo giù veloce  
su un sentiero di seta:  
C'è un amico che cuoce  
una pappa segreta.  
Una pappa segreta

---

<sup>38</sup> Piumini R. (2001), *Poesie piccole, Giochi di un giorno*, Mondadori, Milano. Piumini R. (1980), *Io mi ricordo quieto patate...*, *Poesie*, Nuove Edizioni Romane, Roma. Luisi L., cit.

<sup>39</sup> Grimm J. e W. (1951), *Fiabe, Biancaneve e Rosarossa, Biancaneve e i sette nani, Hänsel e Gretel*, Torino Einaudi.

di cui sento il bisogno:  
mi sveglio un poco inquieta:  
e qui finisce il sogno.

Piumini, 2001, p. 50

*Un sogno di gallina*

Una gallina fece un sogno.  
Ma come è fatto  
un sogno di gallina?  
E' bianco, tondo, rigido,  
non proprio tondo,  
tondo, ma allungato.

Appena l'ebbe fatto  
glielo presero.  
Volevano lessarlo  
farlo fritto  
seppellirlo in un mucchio di farina,  
lo volevano sbattere, affettare,  
quel sogno di gallina.

Ma chi l'aveva preso  
inciampò:  
il sogno cadde  
e infranto  
si spappolò  
disteso  
sulla soglia della cucina.

Ah com'è fragile,  
un sogno di gallina!

Piumini, 1980, p. 27

*Le scarpette*

Due scarpette nel giardino  
vanno in giro pian pianino:  
stan cercando quel bambino  
che le lascia ogni mattino

così sole all'angolino.  
Che ricerca, che cammino  
senza sosta un momentino!  
Non sa niente il ciclamino,  
non l'ha visto il gelsomino,  
non ricorda il biancospino.  
Ora stanche, sotto il pino,  
stan piangendo a capo chino  
per il vizio del bambino  
che va scalzo ogni mattino.  
E non hanno altro destino  
che sognare quel piedino.

Luisi, 2000, p. 47

### *Biancaneve e Rosarossa*

“C’era una volta una povera vedova, che viveva sola nella sua capannuccia, e davanti alla capanna c’era un giardino con due piccoli rosai; l’uno portava rose bianche, l’altro rose rosse. E la donna aveva due bambine, che somigliavano ai due rosai: l’una si chiamava Biancaneve, l’altra Rosarossa. Erano così buone e pie, diligenti e laboriose, come al mondo non se n’è mai viste; soltanto Biancaneve era più silenziosa e più dolce di Rosarossa. Rosarossa preferiva correre per campi e prati, coglier fiori e prendere farfalle; ma Biancaneve se ne stava a casa con la mamma, l’aiutava nelle faccende domestiche, o, se non c’era niente da fare, le leggeva qualcosa ad alta voce. Le due bambine si amavano tanto, che si prendevano per mano tutte le volte che uscivano insieme; e se Biancaneve diceva: - Non ci separeremo mai! - rispondeva Rosarossa: - No, mai, per tutta la vita! - e la madre soggiungeva: - Quel che è dell’una, deve esser dell’altra -. Spesso le due bambine andavan sole per il bosco a raccogliere bacche rosse; gli animali non facevan loro alcun male, ma si avvicinavano fiduciosi: il leprotto mangiava una foglia di cavolo dalle loro mani, il capriolo pascolava al loro fianco, il cervo saltava allegramente lì vicino, e gli uccelli restavano sui rami e cantavano tutte le loro canzoni. Alle due sorelle non capitava nulla di male: quando si erano attardate nel bosco, e le sorprende la notte, si coricavano sul muschio, l’una accanto all’altra, e dormivano fino alla mattina; la mamma lo sapeva e non stava mai in pensiero. Una volta, che avevano pernottato nel bosco, quando l’aurora le svegliò, videro un bel bambino seduto accanto a loro, con un bianco vestito scintillante. Il bimbo si alzò e le guardò amorevolmente, ma non disse nulla e s’addentrò nel bosco. E quando si guardarono intorno, s’accorsero di aver dormito sull’orlo di un abisso, dove sarebbero certo cadute se avessero fatto altri due passi al buio. Ma la mamma disse che certo quello era l’angelo che veglia i bambini buoni.

Biancaneve e Rosarossa tenevan così pulita la capannuccia della madre, che era una gioia vederla [...]. La sera, quando nevicava, la mamma diceva: - Va’, Biancaneve, metti il catenaccio

- Poi sedevano accanto al focolare, la mamma prendeva gli occhiali e leggeva ad alta voce un librone; e le due fanciulle stavano a sentire, filando; per terra, accanto a loro, era sdraiato un agnellino, e dietro su un bastone, c'era un piccioncino bianco con la testa nascosta sotto l'ala.

Una sera, mentre se ne stavano tutt' e due insieme, qualcuno bussò alla porta, come se volesse entrare" [...].

Grimm, 1951, pp.48-49

### *Hänsel e Gretel*

[...] Quando furono vicini ad una piccola casa, videro che la casina era fatta di pane e coperta di focaccia; ma le finestre erano di zucchero trasparente. –All'opera!- disse Hänsel,- faremo un ottimo pranzo. Io mangerò un pezzo di tetto e tu, Gretel, puoi mangiare un pezzettino di finestra: - è dolce-. Hänsel si rizzò, stese la mano in alto, e staccò un pezzo di tetto per sentire che gusto aveva; e Gretel s'accostò ai vetri e cominciò a spilluzzicarli. Allora una voce sottile gridò all'interno:

Rodi, rodi, morsicchia,  
la casina chi rosicchia?  
I bambini risposero:  
Il vento, il venticello,  
il celeste bambinello,

e continuarono a mangiare, senza lasciarsi confondere. Hänsel, a cui il tetto piaceva molto, ne staccò un grosso pezzo, e Gretel tirò fuori un vetro rotondo, sedette in terra e se lo succhiò beatamente. Ma d'un tratto la porta s'aprì e venne fuori pian piano una vecchia decrepita, che si appoggiava a una grucciona.

Hänsel e Gretel si spaventarono tanto, che lasciarono cadere quel che avevano in mano. Ma la vecchia dondolò la testa e disse:- Ah, cari bambini, chi vi ha portati qui? Entrate e rimanete con me, non vi succederà niente di male-. Li prese entrambi per mano e li condusse nella sua casetta. Fu loro servita una buona cena, latte e frittelle, mele e noci; poi furono preparati due bei lettini bianchi, e Hänsel e Gretel si coricarono e credevano di essere in paradiso.

La vecchia fingeva di essere benigna, ma era una cattiva strega, che insidiava i bambini e aveva costruito la casetta di pane soltanto per attirarli. Quando un bambino cadeva nelle sue mani, l'uccideva, lo cucinava e lo mangiava; e per lei quello era un giorno di festa. Le streghe hanno gli occhi rossi e la vista corta, ma hanno un fiuto finissimo, come gli animali, e sentono l'avvicinarsi di creature umane. E quando si avvicinarono Hänsel e Gretel, ella rise malignamente e disse beffarda:- Sono in mio potere, non mi scappano più-. [...]

Grimm, 1951, p.11

### *Biancaneve e i sette nani*

[...] Ma la regina [...] non pensava ad altro, se non ch'ella era di nuovo la prima e la più bella; andò davanti allo specchio e disse:

- Dal muro, specchietto, favella:  
nel regno chi è la più bella?

E lo specchio rispose:

Regina, la più bella qui sei tu;  
ma al di là di monti e piani,  
presso i sette nani,  
Biancaneve lo è molto di più.

La regina inorridì, perché sapeva che lo specchio non mentiva mai, e si accorse che il cacciatore l'aveva ingannata e Biancaneve era ancora viva. E allora pensò di nuovo come fare ad ucciderla: perché, s'ella non era la più bella in tutto il paese, l'invidia non le dava requie. Pensa e ripensa, finalmente [...].

Grimm, 1951, p.16

## 2. La riformulazione collettiva e la rivisitazione dell'*incipit*

Una volta effettuata la lettura dei brani d'autore, arricchiamo il repertorio linguistico dei bambini (puzzle linguistici), proponendo la riformulazione di quanto elaborato nella lezione del sogno, in un contesto più articolato e coerente. Ripartiamo dai punti conosciuti (*incipit*), riprendendo le frasi ed espressioni in parte utilizzate e iniziamo a costruire un *incipit* definitivo. Aggiungiamo o modifichiamo quanto prodotto nella lezione del sogno, disponendo in un ordine diverso i frammenti testuali a disposizione. Accompaniamo la nostra voce con un brano musicale<sup>40</sup>.

Insegnante                      Guardate, guardate... cosa c'è, laggiù? Vedete c'è un bosco, fitto fitto, un sentiero lungo lungo. Dove porterà quel sentiero? Porta ad un palazzo grande, grande, lontano, lontano. Un palazzo immenso, splendente nel bosco. Avvicinatevi, avvicinatevi lentamente... Odate, odate i profumi degli alberi intorno... Sono tutti fioriti. Che silenzio!

Ascoltate, ascoltate... Sentite questa voce? Una voce dolce e melodiosa? Guardate, guardate... C'è una bambina piccola piccola.. nella culla.... Fiori, alberi e foglie, cantano tutti insieme!.

Avvicinatevi, avvicinatevi ancora al palazzo... Guardate, guardate... fuori intorno al castello nel bosco

---

<sup>40</sup> Vivaldi A., *Le quattro stagioni*.

Bambini Ci sono tanti uccellini. Cinguettano felici nel cielo!

Insegnante Tanti animalletti ..Saltellano gioiosi. Saltellano gioiosi dopo la lunga attesa. Avvicinatevi al palazzo..Piano piano...Vedete? C'è una grande festa.. e quanti fiori!

Bambini Tutti ballano felici! Ci siamo anche noi!

Insegnante Ci siete anche voi! Il *bouquet* del sogno!

Bambini C'è il Re.. la Regina. Ci sono le dame di corte e il pianista. Ci sono le fatine confetto e turchine. Sono le sette fatine! Sono le sette fatine campanellino del ballo dei fiori!

Insegnante Sono le fatine del ballo del *bouquet* dei fiori al castello incantato!  
Volteggiano leggere e agitano le loro bacchette magiche. Guardate, guardate..Spruzzano scintille magiche di polvere fatata!

Bambini Portano i doni alla Principessina. Fanno inchini.

Insegnante Augurano tanta felicità alla Principessa. Schhh, zitti, zitti.. Lo sentite questo rumore? E' forte.. incalzante. Sembra un tuono? Si avvicina il temporale? C'è forse un pericolo? C'è qualcuno?

Bambini E' un animalino che rincorre la farfallina! Una povera farfallina! E' il temporale che arriva. E fa scappare tutti gli animali.

Insegnante Guardate, guardate bene intorno al castello.. Tutti gli animalletti hanno paura. Corrono via veloci.. si riparano dalla pioggia. Lo scoiattolino, lo vedete? E l'uccellino azzurro che vola via per arrivare al nido.. Lo vedete? Piccoli e teneri animalletti!

Bambini Sono bagnati ed impauriti!!! Trema tutto il castello!  
Laggiù ci sono delle ombre, che vengono qua.

Insegnante Sembrano ombre spaurite, ma..Ma laggiù, laggiù nella penombra...  
Che cosa c'è? Sentite qualcuno? Sentite, lo sentite anche voi questo passo. E' lesto, assordante.. Lo sentite? Si sta avvicinando.. Guardate, guardate bene, vedete qualcuno?!  
Ohh! Ma è orribile! Fa spavento! C'è una figura scura! Sembra furiosa, indignata, arrabbiata...

Bambini E' la strega cattiva! Va al palazzo!

**Insegnante** E' la strega cattiva che si dirige verso il palazzo... Verso il castello del Re e della Regina. Guardate, guardate... verso il castello, lassù.. Le porte si aprono: è una folata di vento che le ha spalancate! Guardate, guardate dentro..C'è un enorme bagliore. Avvicinatevi, avvicinatevi per vedere meglio. Vedete, vedete sulla soglia..

E' Nana, la signora vestita di nero!! E' accecata dall'ira! Ha le braccia alzate e la bacchetta magica rivolta verso l'alto. Guardate, guardate..la bacchetta sputa fuoco e crea disegni strani nell'aria! Oh! Oh! Ma guardate, guardate le dita delle sue mani. Ha tanti anelli. Anelli di fumo, che si spandono nel salone.

**Bambini** E' la strega di Biancaneve! E' arrabbiata perché è cattiva e non la vuole nessuno!

**Insegnante** E' Nana, la fata cattiva e malvagia. Non è stata invitata alla sfarzosa festa nel castello, organizzata dal Re e dalla Regina per annunciare la lieta novella della nascita della loro bambina. Si vendicherà, si vendicherà!

**Bambini** Vuole avvelenare la Principessa, perché è bella e buona! Vuole uccidere la Principessa e tutte le fatine buone.

No, la fa addormentare come Biancaneve. Se si addormenta poi il Principe la salva! Spruzza una polverina magica che fa morire tutti!

**Insegnante** La fata Nana Malefica lancia una terribile maledizione: quando la dolce bambina compirà sedici anni succederà qualcosa di orribile. Fiordaliso, la Principessa si pungerà con un fuso e poi piomberà in un sonno profondo per anni e anni.. [...]

### 3. La stesura definitiva dell'*incipit*

Al seguito delle azioni operate (bagno di testualità dentro un'atmosfera di sogno, riformulazione collettiva e rivisitazione dell'*incipit*), attribuiamo una veste "definitiva" all'*incipit* della nostra storia, di cui riproduciamo uno stralcio.

Siamo nel castello di un re, nel salone dorato dei fiori dove c'è un grande ballo.

E' notte. E' una serata stellare. Fili di argento attraversano il cielo oscuro.

Una melodia dolcissima riempie l'aria di una musica armoniosa: sono suoni di uccelli, di foglie e di fiori.

Nell'immenso salone un fiore giallo (pianista) sfiora i tasti con i petali e una violetta suona le note dell'archetto; note che arrivano al cuore come "scintille fuggite dal fuoco e lo accendono di fantasia".

Due rose rosse, le più belle, si piazzano sul trono: sono il Re Florestano e la Regina Rosella. Ci sono anche altri fiori, più piccoli: cavalieri, dame, cittadini e contadini che stanno intorno al Re.

I fiori cominciano a ballare: i garofani invitano le margherite e i fiordalisi; i tulipani, che sono vecchie signore, controllano che tutti si comportino bene. Un narciso giallo è disteso sul divano: deve essere una dama di corte che riposa. Dall'altra parte del salone ci sono i giacinti e i gigli che stanno su due file, sul pavimento, e volteggiano intrecciando le lunghe foglie verdi l'uno con l'altro. Delle campanule fatate tintinnano come i campanellini di Natale, e tutte insieme fanno una musica allegra e divertente. Sono i fiori campanellini, rosa e celesti, sette fiori colorati, le sette fatine, amiche del fiore più bello: la Regina Rosella.

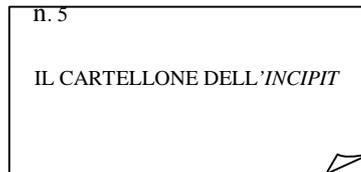
Tutti ballano e si scambiano baci e doni: è una meraviglia guardarli!

Il Re e la Regina annunciano un grande evento: la nascita della loro bambina, desiderata per tanti anni [...].

Le minuscole fate campanellino si avvicinano alla Regina per offrirle doni meravigliosi e augurarle le sette principali virtù: la bellezza, la grazia, la bontà, la serenità, la pazienza, la salute e il coraggio.

Mentre la reggia è in festa e il Re Florestano si inchina dinanzi alle sette fate, ad un tratto appare un lampo accecante. Un vento gelido turбина nella reggia e dopo un attimo esplose un furioso temporale, sradicando dalla terra umida del bosco un fiore nero, il tanto temuto fiore malefico. Lo scaraventa violentemente nell'aria, quando compare sulla soglia del salone, assumendo le sembianze di una signora vestita di nero, dal volto sbiancato e dallo sguardo minaccioso, circondata di fiamme. Tutti rabbriviscono riconoscendola<sup>41</sup>...

Completiamo questa terza fase di lavoro (*L'immersione testuale*), che ha impegnato il bambino con il corpo, le mani e la mente, a dare spessore e forma, in un ambiente corale e motivante, alle sue rappresentazioni e produzioni, con attività di tipo espressivo (disegno, collage, etc.), che incolleremo nel quinto cartellone ( 5. Il cartellone dell'*incipit*).



SECONDA FASE

LA PROGRESSIONE DELLA STORIA

---

<sup>41</sup> Adattamento di qualche frammento tratto da alcune fiabe di Andersen e di Perrault

Da: *I fiori della piccola Ida e Penna e calamaio*, Andersen H.C., ( 2005 ) , *Al ballo dei fiori*, Edizioni EL, Trieste p. 113 e p. 57. *La bella addormentata nel bosco*, Perrault C. (1979), C.E.D.I., Milano, p.1.

## Obiettivi

L'alunno:

- ascolta, mantenendo la concentrazione e l'interesse
- pone domande e avanza interrogativi
- negozia significati e formula ipotesi
- comprende ciò che viene raccontato o letto
- riconosce le parti strutturali della storia
- riproduce parti di storia seguendo un ordine logico
- esprime con il corpo una situazione o uno stato d'animo
- comunica attraverso linguaggi verbali e non verbali una situazione o uno stato d'animo

### 1. Oltre l'*incipit*

Dopo il coinvolgimento dei bambini nella costruzione dell'*incipit* della storia, invitiamoli a rappresentare quanto realizzato tramite la raffigurazione grafica e pittorica. Sfruttiamo materiali differenziati per tratteggiare personaggi, oggetti, ambienti e riordiniamo le produzioni in sequenza, completandole con altre raffigurazioni, che vengono riportate sul quinto cartellone. Inoltriamoci ora nella storia, svelando il segreto del personaggio misterioso.

#### *Il segreto del personaggio misterioso*

E' Nana, la fata malefica che, offesa per non essere stata invitata alla festa del Re lancia, tentennando il capo più per la bizza che per ragion degli anni, una terribile maledizione contro la Principessa Fiordaliso, predicendo che, appena compiuti i sedici anni, si sarebbe addormentata per sempre.

Punta da un fuso, si sarebbe svegliata dopo cento anni solo se un Principe ignoto, venuto al di là del mare, l'avesse baciata sulla fronte [...].

Ma c'è anche chi racconta che la malvagia fata avrebbe detto che la Principessa si sarebbe bucata la mano con un fuso e che poi ne sarebbe morta!

Questo orribile regalo fece venire i brividi a tutte le persone della corte, e non ci fu uno solo che non piangesse. Ma a questo punto, una delle sette fatine uscì da dietro la porta e disse forte queste parole:

“Rassicuratevi, o Re e Regina; la vostra figlia non morirà: è vero che io non ho abbastanza potere per disfare l'incantesimo fatto dalla vecchia fata: la Principessa si bucherà la mano con un fuso, ma invece di morire si addormenterà soltanto in un profondo sonno, che durerà cento anni, in capo ai quali il figlio di un Re la verrà a svegliare”<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> Adattamento di qualche frammento tratto da alcune fiabe di Andersen e di Perrault, cit.

Proseguiamo nel racconto, tralasciando volutamente dei vuoti, che saranno colmati dai bambini e confrontati poi con la versione integrale. Riprendiamo quindi il filo della storia e recitiamo alcuni passi che ci condurranno al finale. Diamo un titolo ad ogni passaggio, delineando una sorta di quadri narrativi.

#### PRIMO QUADRO NARRATIVO

##### *Il lungo sonno*

Una volta avveratasi la profezia il dolore, la costernazione regnò in ogni casa, perché il popolo conosceva ed amava Fiordaliso, la Principessina. I poveri genitori disperati ottennero, grazie alle sette fatine confetto e turchine, di cadere addormentati anche loro. In questo lungo sonno li seguirono alcuni dignitari di corte, la balia di Fiordaliso, le sue ancelle e i cuochi, volendo questi ultimi, preparare il pranzo quando la loro principessa si fosse risvegliata di lì a cent'anni.

[...] Tutti i gli alberi, fiori e foglie appassirono, non mostrando traccia di vita e di colore. Il castello, ricoperto da un fitto bosco, scomparve e tutti i suoi abitanti furono avvinti da un sonno profondo [...].

[...] Il tempo cominciò a trascorrere. Accaddero guerre e avvennero invenzioni, ma nella reggia tutto rimaneva immobile; solo le piante divennero ancor più alte e la boscaglia più folta.

I primi tempi, alcuni cittadini volenterosi andavano a curare il giardino, ma man mano che gli anni trascorrevano cominciarono a dimenticarsi e i loro figli, quando divennero grandi, non conoscevano più la storia di Fiordaliso, la bella Principessa addormentata. Anzi cominciarono a girare al largo dal castello, dicendo che era incantato, che vi abitavano strane persone malefiche e crudeli.

Passarono cinquant'anni, sessanta, ottanta, novanta, novantanove e trecentosessantaquattro giorni. Una delle sette Fate si posò sulla finestra e sospirò guardando la bella addormentata nel bosco. E mentre si asciugava una lacrima udì un abbaiare di cani, un rullar di tamburi: poi vide un principe galoppare verso il castello.

#### SECONDO QUADRO NARRATIVO

##### *L'arrivo del Principe Ignoto e la mirabile visione*

Forse era arrivato il giorno tanto atteso: ecco irrompere nella brughiera un gruppo di cacciatori, che seguiva a rispettosa distanza il principe, il quale, scorto il castello, manifestò il desiderio di visitarlo.

“Mio signore”, gli disse lo scudiero “questo luogo è incantato”.

“Hai paura?” chiese, il Principe ridendo.

“Vi ho seguito in mille battaglie e vi seguirò anche ora, se lo vorrete”.

Il Principe scese da cavallo e s'inoltrò nel parco intricato di rami e di piante altissime. Quando giunse alla porta del castello chiamò:

“ Chi abita qui?”.

Non ottenendo risposta proseguì il cammino: le stanze erano buie e silenziose [...].

[...] C'era un silenzio che metteva paura: dappertutto l'immagine della morte: nel cortile non si vedevano altro che corpi distesi per terra, di uomini e di animali, che parevano morti, se non che dal naso bitorzolato e dalle gote vermiglie dei guardaportoni, egli si poté accorgere che erano soltanto addormentati, e i loro bicchieri, dove c'erano sempre gli ultimi sgoccioli di vino, mostravano chiaro che si erano addormentati trincando.

Il Principe passò in un altro cortile tutto lastricato di marmo; salì le scala ed entrò nella sala delle guardie, che erano tutte schierate in fila colla carabina in braccio, e russavano come tanti ghiri; traversò altre stanze piene di cavalieri e di dame, tutti addormentati, chi in piedi, chi a sedere.

[...] Ad un tratto egli scorse una luce quasi rosa che illuminava un letto scintillante in fondo al salone [...].

[...] Entrò in una camera dorata e vide sopra il letto, che aveva le cortine tirate su dai quattro lati, il più bello spettacolo che non avesse visto mai, una Principessa che mostrava dai quindici ai sedici anni, e nel cui aspetto sfolgoreggiante c'era qualcosa di luminoso e di divino.

[...] Si avvicinò alla fanciulla di incredibile bellezza, distesa su cuscini di seta. Si accostò tremando e ammirando, e si pose in ginocchio accanto a lei.

#### TERZO QUADRO NARRATIVO

##### *Il risveglio della Principessa*

Attratto da una forza irresistibile pose le labbra sulla fronte della fanciulla. La fata che si era fermata sul davanzale della finestra attese che Fiordaliso si svegliasse: ma la Principessa rimase immobile.

“E' vero” sospirò “ manca un giorno ai cento anni”. Via, andiamo da Nana, lei sola può concedere la grazia di queste ore di anticipo.”

Corse veloce come una nuvola e bussò alla porta del tetro castello. Nana era intenta a intrecciare collane di noci per gli scoiattoli.

[...] La fanciulla aperse gli occhi e si guardò intorno stupita. Nel medesimo istante si svegliarono i paggi, i dignitari, il Re e la Regina e in breve tempo il castello risonò di fanfare e di parole festose. Gli oboè e i violini suonarono delle sinfonie vecchissime, ma sempre belle, quantunque fosse quasi cent'anni che nessuno pensava più a suonarle.

#### QUARTO QUADRO NARRATIVO

##### *Il lieto fine*

[...] Il Principe Ignoto, conosciuta la terribile vicenda, volle recarsi con la Principessa al castello di Nana; l'invitò egli stesso alle nozze, perché la dispettosa fata non potesse più nuocere. Infatti essa divenne la più fidata e saggia consigliera, la più brava governante dei loro figli che nacquero numerosi, belli come Fiordaliso e coraggiosi come il Principe Ignoto<sup>43</sup>.

Diamo un volto, attraverso attività manipolative e creative, a questi punti della fiaba, rappresentando ad esempio il dolore che regna in tutto il castello; l'arrivo dopo tanti anni del Principe; la visione della Principessa e il suo risveglio; l'atmosfera di festa nel castello.

TERZA FASE

LA MESSA IN SCENA FINALE

Obiettivi

L'alunno:

- esprime con il corpo una situazione o uno stato d'animo
- comunica attraverso linguaggi verbali e non verbali una situazione o uno stato d'animo
- rappresenta una semplice sequenza di azioni
- usa un vocabolario più ricco
- esercita uno spirito cooperativo
- attiva relazioni interpersonali
- rispetta regole condivise e accetta ruoli

#### 1. Musica, spazi e parole in... azione

Per concludere il percorso mettiamo in scena un "pezzo" di storia da mostrare agli alunni di un'altra sezione, alla fine dell'anno. Scegliamo il "pezzo" di storia su cui ci siamo particolarmente soffermati o che è piaciuto di più, con lo scopo di "mostrarlo" coralmente e individualmente, offrendo ad ogni bambino occasioni di ri-appropriazione e di ri-elaborazione personali, di ri-visitazione e narrazione del cammino effettuato. Scegliamo l'incipit, ormai familiare a tutti al seguito delle rappresentazioni effettuate ad ogni livello, ma potremmo rappresentarne altri (*Il lungo sonno, l'arrivo del Principe Ignoto e la mirabile visione; il risveglio della Principessa e il lieto fine*).

Rileviamo il luogo, gli oggetti e i personaggi, collocandoli lungo l'asse temporale (prima e dopo) e creiamo degli effetti scenici (musica, luci, oggetti, spazi),

---

<sup>43</sup> Adattamento della fiaba di Charles Perrault e di Hans Christian Andersen., *La bella addormentata nel bosco*, cit.

accompagnando ogni elemento con un suono e ricercando le cosiddette robe (i materiali e gli oggetti, etc.). Gruppi di bambini recitano le parti assegnate: chi diventa il castello, chi il pianista o la violetta che suona l'archetto. Altri rappresentano il Re, la Regina e la corte (le dame di corte, i dignitari del Re, i servitori, le minuscole fate campanellino -le sette fatine confetto e turchine) oppure raffigurano il fiore malefico (Nana, la signora vestita di nero). Concentriamoci su qualcosa che semini panico, interrompendo l'atmosfera festosa e il clima gioioso del ballo.

Abbiamo cura di predisporre un tempo di preparazione e di ricerca dei caratteri, dei movimenti possibili e della riproduzione dei suoni (individui, oggetti, ambiente etc.), discutendone e descrivendo col disegno e con le parole come sono e come possiamo rappresentarli. Programmiamo alcune azioni, finalizzate alla messa in scena, cogliendo l'occasione per arricchire ulteriormente il lessico. Tramite la ripresa delle narrazioni precedenti, creiamo l'inventario delle parole, ampliando il vocabolario incontrato.

Le parole del castello, dei musicisti e cantori

Castello: bello, bellissimo, grande, grande grande, dorato, di cristallo, incantato, luccicante, magico, fatato.

Musicisti e cantori: dolcissimi, melodiosi, armoniosi, pianista, fiore giallo, fiore viola, violetta.

Le parole del re e della regina

Re e regina: gentili, felici, buoni, rose rosse parlanti, belli, eleganti, generosi, splendidi.

Le parole dei fiori colorati: le dame di corte e i dignitari del re

Fiori colorati, le dame di corte e i dignitari del re: fiori rossi, gialli, verdi, grigi, bianchi, contenti, sorridenti, seri, attenti.

Le parole delle fate campanellino: le sette fate confetto e turchine

Fate campanellino: saltellanti, giocose, buone, belle, dolci, brave, generose.

Le parole del fiore malefico

Fiore malefico: cattivo, brutto, terribile, arrabbiato, velenoso, pericoloso.

## 2. Le prove dei bambini

Proponiamo ai bambini di fare come gli attori e i registi, che recitano le loro parti e orchestrano tutto ciò che appare sulla scena (musica, luci, costumi, spazi, azioni, voci etc.), muovendone i fili. Poniamoci il problema di come iniziare ed aprire così il sipario. Sugeriamo ai bambini di partire con il gruppo del castello, insieme a quello dei musicisti e cantori, le cui note e voci melodiose inondano la stanza (i bambini formano un grande cerchio, tenendo le braccia sollevate lateralmente e appoggiate sulle spalle dei compagni, a destra e a sinistra; dentro il cerchio i bambini musicisti e cantori ondeggiando a ritmo di musica, il corpo, le braccia, le mani, la testa, muovendo la bocca e animando l'espressione del volto). Segue il gruppo del Re e della Regina, dal portamento imponente, proteso verso l'alto, e dall'abbigliamento sfarzoso e

splendente, sempre sorridenti e cerimoniosi (i bambini si portano lentamente in avanti come per ringraziare, restando però sempre eretti nel loro portamento per indicare il loro status sociale- regale). Sono circondati da un gruppo di cortigiani, che assume atteggiamenti di reverenza nei confronti del Re e della Regina, omaggiandoli e prodigandosi in inchini (i bambini piegano le ginocchia, si abbassano e leggermente si alzano, in maniera ininterrotta, accompagnando i movimenti con la testa, in segno di ossequio). Gli altri cortigiani parlano tra loro o danzano al centro del salone, scambiandosi i cavalieri e le dame. Sfila il gruppo delle minuscole fate, confetto e turchine, che spargono nell'aria polverine variopinte e profumate; sollevano le loro bacchette magiche e offrono in dono alla principessina le sette virtù capitali, pronunciando parole di augurio per la sua nascita.

Creiamo uno stacco, un'interruzione forte (crescendo musicale, effetti di luce/ chiaro scuro etc.) per annunciare il colpo di scena: l'irruzione del fiore malefico, della fata Nana, che ad un tratto entra nel salone e pronuncia parole terribili...

Come avete osato dimenticarmi? Esclamò indignata, attraverso la stanza a passi militareschi e fermandosi arrabbiata dinanzi alla culla. La regina, tremante, sussurrò:

“La colpa è mia, Nana; la felicità ha fermato la memoria... non ho invitato nessuno io, sono venuti tutti di loro spontanea volontà.”

“La scusa non mi sembra buona, cara Regina: le mie colleghe, che tra l'altro trovo sciocchine e superbette, sono scese chiamate dall'araldo”.

“L'araldo” intervenne un dignitario di corte “ha proclamato la nascita della Principessa in ogni contrada e città, ed anche sulle montagne. Peggio per voi se non lo avete udito.”

L'ira di Nana, all'udir l'impertinente risposta, esplose un temporale. Ella alzò la sua bacchetta magica e disse:

“Se io non ho udito l'araldo, voi non vedrete mai Fiordaliso sposa. Perché quando la Principessa compirà i sedici anni, in seguito alla puntura di un fuso, si addormenterà per sempre.”

Dopo aver pronunciato queste terribili parole, Nana disparve.

### 3. La voce OFF

Dopo questi flash che hanno ricostruito passo dopo passo la storia, restituiamola nella sua interezza ai minuscoli ascoltatori che ne hanno fatto esperienza. Una voce nascosta racconta la fiaba, *La Bella addormentata nel bosco*, che vola via leggera per la sua immutata bellezza, ma anche grazie alle conoscenze acquisite dai bambini ed infine alla recitazione di quei passaggi narrativi volutamente saltati, che li hanno tenuti sospesi per tanto tempo.

**CAPITOLO III – LA RELAZIONE E LO SCAMBIO IN SITUAZIONI  
DIALOGICHE E NARRATIVE**

*L'atelier comunicativo- relazionale*

Maria Piscitelli

Nei percorsi relativi ai primi due anni della scuola primaria, sono stati privilegiati gli scambi comunicativi, i messaggi, le forme dialogiche ricorrenti in diversi luoghi e contesti (dialoghi a casa, mercato, negozio, scuola, luoghi immaginari, etc.), che sono stati trattati poi nei testi scritti (narrativi non letterari, narrativi letterari/teatrali) e in

una varietà di forme testuali (generi)<sup>44</sup>. Il principio ispiratore di questo filone di attività (atelier comunicativo-relazionale) è stato nel considerare l'interazione sociale, insieme alla narrazione, un punto qualificante per la formazione del soggetto che impara a confrontarsi e a misurarsi, sia con gli altri che con il contesto circostante dentro un circuito comunicativo autentico. Quindi lo spazio linguistico (extrascolastico), in cui vive il bambino, ha rappresentato il nostro materiale linguistico, da cui è partito l'intero percorso, strutturato in maniera organica e al contempo flessibile. In questi lavori, i ragazzi parlano di fatti veri, discutono e decidono su problemi della loro esperienza personale e scolastica, confrontando le loro idee nell'ambito di quanto hanno scoperto. Acquisiscono così strumenti essenziali per la comunicazione orale (comprensione e produzione), per l'uso della lingua scritta e per la riflessione sulla lingua, approfondendo sia le problematiche concernenti le interazioni comunicative, sia le modalità e le condizioni che rendono possibile l'esperienza dell'intersoggettività. In secondo luogo la partecipazione attiva a pratiche pragmatiche e semantiche, in cui si valorizza la funzione narrativa del discorso, conduce a costruire un sistema sempre più articolato di usi del linguaggio e forme di familiarizzazione con i testi letterari.

L'elemento linguistico-culturale, debitamente pianificato dall'insegnante, è introdotto, quasi sempre, quale supporto a leggere e comprendere i loro bisogni ed il mondo circostante. Sappiamo bene che i bambini, in particolare nei primi anni di scolarità, avvertono un "prepotente" bisogno di porsi in relazione, di manifestare sentimenti, idee e desideri e di imparare a calibrare il proprio rapporto con gli altri. Centrale è la relazione con l'altro, il sentirsi accolti nella propria differenza individuale, come il fare esperienze adeguate al proprio grado di sviluppo, che tengano conto del loro retroterra culturale. Per cui necessaria è stata la scelta di una lingua, intesa come agire sociale e forma di comunicazione dialogica, aperta all'altro, possibilmente usata in una varietà di contesti. Questo tipo di lingua, quasi sempre vincente rispetto agli obiettivi dati, ha costituito il nostro riferimento, rivelandosi una vera e propria risorsa per la stessa relazione e lo sviluppo della persona.

Tuttavia, in questa partecipazione soggettiva, affettiva ed emotiva alla lingua, i bambini sono stati sollecitati a evocare nuovi significati, che sono andati oltre il tipo di lingua affrontato. Da un linguaggio pragmatico, talvolta strumentale, siamo passati a un linguaggio analogico, metaforico, pre-letterario o paraletterario (animazione, modulazione della voce, scelte ritmiche intonative, ripetizioni ad alta voce, etc.), che ha consentito di entrare ancor più dentro l'emotività e l'interiorità del soggetto, sì da

---

<sup>44</sup> Nella scuola superiore (1a classe), dove questa tematica è stata ripresa per indagare meglio il tipo di parlato e di scrittura posseduto dagli alunni, il lavoro nei testi scritti ha condotto a testi canonici (nel nostro caso i dialoghi in opere di Pirandello), che hanno richiesto approfondimenti testuali e forme di contestualizzazione.

favorire forme di sensibilizzazione all'immaginario, propedeutiche al testo letterario (la fiaba)<sup>45</sup>.

### I dialoghi autentici

| ITINERARIO MODULARE 1                   | ITINERARIO MODULARE 2                  | ITINERARIO MODULARE 3   |
|---|--|---|
| I dialoghi in casa<br>21h, quattro fasi | I dialoghi al mercato<br>24h, sei fasi | L'irruzione<br>dell'immaginario<br>nel dialogo<br>10h, una fase |

### Percorso didattico I dialoghi autentici

ITINERARIO MODULARE 1 I dialoghi in casa

Questo primo itinerario, svolto in un mese ( 21h) è costituito da quattro fasi:

---

<sup>45</sup> Per il percorso dedicato alla fiaba (*I dialoghi letterari e teatrali*), che per motivi di spazio non è stato riportato, si rimanda a *Idee per il curricolo verticale* cit..

- L'esplorazione del mondo linguistico ( 5h)
- La comprensione globale (4h)
- L'osservazione e l'analisi ( 6h)
- L'apertura all'immaginario ( 6h)

PRIMA FASE

### L'ESPLORAZIONE DEL MONDO LINGUISTICO

#### Obiettivi

L'alunno:

- assume atteggiamenti di ricerca
- presta attenzione all'ambiente linguistico circostante

Chiediamo ai bambini<sup>46</sup> di prestare attenzione a come parlano i grandi e di annotare quello che dicono senza farsene accorgere. Proponiamo loro di scrivere di nascosto quello che dicono i grandi.

Insegnante: Bambini, avete mai notato come parlano i grandi? Avete mai fatto attenzione a cosa dicono, alle parole che usano e che escono dalle loro bocche? Vi piacerebbe scriverle? Ma sapreste scriverle, tutte, proprio tutte, senza farvi vedere!

Bambini: Sìì, ma come facciamo?

Insegnante: Fate come i detectives che agiscono senza farsi vedere. Da oggi sarete tutti detectives.

Diamo indicazioni pratiche (blockes notes, lapis, fogliettini), invitando ogni bambino a scrivere liberamente, senza porsi problemi di forma e fornendo una lista di ambienti e di possibili dialoghi da raccogliere (scegliere dialoghi legati ad ambienti diversi). Raccogliamo poi i dialoghi consegnati dai bambini in una scatola di cartone.

Di fronte a questo compito i bambini si elettrizzano; la motivazione molto alta è confermata dalle ricche produzioni individuali. Questo momento si rivela molto efficace per una scrittura finalizzata, seppur di pochi enunciati ,e gestita personalmente da ogni bambino.

SECONDA FASE

### LA COMPRESIONE GLOBALE

#### Obiettivi

L'alunno:

- ascolta, mantenendo la concentrazione e l'interesse
- partecipa in modo ordinato alla discussione

<sup>46</sup> Questo itinerario è stato sperimentato in classe dall'insegnante Attilia Greppi, Istituto Comprensivo San Polo, Greve in Chianti (2<sup>a</sup> elementare).

- pone domande e avanza interrogativi
- fa previsioni e opera anticipazioni
- rileva le informazioni fondamentali, individuando l'argomento centrale
- è consapevole della rilevanza del non verbale
- focalizza l'attenzione sulla situazione di comunicazione
- utilizza la scrittura per comunicare esperienze
- riconosce alcune fondamentali convenzioni grafiche
- legge e comprende brevi testi d'uso quotidiano

Leggiamo a puntate il materiale raccolto dai bambini via via che lo portano a scuola. Ne arrivano 40, se ne scelgono 20 (a caso). I bambini si avvicinano alla cattedra per ascoltare meglio il dialogo consegnato. Si crea un'atmosfera di attesa: ognuno vuol sapere. Dalla lettura nascono i primi problemi dovuti alla trascrizione dei dialoghi fatti dai bambini: trascrizioni incomplete, composte di frasi spezzate o isolate.

### 1. La negoziazione dei significati

Alcuni alunni non capiscono per esempio la frase di Serena Stefano, guarda la strada. Un bambino chiede: Cosa vuol dire?

Difatti Serena non ha trascritto il dialogo completo; ha riportato solo una frase, che si presta a interpretazioni di ogni tipo.

Sulla base delle informazioni fornite dalla stessa bambina la classe prova a:

- ricostruire la situazione di comunicazione: dove, quando, chi, cosa, perché;
- aggiungere particolari. Per esempio, gesti, movimenti ed espressioni delle persone che dialogavano (di preoccupazione da parte della mamma, di disagio da parte del bambino);
- attribuire un ordine logico a quanto riferito.

Discutiamo con la classe sulla possibile formulazione del dialogo e stimoliamoli ad intervenire. I bambini si animano ed intervengono continuamente. Scegliamo le diverse riformulazioni e condividiamo quella sotto indicata.

Stefano: "mamma mi sento male, mi dà noia la macchina".

Mamma: "non stare girato Stefano. Guarda la strada".

Serena era in macchina, con la mamma e il fratellino. Stefano il fratellino di Serena, si stava sentendo male in macchina. La madre gli dice di guardare la strada.

In questi momenti di confronto e di scambio interattivo utilizziamo schede di osservazione del parlato (scheda 1), dirette a rilevare, seguendo un criterio di turnazione, le capacità comunicativo-relazionali di alcuni bambini. Ne forniamo un

esempio.

#### SCHEDA 1

#### Osservazione delle capacità comunicativo-relazionali

- Rispetta il proprio turno di intervento
- Usa linguaggi non verbali ad integrazione della propria comunicazione orale
- Interviene frequentemente senza tener conto del contenuto linguistico
- Usa il linguaggio per mantenere la relazione con il compagno o per dichiarare la propria disponibilità al cambiamento (per es. sì, è come dicevi tu).

#### 2. La condivisione delle regole

Dalle discussioni in classe emerge che nei dialoghi ricorrono alcune costanti:

- sono sempre due o più persone che parlano in un luogo preciso (quindi vanno indicate);
- allo scritto si usano i due punti e le virgolette che servono per racchiudere le parole delle persone che parlano. Si riportano tre testi dei bambini.

#### TESTI DEI BAMBINI

La mamma mi brontola. “Veronica!!! Cosa ci stai a fare per terra, alzati subito!!!” e io gli rispondo “No!! devo stare nascosta per fare i dialoghi per la maestra Attilia”.

“Lorenzo fai i compiti”. “Nonna quando c’è Zorro?”

“Martina se ti annoi fai un disegno”. “Mamma dove sono i piatti?” “Marti mi presti un appunto lapis”.

Passiamo poi a verificare se l’alunno sa:

- cogliere le informazioni fondamentali, partendo da alcuni messaggi raccolti dai bambini;
- ricostruire la situazione di comunicazione, partendo da un messaggio noto.

#### TERZA FASE **L'OSSERVAZIONE E L'ANALISI**

#### Obiettivi

L’alunno:

- identifica gli elementi fondamentali della situazione di comunicazione

- partecipa in modo ordinato alla discussione
- rileva alcuni tratti del codice orale (intonazione, pause, ripetizioni, interruzioni)
- riconosce la forma testuale del dialogo
- riconosce alcune fondamentali convenzioni grafiche
- individua alcuni elementi più propriamente linguistici (punteggiatura)
- legge e comprende brevi testi d'uso quotidiano
- utilizza la scrittura per comunicare esperienze

### 1. La pratica riflessiva

Prendiamo in esame le produzioni dei bambini e soffermiamoci su qualche testo più articolato ( un fiume di parole), rispetto al quali i bambini dicono di “non capire niente”, formulano domande e esprimono qualche commento.

#### TESTI DEI BAMBINI

##### Il testo di Sofia.

Amore. Ti sei preparato le valigie questa settimana non c'è nessuno, ma hai preso le medicine non abbiamo più cipolle perché non c'è nessuno Sofia vuoi una spremuta mi scrivi la lista Sofia ti piace la verdura Sofia la tua mamma ti fa una frittata deliziosa mi fai vedere la cartella prendo un martello per attaccare un quadro Sofia ti raccomando sarai brava con la mamma che io questa settimana vado via.

Sofia

##### Gli interventi dei compagni di classe:

Sofia mangia la frittata! (ridono)

Sofia deve fare la brava.

Ma cosa c'entrano le cipolle!

Perché non c'è nessuno?

Sofia c'è.

Con l'aiuto di Sofia la classe cerca di rimettere ordine e di ricostruire oralmente il dialogo, eliminando le parti che generano confusione. I punti di attenzione convergono sugli elementi della situazione di comunicazione: (Dove siamo e con chi siamo? Cosa dicono e perché?), sulla struttura del dialogo (due o più persone), sulla punteggiatura (i punti. I due punti. Il punto interrogativo. Il punto esclamativo) e sulle virgolette.

Concordiamo con i bambini che quando si scrive un dialogo bisogna:

- fornire informazioni utili alla comprensione (chi parla a chi, dove si parla, quando si parla);
  - usare la punteggiatura in modo corretto (i punti), altrimenti non si capisce!!!
- A proposito della punteggiatura una bambino così scrive:

Inizia una nuova avventura... da oggi ci occuperemo dei dialoghi. Riguarderemo i dialoghi portati a scuola tempo fa. Uno di noi ha detto che mettere i punti è come mettere il segnalino per dividere le spese sul rullo della cassa di un supermercato. Il segnalino divide le spese. Senza... che confusione!!! Ed è vero, il punto divide le frasi. Senza il punto... Che confusione!!!

## 2. Dalla discussione collettiva alla verbalizzazione scritta

Prendiamo nota di quanto scaturisce dalla discussione collettiva per poi dettarlo alla classe; così ogni bambino disporrà del contenuto emerso dal confronto in classe. Il testo dettato rappresenterà il "verbale" della classe, che potrà essere letto settimanalmente da ogni genitore. Ripetiamo sistematicamente questa procedura, a conclusione di ogni attività, perché offre la possibilità di:

- riprendere e ritornare sulle linee essenziali degli argomenti, affrontati in una prospettiva diversa di apprendimento;
- allenare i bambini alla pratica del dettato, inserendolo in un contesto finalizzato;
- comunicare il lavoro svolto alle famiglie che possono rendersi conto della ricchezza delle attività condotte in classe.

## 3. La fissazione delle conoscenze e la manipolazione linguistica

Riprendiamo il dialogo di Sofia e dettiamol in maniera inespressiva (senza punteggiatura), riducendo il numero degli interlocutori e delle informazioni. Invitiamo i bambini (a coppie) a:

- aggiungere i punti e riscrivere il dialogo con le persone che parlano, i due punti e le virgolette;
- arricchire il testo, dopo essersi accordati sul chi, dove, quando.

La maggior parte della classe non incontra problemi nel mettere i punti. Sorgono invece difficoltà sulla costruzione del discorso diretto e indiretto, sul quale l'insegnante ritornerà in un secondo momento.

Durante l'esperimento alcuni bambini avvertono l'esigenza di usare altri tipi di

punto, come il punto interrogativo e il punto esclamativo, per cui una frase del tipo: hai preso le medicine?, può diventare: hai preso le medicine? hai preso le medicine!! cambiando sensibilmente il testo.

Per approfondire la punteggiatura riproponiamo la frase del dialogo di Sofia. Amore, ti sei preparato le valigie? e chiediamo ai bambini di recitarla con tre diversi punti (punto fermo, punto esclamativo, interrogativo).

Ne scaturisce un gioco divertente accompagnato da osservazioni pertinenti, che mettono in risalto la rilevanza del tono di voce nella comunicazione orale. Ad esempio Matteo rileva che quando si cambia il tono di voce, usando un altro punto, ad esso corrisponde un senso del tutto diverso che modifica la situazione.

Continuiamo il gioco delle frasi che mettiamo per iscritto con i tre punti diversi e dettiamo poi il contenuto delle produzioni alla classe.

Nel corso di queste attività utilizziamo schede di osservazione del parlato di tre coppie di bambini, che forniranno elementi di valutazione formativa. È opportuno che l'osservazione sia ripetuta tre volte durante l'anno sugli stessi bambini.

Verifichiamo se l'alunno sa:

- riconoscere alcuni tratti del codice orale (pause, interruzioni, ripetizioni etc.);
- usare la punteggiatura ( punto fermo punto interrogativo, punto esclamativo);
- rilevare gli elementi fondamentali della situazione di comunicazione.

#### QUARTA FASE            **L'APERTURA ALL'IMMAGINARIO**

##### Obiettivi

L'alunno:

- mobilita capacità immaginative
- partecipano in modo ordinato alla discussione
- trasferisce alcune conoscenze acquisite (la punteggiatura)
- individua l'elemento centrale di un testo, collocandolo in una sequenza temporale
- utilizza lessico noto in lingua straniera in un contesto differenziato ( L1 LS)

##### 1. L'immaginario grammaticale

In questa fase introduciamo l'elemento del gioco e dell'immaginario nella riflessione sulla lingua (frasi e punteggiatura) per favorire processi di interiorizzazione attraverso lo stimolo della fantasia dei bambini, i quali sono sovente inclini ad attribuire un connotato concreto e umano a oggetti e situazioni.

Chiediamo loro di dare un volto e una storia ai punti, facendo diventare gli oggetti

linguistici (in questo caso i punti) soggetti umani; soggetti da raccontare e da descrivere nelle loro caratteristiche e situazioni.

I bambini iniziano a narrare attraverso il disegno i punti: dicono come sono vestiti, come parlano, cosa dicono, spiegando perché li hanno disegnati così. Proseguono poi con la parola, creando brevi storie che leggiamo, evidenziandone gli aspetti fondamentali. Facciamo il gioco dei perché, per aiutarli a spiegare le scelte effettuate ed approfondiamo il punto interrogativo, soffermandoci sul testo che ne ha parlato di più. Poi “estendiamolo” e arricchiamolo, tramite l’aggiunta di “pezzi ” di storia. Nasce così una storia collettiva, La famiglia Punti, di cui riportiamo uno stralcio.

#### TESTO DEI BAMBINI

##### *La famiglia Punti*

C’era una volta un signore magro, magro che però aveva una bocca enorme, perché continuava a parlar forte: chiedeva aiuto, comandava, si meravigliava, aveva paura. Aveva due occhioni sempre spalancati, pieni di meraviglia e di emozioni. Il suo viso era sempre rosso e si commuoveva in continuazione: era il punto esclamativo! Suo fratello era il punto interrogativo; era molto diverso: faceva sempre domande, voleva sapere tutto di tutti. Come si chiamavano le persone, dove andavano, che cosa facevano. Portava con sé una lente di ingrandimento e un block-notes; in testa aveva il berretto da investigatore [...]

Affianchiamo la storia dei bambini con letture di una varietà di testi d’autore e con attività su:

- la comprensione globale (individuazione dell’elemento centrale del testo) e l’anticipazione di senso;
- la recitazione individuale (da parte di un bambino volontario o scelto secondo criteri di turnazione);
- i giochi d’improvvisazione (rappresentazione plastica).

In particolare prendiamo in esame alcuni aspetti (i suoni e i ritmi; le parole; gli effetti di senso) e invitiamo i bambini ad esprimersi individualmente secondo il loro punto di vista: E tu come vedi il punto interrogativo e il punto esclamativo?

#### TESTI DI APPOGGIO

Piumini R. ( 1980), *Le parole adatte in Io mi ricordo quieto patato.. Poesie*, Roma, Edizioni Romane.

Rodari G. (1960), *La famiglia Punto – e- virgola, Il puntino di fuoco, Tragedia di una virgola, Il punto interrogativo in Filastrocche in cielo e in terra*, Torino, Einaudi.

Rodari G. (1997), *Fra i banchi*, Trieste, Edizioni EL.  
Rodari G. (1964), *Il libro degli errori*, Torino, Einaudi.

Prepariamo delle prove per verificare se il bambino:

- attiva strategie cognitive (per esempio sa anticipare il senso a partire da alcuni paragrafi del testo);
- individua gli elementi fondamentali della comunicazione;
- riconosce la struttura del dialogo e la rileva in un testo;
- usa la punteggiatura in maniera appropriata (far aggiungere la punteggiatura ai dialoghi di un fumetto, scrivere liberamente frasi mettendo la punteggiatura, etc).

ITINERARIO MODULARE 2

I dialoghi al mercato

Questo secondo itinerario, svolto in più di un mese ( 24h) è costituito da sei fasi:

- L'esplorazione del mondo linguistico ( 3h)
- La comprensione globale (4h)
- L'osservazione e l'analisi ( 6h)
- L'esplorazione del mondo linguistico ( 3h)
- L'osservazione e l'analisi (6h)
- La riscrittura individuale (2h)

PRIMA FASE

**L'ESPLORAZIONE DELL'AMBIENTE LINGUISTICO**

Obiettivi

L'alunno:

- si concentra nell'ascolto
- individua le informazioni essenziali
- negozia significati, partendo da dati
- focalizza gli aspetti paralinguistici del linguaggio verbale
- rileva alcuni tratti del codice orale
- riconosce alcune fondamentali convenzioni grafiche
- legge e comprende brevi testi d'uso quotidiano
- utilizza la scrittura per "riportare" esperienze

1. Scrivere quello che dicono i grandi

Proponiamo ai bambini di andare a raccogliere nuovi dialoghi, "fuori" al mercato:

Il giovedì è giorno di mercato. Potremmo approfittare per catturare qualche dialogo alle bancarelle, scegliendoci la bancarella preferita. Certo dobbiamo prepararci e attrezzarci come si deve, altrimenti le parole ci scappano via.

Prepariamo e organizziamo le uscite, che saranno due, sapendo che la prima volta<sup>47</sup> i bambini incontreranno molte difficoltà, che affronteremo poi in classe. Inventiamo la figura del raccattadialoghi, stabilendo cosa occorre (blocco appunti piccolo. Penna e gomma, ma anche sapere mettere i punti!)

### 1.1. La prima uscita al mercato

Dividiamo i bambini in piccoli gruppi (quattro bambini per bancarella /ortofrutta, pizzicagnolo, biancheria intima, jeans) e forniamo qualche indicazione utile per la trascrizione degli scambi comunicativi e per ciò che devono osservare. Non diciamo altro. Vediamo cosa succede...

Cosa succede.... al mercato?

I bambini non riescono a seguire la comunicazione in maniera lineare, sia perché la conversazione è troppo veloce, sia perché molti sono i sottintesi. Notevoli appaiono le difficoltà (gestione della comunicazione e della trascrizione, seppur sommaria). Alcuni blocchetti rimangono in bianco o con il solo nome del venditore. Altri, molto brevi, risultano incomprensibili. Ne riportamo un esempio di due coppie di bambini.

#### TESTI DEI BAMBINI

##### Dal pizzicagnolo. Il Marchino

Quante 3 4 5 6 10.. Bella che tu vuoi assaggiare il formaggino.  
Me lo fa un panino e ciao.  
Ci abbiamo il baccalà e un pochino di porchetta.  
E il salmone dei poveri. E la porchetta bona, venite dal Marchino.  
Le acciughine della Spagna , un amore, belline, rosse, profumate.

In classe avviamo un lavoro di comprensione e di ricostruzione dei testi, partendo

---

<sup>47</sup> In genere la prima uscita è propedeutica alla seconda.

dalla lettura delle produzioni dei bambini e verifichiamo poi se i bambini sanno cogliere le informazioni essenziali da un breve messaggio conosciuto

## SECONDA FASE LA COMPrensIONE GLOBALE

### Obiettivi

L'alunno:

- individua le informazioni fondamentali, collocandole in una sequenza temporale
- compie inferenze
- opera previsioni e specificazioni
- rileva i segni non verbali e i tratti soprasedgmentali del discorso orale
- individua gli elementi della situazione di comunicazione, individuando l'argomento centrale
- legge e comprende brevi testi d'uso quotidiano
- riconosce alcune fondamentali convenzioni grafiche

### 1. Lettura a puntate dei dialoghi trascritti al mercato

Leggiamo i dialoghi trascritti dai bambini e affrontiamo i problemi di comprensione, che sorgono soprattutto dall' incompletezza delle battute dei dialoghi e dalla scarsa coerenza delle frasi.

I bambini non sempre riescono a trascrivere materialmente una parte del parlato dei due interlocutori (velocità della comunicazione) e spesso non capiscono i contenuti della comunicazione quotidiana ( nel nostro caso tra venditore e cliente).

Le trascrizioni risultano ancor più frammentarie di quelle effettuate per i dialoghi in casa, perché il vocabolario usato e in particolare alcuni termini specifici usati al mercato (ad esempio: Tenga il resto!) complicano la situazione, ostacolando la comprensione, oltreché la scrittura. Ne consegue una produzione caotica, costellata di frasi lasciate a metà. Tuttavia, durante la lettura dei dialoghi, i bambini intervengono continuamente, rendendosi conto che mancano "tante cose". Capiscono che, accanto alle parole dette (linguaggio verbale), esistono altri aspetti comunicativi fondamentali, quali i gesti che le persone fanno quando parlano, i movimenti con i quali si indicano cose, le espressioni che comunicano pensieri, etc. Aspetti, questi ultimi, che i bambini ricordano bene e si prodigano nel "tradurli" allo scritto. Per la lingua straniera vengono esplicitati oralmente.

Torniamo a verificare se i bambini hanno acquisito una maggiore familiarità nell' individuare l'argomento di uno scambio comunicativo noto e iniziano a cogliere i tratti soprasedgmentali del discorso orale.

## TERZA FASE L'OSSERVAZIONE E L'ANALISI

### Obiettivi

L'alunno:

- ricostruisce la situazione di comunicazione
- traduce in linguaggio "scritto" alcuni tratti del codice orale (intonazione, pause, sottintesi, etc.)
- individua gli elementi più propriamente linguistici (lessico, registro linguistico)
- negozia significati, partendo da dati
- identifica il discorso diretto
- riproduce le forme apprese
- utilizza la scrittura per comunicare esperienze

### 1. Le produzioni dei bambini

Riprendiamo gli argomenti già toccati e approfondiamo alcune caratteristiche della lingua. Come punto di partenza viene scelto il testo sotto indicato.

#### TESTI DEI BAMBINI

##### Dal pizzicagnolo. Il Marchino

Quante 3 4 5 6 10.. Bella che tu vuoi assaggiare il formaggino.

Me lo fa un panino e ciao.

Ci abbiamo il baccalà e un pochino di porchetta.

E il salmone dei poveri. E la porchetta bona, venite dal Marchino. Le acciughine della Spagna, un amore, belline, rosse, profumate.

#### 1.1. La pratica riflessiva

Ritorniamo su alcune regole precedentemente concordate e aggiungiamo informazioni, attribuendo un ordine logico-linguistico al testo con il contributo di tutti i bambini (formulazione di ipotesi, congetture, possibilità di ..., etc.). Attraverso l'attivazione di inferenze e di specificazioni, che sollecitiamo con esempi (aggiungiamo qualche parola gancio all'interno delle frasi/ connettivi), la classe prova a riformulare il dialogo. Si nota inoltre che il rispetto di alcuni vincoli (la situazione di comunicazione) è essenziale per rendere un testo comprensibile a tutti. Sulle difficoltà

incontrate i bambini si esprimono nel modo sotto riportato.

#### TESTI DEI BAMBINI

Abbiamo discusso tutti insieme.

Giovedì siamo andati al mercato. Eravamo contentissimi!!!!

(disegno di un fiore accanto).

Ci siamo accorti che raccogliere e scrivere i dialoghi non è cosa facile.

Quante 345610 bella che tu vuoi assaggiare il formaggio

Scritto così non si capisce niente

Quando ascolto un dialogo io vedo:

Dove le persone parlano

Quando le persone parlano

Perché le persone parlano

Quali gesti fanno

Quando in classe riscivo per bene il dialogo devo far capire tutto a chi legge e non era con noi al mercato.

Completiamo il testo con tutte le informazioni che risulta così strutturato:

Il Marchino guardando un cliente che indica una collana di salicce dice” Quante?” 3,4,5,6,10?”.

Il Marchino guardando una bambina piccola in collo alla sua mamma dice: “Bella... che tu vuoi assaggiare il formaggio?”.

A questa produzione ne segue una visiva, accompagnata da dialoghi, in L1 e in LS dal titolo: Al mercato. Durante queste attività ri-utilizziamo schede di osservazione del parlato (scheda 2), prestando attenzione ad aspetti più specificatamente logico-cognitivi.

#### SCHEDA 2

Se il bambino:

Compie inferenze Confronta e collega nuove conoscenze con quelle che possiede già

Generalizza Coglie le informazioni più importanti

Avanza interrogativi Pone domande per capire

1. 2. La riscrittura dei testi

Sulla base delle osservazioni effettuate passiamo alla ri-scrittura di altri testi

consegnati dai bambini, stabilendo, per ogni testo, che: tutti devono capire cioè devono capire anche coloro che non sono presenti quando si parla.

Registriamo la discussione in classe e osserviamo alcune capacità legate al parlato di alcuni bambini. Si riporta un'altra scheda di osservazione del parlato ( scheda 3).

#### SCHEDA 3

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| Capacità comunicative          | se utilizza sussidi non verbali   |
| Capacità linguistiche          | se utilizza una forma parlata chiara e comprensibile<br>se utilizza un lessico appropriato al tema e al genere di<br>scorsivo |
| Capacità sociali e interattive | se accetta di non avere sempre ragione e tollera la<br>frustrazione   |

I bambini iniziano a ricostruire le differenti situazioni di comunicazione (quattro. Dal fruttivendolo, dal pizzicagnolo, etc.), prima tramite il disegno (individuale), poi con la parola scritta (a coppie. 2 coppie, 4 bambini per situazione). Seguiamo i bambini, richiamando le informazioni precedentemente date (chi, come, cosa, dove, quando, perché, i sottintesi, i segni non verbali). I dialoghi (dal fruttivendolo, dal pizzicagnolo, etc.) (quattro) vengono riscritti, letti, dettati e discussi in classe. In parallelo l'insegnante di Lingua Straniera fa ascoltare un dialogo, molto semplice, in lingua sullo stesso tema, svolgendo attività di comprensione e produzione specifiche.

Verifica su:

- la situazione di comunicazione;
- la comunicazione non verbale, partendo da una testo visivo (immagine, fumetto, disegno, sequenza televisiva, etc.);
- il lessico familiare;
- il discorso diretto.

Viste le difficoltà incontrate per la prima uscita si decide di ripetere l'esperienza riorganizzando la seconda uscita. Al rientro in classe si ripercorrono le stesse fasi seguite per la prima uscita al mercato.

#### BREVI OSSERVAZIONI

La prima uscita, nonostante l'insuccesso, serve per:

1. immergere i bambini in contesti reali di lingua, con gli "occhi della mente"

(concentrarsi nell'ascolto attento, osservare, annotare, seguire con interesse, capire per riferire). Ciò li induce a rendersi conto della complessità dell'azione linguistica e a ricercare, insieme e a ogni livello, strategie organizzative, cognitive, affettive, sociali, etc.;

2. motivare fortemente i bambini;
3. rimuovere le difficoltà incontrate;
4. fornire un senso maggiore al lavoro linguistico svolto in classe .

#### QUARTA FASE      **L'ESPLORAZIONE DELL' AMBIENTE LINGUISTICO**

Obiettivi

L'alunno:

- si concentra nell'ascolto
- individua le informazioni essenziali
- focalizza gli aspetti paralinguistici del linguaggio verbale
- negozia significati, partendo da dati

1. Al mercato. La reiterazione dell'esperienza

1.1. La preparazione

Nel ripetere l'esperienza, si decide di ridurre il lavoro concordando che:  
non si può scrivere tutto!

Ad ogni piccolo gruppo (quattro alunni) sono assegnati ruoli:

- due alunni scrivono quello che sentono (un alunno segue il venditore, l'altro il cliente);
- gli altri due osservano i gesti e prestano attenzione alla persona a cui si rivolge chi parla.

Si stabilisce di:

- non scrivere troppo;
- non trascrivere il nome delle persone per intero;
- adottare qualche abbreviazione;
- rispettare alcune semplici regole.

1.2. La seconda uscita

Cosa succede.... al mercato?

I bambini si muovono con maggior disinvoltura e si aiutano a vicenda nel portare a termine il compito assegnato. Riescono sommariamente a scrivere e a trovare un filo logico nell'interazione sociale, mostrando di avere più chiari i punti di attenzione.

#### QUINTA FASE            L'OSSERVAZIONE E L'ANALISI

##### Obiettivi

L'alunno:

- riconosce alcune differenze elementari tra il codice orale e scritto
- individua gli elementi più propriamente linguistici (lessico, registro linguistico)
- rileva i doppi sensi
- individua l'argomento centrale
- legge e comprende brevi testi d'uso quotidiano
- utilizza la scrittura per comunicare esperienze, idee emozioni

##### 1. Le produzioni dei bambini

Al ritorno in classe i testi prodotti dai bambini divengono oggetto di discussione. Registriamo la discussione per trascriverla in un secondo momento e poi confrontarla con i testi autentici e con le informazioni apportate dai bambini. Soffermiamoci in particolare su:

- il chi, dove, quando, perché;
- i gesti che accompagnano il dialogo.

Si riportano alcuni testi dei bambini.

##### TESTI DEI BAMBINI

Dal fruttivendolo

Quanto costano queste fragole.

5000 signora.

Tengo. Tengo.

O bisogno di una palla (di cavolo).

E poi mi dica signora

un chilo sì, mi dà un pochino di baccelli, poi basta così.

Dal pizzicagnolo (Marchino)

Anch'io voglio il baccalà  
Come le piace?  
Io sono sempre per il fine!  
Questo, vede, è sottile, fine e non grande.

### 1.1. La pratica riflessiva e la riscrittura collettiva

Leggiamo e discutiamo i testi (errori, incomprensioni etc.) per passare ad una riscrittura (più ampia e estesa) da parte di piccoli gruppi di bambini (quattro). Seguiamo ogni gruppo e diamo consigli per sistemare il discorso diretto e indiretto. I bambini hanno chiaro il discorso diretto, ma sono incerti nell'uso del discorso indiretto, sul quale si ritornerà successivamente e a più riprese.

L'espressione relativa al baccalà fine dà adito a battute e a discussioni.

#### DISCUSSIONE DEI BAMBINI

Ma come può essere fine il baccalà?  
Fine come le fette del prosciutto, della carne..  
Sì, ma anche le persone possono essere fini.  
Sottili?  
No. Raffinate!  
Ti immagini il Marchino con quel grembiulone/  
Mica la signora lo diceva a lui!

L'insegnante: E se fosse così?

Un rappresentante di ogni gruppo detta poi alla classe il proprio dialogo completo, con l'aggiunta di informazioni. Il testo di Marchino viene così cambiato:

Federico detta per il suo gruppo che è andato al banco dei formaggi e dei salumi. A mezzogiorno una signora al mercato va al banco di Marchino.

La signora dice al Marchino: "io voglio il baccalà".

Il Marchino dice: "come lo vuole?"

La signora risponde: "ah! Io sono per il fine!"

Il Marchino dice alla signora: "questo.. vede..è sottile, fine e non grande".

Verifica:

- far riordinare un dialogo;
- completare un messaggio conosciuto;

- usare il discorso diretto;
- trascrivere un testo orale (ascolto di un breve dialogo al mercato registrato);
- riconoscere i doppi sensi.

## 1.2. La stesura finale

Rileggiamo i testi per concordare una stesura definitiva, tramite ulteriori modifiche e correzioni. Stimoliamo i bambini a scoprire nei messaggi riscritti alcuni aspetti legati al contesto comunicativo.

Si osserva che nei dialoghi (in questo caso i dialoghi al mercato, ai giardini, in macchina):

- c'è sempre un dove, un ambiente, un luogo/ un chi, delle persone/un cosa (cosa dicono e fanno);
- a seconda dei contesti comunicativi si usano formule di cortesia, si pongono domande e si danno risposte, si offre disponibilità, si praticano forme di autocontrollo, si esprime accordo / disaccordo;
- frequenti sono certe espressioni e forme quotidiane in determinati contesti;
- ricorrenti risultano gli impliciti e le ripetizioni;
- l'intonazione e le pause veicolano senso e ci “dicono cose”;
- la lingua sovente è ricca di doppi sensi (fine).

Tramite giochi di senso e attività ludiche si evidenziano queste caratteristiche della lingua. I bambini aggiungono che:

- nei negozi o al mercato si usa in genere molta gentilezza e cortesia;
- le frasi sono “a mezzo”, talvolta ambigue.

In particolare Marchino, il pizzicagnolo, urlava, chiamava, intratteneva i clienti. scherzava e faceva ridere.

Verifica su:

- la situazione di comunicazione;
- i doppi sensi;
- la comunicazione non verbale;
- alcune differenze, già incontrate nelle situazioni di comunicazione e nel contesto di apprendimento in classe, tra il codice orale e scritto.

SESTA FASE

## LA RISCRITTURA INDIVIDUALE

Obiettivi

L'alunno:

- mobilita le conoscenze utili di volta in volta

- familiarizza con aspetti testuali tramite la rielaborazione personale
- utilizza la scrittura per comunicare idee, emozioni, esperienze
- riconosce alcune fondamentali convenzioni grafiche

### 1. *L'explicit*

Per condurre i bambini a ripensare i contenuti dei dialoghi, insieme ad alcuni aspetti della comunicazione (l'ambientazione, i personaggi, le azioni, etc.), avviamo un'attività sulla costruzione del finale di un testo, chiedendo ai bambini, (a coppie) e secondo compiti differenziati, di:

- cambiare il finale al dialogo del proprio gruppo, dando un titolo;
- produrre più finali;
- aggiungere il "lieto fine", al seguito di una situazione conflittuale;
- passare dalla cortesia alla scortesia o dall'onestà alla disonestà.

Numerosi sono gli *explicit* prodotti che apportano cambiamenti significativi ai dialoghi. Alcuni dialoghi diventano quelli del venditore: 1) terribile; 2) maleducato; 3) disonesto. Inoltre non sono mancati giochi sui doppi sensi, relativi in particolare al dialogo del pizzicagnolo Marchino che diventa fine, al seguito di una battuta di una sua cliente.

A proposito del Marchino che diventa fine un bambino così scrive:

La signora dice al Marchino: "io voglio il baccalà".

Il Marchino dice: " come lo vuole?"

La signora risponde: " ah! Io sono per il fine!"

Il Marchino allora va nel camion e si veste tutto per benino. Poi esce dal camion e la signora dice: com'è fine! com'è raffinato!"

Quando la signora parla così Marchino rimane incantato.

Poi la signora riprende e continua a dire: come sei bello! come sei fine!!"

E nasce l'amore!.

La produzione di *explicit* diversi rappresenta una forma di valutazione.

#### TESTI DI APPOGGIO

Chiara P. ( 1990), *Le avventure di Pierino*, Milano, Mondadori.

Piumini R. (2003), *Il primo mercato in Storie per chi le vuole*, Trieste, Edizioni EL.

### ITINERARIO MODULARE 3 L'irruzione dell'immaginario nel dialogo

Questo terzo itinerario, svolto in quindici giorni ( 10h) è costituito da una sola fase:

- Il gioco sui dialoghi ( 10h)

#### PRIMA FASE

#### IL GIOCO SUI DIALOGHI

##### Obiettivi

L'alunno:

- mobilita capacità immaginative
- comunica le proprie sensazioni e bisogni comunicativi in L1 e LS
- trasferisce le conoscenze acquisite (struttura del dialogo, situazione di comunicazione, peculiarità dell'orale, etc.)
- chiede informazioni in lingua straniera ( L1 LS)
- utilizza la scrittura per comunicare emozioni, esperienze immaginarie

Le attività proposte in questo itinerario consistono in giochi divertenti e veloci che risultano molto utili per rafforzare le conoscenze acquisite e sviluppare capacità di osservazione delle situazioni e delle azioni compiute con la lingua. Inoltre esse consentono di favorire passaggi di “soglia” dalla dimensione del familiare e del consueto a quello dell'inusitato e dell'inatteso, educando all'immaginario. In tal modo i bambini sono sollecitati a intravedere situazioni incredibili e inabituali in contesti pragmatici e quotidiani ed avviati a costruire dei veri e propri canovacci per inventare storie, prima orali e poi scritte, da leggere in classe. Per la lingua straniera si può adottare la pratica del bilinguismo (integrazione di alcune sequenze e mediazione linguistica), partendo dalla lingua madre o dalla lingua straniera.

#### 1. I dialoghi al telefono

Per i dialoghi al telefono (o al cellulare) si invitano gli alunni a:

- simulare in classe una telefonata (dialoghi o storie) fra amici (compiti da preparare, interessi comuni, dichiarazione d'amore o di odio, notizie, scelte personali, etc.) o ad adulti (personaggio reale o immaginario), preparata a casa;
- riprodurre in classe una telefonata (cellulare), da preparare a casa, in cui vi sia come ricevente la segreteria telefonica (fornire istruzioni, tempi ed esempi per la registrazione degli avvisi);
- immaginare dal dialogo simulato al telefono da un alunno cosa dice l'altro;

- raccontare storie al telefono;
- cogliere l'occasione per parlare di sé e inventare una storia;
- comunicare informazioni e dare notizie.

Sulla base di quanto prodotto si fanno apportare cambiamenti che puntino a cogliere situazioni altre e plurali. Per esempio:

- nella storia personale si inseriscono elementi orrorosi e umoristici (fornire esempi da cui ricavare idee, spunti narrativi);
  - nelle notizie prima comunicate si riportano vicende ed episodi accaduti a figure o protagonisti di brani letti in classe;
  - in alcune informazioni precedentemente riferite si aggiunge che è successo un evento straordinario; una statua conosciuta ha cominciato a parlare dicendo che... etc.
  - i protagonisti dei racconti si trasformano in statue, irrigidendosi in un gesto o in un atteggiamento;
  - la voce della segreteria telefonica da gelida e metallica diventa affettuosa e familiare, invadente ed eccessiva, avviando una conversazione fiume...;
  - la segreteria telefonica impazzisce, comunicando informazioni folli!!!.
- Si affiancano testi di appoggio.

#### TESTI DI APPOGGIO

- Rodari G. ( 1962), *Favole al telefono*, Torino, Einaudi.
- Rodari G. ( 1971), *Tante storie per giocare*, Roma, Editori Riuniti.
- Trilussa ( 2000), *Er telefono in Le più belle poesie*, Milano, A. Mondadori.

## 2. I dialoghi alla maniera surrealista

Per questo gioco<sup>48</sup> si può utilizzare la tecnica dei bigliettini che consiste nel chiedere a un alunno (A) di:

- scrivere una porzione di messaggio su di un foglio e ripiegarlo in modo che un altro alunno (B) non possa leggerlo;
- passarlo all' alunno (B) che scrive nel biglietto un'altra parte del messaggio (lo piega all'indietro, poiché il messaggio completo possa essere letto nell'ordine giusto).

Il biglietto può continuare a circolare per altri alunni e successivamente letto. Il gioco si può semplificare, formulando domande e risposte, quali per esempio:

Che cos'è? E'...

Domanda: Che cos'è il giorno?

Risposta: E' una donna nuda che fa il bagno quando cade la notte.

D. Che cos'è una casa?

<sup>48</sup> Caré J. M., Debyser F., (1991), *Jeu, langage et créativité*, Paris, Hachette.

R.....

Il gioco si amplia aggiungendo altre domande come per esempio: perché? quando? Se non ci fosse più?

Far leggere i bigliettini e lavorare sulla produzione di doppi sensi e sul non senso.

#### TESTI DI APPOGGIO

- Lear E. ( 1970), *Il libro dei nonsense*, trad. C. Izzo, Torino, Einaudi.
- Scialoja T. (1979), *Amato topino caro* in *Poesia degli anni settanta*, a cura di A. Porta, Milano, Feltrinelli.

#### Riferimenti autobiografici

- Caré J. M., Debyser F., (1991), *Jeu, langage et créativité*, Paris, Hachette.
- Cerami V. ( 1996), *La costruzione del dialogo. Il dialogo in situazione. Il dialogo in teatro. Il dialogo in cinema* in *Consigli a un giovane scrittore*. Narrativa, cinema, teatro, radio. Torino, Einaudi.
- Corno D. ( a c.di) (1993), *Vademecum di educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Dortu J. C. (1990), *Une classe de rêve*, Paris, Cle International.
- Liverta Sempio O. ( a c. di) (1998), *Vygotskij, Piaget, Bruner, Concezioni dello sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Orletti F. (a c. di) (1994), *Fra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale*. Roma. La Nuova Italia Scientifica.
- Orsolini M. (1988), *Guida al linguaggio orale*, Roma, Editori Riuniti.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1991), *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Roma La Nuova Italia Scientifica.
- Stati S. (1982), *Il dialogo*, Liguori Editore, Napoli.
- Zani B., Sella P, David D., (1994), *La comunicazione: Modelli teorici e contesti sociali*. Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Zinato E. (1999), *Attualizzazione del dialogo. Didattica di un genere ibrido tra passato e presente*, "Chichibìo", n°4, Anno I

## CAPITOLO IV – L’ESPLORAZIONE DEL SE’ IN UNA PROSPETTIVA NARRATIVA E DESCRITTIVA

*L’atelier narrativo- descrittivo*

Maria Piscitelli

Operare una ricostruzione autobiografica, far scoprire la propria appartenenza e sensibilizzare al problema dell’identità, recuperando spezzoni della propria memoria non è semplice; in particolare per bambini di otto/nove anni che hanno un vissuto circoscritto e limitato, la cui percezione del tempo è in gran parte da costruire e sviluppare. Tuttavia cominciare a far loro capire che, accanto al proprio presente, esiste un passato personale, che altri (genitori/parenti) conservano, possono raccontare e documentare, è molto importante. Lo è non solo dal punto di vista emozionale, cioè di incremento delle strutture immaginative del bambino, ma anche e soprattutto dal punto di vista cognitivo. Difatti, far intravedere, tramite il racconto e la raccolta di dati, fatti, figure e oggetti che appartengono, in qualche modo, alla loro storia, consente di avviare, sia le “prime consapevolezze relative all’idea di permanenza e di mutamento nel tempo e nello spazio”, sia forme di conoscenza del sé e dell’altro. Per questi motivi si è ritenuto opportuno collocare questo percorso nella terza elementare, per riprenderlo successivamente, e con sviluppi e approfondimenti differenziati, in quelle classi di passaggio da un ordine di scuola ad un altro<sup>49</sup> (1a classe, scuola secondaria I e II grado).

In terza elementare il bambino è più pronto ad operare forme esplorative del sé nel passato, cioè in absentia, che richiedono un grado maggiore di astrazione, rispetto a quelle in presentia (nel presente). Per accompagnarlo in questo passaggio, che rappresenta uno snodo (elemento di discontinuità) proficuo per la crescita cognitiva, oltre che affettiva, del bambino, abbiamo fornito strumenti, materiali e punti di riferimento. In questa ricostruzione della storia personale ci siamo ispirati alla metodologia di ricerca adottata negli *Archivi del Nord*<sup>50</sup> da M. Yourcenar, che si serve di dati e documenti, di ogni genere, per narrare; dati e documenti che, per i nostri alunni, costituiscono una base documentaria fondamentale, ma soprattutto un sostegno significativo al lavoro da svolgere.

In quest’affascinante opera la scrittrice continua il racconto delle vicende di famiglia (antenati materni) iniziato in *Care memorie*, ripercorrendo a ritroso la storia degli ascendenti paterni, investigata sin dai primordi. La ricostruzione vera incomincia dal XVI sec., attraverso una narrazione che procede rapida fino al XIX secolo,

---

<sup>49</sup> Per la scuola secondaria di II grado vedi *I Labirinti della memoria*. Un possibile percorso curricolare per il biennio della scuola superiore, in “Il Processo formativo”, a cura di Piscitelli M. et al/, Pisa, Edizioni Del Cerro, n. 1, <sup>50</sup>200, pp. 70-105.

<sup>50</sup> Yourcenar M. (1982), *Archivi del Nord*, Torino, Einaudi.

delineando la fitta rete di parentele e generazioni per concentrarsi poi sulle figure più vicine, quella del nonno e del padre. Utilizzando diari, lettere, album di viaggi, tratti dagli archivi di famiglia, la Yourcenar ricerca, di questi personaggi, sia la vita tranquilla dell'uno, sia quella più avventurosa dell'altro, facendo intravedere, dietro le vicende dei singoli, l'evoluzione di una società e le sue inclinazioni. Le pagine dedicate alla storia di famiglia, prima della Rivoluzione, si basano su documenti tratti da archivi di famiglia e da qualche trattato genealogico; altre notizie provengono dai racconti fatti dal nonno al figlio e da altri suoi scritti che le sono serviti per tentare di ricostruire la storia dell'uomo (album di viaggio, appunti riguardanti la sua famiglia e certi episodi della sua vita, archivi del Nord, archivi di Versailles, fogli ingialliti di un libretto militare, scritte sul retro di vecchie fotografie).

Riallacciandoci alla prospettiva metodologica della Yourcenar siamo partiti dalla ricostruzione documentaria della storia individuale che, mediante la raccolta di tracce di sé (reperti, dati, etc.) e di testimonianze individuali e collettive (interviste), ha ripercorso esperienze e pezzi di vita, il più delle volte sconosciuti agli alunni. I bambini hanno rivisitato, con l'aiuto dei genitori e dell'insegnante, certe tappe fondamentali del loro passato, narrandole e scrivendole aiutandosi con le esperienze culturali di taluni scrittori. Là dove la documentazione si è mostrata insufficiente (abbiamo vuoti di memoria!!) hanno colmato i vuoti di memoria con l'immaginazione (autobiografia documentaria e immaginaria), raccontando i fatti, in maniera sequenziale e cronologica (il tempo del discorso ha coinciso con quello della storia)<sup>51</sup>. La scoperta di vissuti lontani, messi a confronto con quelli dei compagni, ha fatto emergere contesti e tratti personali (stati d'animo, pensieri, abitudini, comportamenti), che, insieme ad altri, comparsi poi nell'itinerario dedicato alla narrazione e descrizione del sé nel presente (*Oggi: Io nel presente*), sono stati negoziati e messi in comune, cercando di renderli fluidi e in taluni casi di sciogliere forse qualche piccolo nodo, che talvolta è di grande ostacolo alla costruzione dell'identità. In effetti, l'intento sotteso a questa esplorazione del sé e della dimensione privata del soggetto, che si ricerca e si rappresenta, non è stato tanto quello di risolvere i problemi, quanto di trovarli per metterli in comune, dividerli e conviverci (Bruner, 2002, p. 17),

Sul piano didattico si è privilegiato il lavoro sulle abilità linguistiche, sviluppate in un'ottica unitaria; all'interno di questo si è inserito l'approccio al letterario (La fiaba), prestando un'attenzione particolare alla lettura di testi iconici e letterari, alla scrittura privata e al processo di scrittura (pre-scrittura, scaletta, stesura, revisione), senza trascurare quei generi vicini alla tematica prescelta (l'autobiografia, la lettera, il

---

<sup>51</sup> Riguardo a questo punto, nei livelli di scolarità superiore, si sono apportate delle modifiche, proponendo una narrazione retrospettiva, evocativa e immaginaria, dove l'ordine dei fatti non ha rispettato la loro relazione cronologica; inoltre le porzioni descrittive, si sono sempre più accresciute, delineando via via quadri di vita intorno ai vari frammenti di memoria (un personaggio, un episodio, un evento).

racconto epistolare, etc.). Nella ricostruzione autobiografica un posto di rilievo è stato affidato ad un genere testuale interessante, quale l'intervista, per le molteplici opportunità di lavoro che ci ha dato, come ad esempio di curare:

- la formulazione delle domande e la previsione delle risposte;
- le diverse funzioni e l'espansione delle risposte dei genitori;
- lo sviluppo di parti per arricchirla;
- l'aggancio con la lingua straniera.

- l'approfondimento di un genere testuale (orale/trascritto) a struttura duale, già iniziato nella classe seconda con i dialoghi;

- l'avvio di una serie di attività scritte, in vista della stesura di un testo. Di fatto l'intervista ha rappresentato, per i bambini, una traccia di lavoro (una scaletta) da cui partire per scrivere la loro storia.

Infine alcuni tratti distintivi della narrazione e della descrizione ci hanno fatto agevolmente affrontare due fondamentali categorie, quali la temporalizzazione e la spazializzazione. In particolare la temporalizzazione ha costituito il filo rosso di quasi tutte le attività, su cui si sono innestate azioni di riflessione linguistica, specificatamente sul modo indicativo e sulle forme verbali di riferimento. Si è venuto così a creare un terreno fecondo per comprendere significativamente le differenze concettuali tra i tempi al passato (passato remoto, imperfetto e passato prossimo), tra passato e presente, tra presente e futuro, senza dimenticarne tuttavia un uso adeguato.

### **L'autobiografia**

|  |   |
|--|---|
| ITINERARIO MODULARE 1<br><br>Ieri: io nel passato<br>20h, tre fasi | ITINERARIO MODULARE 2<br><br>Oggi: io nel presente<br>14h, due fasi |
|--|---|

Il percorso prosegue con un itinerario modulare sulla fiaba<sup>52</sup>, che per motivi di spazio non riportiamo. Mentre per la scuola secondaria di I grado e II grado, il lavoro sulla fiaba è stato sostituito da quello sul *mito* (pre-adolescenziale/ adolescenziale e classico).

---

<sup>52</sup> Per quest'itinerario si rinvia a *Idee per il curricolo verticale*, cit.

## **Percorso didattico L'autobiografia**

ITINERARIO MODULARE 1 Ieri: "Io nel passato"

Questo primo itinerario, svolto in più di un mese (20h) è costituito da tre fasi:

- La ricerca (2h)
- La costruzione e la lettura delle interviste ( 10 h, L1 e LS)
- Narrare e descrivere (8h, L1 e LS)

PRIMA FASE **LA RICERCA**

Obiettivi

L'alunno:

- presta attenzione all'ambiente linguistico circostante
- pianifica il lavoro da svolgere

### 1. La raccolta del materiale

Comunichiamo alla classe che da oggi inizia una nuova avventura.

Cari lettori da oggi vi parlerò di me

Io nel passato

Io nel presente e se possibile..... nel futuro

Chiediamo ai bambini<sup>53</sup> di ricercare oggetti, documenti o dati relativi al loro passato. Si possono raccogliere anche, secondo il livello di scolarità, testimonianze, ricordi, aneddoti, oggetti, testi scritti su persone, luoghi, ambienti (quaderni, letterine, lettera di Natale, bigliettini, disegni, diari, etc.). Come possiamo chiedere di fare interviste e ricerche all'anagrafe per ricostruire il proprio albero genealogico. Nel nostro caso sono state:

– ricercate fotografie che riguardano tre momenti significativi della vita del bambino, quali la nascita, la scuola d'infanzia, la prima elementare;

---

<sup>53</sup> Questo itinerario, insieme agli altri di questo percorso sull'autobiografia, è stato sperimentato in classe dall'insegnante Attilia Greppi, nell'Istituto Comprensivo di San Polo, Greve in Chianti (3<sup>a</sup> elementare).

– preparate, a partire dalle foto prescelte, interviste ai famigliari su *Come ero* e su un *Oggetto* del passato.

## SECONDA FASE LA COSTRUZIONE E LA LETTURA DELLE INTERVISTE

### Obiettivi

L'alunno:

- rileva la situazione di comunicazione (L1 LS)
- formula domande e prevede risposte(orale/scritto)
- negozia significati
- familiarizza con alcuni elementi dell'intervista
- si avvia alla descrizione (L1 LS)
- appronta strategie adeguate ai fini della comprensione
- introduce lessico e strutture elementari in lingua straniera (LS)
- riconosce alcune principali forme verbali ( imperfetto, passato remoto e passato prossimo)
- ricava informazioni e opinioni da una varieta di contesti e di formati testuali
- raccoglie idee per scrivere
- effettua operazioni di espansione e rielaborazione
- costruisce una traccia per stendere un breve testo

### 1. La prima intervista      Alcuni momenti importanti della mia vita

#### 1.1.      Quando, dove, cosa, chi, perché

Da un primo impatto spontaneo e libero (brainstorming), nel quale emergono molteplici sollecitazioni che richiedono di essere discusse e riordinate, passiamo a:

- scegliere le informazioni da raccogliere;
- concordare cosa è opportuno precisare per elaborare insieme una prima scaletta di domande (quando, dove, chi, etc.) da rivolgere all'intervistato (la mamma, la nonna, il babbo, etc.) sulle tre fotografie.

Mettiamo le domande per iscritto, predisponendo gli spazi per trascrivere le risposte. Si consiglia di porre le domande, guardando una foto per volta

#### SCHEDA 1

---

1. Quanti anni avevo quando è stata scattata la foto?
2. Dove è stata scattata la foto?
3. Chi c'era quel giorno?

4. Cosa è successo prima e dopo?
  5. Ricordi profumi?
  6. Ricordi suoni?
  7. Ricordi qualche dialogo? (cioè le parole che mi stavi dicendo)
- Raccontami...

#### 1.2. La lettura delle interviste

Successivamente leggiamo in classe le interviste e discutiamo la prima intervista, aggiungendo particolari che costituiscono un'estensione della prima scheda, che risulta così completata.

##### INTEGRAZIONE DELLA SCHEDA 1

Cosa è accaduto? Reazione degli intervistati, problemi, difficoltà.  
Cosa ha suscitato l'intervista? Sensazioni, ricordi, conversazioni.  
Cosa è emerso e cosa sono venuto a sapere?....

Riportiamo le risposte dei genitori di Lorenzo:

##### A tre mesi

1. avevo 3 mesi e 10 giorni
  2. in casa dei nonni
  3. mamma, babbo e nonni
  4. non me lo ricordo
  5. c'era il profumo d'arrosto e di caffè
  6. dei piatti e le voci dei nonni
  7. guarda quante cose colorate ci sono sul tavolo
- La nonna ti aveva mascherato da Babbo Natale per farci una sorpresa.

##### A cinque anni e mezzo

1. avevi cinque anni e mezzo
2. ai giardini di S. Polo
3. gli zii, il babbo e la mamma
4. non me lo ricordo
5. no
6. urla di bambini

Prima abbiamo visto uno spettacolo di burattini e poi siamo tornati a casa.

### A sette anni

1. avevi 7 anni
2. Badia Montescalari
3. Martina, babbo, mamma
4. non mi ricordo
5. profumo del bosco
6. cinguettio degli uccelli e rumore delle foglie secche sotto i piedi
7. pronti per le foto?

Prima abbiamo preso le bici dall'auto e poi abbiamo fatto una girata.

#### 1.3. La situazione di comunicazione

Riprendiamo due o tre fotografie, facendo notare gli elementi che ricorrono (quando, dove, cosa, chi, perché). Ricostruiamo la situazione di comunicazione e descriviamo Come potevo essere, tenendo conto degli elementi emersi dalla prima intervista. Guidiamo i bambini a verbalizzare i contenuti della discussione. Per la lingua straniera inseriamoci nel corso delle attività, secondo obiettivi specifici precedentemente stabiliti. Per esempio possiamo curare la presentazione personale o porre domande semplici su aspetti personali e su argomenti familiari, chiedere informazioni, etc.

Verifica:

- descrivere una foto;
- ricostruire la situazione di comunicazione (quando, dove, cosa, chi, perché).

Per la lingua straniera sollecitiamo gli alunni a praticare forme di bilinguismo, introducendo nella descrizione o nella ricostruzione della situazione di comunicazione frasi isolate e parole conosciute.

#### 2. La seconda intervista

#### Alcuni miei tratti significativi

Per approfondire la ricerca del sé si ripete l'esperienza.

##### 2.1. Come ero?

Guidiamo la classe a preparare una seconda intervista da effettuare in famiglia. In maniera libera si esprimono idee, punti di vista, impressioni che vengono riordinati per elaborare una seconda scheda, dove questa volta l'attenzione è focalizzata sul chi (persona). La scheda ottenuta (scheda 2) può essere utilizzata anche per l'insegnamento della Lingua Straniera (per esempio per la presentazione della persona).

SCHEDA 2

L1 LS

- ❖ aspetto fisico: ero grasso, magro, alto, basso.  
I miei capelli sono stati sempre così?  
Avevo i capelli?
- ❖ carattere: ero vivace, tranquillo?  
Espansivo, chiuso?  
Ubbidiente o disubbidiente?  
Pestifero, dispettoso?  
Piangevo tanto o poco?  
Avevo paura di qualche cosa?
- ❖ comportamento: docile, ribelle?  
mangiavo?  
Avevo un piatto preferito?  
Avevo un cibo che non amavo?
- ❖ mi addormentavo facilmente? Mi addormentavo con una ninna nanna?  
Dormivo?  
Mi raccontavate una storia?
- ❖ linguaggio: balbettante, veloce, sicuro?  
come parlavo?  
Parlavo tanto/ poco?  
Avevo qualche segno particolare? Cicatrici, segni..

2.2. La lettura delle interviste

Leggiamo le interviste e discutiamo le risposte degli intervistati (i contenuti della discussione vengono verbalizzati).

Ritorniamo poi sulla descrizione individuale di Come ero; alcuni bambini si soffermano sulla descrizione degli aspetti fisici e sul carattere, mentre altri accennano appena i tratti fisici, sviluppando quelli relativi al comportamento e al linguaggio. L'attenzione prestata al linguaggio consente di:

- aprire una parentesi vivace e animata su come parlavo quando ero bambino;
- giocare a ritornare bambini;
- ricercare le sonorità di alcune parole straniere sulla base di stimoli ed esempi da parte dell'insegnante.

### 2. 3. Ritorno bambino...

I bambini si divertono a inventare scenette sul tema: ritorno bambino...riutilizzando i racconti dei genitori e le risposte fornite nelle interviste. Provano a sperimentare (L1 LS) i loro primi balbettii, le parole storpiate, i suoni che, in alcuni casi, ricordano, ma, in altri, reinventano molto volentieri ispirandosi a situazioni concrete di vissuto personale (la sorellina piccola, la cuginetta, etc.).

Alle attività svolte seguono letture che arricchiscono il lavoro di esplorazione sul sé ed offrono occasioni di incontro significativo con il testo letterario in lingua italiana e in lingua straniera.

#### TESTI DI APPOGGIO

Morante E. (1995), *Le bellissime avventure di Caterì dalla trecciolina e altre storie*, Trieste, EL.

- Nanetti A. (1999), *Le memorie di Adalberto*, Trieste, EL.
- Palazzeschi A. (1958), *Chi sono* in *Poesie*, Opere Giovanili, Milano, A. Mondadori.
- Pitzorno B. (1990), *Balbettii infantili* da *La casa sull'albero*, Milano, Mondadori Junior.
- Pitzorno B. (2002), *Quando eravamo piccole*, Milano, Mondadori Junior.
- Pitzorno B. (1989), *Parlare a vanvera*, Milano, Mondadori Junior.
- Romano L. (1977), *La sorellina* da *La penombra che abbiamo attraversato*, Torino, Einaudi.

Salinger J.D. (1961), *Una sorella proprio speciale* da *Il giovane Holden*, Torino, Einaudi.

#### 2.4. L'espansione dei testi e la rielaborazione personale

Sulla base dei dati raccolti e delle schede personali (1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup>), nelle quali ogni bambino ha trasferito le risposte dei genitori, i bambini ampliano e affrontano il delicato compito della scrittura individuale, rielaborando il materiale a disposizione.

Queste attività sono sostenute dal materiale raccolto, dalle schede personali che rappresentano delle vere e proprie tracce di sviluppo del racconto. A titolo esemplificativo si riporta il testo che Lorenzo ha ottenuto tramite la rielaborazione delle schede. Nella fotografia presa in esame Lorenzo appare in collo alla mamma, vestito da Babbo Natale.

La consegna è stata la seguente: Ricostruisci la tua storia, comportandoti come un investigatore e usando le informazioni a disposizione.

##### TESTO DI UN BAMBINO

- Prima espansione (scheda 1). Lorenzo ha tre mesi:

Ei mi vedete bambini, lo sapete chi sono...? Lorenzo.

Io a quell'ora avevo tre mesi e dieci giorni! E lo sapete dove è stata scattata la foto: in... casa dei... due nonni!!!

Che profumo di... arrosto che c'era? Era... delizioso, anche il profumo di caffè.

E che rumore c'era? C'era il rumore ... dei nonni e dei piatti!!!

Lo so che vi siete stancati a leggere, però scommetto che non sapete cosa diceva la mamma.

La mamma mi diceva: "Guarda quante cose colorate ci sono sul tavolo". Poi la mia nonna mi ha preso di nascosto e mi ha vestito da Babbo Natale.

Ei ma che cosa mi ha fatto? Mi ha fatto una... sorpresa!!! Che bello che è stato!

Lorenzo

- Seconda espansione (scheda 1). Lorenzo ha cinque anni:

[..] Non sono più quel bambolotto di prima, ora ho cinque anni.

E lo sapete dove è stata fatta la foto? La foto è stata scattata ai giardini di S. Polo. E lo sapete chi c'era? C'era babbo, mamma, bambini del mio asilo e genitori di S. Polo, ma gli zii non sono di S. Polo. Ma questo la mia mamma non se lo ricorda [...].

Ma questo se lo ricorda perché siamo andati ad uno spettacolo alla scuola...materna. E poi siamo andati a casa mia insieme ai miei zii.

- Terza espansione (scheda 1). Lorenzo ha sette anni:

Ei ragazzi, sono sempre io, ma più grande. Adesso ho sette anni. Oggi lo sapete dove sono? Sono a Badia Montescalari. C'era il babbo, mamma e mia sorella e un profumo di bosco! Era

delizioso.

E lo sapete che rumore c'era? C'era il rumore degli uccellini e anche delle foglie secche sotto i piedi! A un certo punto la mia mamma ha detto: "Pronti per la foto".

Poi abbiamo tolto le bici dall'auto e siamo andati a fare una girata!!! Ciao! Ciao!

L'espansione del testo, favorita dalle attività svolte sulla seconda scheda (domande e risposte) e sul gioco Ritorno bambino, è ora rivolta alla descrizione del corpo e alle parole usate "quando ero bambino".

Ognuno si chiede:

- il mio corpo come era?
- quali parole sbagliate dicevo da bambino?
- quali parole e quante parole dicevo da bambino?

Lorenzo così risponde alle domande su: Ma come ero?

Ero cicciottello e avevo anche pochi capelli, ma chiari. Ero però anche alto per la mia età.

Lo sapete che occhioni avevo? Avevo due occhioni che osservavano il mondo con serietà.

Ma avevo anche un bel nasino ritto e una meravigliosa fossetta sulla guancia destra quando sorridevo e ce l'ho ancora.

Quali parole dicevo?

|             |              |
|-------------|--------------|
| Patatucia   | pastasciutta |
| Tuttallalla | tartaruga    |
| Gitirina    | giratina     |
| Ciccellino  | uccellino    |
| Dandone     | grandone     |
| Fermafero   | semaforo     |
| Calallino   | cavallino    |
| Daddo       | dondolo      |

Dopo la ricerca delle parole sbagliate e la descrizione del proprio corpo i bambini immaginano un breve dialogo con i genitori quando erano piccoli. La descrizione del proprio corpo si presta particolarmente per la Lingua Straniera, soprattutto per quelle parole che suscitano la curiosità dei bambini (come si dice in inglese o in francese cicciottello, occhioni, nasino ritto, guancia, fossetta in..).

Lorenzo ha così immaginato il suo dialogo:

Io: Voglio la tuttallalla perché la voglio far vedere a babbo.

La mamma: Vabbene Lorenzo.

Di nuovo la mamma: Marioooooo.

Il babbo: Che c'è Mariella.

La mamma: Lorenzo ti vuole per farti vedere la tartaruga.

Il babbo: Arrivo da questa tuttallalla.

## 2.5. La finestra di riflessione

A completamento del lavoro svolto i bambini riflettono su quanto hanno imparato (porre domande, trascrivere risposte, ampliare i testi, etc.) e a cosa è loro servito per costruire storie. Si approfondisce il lessico (sinonimi e contrari) e si ricercano le forme verbali dominanti.

Le risposte sono scritte alla lavagna.

Per costruire la nostra storia abbiamo avuto bisogno di:

Documenti, fonti

Foto

Filmini

Racconti

Interviste

Viene oralmente aggiunto che:

- non possiamo ricordare tutti i fatti;
- quando scriviamo la nostra storia, il nostro passato, scriviamo la nostra vita;
- quando scegliamo gli episodi non seguiamo una regola precisa, se non quella che si tratti di qualcosa di rilevante per noi, qualcosa che ci abbia colpito e coinvolto in modo speciale.

**Precisiamo che:**

quando si scrive la propria vita, si scrive

l'auto- bio- grafia

scrittura (grafia) della vita (bio) fatta da se stesso (auto)

cioè si mette per iscritto la propria vita. Si racconta la propria esistenza, affidandoci sovente alle sensazioni, ai ricordi di qualcosa (un oggetto, un episodio); ricordi che affiorano dentro di noi e scatenano stati d'animo particolari, facendoci vedere le cose in tanti modi diversi.

non è facile raccontare in maniera efficace “pezzi di vita”.

Tuttavia documentarsi può essere di aiuto, anche se ciò non basta. Difatti l’apporto di testimonianze (nel nostro caso genitori, parenti) e la raccolta di documenti (dati, quaderni, foto) sono utili per ritornare sulle tracce del passato, su episodi particolari ricavati dalla memoria o dalle memorie di altri per... riscriverli o reinventarli.

Relativamente alla forma verbale i bambini scoprono l’imperfetto, il passato remoto e il passato prossimo, ma osservano che la forma verbale dominante è l’imperfetto. Soffermiamoci alcuni giorni per far capire la differenza, soprattutto, tra imperfetto e passato prossimo. Al seguito di questo approfondimento i bambini così si esprimono:

Alunno 1: Quel verbo lì (l’imperfetto) è come una prima donna, non esce mai dalla scena.

Alunno 2: La dobbiamo guardare sempre!

Alunno 3: Sembra un lenzuolo bianco!

Alunno 1: C’è anche nelle fiabe ”c’era una volta..

Alunno 5: Quegli altri (passato remoto e passato prossimo) fanno capolino.

Alunno 2: Vanno e vengono!

Cogliamo l’occasione per ragionare intorno a queste rappresentazioni dei bambini e riprendendo l’idea del lenzuolo bianco, sistemiamo alla parete, con delle mollette, un lenzuolo (l’imperfetto) e attacchiamo, in maniera sporgente, dei panni per raffigurare le azioni compiute (passato remoto, passato prossimo). L’imperfetto è paragonato ad un mare aperto o ad un fiume che può continuare il suo cammino, a meno che non sia arrestato da qualcosa (il passato remoto/ prossimo).

Dopo queste considerazioni la classe si appresta a scrivere biografie personali con la consegna di scambiarsele. Le produzioni divengono oggetto di lettura in classe, affiancate da testi di appoggio .

#### TESTI DI APPOGGIO

– Beauvoir S. (1998) *La mia primissima infanzia* da *Memorie di una ragazza perbene*, Torino, Einaudi.

– Carpi P. ( 1981), *La bambina che non voleva andare a dormire*, Trieste, Edizioni EL.

– Costa N. ( 1999), *Quando avevo dieci anni* in *Quando avevo la tua età. Tutti gli scrittori per bambini sono stati bambini*, Milano, I Delfini, Fabbri Editori.

– Ginzburg N. (2002.) *La mia infanzia* da *Mai devi domandarmi*, Torino, Einaudi.

– Ginzburg N. (2000) *Il tempo di via Pastrengo*, da *Lessico familiare*, Torino, Einaudi.

– Maraini D.(1999), *Caro Bambino*, in *Quando avevo la tua età. Tutti gli*

*scrittori per bambini sono stati bambini*, Milano, I Delfini, Fabbri Editori.

– Montale E. (1984), *Nei miei primi anni abitavo al terzo piano* in *Tutte le poesie*, Milano, Mondadori.

– Morante E. (1957), *Come vestivamo* da *L'isola di Arturo*, Trieste, Edizioni EL.

– Papini G. (1962) *Un bambino vecchio*, da *Un uomo finito*, Milano, Mondadori.

– Petrosino A. (1995), *Le fatiche di Valentina*, Alessandria, Edizioni Piemme Junior.

– Wilson J. (1991), *Bambina affittasi*, Milano, Salani editore.

– Wright R. (1954), *Quando ho imparato a cantare* in *Ragazzo negro*, Torino, Einaudi.

Verifica:

– descrivere un compagno osservandolo attentamente;

– scrivere la propria autobiografia.

Per la lingua straniera chiediamo di scrivere frasi isolate o di tradurre in immagini ritratti, accompagnati da didascalie o da vocaboli conosciuti.

### 3. La terza intervista                      Un oggetto del passato

Dalla esplorazione sulla persona rivolgiamoci a quella sugli oggetti personali del bambino: oggetti da raccontare e da descrivere..

#### 3.1.        Come era, cosa ci facevo..

Prepariamo con i bambini una terza intervista su Un oggetto del passato.

Seguiamo la procedura di preparazione per le interviste, adottata precedentemente e elaboriamo una griglia orientativa, che può essere compilata anche in Lingua Straniera.

Come era

Cosa ci facevo

Cosa rappresentava per me

Ti ricordi un episodio particolare

#### 3.2.        La lettura in classe

Si ripercorrono le operazioni eseguite in precedenza. Dopo la lettura:

- si apre una discussione collettiva;
- si esaminano le risposte degli intervistati;
- si sottolinea che gli episodi descritti, sia relativamente alla persona che all'oggetto, sono disposti in un ordine cronologico e i verbi sono usati al passato (per la maggior parte all'imperfetto).

Alla fine si trascrivono i contenuti della discussione.

### 3.3. Il momento della verifica

Riprendendo alcuni elementi scaturiti dalla elaborazione della scaletta e dalla preparazione delle tre interviste puntualizziamo e chiariamo, in particolare, alcuni aspetti legati alle caratteristiche dell'intervista. Successivamente avviamo verifiche su:

- l'elaborazione di una traccia per intervistare qualcuno;
- l'espansione di una traccia;
- la descrizione di un oggetto del passato (L1 LS);
- gli elementi della comunicazione (L1 LS).

I prodotti dei bambini vengono corretti e confrontati. Alla correzione e al confronto seguono attività sugli errori e sulle difficoltà incontrate.

## TERZA FASE NARRARE E DESCRIVERE

### Obiettivi

L'alunno:

- individua gli elementi centrali di un testo
- annota i punti ritenuti essenziali
- descrive oggetti in *presentia* (L1 LS)
- produce testi semplici a dominanza narrativa e descrittiva

Iniziamo un lavoro sulla descrizione di un oggetto in *presentia*, appartenuto al passato del bambino e carico di significato affettivo. La descrizione viene condotta prima in chiave "oggettiva", poi soggettiva. La scelta di partire da quella "oggettiva" è discesa dal fatto che i bambini avevano svolto un insieme di attività in educazione scientifica<sup>54</sup> che hanno consentito di acquisire particolari conoscenze; conoscenze che sono state utilizzate e trasferite in un altro contesto, quale quello linguistico. Difatti per aiutarci nella descrizione "oggettiva" ci siamo serviti della scaletta, costruita e sperimentata con la classe per la descrizione di un fenomeno scientifico. La descrizione del fenomeno era basata sui cinque sensi: gli occhi, le mani, gli orecchi, il naso, la bocca.

<sup>54</sup> Le attività svolte in educazione scientifica si riferiscono alla sperimentazione di percorsi didattici in Educazione Scientifica curati da C. Fiorentini, CIDI Firenze.

## 1. Verso una “descrizione oggettiva”

Scegliamo con i bambini due oggetti tra: un peluche, un libro, un biberon, un ciuccio. Prima di passare alla descrizione discutiamo collettivamente come dovrebbe essere una “descrizione oggettiva”. Riepiloghiamo poi alla lavagna la nostra “idea” di descrizione oggettiva:

È una descrizione tale che chi legge deve immaginarsi l’oggetto come è nella realtà, senza vederlo. Tutti possono scrivere così.

Riportiamo la scaletta utilizzata per la descrizione di un fenomeno scientifico, mediante la quale abbiamo osservato e rilevato le seguenti proprietà:

### ❖ con gli occhi

Altezza- larghezza

Colori e decorazioni eventuali

Materiali

Posizione

Dimensione

Forma e parti

### ❖ con le mani

Peso    Ruvidità    Spessore

### ❖ con gli orecchi

con il naso con la bocca

Suono    Profumo

Sulla base di queste indicazioni ed alcune variazioni i bambini cercano di descrivere l’oggetto scelto, prima attraverso il disegno, poi con la scrittura. Lorenzo così descrive il giocattolo che usava da piccolo:

È un giocattolo di legno fatto ad anello.

È formato da un anello grande e da altri piccoli anelli.

I colori sono: giallo, rosso, blu e marrone.

È tutto di legno

Non ha nessun profumo particolare.

Il rumore è quello del legno contro legno.

È liscio e duro.

Pesa come un borsellino vuoto.

Lorenzo

## 2. Verso una “narrazione /descrizione soggettiva”

Meno impegnativa si è rivelata la presentazione “soggettiva” dello stesso oggetto, poiché i bambini notano subito che, in questo caso:

è lo scrittore che è il soggetto-protagonista, che descrive l’oggetto “dal cuore”, “a modo suo” secondo il suo punto di vista. Solo lui può scrivere così. È lui il soggetto, il protagonista.

Tuttavia la classe avverte la necessità di stendere una traccia per narrare/descrivere sul tema: come io vedo gli oggetti e cosa mi suscitano?

Si rielabora la seguente traccia:

il nome dell’oggetto  
la sua storia (chi me lo ha regalato)  
come ci giocavo, cosa ci facevo  
adesso cosa provo (nel presente)

Lorenzo così presenta lo stesso oggetto in versione “soggettiva”.

Questo giocattolo mi è stato regalato quando avevo sei mesi dalla mamma.

Io ci giocavo quando ero a sedere sul seggiolone e mi divertivo a percuoterlo sul tavolo di cucina. Infatti mancano due anelli che ho rotto con tutte quelle botte.

Quando lo vedo mi fa tenerezza anche se non mi ricordo niente.

Dall’esame dei testi, prodotti dai bambini, risulta che le descrizioni appaiono mescolate alla narrazione che predomina (narrazioni soggettive, alla prima persona).

Nel confronto tra i testi i bambini osservano che nelle produzioni, accanto al quando, dove, cosa c’è sempre un io che esprime il proprio stato d’animo, sentimenti, punti di vista e rievoca gli avvenimenti ritenuti più significativi.

L’itinerario si conclude con letture di brani che, oltre a rappresentare per i bambini modelli testuali (in particolare estetici) diversi e forme di sperimentazione di mondi possibili, stimolano a cogliere la forza evocativa del ricordo e quanto nel ricordo si possa depositare in termini di sogni, aspirazioni, desideri, nostalgia e rimpianto.

### TESTI D’APPOGGIO

- Böll H. (2002) *La storia di una tazza senza manico*, da *Racconti umoristici e satirici*, Milano, Bompiani.
- Dahl R. (1988), *La fabbrica del cioccolato*, Mialano, Salani.
- Govoni C. (2000), *Gioco magico, La trombettina* in *Poesie* (1903-1989), Milano, A. Mondadori.
- Serao M. ( 1970), *Il mio primo libro* da *Le più belle pagine*, Milano, Garzanti.

Per La trombettina di Govoni si è effettuato un adattamento dei versi (semplificazioni, tagli), per rappresentare l'oggetto.

Verifica:

- descrivere un oggetto del passato in maniera “soggettiva” (L1 LS);
- descrivere/ narrare in maniera “soggettiva” lo stesso oggetto;
- individuare gli elementi centrali del testo.

ITINERARIO MODULARE 2      Oggi: “Io nel presente”

Questo secondo itinerario, svolto quasi in un mese (14h), è costituito da due fasi:

- Narrare e descrivere (8h, L1 e LS)
- Riflettere (6h, L1 e LS)

PRIMA FASE    **NARRARE E DESCRIVERE**

Obiettivi

L'alunno:

- comprende e usa un lessico preciso (L1 LS)
- comprende ed utilizza iperonimi ed iponimi (colore, forma, etc.)
- comprende semplici testi a dominanza narrativa e descrittiva
- narra/descrive (orale e scritto) in modi diversi persone presenti
- narra/descrive (orale e scritto) in modi diversi persone immaginate

In questo itinerario viene affrontato il discorso descrittivo/ narrativo, già avviato tramite le interviste e la rielaborazione dei testi, che qui è esteso a persone ed oggetti in situazione, legati al presente del bambino.

1. Verso una “descrizione oggettiva”

Riprendiamo alcuni punti discussi e trattati precedentemente quali la descrizione di un fenomeno e la descrizione “oggettiva” di un oggetto. Ripuntualizziamo cosa può significare descrivere in maniera oggettiva non solo un oggetto, ma anche una persona; in particolare una persona che “si vede”.

I bambini tendono a fornire “ spiegazioni” personali che sono trascritte alla lavagna.

## TESTI DEI BAMBINI

Cosa può significare descrivere in maniera oggettiva?

Dire quello che c'è  
Guardare bene  
Rilevare le proprietà come nell'esperimento  
Riprendere i caratteri  
Annotare le caratteristiche fisiche  
Osservare come ci si muove  
Non aggiungere quello che non c'è

Data la complessità dell'operazione, limitata, che possa aiutare a "vedere" come realmente sono le cose e le persone. Pensiamo allo specchio che riflette le immagini e, come suggeriscono i bambini, sa "copiare bene" l'immagine delle persone, presentandole così come sono. Lo specchio non inganna e mostra la vera immagine. Divertiti i bambini portano uno specchio, si guardano attentamente, si osservano e si descrivono tramite il disegno. La consegna è: come mi vedo dal di fuori.

Un bambino scopre che le sue sopracciglia sono a virgola.

In un secondo momento:

- si esaminano e si discutono i disegni, evidenziando alcuni caratteri (forma, colore, dimensione, grandezza);
- si annotano e si sintetizzano le osservazioni in una scheda (scheda 3), che rappresenta una traccia di sviluppo per parlare di sé attraverso la descrizione e la narrazione.

### SCHEDA 3

L1 LS

|  |
|--|
| Nome e cognome                               |
| Descrizione fisica (altezza, "grassezza")    |
| Testa (forma)                                |
| Viso (forma)                                 |
| Occhi (colore, dimensione, forma)            |
| Orecchi (forma, grandezza)                   |
| Capelli (colore, lunghezza...)               |
| Naso (forma, lunghezza)                      |
| Sopracciglia (spessore, forma)               |
| Corpo (braccia, mani, schiena, gambe, piedi) |

I bambini compilano la propria scheda, che in alcune parti può servire anche per la Lingua Straniera, e sulla base di questa provano a descriversi e a raccontarsi.

Lorenzo così si racconta alla prima persona:

Cari lettori io mi chiamo Lorenzo, però tutti mi chiamano Lori.

Io di cognome mi chiamo.....E lo sapete che fisico ho? Sono alto per la mia età.

Però grasso non sono. Diciamo che sono mezzo e mezzo.

E la testa ce la ho a uovo hehehe che buffo vero? Siiiiiiii!!! I capelli li ho un po' marroncini e abbastanza lunghi.

E il viso è chiaro. Le sopracciglia hanno pochi pelini. Gli occhi sono abbastanza larghi e marroni. Il naso è largo e anche i buchi del naso lunghi...

.La bocca non è tanto ciociottella.

E la forma, non so che forma è. Ma passiamo alle orecchie. Le mie orecchie sono abbastanza piccole. Il collo invece è proprio normale, sì sì normale.

Le mani...Anzi cominciamo dalle braccia. Le braccia sono "quasi perfette".

Dalla descrizione/ narrazione personalizzata si passa a chiedere di stendere il ritratto del babbo e della mamma o di un familiare (disegnato e scritto) e di compilare la carta di identità (L1 LS).

Il lavoro si conclude con la lettura di testi di appoggio (visivi/scritti) il cui tema sia il ritratto o l'autoritratto.

Quest'ultima parte, come del resto molte altre sezioni interne ai percorsi proposti, si presta particolarmente ad integrazioni con l'insegnamento della Lingua Straniera, sia per riprendere un vocabolario comune, quello relativo al corpo umano, sia per introdurre elementi di civiltà e cultura straniera.

Un esempio interessante è dato dall'esperienza e dalla tecnica della classe de rêve (J.C. Dortu)<sup>55</sup>, che mostra come, creando un'atmosfera accattivante e "seducente", si possa "fare lingua". La procedura parte da una lettura che faccia leva sui cinque sensi (guardate, udite, sentite, etc.), per far raccontare ad ognuno il proprio sogno. In un secondo momento i bambini sono invitati a descrivere collettivamente il contenuto trattato, ricorrendo al materiale fornito dall'insegnante. Nel nostro caso dipinti di autore (Van Gogh, Renoir, Watteau, Picasso, Matisse/ Ritratto con la riga verde, 1905 Copenaghen Statens Museum for Kunst/, Reynolds J./ Ritratto di Master Hare, 1788, Museo del Louvre Paris).

<sup>55</sup> Dortu J.C. (1990), *Une classe de rêve*, Paris, Cle international.

Relativamente al ritratto il testo citato propone il seguente brano<sup>56</sup>: *Portrait*.

Siete in un museo. Vi sono tanti quadri. Una sala immensa.... Guardate... Com'è questa sala?... Come sono i visitatori? Che fanno?... C'è molta gente laggiù:.....È il quadro più bello! È una bambina, in un giardino. Guardate i colori... i suoi capelli... la sua fronte... i suoi occhi... il suo naso... le sue gote... la sua bocca.. le sue labbra... i suoi denti.. le sue orecchie... il suo collo...Guardate... Che bello!

E il suo corpo? Com'è vestita?.... Cosa fa nel giardino?.... Guardate le sue braccia.... il braccio sinistro.... il gomito... la mano sinistra... le dita.... il braccio destro.... la mano destra.... le sue gambe... i suoi piedi.... Guardate il quadro tutto insieme. Com'è bello!

Dortu J. C. (1990), *Portrait*, p.31

TESTI D'APPOGGIO

Govoni C. ( 2000), *Autoritratto in Poesie* (1903-1958), Milano, A. Mondadori.

Mosca G. ( 1939), *La signorina Cenci in Ricordi di scuola*, Milano, Rizzoli.

Campanile A. (1999). *Un tipo curioso: zia Elisabetta*, da *In campagna è un'altra cosa*, Milano, Rizzoli.

Campanile A. (1975). *Lord Brummel o Del non farsi notare, Il vero dramma di Bethoven*, da *Vite degli uomini illustri*, Milano, Rizzoli.

Verifica:

- disegnare il ritratto di una persona conosciuta;
- stendere per iscritto il ritratto di una persona conosciuta;
- far parlare un personaggio rappresentato in un quadro;
- raccontare un sogno.

## 1. 2. La finestra di riflessione

### Come mi chiamo? Il nome

Per questa tappa si rinvia agli spunti operativi curati da Attilia Greppi nella prima edizione di questo volume<sup>57</sup>. Tuttavia in sintesi siamo partiti dalla lettura di: *Quanti nomi* di A. Gatto e *Il Padrone delle parole* di R. Rocha.

### A me piace chiamarmi...

Poi è stata ripresa la metodologia di scienze. Difatti come gli oggetti si possono

<sup>56</sup> Dortu J. C., cit. p. 31.

<sup>57</sup> Cap. III. Prima parte. *L'autobiografia* in Piscitelli M., Piochi B., Chesi S., Mugnai C. (2001), *Idee per il curriculum verticale*, Napoli, Tecnodid, pp. 99-101

smontare, anche le frasi si possono smontare (articolo, nomi, verbi). Approfondiamo così il discorso sui nomi comuni e sui nomi propri per poi analizzare la carta d'identità e costruirne una propria. La consegna data è stata: costruiamo la carta di identità di... con:

- |                          |                        |
|--------------------------|------------------------|
| - nomi comuni di persona | nomi propri di persona |
| - nomi comuni di animali | nomi propri di animali |
| - nomi comuni di cosa    | nomi propri di cosa    |

## 2. Verso una “descrizione soggettiva”

Dalla descrizione oggettiva passiamo a quella soggettiva, cercando di capire cosa voglia dire guardarsi dal di dentro. Con la classe, disposta in cerchio, discutiamo nuovamente sul termine “soggettivo” e proviamo a formulare delle risposte. Trascriviamo le risposte alla lavagna in maniera disordinata per sistemarle poi e sintetizzarle in una frase. Per i bambini guardarsi dentro significa:

cercare i propri perché... spiegare perché mi piace il mio nome, il mio fisico, il mio volto. Spiegare perché mi piace essere vestito in un certo modo o mangiare un determinato cibo, spiegare perché preferisco certi hobbies o scelgo alcuni compagni...

A partire da queste considerazioni la classe concorda di schematizzarle così:

- |          |                 |
|----------|-----------------|
| - Nome   | mi piace perché |
| - Fisico | mi piace perché |
| - Viso   | mi piace perché |

|  |
|--|
| Come mi piace essere vestito e perché?<br>Cosa mi piace mangiare e perché? (il cibo preferito)<br>Come vedo il mio carattere (a scuola, in casa, con i compagni) e perché?<br>Quali sono i miei hobbies e i miei posti preferiti e perché? (attività, musica, sport, etc.)<br>Quali sono le mie qualità e perché?<br>Quali sono le mie paure e perché?<br>Cosa vorrei cambiare di me e perché? |
|--|

Partendo dallo schema (traccia per la scrittura) i bambini iniziano a sviluppare la traccia personalizzandola. Zeno scrive:

A me piace essere chiamato Zeno, perché non ci sono molti bambini che si chiamano così.  
Invece non mi piace essere chiamato Zenolino, perché mi sembra un nome da bambino

piccolo. Il mio fisico mi va bene già come è ora e non lo vorrei diverso.

Zeno

Leggiamo tutti i testi, mettiamoli a confronto e apriamo una discussione con la classe.

Alto è l'interesse e il coinvolgimento dei bambini che colgono l'occasione di esternare stati d'animo, sentimenti non condivisi, fatti emotivi difficili, da dominare. Tuttavia si pone il problema di come continuare questo viaggio "dentro il sé"; quali strumenti utilizzare. Forse l'esperienza con lo specchio, come già è stato fatto per la descrizione "dal di fuori", può rivelarsi utile; questa volta però lo specchio diventa il riflesso della propria interiorità: lo strumento che consente di guardarsi dal di dentro per esprimere sentimenti, desideri, aspirazioni nascoste, segreti personali. A questo proposito ricordiamo sia l'episodio della matrigna di Biancaneve che si rivolgeva allo specchio per sapere se era la più bella del reame, sia l'episodio di Narciso che si specchiava nel riflesso dell'acqua per ricercare la propria bellezza, senza vedere nient'altro.

Lo specchio difatti, come nota M. R. Alessandri, è uno strumento dai molteplici usi e forme:

[...] esso può rivelare l'anima di coloro che lo guardano o porsi come schermo vuoto sul quale l'immaginazione proietta se stessa; ecco allora apparire la rappresentazione di ricordi, di desideri, di terrori(..). Sembra suggerire che è possibile padroneggiare i mostri che vivono in noi, rifiutandone la visione diretta, ma guardandoli ed affrontandoli nella loro immagine riflessa [...] Può assumere le forme più strane come quella di una <sup>58</sup>mezza di diamante dentro la quale si riflette, come in un cristallo, il viso di una fanciulla bellissima .

I bambini incuriositi da quest'esperienza, opposta a quella precedente (guardarsi dal di fuori), si mostrano molto disponibili per iniziare questo viaggio... attraverso lo specchio, che non sa solo copiare bene, ma anche scavare dentro [...] così anche noi possiamo fare come i protagonisti di fiabe, leggende e..... tante altre storie.

I bambini provano a guardarsi dentro, ma non vedono niente. Stimolati tramite domande dicono di trovare:

|                     |                |
|---------------------|----------------|
| I propri sentimenti | paure          |
|                     | preoccupazioni |
|                     | gusti          |
|                     | desideri       |

---

<sup>58</sup> Alessandri M. R. (1992), *Manuale del fantastico*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 26-27.

Aspetti che riguardano direttamente la loro persona; cibi, luoghi amati e non amati... desideri, rabbia di fronte a fatti spiacevoli, separazioni da persone care, paure e rappresentazioni fantastiche (mostri notturni che bussano alla porta, draghi dai volti infuocati, lupo che mostrano fauci sapventose, etc.), tristezza e allegria. Si tratta di sentimenti, emozioni e stati d'animo contrastanti, che accompagnano quotidianamente la loro vita e che rimangono latenti, creando talvolta timori, incertezze e disagi.

Cerchiamo di parlarne insieme ai bambini e proviamo a rivisitarli inoltrandoci in un mondo fantastico ed immaginario, aiutandoci con la lettura di testi ricchi su questo piano (emotivo, affettivo e personale).

#### TESTI DI APPOGGIO

- Argilli M. ( 1992), *Una bambina timida* in *Fiabe di oggi e di domani*, Firenze, Giunti.
- Buzzati D. ( 1969), *Il bambino tiranno*, Milano, Mondadori.
- Carpi P. (1993), *La bambina che si perdeva nel bosco ossia, La vera storia della Nemorin*, in *Il papà mangione e altre storie dei miei bambini*, Milano, Vallardi.
- Carpi P. (1990), *Il mago dei labirinti. Mauro e il leone nei labirinti dove non ci si perde mai*, Firenze, Giunti-Marzocco.
- Christie A. ( 1979), *Giocare con la paura*, in *La mia vita*, Milano, Mondadori.
- Dahl R. (1989), *Matilde*, Firenze, Salani.
- De Beer H. (1987), *Orsacchiotto dove vai?*, Trieste, E L.
- Evtuschenko E. A.(1970), *Invidia* in *Nuovi poeti sovietici*, Torino, Einaudi.
- Fine A. (1996), *Il diario di Jennifer*, Torino, Einaudi Ragazzi.
- Fiumi L. (1980), *Due miei difetti: avarizia e timidezza* in *Come donna zero*, Milano, Mondadori.
- King, S. ( 1999), *La bambina che amava Tom Gordon*, Milano, Sperling& Kupfer.
- Maupassant G. ( 1970), *La paura. Lilla* in *Racconti del giorno e della notte*, Firenze, Sansoni.
- Papini G. ( 1962), *Un uomo finito* Milano, Mondadori.
- Piumini R. (2005), *Molte lettere per Sei, Lettere e diari*, Trieste, Edizioni EL.
- Valcarengi M. (1978), *Due fiabe minime*, Roma, Savelli.

#### Verifica:

- scrivere una pagina di diario;
- preparare una lettera di protesta da inviare ad una persona non amata;
- raccontare un ricordo;
- descrivere uno dei personaggi incontrati nella lettura dei testi di appoggio;
- mostrare pregi e difetti,

- stilare il decalogo dei propri pregi e difetti.

SECONDA FASE      **RIFLETTERE**

Obiettivi

L'alunno:

- trasferisce conoscenze acquisite in contesti diversi
- individua le caratteristiche di una persona attraverso una gamma di aggettivi
- ricerca in maniera adeguata parole adatte a caratterizzare
- sa aggettivare in lingua straniera

1. Caratterizzare

1.1. L'aggettivazione

Dalle attività di lettura scaturiscono approfondimenti sul piano della riflessione sulla lingua quali l'aggettivazione e l'attribuzione di nomi astratti, dei quali riportiamo alcune considerazioni dei bambini.

Abbiamo riletto i nostri testi e ci siamo accorti che quando parliamo di come siamo, lo possiamo dire anche con una parola sola. Per esempio quando dico che "con i compagni mi piace tantissimo giocare e quando sono tanti mi diverto di più"è [...]. Posso dire tutto questo con una parola sola. Che sono: compagnone. Questa parola, che dice come sono, è una parola PROPRIETÀ che indica

**COME È UNA COSA, UNA PERSONA, UN ANIMALE.**

Le parole proprietà sono parole che aggiungono informazioni. In grammatica chiamiamo queste parole AGGETTIVI perché aggiungono informazioni! [...]

Un bambino che si comporta bene è buono. Buono ci dice come è il bambino. È una parola proprietà, come in scienze per gli oggetti. Questa parola indica com'è una cosa o una persona. Ci aggiunge informazioni. Il nostro libro definisce così l'aggettivo.....

Durante queste attività sono stati ripresi alcuni concetti e modalità di lavoro dell'Educazione scientifica.

A conclusione di questa prima tappa ogni bambino riempie una scheda relativa alla caratterizzazione di una persona (scheda 4), assegnandole un segno zodiacale e spiegando il perché.

SCHEDA 4

|           | L1 | LS |
|-----------|----|----|
| Carattere |    |    |

Occhio penetrante/ minaccioso, freddo, ammaliatore  
Naso  
Bocca  
Denti  
Mano  
Profilo

Segno zodiacale  
(fornire esempi di oroscopo)  
Perché

Verifica:

- stendere un oroscopo sulla base di dati (bilinguismo);
  - completare un testo con aggettivi (L1 LS);
  - attribuire “proprietà” a personaggi, ambienti, oggetti etc.
1. 2. L’immaginario grammaticale

Accanto al lavoro sull’aggettivazione si affiancano attività di ricerca sulla musicalità della parola e si praticano forme di rappresentazione e tecniche legate all’educazione all’immagine. Per esempio:

- si inizia il gioco della caccia all’aggettivo, in cui ogni aggettivo è mimato e indovinato;
- si propone la visione di quadri e di riproduzioni che vengono successivamente disegnate dai bambini (per esempio gli occhi di alcune donne nei dipinti di Picasso<sup>59</sup>);
- si prosegue con la costruzione di testi con parole in libertà e giochi del non sense (i testi individuali sono letti in classe);
- si disegnano tutti gli elementi del nome, del viso e delle parti del corpo, ispirandosi ad alcuni particolari dei dipinti di Picasso (gli occhi). I bambini si improvvisano poeti, scrivendo dentro il disegno;
- si usano aggettivi, associazioni, contrari, frasi alla maniera dei calligrammes.

La consegna data è la seguente: disegna com’è il tuo occhio, il tuo naso, la tua bocca; come sono i tuoi orecchi; com’è il tuo nome.

Un bambino disegna la propria bocca accompagnando il contorno delle labbra con parole:

le mie labbra sono rilassate  
che sembrano tante ... patate.

---

<sup>59</sup> P. Picasso, *Donna allo specchio*, New York, Museum of Modern Art. *Testa di ragazza*, Torino, Coll. rivata. *Donna seduta*, Pittsburgh, Coll. privata. *Donna che piange*, Londra, Coll. privata.

Altri bambini si cimentano in qualche rima:

Sono bello, ma mattarello.  
Porto l'ombrello sopra il cappello.  
Sono dormiglione, ma un gran compagnone.

Si affiancano letture ed attività su testi di appoggio, che si rivelano fondamentali per fornire, oltreché modelli estetici, occasioni frequenti di sperimentazione di mondi possibili e di promozione della sensibilità fantastica ed immaginativa.

Le produzioni personali costituiscono forme di verifica.

#### TESTI DI APPOGGIO

- Lear E. (1970), *C'era un vecchio... in Il libro del non sense*, Torino, Einaudi.
- Pozzi G. (1984), *Poesia per gioco*, Bologna, Il Mulino.
- Rinaldi P.P. (1997), *Il piccolo libro del nonsense*, Milano, A. Vallardi.
- Rodari, G. (1973), *Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi.

#### TERZA FASE      **GIOCARE A RACCONTARE STORIE**

##### Obiettivi

L'alunno:

- inventa e realizza storie
- realizza giochi linguistici manipolando i significati e i suoni delle parole (L1 L2)
- rielabora testi in funzione di diversi scopi
- comprende il significato di alcune forme verbali

##### 1. Il presente

I bambini (a coppie) sono invitati a giocare e a raccontare storie prima al presente, poi al futuro. Relativamente al presente riprendono il lavoro precedentemente svolto sui ricordi e sulle testimonianze, sugli oggetti e sulle persone, sui luoghi, sui problemi e sui sentimenti personali. Avviamo un insieme di attività quali:

- arricchire le descrizioni con notazioni personali e con punti di vista diversi;
- passare da descrizioni naturalistiche a descrizioni imprevedibili, impossibili, umoristiche;
- riscrivere biografie strane (il gioco del rovescio sul modello di E. Lear);

- presentare immagini di fotografie, ironizzando ed esprimendo le proprie sensazioni legate a qualcosa (immaginare per esempio quello che un compagno può provare in una determinata situazione);
- far riaffiorare ricordi e/o creare momenti magici in situazioni reali;
- inviare una lettera a un vicino di casa (bambino non conosciuto).

## 1.2. Il futuro

Per il futuro si ricorre al gioco delle carte e al gioco della chiromante o a quello della zingara<sup>60</sup>. Si tratta di “giochi delle parti” semplici che divertono i bambini, ma che offrono la possibilità di affrontare tematiche legate all’avvenire e di esercitare la classe all’uso del futuro.

### 1.2.1. Il gioco delle carte: i tarocchi.

Il gioco delle carte si presta particolarmente alla creazione di storie e di racconti proiettati nel futuro; soprattutto il gioco dei tarocchi che, con le carte figurate, stimola il discorso fantastico nel costruire trame e avventure. A tal proposito ci si può ispirare a I. Calvino<sup>61</sup> che nel Castello dei destini incrociati immagina, che, in un castello silenzioso e isolato, dei viaggiatori si scambino la storia delle loro avventure personali allineando delle carte di tarocchi (il Cavaliere di Coppe, il Re di Denari, il Dieci di Denari, il Nove di Bastoni, il Cavaliere di Spade, il Sole, La Forza, La Temperanza, La Giustizia, etc.). I racconti fantastici si incrociano... sfilano le storie: dell’ingrato punito, dell’alchimista che vendette l’anima, della sposa dannata, d’un ladro di sepolcri, dell’Orlando pazzo d’amore, di Astolfo sulla luna, dell’indeciso, della foresta che si vendica, del regno dei vampiri etc.

Prima di iniziare il gioco si possono scegliere brani da leggere e trarre spunto, per quel che è possibile, dalla procedura di narrazione adottata da I. Calvino, riprendendo personaggi, storie, descrizioni ed ambienti.

A titolo esemplificativo si riporta un brano tratto da *Il Castello dei destini incrociati* di I. Calvino.

<sup>60</sup> Per approfondimenti vedi *Le Tarot des mille et un contes* in *Jeu, langage et créativité*, Caré, J.M. Debyser F. (1991), Paris, Hachette, pp. 97-99, 147-154.

<sup>61</sup> Calvino I (1994), *Il castello dei destini incrociati*, Milano, A. Mondadori. Interessante è la nota all’edizione del 1973 in cui l’autore scrive: “Mi son applicato soprattutto a guardare i tarocchi con attenzione, con l’occhio di chi non sa cosa siano e a trarne suggestioni e associazioni, a interpretarli secondo un’iconologia immaginaria” (...). “Quando le carte affiancate a caso mi davano una storia in cui riconoscevo un senso, mi mettevo a scriverla”.

## *La Storia dell'ingrato punito*

Presentandosi a noi con la figura del Cavaliere di Coppe - un giovane roseo e biondo che sfoggiava un mantello raggianti di ricami a forma di sole, e offriva con la mano protesa un dono come quelli dei Re Magi - il nostro commensale voleva probabilmente informarci della sua condizione facoltosa, della sua inclinazione al lusso e alla prodigalità, e pure - col mostrarsi a cavallo - d'un suo spirito d'avventura, sia pur mosso - giudicai io, osservando tutti quei ricami fin sulla gualdrappa del destriero - più dal desiderio d'apparire che da una vera vocazione cavalleresca.

Il bel giovane fece un gesto come per richiedere tutta la nostra attenzione e cominciò il suo muto racconto disponendo tre carte in fila sul tavolo: il Re di Denari, il Dieci di Denari e il Nove di Bastoni. L'espressione luttuosa con cui aveva deposto la prima di queste tre carte, e quella gioiosa con cui mostrò la carta seguente, parevano volerci far comprendere che, suo padre essendo venuto a morte, - il Re di Denari rappresentava un personaggio leggermente più anziano degli altri e dall'aspetto posato e prospero, - egli era entrato in possesso d'una cospicua eredità e subito s'era messo in viaggio. Quest'ultima proposizione la deducemmo dal movimento del braccio nel buttare la carta del Nove di Bastoni, la quale - con l'intrico di rami protesi su una rada vegetazione di foglie e fiorellini selvatici - ci ricordava il bosco che avevamo or è poco attraversato [...].

Dunque, l'inizio della storia poteva essere questo: il cavaliere, appena seppe d'avere i mezzi per brillare nelle corti più sfarzose, s'affrettò a mettersi in cammino con una borsa colma di monete d'oro, per visitare i più famosi castelli dei dintorni, forse col proposito di conquistarsi una sposa d'alto rango; e accarezzando questi sogni, s'era inoltrato nel bosco.

A queste carte in fila, se ne aggiunse una che annunciava certamente un brutto incontro: La Forza. Nel nostro mazzo di tarocchi questo arcano era rappresentato da un energumeno armato, sulle cui malvage intenzioni non lasciavano dubbi l'espressione brutale, la clava mulinata in aria, e la violenza con cui stendeva al suolo un leone con un colpo secco come si fa con i conigli. Il racconto era chiaro: nel cuore del bosco il cavaliere era stato sorpreso dall'agguato d'un feroce brigante. Le più tristi previsioni furono confermate dalla carta che venne poi, cioè l'arcano dodicesimo, detto Il Pendulo, dove si contempla un uomo in brache e camicia, legato a testa in basso, appeso per un piede. Riconoscemmo nell'appeso, il nostro giovane biondo: il brigante l'aveva spogliato d'ogni avere, e lasciato a penzolare da un ramo, a testa in giù.

Respirammo di sollievo alla notizia che ci recò l'arcano La Temperanza, posato sul tavolo dal nostro commensale con espressione di riconoscenza.

Da esso apprendemmo che l'uomo penzoloni aveva sentito un passo avvicinarsi e il suo occhio capovolto aveva visto una fanciulla, forse figlia d'un boscaiolo o d'un capraio, che avanzava, nudi i polpacci, per i prati, reggendo due brocche d'acqua, certo di ritorno dalla fonte. Non dubitammo che l'uomo a testa in giù venisse liberato e soccorso e restituito alla sua positura naturale da quella semplice figlia dei boschi. Quando vedemmo calare l'Asso di Coppe, su cui era disegnata una fonte che scorre tra muschi fioriti e frulli d'ali, fu come se sentissimo lì vicino il fiottare d'una sorgente e l'ansare dell'uomo che si dissetava bocconi è [...]. Non per

nulla la carta che venne dopo fu un Due di Coppe ornato dal cartiglio “amor mio” e fiorito di nontiscordardimé: indizio più che probabile d’un incontro amoroso.

Già ci disponevamo - soprattutto le dame della compagnia - a goderci il seguito d’una tenera vicenda amorosa, quando il cavaliere posò un’altra carta di Bastoni, un Sette, dove tra gli scuri tronchi della foresta pareva di vedere allontanarsi la sua ombra sottile. Non c’era da illudersi che le cose fossero andate altrimenti: l’idillio boschivo era stato breve, povera giovane, il fiore colto sul prato e lasciato cadere, l’ingrato cavaliere nemmeno si volta indietro a dirle addio [...].<sup>62</sup>

Il gioco può iniziare invitando tre coppie di bambini (sei) a leggere e raccontare le carte (una carta per bambino). Tra le sei letture raccontate dai bambini, si creeranno dei vuoti che vengono colmati dal narratore (l’insegnante). Altre tre coppie mettono per iscritto quanto è stato raccontato per essere poi discusso, rivisto, ampliato ed elaborato collettivamente in classe.

#### 1.2.2. Il gioco della chiromante o della zingara

Prima di organizzare il gioco si distribuiscono agli allievi alcuni esempi di documenti relativi alla predizione del futuro per suscitare l’interesse e stimolare l’immaginazione (oroscopi, previsioni, annunci pubblicitari, etc.).

Dietro la guida dell’insegnante la classe rileva alcuni contenuti e modalità della predizione. Successivamente si prepara la scena con la vestizione dei personaggi e l’allestimento dell’ambiente e si attribuiscono ruoli a:

- la coppia che predice il futuro. Legge il destino nella sfera di cristallo o nella mano e si impegna a preparare una base di copione da recitare (storie possibili relative al destino dei compagni di classe);
- i clienti (sei bambini). Pongono domande sul proprio destino o quello altrui;
- il pubblico. Ascolta in silenzio e annota per poi costruire storie.

Durante il gioco i clienti possono incalzare la chiromante o la zingara con domande sul loro destino (a turno) o su quello di altri compagni presenti in classe, introducendo elementi imprevisti sia sul loro destino che su quello degli altri. Agli attori (la chiromante o la zingara) è concesso di ricorrere ad allusioni, umoristiche o fantastiche, su tratti personali dei loro “clienti”.

Le produzioni scritte (la base del copione preparata dalla chiromante o dalla zingara e le storie costruite dal pubblico, partendo dagli appunti presi) sono esaminate dalla classe, confrontate tra loro e arricchite per stendere una storia condivisa. Il lavoro è completato con letture di appoggio sulle quali vengono svolte attività di comprensione e di produzione del testo. L’incontro è registrato e ripreso.

#### TESTI D’APPOGGIO

---

<sup>62</sup> Calvino I., *Il castello dei destini incrociati*, cit. pp. 9-11.

- Coppard Y. ( 1997), *Per favore niente genitori alla mia festa. Lo fanno tutte! Perché io no? Grande! Avete rovinato il resto della mia vita!* Milano, Mondadori.
- Jesi Soligoni A. ( 1997), *Cuore in un diario*, Firenze, Le Monnier.
- Masini B., Piumini R. ( 1998), *Ciao, tu*, Milano, Bompiani.
- Nostlinger C. ( 1992), *Diario segreto di Susi; Diario segreto di Paul*, Casale Monferrato, Piemme.
- Petrosino A. ( 1991-1998), *I diari di Jessica*, Torino, Sonda.

Verifica:

- distribuire un testo breve. Far espandere il testo con notazioni personali o far inserire brevi descrizioni;
- distribuire quattro carte. Far scrivere una storia compiuta su ogni carta. Chiedere di collegare le quattro storie.

### Riferimenti bibliografici

- Bruner. J. (2002), *La fabbrica delle storie*, Roma-Bari, Laterza.  
 Bruner J. ( 1997), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.  
 Cambi F. ( 2002), *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza.  
 Demetrio D. (1996), *Raccontarsi*, Milano, Cortina.  
 Lejeune Ph. (1986), *Il patto autobiografico*, Bologna, Il Mulino.  
 Piscitelli M., *I Labirinti della memoria*, in Cambi F., Piscitelli M. (2005), *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*, Roma, Armando.  
 Yourcenar M. ( 1982), *Archivi del Nord*, Torino, Einaudi.

### SPUNTI OPERATIVI

Alberta Toschi

#### ITINERARIO MODULARE 1 La narrazione dell'interiorità attraverso l'arte

L'itinerario si iscrive nella parte finale del lavoro delle classi terze (*L'autobiografia. Oggi: Io nel presente*) ed offre l'occasione per intraprendere un affascinante 'viaggio' che, attraverso l'osservazione e l'analisi di quadri d'autore, conduce i bambini a scandagliare in modo indiretto il proprio mondo interiore e a sperimentare prime forme descrittive/narrative legate all'interiorità.

L'itinerario, svolto in un mese e mezzo, è costituito da tre fasi:

- Il pre-ascolto (3h)
- L'osservazione e l'analisi (3h)

- La narrazione (18h)

#### PRIMA FASE **IL PRE-ASCOLTO**

##### Obiettivi

L'alunno.

- si pone in modo attivo nell'ascolto
- attiva schemi di riferimento e rappresentazioni mentali
- sviluppa capacità immaginative
- comunica le proprie emozioni

##### 1. *La classe de rêve*

L'attività prende l'avvio dalla presentazione, mediante la tecnica della classe de reve, del quadro « Ritratto di bambina con gatto » di P.A. Renoir. Come in un sogno, l'insegnante conduce i bambini all'interno di un museo, di fronte al ritratto in questione, creando un'atmosfera accattivante...

Siamo in un museo... in una sala immensa e luminosa...Ci sono tanti quadri...Guardate...Oh! C'è molta gente laggiù...Sono tutti davanti a un quadro...E' il quadro più bello!... Guardate!... Raffigura una bambina seduta su un divano...Osservate i colori... i suoi capelli... la sua fronte...i suoi occhi...che belli!... Guardate il suo naso... le sue gote... la sua bocca... le sue labbra... le sue orecchie... il suo collo...Guardate!...Com'è vestita?... Cosa fa seduta sul divano?...Cosa tiene tra le braccia?...Oh, sì!..E' un gatto...un piccolo gatto che sembra molto contento di starsene lì...Guardate come lo tiene stretto! Osservate le sue mani...la mano destra...la mano sinistra... le dita... Guardate il quadro tutto insieme...Com'è bello!

In un secondo momento, i bambini raccontano ciò che hanno 'visto' nel loro sogno e quali emozioni ha suscitato in essi il quadro; solo in seguito sarà presentato il ritratto della bambina, così da poter rilevare le eventuali differenze e somiglianze con quanto ognuno aveva immaginato.

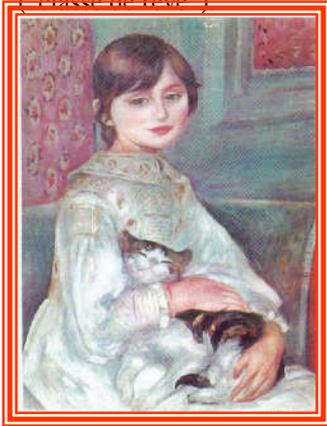
#### SECONDA FASE **L'OSSERVAZIONE E L'ANALISI**

##### Obiettivi

L'alunno:

- sviluppa capacità di osservazione
- sa leggere/decodificare immagini (dipinti d'autore) per ricavare informazioni e ricostruire la situazione (chi, che cosa, dove, quando) individuando gli indizi a supporto
- sviluppa capacità immaginative
- sa produrre un testo narrativo a partire dalla 'scena' offerta da un quadro
- sa comunicare stati d'animo ed emozioni
- sa raccontare eventi assumendo il punto di vista altrui
- sa usare i segni di punteggiatura anche in funzione espressiva

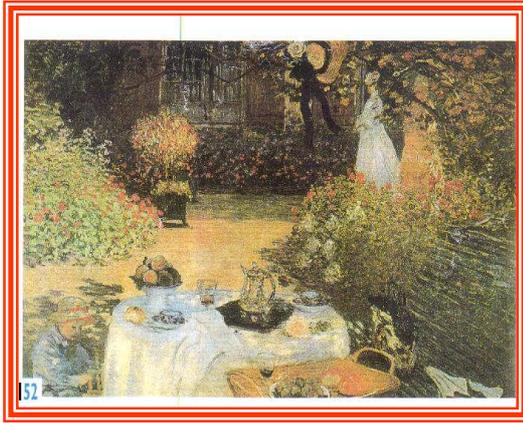
L'insegnante presenta il quadro "Ritratto di bambina con il gatto" di Renoir per procedere ad una iniziale descrizione oggettiva del dipinto e per rilevare somiglianze e differenze con quanto i bambini hanno immaginato durante la fase del pre-ascolto ("classe de rêve")



Successivamente stimola gli alunni ad andare oltre l'esteriorità per cercare di capire cosa prova la bambina raffigurata, perché appare così triste e pensierosa, che cosa comunica il suo sguardo malinconico. Ognuno fa le proprie ipotesi (sempre rigorosamente supportate dagli indizi ricavati da una lettura più attenta del quadro) e, dal piano della descrizione oggettiva del ritratto, si passa gradualmente al piano dell'interpretazione soggettiva. Quasi tutti gli alunni osservano che a preoccupare la bambina deve essere accaduta una situazione spiacevole (la partenza di qualcuno, per esempio), ma per saperne di più, è necessario che il quadro si 'animi' e che la bambina 'esca' dal ritratto e racconti a noi la sua storia.

Per fare questo, è opportuno innanzi tutto 'contestualizzare' il quadro, cioè fornire notizie sull'autore, collocarlo nel suo tempo, individuare il ceto di appartenenza della bambina... Molte informazioni possono essere ricavate dal quadro stesso (l'abbigliamento, l'arredamento...), altre vengono fornite dall'insegnante e/o ricostruite collettivamente sulla base delle conoscenze che gli alunni hanno acquisito nell'extrascolastico (film, documentari, letture...).

Successivamente, si avrà cura di fornire un altro quadro d'autore (viene proposto al riguardo "Colazione in giardino" di Monet) che servirà da supporto per la narrazione della prima puntata della storia.



Anche questo verrà osservato attentamente mediante l'uso di un'apposita griglia al fine di procedere ad una ricostruzione oggettiva della situazione raffigurata (Chi sono i personaggi? Dove si trovano? Quando? In quale periodo dell'anno? In quale momento della giornata?) e ad una ricostruzione soggettiva (Chi potrebbero essere le persone raffigurate nel quadro? Secondo te, cosa stanno dicendo o a cosa stanno pensando? Quali suoni, rumori, profumi... immagini si sentono?..).

#### TERZA FASE LA NARRAZIONE

##### Obiettivi

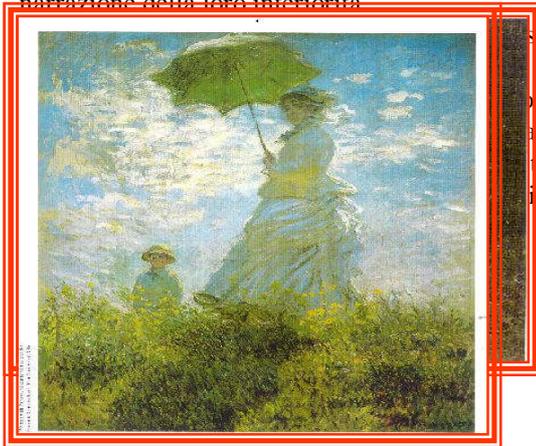
L'alunno:

- sviluppa capacità di osservazione
- sa leggere/decodificare immagini (dipinti d'autore) per ricavare informazioni e ricostruire la situazione (chi, che cosa, dove, quando) individuando gli indizi a supporto
- sviluppa capacità immaginative
- sa collegare le mini-storie prodotte in modo da costruire un racconto coerente e coeso
- sa inserire parti descrittive in una trama narrativa
- sa comunicare stati d'animo ed emozioni
- sa raccontare eventi assumendo il punto di vista altrui
- sa usare i segni di punteggiatura anche in funzione espressiva

E' soprattutto a questo punto dell'itinerario, che prevede il passaggio dal piano dell'oggettività a quello dell'interpretazione soggettiva, che l'opera d'arte viene letta dai bambini con 'occhi diversi' a seconda del vissuto individuale.

Utilizzando le informazioni ricavate dal primo e dal secondo quadro, quali necessari supporti per la narrazione, gli alunni cominciano a scrivere la prima puntata della storia della bambina, mettendosi dal suo punto di vista e narrando in prima persona ("E' come se la bambina ci dettasse la sua storia e noi la scriviamo!" osserva un alunno); nel tentativo di spiegare i motivi che la rendono così malinconica e triste,

inevitabilmente trasferiscono nella storia le loro esperienze e le loro emozioni; così la narrazione della storia della bambina del quadro diventa, in qualche modo, la narrazione della loro interiorità



storia, l'insegnante presenta poi, uno  
Monet e figlio" e "Il ponte della  
modalità di lettura dei quadri  
finalizzato per ricostruire la situazione,  
e alla narrazione degli eventi che  
inmato

contesto.

Grazie a queste attività, gli alunni stabiliscono, tra le mini-storie narrate, dei nessi logico-cronologici al fine di rendere i testi coerenti e coesi, tali da costituire un'unica narrazione (la modalità utilizzata è simile a quella delle 'carte in favola' di Rodari, anche se, nel nostro caso, le 'carte' sono costituite dai dipinti d'autore presentati in successione); inoltre, imparano ad inserire gli elementi descrittivi offerti dai quadri nella narrazione degli eventi, compiendo un altro importante passo in avanti nella costruzione dei racconti.

La parte finale della storia viene scritta senza il supporto di un quadro: sono i bambini stessi a 'proiettare' e a realizzare sul piano grafico-pittorico l'ultima scena in cui si svolgeranno gli eventi da narrare.

Al termine di questo itinerario, le storie prodotte dagli alunni vengono lette e confrontate per cominciare a prendere coscienza dell'esistenza di punti di vista diversi; successivamente si va alla ricerca di informazioni per scoprire la vera identità della bambina raffigurata da Renoir e, se possibile, le ragioni psicologiche della sua tristezza. Dopo un'accurata ricerca, i bambini scoprono che la bambina del quadro è Julie, la figlia di Monet, e che l'intento del pittore nel ritrarla sembra essere stato di natura essenzialmente decorativa, piuttosto che essere rivolto all'interiorità del personaggio.

## CAPITOLO V – IL RISPETTO DELLE REGOLE...FRA TRADIMENTI E LEALTA'

*L'atelier regolativo –informativo e narrativo*

Maria Piscitelli

In quarta elementare abbiamo optato per la regolazione interpersonale e la sua articolazione in alcune forme testuali, sia perché queste ultime costituiscono uno spaccato della nostra civiltà con i quali i ragazzi sono quotidianamente in rapporto, sia perché la frequentazione assidua, da parte dei bambini, incide fortemente nel determinare comportamenti automatici e inconsapevoli. Questo tipo di testi, che riveste una particolare portata culturale, offre difatti l'occasione di riflettere, attraverso la discussione in classe e la ricerca personale di messaggi regolativi, sugli obblighi e sui modelli generali di condotta, diffusamente praticati e proposti dalla famiglia e dalla società civile.

Far capire il perché della regola, la bontà di essa quando questa stabilisce norme *fondamentali* di convivenza civile e di rispetto reciproco; il ragionare sulle violazioni inopportune, *educando alla legalità*, senza rinunciare a far meditare quando la norma è frutto di *autoritarismo* o di *asservimento* al profitto o a logiche di potere; il soffermarsi ad esempio sul fatto che esiste una tendenza alla trasgressione e un desiderio-bisogno di trasgredire, liberatorio e inconscio, che, in alcuni casi, s'identifica con un pensiero critico e divergente. Tutti questi aspetti costituiscono un' efficace opportunità formativa, che ci porta a rivalutare questi testi, in quanto, molti di questi, sono portatori sì di abitudini e di necessità, ma soprattutto di valori e di tendenze.

In questo percorso<sup>63</sup> si è partiti dalla ricerca, in situazioni concrete, di comandi, divieti e regole in casa, fuori e a scuola, che quotidianamente invadono la vita di ognuno di noi, con l'obiettivo di capire e di discutere se questi hanno un senso (*motivazione*) e se svolgono una funzione civile e sociale significativa. Insieme alla ricerca è stata trattata, in maniera *organica* e *flessibile*, una varietà di forme testuali<sup>64</sup>, legate alla problematica della regolazione/informazione (istruzioni, ricette, comunicati,

---

<sup>63</sup> Il percorso, proposto con caratteristiche e focalizzazioni diverse nella 2a classe della scuola secondaria di I grado, è stato sperimentato dalle docenti: M. Giorgetti e G. Meini ( sc. sec. I grado Poggibonsi).

<sup>64</sup> Testi a dominanza regolativa, informativa, espositiva e argomentativa.

avvisi, regolamenti, statuti, leggi), collocata poi in una dimensione immaginaria, aperta alla costruzione di mondi possibili e impossibili. L'apertura all'immaginario ha avviato il discorso sulla narrazione e sul "fare poesia" e su un nuovo capitolo di riflessione, che ha riguardato la trasgressione della regola e della legge (E' possibile trasgredirla? Perché si trasgredisce? Quando?).

Il principio ispiratore di questo percorso è stato quindi quello di far capire al ragazzo l'importanza delle regole, dei principi e delle leggi, dentro *qualsiasi* società (Senza regole non si può neanche giocare!). Tuttavia si è voluto anche mettere in risalto che le regole e le leggi, seppur necessarie, rispecchiano il loro tempo (società, cultura, tradizione, etc.) e sono soggette a *cambiamento* e a *trasformazioni*, in vista del rispetto (sempre maggiore) dei valori *universali* dell'uomo.

Sul piano linguistico-testuale si è mirato a far cogliere i significati riposti in questo tipo di testo, dove la lingua esercita una forte azione sociale, condizionando i comportamenti altrui. Per cui si è cercato frequentemente di mettere in rapporto l'analisi delle caratteristiche linguistico-pragmatiche e testuali con la portata dei significati trasmessi, mirando a far emergere il nesso che sussiste tra gli elementi linguistici e extralinguistici. Si è fatto rilevare che nei testi in questione si incita a fare qualcosa o a usare qualcosa (ricette, istruzioni d'uso di creme di bellezza o di medicine); in essi si agisce sui comportamenti, indirizzando in vario modo e in maniera implicita o esplicita, le azioni del lettore/ ascoltatore. Nella maggioranza dei casi si forniscono regole di condotta e istruzioni da seguire, proponendo principi da rispettare e chiedendo interventi, attraverso forme differenziate (consigli, ordini, istruzioni, raccomandazioni, prescrizioni, elenchi), che ricoprono una varietà di funzioni (espressivo-poetica, informativa, persuasiva, argomentativa); come del resto viene utilizzata una varietà di strategie operative (ad esempio nella pubblicità, procedure argomentative, forme allusive, ambiguità, giochi di parole, etc.). Non di rado gli alunni, soprattutto della scuola secondaria di I grado, hanno notato che la sequenza di azioni da compiere è finalizzata non solo ad informare, ma anche a controllare e a uniformare comportamenti in funzione di scopi precisi e differenziati, espressi secondo formulazioni linguistiche opportunamente scelte per raggiungerli. Ad esempio nella pubblicità o nel fornire istruzioni per le ricette, i cui atti si riferiscono agli oggetti e alle operazioni richieste, la finalità può essere data da una piena riuscita di un buon piatto, come dalla conservazione e dalla trasmissione di un complesso di abitudini e tradizioni culturali. Mentre per i documenti storico-giuridici (regolamenti, principi, leggi) l'intenzione risiede sia nell'adeguare comportamenti secondo rapporti sociali e istituzioni, stabiliti dall'ordine sociale in funzione di un modello politico-culturale, sia nell'esercitare, in maniera più efficace, forme di controllo.

Ragionare intorno a questi aspetti, a seconda del livello di scolarità (intenzionalità finalizzata alla pianificazione dei comportamenti) è stato prioritario per far scoprire agli alunni i meccanismi sottesi, le strategie messe in atto e i linguaggi usati, tesi a indicare o a condizionare l'*agire sociale*.

Il percorso, che riportiamo quasi per intero<sup>65</sup>, è stato sperimentato, con sviluppi e caratteristiche diverse, nella classe seconda della scuola secondaria di I grado.

### Comandi e divieti

### Le regole

|   |   |                                       |
|---|---|---------------------------------------|
| ITINERARIO MODULARE 1                       | ITINERARIO MODULARE 2                             | ITINERARIO MODULARE 1                 |
| Comandi e divieti in..<br>14h, quattro fasi | Capire comandi e divieti<br>in..<br>14h, due fasi | Le regole dei giochi<br>16h, due fasi |

### Giocare con le regole

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| ITINERARIO MODULARE 1             | ITINERARIO MODULARE 2                    |
| La circolare n°..<br>6h, due fasi | Il gioco dei doppi sensi<br>8h, una fase |

### Percorso didattico. Comandi e divieti

ITINERARIO MODULARE 1 Comandi e divieti in....

Questo primo itinerario, svolto in meno di un mese (14h), è costituito da quattro fasi:

- La ricerca (2h)
- La comprensione globale ( 4 h)
- L'apertura all'immaginario (4h)
- La finestra di riflessione (4h)

PRIMA FASE **LA RICERCA**

<sup>65</sup> Per il percorso integrale vedi *Idee per il curriculum verticale*, cit. (Itinerario modulare *Le regole nella scuola*)

## Obiettivi

L'alunno:

- prende in considerazione il mondo linguistico del bambino
- sviluppa capacità di osservazione

### 1. La raccolta del materiale

Comunichiamo ai bambini<sup>66</sup> il lavoro da svolgere, spiegandone il motivo. In particolare, per la scelta dei comandi e dei divieti, è opportuno fare capire la significatività di questa scelta, non solo sul piano linguistico, ma anche personale, perché offre la possibilità di discutere se i comandi e i divieti, che quotidianamente invadono la nostra vita, hanno o non hanno un senso; senso che viene ricercato non solo verbalmente in classe, ma nella concretezza delle situazioni e della pratica linguistica.

Si concorda che è importante documentarsi e disporre di dati che consentano di avviare la discussione e l'analisi. Una possibile via è quella di raccogliere comandi (espliciti/ impliciti) e divieti formulati da adulti in ambienti diversi<sup>67</sup>, senza tuttavia escludere i segnali e le indicazioni presenti nelle strade, nei luoghi pubblici e privati.

La consegna è:

State attenti a tutto quello che la mamma o il babbo vi dicono e che a voi sembra un comando o un divieto. Ascoltate bene e annotate.

Rispetto a questa consegna i bambini dimostrano di avere già un'idea personalizzata di comando e di divieto. Tuttavia l'insegnante cerca di discutere meglio, con i bambini, questi due concetti. Si riproduce uno stralcio della discussione:

L'insegnante: Bambini, sapete cos'è un comando o un divieto?

Alunno 1: Il comando è una cosa che dobbiamo fare, ma anche non.... fare. (..).

Alunno 2: È una cosa che ci obbliga la mamma o il babbo.

Alunno 3: Sì, è qualcosa che la mamma ci obbliga a fare (..).

Alunno 4: Ma anche a non fare, il mio babbo non mi fa mai fare certe cose. Per esempio giocare a palla in casa.

Alunno 2: È vero, spesso non ci fanno fare le cose che ci piacciono...

L'insegnante: Allora per voi il comando è un obbligo, un ordine che dà la mamma, il babbo o

---

<sup>66</sup> Questo itinerario, insieme agli altri di questo percorso sul rispetto delle regole, è stata sperimentato dall'insegnante Attilia Greppi, nell'Istituto Comprensivo di San Polo, Greve in Chianti (4 elementare).

<sup>67</sup> In casa (famiglia, amici, etc.), in luoghi pubblici (esterni/interni): giardini, parchi, autostrada, campo sportivo, piscina spiaggia, etc. Cinema, negozi, mercato, ambulatori, stazione, autobus, ascensore, scuola etc.

- l'insegnante per fare o non fare certe cose?
- Alunno 2: Sì, è come avevo detto io!..
- L'insegnante: Quindi è una prescrizione, un ordine che ci dice di fare una cosa; come per esempio lavati i denti, vai a fare la cartella! mangia la frutta! Ma ci dice anche di non fare una cosa; per esempio: non fare rumore, non sporcare, non guardare troppo la televisione, non mettere in disordine etc.
- Alunno 1: Sì, sì la mamma mi dice sempre di non guardare la televisione dopo cena e non me la fa proprio guardare!
- Alunno 3: E a me dice di non mettere in disordine e se lo fo mi fa mettere sempre a posto!
- Alunno 2: Io non posso mai fare la capriola sul letto!! Eppure mi piacerebbe tanto!
- L'insegnante: Allora quando la mamma o il babbo vi danno un ordine, vi impongono qualcosa, vi dicono di fare o non fare qualcosa; questo è un comando. Quando però vi dicono di non fare per esempio la merenda ogni cinque minuti, vi proibiscono di mangiare troppo spesso.....
- Alunno 4: La mia mamma non vuole che faccia la merenda subito dopo mangiato.
- Alunno 3: A me che non vada a letto tardi !
- Alunno 5: E il mio babbo non vuole che dica le parolacce!
- Alunno 3: E io non posso dire mai una bugia! Neanche una... se no se ne accorgono!
- L'insegnante: Vi impediscono di fare queste cose. Ve le vietano: vi vietano per esempio di mettere in disordine, di fare la capriola sul letto, di guardare la televisione in certe ore. Insomma il comando diventa un divieto, quando proibisce di compiere determinate azioni o di svolgere alcune attività.

I bambini soddisfatti di questa "chiacchierata" che li ha portati a riflettere sul vissuto personale dei loro comandi e divieti, ritornano ai problemi organizzativi, ponendo domande sul "come si deve fare" per raccogliere i comandi. L'insegnante consiglia di seguire le stesse operazioni indicate per la raccolta dei dialoghi:

- dotarsi di blockes notes, lapis, fogliettini;
- annotare quanto detto, di nascosto, su un bigliettino;
- inserire i messaggi in scatole di cartone diverse (comandi e divieti).

## SECONDA FASE LA COMPRESIONE GLOBALE

### Obiettivi

L'alunno:

- individua le informazioni essenziali e l'intenzione comunicativa nel testo proposto
- conosce gli elementi fondamentali della comunicazione
- individua gli elementi che rinviano al contesto situazionale
- riflette sui possibili significati del testo

## 1. Lettura a puntate dei bigliettini

### 1.1. Le prime osservazioni

Leggiamo i testi prodotti dai bambini, che generano talvolta alcune difficoltà, legate sia alla forma che ai contenuti; difficoltà che danno adito ad una discussione vivace ed animata. Alcuni messaggi non sono completi e richiedono l'intervento dell'insegnante e di una parte della classe.

### 1.2. La riscrittura dei testi

Insieme ai bambini arricchiamo i testi, aggiungendo nuove informazioni ed esplicitando soprattutto i significati riposti in numerosi sottintesi, presenti nei messaggi. Molteplici sono i confronti tra le diverse opinioni che conducono ad approfondire alcuni elementi della comunicazione, con particolare riguardo allo scopo comunicativo, sovente non chiaro.

Come nel percorso relativo ai dialoghi sintetizziamo i contenuti della discussione (prendendo appunti) che, sotto forma di verbale, dettiamo poi alla classe. Se ne riproduce un estratto:

Abbiamo letto i bigliettini che abbiamo portato a scuola. E' nata una discussione, perché non riuscivamo a comprendere bene " i comandi" scritti sui bigliettini. Per esempio il comando: "Sofia, non fare il pipistrello!" ci ha creato qualche problema. Abbiamo allora deciso di capire meglio, ponendo delle domande e aggiungendo delle informazioni relative a:

- chi parlava (la mamma);
- la persona (Sofia) con la quale il "chi", cioè la mamma, parlava ;
- dove la mamma diceva a Sofia di non fare il pipistrello (alle corde dei giardini);
- quando la mamma parlava (di pomeriggio);
- perché la mamma diceva a Sofia di non fare il pipistrello (perché è pericoloso stare appesi a testa in giù).

Alla lavagna abbiamo schematizzato quanto avevamo osservato per ricordarci che quando parliamo dobbiamo stare attenti :

- al chi parla (emittente);
- con chi si parla (destinatario);
- dove e quando si parla;
- perché (scopo) si parla.

Abbiamo anche scoperto che nei comandi ci sono dei sottintesi, cioè delle parole non dette che non "abbiamo sempre bisogno di dirle. Si possono capire...".

Ad esempio nel comando: "Fabio fai i compiti! se no... non vai fuori.. che c'è l'Ermini e gli

altri.." la mamma di Fabio voleva dirgli: "se non ti "spicci", diventa buio e non puoi uscire, per di più fuori ci sono i tuoi migliori amici...."

Verifica:

- riconoscere gli elementi fondamentali della comunicazione (dato il messaggio cercare l' emittente, il destinatario, lo scopo della comunicazione);
- identificare le informazioni essenziali in un breve testo.

### TERZA FASE L'APERTURA ALL'IMMAGINARIO

Obiettivi

L'alunno:

- mobilita conoscenze
- elabora in modo creativo forme testuali riconducibili ad altro tipo di testo
- sceglie, nel narrare, le informazioni in modo pertinente  
(senza omettere informazioni importanti per avere un quadro chiaro della situazione)

#### 1. Creare testi

Per facilitare processi di interiorizzazione di quanto appreso (la forma del comando: non fare, non dire, smetti di, vai a..) e per stimolare i bambini a elaborare forme testuali diverse (storie), tramite la mobilitazione delle conoscenze precedentemente attivate, l'insegnante ricorre all'immaginario<sup>68</sup> che si rivela estremamente efficace da ogni punto di vista.

##### 1.1. L'incipit e l'explicit

Insieme ai bambini si "pescano" nelle scatole di cartone i comandi o divieti che sono piaciuti di più o su cui si è riso maggiormente, con la consegna di far costruire, partendo dai comandi "pescati", storie fantastiche. L'avvio alla costruzione di storie si concentra sull'inizio e sulla fine di una storia. Diamo alcune indicazioni su come avviare una storia "irreale e fantastica". Prima di tutto suggeriamo di arricchire il messaggio con l'aggiunta di alcuni elementi della storia (il tempo, lo spazio, i

---

<sup>68</sup> Per questa problematica si rinvia a Piscitelli M., *L'immaginario nell'espressione orale e scritta* in *L'arcipelago dei saperi* a cura di Cambi F. (2000), Firenze, Le Monnier, IRRE Toscana, vol. I e Braccini A. M., Piscitelli M., *Introduzione. L'arcipelago dei saperi*. Area linguistica a cura di Cambi, F., Braccini A.M., Piscitelli M., Testi C., (2001) Firenze, Le Monnier, IRRE Toscana, vol. II.

personaggi, l'azione) e secondariamente di apportare cambiamenti che favoriscano il passaggio dal reale al fantastico. Per esempio si consiglia di:

- capovolgere la situazione;
- dire il contrario;
- sfiorare l'impossibile, usando parole od espressioni inusitate (aiutarsi con il vocabolario);
- giocare con il senso delle parole (ambiguità, doppi sensi, sottintesi, etc.);
- creare suspense, introducendo l'inatteso;
- condurre il racconto soprattutto alla prima persona.

## 1.2. La rielaborazione individuale

Riprendendo e rielaborando l'*incipit* o l'*explicit* di fiabe o di storie già lette si sollecita il principio di contaminazione tra storie conosciute (insalata di storie)<sup>69</sup> e di imitazione e si introducono cambiamenti (un nuovo personaggio, un oggetto misterioso, una chiusura tragica o comica, etc.). L'insegnante fornisce esempi, facendo vedere ai bambini che un comando di tipo pragmatico, che molti di loro conoscono o hanno conosciuto quale La minestra, la devi mangiare!, può diventare:

Avevo due anni. Due anni e un amore già: la finestra, tutte le finestre. Due anni e già un odio implacabile: la minestra, tutte le minestre. Ma soprattutto una che mi veniva imposta alle quattro ogni giorno con puntualità sconcertante (...).

"Deve mangiare la minestrina. Non ha mangiato la minestrina. Quando avrà mangiato la minestrina." (...). Bisognava mangiarla "tutta", gnorsi. Soltanto dopo averla mangiata "tutta" si poteva scendere a patti col rimanente vivere, ottenere qualche cosa al mondo, prima signornò.

Palazzeschi, A. (1964), *La minestrina*  
in *Il piacere della memoria*, Milano, Mondadori.

Da questa attività nascono storie interessanti che impegnano gli alunni a cercare funzioni e scopi diversi nel testo. Scopi che inducono l'insegnante a far osservare che nei comandi quotidiani si tende a pianificare i comportamenti, cioè a far sì che una determinata cosa sia fatta; è il caso della minestra che devi mangiare perché fa bene e fa crescere, perché abitua a pasti regolari e ad acquisire abitudini di vita e stili di comportamento sani e igienici rispetto alla propria vita. Mentre nel comando riportato dal brano letto lo scrittore vuole soprattutto evocare momenti del proprio passato, ormai lontani nel tempo, ma profondamente presenti e radicati nella sua memoria.

---

<sup>69</sup> Vedi Rodari G. (1973), *Insalata di favole, Le fiabe a rovescio* in *Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi.

Un bambino Zeno ha così trasformato il comando scelto: Zeno chiudi la finestra, c'è troppa aria!!

### Zeno e l'aria

C'era una volta una mamma di nome Amalia. A suo figlio Zeno raccomandava sempre di chiudere la finestra per paura che si raffreddasse e per paura che i barboni gli entrassero in casa.

Un giorno Zeno si dimenticò di chiudere la finestra. L'aria si alzò, ma Zeno non sentiva freddo.

Dopo un po' si alzò e chiuse la finestra. Andò in bagno, si lavò la faccia e si guardò allo specchio.

Gli prese un colpo... Non riusciva a vedersi e pensò che lo specchio non era pulito bene.

Lo pulì che luccicava e non riuscì a vedersi, e riprovò, e riprovò ma... niente.

Era diventato... aria. Era disperato non sapeva cosa fare.

Si addormentò. Ora era molto tranquillo, era immobile.

Il giorno dopo...

Verifica:

- produrre un testo a dominanza narrativa partendo da un comando.

#### QUARTA FASE LA FINESTRA DI RIFLESSIONE

Obiettivi

L'alunno:

- riconosce alcuni modi verbali (l'infinito, l'indicativo, l'imperativo)
- individua alcune peculiarità linguistiche (l'infinito alla forma negativa)

##### 1. Le forme verbali ricorrenti

Le operazioni precedentemente effettuate hanno offerto ai bambini l'occasione di praticare una varietà di modi verbali, presenti nei comandi/ divieti e nella narrazione. Ciò ha permesso di aprire una parentesi sulla riflessione sulla lingua, in particolare sul modo:

- indicativo, frequentemente usato nella narrazione;
- imperativo e infinito, fortemente ricorrenti nella regolazione.

L'insegnante ha fatto ricopiare alla lavagna alcuni verbi individuati nei testi a dominanza narrativa e altri tratti dai cartellini dei divieti e dei comandi. Sulla base dell'osservazione, dell'analisi e del confronto, la classe è giunta ad una definizione provvisoria del tipo:

Il modo imperativo e in alcuni casi anche il modo infinito, sono i modi del comando; l'infinito però è il modo del comando "allargato", perché si rivolge ad un pubblico più ampio e non ben precisato e non specifica il tempo in cui l'azione si compie. Invece il modo indicativo è il modo della realtà, della certezza, della narrazione. Racconta un fatto che avverrà nel futuro (porterà); racconta un fatto che avviene nel presente (porta), racconta un fatto che è avvenuto nel passato (ha portato)

Verifica:

- riconoscere alcuni modi verbali (imperativo e infinito).

## ITINERARIO MODULARE 2 Comandi e divieti in...

L'itinerario di questo percorso, svolto in meno di un mese (14h), è costituito da due fasi:

- Capire il perché dei comandi e dei divieti (10h)
- L'esplorazione del mondo esterno (4 h)

### PRIMA FASE **CAPIRE IL PERCHÉ DEI COMANDI E DEI DIVIETI**

Obiettivi

L'alunno.

- sviluppa capacità logiche (non entra in contraddizione)
- individua l'intenzione comunicativa
- rileva gli elementi principali dell'informazione
- prende in esame più punti di vista

Questa fase si presenta la più delicata e difficile, poiché ha come compito principale quello di far comprendere ai bambini il perché di certi comandi e divieti che abbondano nella loro vita; comandi e divieti che, nell'agire quotidiano, si trasformano in vere e proprie regole di comportamento da rispettare.

Naturalmente si è cercato di evitare, in questo tipo di lavoro, l'indottrinamento, cioè la "retorica" della pratica assoluta e indiscussa dell'obbedienza. Difatti un'obbedienza non sufficientemente ragionata e compresa può, col tempo, generare ribellioni e disagi eccessivi, come può produrre menti acritiche e povertà di valori sul piano della diversità.

Ragionare con i bambini sui motivi e sull'opportunità di impartire certi comandi e divieti, orientati, nei loro ambienti abituali, a regolare comportamenti, non è stata un'operazione semplice, sia per la complessità dell'argomento che per l'età dei

bambini. Tuttavia è stato possibile suscitare una forte sensibilità e curiosità al problema, che hanno stimolato il pensiero a riflettere e ad argomentare, conducendo a buoni risultati.

Al fine di realizzare gli obiettivi fissati l'insegnante si è mossa su due versanti:

1. il versante della ricerca, della discussione e della testimonianza; momenti in cui si è fatto parlare bambini e genitori per capire cosa c'era dietro ad un comando o divieto. Entrambi hanno espresso il loro punto di vista su fatti realmente accaduti. I bambini si sono interrogati sul: perché la mamma tutte le sere mi dice di lavarmi i denti? ma perché me li devo proprio lavare? Per far piacere alla mamma? I secondi hanno fatto intravedere le loro ragioni, mediando in qualche caso con i bambini e rispondendo anche a questionari elaborati dalla classe;

2. il versante dell' informazione reale, riprendendo un fatto di cronaca legato ad un episodio quotidiano, quale l' incidente stradale di un ragazzo in motorino, rimasto fortunatamente illeso ed evidenziando cosa può effettivamente succedere quando si violano certi divieti.

## 1. Il versante della ricerca, della discussione e della testimonianza

### 1.1. Ricercare il motivo del comando e del divieto

Chiediamo ai bambini di reperire e di trascrivere individualmente nel quaderno i comandi o i divieti più ricorrenti in famiglia, invitandoli a:

- esprimere il loro punto di vista (sono d'accordo/non sono d'accordo, servono/non servono, etc);
- spiegare il perché.

Dopo la scrittura dei testi individuali dividiamo la classe in gruppi con la consegna di far esporre oralmente a un relatore per gruppo:

- cosa è proibito in casa;
- perché è proibito;
- se la proibizione è condivisa o non condivisa.

Il divieto più diffuso è stato:

Non stare alla Play -Station più di un tot tempo.

Rispetto alle attività svolte intorno a quest'ultimo divieto i bambini si sono così pronunciati:

Ci siamo divisi in due gruppi. In ogni gruppo c'era un relatore.

Ogni gruppo ha trovato i lati positivi sull'argomento e i lati negativi.

Li abbiamo confrontati e raccolti nel seguente schema

## L'uso della Play-Station

| I lati negativi  | I lati positivi  |
|--|--|
| Gli argomenti contro   | Gli argomenti a favore   |
| La play- station è negativa<br>“Non puoi giocare alla play- station”   | La play- station è positiva<br>“ Gioca pure alla play-station”   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fa male agli occhi perché i colori sono abbaglianti;</li> <li>- Fa venire il mal di testa;</li> <li>- È un gioco costoso (dischetti, elettricità).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- È un passatempo divertente in caso di brutto tempo e solitudine;</li> <li>- Ha tanti giochi divertenti (dischetti);</li> <li>- Non è un gioco solitario; si può giocare con più giocatori;</li> <li>- Ha un piacevole audio (canzoni).</li> </ul> |

Ogni gruppo poteva aggiungere nuove idee. Successivamente ogni gruppo ha scelto tra i lati positivi e i lati negativi sull'argomento e ha affidato al relatore il compito di esporre e di difendere il punto di vista del gruppo. Dopo aver ascoltato la difesa e l'accusa, la classe ha deciso che la soluzione migliore era una via di mezzo, cioè:

Non giocare alla Play -Station per più di...

Questa soluzione, accettabile ed equilibrata, era stata già scelta dalla maggior parte dei genitori. I bambini si sono difatti resi conto che i suggerimenti dei genitori sono il più delle volte condivisibili.

L'attività condotta (chiamata il gioco dei Pro e dei Contro), ha consentito di avviare il discorso sull'argomentazione (argomenti, tesi, controversia)<sup>70</sup>, trattandone alcuni aspetti elementari. I bambini, stimolati dal confronto e dalle diversità di opinioni, si sono cimentati anche nella stesura collettiva di un testo a dominanza argomentativa. Nel corso della discussione, che si è aperta intorno a questo comando, l'insegnante ha:

- raccolto le informazioni, scrivendole alla lavagna;
- guidato i bambini, tramite domande, a pronunciarsi ulteriormente sulla questione;
- sollecitato possibili risposte, coerenti sul piano logico (non contraddittorie).

A titolo esemplificativo si riportano alcune delle domande poste ai bambini:

Secondo voi qual è il motivo del comando? Vi viene spiegato?

Come reagite di fronte ad un'imposizione o divieto?

Vi sembra giusto che i genitori impongano dei divieti?

Vorreste che vi permettessero tutto?

<sup>70</sup> Colombo, A. (1992), *I pro e i contro. Teoria e didattica dei testi argomentativi*, Firenze, La Nuova Italia.

Tuttavia restano diversi bambini che dimostrano di non aver sempre chiaro perché vengono loro imposti comandi o divieti. Si stabilisce di:

- coinvolgere i genitori, invitandoli in classe (la testimonianza) a spiegare le ragioni di certe proibizioni in casa, ma anche a mediare qualche decisione eccessivamente rigida;
- intervistare i genitori, sulla base di un questionario<sup>71</sup> preparato dalla classe.

Successivamente passiamo ad analizzare, attraverso le interviste, le motivazioni (dei genitori) di alcuni comandi/ divieti, confrontandole con quelle dei bambini.

Come verifica chiediamo ai bambini di produrre testi individuali con la seguente consegna:

- scegli un comando o un divieto non condiviso e riformulalo per renderlo accettabile a tutti.
- scegli un comando o un divieto ed esponi le possibili motivazioni.
- esprimi il tuo punto di vista su un comando non condiviso.

Queste tappe di lavoro sono affiancate da letture di appoggio sul tema affrontato.

## 2. Il versante dell'informazione: l'articolo di cronaca

### 2.1. La violazione del divieto

Dopo aver insistito sull'importanza di capire meglio perché si impongono determinati comportamenti, conduciamo i bambini a riflettere sulla necessità di rispettare certi divieti esterni, che guidano le azioni altrui e la cui infrazione può risultare nociva per tutti. Ricorriamo ad un fatto di cronaca: l'incidente stradale, ma ve ne possono essere molti altri legati ad episodi di vita quotidiana, magari meno gravi, ma che possono arrecare danno e disturbi agli altri e a noi stessi. La riflessione è di tipo induttivo, suscitata da interventi finalizzati a:

- far sapere cosa realmente accade di fronte ad un'infrazione; si propone quindi la lettura di un articolo di cronaca che fornisca dati e informazioni, ma anche occasioni di lavoro interessanti su questo genere testuale;
- coinvolgere il bambino sul piano emotivo, facendo vivere più da vicino quanto accaduto (l'incidente stradale) tramite la visualizzazione e la rappresentazione del "fatto". Attività queste ultime che mettono in moto processi di partecipazione e di

---

<sup>71</sup> La preparazione e la formulazione del questionario in classe è stata un'attività molto utile sul piano della riflessione linguistica e della scrittura finalizzata.

identificazione forti, non disgiunte da momenti di osservazione e di analisi degli elementi trattati.

### 2.1.1. Sapere e comprendere

Leggiamo un articolo di cronaca di un fatto realmente accaduto, relativo alla violazione di un divieto, nel nostro caso, del codice stradale e avviamo attività di comprensione sul testo giornalistico focalizzando l'attenzione su:

- alcuni aspetti del testo (l'impaginazione, il titolo, il sottotitolo, l'*incipit*, etc.), facendo notare, per l'*incipit*, la diversità con quelli precedentemente costruiti dalla classe (Itinerario modulare 1. Terza fase. L'apertura all'immaginario);
- gli elementi principali dell'informazione;
- chi parla;
- alcuni modi verbali;
- modalità di presentazione della notizia (l'ordine dei fatti, vocaboli ad effetto, accentuazioni ed espressioni particolari etc.).

Apriamo poi una discussione su quanto emerso.

### 2.1.2. Visualizzare

Successivamente chiediamo ai bambini di costruire pannelli o di effettuare disegni e collages, accompagnati da didascalie, che rappresentino il fatto accaduto nei suoi tratti salienti (l'urto, la caduta del ragazzo, il soccorso, la folla, l'indifferenza, etc.). Attraverso la rappresentazione visiva si attribuisce un ordine logico alle parti costitutive del fatto di cronaca, senza tener conto delle scelte operate dal giornalista nel riferire l'accaduto. Difatti il giornalista può aver privilegiato uno o più di questi aspetti mettendo in evidenza:

- la responsabilità del ragazzo;
- la pericolosità del motorino;
- i possibili rischi in cui è incorso il conducente del motorino;
- l'eccezionalità di quanto accaduto (non è successo niente, il ragazzo è rimasto illeso etc.).

Poi guidiamo i bambini a:

- elaborare, a coppie, il testo scritto, utilizzando i dati e le osservazioni emerse dalla lettura dell'articolo, dalla discussione e dalla visualizzazione;
- esprimere i loro punti di vista, spiegando, commentando e prospettando soluzioni.

Interessanti risultano sia il confronto tra le scelte (espressive, linguistiche, narrative) operate dai bambini e quelle del giornalista, sia la discussione su ciò che ha causato l'incidente, mettendo in risalto le responsabilità di chi ha violato, infranto, il

codice stradale (divieto di sorpasso a destra da parte del motorino, mentre la macchina girava a destra con la freccia).

### 2.1.3. Trasmettere.... notizie

I bambini sono invitati (quattro gruppi, volontari o scelti a sorte) a preparare, in parte in classe, in parte a casa, un servizio del giornale radio sul fatto accaduto (l'incidente), da rappresentare poi in classe, sulla base di un testo prodotto. Accompagnamo i bambini in questa fase di preparazione. Le attività previste sono di cinque tipi:

- la rappresentazione plastica della radio. Davanti ad un lenzuolo bianco che fa da sfondo e che separa la radio simulata dalla trasmissione verbale della notizia, un gruppo di bambini, simula la radio (accovacciato in modo tale da suggerire l'oggetto radio). Dietro il lenzuolo bianco si leverà la voce degli speakers;
- la trasmissione della notizia. Cinque bambini stilano il testo da trasmettere (da dietro il lenzuolo bianco), partendo da quello precedentemente scritto (2.1.2. Visualizzare), sul quale possono intervenire apportando cambiamenti (condensano, spezzano le frasi, semplificano. Se si formulano delle didascalie, queste possono essere riportate su una scheda come sintesi del fatto). Particolare cura sarà dedicata al lavoro sulla voce, prestando attenzione al tono, al volume, al ritmo e alle pause etc. Le voci degli speakers si alterneranno e la notizia preparata risulterà una notizia *flash*;
- l'ambientazione. Sei bambini, aiutati dagli adulti (genitori) scelgono la musica di sottofondo, di apertura e chiusura etc, dispongono le luci, decidendo di illuminare ora la radio, ora la parte alta del lenzuolo (per esempio evidenziare la voce che si leva e si diffonde nell'ambiente), a seconda degli aspetti che si vogliono mettere in rilievo nell'informazione;
- l'allestimento della rappresentazione complessiva. Tre bambini si impegnano a procurare gli attrezzi: gli oggetti, il microfono, il registratore etc.;
- la regia. Tre bambini coordineranno, insieme all'insegnante, i lavori.

Verifica:

- comprendere e produrre un breve testo di cronaca (cogliere le informazioni principali, i modi e le forme verbali).

## SECONDA FASE L'ESPLORAZIONE DEL MONDO ESTERNO

Obiettivi

L'alunno:

- sviluppa lo spirito di osservazione
- comprende il significato di brevi testi a dominanza regolativa
- ricava informazioni provenienti da testi diversi (immagini, apparati iconografici, etc.)
- attribuisce ad un lessema il significato determinato dal contesto

Per ampliare le conoscenze dei bambini e far "toccare con mano" la realtà esterna, costellata di indicazioni, di segnali stradali e di divieti, si decide di uscire per esplorare il mondo circostante "messo in lingua"; in particolare si ricercano i messaggi scritti nei cartelli, nei manifesti e nei pannelli.

### 1. La ricerca di nuovi divieti

Divisi in piccoli gruppi i bambini trascrivono i messaggi, dei quali scoprono di non conoscere molte parole e di non capire il significato. Al ritorno in classe lavoriamo su quei messaggi che hanno posto problemi. Questi si riferiscono soprattutto alle indicazioni relative all'educazione stradale, alla sicurezza sul lavoro, ma non mancano testi che, per essere ben compresi, richiedono di essere contestualizzati (per esempio: Mettersi la cuffia prima di entrare). Ci si sofferma particolarmente su:

I segnali stradali (segnali di ordine generico)  
che consentono di discutere comportamenti e abitudini ricorrenti.

Riportiamo qualche stralcio:

#### COSA INDICANO E COSA DICONO

|                                       |                                  |   |
|---------------------------------------|----------------------------------|---|
| Direzione obbligatoria diritto        | l'obbligo di proseguire diritto. | Prosegui diritto  |
| Direzione obbligatoria a sinistra     |                                  | gira a sinistra   |
| Direzioni consentite diritto e destra |                                  | gira a destra o prosegui diritto  |
| Rotatoria                             |                                  | la presenza di un incrocio, un'area, una piazza, etc. nella quale c'è (vige) l'obbligo di circolazione rotatoria secondo il verso indicato dalle frecce |

#### COSA INDICANO E COSA DICONO

|                                       |                                     |
|---------------------------------------|-------------------------------------|
| Transito vietato ai motocicli         | non passare con la moto             |
| Transito vietato ai veicoli a braccia | non passare con i veicoli a braccia |
| Transito vietato ai pedoni            | non passare a piedi                 |

## COSA DICONO

|  |       |
|--|-------|
| Vietato l'accesso ai non addetti ai lavori | ..... |
| È severamente vietato l'ingresso           | ..... |
| Divieto di transito                        | ..... |
| Divieto di sosta                           | ..... |

Di questi brevi messaggi si prende in esame:

- il lessico (accesso, addetti, transito, sosta) e le strutture linguistiche;
- gli elementi della comunicazione scritta, focalizzando l'attenzione sul destinatario e sull'emittente (da chi è stato scritto per esempio divieto di transito o vietato l'accesso ai non addetti? e a chi si rivolge?);
- il motivo per cui sono stati scritti i messaggi.

Su quest'ultimo punto la classe tenta di trovare spiegazioni, che talvolta richiedono approfondimenti da parte dell'insegnante (educazione ambientale, stradale etc.). Rispetto al cartello del divieto di transito, posto in Piazza Duomo, si riproduce l'intervento di una bambina, Veronica, che spiega il motivo del divieto:

Si vieta il transito, perché con il fumo che esce dal tubo di scappamento potrebbero annerirsi le statue. Le macchine porterebbero danno.

Durante l'uscita i bambini sono stati colpiti anche dal seguente messaggio pubblicitario, che ha attirato particolarmente la loro attenzione: Guardate che morbida questa carta igienica ci fanno il nido anche gli uccelli!

Su questo chiedono di intervenire con il proposito di modificarlo. Ne è scaturito un cambiamento interessante che riportiamo volentieri.

Guardate, poveri uccellini, costretti a fare il nido con la carta igienica.  
Tutto intorno è un rifiuto.

Nel desiderio di rivedere la situazione proposta dalla pubblicità i bambini hanno stravolto il messaggio originario, dal quale è sparita la parola chiave morbida, posta in posizione di primo piano.

Con questa modifica il centro di interesse si è spostato dalla carta igienica, una carta morbida, tenera e affettuosa, in cui gli uccellini stanno bene (quindi da comprare), ai poveri uccellini, i quali per fare il loro nido sono obbligati a servirsi della carta igienica, a causa delle cattive condizioni ambientali.

In maniera inconsapevole e senza tener conto del messaggio iconografico, che raffigura invece degli uccellini "felici", i bambini hanno voluto restituire alla carta igienica la sua funzione reale, denunciando invece, lo stato di degrado in cui noi tutti

talvolta viviamo, compresi i poveri uccellini che non hanno più un albero per fare il loro nido.

Al seguito di questa efficace digressione l'insegnante riprende il discorso sui divieti, domandando ai bambini di immaginare cosa potrebbe succedere se i divieti incontrati fossero infranti o se non esistessero le indicazioni nei cartelli. Di fronte a questa richiesta la classe si organizza, dividendosi in piccoli gruppi per mostrare cosa, secondo loro, potrebbe accadere. Tutti concordano di tradurre le proprie risposte in immagini attraverso la costruzione (gruppi di tre bambini) di pannelli doppi (collage con immagini prese da riviste, sfondi con carboncino etc.) nei quali mostrare, in alcuni, la situazione "ideale", il come dovrebbe essere; in altri la situazione reale, con conseguenze disastrose per non aver rispettato le regole.

La scrittura di un testo personalizzato dal titolo, immagino cosa può succedere se le persone non leggono un cartello, conclude il lavoro.

Verifica:

- saper cogliere il significato di brevi testi a dominanza regolativa (peculiarità, lessico etc.);
- saper produrre brevi testi a dominanza regolativa;
- ricavare informazioni da testi iconografici;
- attribuire ad un lessema il significato determinato dal cotesto.

### **Percorso didattico Le regole**

#### ITINERARIO MODULARE 1 Le regole dei giochi

Questo primo itinerario, svolto in più di un mese (16h), è costituito da due fasi:

- La sperimentazione (8h)
- L'irruzione dell'immaginario ( 8 h)

Sintetizziamo il lavoro svolto, facendo notare ai bambini di aver ragionato insieme a loro sui comandi, sui divieti e sulle indicazioni, con lo scopo di capire i perché. Ricordiamo che abbiamo discusso sull'opportunità che questi esistano o meno e su cosa potrebbe succedere se non esistessero. Difatti vivere senza indicazioni, ordini, divieti, dati da persone che ci possono guidare nel nostro agire quotidiano, potrebbe fare sorgere problemi, come potrebbero sorgere problemi se si vivesse senza principi che stabiliscano diritti e doveri, uguali per tutti; nel nostro caso se si vivesse senza regole o norme che fissano modalità di comportamento valide per qualsiasi persona.

Su questo tema i bambini intervengono frequentemente, portando esempi e riferendo vissuti personali che conducono a dire che:

Quando si vive in tanti bisogna stabilire delle norme. Tutti le devono rispettare.

Le regole devono essere uguali per tutti. Se non vi sono regole ognuno fa quel che vuole.

A tal proposito facciamo presente che anche nel gioco ci sono regole: regole ferree (basta pensare al calcio!); se non ci fossero, sarebbe il caos o vincerebbe chi sa meglio dominare gli altri. A questo punto l'insegnante chiede ai bambini se conoscono qualcuno, talmente bravo, capace di giocare senza regole! La classe tace e rimane perplessa; probabilmente affascinata da questa sfida avverte il bisogno di provare. L'insegnante rilancia la sfida, proponendo alla classe un gioco senza regole, un gioco straniero non conosciuto. I bambini accettano volentieri di giocare. Se non vi riescono devono creare delle regole condivise, mettendosi d'accordo.

## PRIMA FASE      **LA SPERIMENTAZIONE**

### Obiettivi

L'alunno:

- sviluppa lo spirito della ricerca individuale
- condivide regole
- scopre e pratica una varietà di testi a dominanza regolativa
- identifica i tratti della regolazione
- riconosce alcune caratteristiche del testo a dominanza regolativa
- produce testi a dominanza regolativa e narrativa ( istruzioni d'uso, regole di giochi, frammenti in rima, ritornelli, etc.)

### 1. Sperimentare per riflettere

#### 1.1. Il gioco senza regole

Un alunno straniero propone all'insegnante un gioco da simulare in classe. Lo spiega a grandi linee, sorvolando sulle istruzioni fondamentali per la buona conduzione del gioco. Il bambino che lo ha proposto non gioca. Gruppi di bambini iniziano a giocare.

Cosa succede?

Durante il gioco accade che i bambini:

- non sanno continuare il gioco;
- litigano spesso, perché ognuno di loro vuole avere ragione;
- cominciano a darsi delle regole interessate (a favore della loro posizione personale);

- vivono momenti di tensione (di simpatia e di antipatia);
- avvertono il bisogno di darsi delle regole (così non si può andare avanti, ha sempre ragione lui.);
- decidono di stabilirle e di condividerle (dopo tensioni, negoziazioni e mediazioni, prendendo in esame tutte le possibilità);
- provano a sperimentarle (se non funzionano le aggiustano).

L'alunno che ha proposto il gioco dà qualche suggerimento.

Alla fine l'insegnante distribuisce le istruzioni del gioco non giocato e sottolinea:

- i tratti costitutivi del testo (l'occorrente, le azioni, i giocatori etc.);
- le sequenze informative;
- la varietà dei linguaggi (verbale, simbolico e grafico- visivo);
- le scelte morfosintattiche per esprimere l'atto di parola (l'imperativo, l'infinito, le forme modali, l'uso di verbi di azione e di movimento, avverbi etc.).

Questa esperienza è affiancata da altre, rivolte alla sperimentazione di giochi conosciuti con regole (per esempio il gioco del fazzoletto, della mora cinese), le cui istruzioni sono messe per iscritto individualmente dai bambini per essere poi confrontate con quelle proposte dal testo autentico (scritto).

Si riproduce il testo di Andrea:

Siamo andati in palestra e abbiamo giocato al gioco del fazzoletto.

Poi abbiamo scritto il testo, per capire meglio cosa abbiamo fatto e come funziona il gioco.

- Scopo: lo scopo del gioco del fazzoletto è vincere. Vince chi prima arriva al posto libero.
- Cosa occorre: per fare il gioco del fazzoletto occorrono tanti giocatori, quanti se ne vuole. In più occorre un cappello oppure un fazzoletto, qualcosa che quando si batte a terra faccia poco rumore. Questo gioco si può giocare in un giardino, all'aperto oppure a scuola in una palestra.
- Azioni da compiere: per prima cosa i bambini che partecipano al gioco devono stare seduti e devono formare un cerchio più grande che possono. Un bambino deve alzarsi e deve prendere il fazzoletto e incominciare a camminare intorno al cerchio. Il bambino deve buttare il fazzoletto dietro ad un compagno a scelta senza fare rumore. Il bambino in piedi dopo aver buttato il fazzoletto dietro ad un compagno deve incominciare a correre sempre intorno al cerchio. Il bambino a cui è stato dato il fazzoletto deve correre nel senso contrario al bambino in piedi. Vince chi prima dei due arriva al posto libero. Se il bambino che era a sedere arriva per primo al posto libero il bambino che era in piedi deve compiere le azioni precedenti. Se il bambino in piedi vince deve essere il bambino che prima era a sedere a compiere le azioni del bambino in piedi.

Si riporta il testo autentico proposto dall'insegnante.

#### IL GIOCO DEL FAZZOLETTO

- Il gioco sviluppa: La capacità di seguire regole semplici/ Le abilità sociali/ La memoria: scegliere un compagno che non ha avuto il suo turno/ Cambio di andatura da lenta a rapida/ Agilità: rapida reazione ad un segnale visivo.
- Età: Tutte le età.
- Occorrente: Un fazzoletto, una sciarpa o un sacco di fagioli. Una corda o uno spago di tre metri o tre e mezzo per segnare il cerchio, è utile, ma non necessaria.
- Regole del gioco: Il prescelto gira attorno al cerchio di bambini e lascia cadere il fazzoletto dietro ai piedi di un compagno che lo raccoglie e rincorre il bambino fino al posto vuoto nel cerchio. Anche se il bambino n.2 raggiunge il bambino n.1, il turno cambia; il bambino n. 2 sta all'esterno e deve lasciar cadere il fazzoletto dietro ad un compagno che non abbia ancora avuto il suo turno. Anche i bambini che non corrono imparano guardando gli altri, prevedendo dove potrà cadere il fazzoletto e osservando la sequenza e il ritmo degli avvenimenti della gara.
- Commenti: Naturalmente questo è il gioco del "Lascia cadere il fazzoletto" del buon tempo antico: è ancora un divertente, facile, ed utile mezzo di apprendimento. I più piccoli possono avere bisogno di aiuto nel trovare il posto vuoto.

Dal confronto scaturisce un lavoro interessante sul lessico e sulle scelte linguistiche operate dal testo autentico. Dopo il lavoro sul testo Andrea così commenta:

Per me è stato meglio il testo proposto all'insegnante, perché è scritto con parole precise e più chiare e ci sono anche tante frasi in più che nel mio testo non ho messo. C'è anche il commento.

#### 1.2. Scrivere istruzioni

Dopo l'esperienza svolta, i bambini, divisi in gruppi (quattro), stilano delle istruzioni per...

- eseguire un gioco poco conosciuto;
- costruire una barchetta o un aeroplanino;
- preparare delle tartine;
- usare il registratore.

Vengono forniti alcuni vincoli. Le istruzioni devono essere:

- comprensibili a tutti;
- coerenti nella selezione delle operazioni da compiere e nelle scelte linguistiche, come per esempio non alternare più forme direttive (infinito, si impersonale, seconda persona singolare o plurale con o senza il verbo dovere etc.) passando indifferentemente dall'una all'altra o mescolandole con la prima persona;

- valide (riproducibili) in qualsiasi situazione (dal particolare al generale).

Un'attenzione speciale deve essere rivolta al lessico (termini specifici e appropriati). È consentito l'uso del dizionario.

Al termine del lavoro il portavoce di ogni gruppo espone, oralmente e in tempi stabiliti, le istruzioni per le attività da compiere o per il gioco da riprodurre in classe. I differenti gruppi annotano e individuano ciò che intendono sperimentare.

La sperimentazione avviene in giorni diversi. Se sorgono problemi durante la sperimentazione delle attività da compiere o del gioco da effettuare, a causa della non chiarezza o logicità delle istruzioni, si discute e si esaminano i motivi.

Delle letture di appoggio completano questa sezione di lavoro, arricchendo l'orizzonte di conoscenze e di riflessioni da parte dei bambini.

#### TESTO D'APPOGGIO

- Palkiewicz J.E. ( 1985), *Come comportarsi in caso di temporale*, in *Scuola di sopravvivenza*, Milano, Mursia.

Verifica:

- riconoscere alcune caratteristiche del testo a dominanza regolativa (aspetti morfosintattici, sequenze informative, lessico specifico, etc.);
- produrre un testo a dominanza regolativa (per esempio istruzioni d'uso).

#### SECONDA FASE **L'IRRUZIONE DELL'IMMAGINARIO**

Obiettivi

L'alunno:

- mobilita capacità immaginative
- utilizza la scrittura per comunicare situazioni, idee, emozioni e stati d'animo
- amplia le competenze testuali

Riprendendo la stessa procedura adottata in altri segmenti di percorso si impegnano i bambini a trasferire le conoscenze acquisite in contesti diversi, dove l'immaginario gioca un ruolo di primo piano. Le istruzioni d'uso dovranno essere arricchite con elementi di descrizione, narrazione e se la situazione lo richiede, di spiegazione. Si inizia con...il gioco.

##### 1. Giocare con le istruzioni

### 1.1. Una pozione magica per....

Chiediamo ai bambini (a gruppi) di preparare una pozione magica per:

- far sparire una persona;
- realizzare un desiderio;
- operare delle metamorfosi.

È utile fornire sempre degli esempi (la strega cattiva, il mago Merlino, etc.) tramite la lettura di testi (fiabe, leggende, episodi mitologici) che immergano i lettori nell'atmosfera della finzione e della irrealtà e che offrano modelli estetici di riferimento a cui i bambini possano ispirarsi ed attingere, riprendendo spunti, frasi, parole. I bambini sono invitati alla produzione di testi scritti e visivi, da sistemare graficamente, utilizzando il computer e da raccogliere nel portfolio personale.

In questo caso il ricorso al computer si rivela particolarmente efficace come ambiente di apprendimento, poiché consente ai bambini di:

- sentirsi autori di una porzione, seppur piccola, di un testo che diventerà un testo scritto collettivo e più esteso;
- praticare procedure di scrittura, quali taglia e cuci (copia e incolla) ed effettuare autocorrezioni, prestando attenzione a modalità di presentazione del testo (linguistico e testuale).

#### TESTI DI APPOGGIO

- Dahl R. (1988), *La magica medicina*, Milano, Salani editore.
- Dahl R. (1983), *Le streghe*, Milano, Salani editore.

### 1.2. Le regole in.... azione

Proponiamo di scrivere brevi testi contenenti regole che ricorrono abitualmente in classe. Successivamente invitiamo i bambini a vedere l'aula in un'altra prospettiva; non com'è, ma come vorrebbero che fosse, immaginandola un luogo dove accadono avvenimenti speciali e impensati, ma anche storie fantastiche. Per costruire le storie stabiliamo delle regole, richiamando quelle già utilizzate per la descrizione e la narrazione.

Nascono numerosi testi composti, in cui dominano aspetti descrittivi e narrativi, fortemente fantastici. Un cartellone viene allestito per valorizzare i prodotti dei bambini (disegni e testi scritti).

## TESTI D'APPOGGIO

- Benni B. (1983), *Terra*, Milano, Feltrinelli.
- Campanile A. (1989), *Quando Lucio lascia l'ascia, Esami, Non era un ombrello, Il pesce in padella, Cattivo giuoco in Tragedie in due battute*, Milano, Rizzoli.
- Rea D. (1953), *Insegnare con la frusta in Ritratto di maggio*, Milano, Mondadori.

### 1.3. Istruzioni in... rima e musica

Lo spazio creativo, avviato precedentemente, si allarga ad altri interventi di tipo giocoso sui suoni e sull'ordine delle parole. I bambini scrivono frasi in libertà, riprendendo vocaboli incontrati nelle istruzioni d'uso. Ne documentiamo qualche esempio:

Dire sempre la verità. Se no fai stupire tutta la città (Stefano).  
Fare i compiti seriamente. Se no.. perdi la mente (Margherita).  
Aiutare in casa, se no non si rincasa (Serena).  
Non aprire in casa agli sconosciuti. Perché... come una volpe, sono astuti (Lapo).  
Non rovinare gli oggetti. Se no vengono i folletti (Gaia).

Non manca la costruzione di un decalogo (dei bambini, delle famiglie e dei nonni messi a confronto). Il decalogo dei nonni. Si scopre poi anche il decalogo<sup>72</sup> dei bambini di Regina Laudi.

La costruzione dei diversi decaloghi ha consentito di discutere e mettere a confronto non solo differenze linguistiche (lessico, frasi, etc.), ma anche mutamenti legati ad abitudini e mentalità culturalmente distanti da quelle dei bambini di oggi. Inoltre sulle produzioni dei bambini sono state condotte attività di smontaggio e montaggio di testi che, per motivi di spazio, volutamente omettiamo, ma che hanno offerto l'opportunità di aprire sia finestre di riflessione sulla lingua a più livelli (il lessico, il nome, gli avverbi, il comparativo, etc.), sia momenti di "inventività", supportati dall'ausilio di un esperto esterno che ha fornito alcune istruzioni d'uso per iniziare, seppur in maniera "artigianale", i bambini a "fare poesia".

Si riportano voci e produzioni dei bambini.

### 1.4. L'angolo della "poesia"

---

<sup>72</sup> *Decalogo dei bambini. L'arpa della fanciullezza*, in *Versi, versetti e rispetti*, Pasino L., Salina Borello R., (1980), Torino, Paravia, in *Idee per il curriculum verticale*, cit. pp.15.126.

Finalmente è arrivato il poeta!<sup>73</sup> grida un bambino.

Il poeta entra in classe, saluta i bambini e inizia a spiegare. Spiega che il poeta, “ogni poeta” è sempre in viaggio; un viaggio di emozioni, un viaggio del “fare”. Per il poeta creare poesia significa “fare poesia”.

Nella stanza domina il silenzio, tutti ascoltano... la lavagna, il muro, i lapis e le penne.

I bambini, ammutoliti e con grandi occhi sgranati, restano in attesa. Il “nostro poeta” dà alcune regole.

PRIMA REGOLA: cercare i suoni / i colori delle parole

**arse** la sera sul **mare** di **rame**

➤ Giochiamo con le vocali (assonanza)

regola tegola mulo muro burro duro puro scuro

|                                 |                                  |
|---------------------------------|----------------------------------|
| rame<br>erba      edera<br>rape | neve<br>vene      chele<br>lieve |
| cristalli      militari         | vale<br>sale      male           |

➤ Giochiamo con le consonanti (allitterazione)

|                        |                                  |
|------------------------|----------------------------------|
| mare<br>muro      mora | mira<br>amore                    |
| erba      rebus        | sole<br>sale      salire<br>solo |

➤ Giochiamo con l’inizio o la fine delle parole

|                  |                      |
|------------------|----------------------|
| <b>muschioso</b> | <b>muro muraglia</b> |
|------------------|----------------------|

<sup>73</sup> L’esperto è F. Manescalchi, poeta e critico letterario.

|  |   |
|--|---|
| <b>mucca</b><br><b>murato</b><br><br><b>vero</b><br><b>vene</b> <b>verde</b><br><b>vendere</b>                 | <b>muto</b><br><b>mulino</b><br><br><b>erta</b><br><b>erba</b> <b>era</b><br><b>erboristeria</b>  |
| <b>criceto</b><br><b>cristalli</b> <b>crampo</b><br><b>crepa</b>   | <b>salire</b><br><b>sale</b> <b>salmone</b><br><b>salsa</b>   |
| <b>rondine</b><br><b>ronfare</b>   | <b>muro rosso</b><br><b>rotto</b><br><b>rovente</b>   |
| <b>libero</b><br><b>cristalli</b> <b>limpido</b><br><br><b>nero</b><br><b>vene</b> <b>nega</b><br><b>nervo</b> | <b>leggere</b><br><b>sale</b> <b>leggera</b><br><b>lente</b><br><br><b>barca</b><br><b>erba</b> <b>barba</b><br><b>banana</b><br><b>banca</b> |

Giochiamo facendo anagrammi, sciarade, etc.

|  |   |
|--|---|
| <b>muro</b> <b>urmo</b><br><b>sale</b> <b>elsa</b> | <b>tra</b><br><b>tramonti</b><br><b>monti</b> |
| <b>occhi</b> <b>occhiali</b> <b>ali</b>            |   |

Il poeta fa capire ai bambini che la poesia nasce dalla nostra vita. La poesia è musica. “Gli oggetti possono divenire poesia e le parole trasformarsi in oggetti”.

SECONDA REGOLA: vestiamo il colore, il suono delle parole con la forma

➤ Giochiamo con i significati delle parole

- colleghiamo le parole, creiamo catene di parole, l’albero delle parole (le parole si possono vedere)
  - inventiamo analogie, similitudini, metafore con catene di parole.

Tavola – marrone- cartellone- pulito- sporco- sedia- cuscini- cucina - lampada luce- sole- giallo – spiaggia- vaso

Neve, pizza, cane, mamma, cielo, nuvole, famiglia  
Giallo, occhi, blu, natale, pasqua, cioccolata, sole

Neve di cioccolata  
Cioccolata di neve

➤ Il gioco del come (similitudini)

Sofia ha i capelli biondi come l'oro. Il sale è come la neve bianca  
I cristalli sono come il sole che splende.

➤ Il gioco della metafora

(mettendo al posto di un nome un altro nome che ci suggerisce la fantasia)

Sofia, capelli d'oro. I pezzetti di sale (lezione di scienze) diventano  
stelline di sale, neve bianca

➤ Il gioco del binomio fantastico

Albero- carota. L'albero è una carota gigante  
Ruota- luna. Qual è quella luna che fa viaggiare?

TERZA REGOLA: mettere in rapporto le frasi, curare il rapporto tra frasi costruite partendo da parole

Aula, banchi, cattedra, sedie, finestre, persiana, giardino, uccelli, estate, cielo, sole

**Estate**

D'estate vado  
al mare  
pesco,  
mi tuffo,  
nuoto.

**Sole**

Il sole è scottante  
la natura colma  
di gioia  
ride.

## **Aula**

Aula, campo di studio  
Aula, studio lampo  
Aula, aurora sonante  
Aula, autunno volante  
Aula, protettiva casa

Aula, automobile in viaggio  
Aula, un "Ualà" di parole  
Aula, lavatrice chiama  
Aula, lana di lama  
Aula, ladro automatico

Aula, come un'ala pensatrice  
Aula, acqua di lampone  
Autunno, aurora di aula

➤ Costruiamo delle frasi con le parole trovate nell'esperimento di scienze.

## **Cristalli**

Cristalli, liberi come foglie nel vento  
Cristalli, creta lucente  
Cristalli, fragili uccellini  
Cristalli, sole splendente

Cristalli, brillantini cresciuti  
Cristalli, acqua trasparente

Cristalli, brillante brina

Osserviamo con altri occhi (poetici), ciò che si è depositato nel *becker*, vicino al termosifone, durante l'esperimento di scienze.

1) nel *becker*, che conteneva acqua e sale, ci è rimasto il sale... io vedo:

Tante foglie ghiacciate e ricoperte di neve...  
Un bosco gelato...

2) nel *becker*, che conteneva acqua di rubinetto, ci sono rimasti i sali minerali...

io vedo:  
Una ragnatela..

Tante formiche bianche che... lentamente  
Si dirigono verso  
Il formicaio.

Le istruzioni d'uso hanno subito anche un adattamento musicale, che ha mescolato parole e ritornello, ispirandosi alla base musicale della canzone del mambo<sup>74</sup>. A quest'itinerario ne segue un altro dedicato alle regole nel mondo della scuola (Itinerario modulare 2, *Le regole nel mondo della scuola*), che omettiamo per motivi di spazio e per il quale si rinvia al volume *Idee per il curriculum verticale*, cit.

### **Percorso didattico.**      Giocare con le regole

ITINERARIO MODULARE 1    La circolare n°...

Questo primo itinerario, svolto in più di una settimana (6h), è costituito da due fasi:

- La comprensione del testo (2h);
- Le operazioni di transcodifica (4 h);

#### **PRIMA FASE    LA COMPRESIONE DEL TESTO**

##### **Obiettivi**

L'alunno:

- comprende l'argomento e le informazioni principali di un testo
- riflette su alcuni lessemi
- identifica l'intenzione comunicativa di un testo

---

<sup>74</sup> Vedi in questo volume, *Spunti operativi* Campigli G., *L'immaginario grammaticale*.

## 1. La lettura della Circolare n°10, protocollo...

Per completare il percorso intrapreso si decide di chiudere con un genere testuale ostico, quale quello della circolare che circola frequentemente nella quotidianità scolastica, ma per il quale vi è una scarsa simpatia sia per i contenuti che per i connotati che lo contraddistinguono. Inserendolo in un'atmosfera di gioco e mescolandolo ad altri generi testuali e in contesti diversi da quello scolastico-burocratico, è possibile trattarlo invece con simpatia, come è accaduto nel nostro caso.

### 1.1. La lettura silenziosa

I bambini sono invitati a leggere in silenzio la circolare n° 10 sulla sicurezza (simulazione del piano di evacuazione) con la consegna di:

- annotare al margine le parole od espressioni sconosciute;
- cerchiare l'argomento di cui si parla, scrivendo quante volte ricorre;
- sottolineare le informazioni principali.

In seguito si discutono i contenuti della comunicazione scritta e si prova a spiegare collettivamente il significato di alcune parole specifiche, ricorrendo al dizionario.

Verifica su:

- il lessico specifico;
- le informazioni principali.

SECONDA FASE **LE OPERAZIONI DI TRANSCODIFICA**

Obiettivi

L'alunno:

- comprende e utilizza le sequenze informative di un testo
- struttura oralmente una breve esposizione per dare informazioni
- opera trasformazioni testuali

### 1. Dare istruzioni

Dopo aver rilevato alcune caratteristiche presenti nella circolare i bambini la comparano con altre circolari scolastiche, per passare a:

- stendere, sottoforma di istruzioni, le azioni indicate nella circolare n°10 rispettando ordine, tempi e l'intenzione comunicativa;
- realizzare una breve esposizione orale dei testi prodotti;
- confrontare le produzioni;
- scegliere quella che sembra loro la più efficace, spiegando il perché.

Verifica:

- ricercare le sequenze informative di un testo (circolare, istruzioni d'uso etc.);
- trasformare la circolare in istruzioni d'uso.

## ITINERARIO MODULARE 2 Il gioco dei doppi sensi

Questo secondo itinerario, svolto in tre settimane (14h), è costituito da due fasi:

- La polisemia (8h)
- La ricerca (6 h)

### PRIMA FASE LA POLISEMIA

#### Obiettivi

L'alunno:

- rileva i possibili significati di una parola
- manipola frasi e riformularle in contesti differenziati
- cerca il senso nei non sense
- riconosce la denotazione e la connotazione

Dopo aver stilato le istruzioni d'uso, coerentemente con la circolare n°10, l'attenzione dei bambini si concentra sulla parola evacuazione, che, a seconda dei contesti, assume significati diversi; una conferma ne è data dallo stesso dizionario che riporta più definizioni.

Il testo relativo alle istruzioni di sicurezza è il seguente:

#### ISTRUZIONI DI SICUREZZA Per uscire dall'aula in caso di evacuazione

Alla diramazione dell'allarme:

- Mantieni la calma
- Interrompi immediatamente ogni attività
- Lascia tutto l'equipaggiamento (non preoccuparti di libri, abiti o altro)
- Incolonnati dietro a...
- Ricordati di non spingere, non gridare e non correre
- Segui le vie di fuga indicate
- Raggiungi la zona di raccolta assegnata

La ricchezza polisemica delle parole invita a creare piani di evacuazione personalizzati e divertenti, ricchi di doppi sensi, le cui istruzioni, sono da seguire scrupolosamente, onde evitare spiacevoli conseguenze:

- prendere il materiale occorrente;
- raggiungere il punto stabilito;
- fare l'operazione nel più breve tempo possibile, etc.

L'attività viene estesa ad altri contesti, quale quello letterario e filmico (Il malato immaginario di Molière, atto III, scena V), in cui si esaminano:

- il termine (denotazione, connotazione. Uso del dizionario etc.);
  - le modalità di informazione;
  - la prescrizione (palese o occulta. Ruolo della parola e della cinepresa, etc.).
- Successivamente i bambini sono pronti a:
- stendere istruzioni d'uso, secondo le istruzioni di sicurezza indicate nella circolare, che preparino ad una prova di evacuazione;
  - prescrivere medicine alla maniera di Purgon nel Malato immaginario di Molière, di cui riportiamo un brano.

#### Atto III Scena V

|                   |   |
|-------------------|---|
| Il Dottor Purgone | Bella notizia quella che ho appresa or ora, qui dabbasso davanti alla porta: che ci si fa beffe delle mie prescrizioni, e che ci si rifiuta di eseguire la cura che avevo ordinato. |
| Argante           | Dottore non è che..   |
| Il Dottor Purgone | Smisurata audacia, incredibile ribellione di un paziente contro il suo medico curante.  |
| Tonina            | È spaventoso.   |
| Il Dottor Purgone | Un clistere che mi ero diletato di comporre con le mie proprie mani?  |
| Argante           | Non sono io che..   |
| Il Dottor Purgone | Ideato e realizzato secondo tutte le regole dell'arte medica.   |
| Tonina            | Ha fatto molto male.  |
| Il Dottor Purgone | Destinato a produrre nelle interiora prodigiosi effetti.  |
| Argante           | Fratello?   |
| Il Dottor Purgone | Respingerlo con disprezzo!  |
| Argante           | È lui...  |
| Il Dottor Purgone | Un gesto inconcepibile.   |
| Tonina            | È vero.   |
| Il Dottor Purgone | Un infame attentato all'arte medica.  |
| Argante           | La causa è lui che..  |
| Il Dottor Purgone | Un delitto di lesa Facoltà per il quale non esiste pena bastevole.  |
| Tonina            | Avete ragione.  |
| Il Dottor Purgone | Dichiaro che tra me e voi tutto è finito.   |
| Argante           | È mio fratello..  |

Il Dottor Purgone Che nessuna parentela sarà più possibile tra noi.  
 Tonina Fate bene.  
 Il Dottor Purgone E per porre termine ad ogni nostro rapporto, ecco la donazione che avevo fatto a mio nipote in vista del suo matrimonio. (La straccia.)  
 Argante È mio fratello la causa di tutto.  
 Il Dottor Purgone Disprezzare un mio clistere!  
 Argante Mandatemelo subito, lo prenderò senza indugio.  
 Il Dottor Purgone Vi avrei rimesso in sesto in poco tempo.  
 Tonina Non se lo merita.  
 Il Dottor Purgone Avrei nettato il vostro corpo evacuandone ogni e qualsivoglia cattiva secrezione.  
 Argante Ah, fratello mio!  
 Il Dottor Purgone Non più di una dozzina di medicine, e avrei vuotato il sacco.  
 Tonina Non è degno delle vostre cure.  
 Il Dottor Purgone Ma poiché non avete voluto guarire per mia mano...  
 Argante Non è colpa mia.  
 Il Dottor Purgone Poiché vi siete sottratto all'obbedienza dovuta al medico curante...  
 Tonina È una cosa che grida vendetta.  
 Il Dottor Purgone Poiché vi siete esplicitamente ribellato alle cure prescritte...  
 Argante Ma no assolutamente!  
 Il Dottor Purgone Dichiaro di abbandonarvi alla vostra cattiva salute, alle intemperie delle vostre viscere, al vostro sangue corrotto, all'acrimonia della vostra bile e alla letulenza delle vostre secrezioni.  
 Tonina Più che giusto.  
 Argante Mio Dio!  
 Il Dottor Purgone E decreto che entro quattro giorni vi ritroviate in condizioni di assoluta incurabilità.  
 Argante Ah, misericordia!  
 Il Dottor Purgone E che cadiate nella bradipepsia.  
 Argante Dottor Purgone!  
 Il Dottor Purgone Dalla bradipepsia alla dispepsia.  
 Argante Dottor Purgone!  
 Il Dottor Purgone Dalla dispepsia all'apepsia.  
 Argante Dottor Purgone!  
 Il Dottor Purgone Dall'apepsia alla lienteria..  
 Argante Dottor Purgone!  
 Il Dottor Purgone Dalla lienteria alla dissenteria..  
 Argante Dottor Purgone!  
 Il Dottor Purgone Dalla dissenteria all'idropisia...  
 Argante Dottor Purgone!  
 Il Dottor Purgone E dall'idropisia alla privazione della vita, cui la vostra follia vi avrà condotto.

Molière (1976), *Il Malato immaginario*, Atto III  
Scena V, Milano, Rizzoli, Bur.

Per altre attività si rimanda a *Spunti operativi*, curati da G. Campigli in questo volume.

#### Riferimenti bibliografici

Cambi F. (2000) , *L'arcipelago dei saperi.*, Firenze, Le Monnier, vol. I.  
Cambi F., Braccini A.M., Piscitelli M., Testi C., (2002) , *L'arcipelago dei saperi.*, Area linguistica, Firenze, Le Monnier, vol. II.  
Colombo, A (1992), *I pro e i contro. Teoria e didattica dei testi argomentativi*, Firenze, La Nuova Italia.

### **SPUNTI OPERATIVI** Gianna Campigl

#### ITINERARIO MODULARE 1 L'immaginario grammaticale

Quest'itinerario (14h) è costituito da due fasi:

- Le parole giocano ( 2h)
- L'irruzione in altri ambiti ( 12h)

#### PRIMA FASE **LE PAROLE GIOCANO**

##### Obiettivi

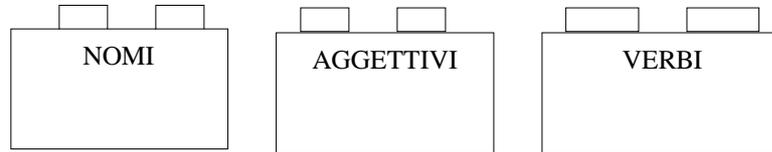
L'alunno:

- sviluppa capacità immaginative
- attiva processi di interiorizzazione attraverso il gioco dell'immaginario e della personificazione
- rileva alcune caratteristiche morfologiche della lingua

Si lancia la proposta, parlando di giochi, di “far giocare le parole”. In che modo?  
Molti alunni sono appassionati del gioco del calcio: facciamole giocare al calcio.

L'insegnante<sup>75</sup> fa notare che di calcio non ne capisce niente; e i bambini: Ma noi, maestra, siamo degli esperti!

Nell'aula sono state attaccate alle pareti delle tasche di cartoncino colorato; ogni volta che veniva fatta la scoperta di parti morfologiche delle frasi utilizzate per la riflessione linguistica, si scriveva il loro nome su una tasca e all'interno, ogni volta, si mettevano dei cartoncini con le parole individuate.



Dopo animata discussione si dà il via alla personificazione: gli oggetti linguistici diventano soggetti umani. La squadra è la Frase, i giocatori sono le Parole.

Oggi, 22 marzo 2000, debutta in serie A la squadra Frase, amata dai suoi fans alunni. Ecco la formazione.

Capitano : Verbo  
Portiere: Nome  
Difensore: Articolo  
Mediano: Aggettivo  
Attaccante: Avverbio  
Fasce laterali: Preposizioni e Congiunzioni  
Giocatori in panchina: Pronomi  
Giudici di gara: Interiezioni

Il capitano (verbo) si mette "al centro" del campo: ha la parte più importante; anima la squadra, esprime ciò che "si deve fare".

Il portiere (nome) si piazza fra i pali: Capitano e Portiere (verbo e nome) sono le colonne portanti della squadra (frase).

Ecco il difensore (articolo) che fa da spalla sinistra al portiere-nome: rivela la sua vicinanza. Quando ne vedi uno, sai che vicino c'è l'altro.

Il mediano (aggettivo) eccolo qua! Fa da spalla destra al portiere-nome, lo aiuta nel suo compito.

L'attaccante (avverbio), sempre pimpante, fa l'assistente al suo Capitano, quindi spesso gli passa la palla (informazione).

E in panchina? Eccoli là, i pronomi, pronti a sostituire.

E ora vedi gli "instancabili" che collegano la difesa all'attacco: le fasce laterali

---

<sup>75</sup> Questo segmento di attività è inserito nel percorso *Pianificare, argomentare, narrare, Dai divieti .. alle regole*, cap. V., *Idee per il curricolo verticale*, cit. pp. 145-169.

(coniunzioni e preposizioni).

E le volpi dei giudici di gara (interiezioni) che non si lasciano sfuggire niente? Sempre pronti a sventolare la loro bandierina: Oh! Ah! Eh!....

## SECONDA FASE L'IRRUZIONE IN ALTRI AMBITI

### Obiettivi

L'alunno:

- comprende semplici istruzioni per collegare parole, espressioni a ritmi e suoni
- riconosce e esplora suoni e ritmi per scrivere rime
- comprende brevi testi a dominanza regolativa
- produce istruzioni d'uso

### 1. Dalle rime alla musica

Nel momento in cui si svolgeva l'attività sui divieti (fuori, in famiglia o a scuola), l'insegnante ha invitato gli alunni a metterli in rima. Quest'ultimo invito è piaciuto molto.

Filippo non cambiar posto!  
Noia sull'arrosto.  
Alessandro non fare il buffone!  
Noia sul tallone.  
Elisa non far la pignola!  
Noia sulla scuola.  
Serena non far festa!  
Noia sulla testa.  
Adria di' la parola giusta!  
Noia più robusta.  
Gianna (maestra) non far la fiduciaria! Noia nell'aria.

### Oppure

Federico stai zitto!  
Giochi sul soffitto.  
Lorenzo stai fermino!  
Giochi in un calzino.  
Azzurra ti gingilli?  
Giochi con gli strilli.  
Alessandro posa il pallone!  
Giochi sul 'gropone'.  
Giovanni smetti di bere!

Giochi sul sedere.

Anzi diversi bambini si sono messi spontaneamente a canticchiare le *rime* composte. Da questo fatto è scaturita l'idea di "cantare i divieti". D'accordo con l'operatrice musicale abbiamo scelto una musica che entusiasmava i bambini in quel momento: Mambo N.3; su questa base musicale sono state inventate le parole adatte ai due temi individuati, o recuperate da altri testi in musica. La canzone è stata integrata con brevi drammatizzazioni dove si è utilizzato come prioritario il linguaggio del corpo e il tutto è stato presentato ai genitori a conclusione dell'anno scolastico.

TEMA A - Non parlare, non urlar, non alzare la televisione  
fai così e fai così  
a mamma piace solo comandar

Linda qui, Serena là, Ivan non ballare il chachacha  
ma che guaio mamma mia  
se poi dici una bugia

**PARTE STRUMENTALE**

TEMA B - Ci sono molti tipi di bugie  
c'è chi le dice grandi come il mar  
ma solo per il gusto d'inventar  
e l'importante è non esagerar  
Accade poi talvolta in qualche caso  
che la bugia fa allungare il naso  
le gambe fa accorciare, la voce fa tremare  
l'intera faccia cambia di colore

**PARTE STRUMENTALE**

TEMA A - Non bagnare, non insudiciar,  
non giocare con il pallone  
vai di qui, vai di là  
sennò la tua maestra ti sgriderà

## 2. I permessi e i divieti nel mondo medievale

In collaborazione con l'insegnante dell'ambito antropologico, che aveva svolto un'attività sui documenti per ricostruire spaccati di vita nel Medioevo, sono state individuate parti di essi, riguardanti le varie classi sociali dell'epoca, e trasformati o in permessi o in divieti per i cavalieri, per i servi, per i contadini, per le donne (dame o serve o mogli di contadini).

Trascrivi le informazioni del seguente documento distinguendole in permessi o comandi e divieti.... per Ermentrude.

Ma Ermentrude non si ferma al laboratorio degli uomini. Cerca l'amministratore, gli fa l'inchino, e consegna il pollo e le uova, e poi corre al quartiere delle donne per pettegolare con le serve.

Ermentrude, comunque, deve scappar via, dopo aver fatto i suoi pettegolezzi, e noi pure. Essa ritorna alla sua fattoria, e si mette al lavoro nella piccola vigna; poi, dopo un'ora o due, rientra per far da mangiare ai bambini, e per impiegare il resto della giornata a cucire caldi indumenti di lana per loro. Tutte le sue amiche sono al lavoro dei campi, o delle fattorie dei loro mariti, o a badare al pollaio, o all'orto, o in casa a cucire; poiché il lavoro delle donne, in una fattoria di campagna, è pesante come quello degli uomini. Ai tempi di Carlo Magno (ad esempio) quasi tutta la tosatura delle pecore era fatta da loro. Poi finalmente Bodo ritorna per la cena, e appena il sole è tramontato vanno a letto.

| Permessi ( può) o comandi | Divieti ( non può) |
|---------------------------|--------------------|
|                           |                    |

### 2.1. Nel Laboratorio del computer

Per far prendere consapevolezza agli alunni delle possibilità d'uso della multimedialità ed anche per farli semplicemente esercitare con la video-scrittura, è stata progettata la realizzazione di un opuscolo (con il programma "Creative Vryter") in sintonia con il lavoro di lingua.

L'attività svolta potrebbe costituire un altro possibile Itinerario modulare sulla manipolazione del testo regolativo.

L'opuscolo si è intitolato "Istruzioni per l'uso. Da consultare in caso di....  
*bisogni*".

L'intento del lavoro è stato appunto quello di *manipolare* testi regolativi prodotti dagli alunni o già esistenti (vedi circolare sulla sicurezza) in modo divertente: si è giocato sul cambio di scopo comunicativo, sui nonsense, sui doppi sensi.

Alla richiesta della maestra di scrivere un testo di "Istruzioni per il piano di evacuazione", i bambini hanno cercato sul vocabolario il significato della parola "evacuazione". Un gruppo ha trovato il seguente significato: evacuare = abbandonare un luogo per motivi di emergenza: L'altro gruppo ha letto: evacuare=svuotare una cavità organica delle feci.

Ecco le istruzioni dei due gruppi:

Vuoi partecipare al piano di evacuazione? ..... Potrai liberarti della paura o di qualcos'altro!

| 1° GRUPPO             | 2° GRUPPO             |
|-----------------------|-----------------------|
| Al primo avvertimento | Al primo avvertimento |

|  |   |
|--|---|
| (3 squilli di campanella)<br>stai all'erta;<br>Mantieni la calma e non ti spaventare;<br>Interrompi ogni attività;<br>Lascia tutti i tuoi oggetti<br>(fuorché il giubbotto);<br>Mettiti in fila<br>(se altri sono già pronti);<br>Non correre, non gridare, non spingere<br>(potresti cadere addosso ad altri);<br>Segui le vie di fuga indicate<br>(porte d'uscita);<br>Raggiungi la zona di raccolta<br>(un punto preciso vicino al cancello);<br>Ora potrai davvero mantenere la calma:<br><br>l'evacuazione è terminata! | (3 strizzoni di pancia)<br>stai all'erta;<br>Mantieni la calma e non ti spaventare;<br>Interrompi ogni attività;<br>Lascia tutti i tuoi oggetti<br>(fuorché la carta igienica);<br>Mettiti in fila<br>(se altri hanno avuto il tuo stesso<br>bisogno);<br>Non correre, non gridare, non spingere<br>(potresti fartela addosso);<br>Segui le vie di fuga indicate<br>(gabinetti);<br>Raggiungi la zona di raccolta<br>(un punto preciso: il WC);<br>Ora potrai davvero mantenere la calma:<br>l'evacuazione è terminata! |
|--|---|

### SPUNTI OPERATIVI

*Claudia Morganti*

Questo itinerario, inserito nel percorso linguistico delle classi quarte su: *Il rispetto delle regole...fra tradimenti e lealtà*, ha inteso avviare i bambini alla fruizione di un genere letterario, la "favola", la cui struttura narrativa semplifica l'insegnamento finale contenuto nella morale dell'autore. Il testo d'autore scelto *L'asino carico di spugne, l'asino carico di sale* di J. De La Fontaine, pur attraverso un linguaggio talvolta arcaico- non certo di facile fruizione per i bambini- presenta una forma a dominanza narrativo-descrittiva in rima, immediatamente intuita ed apprezzata dai bambini. Pertanto l'insegnante, facendo leva sulla struttura e sulla componente sonora del testo, ha impostato una presentazione drammatizzata, "a puntate" semplificando, a livello orale, l'originale attraverso alcune sostituzioni o parafrasi. Ess, veicolando una prima comprensione della vicenda, hanno preparato i bambini ad aggirare autonomamente le difficoltà del linguaggio poetico e ad apprezzarle quando le hanno incontrate per scoperta.

Questa modalità di "educazione al letterario" ha favorito l'attivazione nei bambini di un ascolto partecipato che successivamente li ha portati autonomamente a

sperimentare la differenza fra codice orale e le sfumature fantasiose e sonore del codice scritto poetico. Inoltre, rintracciare le differenze tra i due codici e scoprire i termini alternativi o quelli scelti con precisione dall'autore ha avviato i bambini a curare autonomamente l'aspetto lessicale relativo alla comprensione di un termine in contesto o per ricerca sul dizionario.

#### ITINERARIO MODULARE 1 Parafraresi e educazione letteraria.

L'itinerario, realizzato in più di un mese (24h), è costituito da cinque fasi:

- L'ascolto e la comprensione di una favola "a puntate" (6 h)
- La lettura "per compito" e il ri-ascolto (2h)
- L'uso della parafrasi per superare le difficoltà di lettura-comprensione (4h)
- L'esplorazione della narrazione (10h)
- La finestra di riflessione (2h)

#### PRIMA FASE L'ASCOLTO E LA COMPrensIONE DI UNA FAVOLA "A PUNTATE"

##### Obiettivi

L'alunno:

si pone con curiosità all'ascolto

individua la componente sonora di un testo d'autore

approfondisce la comprensione del testo.

L'itinerario prende avvio dall'ascolto "a puntate" della favola di La Fontaine *L'asino carico di spugne e l'asino carico di sale*. L'insegnante, per la presentazione, si avvale di un testo parafrasato nei punti più poetici presenti nell'originale, e quindi di possibile ostacolo alla comprensione (forme arcaiche). Lo suddivide in tre puntate (macrosequenze), delle quali le prime due sottolineano la parte narrativa della favola e la terza la morale esplicitata dall'autore. La lettura dell'insegnante per le prime due puntate dovrà essere drammatizzata (magari a due voci che sottolineino la struttura in versi e la componente sonora del testo) e sarà registrata in classe.

Dopo l'ascolto della prima puntata, segue un primo approfondimento della comprensione a livello orale attraverso il riascolto della registrazione, il confronto in circle-time ed un'attività di Vero/Falso che accerterà il livello di comprensione orale individuale.

Approfondiamo la comprensione della prima parte della favola di La Fontaine che hai ascoltato. Rispondi Vero o Falso.

|                                   | Vero | Falso |
|-----------------------------------|------|-------|
| 1. Il protagonista è un imperator |      |       |

|   |  |  |
|---|--|--|
| romano.   |  |  |
| 2. Gli animali di cui si parla sono asini gracili.                    |  |  |
| 3. L'asino carico di spugne andava lentamente.                        |  |  |
| 4. L'asino carico di sale procedeva veloce.                           |  |  |
| 5. I tre attraversano valli ,strade e monti.                          |  |  |
| 6. L'asinaio per guardare il fiume sale in groppa all'asino del sale. |  |  |
| 7. L'asinaio si fa precedere dall'asino delle spugne.                 |  |  |

#### SECONDA FASE LA LETTURA " PER COMPITO" E IL RI-ASCOLTO

##### Obiettivi

L'alunno:

- si pone in modo attivo all'ascolto
- seleziona le differenze fra testo ascoltato e testo scritto

Si consegna ai bambini il testo originale e si invitano a leggerlo silenziosamente e successivamente a confrontarsi su ciò che hanno letto rispetto a ciò che ricordano di aver precedentemente ascoltato (cioè la versione *parafrasata* dall'insegnante); terminato questo momento di scambio, viene proposto un nuovo ascolto con il compito di sottolineare le parti che nel testo scritto differiscono dalla registrazione .

Leggi con attenzione il testo. Che cosa cambia rispetto a ciò che hai ascoltato? Ascolta la registrazione della prima puntata e scopri sottolineandole le parole o le espressioni che ti sembrano diverse leggendo.

Con gravità d'imperator romano  
un asinaio, col suo scettro in mano,  
guidava due corsier d'Asineria;  
l'uno di spugne carico, con chiasso  
moveva i piè veloci:  
l'altro , carico di sal , stentava il passo,  
come se camminasse sulle noci.  
E va per valli, e va per strade e monti,  
le brave bestie arrivan finalmente

al guado d'un torrente  
che a piedi asciutti non si passa mai.  
Il buon uom , che fa senza anche dei ponti  
Salito in groppa a quello delle spugne,  
com'era naturale,  
caccia davanti l'asino del sale.  
Questo, volendo far di propria testa ,  
dopo giri e rigiri  
[...]

**TERZA FASE L'USO DELLA PARAFRASI PER SUPERARE LE DIFFICOLTA' DI  
LETTURA-COMPRESIONE DI UN TESTO D'AUTORE**

**Obiettivi**

L'alunno:

- supera le difficoltà di lettura- comprensione usando sinonimi o manipolando espressioni sostitutive scelte per un contesto noto.
- socializza le scoperte
- condivide la stesura del verbale

In seguito si chiede ai bambini, in un lavoro individuale, di raccogliere in uno schema le semplificazioni delle parole o espressioni difficili da loro individuate sull'originale a seguito della lettura ma anche del precedente ascolto.

Trova la parola o l'espressione simili nel significato che corrisponda all'originale e completa lo schema.

Gravità -----  
Scettro -----  
Corsier d' Asineria-----  
Carco-----  
Stentava il passo-----  
Che fa senza anche dei ponti-----  
Caccia davanti -----

Al termine di queste attività, le osservazioni dei bambini vengono raccolte in un verbale condiviso dalla classe in cui emergerà che la lingua cambia in rapporto alla varietà linguistica usata (scritto/orale) e che il testo poetico può creare effetti sonori attraverso l'ordine delle parole, la ripetizione di certi suoni, l'uso di figure di stile. In questa fase , ogni bambino manipolando il testo scopre il valore e l'uso di sinonimi o parafrasi sostitutive che servono per chiarire,nel nostro caso oralmente, i significati veicolati dal linguaggio poetico.

Obiettivi

L'alunno:

- ricostruisce la successione cronologica e logica degli avvenimenti
- crea l'*explicit* della storia
- confronta punti di vista diversi: i finali e il finale dell'autore
- manipola e rielabora porzioni di testo avvalendosi della parafrasi e della rima
- interpreta la morale dell'autore nell'ambito del contesto narrativo

Dopo aver approfondito nei modi suddetti la prima puntata, ai bambini divisi in coppie viene chiesto di immaginare il seguito e l'*explicit* della storia di cui conoscono la parte iniziale e successivamente di modellare il loro testo a dominanza narrativo- descrittiva in rima (L'asino del sale volendo far di propria testa dopo giri e rigiri....Insieme ad un compagno immagina il seguito della storia. Modelliamo il testo in rima). In cerchio ciascuna coppia presenta alla classe la sua versione del seguito e del finale della storia. Questo momento offre l'opportunità di scoprire punti di vista diversi di una stessa narrazione, compresi i finali ipotizzati dai bambini e inoltre crea un clima d'attesa per l'ascolto della seconda puntata della favola. Questo nuovo ascolto è proposto con le stesse procedure della prima puntata :ascolto- drammatizzazione,ascolto -registrazione, confronto in cerchio dapprima sugli sviluppi e sui finali ipotizzati dai bambini, in seguito sui significati della lingua usata dall'autore. Perciò si ripropone un ascolto della registrazione col testo originale a fronte per sottolinearvi le variazioni apportate dall'insegnante nella sua drammatizzazione.

[...] ..entra in un gorgo  
così fondo, che quasi mi ci resta.  
Ma a furia di sgambetti,  
in quella piena avvenne che la bestia  
non sentì più peso sulla schiena.  
Tutto il suo sale s'era sciolto in brodo.  
Supponendo anche lui d'uscir d'affanno,  
mastro spugnaio volle far lo stesso,  
a guisa delle pecore  
che ciò che l'una fa e l'altre fanno.  
Entra nel fiume infino che gli giugne  
l'acqua alle orecchie e vi bevvero in tre,  
il mulattiero, l'asino e le spugne.  
Ma queste spugne, ahimè!

Fatte pel troppo ber troppo pesanti,  
 resero il bel servizio  
 di tirare la bestia in precipizio.  
 Bestia e padrone vi sarebber morti  
 e senza remissione,  
 se non li soccorrean anime buone . [...]

Al termine si chiede ai bambini, in un lavoro individuale, di collegare i sinonimi o le parafrasi con la parola o l'espressione poetica corrispondente per verificare l'avvenuta comprensione. Ad esempio: Collega i sinonimi o le parafrasi con la parola o l'espressione poetica corrispondente:

|                                    |                                    |
|------------------------------------|------------------------------------|
| gorgo                              | pensando                           |
| sciolto in brodo                   | come                               |
| supponendo                         | divenute per la troppa acqua       |
| assorbita                          |                                    |
| d'uscir d'affanno                  | fecero sì che                      |
| a guisa di                         | senza scampo                       |
| che ciò che fa l'una l'altre fanno | disciolto nell'acqua               |
| infino che gli giugne              | vortice                            |
| fatte pel troppo ber               | che quello che fa l'una fa l'altra |
| resero il bel servizio             | sottacqua                          |
| in precipizio                      | finchè non gli arrivò              |
| senza remissione                   | di cavarsela                       |

Dopo aver approfondito nei modi suddetti la comprensione della storia e del suo finale, i bambini avvalendosi di frasi sintetiche ripercorrono la struttura in versi e la sequenzialità dell'intera favola in modo guidato. Successivamente ne stilano in coppia la sintesi. Individualmente illustrano l'intera storia di La Fontaine, abbinando immagini e didascalie (Ricostruisci con un tuo compagno la favola di La Fontaine. Suddividi la storia in sequenze narrative e a ciascuna fai corrispondere un disegno e una breve didascalia).

Alla fine di questo lavoro sulla favola, ai bambini viene chiesto in un momento di cerchio di ipotizzare l'insegnamento o "istruzione" da trarre dalla narrazione, dopodichè segue l'ascolto della morale dell'autore sulla quale la classe si confronta.

A noi basta aver visto a nostra vera  
 istruzion morale,  
 che se tutti fan tutto a una maniera ,

si casca in fondo e ci si perde il sale.

Successivamente si chiede a ciascun bambino di spiegare in un semplice testo a dominanza esplicativo-narrativa la morale ascoltata e commentata con i compagni e di apportare un episodio esemplificativo a supporto riguardante la propria vita (Quale insegnamento puoi trarre dalla morale della favola di La Fontaine? Spiega).

Ogni coppia, che aveva elaborato l'*explicit* della favola, elabora una morale adatta ad esso (Con il tuo compagno scrivi la morale della storia da te messa in rima: quale insegnamento volete dare al lettore? Modellate la vostra istruzione in rima). Infine si chiede di riscrivere l'intero testo comprendente la morale, inventato in coppia, arricchito da stilemi significativi e di recitarlo espressivamente davanti alla classe.

#### QUINTA FASE LA FINESTRA DI RIFLESSIONE

Obiettivi

L'alunno:

- promuove una scoperta linguistica: lo *slogan* di classe
- partecipa allo scambio comunicativo
- realizza un obiettivo comune

Come momento di riflessione sulla lingua i bambini, guidati dall'insegnante, elaborano uno *slogan* pubblicitario dotato di immagini circa l'uso delle parafrasi di cui si propone un esempio:

Da un calderone tra le fiamme ed in ebollizione contenente le espressioni difficili incontrate nella favola secondo i bambini scaturisce una boccettina di Para-frasi Elisir:

“Ti sembra impossibile comprendere certe espressioni difficili di un testo? Leggi ciò che le precede e ciò che le segue poi prova a spiegare con parole tue! Utilizza le Para-frasi: frasi che parano frasi difficili! Frasi che sostituiscono! Frasi che spiegano!”

## CAPITOLO VI – ENIGMA E MISTERO TRA FINZIONE E REALTA’

*L’atelier narrativo- argomentativo*

Maria Piscitelli

Obiettivo di questo lavoro<sup>76</sup>, rivolto in gran parte alla scuola secondaria di I grado<sup>77</sup>, è stato quello di lavorare su alcune importanti forme del discorso, quali la narrazione e l’argomentazione, viste nei testi di riferimento (orali e scritti). In particolare l’argomentazione è stata esplorata non tanto attraverso l’analisi della

---

<sup>76</sup> Il lavoro è stato sperimentato, con accentuazioni e sviluppi diversi, nella scuola primaria (5a) e secondaria di I grado (2a). Sono stati coinvolti i seguenti istituti ed insegnanti, che ringraziamo per la disponibilità e l’alta professionalità: 3 Circolo didattico di Lucca. Cristina Granucci e Alberta Toschi; Circolo didattico di Spicchio, Empoli, Gianna Campigli. I. C. Barberino Mugello. Letizia Carpini, Anna Fattori ( sc. primaria). Simona Sacchini, Istituto Comprensivo Capannoli ( sc. secondaria I grado).

<sup>77</sup> Nella scuola primaria sono stati effettuati adattamenti e riduzioni, sia nella stesura degli obiettivi che nella scelta dei testi e nell’assunzione delle procedure. Per tanto il primo itinerario riguarda soprattutto la scuola secondaria di I grado, anche se vi sono riferimenti a quella primaria ( 5a elementare).

strutturazione compiuta dell'argomentare (cioè nel passare da una tesi confutata a una tesi proposta in un testo scritto) quanto piuttosto mediante la ricerca di tutti quegli elementi vicini all'argomentare, presenti nella narrazione (esemplificazioni, didascalie, enigmi, controversie, dubbi) e soprattutto in certi tipi di racconto (giallo, horror, fantastico) (secondo e terzo itinerario modulare, 5a elementare e 2a media). Punto di approdo del lavoro è stato quindi quello di potenziare e consolidare conoscenze e capacità narrative e argomentative dello studente, dotandolo di quella strumentazione di base necessaria a comprendere e produrre testi a dominanza narrativa e a dominanza argomentativa, sempre più formalizzati. In questo tipo di lavoro sono entrate in gioco tutte le abilità (comprensione e produzione orale e scritta), ma una speciale attenzione è stata rivolta al processo di scrittura, di cui sono state curate le diverse fasi (raccolta di idee, scaletta, stesura, revisione) mediante frequenti operazioni manipolative sui testi.

Nei diversi percorsi <sup>78</sup> (tre), che riportiamo in sintesi e per esteso, soprattutto il primo (*Piccoli misteri della vita quotidiana*) in quanto propedeutico agli altri due, si è operato seguendo una gradualità crescente di difficoltà col fine di condurre l'alunno, soprattutto per l'argomentazione, all'appropriazione dei diversi passaggi dell'argomentare (tesi, antitesi, sintesi). Con la realizzazione e la messa in scena dell'ultimo percorso (*Il processo*, sc. primaria e secondaria di I grado), si è concluso il lavoro annuale, dando la possibilità ad ogni studente di dimostrare, in situazione, e in un clima di "benessere" e di forte motivazione all'apprendere, il cammino intrapreso.

All'interno dei diversi percorsi, suddivisi in itinerari modulari strettamente connessi tra loro e a loro volta articolati in fasi, è stata praticata una didattica laboratoriale, connotata da aspetti ricorsivi quali: la ricerca, la contestualizzazione, la negoziazione dei significati, la metacognizione, l'operatività, la cooperazione, la ricorsività poliprospectica e la valutazione formativa/sommativa.

### 1. Perché il mistero?

La tematica del mistero è stata scelta perché, come quella dell'immaginario, è ricca di implicazioni esistenziali e culturali, che investono interamente la persona nell'acquisizione delle conoscenze. Per le sue caratteristiche e molteplici manifestazioni consente di attivare processi cognitivi e rappresentativi, che arricchiscono il pensiero e la fantasia, conducendo l'alunno a interrogarsi su fatti singolari di vita, che il più delle volte passano inosservati, ma che generano sconcerto o timore. Nel corso delle loro attività gli studenti, sollecitati a scoprirne i risvolti nascosti, o segreti, hanno manifestato il loro punto di vista in un contesto fluido e

---

<sup>78</sup> *Piccoli misteri della vita quotidiana; I misteri nella sfera artistico-letteraria/ I misteri nella sfera narrativa; Il processo.*

dinamico, fornendo spiegazioni sostenute da indizi che, per la natura stessa dell'agromento, non sono mai state definitive. Attraverso quindi la spiegazione / narrazione di situazioni contraddittorie, il più delle volte enigmatiche, rintracciate nella sfera soggettiva ed esistenziale, l'alunno è pervenuto ad un'argomentazione più articolata che si è espressa nelle forme di un processo (difesa, accusa, giuria, testimoni, etc.), allestito alla fine dell'anno.

Accanto a questo motivo ne dobbiamo tuttavia aggiungere un altro, di eguale rilevanza e cioè che con la ricerca dei piccoli misteri quotidiani si è potuto avviare, soprattutto nel primo Itinerario, un apprendistato motivante alla scrittura, dove l'alunno è stato coinvolto in una pluralità di operazioni, che hanno potenziato e rafforzato le sue capacità scritte.

## 2. Perché l'immaginario?

Tra le ragioni della scelta ( perché il mistero?) non secondario è stato il fatto che questo tipo di lavoro permetteva di aprire alla dimensione dell'immaginario, che costituisce un elemento vitale della nostra esistenza.

L'immaginario è difatti molto presente nella vita di ognuno di noi, nella sfera emozionale e sociale, sollecitandoci a ricercare nuovi universi in situazioni, contesti e ambienti conosciuti. Compare, ad esempio, in forma spontanea e naturale, nella comunicazione quotidiana (comunicazione telefonica, interazione faccia a faccia tra soggetti), in cui lo scambio interattivo e la negoziazione delle conoscenze implicite in gioco possono diventare un raccontare, un dire, un inventare. Lo ritroviamo in un incontro inatteso o nella predizione del futuro da parte di una zingara oppure in situazioni di ascolto di suoni, rumori e di musiche evocative. Interviene in momenti di osservazione (diapositive, fotografie) e di abbandono al ricordo di un sogno oppure quando il nostro viso e corpo sono in movimento (mimo, danza, balletto), creando un'atmosfera tra il sogno e la realtà. Talvolta accade che esso tenda a insinuarsi nel nostro rapporto con la realtà che ci circonda, ponendosi tra "la realtà del mondo che abitiamo e conosciamo, attraverso la percezione e la realtà del mondo del pensiero che abita in noi e ci comanda" ( Calvino, 1983, p. 5). E in questo rapporto esso assume varie forme, che troviamo espresse soprattutto in molte opere artistiche e letterarie.

### 2.1. Forme, significati e funzioni

Tra le forme che l'immaginario può assumere citiamo quella del fantastique, che Callois definisce "come l' incidenza di qualcosa di strano che irrompe ad un tratto nel mondo reale e si affaccia come una breccia improvvisa che provoca una rottura della coerenza universale, ponendosi così come un elemento perturbante, che spezza l'ordine

razionale dei fenomeni e causa squilibrio, panico. Pur ricacciato, oltre le tenebre, nell'inconscio dell'infanzia, ritorna quasi sempre ad affiorare alla coscienza, riproducendo un senso di disagio e di angoscia, come un incubo minaccioso e terrificante" ( Caillois, 1966, p. 11). Un senso di perplessità di fronte ad un fatto incredibile, nota Todorov, un'esitazione tra una spiegazione razionale e realistica e l'accettazione del soprannaturale ( Todorov, 1977, p. 28). Ma l'immaginario può apparire sotto altre vesti e cioè come un'immagine costruttiva di una realtà alternativa a quella in cui viviamo, quella di "uno spazio mitico, ecologico, di un mondo lontano, fluido, impenetrabile, senza rapporto con la realtà di ogni giorno". In questo caso è "il mondo del meraviglioso, della fiaba, in cui mondo fiabesco e reale si compenetrano senza urto, né conflitto: gli incantesimi sono naturali, la magia è la regola, il soprannaturale non spaventa, e non sorprende, poiché costituisce la sostanza stessa dell'universo, la sua legge, il suo clima. Esso non infrange alcuna regola: è l'ordine (Caillois, cit.). Il " c'era una volta" e "in quel tempo", in cui la trasformazione dei mostri diventa qualcosa di reale, riempiono di gioia la vita dei bambini, se non degli adulti; in particolare di quegli adulti che hanno conservato dentro di sé quella parte di bambino che fa sognare.

Se andiamo ad esaminare la sua ricorrenza nelle produzioni testuali, constatiamo che è dominante in diversi tipi di testo, nei linguaggi non verbali e verbali e nella comunicazione in genere. Un testo, sottolinea Serpieri è "sempre in qualche modo reticente, in quanto è intessuto di non detto, di interstizi da riempire". In particolare il testo letterario, dove l'immaginario "compare costantemente, spalancando le proprie porte ad una moltiplicazione di sensi, in una indefinita potenzialità di sovrinterpretazioni" (Serpieri, 1992, pp.24, 28). Al di là delle svariate forme e dei possibili significati che sono stati attribuiti all'immaginario, sta di fatto ch'esso implica tutta la psicologia del soggetto fino ad investire terreni profondi della psicoanalisi. Nella vita dell'individuo e dei popoli svolge la funzione di costruzione e di rappresentazione di qualcosa che cattura, qualcosa che proviene dall'inconscio, da ricordi e da immagini personali e collettive; da archetipi che permettono di apprezzare, di riconoscere e di conoscere. In molti casi i meccanismi dell'immaginario assolvono un compito quasi terapeutico, di conforto, poiché aiutano a vivere meglio, a lenire e a superare le sofferenze legate per esempio ad un lutto, ad una malattia; essi sorreggono nella solitudine dovuta all'assenza di qualcuno. Essi tuttavia non agiscono solo a livello inconscio e soggettivo, ma anche ad altri livelli, quale quelli riflessivi che portano a pensare, congetturare, a costruire e inventare, sviluppando capacità simboliche. Intervenedo con immagini ed "idee" sulla realtà alimentano, secondo le culture, assunti o credenze riguardanti la realtà del mondo, la mente e la capacità creativa nel conoscere e nel vedere mondi "altri". Difatti le categorie dell'immaginario, servendosi di linguaggi simbolici ed estetici, riescono a trasmettere anche una vera e propria conoscenza, agendo significativamente sul piano cognitivo. Attraverso di esse si rappresentano punti di vista particolari di realtà, visioni del mondo che, permeate di

cultura, evocano universi lontani e vicini, conosciuti e sconosciuti, reali e irreali, rappresentando "ciò che è, che è anche un'altra cosa" (Serpieri, 1992, p. 25). Nell'uso letterario, che sintetizza tutti gli altri usi e che costituisce una varietà dell'uso linguistico, la particolare forma di conoscenza che vi si registra avviene proprio mediante "le vie dell'immaginario e dell'intuizione" ( Sarpi, 1995, p. 43), il cui linguaggio "unico e specifico" costituisce il modello di riferimento della creatività dell'artista (Serpieri, cit.). Per l'arte la qualità della produzione artistica si gioca sulla combinazione di questi due aspetti: l'immaginario culturale e la maestria della forma. ( stile e retorica).

Nel nostro percorso, questa tematica, affrontata attraverso il mistero fantastico, ha consentito di lavorare agevolmente sia sulla sfera fantastica ed emotiva dello studente, sia sulle diverse forme del linguaggio e sui testi di riferimento.

### 3. La proposta

Come precedentemente accennato, il lavoro ha affrontato la tematica dell'argomentazione attraverso alcune articolazioni della narrazione (racconti del terrore, gialli, polizieschi), in cui erano presenti tratti ricorrenti dell'argomentare (enigma, dubbio, controversia, opposizione/controposizione dei punti di vista, contraddittorio, etc.). In entrambi gli ordini di scuole siamo partiti, da una consegna precisa: munirsi di un taccuino giallo, lapis giallo e soprattutto di occhi gialli per esplorare, indagare e svelare i piccoli misteri che accompagnano la vita quotidiana di ognuno di noi. Lo scopo è stato quello di far costruire storie o leggende, da supportare poi con dipinti e brani d'autore, ricchi di elementi legati alla tematica del fantastico (notte, buio, mondo oscuro, follia, mostruosità, l'inconoscibile, l'inesplorabile, etc.). Questi elementi sono stati, successivamente, approfonditi nel dipinto, nel racconto (horror, giallo, poliziesco) e nella poesia, per "sviscerare" situazioni di dubbio, enigmi irrisolti o casi archiviati, da dibattere in processi giudiziari. Una particolare cura è stata dedicata alle tecniche e strategie argomentative durante il lavoro sulla narrazione (tratti esemplificativi, didascalici, enigmatici/controversi/problematici) per essere poi sviluppati nel processo giudiziario, attraverso un'argomentazione orale e scritta.

Sul piano educativo sono stati toccati aspetti fondamentali per la crescita del ragazzo, che sintetizziamo nei seguenti punti:

1. far emergere problemi nascosti, mostri e paure, segreti, fantasmi interiori, situazioni difficili, conflitti con altri compagni o adulti; comunque forti emozioni per condividerle insieme. Ogni ragazzo è diverso, è un mondo a parte, ma tutti hanno qualcosa in comune: è su questo qualcosa in comune ( le somiglianze) che abbiamo lavorato.

2. indurre ad assumere atteggiamenti aperti al diverso attraverso lo sviluppo di capacità narrative/ argomentative.

3. educare al dubbio, alla dialettica e alla divergenza, nell'affrontare piccole o grandi questioni, che non sempre si sciolgono e che attraversano, in ogni società ed epoca, l'esistenza dell'uomo, connotandone la memoria. Con i nostri ragazzi sono affiorati problemi di ieri e di oggi, per i quali non vi sono state risposte certe e complete, né tanto meno soluzioni assolute o dogmatiche, ma "relative" legate al "dubbio"; a quel dubbio che percorre, da sempre, la natura umana in continua ricerca di senso da dare alla propria esistenza.

### Enigma e mistero tra finzione e realtà

#### Piccoli misteri della vita quotidiana

|  |
|--|
| <p>ITINERARIO 1<br/>Scrivere, riscrivere per imparare a scrivere<br/>30h, tre fasi</p> |
|--|

*Sc. secondaria di I grado*

#### I misteri nella sfera artistico-letteraria

#### Il processo

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p>ITINERARIO 1<br/>Gli elementi dell'<i>horror</i><br/>nel dipinto<br/>40 h, due fasi</p> | <p>ITINERARIO 2<br/>Gli elementi dell'<i>horror</i><br/>nel racconto<br/>45 h, due fasi</p> | <p>ITINERARIO 1<br/>Il processo: un caso di follia<br/>70 h, due fasi</p> |
|--|---|---|

*Sc. primaria*

#### I misteri nella sfera narrativa

#### Il processo

|  |  |
|--|--|
| <p>ITINERARIO 1<br/>Sulle orme di Lucida Mansi: tra<br/>leggenda e storia<br/>20 h, tre fasi</p> | <p>ITINERARIO 2<br/>Il processo: il caso di Lucida Mansi<br/>18h, due fasi</p> |
|--|--|

Maria Piscitelli

#### Percorso didattico. Piccoli misteri della vita quotidiana

In questo percorso di lavoro abbiamo voluto dedicare una sezione specifica alla dimensione linguistica, in particolare all'imparare a scrivere, sfruttando una tematica avvincente e motivante, quale quella del mistero, che ha coinvolto gli alunni fino all'ultimo itinerario, dove sono stati protagonisti di un processo (Il processo: un caso di follia).

Abbiamo privilegiato l'imparare a scrivere, poiché scrivere è un processo complesso, che rimette in gioco conoscenze e altre abilità quali il leggere, il parlare e il saper utilizzare tecniche. Per attivarlo bisogna nutrirlo di letture, di affinamenti della parola e di integrazioni con la stessa lingua orale; occorre sostenerlo con attività le più varie possibili: pratiche di imitazione, manipolazione, rielaborazione, riscrittura e revisione dei testi, che investono a tutto campo la didattica disciplinare. La disposizione a scrivere, sulla quale si appoggia gran parte dell'insegnamento non basta (per molte prove di scrittura non si prevede una preparazione specifica, neanche talvolta per l'esame di stato); come non basta limitarsi a proporre un'ampia, seppur interessante rosa di letture, affiancate essenzialmente da procedure tecniche, che tra l'altro si acquisiscono meglio leggendo e producendo personalmente. La scrittura si apprende e richiede delle vere e proprie forme di apprendistato, che durano nel tempo. Persino chi ha talento non impara in fretta l'arte del saper scrivere, anch'egli sperimenta che il più delle volte la scrittura è conquista; conquista vitale e sofferta. Inoltre il piacere di scrivere è legato al piacere di esprimersi e comunicare (informazioni, emozioni, convinzioni, seduzioni) ed esso si coltiva. Se ci chiediamo perché si scrive le risposte possono essere tante: si scrive per ragionare e fissare conoscenze, ma anche per scrutare il mondo o porsi in rapporto con gli altri; si scrive per sfogarsi e liberarsi dal dolore oppure per fermare il tempo e ricordare; si scrive per necessità o per puro divertimento. Scrivere, osserva D. Maraini, significa innanzitutto dare un nome alle cose, e ciò ci forza a scendere nel profondo della realtà per poi uscirne, attribuendole qualcosa di nostro. Si tratta di un vero e proprio "sentimento per la vita, che nasce dal ricorso alla scrittura, vista come un atto creativo, come un qualcosa che ci consente di dare forma all'informe, sia esso privato e intimo o pubblico" (Maraini, 2000, pp. 55- 56).

Fondamentale diventa dunque offrire all'allievo occasioni frequenti di questo tipo, proponendogli incontri differiti, che avvengano in profondità; e questi ultimi sono tanto più felici quanto più l'alunno sviluppa capacità di scrittura che mostrano uno stile personale, capace di comunicare le proprie emozioni estetiche ed etiche. Uno stile personale sostenuto da letture "colte", che gli facciano acquisire consapevolezza dell'artificio della scrittura. In letteratura, e non solo in letteratura, non esistono spontaneismi e improvvisazioni: la scrittura è artificio, studio e applicazione ( Maraini, cit).

E' in quest'ottica che proponiamo un itinerario modulare che, ruotando intorno ai piccoli misteri della vita quotidiana, avvia una varietà di operazioni di scrittura sostenute da letture "colte" e finalizzate alla scoperta e all'approfondimento dell'indagine attivata. E' a queste letture che gli alunni si ispirano nello scrivere; ne riprendono parti che costituiscono dei puzzle linguistici da rielaborare e risistemare in contesti diversi e via via in un vero e proprio mosaico narrativo. Il coinvolgimento emotivo, dato dall'interesse ad esplorare i piccoli misteri quotidiani, supporta le azioni

messe in campo, motivando gli alunni in questa ricerca della parola, tesa a “dare forma all’informe”.

A tal fine si propone un lavoro specifico e unitario per la scuola primaria e secondaria di I grado), in cui sono previsti adattamenti, modifiche e sviluppi diversi a seconda della fascia di scolarità. In entrambi gli ordini di scuola si possono privilegiare alcuni segmenti invece di altri, avendo tuttavia cura di rispettare l’organicità della proposta, dove ogni idea “presuppone e sviluppa quella precedente” (Corno, 1999, p.7).

#### ITINERARIO MODULARE 1 Scrivere, riscrivere per imparare a scrivere

L’itinerario è costituito da tre fasi, che sono state svolte in più di un mese e mezzo ( 30h):

- La ricerca (8h)
- L’esplorazione del mistero tra analisi e sintesi (8h)
- L’approfondimento dell’indagine tra rielaborazione e riformulazione (14h)

#### PRIMA FASE **LA RICERCA**

##### Obiettivi

L’alunno:

- raccoglie e rielabora dati
- fissa le acquisizioni attraverso un’organizzazione personale
- si interroga di fronte ad un compito assegnato
- prende appunti, registrando le informazioni con precisione
- negozia significati diversi, operando confronti ed integrazioni
- comunica in forma strutturata percezioni, sensazioni, ricordi
- comprende e produce forme testuali orali e scritte adeguate a situazioni comunicative

##### 1. La consegna

Organizziamo una fase di ricerca per sviluppare negli studenti atteggiamenti osservativi e riflessivi nei confronti del mondo in cui vivono. Chiamiamoli ad esplorare, indagare e poi a svelare alcuni tratti misteriosi, come fossero dei detective, munendoli dei materiali necessari: taccuino, penna e occhi gialli. Chiediamo loro di annotare sul taccuino i dati raccolti e di riportarli entro quindici giorni. Diamo una consegna iniziale del tipo:

Oggi inizieremo un nuovo lavoro, nel quale vestirete i panni di un detective che esplora, indaga e fornisce indizi per arrivare a svelare piccoli e grandi misteri della vita quotidiana. Avrete quindici giorni di tempo per trasformarvi in detective, dotati di occhi speciali; occhi fosforescenti e magici capaci di penetrare ed insinuarsi al di là di quello che appare, svelandone i segreti nascosti; immaginerete di possedere occhi felini, come quelli di un gatto che, con passo felpato, si muove silenziosamente nel buio! Vi attrezzerete degli strumenti del mestiere, seppur rudimentali (taccuino e penna), prescrittivamente di colore giallo come segno di riconoscimento della vostra ricerca e dei risvolti intriganti ch'essa può ricoprire. Ciò che vedete lo trascriverete sotto forma di annotazione sul taccuino. Le parole chiave della nostra ricerca sono quindi: 1. esplorare, indagare, svelare; 2. annotare; 3. mistero.

Precisiamo che andiamo ad osservare qualcosa di particolare, che si vede e non si vede, che si sa e non si sa, che c'è e non c'è: qualcosa di sconosciuto o che accade all'improvviso in maniera inspiegabile, tanto che capita di avere talvolta paura. Facciamo degli esempi e consigliamo loro condizioni e momenti propizi all'indagine. Diamo quindi un periodo di osservazione trascrivendo sul taccuino ciò che si vede, si sente, percepisce e si immagina (suoni, rumori: spostamento di mobili, palla sul muro, cigolio di porte, finestre che sbattono, folate di vento, lamenti, grida e rimproveri; segni particolari, abitudini e comportamenti mutati, fatti singolari, etc.). Spieghiamo che gli strumenti indicati accompagneranno in ogni istante la loro ricerca, poiché consentono di fissare, sulla pagina gialla e con il segno nero della penna (di colore giallo), gli indizi di una situazione ritenuta misteriosa.

Apriamo così con questo incipit narrativo il lavoro da svolgere, prendendo l'avvio dalla dimensione socio-affettiva dell'alunno, di cui egli stesso riporta squarci significativi, destinati a diventare materia di studio in classe. Guidiamoli nel cogliere tratti significativi della realtà, per poi discuterli in classe, la quale, a sua volta, si trasforma in luogo di confronto, di elaborazione culturale e di cooperazione sociale.

In questo tipo di approccio l'universo esistenziale degli alunni rappresenta una fonte inesauribile a cui attingere, una risorsa inestimabile, che, unitamente a quella culturale, consente di promuovere contatti e incontri, di suscitare curiosità e desideri conoscitivi, di indurre sospensioni interiori e rappresentazioni fantastiche, generatrici di nuove conoscenze ed apprendimenti. Al contempo offriamo all'alunno l'occasione di esternare disagi e paure, sperimentando nuovi rapporti con il proprio mondo, spesso sconosciuto.

## 2. Comprensione e definizione delle parole chiave

### 2.1. *Esplorare, indagare, svelare, annotare*

Rispetto alla consegna data gli alunni annotano quanto ricercato. Talvolta raccontano, esternando idee, stati d'animo, punti di vista che, nella discussione in classe, mettono a nudo dubbi e problemi, legati alle stesse parole chiave della consegna. Per cui assicuriamoci che ogni studente abbia chiari i tre termini dell'indagine (esplorare, indagare e svelare) e quello di annotare, che non è sinonimo di "raccontare o di scrivere storie", com'è accaduto per qualche alunno. In particolare riguardo al significato di annotazione molti allievi manifestano qualche difficoltà. Approfittiamone per soffermarci sul significato delle parole e sulle diverse accezioni che possono assumere. Adduciamo esempi e consultiamo il dizionario per capire meglio ed elaborare una definizione provvisoria.

In quest'attività gli alunni scoprono che una parola può avere significati diversi, a seconda del contesto e dell'ambito di riferimento; notano anche che il linguaggio usato dal dizionario non è semplice, però è "puntuale e preciso". Inoltre gli esempi sono molto utili per cogliere le diverse accezioni della parola ricercata. Dei tre termini dell'indagine (esplorare, indagare, svelare) e della parola annotazione, riproduciamo qualche definizione condivisa dagli allievi<sup>79</sup> e rilevata nel dizionario.

#### DEFINIZIONI DEI BAMBINI

##### *Esplorare, indagare, svelare*

Esplorare: andare a guardare e a scoprire nuove cose e nuovi posti

Indagare: guardare con attenzione, cercare indizi, ragionare, ipotizzare per cercare tracce e prove

Svelare: trovare, scoprire il mistero

##### *Annotare*

Annotare: Prender nota, registrare, trascrivere in forma breve.

#### QUALCHE DEFINIZIONE DEL DIZIONARIO

Annotare: Registrare, trascrivere, prender nota. Commentare un testo corredandolo di note a fini esegetici o didattici. Sinonimo di notare: osservare, rilevare.

Annotazione: Registrazione per lo più succinta o abbreviata fatta per comodo della memoria o a fini amministrativi, disciplinari. Postilla critica: nota di commento a un testo.

Annotatore: Redattore di note a un testo.

---

<sup>79</sup> 3° circolo di Lucca. Docente: Cristina Granucci.

## 2.2. Il mistero

Ritagliamoci pure uno spazio particolare per chiarire cosa si intende per mistero. Molteplici sono i significati attribuiti dagli alunni a questa parola, che confrontiamo con quelli dati dal dizionario. Riportiamo alcune definizioni degli alunni (elementare e media)<sup>80</sup> e del dizionario.

### DEFINIZIONI DEGLI ALUNNI

*Il mistero per me è..*

Fatto stragante della vita, paura, intreccio di situazioni, cose che spariscono, curiosità, fatti reali o immaginati, storie impressionanti, storie di fantasmi, un misterioso giovin signore, un maniero isolato, un uomo malvagio.. spiritelli maligni, folletti, oggetti strani ; apparizioni improvvise e inaspettate di..

Il buio che nasconde la verità. Qualcosa che incuriosisce e attrae. Qualcosa che incuriosisce ed attrae nello stesso tempo. Qualcosa che incute paura. Qualcosa di strano che cambia improvvisamente le cose. Qualcosa di non chiaro..quando non si riesce a dare una spiegazione.. è una cosa che non si risolve, non si sa perché succede; è complicato, ma ti incuriosisce, è segreto, a volte si scopre, altre volte no.

### QUALCHE DEFINIZIONE DEL DIZIONARIO

Mistero: Quanto rimane escluso dalle normali possibilità intuitive o conoscitive dell'intelletto umano o ne preclude un orientamento ragionevole, provocando una reazione di incertezza non necessariamente ansiosa né penosa, talvolta non priva di fascino. Quanto concorre, talvolta ostentatamente e artificialmente, a sottolineare i riferimenti a motivi occulti o segreti.

Nella teologia cattolica, verità che la ragione non può di per sé attingere né può, se rivelata, comprendere o dimostrare intrinsecamente e che, per il credente è materia di fede.

Misterioso: Incomprensibile per l'intelletto umano.

Che esclude la possibilità o la scelta di un orientamento, provocando una reazione di incertezza ( est.).

Fra queste definizioni scegliamone una, che rafforziamo con quella del fantastico (Caillois, 1966), i cui effetti sono spesso analoghi a quelli suscitati dal mistero. Riportiamo entrambe le definizioni.

---

<sup>80</sup> Direzione didattica 3 circolo di Lucca, Cristina Granucci, Alberta Toschi. Direzione didattica di Spicchio, Empoli. Gianna Campigli. I. C. Letizia Carpinì, Anna Fattori. I. C. Capannoli. Simona Sacchini.

#### DEFINIZIONE DI MISTERO CONDIVISA DAGLI ALUNNI

Il mistero è un fatto strano che non si capisce e non si riesce a spiegare; un fatto che fa paura, che dà ansia, ma allo stesso tempo incuriosisce.

#### DEFINIZIONE DEL FANTASTICO

Il *fantastique* è "l'incidenza di qualcosa di strano che irrompe ad un tratto nel mondo reale e si affaccia come una breccia improvvisa che provoca una rottura della coerenza universale, ponendosi come un elemento perturbante, che spezza l'ordine razionale dei fenomeni e causa squilibrio, panico. Pur ricacciato, oltre le tenebre, nell'inconscio dell'infanzia, ritorna quasi sempre ad affiorare alla coscienza, riproducendo un senso di disagio e di angoscia, come un incubo minaccioso e terrificante"( Caillois, 1966, p. 11).

In quest'ultima definizione molti alunni si ritrovano, poiché la maggior parte ha identificato il mistero con qualcosa di strano, di inspiegabile, di incomprensibile e di impenetrabile, che produce un senso di disagio e di angoscia, generando paura, se non panico. Quasi tutti ne hanno avvertito difatti l'impatto emotivo, subendone il fascino, che ha accresciuto in loro il desiderio di svelarlo. Aggiungiamo che proprio perché il mistero è qualcosa di strano, di inspiegabile e di incomprensibile, occorre osservarlo bene, esplorarlo ed indagarlo, prestando attenzione ai minimi dettagli, poiché questi ultimi possono costituire indizi utili alla sua spiegazione o al possibile svelamento.

### 3. Il riepilogo della consegna

Sintetizziamo il lavoro di questa prima fase, riportandolo su un tabellone, in cui leggiamo che per eseguire la consegna si consiglia di:

- entrare nei panni del detective, assumendo atteggiamenti osservativi ed esplorativi;
- adottare la metodologia (rigorosa) dell'investigatore (esplorare, indagare e raccogliere indizi per svelare il fatto misterioso);
- rilevare, tramite annotazioni (trascrizioni in forma breve), fatti, luoghi personaggi, che incuriosiscono quotidianamente (case abbandonate; luoghi strani; rumori inquietanti, sparizioni e apparizioni sospette, soggetti misteriosi/personaggi che compiono azioni incomprensibili).

**Obiettivi**

L'alunno:

- negozia significati diversi, operando confronti ed integrazioni
- usa indizi contestuali e testuali per inferire atteggiamenti, stati d'animo e intenzioni
- effettua trasformazioni in un testo tramite riduzioni ed espansioni
- comprende e produce forme testuali orali e scritte adeguate a contesti di comunicazione
- comunica in forma strutturata percezioni, sensazioni, ricordi
- sviluppa capacità immaginative per rappresentare in forma scritta

**1. La lettura delle annotazioni**

Terminata la raccolta dei dati, annotati sul taccuino, passiamo alla lettura, discussione, e analisi delle annotazioni. Creiamo un'atmosfera di lettura e un angolo di recitazione, dove ogni ragazzo possa leggere la propria annotazione, avvolgendola in un alone di mistero. Riportiamo alcune annotazioni<sup>81</sup>.

## TESTI DEGLI ALUNNI

*1. Il bigliettino*

Ho visto spuntare dall'erba qualcosa di giallo, l'ho raccolto e l'ho aperto. Sopra c'era scritto: "Arriveremo". Di fronte c'era una baracca di legno tutta sgangherata. E tanto silenzio. Dietro ho visto un'ombra, sembrava che avesse un coltello in mano. Abbiamo avuto paura.

*2. La signora e il cane*

Al mare. Ero in piazza. Vidi passare una signora, che non avevo mai visto. Portava la gonna lunga e le scarpe basse, passeggiava con un cane. L'ho rivista altre volte, in piazza, al ristorante, sorrideva, aveva lo sguardo gentile.

Un giorno la vidi scappar via di corsa, il cane aveva il fiatone. La sua mano sembrava un po' sporca. Dietro vidi un uomo..

---

<sup>81</sup> Tutte le annotazioni, eccetto la prima (*Il bigliettino*), si riferiscono alla scuola secondaria di I grado, tra cui l'I.C. Capannoli..

### 3. *Il ghigno*

Ore 23,30. mese di agosto. Ero al mare con i miei amici. Si respirava un'aria pesante, uscimmo per rinfrescarci. Ci avviammo verso la spiaggia. Parlavamo del più e del meno, quando ad un tratto vedemmo apparire una macchia chiara, che si spandeva nel cielo. Sembrava una grande bocca che sogghignava... venendoci incontro. Sentimmo un rumore, scappammo dalla paura...

### 4. *Il tipo sospetto che entra dalla finestra*

Ore 22.30 Mi affaccio alla finestra, è una calda sera d'estate. Una macchina si è fermata, scende una persona, mi appare subito sospetta, cammina in modo strano, si guarda intorno; dopo aver attraversato la strada si avvicina alla casetta di fronte dove abita una signora anziana, si appoggia al muretto e resta lì un po'.

### 5. *Il vecchio e il cassonetto*

Ore 20.00 Sto rientrando quando vedo un vecchio dall'aria strana che si avvicina ad un cassonetto dell'immondizia. Sono in via Solferino, intorno non c'è anima viva, sembra che il vecchio non voglia farsi vedere dato che sceglie l'angolo più buio. Il vecchio è vestito tutto di nero con un cappello da becchino (cilindrato). Affretto il passo verso casa mia.

### 6. *Il "boscone" di Forcoli*

Ore 16.00 Giovedì, sono le 16.00 e Elia è venuto da me a raccontarmi una storia che gli ha detto la sua nonna: stai attento, quando vai in bici con i tuoi amici, non andare nel boscone, lì c'è una casa stregata, ci fanno le messe nere! Elia s'è incuriosito e anch'io. Prendiamo bici, torcia e taccuino giallo e ci dirigiamo per la strada del boscone.

Molte sono le annotazioni che riferiscono di situazioni strane e singolari, presenti nella vita quotidiana, ma non mancano quelle che riportano misteri "su voci e leggende, su sparizioni di animali e di oggetti", sulla visione di personaggi minacciosi, di luoghi disabitati e di rituali oscuri che incutono paura: "una paura che ti passa dentro nel corpo appena ne senti parlare"; altrettanto "suggestive" appaiono vicende di "uomini che s'intrufolano in casa o in cassonetti e ti fanno proprio accapponare la pelle come ogni altra storia".

Sollecitiamo gli alunni ad esprimere le loro impressioni sulle annotazioni lette, prima attraverso il disegno poi con la parola.

Rispetto ad alcune annotazioni rilevano che "il mistero è presto svelato o l'ambiente non è descritto in maniera accurata ed i personaggi sono spesso appena abbozzati". Concordiamo che restano diversi interrogativi e punti da chiarire,

conseguentemente “abbiamo bisogno di più informazioni per capire meglio!” Per ogni annotazione fioccano tante domande, sia da parte dei bambini della scuola primaria che della scuola secondaria di primo grado:

Chi ha messo il bigliettino “ Arriveremo”? Di chi era l’ombra che si vedeva dietro la baracca? L’oggetto misterioso era effettivamente un coltello? C’era qualcuno nella capanna abbandonata? ( annotazione n.1. *Il bigliettino*, sc. primaria)

Chi poteva essere la signora col cane? Che tipo era? Da dove veniva? La mano era sporca di cosa? (annotazione n. 2. *La signora e il cane*, sc. secondaria).

Non avete confuso quelle macchia bianca con la luna? Si vedeva solo la bocca o anche la faccia? Il rumore era forse un’altra cosa, vi siete isuggestionati! ( annotazione n. 3. *Il ghigno*, sc. secondaria).

Ricostruiamo per ogni annotazione il contesto di riferimento, l’antefatto, il/i personaggio/i, interrogandoci sulle ambiguità e sui tratti misteriosi evidenziati. Negoziemo punti di vista e giustificazioni, partendo dagli indizi rilevati, che ci aiutano a spiegare comportamenti ed azioni.

## 2. La sintesi

Sintetizziamo sul quaderno i punti salienti del lavoro svolto, riportandoli su una scheda (vedi sotto), dove alcuni punti (arricchimento lessicale/ integrazioni descrittive; introduzione di un quando /modifiche temporali) resteranno vuoti per essere sviluppati successivamente su alcune annotazioni, tre, scelte dagli alunni. Si riproduce una scheda compilata da un’alunna (annotazione n.1. *Il bigliettino*. sc. primaria).

SCHEDA 1

ANNOTAZIONE n.1 *Il bigliettino*

Ho visto spuntare dall’erba qualcosa di giallo, l’ho raccolto e l’ho aperto. Sopra c’era scritto: “Arriveremo”. Di fronte c’era una baracca di legno tutta sgangherata. E tanto silenzio. Dietro ho visto un’ombra, sembrava che avesse un coltello in mano. Abbiamo avuto.

### Incipit

Era una bellissima giornata di sole. Erano le ore 14 io e le mie cugine, i miei genitori e zii erano in un campo vicino a fare un pic-nic. Vicino c’era un campo di calcio; davanti c’era una

pioppeta da cui si sentivano dei cinguettii. Ai confini del campo c'era una capanna di legno. Io e le mie cugine stavamo giocando, mi sentivo felice, ma...

Situazione di comunicazione

Dove Campo sportivo, pioppeta, campo di grano.

Quando Estate, un anno fa, domenica, ore 14.

Chi Io e le mie cugine. I miei genitori e zii.

Cosa Pic-nic. Gioco. Un bigliettino con scritto "arriveremo". Un'ombra con un coltello dietro una costruzione di legno, tipo capanna. Intorno alla casa ci sono oggetti.

Come Sole. Luce. Buio. Silenzio. Deserto.

Perché Mistero!!

Antefatto

Sono stata con le mie cugine, genitori e zii in campagna a fare il pic-nic. Io e le mie cugine siamo andate a giocare in un campo vicino a quello in cui si trovavano i miei genitori. Mentre giocavo..

Tratti misteriosi (oggetti, figure, azioni, fenomeni, idee, sensazioni, luoghi, etc.).

L'ombra, il coltello, il bigliettino stracciato, la casa abbandonata, etc.

Stati d'animo

Disagio, incertezza, paura.

Arricchimento lessicale e integrazioni descrittive.....

Introduzione di un quando.....Modifiche temporali (cambio di tempi verbali).....

Interrogativi. Punti da chiarire

Chi ha messo il bigliettino? Di chi era quell'ombra? L'oggetto misterioso era effettivamente un coltello? Chi abitava in quella casa abbandonata?

| Formulazione di ipotesi  | Indizi a sostegno                                  |
|--|--|
| Ipotesi n.1.<br>Io penso che il bigliettino sia stato buttato dai ragazzi. | Ipotesi n.1.<br>Infatti prima c'erano due ragazzi. |

|  |  |
|--|--|
| <p>Ipotesi n.2.</p> <p>Penso che l'ombra sia un albero o altre cose e il coltello sia un ramo.</p> | <p>Ipotesi n.2</p> <p>Infatti l'ombra non camminava, ma ondeggiava come un albero mosso dal vento.</p> |
| <p>Ipotesi n.3</p>   | <p>Ipotesi n. 3</p>  |

A conclusione delle azioni svolte, soffermiamoci sulle modalità di sintesi, che abbiamo incontrato e praticato in forme diverse nelle varie attività. Riprendiamo la definizione di annotazione (registrazione per lo più succinta o abbreviata fatta per comodo della memoria o a fini amministrativi, disciplinari) e registriamo, su fogli mobili della lavagna (che conserveremo), le forme brevi che abbiamo usato e conosciuto. I bambini citano: l'annotazione; lo slogan; la scaletta e la scheda. Riordiniamo il tutto, iniziando a stilare una specie di vademecum (vedi sotto), che via via aggiorneremo, per imparare meglio, a più riprese e in momenti differenziati, cosa dobbiamo fare per essere sintetici.

#### VADEMECUM PROVVISORIO

- Riepiloghiamo oralmente ogni quindici giorni il lavoro svolto e stendiamo un verbale.
- Diamo un titolo ad effetto alle nostre attività, evidenziando gli snodi fondamentali. Titoli flash, spiritosi, accattivanti, efficaci, immediati, chiari e brevi. Ispiriamoci anche a quelli giornalistici, televisivi, filmici, teatrali (usiamo la nominalizzazione). Tra quelli proposti scegliamo un titolo condiviso.
- Scriviamo, in poche righe e a margine delle pagine lette, le idee principali/informazioni rilevanti delle diverse macrosequenze, contenute in un brano letto.
- Scriviamo, in poche righe e a margine delle pagine lette, un commento, giustificando il proprio punto di vista ( non mi è piaciuto perché: è divertente perché, etc.).
- Redigiamo scalette o mappe prima di scrivere.
- Interagiamo con i testi effettuando una varietà di interventi diretti a “togliere, aggiungere e cambiare l'informazione (“cancellatura, sostituzione, permutazione, ricombinazione, integrazione” , Corno,1999, p.48).
- Proviamo a schematizzare i testi prodotti.
- Annotiamo ciò che abbiamo capito o non capito per porre domande.
- Giochiamo con il testo: operiamo condensazioni, riducendo un testo prima a 30 righe, poi a 25, a 20, a 10, a 5, fino ad arrivare ad uno slogan.
- Esploriamo una varietà di testi e generi testuali brevi e con caratteristiche diverse ( ricette, istruzioni d'uso, proverbi, massime, aneddoti, slogan pubblicitari, etc.).

- Diamoci qualche regola quando sintetizziamo un testo: non usiamo le parole del testo da sintetizzare, manteniamo la coerenza (tutto fila) e gli elementi principali del suo sviluppo, senza dimenticare di essere concisi.

### 3. La stesura del verbale

Per ogni attività prendiamo l'abitudine di registrarla in un diario di bordo, per scrivere, a conclusione del segmento di lavoro, una sintesi (il verbale). Adottiamo qualche strategia per coinvolgere gli alunni nella stesura finale (attività di scrittura e sviluppo di capacità testuali) e nella rivisitazione di quanto effettuato (sviluppo di atteggiamenti riflessivi e metariflessivi). Individuiamo prima i punti salienti dello step di lavoro e sottoponiamoli alla classe, trascrivendoli alla lavagna. Volutamente tralasciamo qualche passaggio e invitiamo ogni alunno a verificare se quanto scritto corrisponde a ciò che è stato affrontato, se invece manca qualcosa, integriamolo. Proponiamo di ripercorrere il testo (paragrafo per paragrafo), sollecitando gli allievi a sistemare al posto giusto i pezzi mancanti, mediante sostituzioni, riduzioni, espansioni e conduciamoli ad interrogarsi sulla struttura da dare, operando scelte motivate (Dove e come inseriamo la parte mancante? Come si lega al resto? Come l'organizziamo? Come la rendiamo chiara e comprensibile a tutti?).

Diamo infine un ordine e un'organicità al testo prodotto, nel rispetto della coerenza testuale e delle caratteristiche del tipo di testo (verbale); su queste ultime ci soffermeremo in seguito per puntualizzarne i tratti distintivi. Trascorsa una settimana dettiamo il nostro verbale alla classe, chiedendo di farlo firmare ai genitori, i quali saranno così informati del lavoro svolto in classe. Se nel dettato degli allievi compaiono errori di ortografia, lavoriamoci, aprendo a latere una finestra di riflessione e di appropriazione cognitiva dei tratti ortografici.

Quest'attività si rivela molto utile, perché offre di:

- lavorare e muoversi sul testo, inducendo gli allievi ad assumere atteggiamenti interattivi e dinamici;
- ri-tornare sulla sintesi in un contesto diverso (ricorsività poliprospectica), prendendo in esame una particolare forma testuale (il verbale);
- attivare strategie cognitive, metacognitive e socio-affettive attraverso la tecnica della retrospizione;
- conoscere e verificare in progress i passi compiuti dagli alunni ( valutazione formativa);
- informare i genitori, e là dove se ne rileva la disponibilità, di coinvolgerli sul piano relazionale.

## RIFORMULAZIONE

### Obiettivi

- L'alunno:
- negozia significati diversi, operando confronti ed integrazioni
- effettua trasformazioni in un testo tramite riduzioni, espansioni, cambiamenti di destinazione, di scopi e di registri
- individua le caratteristiche distintive di alcune forme testuali
- riconosce e schematizza le strutture organizzative dei testi prodotti
- si attrezza nello sviluppare un testo rispettando i requisiti della testualità
- comprende e produce forme testuali orali e scritte adeguate a contesti di comunicazione
- progetta, produce e revisiona alcune forme testuali orali e scritte coerenti e coese
- sviluppa capacità immaginative per operare espansioni
- sperimenta azioni di rappresentazione simbolica e figurativa

### 1. La ricerca nei testi

Riprendiamo la scheda e ritorniamo sulle voci rimaste vuote (arricchimento lessicale/integrazioni descrittive; introduzione di un quando) per compilarle in classe, concentrandoci sulle tre annotazioni scelte dagli alunni (*Il bigliettino. La signora col cagnolino. Il ghigno*). Dedichiamo più giorni a quest'attività per incrementare capacità dinamiche sul testo (togliere, aggiungere e cambiare) e indurre atteggiamenti riflessivi e consapevoli. Riportiamo un esempio.

#### SCHEDA 2

ANNOTAZIONE n.2: *La signora e il cane.*

#### Arricchimento lessicale e integrazioni descrittive

Sembrava una straniera. Portava la gonna lunga e le scarpe basse e usciva con un cane. Era sorridente e aveva lo sguardo gentile. Le persone la guardavano con curiosità, si chiedevano chi fosse, in paese ci si conosce tutti.

#### Introduzione di un quando.....Modifiche temporali

L'ho rivista altre volte, in piazza, al ristorante. Un giorno la vidi infastidita, fece una smorfia per dire qualcosa. Il suo sguardo era scuro, il volto pallido, come avesse visto qualcuno che non voleva vedere. Entrò in un vicolo scuro, trascinandosi il cane.

Proviamo ora a espanderle e ad arricchirle, con l'aiuto di brani letterari, di di cui prendiamo "a prestito" sia strutture, lessico, espressioni particolari, paragrafi, sia tematiche legate al fantastico (la notte, il buio, il mondo oscuro; l'apparizione improvvisa di uno "straniero" nello spazio domestico di casa; l'apparizione dell'alieno, del mostruoso).

Creiamoci uno spazio di lettura, in cui prendiamo in esame due o tre brani per annotazione, sì da alimentare la fantasia degli allievi e fornire loro nuovi repertori linguistici. Leggiamoli e ricerchiamo, in un contesto di confronto e di discussione, fatti, oggetti, personaggi che ci colpiscono o ci piombano improvvisamente addosso come il volto mostruoso della faccia di Benson. Esploriamone la dimensione fantastica descritta nelle stravaganze o deformità della figura minacciosa del signor Coppelius (*L'uomo della sabbia*, Hoffmann) oppure nella ambiguità paradisiaca del giardino abbandonato (*Il giardino incantato*, Calvino). Rileviamone parole e frasi evocative o ad effetto (un lato accennava a un sorriso [...] mentre l'altro [...] sogghignava con un'espressione avida, Hoffmann), che generano un senso indefinito di inquietudine, trasmettendoci particolari stati d'animo ed emozioni. Non trascuriamo infine quei paragrafi che, attraverso elementi ritardanti provocano suspense, lasciandoci sospesi nel tempo e nel racconto che si "dilata" sempre più. Evidenziamo quindi nei brani proposti gli elementi significativi (forme lessicali/stilistiche, tecniche rappresentative) per descrivere ambienti e personaggi, ma anche per introdurre un quando "vivido ed incisivo", alla maniera degli scrittori, capaci di accompagnare il lettore in un progressivo crescendo di emozioni.

Riportiamo alcuni dei brani proposti<sup>82</sup> (uno per annotazione).

[...] Poi ritornò silenzio. Era forse un giardino abbandonato?

Ma l'ombra dei grandi alberi a un certo punto finiva e si trovarono sotto il cielo aperto di fronte ad airole tutte ben ravviate di petunie e convolvoli, e viali e balastrate e spalliere di bosso. E sull'alto del giardino, una grande villa coi vetri lampeggianti e tende gialle e arancio.

E tutto era deserto: I due bambini venivano su guardinghi calpestando ghiaia: forse le vetrate stavano per spalancarsi tutt'a un tratto e signori e signore severissimi per apparire sui terrazzi e grossi cani per essere sguinzagliati per i viali. Trovarono vicino a una cunetta una carriola. Giovannino la prese per le staffe e la spinse innanzi: aveva un cigolo, a ogni giro di ruota, come un fischio. Serenella sedette sopra e avanzavano zitti, Giovannino spingendo la carriola con lei sopra, fiancheggiando le airole e i giochi d'acqua [...]

---

<sup>82</sup> Sono state presentate più letture, per le diverse annotazioni.

Calvino I. (1991), *Il giardino incantato* da *Ultimo viene il corvo*,  
*Romanzi e racconti*, Milano, Arnoldo Mondadori, pp.169-170.

Per l'annotazione n.1: *Il bigliettino*

---

[...] Si diceva che sul lungomare fosse comparsa una faccia nuova: una signora con il cagnolino. Dmitrij Dmitrič Gurov, che era a Jalta da due settimane e ormai si era abituato alla vita del villeggiante, si dimostrò subito incuriosito alla notizia di una faccia nuova. Un giorno seduto nella veranda del caffè Vernet, vide passare sul lungo mare una giovane donna bionda, di statura media, con un berretto, seguita da un volpino bianco.

Da allora cominciò ad incontrarla più volte al giorno, nel giardino pubblico o in piazza. Passeggiava da sola, sempre col berretto e con il volpino bianco. Nessuno la conosceva. La chiamavano semplicemente la signora col cagnolino [...].

Così, una sera che pranzava al ristorante in giardino, vide la signora col berretto dirigersi lentamente verso un tavolo vicino al suo. L'espressione del viso, il portamento, l'abito, la pettinatura, ogni cosa gli diceva che doveva appartenere alla buona società, era sposata, era a Jalta per la prima volta, era sola e si annoiava [...].

Attirò dolcemente il volpino, e quando si avvicinò lo minacciò col dito. Il volpino ringhiò. Gurov ripeté il gesto.

La signora lo guardò e subito abbassò gli occhi.

- Non morde- disse arrossendo [...].

Checov A.. ( 2004), *La signora col cagnolino* da *Racconti*. Roma, Espresso Spa, pp.280-281.

[...] Ma nemmeno la figura più minacciosa avrebbe potuto destare in me più cupo terrore di questo Coppelius. Immaginati un omaccione alto, di spalle larghe, con un testone informe, volto terreo, sopracciglia foltissime, di sotto alle quali brillavano pungenti due occhi verdastri da gatto, e con un naso grande, robusto, sovrastante il labbro superiore. La bocca obliqua si contorce spesso in una risata sinistra; allora sulle guance appaiono due chiazze rosso-scure, e un suono sibilante esce tra i denti serrati. Coppelius si presentava sempre indossando una giacca grigio-cenere di taglio antiquato, panciotto e pantaloni dello stesso colore, ma con calze e scarpe nere munite di fibbiette di ferro. La piccola parrucca gli copriva appena il cocuzzolo, i riccioli falsi gli stavano ritti sopra le grandi orecchie rosse. Una larga reticella per i capelli sporgeva dalla nuca, lasciando scorgere la fibbia d'argento che chiudeva la cravatta a piegoline. Tutta la figura dell'uomo era decisamente repellente e orrenda; ma più di ogni cosa facevano paura a noi ragazzi i suoi grandi pugni nocchieruti e irsuti, che ci toglievano la voglia di toccare quello che aveva toccato lui [...].

Hoffmann E.T.A. (1991), *L'uomo della sabbia* in *Racconti*, Milano, Fabbri, pp. 147-148.

[...] Seduta accanto alla finestra spalancata, in quel caldo pomeriggio di giugno, Hester Ward prese a riflettere seriamente dentro di sé sul senso di inquietudine e di tristezza che l'aveva attanagliata per tutto il giorno [...]

Era giovane, estremamente attraente, ricca, godeva di ottima salute e, soprattutto, aveva un marito adorabile e due piccoli, adorabili, bambini [...]. Con grande scrupolo passò in rassegna i vari elementi perché era davvero ansiosa, forse più ansiosa di quanto fosse disposta ad ammettere con se stessa, di scoprire qualcosa di concreto, in grado di giustificare in qualche modo questa minacciosa sensazione di imminente disastro [...]. Quella notte aveva fatto un sogno [...]. L'aveva fatto molte volte, durante la sua infanzia, e forse era l'inconscia consapevolezza dell'inevitabile sopraggiungere della notte a dargli quell'alone di angoscia. E adesso, la sera prima, era tornato, identico in ogni particolare eccetto uno [...]. Hester era in piedi lungo la riva del mare; c'era bassa marea, perché la superficie della sabbia, ricoperta qua e là da relitti sparsi riluceva in un crepuscolo che sprofondava nella notte. In cima alla spiaggia c'era una ripida scogliera sabbiosa, sul cui ciglio stava appollaiato il campanile grigio di una chiesa [...]. A destra del campanile c'era un bosco di alberi rachitici, che il continuo soffiare del vento di mare aveva fatto inclinare da una parte [...]. Vide tutto ciò con una breve occhiata e restò in attesa, guardando la scogliera sabbiosa su cui spiccava la torre della chiesa, del terrore che si sarebbe manifestato. Sapeva già di cosa si trattava, e come tante volte in precedenza cercò di fuggire. Ma la catalessi tipica dell'incubo ormai l'imprigionava; presa dalla disperazione tentò di muoversi, ma pur sforzandosi al massimo non riuscì a sollevare neanche un piede dalla sabbia. Angosciata, cercò di distogliere lo sguardo dalle rupi sabbiose che le stavano davanti a ridosso, dove tra un attimo ormai sarebbe apparsa la cosa spaventosa..

Venne. Apparve come una luce pallida, ovale dalle dimensioni di una faccia umana, un chiarore confuso che le stava davanti e superava di qualche pollice il livello dei suoi occhi. Si delineò: dei corti capelli rossicci sormontavano una fronte bassa; più sotto, c'erano due occhi grigi, molto vicini, che la fissavano con uno sguardo fermo. Ai lati della testa aveva due orecchie assai sporgenti e il profilo della mascella terminava in un mento corto e appuntito. Il naso era dritto e alquanto lungo e sovrastava un labbro glabro; in ultimo la bocca prese forma e colore e da lì si sprigionò il supremo terrore. Un lato, ben fatto e dalla piega morbida, accennava a un sorriso, mentre l'altro, dalle labbra spesse e raggrinzite come per una deformità fisica, sogghignava con un'espressione avida.

L'intera faccia, dapprima confusa, assunse gradatamente un contorno più nitido: era pallida e alquanto scarna, era il volto di un giovane. E poi il labbro inferiore si piegò leggermente, mostrando il bagliore dei denti, ed Hester percepì il suono di una frase. " Presto ormai verrò da te", disse. E mentre parlava le si fece un po' più vicino e il sorriso si allargò. A questo punto, le si rovesciò addosso tutta la forza impetuosa dell'incubo. Di nuovo tentò di fuggire, di nuovo,

tentò di gridare, ma ormai poteva sentire su di sé il respiro di quella bocca spaventosa. Poi con uno schianto lacerante che sembrò squassare tutto il suo essere Hester ruppe l'incanto, e udì la propria voce urlare e cercò a tentoni con la mano l'interruttore della luce. E allora vide che la stanza non era al buio, perché la portadi Dick era aperta e dopo un attimo, non ancora svestito, egli fu da lei.

“Mia cara, che cosa c'è?” disse. “Di che si tratta?”

Hester gli si avvicinò freneticamente, ancora folle di terrore.

“Ah, è tornato di nuovo” gridò. “Dice che presto verrà da me. Tienilo lontano, Dick!”

Per un attimo la paura della donna lo contagiò ed egli si accorse di guardarsi intorno alla stanza.

“Ma che vuoi dire” disse. “qui non c'è nessuno”.

Hester sollevò il capo sulla sua spalla.

“No” disse. “Era solo un sogno. Ma era il vecchio sogno ed io ero terrorizzata [...]”.

Benson E. F. *La faccia da Fantasma e no* a cura di Skey M. (1987), Roma-Napoli, Theoria, in Armellini G. (1990), *Il piacer di avere paura*, Firenze, La Nuova Italia, pp.70-71.

Per l'annotazione n.3: *Il ghigno*

---

Durante la lettura facciamo notare che, se vogliamo creare situazioni di suspense, la descrizione gioca un ruolo rilevante, poiché prepara il terreno per presagire qualcosa. Ma facciamo pure notare che, come osserva Tabucchi, le “descrizioni sono i mattoni con cui si costruiscono le case narrative, ma a non conoscere bene l'arte della costruzione si rischia di far crollare gli edifici, anche quelli più arditi ed eleganti” (Tabucchi, 2000, p.254). Quindi dobbiamo allenarci, appoggiandoci a chi quest'arte la conosce e cioè ai brani letti.

Individuiamo le parti che ci interessano e registriamole alla lavagna, aggiungendo anche la motivazione della nostra scelta. Trasferiamo le nostre scelte su un lucido, che sotto riproduciamo.

#### I NOSTRI FRAMMENTI DI TESTO

##### Annotazione n.1. *Il bigliettino*

[...] Trovarono vicino a una cunetta una carriola. Giovannino la prese per le staffe e la spinse innanzi: aveva un cigolo, a ogni giro di ruota, come un fischio. Serenella sedette sopra e avanzavano zitti, Giovannino spingendo la carriola con lei sopra, fiancheggiando le airole e i giochi d'acqua [...].

Scegliamo questo “frammento di testo” perché...

Annotazione n.2: *La signora e il cane*

[...] Vide passare sul lungo mare una giovane donna bionda, di statura media, con un berretto, seguita da un volpino bianco.

Da allora cominciai ad incontrarla più volte al giorno, nel giardino pubblico o in piazza. Passeggiava da sola, sempre col berretto e con il volpino bianco. Nessuno la conosceva. La chiamavano semplicemente la signora col cagnolino [...]. Così, una sera che pranzava al ristorante in giardino, vide la signora col berretto dirigersi lentamente verso un tavolo vicino al suo. L'espressione del viso, il portamento, l'abito, la pettinatura, ogni cosa gli diceva che doveva appartenere alla buona società, era sposata, era a Jalta per la prima volta, era sola e si annoiava [...].

Checov A.. ( 2004), *La signora col cagnolino* cit.

Scegliamo questo “frammento di testo” perché

[...] alto, di spalle larghe, con un testone informe, volto terreo, sopracciglia foltissime, di sotto alle quali brillavano pungenti due occhi verdastri da gatto, e con un naso grande, robusto, sovrastante il labbro superiore [...].

Hoffmann E.T.A. (1991), *L'uomo della sabbia* in *Racconti*, cit. pp. 147-148.

Scegliamo questo “frammento di testo” perché...

Annotazione n.3: *Il ghigno*

[...] Apparve come una luce pallida, ovale dalle dimensioni di una faccia umana, un chiarore confuso che le stava davanti e superava di qualche pollice il livello dei suoi occhi. Si delineò: dei corti capelli rossicci sormontavano una fronte bassa; più sotto, c'erano due occhi grigi, molto vicini, che la fissavano con uno sguardo fermo. Ai lati della testa aveva due orecchie assai sporgenti e il profilo della mascella terminava in un mento corto e appuntito. Il naso era dritto e alquanto lungo e sovrastava un labbro glabro; in ultimo la bocca prese forma e colore e da lì si sprigionò il supremo terrore [...].

Benson E. F. (1990), cit.

Scegliamo questo "frammento di testo" perché...

2. L'intervento degli alunni

Passiamo ora dal lavoro collettivo (compilazione delle voci della scheda, espansione e arricchimento con frammenti di testo d'autore) a quello a coppie, assegnando un'annotazione diversa a ogni quattro coppie. Chiediamo ad ogni gruppo di coppie (quattro) di ricombinare e riorganizzare i "pezzi" prodotti, riformulandoli.

Consigliamo agli alunni di servirsi, se ne hanno bisogno, del materiale a disposizione. Tutoriamo ogni coppia, fornendo supporti ad ogni livello, ma soprattutto riguardo agli aggiustamenti formali, (cambio di pronomi, tempi verbali, concordanze, relazione tra i vari pezzi). Durante il lavoro a coppie, gli alunni avanzano domande e dubbi (è giusta questa forma verbale? Come mettiamo l'accordo? Come inseriamo questo pezzo?), rispetto ai quali vengono forniti suggerimenti ed informazioni, insieme a sollecitazioni nel reperire risposte e nel rivisitare i testi letti e prodotti.

Riproduciamo per ogni annotazione un esempio, dove le aggiunte, i cambiamenti e le integrazioni sono sottolineate.

TRE ESEMPI DI INTEGRAZIONE DI ALCUNE VOCI DELLA SCHEDA

SCHEDA 3

ANNOTAZIONE n.1: *Il bigliettino*

Ho visto spuntare dall'erba qualcosa di giallo, l'ho raccolto e l'ho aperto. Sopra c'era scritto: "Arriveremo". Di fronte c'era una baracca di legno tutta sgangherata. E tanto silenzio. Dietro ho visto un'ombra, sembrava che avesse un coltello in mano. Abbiamo avuto paura .

#### Arricchimento lessicale e integrazioni descrittive

La baracca era circondata da un campo di grano che sembrava abbandonato ome la baracca. La costruzione era cadente, le tegole erano staccate e potevano cadere. Accanto si intravedeva un orto tenuto male. La casa iniziava il bosco, c'erano viottoli complicati, scomodi e tortuosi. Davanti alla casa si intravedeva una striscia di pioppi, poi tantissimi e scuri abeti. Da lì cominciava l'oscurità. Dinanzi alla casa c'era una stesa di grano alto e folto, davanti all'ingresso una grande catena con un guinzaglio attaccato. Di lato su una cunetta c'era una carriola. Mi sarebbe piaciuto prenderla, spingerla in avanti con sopra le mie cugine, fiancheggiando la casa e la stesa di grano. Ma mi trattenni.

Sulla parete della casa c'erano delle finestre sbarrate. ... L'ombra dei grandi alberi copriva il cielo aperto di fronte. Un ciliegio stava per crollare sulla capanna. Quel ciliegio era immenso, aveva lunghi rami che sporgevano in basso. Dalla casa proveniva uno strano rumore, uno scricchiolio che risuonava più in là sul sentiero ombreggiato. Erano dei corvi neri...

#### Introduzione di un quando.....Modifiche temporali

Spuntarono ad un tratto, dai cespugli vicini, volavano via come macchie nere nel cielo. Poi ritornò il silenzio. Si udì il verso di una civetta in lontananza. Con il cuore in tumulto ci avvicinammo pian piano a quella casa. Era forse una casa abbandonata. Camminavamo in punta di piedi, stando attente a qualcosa o a qualcuno, non sapendo cosa.....

---

#### ANNOTAZIONE n.2: *La signora e il cane.*

Al mare. Ero in piazza. Vidi passare una signora, che non avevo mai visto. Portava la gonna lunga e le scarpe basse, passeggiava con un cane. L'ho rivista altre volte, in piazza, al ristorante, sorrideva, aveva lo sguardo gentile.

Un giorno la vidi scappar via di corsa, il cane aveva il fiatone. La sua mano sembrava un po' sporca. Dietro vidi un uomo.. ( dal quaderno giallo di Francesco, sc. media).

#### Arricchimento lessicale e integrazioni descrittive

Si diceva che sul lungomare fosse comparsa una faccia nuova: una signora con il cagnolino. Portava la gonna lunga e le scarpe basse e usciva con un cane piccolino, sembrava sorridente e gentile. Le persone la guardavano con curiosità. Era una giovane donna bionda, di statura media, con un berretto e il suo cagnolino era un volpino bianco. Passeggiava da sola, sempre col

berretto e con il volpino bianco, ogni sera e allo stesso posto. Nessuno la conosceva. La chiamavano semplicemente la signora col cagnolino [...].

*Introduzione di un quando.....Modifiche temporali*

La incontravo più volte al giorno, nel giardino pubblico o in piazza, quando, una sera, mentre pranzavo al ristorante con i miei genitori, rividi la signora col berretto dirigersi lentamente verso un tavolo vicino al nostro. L'espressione del viso, il portamento, l'abito, la pettinatura, ogni cosa diceva che doveva appartenere alla buona società, era sposata, era in Italia per la prima volta, era sola e sembrava annoiarsi [...].

Un signore seduto accanto a lei attirò dolcemente il volpino, che, minaccioso, ringhiò, rivoltandosi contro. Il signore ripeté il gesto, come lo volesse sfidare. La signora rimase infastidita, fece una smorfia per dire qualcosa. Ma quando alzò gli occhi, il suo sguardo si oscurò, il volto impallidì, come avesse visto qualcuno che non voleva vedere. Sconvolta scappò via di corsa, trascinandosi il cane. Entrò in un vicolo scuro...

In lontananza vidi spuntare un uomo. Era alto, di spalle larghe, con un testone informe, volto terreo, sopracciglia foltissime, di sotto alle quali brillavano pungenti due occhi verdastri da gatto, e con un naso grande, robusto, sovrastante il labbro superiore..

---

ANNOTAZIONE n.3: *Il ghigno*

Ore 23,30. mese di agosto. Ero al mare con i miei amici. Si respirava un'aria pesante, uscimmo per rinfrescarci. Ci avviammo verso la spiaggia. Parlavamo del più e del meno, quando ad un tratto vedemmo apparire una macchia chiara, che si spandeva nel cielo. Sembrava una grande bocca che sogghignava... venendoci incontro. Sentimmo un rumore, scappammo dalla paura...

*Arricchimento lessicale e integrazioni descrittive*

Vedemmo una bocca che si dirigeva verso di noi. Sembrava avvolta da una luce pallida, ovale dalle dimensioni di una faccia umana. Non volevamo crederci!

Dei corti capelli rossicci sormontavano una fronte bassa; più sotto, c'erano due occhi rossi, molto vicini, che ci fissavano con uno sguardo fermo. Restammo impietriti.

Cominciò a delinearsi anche la testa. Ai lati aveva due orecchie assai sporgenti e il profilo della mascella terminava in un mento corto e appuntito. Il naso era dritto e alquanto lungo e sovrastava il labbro; in ultimo la bocca prese forma e colore e da lì si sprigionò il supremo terrore. Un lato, ben fatto e dalla piega morbida, accennava a un sorriso, mentre l'altro, dalle labbra spesse e raggrinzite come per una deformità fisica, sogghignava con un' espressione avida.

*Introduzione di un quando.....Modifiche temporali*

Un brivido ci attraversò. Gradatamente l'intera faccia, dapprima confusa, assunse un contorno più nitido: era pallida e alquanto scarna, era il volto di un giovane. E poi il labbro inferiore si piegò leggermente, mostrando il bagliore dei denti. Percepimmo il suono di una frase. " Presto oramai verrò da voi", disse. E mentre parlava si avvicinava a noi e il sorriso si allargava. Tentammo di fuggire, di gridare a squarciagola, ma ormai sentivamo addosso il respiro di quella bocca spaventosa. Poi con uno schianto lacerante che sembrò squassare tutto il nostro essere, rompemmo l'incanto e urlammo, cercando a tentoni di scappare.. Stavamo sognando? Era forse un incubo?...

### 3. L'incipit

Per completare questo lavoro rimane l'incipit, la cui stesura è fondamentale per una buona partenza narrativa. Curiamolo in modo particolare, ripetendo, a grandi linee le tappe precedenti. Sugeriamo agli alunni di imitare ancora (e non solo!) uno scrittore, ispirandosi a Calvino (*Se una notte d'inverno un viaggiatore*) che, a proposito dell'*incipit*, così scrive:

[...] "Sento l'esaltazione d'un inizio al quale potranno seguire svolgimenti molteplici, inesauribili [...], tenendo presente quanto aggiunge dopo." La facilità dell'entrata in un altro mondo è un'illusione: ci si slancia a scrivere precorrendo la felicità d'una nuova lettura e il vuoto s'apre sulla carta bianca. [...]. La fascinazione romanzesca che si dà allo stato puro nelle prime Fasi del primo capitolo di moltissimi romanzi non tarda a perdersi nel seguito della narrazione: è la promessa d'un tempo di lettura che si stende davanti a noi e che può accogliere tutti gli sviluppi possibili. Vorrei poter scrivere un libro che fosse un incipit, che mantenesse per tutta la sua durata la potenzialità dell'inizio, l'attesa ancora senza oggetto. Ma come potrebbe essere costruito un libro simile? S'interromperebbe dopo il primo capoverso [...].

[...] Oggi mi metterò a copiare le prime frasi di un romanzo famoso, per vedere se la carica d'energia contenuta in quell'avvio si comunica alla mia mano, che una volta ricevuta la spinta giusta dovrebbe correre per conto suo [...].

Calvino I. (1994), *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, Milano, Oscar Mondadori, pp 206-207.

Procuriamoci una rosa di *incipit* e lavoriamoci per alcuni giorni. Ricreiamoci il nostro spazio di lettura e leggiamo i diversi incipit con voci diverse (uno per alunno). Rileviamo i passaggi che ci sembrano adatti alle tre annotazioni e riportiamoli alla lavagna. Rielaboriamoli collettivamente, registrandoli nella scheda 3, che così completiamo.

TESTI D'AUTORE

QUALCHE *INCIPIT*...

Quell'estate faceva molto caldo. I ragazzi calciavano il pallone sul muro e sulla rete che copriva le finestre della cantina, facendola rimbalzare in un vicolo cieco. La portiera sussurrò in confidenza al signor Mít'ánek che

il signor Vlerián si era messo certamente a fare l'attore o il ballerino oppure era impazzito, perché saltellava su e giù con un altro in cantina [...].

Hrabal B. (1995), *Il tradimento degli specchi*, da *Inserzione per una casa in cui non voglio più abitare*, in *Racconti europei del novecento*, Milano, Einaudi scuola, pp. 290-291.

[...] Giuseppe K. sognò:

Era una bella giornata, e K. volle andare a passeggio. Fatti appena due passi, fu al cimitero. C'erano viottoli molto complicati, scomodi e tortuosi, ma egli ne percorse uno quasi fosse sopra un'acqua rapinosa, mantenendo un perfetto equilibrio[...].

Kafka F. (1995), *Un sogno*, da *Racconti*, in *Racconti europei del novecento*, cit. p.37.

[...] Era la vigilia di Natale.

Inizio così, perché è questo il modo corretto, ortodosso e rispettabile di iniziare: io sono educato in modo corretto, ortodosso e rispettabile e mi è stato insegnato a fare sempre la cosa corretta, ortodossa e rispettabile, e rimango fedele all'abitudine.

Naturalmente a titolo informativo, non c'è alcun bisogno di far menzione della data. Il lettore avveduto sa che era la Vigilia di Natale, senza che io glielo dica. E' sempre la Vigilia di Natale, nelle storie di fantasmi.

La Vigilia di Natale è la notte di gala degli spettri. Infatti, è allora che essi celebrano la loro festa annuale. La Vigilia di Natale, nel Paese dei fantasmi, chiunque sia qualcuno ( o piuttosto parlando di fantasmi, suppongo che si dovrebbe dire chiunque sia nessuno) esce per mostrarsi in pubblico, per vedere ed essere visto, per andarsene a spasso sfoggiando ciascuno il proprio sudario, per criticare l'abbigliamento altrui e sogghignare ognuno della cera dell'altro.

“La Parata della Vigilia di Natale”, come immagino la definiscano loro, è una cerimonia che dev'essere preceduta da grandi preparativi e attesa con ansia in tutto il Paese dei fantasmi, specialmente da quelli del bel mondo, quali Baroni assassinati, le Contesse macchiate dal crimine e i Conti che arrivarono in Gran Bretagna con Guglielmo il Conquistatore, assassinarono i loro parenti e morirono pazzi furiosi [...].

Jerome J.K. (1998), *Il Natale degli spettri*, in  
*Spettri da ridere*, a c. M. Skey, Torino, Einaudi tascabili, p.  
3.

[...] Spinto da un impulso irresistibile, mi misi a scrivere questa storia dei miei primi passi sul cammino della vita; anche se, in fondo, avrei potuto farne a meno [...]. E così, all'improvviso mi venne l'idea di scrivere parola per parola tutto ciò che m'accadde l'anno scorso, fu per un mio intimo bisogno, tanto fui colpito da quel che avvenne. Narrerò soltanto gli avvenimenti, evitando con ogni sforzo tutto ciò ch'è superfluo, e anzitutto evitando ogni fronzolo letterario; il letterato scrive per trent'anni e infine non sa affatto perché abbia scritto per tanti anni. Io non sono un letterato, né lo voglio essere [...].

Dostoevskij F. M. (1997), *L'adolescente*, Torino,  
Einaudi, in *Leggendo Scrivendo*, Alfieri R. Campo V.  
(2002), Prose, Bologna, Zanichelli, RO, pp. 48-49.

[...] Vi è mai capitato di sentirvi vecchi mille anni, avendo già visto e vissuto tutto ciò che è possibile su questa terra, e immaginare tutti uguali in fila i giorni che verranno, copie sbiadite di un unico giorno consumato e logoro?

Vi è capitato? Beh, certo non pretendo di essere la sola. Ma io ho dodici anni. Non è un po' presto? [...].

Benni S. (1998), *Priscilla Mapple e il delitto della  
II C*, in *Il bar sotto il mare*, Milano, Feltrinelli, in  
*Leggendo Scrivendo* (2002), cit. p.165.

[...] Sedeva alla finestra osservando la sera che calava sul viale, con la testa appoggiata alle tendine e nelle narici l'odore del crétone polveroso; si sentiva stanca. C'era poca gente per la strada. L'uomo che abitava nell'ultima casa passò rincasando; ne sentì i passi risuonare sul cemento del marciapiede e poi scricchiolare più in là sul sentiero, davanti alle nuove case rosse. Un tempo in quel punto c'era un terreno, sul quale loro andavano a giocare con i bambini vicini. Poi venne un tale da Belfast, che comprò il terreno e vi costruì delle case; non come le loro case piccole e scure: luminose case di mattoni con i tetti scintillanti. I ragazzi del viale erano soliti giocare su quel terreno: i Devine, i Water, i Dunn, Keogh lo zoppetto, lei e i suoi fratelli e sorelle. Ernest però non giocava mai: era troppo grande. Spesso suo padre li scacciava di lì col bastone di pruno; ma di solito il piccolo Keogh restava a fare il palo, dando l'allarme non appena lo vedeva avvicinarsi [...].

Joice J. (1961), *Eveline*, in *Gente di  
Dublino*, Milano, Rizzoli, *Leggendo Scrivendo*  
(2002), cit. p.165

[...] “Sono venuto da lei perché voglio raccontarle la mia storia,” stava dicendo l'uomo sul lettino del dottor Harper. Si chiamava Lester Billing, era di Warebury, Connecticut. Secondo i

dati annotati dall'infermiera Vichers, aveva ventotto anni, era impiegato presso una ditta industriale di New York, divorziato e padre di tre bambini. Tutti morti.

“ Tutto quello che ho fatto è stato di uccidere i miei bambini. Uno alla volta. Di averli uccisi tutti.”

Il dottor Harper mise in funzione il registratore.

Billing stava sdraiato rigido come un bastone sul lettino. La faccia era inespressiva. I piedi sporgevano rigidi dove il lettino terminava.

“ Intende dire che li ha uccisi materialmente oppure...”

“ No. Gesto d'impazienza accennato con la mano. “ Ma sono responsabile della loro fine. Denny nel 1967. Shirl nel 1971. E Andy quest'anno. Voglio raccontarle com'è andata. [...]”

King S. (1981), *Il baubau in A volte ritornano*, Milano, Bompiani, in *Leggendo Scrivendo*, (2002), cit.p.106.

[...] In una giornata estremamente calda del principio di luglio, verso sera, un giovane scese in strada dalla stanzuccia che aveva in subaffitto nel vicolo di S. e lentamente, come fosse indeciso, s'avviò verso il ponte di K.

Per la scala, evitò felicemente l'incontro della sua padrona di casa. La stanzuccia di lui veniva a trovarsi proprio sotto il tetto d'un alto casamento a cinque piani e rassomigliava a un armadio più che a una dimora [...].

Aveva un forte debito verso la padrona e temeva d' incontrarla [...].

Calvino I. (1994), cit. p.206.

### 3.1. I tre *incipit* prodotti dagli alunni

Riportiamo i testi (*incipit*) prodotti dagli alunni.

#### *Il bigliettino*

Era una bellissima giornata di sole. Erano le ore 14, faceva molto caldo. Io e le mie cugine, i miei genitori e zii eravamo in un campo vicino a fare un pic-nic. Accanto c'era un campo di calcio; dei ragazzi giocavano a pallone divertiti. Davanti c'era una pioppeta da cui si sentivano dei cinguettii. Ai confini del campo c'era una capanna di legno. Tutto era deserto. Io e le mie cugine stavamo giocando, mi sentivo felice, ma...

#### *La signora e il cane*

Sedevo alla finestra osservando la sera che calava sul viale, con la testa appoggiata alle tendine e nelle narici l'odore del crétonne polveroso; mi sentivo stanco. C'era poca gente per la strada. L'uomo che abitava nell'ultima casa passò rincasando; sentii i passi risuonare sul cemento del marciapiede e poi scricchiolare più in là sul sentiero, davanti alle nuove case rosse. Molti ricordi cominciarono a venirmi in mente, desideravo raccontarli a qualcuno. Non avevo nessuno. Decisi di raccontarli ad una persona immaginaria, che era lì con me ad ascoltarmi. Misi il registratore e la mia storia iniziò.

Iniziai da un episodio recente, vissuto un anno fa, in una località marina. Vi andavo ogni anno in villeggiatura con i miei genitori. E' un posto di mare tranquillo, non succede mai niente.

Quell'anno invece c'era un gran movimento perché era arrivata una persona che nessuno conosceva. Una straniera? Si diceva che fosse comparsa più volte sul lungomare, con un cagnolino bianco. Era una giovane donna bionda, di statura media, con un berretto e il suo cagnolino era un volpino. Passeggiava da sola, sempre col berretto e con il volpino bianco, ogni sera e allo stesso posto. Nessuno la conosceva. La chiamavano semplicemente la signora col cagnolino [...].

### *Il ghigno*

Spinto da un impulso irresistibile, mi sono messo a scrivere questa storia; anche se, in fondo, avrei potuto farne a meno. Ma all'improvviso mi è venuta l'idea di scrivere parola per parola tutto ciò che m'accadde quest'estate, è per un mio intimo bisogno, tanto sono stato colpito da quel che avvenne. Narrerò soltanto gli avvenimenti, evitando con ogni sforzo tutto ciò ch'è superfluo, e anzitutto evitando ogni fronzolo letterario; io non sono un letterato, né lo voglio essere; sono un ragazzo che va a scuola.

In una serata estremamente calda del principio di agosto, io e i miei amici uscimmo per rinfrescarci. Eravamo al mare. Anche fuori si respirava un'aria pesante. Ci avviammo verso la spiaggia; verso il lungomare. Tutto intorno era deserto, c'era solo la luna che ci faceva compagnia, facendo capolino nel buio della notte. Parlavamo del più e del meno, quando ad un tratto vedemmo apparire una macchia chiara, che si spandeva nel cielo. Ci soffermammo a guardarla stupiti: non capivamo cosa fosse. Riprendemmo a camminare e a parlare, senza farci caso. Ma quella macchia sembrava che ci seguisse, assomigliava ad una bocca gigante che si avvicinava sempre più a noi. Sembrava che ridesse in continuazione, aprendosi e chiudendosi, come volesse mangiarci. Sentimmo un rumore lontano, una specie di ghigno incalzante...

#### 4. La riscrittura finale

Avanziamo ora nello sviluppo di una storia<sup>83</sup>, utilizzando, come traccia di lavoro, il materiale prodotto<sup>84</sup>. Praticiamo la tecnica del taglia e cuci, mettendo insieme i nostri puzzle per dar vita ad un mosaico narrativo, che racconta di piccoli misteri quotidiani.

Concludiamo con la lettura “a puntate” di due interessanti brani legati al fantastico, trascinando gli alunni in un ascolto “emotivo”.

#### TESTI D'AUTORE

[...] Seduta accanto alla finestra spalancata, in quel caldo pomeriggio di giugno, Hester Ward prese a riflettere seriamente dentro di sé sul senso di inquietudine e di tristezza che l'aveva attanagliata per tutto il giorno [...]

Era giovane, estremamente attraente, ricca, godeva di ottima salute e, soprattutto, aveva un marito adorabile e due piccoli, adorabili, bambini [...]. Con grande scrupolo passò in rassegna i vari elementi perché era davvero ansiosa, forse più ansiosa di quanto fosse disposta ad ammettere con se stessa, di scoprire qualcosa di concreto, in grado di giustificare in qualche modo questa minacciosa sensazione di imminente disastro [...]. Quella notte aveva fatto un sogno [...]. L'aveva fatto molte volte, durante la sua infanzia, e forse era l'inconscia consapevolezza dell'inevitabile sopraggiungere della notte a dargli quell'alone di angoscia. E adesso, la sera prima, era tornato, identico in ogni particolare eccetto uno [...]. Hester era in piedi lungo la riva del mare; c'era bassa marea, perché la superficie della sabbia, ricoperta qua e là da relitti sparsi riluceva in un crepuscolo che sprofondava nella notte. In cima alla spiaggia c'era una ripida scogliera sabbiosa, sul cui ciglio stava appollaiato il campanile grigio di una chiesa [...]. A destra del campanile c'era un bosco di alberi rachitici, che il continuo soffiare del vento di mare aveva fatto inclinare da una parte [...].

Benson E. F. *La faccia*, (1990), cit. pp.70-71.

[...] Ricordo la piacevole impressione della facciata larga e luminosa della casa, con le finestre aperte e le tendine pulite, e un paio di cameriere che guardavano fuori; ricordo il prato rasato e i fiori dai colori brillanti, lo scricchiolio delle ruote sulla ghiaia e le chiome degli alberi con sopra le cornacchie che volavano gracchiando nel cielo dorato. La scena aveva una grandiosità che la rendeva molto diversa dalla mia povera casa; e subito sulla soglia comparve, tenendo per mano una bambina, una persona gentile che mi fece una bella riverenza, come se fosse stata la padrona o un ospite di riguardo.[...] .Ma era consolante che non ci potesse essere nessuna inquietudine in rapporto a qualcosa di così beatifico come l'immagine radiosa della mia bambina, la vista della cui bellezza angelica probabilmente aveva a che fare più di

---

<sup>83</sup> Nella scuola primaria la storia è stata costruita collettivamente, nella scuola secondaria di I grado individualmente. Su queste ultime è stato avviato un ulteriore lavoro di rielaborazione e di revisione.

<sup>84</sup> Schede, espansioni, riformulazioni, *incipit*, brani letterari, lucido, dipinti.

qualsiasi altra cosa con l'irrequietudine che, prima del giorno, mi aveva spinto più volte ad alzarmi e a girare per la camera per assorbire tutto l'insieme e anche la vista; a guardare dalla finestra aperta l'ancora incerta alba estiva, a osservare le parti della casa che riuscivo a vedere, ad ascoltare, mentre nel buio che diradava cominciavano a cinguettare i primi uccelli, il ripetersi di un suono o due, meno naturali e provenienti non dall'esterno, ma dall'interno, che mi ero immaginata di udire. C'era stato un momento in cui avevo creduto di riconoscere, fievole e lontano, il pianto di un bambino; un altro momento mi ero scoperta consapevolmente trasalire per dei passi leggeri davanti alla mia porta [...]. Al che, dando segno di una calma che sarebbe apparsa magnifica, se ci fosse stato qualcuno per ammirarla, deposi il libro, mi alzai, presi la candela e senza esitare uscii dalla camera e senza fare rumore, dal corridoio che risentì appena della luce, girai la chiave della porta e la chiusi. Non so dire, ora, che cosa allora mi spinse, né chi mi guidò; fatto sta che andai diritta in fondo al corridoio, tenendo alta la candela, finché arrivai in vista dell'alta finestra che dominava la grande rampa della scalinata. E fu lì che mi resi conto all'improvviso di tre cose. Furono praticamente simultanee, anche se irrupero a flash successivi. La mia candela si spense dopo uno svolazzo ardito e dalla finestra senza tende mi resi conto, dal crepuscolo mattutino, che non ce n'era più bisogno. Senza candela, l'istante successivo riconobbi una figura sulle scale [...]. Tormentata dalle difficoltà e dagli ostacoli, ricordo che all'entrata mi lasciai cadere ai piedi della scalinata; crollai sul primo gradino e poi, con disgusto mi ricordai che proprio lì, più di un mese prima, nel buio della notte, e ugualmente curvo sotto il peso del male, avevo visto lo spettro più ripugnante delle donne. Al pensiero mi tornò la forza di rialzarmi; salii la rampa e tutta agitata mi diressi verso lo studio, dove c'erano gli oggetti che mi appartenevano e che dovevo riprendere. Ma appena aprii la porta, in un lampo, gli occhi mi si dissigillarono. Alla presenza di quel che vidi arretrai barcollando sulle mie difese. Seduta alla mia scrivania nella luce chiara del mezzogiorno vidi una persona che, senza l'esperienza precedente, avrei preso a prima vista per una cameriera rimasta a guardia della casa, la quale, approfittando del raro sollievo di non essere osservata, e della scrivania, delle penna, dell'inchiostro e della carta, s'era applicata alla fatica notevole di scrivere una lettera al fidanzato. C'era sforzo nel modo in cui, le braccia appoggiate sul tavolo, le mani sostenevano, con evidente stanchezza, la testa; ma nel momento stesso in cui registravo queste impressioni, mi rendevo già conto che, malgrado fossi entrata io, quella stranamente non cambiava atteggiamento. Bastò un leggero spostamento e la sua identità – nell'atto stesso di annunciarsi- si manifestò. Si alzò in piedi, non perché mi avesse sentita, ma con una indescrivibile, grandiosa malinconia tra l'indifferenza e il distacco, e si fermò appena a dodici passi da me: l'ignobile donna che mi aveva preceduto. Disonorata e tragica ce l'avevo lì, davanti a me; ma proprio mentre la fissavo, e cercavo di imprimermela nella memoria, l'immagine terrificante svanì. Buia come la notte nel suo vestito nero, con la sua bellezza disfatta e il suo dolore indicibile, mi aveva guardato abbastanza a lungo, come per dire che il suo diritto di sedersi al mio tavolo era valido quanto il mio di sedersi al suo. E mentre duravano quegli attimi, provai in effetti la sensazione raggelante di essere io l'intrusa.[...].

James J. (2004), *Giro di vite*, Roma, Espresso Spa, pp. 15-17; 79;114-115.

[...] Ansiosa di fare la sorpresa al nonno, era corsa alla porta principale, per poi scoprire che era chiusa. Aveva bussato, nessuno le aveva risposto. Perplesso aveva fatto il giro della casa e aveva provato alla porta di servizio, chiusa anche quella. Nessuna risposta.

Confusa, si era fermata per qualche istante ad ascoltare. Ma il solo suono da lei udito era il gemito del vento della Normandia che scivolava lungo la valle.

Niente musica.

Niente voci.

Niente di niente.

Nel silenzio del bosco, Sophie era corsa dietro l'angolo della casa per salire su una catasta di legna da ardere e aveva guardato all'interno, dalla finestra del soggiorno. Ciò che aveva visto non aveva alcun senso. "Non c'è nessuno!"

L'intero piano terreno era deserto.

"Dov'è finita tutta la gente?"

Col cuore in tumulto, Sophie era corsa alla legnaia e aveva prelevato la chiave che il nonno teneva nascosta sotto la cassa delle fascine più piccole. Poi si era precipitata alla porta d'ingresso e l'aveva aperta. Non appena era entrata, la spia dell'antifurto si era messa a lampeggiare: un avvertimento che entro dieci secondi occorreva comporre il giusto numero prima che gli allarmi scattassero [...]. Una volta all'interno, aveva scoperto che l'intera casa era disabitata, anche al piano di sopra. Quando era ridiscesa nel soggiorno, aveva continuato a chiedersi cosa fosse successo.

Solo Sophie aveva udito il suono.

Voci attutite, che parevano giungere dal basso. Sophie non riusciva a capire. Si era inginocchiata a terra e aveva appoggiato l'orecchio al pavimento. Sì, il suono veniva chiaramente dal basso. Le voci sembravano cantare... una sorta di canto religioso. Si era spaventata. Il suono in sé era strano, ma ancor più strano era il fatto che quella casa non aveva cantina.

O, se l'aveva, Sophie non l'aveva mai vista [...]. Tastando il bordo del pannello, aveva trovato un incavo in cui infilare la mano. Invisibile dall'esterno. "Una porta scorrevole". Con il cuore che accelerava i battiti, aveva infilato le dita nella scanalatura e aveva tirato. Con assoluta precisione e senza alcun rumore, il pesante pannello era scivolato di lato. Dall'apertura era giunto l'eco del canto.

Sophie era entrata e si era trovata su una scala a chiocciola, rozzamente intagliata nella pietra. Frequentava quella casa fin da quando era bambina e non aveva mai sospettato l'esistenza di quella scala!

A mano a mano che scendeva, l'aria era diventata più fredda. Le voci più chiare. Aveva cominciato a distinguere voci di uomini e di donne [...]. Trattenendo il respiro, era scesa di qualche altro scalino e si era chinata per vedere [...]. La stanza era una sorta di grotta [...]. L'unica illuminazione proveniva dalle torce infilate in anelli alle pareti. Alla loro luce, una trentina di persone formava un cerchio nel centro della stanza.

"Sto sognando! si era detta Sophie. "E' tutto un sogno. Che altro potrebbe essere?"

Nella stanza, tutti portavano una maschera. Le donne indossavano vesti bianche e scarpe dorate. Avevano la maschera bianca e tenevano in mano una sfera d'oro. Gli uomini indossavano lunghe tuniche nere e portavano maschere dello stesso colore. Parevano pezzi di un gigantesco gioco di scacchi. Tutti coloro che facevano parte del cerchio si dondolavano avanti e indietro e cantavano in tono reverente, rivolti verso qualcosa sul pavimento dinanzi a loro. Qualcosa che Sophie non riusciva a vedere.

Il canto diveniva più veloce. E più forte. Tutti i partecipanti avevano fatto un passo verso l'interno e si erano inginocchiati. Sophie era finalmente riuscita a vedere ciò che c'era al centro del cerchio e, mentre indietreggiava inorridita, l'immagine le si incideva per sempre nella memoria. Colta da nausea Sophie si era girata e, appoggiandosi alla parete, era risalita. Aveva chiuso la porta dietro di sé ed era fuggita dalla casa deserta, per poi tornare a Parigi piangente e stordita. Quella notte, con la vita spezzata dalla delusione e dal tradimento, aveva raccolto le sue proprietà e se n'era andata da casa. Sul tavolo aveva lasciato un biglietto:

SONO STATA LA'. NON CERCARMI MAI PIU'

Sopra il foglio aveva posato la chiave che aveva prelevato nella legnaia del castello.

.Brown D. (2003), *Il Codice da Vinci* Milano. A.

Mondadori

## 5. Il riepilogo

Dedichiamo un "piccolo" spazio a puntualizzare i caratteri della storia (Cos'è una storia? Quali sono i suoi ingredienti?) col fine di reperire gli elementi ritenuti fondamentali per scrivere un testo, che riassumiamo nei seguenti punti:

- coerenza e ordine delle parole (leghiamo bene le frasi tra loro e riflettiamo su come ordiniamo le parole);
- aggettivazione precisa e ricca (consultiamo il dizionario dei sinonimi);
- lessico magico, evocativo, ambiguo (prendiamolo a prestito dai testi letti);
- ritmo variato (lento, pacato, utilizzando pause, se ci soffermiamo a riflettere o a descrivere stati d'animo, situazioni, ambienti; accelerato, incalzante, se le azioni sono drammatiche);
- *incipit* accurato (pensiamolo in modo da catturare subito l'attenzione. Teniamo presente quanto scrive Calvino);
- progressione tematica (sviluppiamo, attorno al punto culminante della storia, una serie di avvenimenti concatenati tra loro che condurranno a quel punto. Diamo poi un ordine);
- descrizione dei personaggi, immaginando qualche tratto fisico/ psicologico fondamentale;
- ambientazione accattivante della storia (nello spazio e nel tempo. Luogo, situazione sociale, momento storico).

Completiamo il nostro riepilogo, ribadendo che per scrivere una “buona” storia è necessario:

– suggestionare il lettore, catturandone l’interesse. Creiamo quindi impatti emotivi, ricorrendo a strategie/ tecniche (il detto e il non-detto) che suscitino attese, curiosità, sorpresa, momenti di suspense.

– curare il materiale narrativo, ponendosi il problema di come accrescere la tensione narrativa e come disporre i diversi ingredienti nel testo, poiché: “le stesse storie raccontate in un ordine diverso e con diverse parole, non produrrebbero lo stesso effetto sul lettore” (Armellini, 1990, p. 23).

#### TESTI DI APPOGGIO

Armellini G. ( 1990), *Il piacere di aver paura*, Firenze, La Nuova Italia.

Benni S. (1998), *Priscilla Mapple e il delitto della II C da Il bar sotto il mare*, Milano, Feltrinelli.

Benson E. F. *La faccia da Fantasma e no* a cura di M Skey (1987), Roma-Napoli, Theoria in Armellini. G. ( 1990), *Il piacere di aver paura*, Firenze, La Nuova Italia.

Brown D. ( 2003), *Il codice da Vinci*. Milano. A. Mondadori.

Calvino I. (1991), *Il giardino incantato da Ultimo viene il corvo*, Romanzi e racconti I, Milano, Arnoldo Mondadori.

Calvino I. (1994), *Se una notte d’inverno un viaggiatore*, Milano, Mondadori.

Cammilleri R., ( 1998), *L’Inquisitore*, Milano, San Paolo S.p.a.

Checov A.. ( 2004), *La signora col cagnolino da Racconti*. Roma, Espresso Spa.

Christie A. ( 1982), *Dieci piccoli indiani*; Milano, Arnoldo Mondadori.

Christie A. ( 1981), *Il misterioso signor Quin*, Milano, Arnoldo Mondadori.

Christie A. ( 1980), *Il mistero del Treno Azzurro*, Milano, Arnoldo Mondadori.

Dostoevskij F. M. (1997), *L’adolescente*, Torino, Einaudi.

Hoffman E.T.A. (2004), *L’uomo della sabbia in Racconti*, Roma, Gruppo editoriale l’Espresso S.p.A.-Divisione la Repubblica.

Hrabal B. (1995), *Il tradimento degli specchi*, da *Inserzione per una casa in cui non voglio più abitare*, in *Racconti europei del novecento*, Milano, Einaudi scuola.

James J. (2004), *Giro di vite*, in *Racconti*, Roma, Espresso Spa.

Jerome J.K. (1998), *Il Natale degli spettri*, da *Spettri da ridere*, a c. M. Skey, Torino, Einaudi tascabili.

Joice J. (1961), *Eveline*, da *Gente di Dublino* , Milano, Rizzoli.

Kafka F. (1995), *Un sogno*, da *Racconti*, in *Racconti europei del novecento*, Milano, Einaudi scuola.

King S. (1981), *Il baubau da A volte ritornano*, Milano, Bompiani.

- Lorca G. (2004), *Pugnale. Agguato, in Poema del Cante jondo, La grande poesia*, Milano RCS Quotidiani, S.p.A.,
- Lovecraft H.P.( 1993), *L'orrore di Dunwich*, Verona, Demetra,
- Maupassant M. (1970), *Racconti del giorno e della notte*, Firenze, Sansoni.
- Poe E.A. (1950), *Manoscritto trovato in una bottiglia da Racconti del terrore*, Milano, Rizzoli.
- Poe E.A.(1986) *Il corvo e altre poesie*, trad. di M. Cucchi, Milano, Mondadori.

#### Riferimenti bibliografici

- Ambel M. ( 2006), *Quel che ho capito*, Roma, Carocci.
- Calvino I.(1983), *Racconti fantastici dell'Ottocento*, Introduzione, Milano, A. Mondadori, vol. I.
- Caillois R. (1966), *De la féerie à la science- fiction*. Anthologie du fantastique, Paris, Gallimard, vol. I.
- Cambi F., Piscitelli M. ( 2005), *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*, Roma Armando.
- Colombo A. (2002), *Leggere. Capire e non capire*. Bologna, Zanichelli.
- Corno D. (1999), *La scrittura. Scrivere, riscrivere, sapere di sapere*. Catanzaro, Rubbettino.
- Lavinio C. (1990), *Teoria e didattica dei testi*, Firenze, La Nuova Italia.
- Maraini D. ( 2000), *Amata scrittura*, Milano Rizzoli.
- Pavel, T. G. (1986), *Mondi di invenzione. Realtà e immaginario narrativo*, Torino, Einaudi.
- Piscitelli M. (2006), *Come la penso*, Scuola facendo. Roma, Carocci Faber.
- Sarpi, M. T, *Il programma di italiano*, in *Il progetto di riforma della scuola secondaria superiore della Commissione Brocca*, M. Piscitelli e G. Polizzi (a cura di) (1995), Pisa, Edizioni Del Cerro,.
- Serpieri A.(1992), *Retorica e immaginario. Per lo studio dell'immaginario testuale*, Milano, Pratiche.
- Tabucchi A., *La narrativa* in Maraini D. ( 2000), *Amata scrittura*, Milano Rizzoli.
- Todorov T. (1977), *La letteratura fantastica*, Milano, Garzanti.

Simona Sacchini  
Scuola secondaria di I grado

**Percorso didattico** Il mistero nella sfera artistico-letteraria

## ITINERARIO MODULARE 1    Gli elementi dell'*horror* nel dipinto

Quest'itinerario modulare, realizzato in 40 h, è costituito da due fasi:

- Gli elementi misterosi nelle illustrazioni (20h)
- L'avvio alla narrazione (20 h)

### PRIMA FASE    **GLI ELEMENTI MISTERIOSI NELLE ILLUSTRAZIONI**

#### Obiettivi

L'alunno:

- negozia significati diversi, operando confronti ed integrazioni
- usa indizi contestuali e testuali per inferire atteggiamenti, stati d'animo e intenzioni
- comunica in forma strutturata percezioni, sensazioni, ricordi
- sviluppa capacità immaginative per rappresentare in forma scritta
- comprende e produce forme testuali orali e scritte adeguate a situazioni comunicative

#### 1. L'analisi degli elementi del mistero nelle illustrazioni

L'insegnante<sup>85</sup> proietta una dopo l'altra su lucidi, le seguenti immagini<sup>86</sup>: *Il cavaliere senza testa*, W. Irving; *Il mistero delle cinque dita*, W. F. Harvey; *La rivolta degli oggetti*, G. De Maupassant; *La scena del delitto*, D. Montagne Rhodes James. Le illustrazioni, tutte in bianco e nero, vengono descritte collettivamente dagli alunni. Per ogni illustrazione si apre la fase della ricerca degli elementi che le compongono.

Dove: giardino, soglia di casa, interno di una stanza, un ampio prato con villa sullo sfondo.

Come: assenza di colori, alberi alti che chiudono la scena e segnano un confine tra ciò che si vede e l'esterno che non entra, assenza di sole; silenzio.

Chi: oggetti che fuggono dalla porta di ingresso di una villa: pianoforte, poltrona, tavolo; una mano che cammina sul pavimento; un cavaliere senza testa che cavalca un cavallo e la sua testa spiccata dal corpo che poggia sulla sella davanti a lui; un incappucciato che striscia al bordo del prato.

Quando: di giorno, poca luce, tempo indefinibile.

---

<sup>85</sup> Il percorso, formato da due itinerari modulari (itinerario 1 e itinerario 2) sperimentati in una classe seconda, è stato curato da Simona Sacchini, I. Comprensivo di Capannoli.

<sup>86</sup> Le immagini sono tratte dal testo *Paura! Racconti col brivido*, adatt. Donatella Ziliotto, illustrazioni di Fulvio Testa, ed B. Mondadori.

## 2. L'arricchimento lessicale e l'integrazione descrittiva

Si passa a rilevare alcuni caratteri delle diverse illustrazioni.

### *La scena del delitto*

Interno : tavolo pipa, libro, lume, penna con pennino, calamaio;

Quadro : raffigura un giardino: ampio, deserto, spoglio, aperto; sullo sfondo, in lontananza, una villa bianca: porte e finestre chiuse;

Incappucciato che striscia/ ha il volto coperto; il suo corpo è appiattito. E' lontano dalla casa ma è rivolto verso di lei.

### *Il mistero delle cinque dita*

Mano: femminile/maschile, agile, silenziosa, si avvicina alle spalle dell'uomo, pallida, trasparente, aggraziata, liscia, si muove come "a passo felpato".

Uomo: vicino a una libreria, voltato verso la mano con sguardo sbalordito.

### *Il cavaliere senza testa*

Cavallo: sagoma rigida e immobile, piatto.

Cavaliere: vive senza testa, tiene le redini del cavallo, il suo busto è rivolto verso il lettore; la testa del cavaliere ha lo stesso orientamento.

### *La rivolta degli oggetti*

Oggetti: una sedia che fa da capofila che aspetta i compagni, un pianoforte a coda quasi sollevato da terra tanto ha fretta di andarsene, un tavolo sulla soglia che sta uscendo, sono tutti oggetti eleganti, in stile, fuggono a gambe levate

Uomo: è nascosto dietro un alto cespuglio, spia la scena, è il proprietario della villa giardino cupo, che imprigiona, minaccioso

## 3. Gli interrogativi. Elementi da chiarire

Cosa ha intenzione di fare la mano? Cosa le è successo? Perché l'uomo la guarda sbalordito? Perché può vivere anche staccata, come la testa del cavaliere? È lei in pericolo o l'uomo? A chi si rivoltano gli oggetti e perché? Fuggono davanti a un pericolo o vanno in aiuto di qualcuno, di qualcosa? Si lavora sulle ipotesi.

| Elementi del Mistero           | Formulazione di ipotesi  | Indizi a sostegno  |
|--------------------------------|--|--|
| Giardino con incappucciato     | Un pericolo incombe sulla casa e su chi la abita; il proprietario è uno scrittore di gialli, lui osserva il quadro e ciò che raffigura diventa realtà            | Interno tranquillo: la pipa, il libro, il lume appartengono a un uomo di una certa età, che ama leggere, l'esterno (il quadro) è misterioso: giardino troppo ampio, aperto, esposto; l'incappucciato delineato appena, è una presenza inquietante, ha un fare minaccioso   |
| Cavaliere senza testa          | La testa e il corpo hanno litigato, hanno trovato un accordo e ogni parte vive come un'entità autonoma   | Testa e busto entrambi dimostrano di essere vitali, il cavallo è tranquillo, non ha paura, è nero come il cavaliere, tollera questa situazione, è ubbidiente oppure è come sotto una magia   |
| Oggetti che fuggono dalla casa | Tutta la casa è animata, lei protegge un segreto e, ora, in assenza del proprietario, davanti ad una minaccia che solo lei conosce, invita gli oggetti a fuggire | Il giardino è cupo, imprigiona, incombe sulla casa, la soffoca la sottrae a sguardi dal di fuori, gli alberi grossi ampi sembra che vogliano "mangiare" la casa, che abbiano bisogno di ingrandirsi; la casa è signorile, alta ma stretta stretta con finestre lunghe, nere come se non volesse fare entrare nessuno, mentre il portone d'ingresso è spalancato e un uomo dietro a un cespuglio in giardino spia la scena, è il proprietario perché la didascalia dell'illustrazione dice: il mio pianoforte a coda passò al galoppo...; gli oggetti è come se avessero le gambe |
| Mano che cammina               | Fugge dalla pagina scritta di un libro perché sa che l'uomo è pronto a farla diventare strumento di un delitto   | Sembra la mano aggraziata di una donna, ha la pelle liscia come un vestito, è una mano buona, dolce;   |

#### SECONDA FASE L'AVVIO ALLA NARRAZIONE

##### Obiettivi

L'alunno:

- effettua trasformazioni in un testo tramite riduzioni ed espansioni
- comprende e produce forme testuali orali e scritte adeguate a contesti di comunicazione
- prende appunti, registrando le informazioni con precisione
- negozia significati diversi, operando confronti ed integrazioni

Proviamo adesso a elaborare il possibile plot relativo a una delle illustrazioni proposte. I ragazzi scelgono di lavorare su *La scena del delitto*, che introduce il racconto di D. Montagne Rhodes James. Riprendiamo gli elementi che abbiamo individuato: *chi, dove, cosa, come, quando*. Si riporta un esempio di plot.

È' sera, Sherlock Holmes ha appena finito di leggere un romanzo giallo, ha spento la sua pipa e si accinge a prendere il lume per salire in camera. Getta uno sguardo all'immagine del quadro che ha appena acquistato e si compiace tra sé e sé del suo acquisto. È proprio degna di lui, del suo lavoro, gli si addice. Purtroppo però non sa, non può immaginare che, nella notte, la figura dell'incappucciato si animerà, prenderà vita e corpo, s'insinuerà in casa sua, lo vestirà dei suoi panni e s'impossesserà della sua mente. Al suo risveglio Holmes, privo delle sue abilità di investigatore e ormai convinto di essere uno del ku-klux-klan, non solo non farà più investigazioni, anzi, di notte, andrà a caccia di poliziotti.

#### 1. Il confronto con il racconto di Montagne Rhodes James.

L'insegnante inizia a leggere il testo (lettura emotiva): s'interrompe ogni tanto, chiede agli alunni di fare ipotesi sulla prosecuzione della storia e riprende..

#### 2. La discussione

Invitiamo gli alunni a individuare le scelte dello scrittore in merito alle tecniche che lui ha utilizzato per narrare (creare aspettative, appagare le aspettative, ritardare l'appagamento dell'aspettativa, crearne di nuove per tenere avvinto il lettore...); chiediamo agli alunni di descriverci cosa hanno provato durante la lettura, gli stati d'animo, le emozioni (fastidio, curiosità, attesa, nervosismo..), in quale momento sono stati più tesi, se hanno provato paura e da che cosa è scaturita la paura. I ragazzi hanno scoperto che la paura proveniva da un fatto che non esiste di per sé, ma che è frutto di allucinazioni, di suggestioni. Alla fine l'insegnante consegna una copia del racconto a ciascuno per una ri-lettura individuale.

#### 3. L'analisi del frammento: segmentiamo per imparare a costruire!

Ulteriore lavoro di approfondimento del percorso sulla descrizione è stato quello che focalizza l'analisi del dettaglio/frammento come elemento strutturale della narrazione. Il lavoro è stato fatto sul dipinto di Rubens, "Prometeo incatenato"<sup>87</sup>. La metodologia è la stessa utilizzata per le illustrazioni, solo che i ragazzi dopo aver raccolto nella tabella gli elementi della situazione, hanno steso la descrizione dettagliata della scena, mettendo insieme le annotazioni di ciascuno e dopo che l'insegnante ha letto, lentamente, la descrizione che compare sul testo<sup>88</sup>.

---

<sup>87</sup> Il dipinto è tratto dal testo *Venere, la più bella del mondo. I miti raccontati dai pittori*, Bertherat M. (2000), Trieste, ed. E/L.

<sup>88</sup> Bertherat M. (2000), cit. pp.20-23.

## ITINERARIO MODULARE 2    Gli elementi dell'*horror* nel racconto

Quest'itinerario modulare, realizzato in 45 h, è costituito da due fasi:

- La scoperta indiziaria nel racconto (15 h)
- Dal racconto al processo (30 h)

### PRIMA FASE    LA SCOPERTA INDIZIARIA NEL RACCONTO

#### Obiettivi

L'alunno:

- raccoglie e rielabora dati
- fissa le acquisizioni attraverso un'organizzazione personale
- si interroga di fronte ad un compito assegnato
- prende appunti, registrando le informazioni con precisione
- opera anticipazioni in maniera logica
- manipola coerentemente un testo
- comprende e produce forme testuali orali e scritte adeguate a situazioni comunicative

#### 1. La formulazione delle ipotesi

L'insegnante fornisce elementi *horror* che preludono alla storia, che gli alunni scriveranno a "puntate": tre lucidi che raffigurano la *testa di un giovane*, la *testa di un vecchio*, un *braccio alzato con pugnale*; tre particolari tratti da *La lotta contro i Mamelucchi* di F. Goya e *La vocazione di San Matteo* di Caravaggio. I lucidi sono proiettati separatamente, in successione, e per ognuno si è aperta una discussione per lavorare sulla descrizione e sull'immaginario, a partire dai dati visivi. Si riportano alcuni interrogativi.

Chi può essere il giovane? A quale classe sociale appartiene? Dove guarda? come definireste il suo sguardo? E' sconvolto oppure ha paura? E il vecchio? A cosa vi fa pensare? A quale periodo storico vi sembra che appartenga? Vi fa pensare a qualche personaggio che conoscete? Se c'è un pugnale sicuramente c'è un delitto: chi vi sembra la vittima? Chi l'assassino?

Gli alunni, individualmente, prendono nota delle osservazioni comuni, delle ipotesi formulate, degli elementi descrittivi e emotivi che hanno colto o gli sono stati suggeriti dalle immagini. Dalle loro osservazioni emerge che:

- uno dei due compirà un delitto
- uno dei due sarà la vittima e l'altro l'assassino
- l'assassinio avviene mediante pugnazione
- manca il movente del delitto

## 2. Il racconto "a puntate": tra lettura e scrittura

A questo punto l'insegnante legge l'*incipit* del racconto di E. A. Poe *Il cuore rivelatore*<sup>89</sup>, senza rivelare né il titolo né l'autore. Scoprono che l'*incipit* contiene sia gli elementi che erano stati forniti dalle immagini sia l'elemento mancante, appunto il movente, inoltre contiene molti elementi che preludono a un possibile racconto:

occhio d'avvoltoio  
un vecchio che dorme  
una porta che si apre e si chiude  
la testa che sporge lentissimamente  
ambiente oscuro  
la malattia, inferno, ossessione  
l'oggetto: la lama di un pugnale

## 3. Le fasi della scrittura

L'insegnante fornisce la fotocopia dell'*incipit* e invita ciascun alunno a proseguire, scrivendo solo una porzione del racconto, quella che nell'*incipit* sta nella frase "mai fui così gentile col vecchio come durante la settimana prima che io l'uccidessi...".

L'insegnante dà il tempo e alla fine riprende a leggere un altro pezzo del racconto, senza tuttavia suggerire agli alunni la soluzione data dall'autore.

La stesura del racconto da parte degli alunni procede sempre secondo questa modalità: lettura "a puntate" da parte dell'insegnante dei diversi paragrafi, finalizzata all'anticipazione e previsione dei fatti con interruzione "strategica" ogni qualvolta con la porzione di racconto letto siano stati forniti elementi che consentano di proseguire.

In questo modo, ogni volta che gli alunni entrano in possesso di nuovi elementi, devono ritornare sul loro testo scritto, eventualmente modificarlo, per adattarlo alla nuova situazione (progressione tematica). Al termine l'insegnante fa

---

<sup>89</sup> Poe E. (1950), *Racconti del terrore*, Milano, Rizzoli.

leggere agli alunni i loro racconti, e li invita a esprimere il loro giudizio, rispondendo alla domanda: il testo funziona? Se sì (o no), perché?

## SECONDA FASE DAL RACCONTO AL PROCESSO

### Obiettivi

L'alunno:

- raccoglie e rielabora dati
- fissa le acquisizioni attraverso un'organizzazione personale
- si interroga di fronte ad un compito assegnato
- comprende e produce forme testuali orali e scritte adeguate a contesti di comunicazione
- progetta, produce e revisiona alcune forme testuali orali e scritte coerenti e coese

### 1. Verso il processo

La vicenda del pazzo che uccide per un futile motivo ha suscitato molto interesse e la discussione si è allargata fino a comprendere riferimenti a fatti di attualità.

Alla fine l'insegnante chiede: voi condannereste o assolvereste un simile assassino che è sì, reo confesso, ma che appare "pazzo" ? Dall'accesa discussione scaturisce la motivazione forte a processare l'assassino, reo confesso (il racconto è in prima persona, i fatti sono narrati in flashback direttamente dall'assassino).

#### 1.1. La discussione collettiva

Considerato l'obiettivo: istruire un processo, l'insegnante guida gli alunni a porsi domande per indirizzare il lavoro di ricerca delle informazioni che riguardano intanto l'identità dei due protagonisti, la vittima e l'assassino. Si parte dagli elementi di cui siamo in possesso.

#### 1.2. La raccolta dei dati

Gli alunni, a coppia, rileggono attentamente il racconto di E. A. Poe e annotano tutte le informazioni esplicite e implicite che possono essere desunte dal testo. Si riporta un esempio di annotazione.

La vittima: è un vecchio, è benestante ("non desideravo il suo oro" dice l'assassino)/ vive da solo, la sua camera è al primo piano/ ha un occhio pallido, azzurro, velato, coperto da una pellicola, "da avvoltoio".

L'assassino: dicono di lui che è pazzo/ dice di se stesso: vuole bene al vecchio, non lo odia, si vuole sbarazzare del vecchio per via del suo occhio "da avvoltoio che gli raggelava il sangue"/ è

nervoso, i suoi sensi sono acuiti a causa di una malattia/ può udire tutte le cose del cielo e della terra e anche molte dell'inferno,/ agisce con accortezza, cautela, dissimulazione, preveggenza/sa essere gentile con la sua vittima per non farla insospettare/capisce i sentimenti che prova il vecchio perché li ha provati anche lui (“ ansito che di notte si leva dal fondo dell'anima quando questa è sopraffatta dalla paura, il terrore che dilania il petto”)/ i suoi sensi sono esasperati/compie sevizie sul corpo della vittima/ nasconde i pezzi del corpo sotto le assi del *parquet*, per non essere scoperto; davanti ai funzionari /sa dissimulare il delitto, ad un certo punto comincia a sentire dei colpi regolari e soffocati come quelli di un orologio, impallidisce, inizia a discutere di sciocchezze, grida, vaneggia, balbetta, s'infuria, sente crescere di intensità il rumore/ pensa che i poliziotti sentano il rumore ma che si beffino di lui, della sua disperazione e fingano di non sentire nulla/ non sopporta la loro derisione, i loro sorrisi ipocriti li insulta e confessa il delitto.

Il movente: eliminare il vecchio perché ha un occhio azzurro, pallido velato che raggela il sangue, un occhio da avvoltoio.

I funzionari: sono tre, sono gentili, hanno avuto l'ordine di perquisire la casa perché un vicino ha telefonato dicendo che aveva sentito un urlo provenire proprio da quella casa, fanno il giro della casa, cercano bene, accettano di sedersi, sono soddisfatti, discorrono di argomenti familiari, sorridono di fronte all'assassino che si comporta da pazzo.

Il vicino di casa: ha sentito un urlo nella notte provenire dalla casa accanto, ha telefonato alla polizia.

L'ambiente: casa della vittima con giardino, casa del vicino attigua a quella dove abita il Vecchio (forse parete contro parete per sentire l'urlo), la casa ha il *parquet* nelle stanze quindi appartiene a una persona benestante, si usa la lanterna per fare luce, l'uscio si chiude con un paletto.

Tempo: non attuale, del passato recente, si usa il telefono.

## 2. La discussione collettiva

Terminata la fase della ricerca a coppie, gli alunni leggono le loro annotazioni che vengono così integrate e completate.

Già durante la ricerca dei dati e soprattutto nel momento del confronto, i ragazzi cominciano a porsi degli interrogativi su:

L'assassino: Che ci fa l'assassino in casa della vittima? Vive con lui, è un parente, un amico, un ospite, lo aiuta a tenere la casa? non ha parenti, amici? Lavora? Perché è così nervoso?che malattia ha avuto per sentire le voci dell'inferno?;

la vittima: quel giovane stava o no con lui? Il suo oro da dove proviene? Ha ereditato? Non si era proprio accorto che il giovane era un po' strano?;

il movente: si può davvero uccidere per un motivo così banale? Ci potevano essere altri motivi?

E sono sollecitati spontaneamente a fare commenti e ipotesi che riguardano soprattutto la figura del pazzo-assassino:

L'assassino non è solo nervoso, ha ragione la gente che dice che lui è pazzo! Nella realtà accadono fatti del genere, la gente ammazza anche per molto meno; tanto pazzo non è, perché ci ha provato otto notti ad ammazzarlo, e poi sapeva già come sbarazzarsi del cadavere; come si fa a dire se uno è pazzo o no? Solo per quello che fa? ma è sempre stato pazzo o lo è diventato cosa gli può essere capitato?

Emerge la necessità di ri-costruire, completare in modo esauriente il passato dei due protagonisti; proprio in considerazione dell'ultimo interrogativo, forte, che i ragazzi si sono posti (ma è nato pazzo o lo è diventato? Come e perché si diventa pazzi?) , appare necessario che l'apertura all'immaginario sia sostenuta anche dalla lettura di racconti che possono aiutare a individuare cosa e/o come eventi, fatti, persone, che possono fin da piccoli influenzare la personalità di ciascuno.

## 2. La lettura recitata

L'insegnante divide la classe in tre gruppi, consegna un racconto a ciascuno dando queste indicazioni:

- i gruppi non devono passarsi informazioni sul racconto che hanno ricevuto;
- ognuno deve leggere individualmente il racconto;
- poi lo discute con i propri compagni di gruppo e insieme decidono come rappresentarlo in una sintesi recitata e drammatizzata.

Dalla lettura dei racconti, gli alunni hanno la possibilità di riflettere sulle paure dell'infanzia che potrebbero in qualche modo aver influito sulla formazione della personalità del pazzo.

## 3. La scrittura: la narrazione biografica

I ragazzi lavorano a coppie per compilare la carta di identità del pazzo, ne ricostruiscono il passato, cercando di immaginare le sue relazioni familiari e sociali, i legami affettivi stabiliti, l'ambiente familiare in cui è vissuto, gli eventi, i conflitti, le amicizie praticate. Scoprono quindi che è necessario far vivere altri protagonisti che potranno diventare testimoni utili nel processo: la madre, un compagno di scuola, un sacerdote, un medico curante, un compagno di lavoro, la cugina, la conoscenza con il vecchio...

L'insegnante legge le varie "biografie" del pazzo, vengono discusse, integrate fino alla stesura di un testo unico concordato, che riportiamo.

### *Carta di identità del pazzo*

|                  |  |
|------------------|--|
| Nome             | Martino                                      |
| Cognome          | Pizzato                                      |
| Data di nascita  | 30/09/1967                                   |
| Luogo di nascita | Catania                                      |
| Residente a      | Via Dei Rustici, 5                           |
| ProfessioneE     | Commesso in una concessionaria di automobili |

### *Biografia del pazzo*

Nasce a Catania. Figlio unico, adora il padre. Ha un'infanzia tranquilla fino a 8 anni quando improvvisamente e inspiegabilmente il padre una notte muore. Da allora comincia a manifestare atteggiamenti di depressione, isolamento; non ha amici fissi, qualche episodio di aggressione nei confronti di compagni di scuola; a scuola scrive volentieri, per il resto non appare motivato. Con la madre non riesce a stabilire un buon rapporto.

Frequenta per un anno la scuola superiore (istituto professionale per la qualifica di meccanico), ma viene allontanato perché un giorno in laboratorio aggredisce con una chiave inglese il professore. La madre lo fa visitare dal medico di condotta che gli consiglia una visita psichiatrica che lui non accetta.

A 19 anni lascia Catania, viene chiamato a Mantova dalla cugina di sua madre che gli ha trovato un lavoro. Vive da sua cugina, ma non ci sta volentieri, lei lo controlla, ha dei problemi a relazionarsi anche con i compagni di lavoro, va a vivere da solo in una camera d'affitto, perde il lavoro, cambia più volte lavoro e alla fine non trova più nessuno disposto a offrirglielo. Cacciato dalla padrona della camera in affitto, perché non paga, vive come un barbone. Un giorno incontra il vecchio benestante che lo ospita a casa sua e gli trova lavoro presso un'autoconcessionaria. L'imputato crede di aver trovato nel vecchio la figura paterna, ma un giorno scopre nell'occhio d'avvoltoio del vecchio la presenza del maligno e decide di eliminarlo.

### TESTI DI APPOGGIO

Campbell R. (1981), *Il camino* (titolo originale "The chimney"), traduzione di Delio Linoni, in *Asimov presenta "Tutti vostri incubi"* Milano, A. Mondadori Editore, 1986  
Garlaschelli B., *L'uomo nero*, da Garlaschelli B. (1995), *O ridere o morire*, Milano, Marcos y Marcos.  
Lorca G. (2004), *Pugnale. Agguato*, in *Poema del Cante jondo, La grande poesia*, Milano, RCS, Quotidiani S.p.a.

Sacchini

Simona

**Percorso didattico.** Il processo

ITINERARIO MODULARE 1 Il processo: un caso di follia

Quest'itinerario modulare, realizzato in 70 h, è costituito da due fasi:

- La ricerca indiziaria nel racconto (20 h)
- L'organizzazione e la rappresentazione del processo (50 h)

PRIMA FASE LA RICERCA INDIZIARIA

Obiettivi

L'alunno:

- focalizza aspetti e informazioni determinanti
- assume punti di vista diversi
- comunica in forma strutturata motivando le proprie e altrui opinioni
- esercita la coerenza sul piano logico e linguistico-formale
- pratica l'argomentazione

1. La discussione collettiva sul testo

I ragazzi discutono se nella ricostruzione biografica del pazzo emergono comportamenti e fatti tali che possano essere definiti quelli di un pazzo e tali da giustificare l'assassinio. In questo senso la biografia appare "debole". Si discute sulle motivazioni.

Concludono che loro non conoscono i comportamenti dei pazzi né tanto meno hanno un'idea di quali possano essere le manifestazioni della pazzia. L'insegnante propone di invitare in classe uno psicologo cui poter rivolgere le domande utili a trovare le indicazioni che servono. L'intervento dello psicologo si rivela molto interessante e utile: in particolare i ragazzi raccolgono informazioni su:

- cos'è la pazzia: se esiste una definizione di pazzia, metodologie utilizzate per la classificazione dei disturbi comportamentali;
- come si manifesta: analisi di alcuni comportamenti, individuazione delle possibili cause di disturbo;
- se esistono cure farmacologiche, chi pratica la cura, dove e come si può curare la pazzia;
- la terminologia specialistica;

- esame del caso narrato da Poe: individuazione dei disturbi comportamentali del pazzo: se un pazzo può commettere un delitto e non esserne consapevole; se un pazzo può avere momenti di lucidità; se la pazzia è uno status definitivo.

## 2. La revisione dei dati

Le informazioni raccolte si rivelano di estrema importanza, gli alunni rivedono il testo e aggiungono quei dati che ritengono opportuni. Nel testo che segue sono sottolineate le informazioni aggiunte.

Nasce a Catania. Figlio unico, adora il padre che, convinto della sua superiorità intellettuale, gli insegna fin da piccolo “cose da grandi”: a giocare a scacchi, gli legge le biografie di grandi personaggi della storia, lo accompagna tutti i giorni in chiesa e gli insegna a memoria tutte le preghiere Ha un’infanzia tranquilla fino a 8 anni quando improvvisamente e inspiegabilmente il padre una notte muore. Da allora comincia a manifestare atteggiamenti di depressione, isolamento e aggressività; non ha amici fissi, qualche episodio di aggressione nei confronti di compagni di scuola; a scuola scrive volentieri, per il resto non appare motivato. Con la madre non riesce a stabilire un buon rapporto, appare chiuso in se stesso, non le parla, non dà spiegazioni dei suoi spostamenti. Di notte comincia a soffrire di incubi, urla, ma quando si sveglia non ricorda nulla.

Frequenta per un anno la scuola superiore (istituto professionale per la qualifica di meccanico), ma viene allontanato perché un giorno in laboratorio aggredisce con una chiave inglese il professore. La madre, che fino ad allora l’aveva coperto, ora cerca di curarlo, lo fa visitare dal medico di condotta che gli consiglia una visita psichiatrica che lui non accetta. A 19 anni lascia Catania, viene chiamato a Mantova dalla cugina di sua madre che gli ha trovato un lavoro ed è convinta che cambiare ambiente può solo fargli bene. Fa il meccanico. Vive da sua cugina, ma non ci sta volentieri, lei lo controlla e parla male di lui con le amiche (è quello che lui racconta per telefono alla madre), ha dei problemi a relazionarsi anche con i compagni di lavoro, va a vivere da solo in una camera d’ affitto che trasforma in un “ piccolo santuario”; perde il lavoro, l’assistente sociale gli consiglia di farsi seguire da un medico; si sottopone a cure psichiatriche per circa 5 anni; cambia più volte lavoro e alla fine non trova più lavoro, dà la colpa allo psichiatra che lo imbottisce di pillole che lo indeboliscono e lo fanno star male.

Non si cura più, cacciato dalla padrona della camera in affitto, perché non paga, vive come un barbone. Un giorno incontra il vecchio benestante che lo ospita a casa sua e gli trova lavoro presso un’autoconcessionaria. L’ imputato crede di aver trovato nel vecchio la figura paterna, in realtà la malattia si è acuita: vive di ossessioni, distorce la realtà, tutto gli appare ostile.

Un giorno scopre nell'occhio d'avvoltoio del vecchio la presenza del maligno, crede di avere una missione da compiere: battere le forze infernali che si rivelano attraverso quello sguardo "raggelante" del vecchio. Decide di eliminarlo.

Tenendo conto delle informazioni che via via sono emerse dalla narrazione biografica e che riguardano anche altri protagonisti che sono entrati nel tempo in relazione con il nostro, si ricostruiscono anche le loro carte di identità.

Gli alunni ritengono di essere in possesso di tutte le informazioni e dei dati relativi ai due protagonisti.

Inoltre i chiarimenti dello psicologo hanno già prodotto la nascita di due correnti in classe: la corrente dei colpevolisti e quella degli innocentisti. Si discute su come organizzarci per "istruire il processo".

## SECONDA FASE L'ORGANIZZAZIONE E LA RAPPRESENTAZIONE DEL PROCESSO

### Obiettivi

L'alunno:

- sviluppa capacità immaginative per operare espansioni
- comunica in forma strutturata percezioni, sensazioni, ricordi
- individua le caratteristiche distintive di alcune forme testuali
- riconosce e schematizza le strutture organizzative dei testi prodotti
- sperimenta azioni di rappresentazione simbolica e figurativa
- si attrezza nello sviluppare un testo rispettando i requisiti della testualità

### 1. la visione filmica

Si passa alla visione dei seguenti film: "Philadelphia" con T. Hanks 1993, regia J. Demme; "Pazza" con B. Streisand, 1987, regia M. Ritt.

L'insegnante fornisce una tabella a ciascun alunno, interrompe più volte i film durante lo svolgimento del processo nell'aula del tribunale e ogni volta che si svolgono azioni che possono essere utili al nostro processo (questo vale soprattutto per il film "Pazza ") e invita gli alunni a compilare la tabella nelle parti che sono richieste.

### Esempio di tabella compilata

| i protagonisti | Azioni dei protagonisti                                 | Luoghi   |
|----------------|---|--|
| imputato       | Risponde, pronuncia il giuramento, fa una dichiarazione | Siede al tavolo del suo avvocato (avvocato della difesa) |

|                    |   |   |
|--------------------|---|---|
| giudice            | Chiama a testimoniare, impone il silenzio, batte il martello, entra e esce dall'aula, si rivolge agli avvocati, dichiara aperta la seduta, recita delle formule, invita | Siede su una poltrona posta su una pedana più in alto degli altri   |
| giuria             | ascoltano   |   |
| testimone          | Legge una formula di giuramento, risponde alle domande, tace  | Sta fuori dell'aula, entra in aula quando è chiamato a depositare la sua testimonianza, siede a lato del giudice, |
| perito             | Esprime pareri, fornisce chiarimenti,   | Siede nello stesso spazio dei testimoni   |
| avvocati           | Interrogano i testimoni e i periti, chiedono che una dichiarazione sia tolta da verbale,  | Stanno ai lati della pedana, si muovono su e giù davanti al giudice, gli si avvicinano per parlargli              |
| Pubblico ministero |   | Prende posto davanti alla giuria  |
| Cancelliere        | Fa entrare i testimoni, sottopone la formula da leggere   |   |
| Pubblico           | Si alza, si siede,  |   |

|   |
|---|
| Espressioni del linguaggio specialistico  |
| Capo d'imputazione, formulare l'accusa, Vostro Onore, obiezione, il mio assistito, mettere a verbale, consultare il mio cliente, controinterrogare il teste, declinare le proprie generalità, le ricordo che è ancora sotto giuramento, rilasciare una dichiarazione..... |

## 2. L'intervento dell'esperto.

Si avverte la necessità di consultarci con un esperto. Si decide di intervistare un avvocato con lo scopo di :

- acquisire informazioni circa i reati e i delitti contro la vita

- lettura degli articoli del codice penale relativi alle pene previste dalle norme penali violate, compresi gli articoli che riconoscono le aggravanti e le attenuanti
- delineare le fasi di svolgimento del processo penale
- illustrare le azioni che si svolgono in aula nella fase dibattimentale
- conoscere le varie formule previste nello svolgimento del processo

### 3. La scrittura degli atti

A questo punto gli alunni scelgono liberamente i ruoli che intendono assumere nella realizzazione del processo: avvocati della Difesa; avvocati dell'Accusa; il pubblico ministero; i testimoni; i periti; l'imputato; il cancelliere; il giudice.

Si dividono in gruppi o a coppie per predisporre gli atti del processo secondo un ordine e una metodologia che vengono concordati:

- elaborazione della sentenza di rinvio a giudizio nella quale sono richiamati i fatti e sua lettura.
- stesura degli interrogatori dei testimoni e dei periti della Difesa e dell'Accusa
- socializzazione delle testimonianze tra i gruppi allo scopo di predisporre eventuali contro-interrogatori. Dagli interrogatori devono emergere i fatti che si intende narrare, di cui si è stati appunto testimoni e/o protagonisti; devono risaltare gli aspetti essenziali della vita dell'imputato, delle circostanze in cui si è svolto ed è stato scoperto il delitto, allo scopo di convincere della colpevolezza dell'accusato o, al contrario, respingere le accuse e proporre altre interpretazioni dei fatti.
- predisposizione di interventi "non richiesti" dell'imputato-pazzo durante la fase dibattimentale (interruzioni, intemperanze, esclamazioni e/o colloqui immaginari...) che possono eventualmente richiedere il suo allontanamento dall'aula
- requisitoria dell'Accusa che ripercorre l'intero processo, riprende i tratti salienti delle deposizioni di testimoni e periti e li argomenta in modo da confermare la colpevolezza, confutando le eventuali tesi della Difesa e motivando la richiesta della pena con o senza aggravanti
- arringa della Difesa - è formulata nello stesso modo e secondo lo stesso procedimento ma deve respingere le accuse, dimostrarne l'infondatezza, confutare le deduzioni e le affermazioni dell'accusa. Formulare sulla base di ciò la richiesta di "non doversi procedere in giudizio essendo l'imputato incapace di intendere e volere" e richiedendo in questo caso il ricovero in ospedale psichiatrico giudiziario.
- predisposizione di un testo che chiama il pubblico a ricoprire il ruolo della giuria, motivando l'impossibilità degli alunni-protagonisti del processo a emettere un giudizio imparziale.
- scrittura delle due possibili sentenze.

#### 4. La rappresentazione del processo

Sulla base del copione costituito dagli atti procedurali, gli alunni hanno gestito e condotto il processo, adottando le competenze testuali, argomentative e comportamentali acquisite.

Cristina Granucci Alberta Toschi

Scuola primaria cl. 5a

### **Percorso didattico. I misteri nella sfera narrativa**

#### ITINERARIO 1 Sulle orme di Lucida Mansi: un personaggio misterioso tra leggenda e storia.

L'itinerario<sup>90</sup> rappresenta l'ultima parte del percorso "Enigmi e misteri tra finzione e realtà" relativo alla classe quinta e prende le mosse dalle vicende di un personaggio misterioso vissuto a Lucca nel sec. XVII, Lucida Mansi, intorno alla quale è nata una nota leggenda popolare.

La leggenda narra che Lucida Mansi, bellissima nobildonna lucchese, attirasse gli uomini che la corteggiavano nella sua alcova; lì li uccideva, facendoli poi sparire in una botola.

Alla scoperta della prima ruga, si racconta che avesse stipulato un patto con il Diavolo per mantenere intatta la propria giovinezza. Allo scadere del tempo concesso, Lucida fu condotta dal demonio, sulle Mura urbane sopra una carrozza infuocata, che si inabissò nelle acque del laghetto dell'Orto Botanico, precipitando nella voragine infernale.

L'itinerario, realizzato in più di due mesi (20h) è costituito da tre fasi:

- il pre-ascolto(4 h)
- la narrazione(8 h)
- la documentazione(8 h)

#### PRIMA FASE **IL PRE-ASCOLTO**

##### Obiettivi

L'alunno:

- sviluppa capacità immaginative
- si pone in modo attivo nell'ascolto
- comunica in forma strutturata le proprie emozioni

---

<sup>90</sup> Quest'itinerario è stato sperimentato in tre classi 5e (a tempo pieno e modulare) e curato per il pre-ascolto e la narrazione da A. Toschi; mentre la documentazione è stata curata da C. Granucci, 3° circolo di Lucca.

- sviluppa capacità di inferenza e di anticipazione
  - 1. *La classe de rêve*

L'attività prende l'avvio dalla narrazione dell'explicit della leggenda di Lucida Mansi mediante la tecnica della "classe de reve", allo scopo di immergere i bambini nel racconto, facendo leva sui sensi e stimolando la fantasia, e con l'intento di anticipare in forma narrativa alcuni elementi relativi alla storia di questa nobildonna.

Eccone uno stralcio:

È notte fonda...una notte senza luna. Il cielo è buio. Folate di vento gelido sibilano tra i tetti delle case e scuotono le fronde degli alberi. Stralci di nuvole si rincorrono nel cielo, a tratti coprendo, a tratti svelando il timido brillare delle stelle.

Risuonano sinistri i rintocchi della mezzanotte...Don...Don...Don...Li sentite? Camminiamo lentamente lungo il viale deserto delle Mura.

Ai lati del viale si stagliano alti e maestosi due file di platani secolari. Strane ombre si insinuano tra i loro rami...saranno le foglie mosse dal vento?

Verso sinistra, al di là degli alberi, lo sguardo si posa sui tetti delle case, sulle torri e sui campanili della città. Dai tetti si leva il miagolio lamentoso dei gatti.

Più in basso, sempre verso sinistra, scorgiamo un leggero luccichio. Ci avviciniamo, guardiamo con più attenzione...qualcosa si muove e, a tratti, brilla. Ma sì! Sono le acque di un placido laghetto e su di esse galleggiano leggere le ninfee con i loro fiori candidi.

Il vento sibila e urla; un brivido ci percorre la schiena! Ma...ecco...ad un tratto sentiamo un rumore, uno strano fruscio... Forse è solo il vento! A... ascoltate! Insieme a quel fruscio ora si sentono dei tonfi sull'asfalto, sempre più forti, sempre più veloci, sempre più vicini!

Impauriti, ci nascondiamo dietro il tronco di un grosso platano, mentre il rumore si fa sempre più forte e chiaro. Ora si sente uno scalpiccio...forse... forse sono gli zoccoli di animali in corsa. Ed ecco laggiù, dietro la curva, guardate! Ecco apparire le sagome nere di cavalli al galoppo.

Ora... ascoltate!...Si sentono sinistri cigolii e scricchiolii, poi uno sferragliare sempre più forte. Ecco... vediamo una sagoma che si avvicina. Ma... è una carrozza! Seduto sul cocchio, un uomo vestito di scuro tiene le redini dei cavalli, li incita e li guida. Ora la carrozza è molto vicina a noi. Vediamo dei bagliori, delle lingue di fuoco che sembrano uscite dall'Inferno... Le fiamme guizzano e avvolgono la carrozza...

Dopo la narrazione della parte finale della leggenda, si chiede ai bambini di aprire gli occhi e di comunicare che cosa hanno visto, udito, provato, immaginato, utilizzando alcune domande-stimolo:

-Che cosa hai visto e udito?

-Che cosa hai provato mentre ascoltavi?

-Quale momento ti è piaciuto di più? Perché?

-Quali sono gli elementi di mistero che sono emersi dalla narrazione?

Successivamente si invitano gli alunni a disegnare la donna, così come ognuno l'ha immaginata, e a descriverla.

### 3. L'antefatto

In base agli elementi raccolti dalla narrazione del finale della leggenda, si chiede poi agli alunni di ipotizzare che cosa potrebbe essere accaduto prima e di ricostruire individualmente l'antefatto. E' molto importante che, in questa fase di lavoro, venga rispettata la coerenza logica tra la narrazione degli eventi che ognuno immagina possano essere accaduti e gli elementi presenti nell'explicit della leggenda. Si procede infine alla lettura e al confronto dei vari antefatti prodotti dai bambini.

## SECONDA FASE LA NARRAZIONE

### Obiettivi

L'alunno:

sviluppa atteggiamenti esplorativi e capacità di osservazione dell'ambiente circostante  
si pone in modo attivo nella lettura di testi di vario tipo, di quadri d'autore e di ambienti  
mette in relazione esperienze personali con situazioni e contesti del passato  
ricerca, raccoglie e rielabora in forma scritta informazioni e dati per ricostruire eventi  
racconta storie, rispettando l'ordine temporale e causale  
comunica in forma strutturata le proprie ed altrui emozioni

### 1. L'incipit

In base agli elementi raccolti attraverso la *classe de rêve* e alle tematiche emerse dalla elaborazione degli antefatti, si invitano gli alunni ad elaborare collettivamente l'incipit della storia di Lucida, così come loro la ipotizzano.

### 2. La visita a Palazzo Mansi

Per continuare nella narrazione della storia di Lucida Mansi, occorre sapere qualcosa di più su questa nobildonna lucchese. Ci rechiamo pertanto in visita al Museo Nazionale di Palazzo Mansi, luogo in cui è ambientata la leggenda e dove, sempre secondo la leggenda, si dice che Lucida abbia trascorso l'ultima parte della sua vita, dopo il matrimonio con Gaspare Mansi.

La visita al Museo Nazionale di Palazzo Mansi offre l'opportunità di ricostruire il contesto storico-culturale dell'epoca in cui è vissuta Lucida Mansi (sec. XVII) e nel contempo permette di sperimentare una narrazione 'a più voci' su alcuni episodi della sua vita in un contesto concreto, tangibile, fortemente evocativo. Il Palazzo e le sue stanze diventano 'spazio narratore', cioè spazio che si anima, creando un'atmosfera accattivante ed immaginaria che predispone al racconto.

Si scelgono al riguardo tre stanze (il salone della musica, la stanza da letto di Lucida e il salottino del 'primo elemento', l'aria) per la presenza di numerosi elementi che sollecitano l'immaginario dei bambini; ogni stanza diventa lo 'spazio narratore' di una ministoria (ad ogni ambiente viene così fatto corrispondere un episodio della vita di Lucida). Nelle stanze scelte, i bambini trovano anche alcuni indizi, appositamente preparati (lettera di un corteggiatore, pagina di diario di Lucida), indizi che dovranno essere utilizzati per avanzare ipotesi (Chi avrà scritto la lettera? Perché?...), operare anticipazioni (Cosa avrà pensato Lucida? Cosa avrà fatto?...), e iniziare la narrazione, stimolati dall'insegnante ad immaginare lo spazio che si anima e a ricostruire la possibile scena. Le ministorie elaborate oralmente vengono registrate per permetterne l'ascolto una volta ritornati in classe, al fine di procedere, con i 'puzzle narrativi' prodotti, alla stesura di un'unica storia, ricca e articolata.

### 2.1. Spazio narratore: la camera da letto

Proprio di fronte all'alcova, sul caminetto del salottino del 'quarto elemento' (il fuoco), i bambini trovano la lettera di un corteggiatore posta su un vassoio d'argento, insieme ad una rosa rossa. L'insegnante pone alcune domande-stimolo: Cosa sarà? Chi l'avrà messa? Perché?

Scorgendovi un dì, fui colpito dal perfetto ovale del Vostro bellissimo viso. Mi rapì l'incantevole Vostro sguardo e difficile fu trattenere le emozioni che mi pervasero. Allora avrei voluto venirVi incontro, allungare verso di Voi la mia mano per sfiorare la Vostra, ma i miei occhi non ardirono guardarVi. È lecito a me sperare di rivedere la Vostra graziosa figura danzare leggiadra durante la festa da ballo? Palpita il mio cuore nell'attesa.

Un ammiratore a cui avete infiammato l'animo

Lettera di un ammiratore

Si procede poi alla lettura del biglietto che fornisce alcuni indizi importanti (informazioni sulla straordinaria bellezza della donna, la presenza di corteggiatori, la festa da ballo che si terrà nel Palazzo...) da utilizzare per imbastire e dipanare la narrazione del primo episodio o ministoria.

Prima di iniziare a narrare, occorre innanzitutto stimolare i bambini ad immaginare che tutto lo spazio intorno si anima...

"I pesanti tendaggi sono mossi leggermente dal vento... nel caminetto il fuoco acceso sta crepitando e riscalda... dal cortile interno del Palazzo giungono delle voci..".

L'insegnante invita ad immaginare anche la presenza viva di Lucida nella stanza fornendo agli alunni l'incipit della ministoria:

"Distesa sul letto, bellissima e un po' trasognata, Lucida se ne sta sotto lo splendido baldacchino di finissima seta; si alza pigramente e i capelli che ha raccolti nella delicata velina di pizzo di Fiandra cominciano a sciogliersi; si avvicina al

caminetto e piano piano il fuoco comincia a scaldarla. Dal salone della musica giungono le voci concitate della servitù e le dolci note dei violini: fervono i preparativi per la festa da ballo di questa sera.....”

I bambini proseguono la narrazione, raccontando a ‘più voci’ e contemporaneamente mimando, stimolati opportunamente con domande e suggerimenti:

“Immaginiamo le azioni di Lucida, i suoi pensieri, le sue emozioni... poi si sente bussare alla porta...un servitore con un inchino le consegna il biglietto, lei lo legge...Come diventa il suo volto?...Cosa prova?...Comincia a farsi tardi...Lucida deve prepararsi per la festa...Quale vestito sceglie? Come si pettina?...Alla sera, quando la festa ha inizio, Lucida esce dalla sua stanza e, percorrendo leggiadra i vari salottini che la separano dal salone dove si svolge la festa, entra trionfante e sicura di sé nella grande sala della musica...)

## 2.2. Spazio narratore: il salone della musica

Sulle note di una musica del 1600 come sottofondo, si invitano i bambini a narrare la seconda ministoria immaginando lo spazio animato da tante persone:

“Alcune sono già arrivate...altre stanno arrivando...ecco che arriva anche il corteggiatore che si mette di fronte alla porta dalla quale uscirà la nobildonna... i servitori sono indaffarati con i vassoi colmi...i musicisti sono pronti con i loro strumenti...una dolce musica comincia a diffondersi nella stanza...”

Una volta ricostruita l’atmosfera, si invitano i bambini a guardare verso la porta dell’ultimo salottino da cui apparirà Lucida:

Eccola!...Descriviamo il suo modo di incedere... il suo profumo che emana ad ogni movimento...Vede il corteggiatore... lo riconosce... i loro sguardi si incontrano... Cosa farà?...Intanto gli invitati la guardano ammirati... alcune dame sono un po’ invidiose e sussurrano nascoste dai ventagli....Iniziano i balli... Il corteggiatore si avvicina a Lucida, si inchina e....

## 2.3. Spazio narratore: il salottino del ‘primo elemento’ (aria)

Nel salottino del ‘primo elemento’, i bambini trovano un piccolo diario dalle pagine ingiallite e strappate dove è possibile tuttavia leggere alcune frasi importanti dalle quali si potranno ricavare gli indizi (la scoperta della prima ruga... la disperazione di Lucida che vede venir meno la sua bellezza... il suo essere disposta a tutto pur di mantenersi bella e giovane...) per ricostruire la terza ministoria.

Addì 21 maggio 1637

L’immagine riflessa nello specchio ha rivelato stamane il fatale disegno del tempo che fugge. Oh! Terribile disegno che mai avrei potuto paventare! Orrore! Un sottile solco percorre ora la

mia fronte e un altro, e un altro ancora si partono dagli angoli delle mie labbra... Tutti gli specchi mi sono diventati nemici, riflettono impietosamente il tempo che passa... Inorridisco al solo pensiero! Mi pare di udire le spietate risate delle altre donne, giovani ancora e ancora fresche... Sembrano risuonare nelle mie stanze e feriscono il mio cuore. Oh no! Non voglio che la mia bellezza svanisca! Ma... che cosa potrei fare per veder rifiorire la giovinezza sul mio volto? Non posso sopportare di vederlo appassire! Sarei disposta a tutto, a tutto purchè la mia pelle possa ritornare fresca, levigata e giovane!

L'inizio della narrazione viene fornito ancora una volta dall'insegnante:

E' un tardo pomeriggio di primavera e Lucida si accinge a preparare le lampade delle sue stanze per la sera. Come sempre, passando davanti allo specchio del salottino, indugia e si sofferma a rimirare la sua bellezza: la sua figura è ancora snella, la pelle candida e delicata, i capelli lucidi e neri le incorniciano il viso e le ricadono morbidi sulle spalle. Poi accende il candelabro posto vicino al camino e ritorna a rimirarsi il volto, ma...

Si invitano i bambini ad immaginare alcuni elementi che preannunciano la brutta scoperta fatta quel giorno da Lucida: Un vento insolitamente freddo per la stagione entra dalle finestre aperte... strane ombre sembrano muoversi tra i tendaggi... l'oscurità avanza improvvisa... e, sempre con l'aiuto dell'immaginazione, cerchiamo di vedere la donna muoversi nella stanza:

Lucida accende le candele di tutti i candelabri e intanto sfiora con lo sguardo la sua immagine riflessa negli specchi... ma qualcosa di terribile sta per accadere... Lucida si avvicina di più allo specchio, comincia a guardarsi più attentamente il volto... e scopre la prima ruga... Cosa dice? Cosa prova? Come si sente? (E' importante tener conto di ciò che è stato letto nella pagina di diario).

Immaginiamo poi cosa può aver fatto dopo la 'tragica' scoperta e cosa può aver deciso di fare per tornare ad avere la pelle liscia e levigata come prima; tra le varie ipotesi avanzate dai bambini (usa creme miracolose, non esce più dalle sue stanze, da quel giorno indossa sempre una maschera...) ne viene scelta una per concludere la narrazione della terza ministoria.

### 3. Dai 'puzzle' narrativi alla costruzione della 'nostra' storia di Lucida Mansi

Tornati in classe, si procede all'ascolto della registrazione delle ministorie prodotte all'interno dello 'spazio narratore' di Palazzo Mansi per far ritornare in memoria i vari momenti dell'esperienza e per iniziare a riflettere su quanto prodotto.

I 'puzzle narrativi', scaturiti dal mondo immaginario dei bambini e sostenuti dagli elementi forniti dall'insegnante, vengono arricchiti, riscritti e messi in relazione, creando opportuni legami tra di loro; così intrecciati costituiscono la parte centrale (lo

svolgimento) e, opportunamente ‘agganciati’ con l’incipit e l’explicit elaborati precedentemente, danno origine alla narrazione della ‘nostra’ storia di Lucida.

### TERZA FASE LA DOCUMENTAZIONE

#### Obiettivi

L’alunno:

coglie l’idea centrale di un testo

raccoglie e seleziona le informazioni essenziali

opera confronti per mettere a fuoco somiglianze e differenze

riconosce i differenti punti di vista nei testi presi in esame

partecipa a scambi comunicativi di gruppo, seguendo lo sviluppo degli argomenti, rendendosi conto dei diversi punti di vista e intervenendo in modo coerente

#### 1. La ricerca delle informazioni

Si effettua una ricognizione delle conoscenze degli alunni sul significato di ‘leggenda’. Si annotano le varie risposte e attraverso la discussione si elabora una definizione condivisa; successivamente si ricerca il significato sul dizionario per verificare la correttezza della definizione concordata.

Si passa poi alla lettura della leggenda di Lucida Mansi rielaborata dallo scrittore Mario Tobino; il testo viene analizzato attraverso domande per la comprensione.

#### *Lucida Mansi nella leggenda*

Lucida Mansi a 22 anni rimase vedova.

Per celebrare la morte del marito, vestita in lutto, più spesso fu vista in chiesa e il colore dell’abito la faceva ancora più snella, l’ambra della pelle spiccava più delicata, gli occhi nerissimi e i lucidi capelli corvini apparivano tra i veli. Sapeva di essere bella, ma in quei giorni, per la curiosità che destava, per gli uomini che la guardavano più liberamente, per la nuova condizione di ricchissima padrona, si mirò più attenta e si rapì di se stessa...

Lucida popolò le pareti dei saloni del suo palazzo del suo nuovo amore: specchi di ogni foggia e misura la guardavano da ogni lato; ne fece mettere uno grande anche sopra il letto a sostituire il tetto del baldacchino. Ne teneva uno, piccolo e dorato, nel suo libro da messa, in sostituzione di una delle pagine. Spesso, però, la bellezza è sposa della crudeltà.

In primavera Lucida cominciò ad avere molti corteggiatori, che lei invitava nelle stanze del suo palazzo. Molti di questi spasimanti non ritornarono mai più. Li faceva sparire dentro un terribile trabocchetto: una botola posta davanti al grande camino della sua camera da letto, dove i malcapitati sprofondavano.

Passarono gli anni e continuò il fascino funesto di Lucida Mansi: già per la pianura di Lucca si diceva che la sua bellezza avesse vinto il tempo. Ma un tardo pomeriggio d'estate Lucida inorridì per un'improvvisa scoperta: una ruga solcava la sua fronte e altre ancora partivano dagli angoli della sua bocca. Pianse disperatamente per tutta la notte e la mattina successiva dette disposizione che nessuno la visitasse. Dopo trenta giorni, nello stesso attimo di quando un mese prima aveva scoperto il primo segno infamante, le comparve a lato un bellissimo giovane che la guardava. Ad un tratto egli disse: "Lucida, da vent'anni ti seguo. Sono venuto, Lucida, a salvarti; mi darai la tua anima e per trent'anni sarai ancora la più bella, persino le fanciulle impallidiranno di fronte a te. Devi dire soltanto sì. Lucida, mirando il bel giovane, sospirò il soffio del sì. Immediatamente il diavolo scomparve. Lucida ritornò bellissima e giovane. Così per trent'anni.

È inutile dire gli amori e i delitti che la donna continuò a commettere. In uno stesso pomeriggio d'estate, trent'anni dopo, apparve il bellissimo giovane, che sorridente sussurrò: "Sono venuto, Lucida!" Il giovane trasportò Lucida su un cocchio infuocato sul viale delle Mura. All'approssimarsi dell'alba, lasciando una colonna di fumo nero, il cocchio s'immerse nel laghetto dell'Orto Botanico.

Si dice che nelle notti favorevoli, quando la luna è spenta, a mezzanotte Lucida attraversi ancora le Mura sul suo cocchio infuocato e chi si trova nelle vicinanze possa sentirne i lamenti. Durante il giorno, chi si sporge ai margini del piccolo lago e contempla con attenzione, a un tratto vede Lucida che sorride.

(adattamento da "Una leggenda di Lucca" di Mario Tobino)

Solo in un secondo momento si forniscono i dati storici relativi alla nobildonna e, al riguardo, si legge l'articolo "Realtà di Lucida Mansi" di Gerardo Mansi, attuale discendente della famiglia Mansi, e alcuni brani tratti dal libro "La signora dell'alcova", sempre dello stesso autore.

#### *Lucida Mansi nella storia*

Lucida Saminati nacque il 7 marzo 1606 a Lucca da Laura Marchiò e Vittorio Saminati; fu battezzata nella chiesa di S Giovanni.

Non ancora ventenne sposò il 26 gennaio 1626 Vincenzo Diversi, giovane appartenente a una delle più antiche famiglie lucchesi, nella chiesa di S. Maria Bianca. La sorte, però, fu avversa all'unione della bella Lucida con Vincenzo; la nuova famiglia fu improvvisamente e tragicamente distrutta. La mattina del 14 luglio 1628, mentre Vincenzo passava per via Fontana, incontrò Giovanni Massoni il quale, dopo un breve e concitato colloquio, gli scaricò addosso l'archibugio. La causa della morte del Diversi è da attribuire a un muro di confine che il marito di Lucida aveva fatto costruire fuori città, per delimitare con precisione il suo terreno da quello del Massoni. Lucida era incinta del secondo figlio, che nacque con parto prematuro. Alla fine dell'estate il bambino morì.

Vedova a 22 anni, andò ad abitare nella casa della madre (il padre era morto) che si era risposata. Vi rimase per un periodo di circa 7 anni, conducendo una vita piuttosto tranquilla, fino a quando, nel 1635, andò in sposa al ricco e nobile lucchese Gaspare Mansi, di dieci anni più vecchio. Gli sposi andarono ad abitare nella casa di Via Vittorio Emanuele. Ben poco sappiamo della loro vita coniugale. È certo che la nuova unione non fu rallegrata dalla nascita di figli: probabilmente il matrimonio non fu felice. Tutte le ipotesi sono, però, accettabili, dal momento che non esistono documenti al riguardo. È ragionevole pensare che i torti e le ragioni debbano essere equamente distribuiti, essendo lui un uomo tutto preso dal lavoro, in giro per il continente assieme al fratello Raffaello ad accrescere il patrimonio familiare, mentre lei, circondata dal “cicisbeo” di turno e tutta presa dalla vita mondana e di società, aveva comportamenti non graditi allo sposo. Si aggiunga poi che gli ultimi anni di unione furono amareggiati da forti contrasti familiari; Lucida fu in discordia sia con il marito che con il figlio. Durante gli anni del matrimonio con Gaspare Lucida era nota alla nobiltà locale per la straordinaria bellezza e forse per qualche avventura galante di troppo; era sempre ben vestita, pitturata e agghindata all’ultima moda francese, malgrado la nera miseria e la grave depressione dell’epoca.

Nel 1648 esplose a Lucca una micidiale pestilenza che spopolò la città e le campagne. Le famiglie nobili trovarono rifugio nelle belle e accoglienti ville situate nei dintorni, ma i primi freddi e le piogge indussero molti incauti a ritornare in città; fra questi vi fu anche Lucida che, il 12 febbraio 1649, colpita da peste, morì nel suo palazzo, in piazza S. Alessandro, dove era andata a vivere dopo la separazione dal marito. Fu sepolta come tutti gli appestati “sul far del giorno”, nella chiesa dei padri Cappuccini.

(adattamento da “Realtà di Lucida Mansi” di Gerardo Mansi)

Attraverso altre letture a sfondo storico, come l’articolo del giornalista Giorgio Batini pubblicato su “La Nazione” del 26/01/1963 e la lettura di opere d’arte (in particolare ritratti del sec. XVII), si cerca di fornire ulteriori elementi di conoscenza circa la cultura e le condizioni sociali dell’epoca in cui è vissuta Lucida. Al termine, tenendo conto delle informazioni raccolte, si elabora una sintesi individuale della vita della nobildonna, cogliendone gli aspetti più importanti e significativi.

## 2. La riflessione

A questo punto del percorso, si procede ad un confronto tra la leggenda e la storia vera di Lucida, rilevando somiglianze e differenze. Alla luce anche delle differenze fra la leggenda e la storia di Lucida, molti bambini cominciano a porsi una domanda che risulta essere piuttosto interessante: “Perché è nata la leggenda su questa nobildonna del 1600?”.

Si apre così una discussione in cui ogni alunno fornisce ipotesi e spiegazioni. Le varie argomentazioni prodotte vengono annotate alla lavagna; si scartano quelle che

sembrano incoerenti o poco credibili e si condividono e approfondiscono quelle che appaiono più logiche e plausibili. In seguito, si elabora un testo collettivo sull'argomento come resoconto di quanto emerso dalla discussione.

Cristina Granucci, Alberta  
Toschi

Scuola primaria classe 5 a

### **Percorso didattico. Il processo**

#### ITINERARIO 1 Il processo: il caso di Lucida Mansi

L'itinerario, realizzato in un mese (18h) è costituito da due fasi:

- Le fasi del processo
- La messa in scena

#### PRIMA FASE **LE FASI DEL PROCESSO**

##### Obiettivi

L'alunno:

focalizza aspetti e informazioni determinanti

assume punti di vista diversi

comunica in forma strutturata motivando le proprie e altrui opinioni

esercita la coerenza sul piano logico e linguistico-formale

pratica l'argomentazione

Il dibattito in aula giudiziaria è, se vogliamo, la sede per eccellenza in cui si pratica l'argomentazione. Durante questa fase di lavoro gli alunni dovranno costruire, verbalizzare e mettere in scena un vero e proprio processo a Lucida Mansi.

I vari "dossier" verranno preparati sulla base di tutte le informazioni acquisite attraverso la lettura della leggenda e delle notizie storiche sul personaggio, sul contesto socio-culturale del tempo e attraverso la visita al Palazzo Mansi.

Come vedremo, durante i lavori di preparazione dei vari "dossier", verranno messe in campo tutte le acquisizioni precedentemente attivate (competenze

argomentative e testuali, comportamenti cooperativi). In particolare gli alunni dovranno:

- passare da un iniziale coinvolgimento personale nella loro posizione e nei loro discorsi ad un trattamento più “distanziato” del proprio convincimento;
- negoziare un punto di vista, cercando di articolare tra loro gli interventi;
- associare alle ragioni più propriamente argomentative elementi di racconto, di descrizione e di spiegazione;
- usare verbi di opinione, congiuntivi, condizionali, espressioni di rafforzamento di un giudizio, connettivi, espressioni e termini specifici.

### 1. La preparazione

L’insegnante spiega ai bambini che a questo punto dovranno “costruire”, in base agli elementi acquisiti attraverso la documentazione e la visita al Palazzo, un vero e proprio processo sul caso di Lucida Mansi, per poi rappresentarlo; la motivazione è molto alta, tutti sono presi dall’entusiasmo di istruire e mettere in scena il dibattimento.

Si chiede agli alunni che cosa sanno riguardo ai processi; le conoscenze sull’argomento derivano soprattutto dalla visione di film o telefilm.

L’insegnante<sup>91</sup> spiega però che esiste una procedura ben precisa e che, prima di iniziare i lavori, sarà necessario chiarire quali sono le varie fasi da rispettare e la funzione dei personaggi che prendono parte al processo.

Si cerca di fare maggiore chiarezza anche attraverso la lettura di alcuni articoli del Codice Civile.

### 2. Fase dell’indagine

Questa fase consiste nella raccolta delle informazioni per conoscere i fatti e le caratteristiche dei personaggi, nell’ispezione dei luoghi, nella raccolta delle prove.

Buona parte di questo lavoro è stato effettuato precedentemente, durante la visita a Palazzo Mansi e attraverso la ricerca di informazioni, storiche e relative alla leggenda. (vedi la fase della Documentazione).

### 3. Fase istruttoria

Si elaborano collettivamente i seguenti “dossier”:

---

<sup>91</sup> Quest’itinerario è stato sperimentato in tre classi 5e (a tempo pieno e modulare) e curato dall’insegnante Cristina Granucci

- la formulazione del capo d'imputazione da parte del PM che illustra il caso con il richiamo dei fatti e delle circostanze e porta le prove e i testimoni contro l'imputata;
- la posizione della difesa che indica le prove di cui intende avvalersi e presenta i testimoni.

Il capo di accusa che viene formulato è il seguente: “ La signora Lucida Saminati, in Mansi, è accusata di omicidio volontario plurimo e di aver stipulato un patto con il diavolo”. Successivamente gli alunni si dividono in gruppi e mettono a punto:

- le domande rivolte dall'accusa e dalla difesa all'imputata con le relative risposte;
- la deposizione dei testimoni: i testimoni vengono interrogati dall'accusa e dalla difesa ( si preparano le domande e le relative risposte).

Da notare che già nella prima fase di lavoro gli alunni si sono schierati, in modo più o meno palese, dalla parte dell'accusa o della difesa.

Nella elaborazione del capo d'accusa e nell'illustrazione della posizione della difesa, effettuate collettivamente, devono perciò decentrarsi, assumere un punto di vista anche opposto al proprio, e cercare argomentazioni ed esemplificazioni logiche e coerenti.

Durante la stesura dei vari “dossier” la capacità di decentrarsi, di porsi dal punto di vista dell'altro e di argomentare viene ulteriormente esercitata attraverso l'affermazione del proprio punto di vista e di quello altrui e sperimentando in situazione gli elementi propri dell'argomentare (opposizione, contrapposizione, giustificazione, esemplificazione).

Sulla scorta del “canovaccio” elaborato durante il dibattito, la classe si dividerà poi di nuovo in due sottogruppi e formulerà la requisitoria dell' Accusa e l'arringa della Difesa, tenendo conto delle prove, delle testimonianze fornite, dei fatti e delle circostanze “accertate”.

#### 4. La riflessione linguistica

Gli alunni lavorano con motivazione e coinvolgimento: si organizzano con cartelline e fascicoli relativi ai vari verbali; si documentano per cercare di rendere il linguaggio più “tecnico” e per trovare frasi ad effetto e termini appropriati; scelgono con cura gli aggettivi e gli avverbi da usare. Viene elaborato un vero e proprio “vocabolario dell'argomentare” che comprende diversi sostantivi (disputa, controversia, tesi, antitesi...) e numerosi verbi ( affermare, asserire, sostenere, giustificare, ribattere, obiettare, dimostrare...). Si nota infine che nel linguaggio “processuale” non sempre si usa il modo della certezza (l'indicativo) ma si fa un uso molto frequente dei modi verbali che indicano possibilità, dubbio, incertezza, desiderio (il congiuntivo e il condizionale).

## SECONDA FASE LA MESSA IN SCENA

### Obiettivi

L'alunno:

sviluppa capacità immaginative  
assume atteggiamenti collaborativi  
si pone in modo attivo nell'ascolto  
comunica in forma strutturata le proprie emozioni  
si organizza nelle attività da svolgere  
possiede una strumentalità tecnica

Il processo viene messo in scena. I vari "dossier" vengono trascritti al computer e si crea "il fascicolo" o "il copione" del processo.

A questo punto vengono assegnate le parti e il processo sarà "rappresentato". Il pubblico, che può essere costituito dai genitori degli alunni o dagli alunni di un'altra classe, avrà la funzione di "giuria" che al termine della rappresentazione emetterà il verdetto.

## SPUNTI OPERATIVI

Attilia Greppi

### Avvio alla sintesi

Dentro ad un percorso sui *media*, legato al progetto *Media education*, organizzato dall'Irre Toscana<sup>92</sup>, ai bambini di due classi quinte è stata proposta la compilazione di un questionario. E' emersa dai bambini l'esigenza di imparare a dare risposte sintetiche e sono state avviate varie attività per acquisire capacità di sintesi, attività strettamente collegate al lavoro sulla televisione, molto motivante per i bambini. I bambini si sono resi conto che non sempre sono riusciti a dare risposte sintetiche e che riuscirci non è poi così facile. Ogni bambino viene invitato a riprendere in mano un testo narrativo individuale fatto precedentemente sull'episodio televisivo preferito e per poterlo manipolare viene fornito della fotocopia del suo testo.

### PRIMA FASE **RIDUCIAMO IL TESTO**

Ai bambini viene richiesto di cancellare con il lapis tutte le parti che non ritengono essenziali, parti contenute in almeno dieci righe, successivamente in altrettante dieci e ancora altre dieci. I bambini svolgono questo compito agevolmente in quanto il testo su

---

<sup>92</sup> Il progetto *Media Education*, curato dal Prof. F. Cambi e coordinato da esperti tutor (L. Barsantini, V. Boffo, M. Piscitelli).

cui lavorano è padroneggiato, essendone gli autori. Qualche bambino, soprattutto quelli che lavorano su un testo riguardante l'episodio preferito di una serie di telefilm polizieschi, commentano di poter levare molto poco, pochissime righe e si condivide questa altra possibilità. Con le righe rimaste i bambini si cimentano nella scrittura di un testo sintetico, ma con un vincolo: dovranno usare assolutamente parole diverse da quelle contenute nelle righe in loro possesso e potranno usare il vocabolario per aiutarsi. Nuovamente i bambini che non avevano ridotto il loro testo in modo significativo, si accorgono che devono fare questo lavoro mentalmente più che guardando le righe rimaste e che si delineano due strategie diverse per ottenere testi sintetici. Infine ogni bambino produce una riga sola che sintetizzi il suo episodio rendendosi conto di aver trovato uno slogan che può andare benissimo come titolo. L'insegnante batte al computer quattro testi sintetici dei bambini avendo cura di scegliere dei pezzi rappresentativi delle varie trasmissioni che più piacciono: telefilm polizieschi, documentari...Se ne riporta qualche esempio.

#### TESTI DEI BAMBINI

##### *Marito e moglie, documentaristi, trovano un serpente a sonagli*

Al sorgere del sole marito e moglie, documentaristi, si inoltrano sulle rocce per trovare un serpente a sonagli. Verso le 16 odono un sibilo, si avvicinano e ... ecco l'animale. Stiv chiede alla moglie un legno, lei glielo dà e Stiv intrappola il serpente. Essi mettono il serpente in una vasca e lo esaminano. Quando finiscono di osservare lasciano libero l'animale. ( *documentario " Missione natura "* )

*Arrestato il ragazzo che ha ucciso sua sorella. Ragazzo uccide giovani donne tra cui sua sorella*

Un assassino entra in un ospedale, fa sdraiare a terra delle giovani infermiere e spara a loro, ammazzandole, poi scappa a New York. Il detective Orazio Caine scopre che l'assassino è un ragazzo newyorkese di nome Darius e va a New York. Lì Darius rapisce una ragazza ( si scoprirà che è sua sorella ) la riporta a casa, la costringe ad aprire la cassaforte, dove c'erano tre milioni di dollari e, non avendo trovato, i soldi, Darius la ammazza. La sorella della morta riesce ad avvertire la polizia. La scientifica di New York scopre che Darius è il fratello delle due ragazze: odia così tanto loro e tutte le ragazze giovani da ammazzarle. I due detective a questo punto gli tendono una trappola: si nascondono in casa della sorella sopravvissuta e quando Darius arriva finalmente lo arrestano. ( *trasmissione " C:S:I: "* )

##### Un testo sulla mamma

Una maestra disse di fare un testo sulla propria madre. Mimmo, il più piccolo della famiglia Cesaroni, disse di avere due mamme: una in cielo, una qui. La maestra gli consigliò di fare il testo su quella in cielo, almeno se la sarebbe sentita più vicina. Ma Mimmo non ricordava sua

madre, chiese aiuto a suo padre. Però ogni volta che il padre diceva una parola, piangeva, dicendo di voler continuare dopo. Mimmo, allora, non sapeva a chi rivolgersi: erano tutti occupati. Ma un giorno Rudi, il fratello medio, andò da Mimmo dicendo di volerlo aiutare leggendogli il testo che lui stesso fece quando sua madre era viva ... ( *trasmissione " i Cesaroni "* )

Lola, una ballerina, ritrovato il fratellino perso, non poté più partire con Pedro, un ballerino

Era quasi Natale e Lola, una ballerina, aveva ritrovato da poco il fratellino di otto anni che aveva perso per la città. Pedro, un ballerino, le aveva proposto, prima che perdesse il fratello, di trascorrere il Natale, ballando e cantando fuori città. Lola gli aveva risposto di sì, ma alla partenza non poté andare con lui per via del fratellino che non voleva passare il Natale senza di lei, dopo tutto quello che era successo. Pedro, rimasto male, fu costretto a partire con un'altra ( *trasmissione" Paso Adelante"* ).

#### SECONDA FASE **ACQUISIRE MAGGIOR CONSAPEVOLEZZA**

Nella discussione collettiva di riflessione su questi testi emergono tantissime osservazioni che porteranno alla sistematizzazione ad opera dei bambini stessi delle caratteristiche di un testo sintetico in rapporto ad un testo narrativo-descrittivo: presenza del discorso indiretto piuttosto che dei dialoghi, presenza di parole scelte, molto precise, chiare e che dicono molto, parole che ricordano quelle che l'anno precedente venivano scelte per la costruzione dei testi regolativi, presenza di nuovi modi del verbo che l'insegnante dirà chiamarsi Gerundi e Participi, presenza di paroline sintetiche come i pronomi relativi. Insomma le scoperte grammaticali si moltiplicano e vengono fatte su testi scritti dai bambini e nello stesso tempo si accresce la consapevolezza delle caratteristiche di testi più familiari come quello narrativo o descrittivo: lì i dialoghi rendevano più piacevole e vivace la lettura, lì la ricerca dei sinonimi veniva usata per rinforzare ed insistere su un concetto e la presenza di tanti aggettivi e avverbi rendeva ancor più evidente che il loro uso è un aggiungere informazioni e particolari. Aumenta anche la consapevolezza dell'importanza, nello scrivere, del rapportarsi con il destinatario che cerca nella lettura di un certo tipo il divertimento o il rilassamento o la riflessione e in altre letture l'informazione ottenuta in modo breve e sintetico.

#### TERZA FASE **RICERCHIAMO NELLA REALTA' FORME DI SINTESI**

A questo punto si aprono altre possibilità di osservazione dei tipi di scrittura partendo dalla realtà quotidiana in quanto i bambini stessi iniziano a rendersi conto, come era successo per la lettura selettiva, da quante occasioni di sintesi siano circondati e portano a scuola sintesi sportive, recensioni di libri o film con elementi di testi sintetici. Nelle discussioni che ne conseguono si notano le caratteristiche differenti a seconda che un testo faccia la sintesi di un avvenimento già accaduto come una

partita o di un film o libro che si voglia rendere invitante senza svelare troppo. Si inizia, a questo punto, a giocare in un senso, a ridurre, e nel suo contrario, ad espandere, con alcune frasi trovate ad esempio sulle sintesi delle partite di calcio e ci si diverte ad immaginare quali potrebbero essere i dialoghi riassunti nei discorsi indiretti.

#### QUARTA FASE RILAVORIAMO SULLA SINTESI PER ESPANDERLA

Successivamente l'insegnante consegna ai bambini quattro esempi di testi sintetici tra quelli portati a scuola: una sintesi di una partita di calcio e tre di film o telefilm. La classe viene suddivisa in coppie che scelgono su quale testo lavorare in base al criterio di non aver partecipato alla partita ( è una partita della squadra locale ) o di non aver visto il film o il telefilm, tutto ciò per non farsi condizionare perché il lavoro da fare sarà quello di espandere il più possibile, di immaginare, ma rimanendo coerenti con i paletti, le informazioni date dal testo sintetico proposto dal giornale dei programmi TV su cui si deve lavorare o con il fotogramma di quel film o telefilm che viene proposto dalla rivista accanto alla sintesi dell'episodio.

Interessante diventa, alla fine del lavoro, confrontare le possibilità che le coppie, che lavorano sullo stesso argomento, hanno sviluppato in direzioni diverse, ma pur logiche e coerenti. Riportiamo la manipolazione, effettuata su un testo ripreso dal Venerdì di Repubblica, Programmi TV ( Dal film: Una settimana da Dio).

Il reporter tv Jim Carrey, quando Dio, stanco delle sue lamentele, gli cede i poteri, decide di usarli a scopo rigorosamente personale.

Il reporter tv Jim, capelli castani, occhi marrone chiaro e carnagione scura, era sempre scontento e supplicava Dio per ogni problema :- Oh no! ... la bicicletta nuova che è costata 500 euro, mi è cascata nel fosso ... riprendimela ti prego, ti supplico !

E Dio:- No, no ,no Jim non ti posso rimediare tutto ! Ci sono cose più gravi! Dopo qualche giorno Jim disse:- Oh no! E' vero tra dieci minuti dovevo essere al ristorante con il completo che la mia ragazza mi aveva regalato...come minimo ci sarò tra un'ora, aiutami Dio ad andare più veloce. Dio, avendo udito le sue parole, disse:- Ma no! Di nuovo Jim, mi hai chiesto cinque minuti fa di prestarti 50 euro...di nuovo no! Ora ti arrangi!

Giulio, un reporter tv, non faceva altro che lamentarsi rivolgendosi a Dio dicendo:- Dio esaudisci questo desiderio: la macchina, la macchina non la dovevo lasciare aperta, accidenti a quando me l'hanno rubata, come la vorrei riavere, per piacere Dio!

Si rivolgeva a Dio anche offendendo la sua ragazza:- Dio, accidenti a quando l'ho incontrata, mi prende sempre in giro!

Dio era ormai ossessionato dalle lamentele di Giulio: un ragazzo snello, alto, con i capelli neri e gli occhi azzurri.

#### GLI CEDE I POTERI....

Dio, dopo molti anni che ascoltava le sue lamentele, decise di mandarlo a chiamare.

Lo chiamò e gli disse:- Jim, domani mattina, alle 5 in punto, vieni in spiaggia!

La mattina seguente, Jim, un po' addormentato si recò alla spiaggia alle 5 in punto , indossava jeans, camicia e scarpe da ginnastica.

Vide sull'acqua una persona vestita di bianco che gli disse:- Avvicinati Jim.

Jim gli andò di fronte e la persona vestita di bianco lo toccò e tutto ad un tratto jim non si trovò più con i piedi sott'acqua, ma sopra l'acqua ...

Un giorno Dio, che aveva preso l'aspetto di un uomo alto, bruno e sempre vestito di bianco, decise di incontrare Giulio. Dio, sapendo che Giulio ogni pomeriggio andava al porto a vedere il mare, decise di incontrarlo, e fargli una sorpresa.

## **CAPITOLO VII – DALL’ESPOSIZIONE “NORMATA” ALL’ESPOSIZIONE “RAPPRESENTATA”**

*L’atelier espositivo-narrativo*

Maria Piscitelli

Questo percorso relativo all’esposizione/narrazione, è indicato per la scuola secondaria di II grado, non tanto perché non possa essere avviato nella scuola secondaria di I grado, ma perché la complessità ed ambiguità, legata soprattutto all’esposizione, si accentua in relazione ai saperi codificati, come è possibile riscontrare nelle esposizioni che si trovano nei volumi scientifici e nei manuali scolastici. Difatti il contatto sistematico con repertori di cultura diversificati, che avviene proprio nella scuola secondaria di I grado, crea sovente vistosi problemi di comprensione e di produzione, nonché di appropriazione personale del sapere. Problemi di comprensione/produzione e di appropriazione personale che, come sappiamo, non si risolvono affrontando il problema unicamente dal punto di vista linguistico-formale; occorre entrare nel merito dei diversi specifici disciplinari. Ma, probabilmente, migliorando il livello di competenza linguistica si facilita anche l’acquisizione di linguaggi e concetti complessi e specificatamente disciplinari.

Nel nostro caso abbiamo affrontato una situazione concreta di orale, l’esposizione dell’insegnante in classe per arrivare ad analizzare forme espositive, combinate talvolta ad altri aspetti (descrittivi, argomentativi, narrativi, etc.) presenti nei testi scritti, come i manuali scolastici o i testi letterari (teatro). Lo scopo è stato triplice: 1) fornire conoscenze attorno a questa forma del discorso, esaminandola in un contesto comunicativo autentico ( di orale e di scritto); 2) avviare una riflessione e un controllo su ciò che si apprende e sulla lingua usata; 3) migliorare il parlato espositivo negli alunni.

Destinatari dell'esperienza sono stati gli alunni del biennio della scuola secondaria superiore, ma il percorso è stato sperimentato anche in una terza media, con una revisione degli obiettivi e una riduzione di alcuni segmenti di attività, in particolare di quelli relativi all'analisi dei manuali scolastici.

La scelta del genere, la lezione, non è stata casuale, ma è scaturita dalla volontà di soddisfare esigenze di carattere pedagogico, pur mantenendo una forte attenzione agli aspetti disciplinari. La prima esigenza ci ha condotto a trattare, attraverso un approccio costruttivo, una forma testuale praticata quotidianamente dagli studenti, della quale sono stati esaminati i tratti più significativi: il linguaggio, le modalità di trasmissione, il grado di comprensibilità, le tecniche espositive ricorrenti. A questa prima esigenza se ne è aggiunta un'altra: quella di allargare l'ambito di osservazione, relativo alla lezione "in contesto" (l'esposizione in azione), al mondo della scuola (io, gli insegnanti e gli altri), invitando lo studente a esprimere inizialmente il proprio punto di vista sulla scuola e successivamente a esternare problemi, spesso "segreti" ed inconsapevoli, attraverso il gioco sul proprio vissuto scolastico, sul ruolo personale e in particolare sul rapporto alunno- insegnante.

L'altra esigenza, di tipo più tecnico, è stata quella di proseguire in verticale l'analisi di quei generi testuali orali, avviata nelle scolarità precedenti (dialogo, intervista, discussione, dibattito, etc.), per approfondirla su più versanti ( l'esposizione allo scritto) e poi approdare al testo letterario, tramite l'apertura all'immaginario. I punti di approfondimento sono stati i seguenti:

- la trattazione di modalità di presentazione orale di concetti, più o meno complessi;
- lo studio del parlato espositivo e dell'orale come codice;
- il confronto con la lingua scritta e le diverse forme di scrittura nei testi a dominanza informativa ed espositiva;
- l'individuazione dei tratti morfosintattici nei testi a dominanza espositiva.

Relativamente ai due itinerari modulari, costitutivi del percorso, il primo itinerario è stato dedicato all'acquisizione di conoscenze relative all'esposizione orale (parlato espositivo, implicazioni comunicative, morfo-sintattiche, lessicali, testuali, strategie di pianificazione, accenni a somiglianze e differenze con lo scritto), sviluppando forme di analisi e riflessione, ampliate e sintetizzate dall'insegnante. La riflessione sulla lingua ha ricoperto un ruolo essenziale, per esplorare i significati sottesi alla comunicazione orale e definire, in seguito, alcune peculiarità dell'esposizione. Mentre il secondo itinerario ha trattato un insieme di aspetti, tesi a:

- 1) rafforzare le conoscenze apprese (esposizione in classe), inserendole in un contesto diverso e utilizzando tecniche e strategie teatrali (la drammatizzazione);
- 2) problematizzare e insieme sdrammatizzare la diversità dei ruoli ( insegnante/alunno), facendo affiorare, seppur indirettamente, attraverso una "lezione sulla lezione" una realtà esistenziale, cognitiva e psicologica, quale

- quella scolastica, vissuta da tutti gli studenti, non sempre positivamente, in un periodo non breve della scolarizzazione;
- 3) far giocare l'alunno con il mondo della finzione e della realtà, passando dal mondo della "norma" (la lezione tradizionale è istituzionalmente radicata nella tradizione scolastica quale modalità di comunicazione diffusa) alla trasgressione della "norma" (ribaltamento dei ruoli, gioco del rovescio);
  - 4) potenziare e consolidare processi di interiorizzazione delle conoscenze, esaltando il valore della dimensione affettiva emozionale;
  - 5) fornire modelli estetici alti di rappresentazione, dove la violazione della "norma" e il gioco tra finzione e realtà, diventano arte ( Molière, Ionesco);
  - 6) migliorare le capacità di fruizione del testo letterario e teatrale, sollecitando la ricerca dei molteplici sensi veicolati dal testo;
  - 7) attribuire agli alunni un ruolo attivo, sia come osservatori delle modalità di trasmissione delle conoscenze e del loro grado di comprensibilità, sia come attori che recitano la parte dell'insegnante e rivivono, attraverso testi teatrali, la diversità dei ruoli e dei linguaggi.

### **Dall'esposizione "normata" all'esposizione "rappresentata"**

L'esposizione "normata"

L'esposizione "rappresentata"

|  |  |
|--|--|
| <p>ITINERARIO MODULARE 1</p> <p>La lezione in classe<br/>19h, quattro fasi</p> | <p>I</p> <p>ITINERARIO MODULARE 1</p> <p>La lezione "messa in scena"<br/>26h, quattro fasi</p> |
|--|--|

#### **Percorso didattico. L'esposizione "normata"**

ITINERARIO MODULARE 1      La lezione in classe

L'itinerario, che si è svolto in un mese e mezzo (19h), è costituito da quattro fasi:

- L'immersione nel tema ( 4h)
- La ricerca ( 5h)
- La costruzione delle conoscenze (5h)
- La sperimentazione ( 5h)

PRIMA FASE    **L'IMMERSIONE NEL TEMA**

## Obiettivi

L'alunno:

- esprime in modo chiaro e appropriato punti di vista personali sul tema indicato
- comunica in forma strutturata percezioni, sensazioni, ricordi

### 1. L'insegnante, l'alunno e gli altri

In questa prima fase, vitale per avviare qualsiasi attività, si leggono e si analizzano testi relativi al tema prescelto, con lo scopo di esplorare le diverse sensibilità degli alunni

(percezioni ed atteggiamenti nei confronti della scuola) e di fornire, al contempo, strumenti di conoscenza.

Alla lettura e analisi dei testi segue una discussione collettiva, i cui contenuti sono verbalizzati da un alunno "volontario".

L'insegnante presta attenzione alle modalità di discussione dei ragazzi, utilizzando schede di osservazione sulle loro capacità di:

- rispettare i turni di parola;
- favorire l'intervento di tutti;
- ascoltare gli altri;
- non sovrapporre le voci;
- controllare la quantità delle informazioni;
- formulare domande e rispondere a domande in maniera pertinente;
- spiegare e ripetere parafrasando.

Si indicano i testi di appoggio utilizzati.

#### TESTI DI APPOGGIO

Benni S. (1991), *La scuola più strana del mondo* in *Ballate*, Milano, Feltrinelli.

Dahl R. (1992), *Il primo giorno* in *Boy*, Firenze, Salani editore.

Gray F. (1987), *E' passata Miss Dove!* da *Buongiorno Miss Dove*, trad. di F. Mella Mazzuccato, Milano, Mursia.

Marianelli S. (1989), *A scuola, una volta*, da *Per un pezzo di carta*, Milano, Mursia.

-Mosca G. (1977), *Compito in classe, I fiori nel teorema di Pitagora*, in *Ricordi di scuola*, Milano, Rizzoli.

Pennac D. (1988), *Il tema* in *Signori bambini*, Milano, Feltrinelli.

Rodari G. (1973), *Il professore Terribilis* da *Novelle fatte a macchina*, Torino, Einaudi.

Rodari R. (1964), *Che cosa farò da grande* in *Il libro degli errori*, Torino, Einaudi.

Verifica su:

- la comprensione dei testi
- i contenuti della discussione ( sintesi)
- il punto di vista personale

## SECONDA FASE LA RICERCA

### Obiettivi

L'alunno:

- assume atteggiamenti di ricerca (raccolge dati, osserva, formula ipotesi, confronta, verifica)
- rileva caratteristiche testuali (la struttura espositiva)
- riconosce i tratti fondamentali dell'oralità
- rileva aspetti caratteristici di un certo tipo di parlato
- individua alcune realizzazioni verbali nella pratica discorsiva della lezione dell'insegnante ( connettivi pragmatici e giustappositivi, indicatori di riformulazione e parafrasi)

#### 1. L'osservazione e la raccolta dei dati

L'insegnante sceglie, per la lezione da svolgere, un argomento di media difficoltà, poiché l'attenzione degli studenti dovrà essere rivolta soprattutto agli aspetti di natura linguistica. Durante la lezione, che viene registrata, si creano cinque punti di osservazione relativi a:

1. la situazione di comunicazione. I segni non verbali e i tratti sopra-segmentali del discorso orale ( vedi sotto punto di osservazione 1);
2. alcuni procedimenti verbali usati dall'insegnante (vedi sotto punti di osservazione 2 e 3);
3. l'articolazione della struttura espositiva (vedi sotto punto di osservazione 4);
4. lo sviluppo dei concetti e la chiarezza espositiva (vedi sotto punto di osservazione 5).

#### Punto di osservazione 1

La situazione di comunicazione. I segni non verbali e i tratti sopra-segmentali del discorso orale

- l'espressione del volto, il movimento della bocca, i gesti, lo sguardo, la postura, che accompagnano l'esposizione dell'insegnante;

- l'intonazione, le esitazioni, gli indugi, l'intensità (durata, con ricorso a mezzi paralinguistici), variazioni di tono (energia, sonorità), l'inizio di risposta, lo spostamento di tema, la deissi.

Annotare ad esempio il tono di voce (convincente, pacato, uniforme, etc.); la varietà e il controllo del tono di voce nei passaggi più significativi; il volume e il timbro della voce, la pronuncia chiara delle parole; le pause che preludono a correzioni o a riflessioni.; segnali generici (ehm, hm) e tic dell'insegnante.

### Punti di osservazione 2 e 3

Alcuni procedimenti verbali usati dall'insegnante

Ricorrenza di connettivi pragmatici. Atti di:

- correzione; rafforzamento (esatto, giusto); incitamento (su coraggio, alzate pure la mano; suggerimento (chi lo sa, chi viene alla lavagna?);
- valutazione (bravo, perfetto proprio così);
- verifica (capito?);
- fatismi (no, vero?);
- riconoscimento (sì, va bene, certo).

Si utilizzano:

- connettivi giustappositivi (e poi, inoltre, etc.);
- atti di raccordo (come dicevo, torniamo a quello che dicevo, prima di concludere, quindi, infine);
- indicatori di riformulazione e parafrasi (cioè, in altre parole, volevo dire, questo è importante, etc.);
- alcune formule tipiche dell'intercalare scolastico (dobbiamo dire che, da come possiamo vedere, vediamo che, bisogna dire che, etc.);
- intoppi, ripetizioni.

### Punto di osservazione 4

L'articolazione della struttura espositiva

- un'introduzione, in cui si presenta l'argomento e si prospettano i problemi che si intendono affrontare (la presentazione);
- un corpo in cui si sviluppano i contenuti (si mettono in luce i problemi e aspetti insoliti di cui si cerca una spiegazione. Si focalizza un problema principale, avanzando ipotesi di soluzione del problema. Si espongono in maniera ordinata i dati di cui si dispone a spiegazione ed interpretazione delle ipotesi di soluzione e si operano confronti, esempi, analogie);

- una conclusione (un'interpretazione d'insieme, considerazioni, proposte, etc.).

#### Punto di osservazione 5

Lo sviluppo dei concetti e la chiarezza

- i contenuti generali (concetti portanti, parole chiave, definizioni, linguaggio specifico) e la disposizione gerarchica del contenuto;
- il grado di esplicitazione dei riferimenti e dei nessi tra le informazioni.

Una parte della classe ( 10 alunni "osservatori", cinque coppie) riceve la consegna di osservare alcuni tratti del parlato dell'insegnante, che saranno poi esposti alla classe. Durante l'osservazione gli studenti utilizzano cinque schede elaborate dall'insegnante, corrispondenti ai cinque punti di osservazione indicati. Per svolgere questo tipo di lavoro gli alunni "osservatori" sono avvisati per tempo, sì da organizzarsi nel lavoro anche a casa (3h). La preparazione complessiva è valutata dall'insegnante e inserita nel portfolio degli allievi come attività personale.

Il resto della classe ascolta e prende appunti durante la lezione.

#### 2. L'identificazione del parlato dell'insegnante

Successivamente (dieci giorni dopo) si ritorna a ri-ascoltare la registrazione della lezione, prestando attenzione ai punti già segnalati. Si annotano e si discutono gli elementi considerati rilevanti dal punto di vista espositivo, per passare, in un secondo momento, a dare la parola agli studenti "osservatori", che, a coppie, comunicano gli esiti delle loro osservazioni (raccolte nel corso della lezione/ registrazione e sistemate a casa). Iniziano due coppie di alunni che riferiscono quanto rilevato, soffermandosi soprattutto sulle strategie pragmatiche, sulle parafrasi e sugli indicatori di riformulazione tipici del parlato usato dall'insegnante (esatto, giusto, proprio così, capito? no, vero? sì, va bene, certo, e poi, inoltre, come dicevo, torniamo a quello che dicevo, prima di concludere, quindi, infine, cioè, in altre parole, questo è importante, dobbiamo dire che, da come possiamo vedere, vediamo che..)

Prosegue un'altra coppia che evidenzia i segni non verbali e i tic dell'insegnante (l'espressione distesa del volto, il tono di voce pacato e convincente, le pause che accompagnano i passaggi significativi, alcuni segnali generici ehm, hmm.., il trasporto esplicativo). Le ultime due coppie completano il quadro, riportando frammenti di testo della lezione, da cui si evince sia l'articolazione della struttura espositiva, sia lo sviluppo dei concetti esposti.

L'insegnante osserva ed annota quanto esposto, per arricchirlo poi con altri elementi, che scaturiranno dalla riflessione collettiva.

Si passa alla verifica su:

- riconoscere le principali procedure discorsive tipiche dell'orale, individuando i meccanismi internazionali;
- identificare gli aspetti fondamentali dell'esposizione orale in classe;
- esporre una spiegazione ad un'altra classe su un argomento trattato nelle due classi.

Per costruire le prove delle due prime verifiche si possono utilizzare anche sequenze di lezioni (registrate) di altri insegnanti.

### TERZA FASE LA COSTRUZIONE DELLE CONOSCENZE

Obiettivi

L'alunno:

rileva alcune peculiarità del discorso legate alla lezione dell'insegnante (le strategie di pianificazione, l'ordine espositivo, la chiarezza, la precisione terminologica e la densità concettuale)

mette a punto alcune caratteristiche del parlato espositivo

comprende il lessico specifico dei contenuti espositivi

mette in relazione le conoscenze

fissa le acquisizioni attraverso un'organizzazione personale

#### 1. L'analisi e la riflessione

Completate queste prime fasi di lavoro, si avviano altre attività per approfondire le caratteristiche del parlato espositivo, già in parte accennate dagli studenti "osservatori" e dal resto della classe (articolazione della struttura espositiva/sviluppo dei concetti esposti, i diversi piani implicati /morfo-sintattico, lessicale, testuale); a queste attività partecipano tutti gli alunni, ritagliandosi un impegno suppletivo a casa (10 giorni di tempo). Si chiede loro di ricercare altri tratti del parlato espositivo non affrontati prima, riascoltando al registratore la lezione e servendosi di tre griglie distribuite dall'insegnante. Nel lasso di tempo indicato per la preparazione, l'insegnante guiderà gli allievi nell'organizzazione del lavoro, darà consigli e fornirà tutte le spiegazioni necessarie su quanto richiesto nelle griglie. In caso di difficoltà i ragazzi le segnaleranno a margine della scheda, chiederanno spiegazioni sulle voci "poco conosciute" in vista di un utilizzo personale. Si riportano le griglie<sup>93</sup> proposte a cui si

---

<sup>93</sup> Per la costruzione delle griglie sono state riprese alcune indicazioni fornite da Della Casa M. (1994), *Scrivere testi*, Firenze, la Nuova Italia.

potranno apportare variazioni (aggiunte, eliminazioni, chiarificazioni, semplificazioni, etc.), a seconda del livello della classe.

Anche in questa occasione, l'impegno richiesto sarà oggetto di valutazione da parte dell'insegnante e andrà ad arricchire il dossier personale di ogni alunno.

#### Piano morfo- sintattico

| Frasi                                    | Strutturazione delle frasi                    | Uso: limitato/frequente                                   | Ricorso alla   | Tendenza a Utilizzare  |
|--|---|---|--|--|
| Lunghe<br>Brevi<br>Semplici<br>Complesse | Soggetto-predicato<br>complemento/complementi | Pronomi<br>Connettivi:<br>temporali<br>logici<br>testuali | Paratassi<br>Ipotassi<br>Dislocazione a Sinistra/ destra | Forme nominali (sogg. agg. gruppi nominali)<br>forme verbali<br>forme modali |

#### Piano lessicale

|  |
|--|
| <p>Uso sistematico/ medio/ sporadico di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- espressioni generiche (cose di questo genere, roba, un sacco)</li> <li>- termini astratti</li> <li>- termini specifici</li> <li>- riempitivi (ehm, penso, dunque, naturalmente, etc.)</li> <li>- varietà di vocaboli precisi e ristretti</li> <li>- espressioni deittiche (io, ora, qui)</li> <li>- povertà di vocabolario</li> <li>- ripetizioni</li> </ul> |
|--|

#### Piano testuale

| Impiego di una Organizzazione testuale | Presenza di una:   | Organizzazione tematica                  |
|--|--|--|
| Elaborata    sì    no                  | Continuità tematica<br><br>Violazione della continuità tematica<br><br>(sviluppo meno pianificato e spontaneo, legato anche agli interventi dei partecipanti). | Temi:<br>principali            secondari |
| Scarna        sì    no                 |  |  |
| Compatta    sì    no                   |  |  |
| Disarticolata sì    no                 |  |  |
| Coerente    sì    no                   |  |  |

## 2. La comparazione e la discussione

Dopo la compilazione delle griglie e lo scambio di materiale, ogni gruppo prepara l'esposizione sotto forma di monologo pianificato, concordando tempi e regole con l'insegnante (non interrompere durante l'esposizione; non superare i tempi previsti; cercare di limitare la portata della spontaneità espositiva aiutandosi con una pianificazione preparata in anticipo; concordare e produrre, all'interno dei gruppi, schemi discorsivi, scalette, appunti che supportino l'esposizione; tenere conto dell'uditorio e dell'esigenza di chiarezza dell'ascoltatore).

Dall'esposizione dei gruppi è risultato che:

- 1) le frasi usate dall'insegnante nella lezione sono mediamente lunghe e complesse; diffuso è il ricorso all'ipotassi, contrariamente a quanto si verifica durante l'interrogazione degli studenti (uso frequente della paratassi);
- 2) il vocabolario è sovente specialistico o specifico, come sistematico è l'utilizzo di termini astratti. Tuttavia, trattandosi di un'esposizione orale, non mancano ripetizioni e riempitivi (naturalmente, dunque);
- 3) elaborata è l'organizzazione testuale, con ripresa del tema in forme diverse;
- 4) dominanti appaiono i termini che esplicitano i legami logici;
- 5) l'ordine espositivo stabilisce una gerarchia tra i concetti esposti.

## 3. La sintesi

### 3.1. L'insegnante interviene..

Al lavoro effettuato dagli alunni segue quello di completamento e di sintesi da parte dell'insegnante, che, riprendendo i punti salienti dell'esposizione dei diversi gruppi, approfondisce i tratti del parlato, soffermandosi in particolare su quello espositivo:

- 1) gli accenni interazionali di un certo parlato;
- 2) il tipo di linguaggio ( il più possibile oggettivo, neutro, ipotattico, coeso e coerente, ma talvolta interrotto da richiami personali);
- 2) lo schema concettuale adottato che varia secondo gli argomenti, lo stile comunicativo, il destinatario, il contesto ecc.
- 4) il lessico specifico (relativo all'argomento di cui si parla);
- 5) i differenti scopi che possono contraddistinguere l'esposizione;
- 6) l'informazione (si forniscono elementi di conoscenza circa l'oggetto di cui si parla); la spiegazione (si spiegano cause, si indicano funzioni e si illustrano

- relazioni fra le parti); la documentazione (si utilizzano fonti, dati). Ma nell'esposizione si possono ritrovare parti descrittive e/o argomentative;
- 6) i destinatari della comunicazione;
  - 7) i legami logici tra i dati più o meno complessi che ricorrono frequentemente (idee, procedure, problemi, etc.);
  - 8) la varietà di tecniche e di strategie legate all'esposizione (descrizione, narrazione, argomentazione, definizione, esemplificazione, deduzione logica, etc.) e alla pianificazione espositiva;
  - 9) le combinazioni possibili tra gli elementi informativi, esplicitivi, descrittivi, argomentativi, narrativi, etc.

#### QUINTA FASE      LA SPERIMENTAZIONE

##### Obiettivi

L'alunno:

- pratica il testo a dominanza espositiva in contesti diversi
- fissa l'acquisizione di conoscenze attraverso la rielaborazione personale (struttura testuale, realizzazioni linguistiche)

##### 1. La rielaborazione personale e la mobilitazione delle conoscenze

Una volta concluso il lavoro sul codice orale si passa a quello scritto, prendendo in esame brani a dominanza espositiva, ricavati dai manuali scolastici in adozione. Si sceglie l'argomento della lezione dell'insegnante, che gli alunni avrebbero dovuto studiare sul manuale scolastico. L'obiettivo è quello di rilevare elementi di somiglianza e di differenza fra l'orale e lo scritto.

L'insegnante arricchisce il quadro di analisi con altri elementi conoscitivi (descrittivi, argomentativi, le specificità dell'argomento trattato) per poi spostare la riflessione su altri versanti, quali quello della comprensibilità dei manuali in adozione e sul grado di accessibilità dei contenuti proposti (concetti portanti, parole-chiave, definizioni, ecc.). Sollecita gli studenti ad interrogarsi su alcuni punti, aprendo un altro tavolo di discussione relativo a un tema ricorrente nella pratica scolastica, su cui forse è opportuno tornare a ragionare: Ma i libri su cui studiamo sono comprensibili? Perché? Parliamone insieme<sup>94</sup>.

---

<sup>94</sup> In relazione a questa problematica vedi Borsese A., Fiorentini C., Roletto E. (1996), *Formule sulla leggibilità e comprensione del testo. Considerazioni su una ricerca relativa ai manuali di scienze nella scuola media*, "Scuola e città", n. 12, pp. 524/527.

Su quest'argomento è possibile collaborare con gli insegnanti di altre discipline, elaborando un nuovo percorso didattico centrato, sia sull'uso dei sottocodici specifici delle discipline, che sul livello di accessibilità dei contenuti proposti agli studenti.

#### Brevi osservazioni

Il passaggio al manuale scolastico, effettuato in una prospettiva del tutto diversa dalla routine scolastica, si è rivelato molto utile da più punti di vista: da un lato ha costituito un momento importante per la generazione di nuove conoscenze e per la verifica di ciò che si è imparato (per esempio differenze tra l'esposizione scritta ed orale e la varietà delle forme del discorso); dall'altro ha rappresentato un'occasione non trascurabile di mobilitazione delle conoscenze acquisite in contesti differenziati, (situazione di scritto, gestione di una quantità maggiore di concetti e nozioni, combinazione di più elementi del discorso).

### **Percorso didattico. L'esposizione "rappresentata"**

#### ITINERARIO MODULARE 1 La lezione "messa in scena"

L'itinerario, che si è svolto in un mese e mezzo ( 26h), è costituito da 4 fasi:

- L'apertura all'immaginario (4h)
- L'approccio al testo letterario e teatrale ( 6h)
- Dal testo alla messa in scena (6h)
- La messa in scena (10h)

#### PRIMA FASE **L'APERTURA ALL'IMMAGINARIO**

##### Obiettivi

L'alunno:

- sviluppa capacità immaginative per rappresentare un "pezzo" teatrale
- comunica in forma strutturata le proprie emozioni
- arricchisce la conoscenza lessicale ( LS)
- costruisce e fissa alcune strutture morfo- sintattiche (LS)

1. L'inversione dei ruoli: l'alunno diventa insegnante

Dopo l'osservazione e l'analisi condotta dagli alunni sulla lezione dell'insegnante, si propone agli studenti di realizzarne una, attraverso il gioco delle parti (capovolgimento dei ruoli, dei diritti e dei doveri) e immaginando che uno di loro diventi "insegnante". Fino ad ora è stato l'insegnante a "controllare la presa di parola, a organizzare concretamente i ruoli, a guidare gli allievi, distribuendo materiali e assegnando compiti" (Desideri, 1992, p. 190). Ora invece sono gli stessi studenti a gestire la situazione, preparando una lezione (la stessa dell'insegnante o di altri insegnanti). Per affrontare questo compito si invita la classe a tener presente ciò che avviene in qualsiasi forma di esposizione e cioè che:

- si comunicano informazioni ed idee;
- si forniscono chiarimenti e spiegazioni;
- si descrivono fenomeni, eventi e situazioni;
- il linguaggio usato deve essere pertinente all'argomento trattato e alla situazione comunicativa scelta;
- gli aspetti interazionali e il linguaggio non verbale sono importanti;
- si deve aver chiaro lo scopo della comunicazione e tenere conto dell'uditorio che si ha di fronte.

Vengono tuttavia consentite alcune trasgressioni relativamente ai ruoli (insegnante/alunno) e all'ordine espositivo (si può ad esempio alterare la consequenzialità cronologica o logica). Ne scaturisce una "lezione", in chiave umoristica /ironica, per la cui realizzazione gli alunni si sono serviti di tecniche e strategie teatrali (importanza della voce, del movimento, dell'espressione, ecc.).

Questo tipo di attività può essere preparata anche in collaborazione con l'insegnante di Lingua straniera, facendo utilizzare agli alunni la lingua italiana e straniera.

## SECONDA FASE **L'APPROCCIO AL TESTO LETTERARIO E TEATRALE**

### Obiettivi

L'alunno:

- stabilisce contatti con forme linguistico- letterarie diversificate
- accresce la comunicazione mediante l'acquisizione di una maggiore padronanza dei propri mezzi espressivi non verbali e verbali
- comprende i significati espliciti e impliciti di un testo
- adotta atteggiamenti di ricerca dei molteplici sensi veicolati dal testo
- attiva strategie di comprensione del testo letterario
- migliora la capacità di fruizione della letterarietà
- arricchisce il livello lessicale- morfo- sintattico e semantico ( LS)
- sviluppa un apprendimento consapevole della lingua (LS)

## 1. La lettura recitata e i giochi sul testo

Dalla sperimentazione in classe da parte degli studenti si passa alla lettura di brani letterari, attraverso i quali è possibile far intravedere quando l'immaginario diventa un fatto estetico. I brani scelti sono i seguenti: *Lezione di pronuncia*, atto II, scena IV, *Il borghese gentiluomo*, Molière; *Lezione di pronuncia*, *Lezione di aritmetica*, in *La lezione*, E. Ionesco. Si inizia dall'*excerpt* di Molière di cui si ricerca:

- il senso generale e l'idea globale del testo (un sottotitolo, la morale, il messaggio centrale, etc.);
- il movimento del testo e la progressione dell'azione, la sua evoluzione (lo schema temporale, ciò che continua e che cambia, il gioco dei tempi);
- gli elementi di comprensione (parole chiave e sequenze) che ricostruiscono l'ossatura (struttura) del testo;
- l'orchestrazione fonica del testo, i campi lessicali e semantici, i sinonimi e contrari, i registri di lingua, le figure retoriche / la ripetizione, l'iperbole, etc./;
- lo schema attanziale (personaggi, relazione tra i personaggi);
- alcuni connotati del genere (il comico, il tragico, l'assurdo, la parodia etc.).

Dopo questo primo momento di ricerca e di analisi testuale si avviano attività propedeutiche alla messa in scena. In prima battuta si propongono:

- esercizi fonetici, di dizione e di mimica facciale (si rileva il tragitto del suono con una gamma di esercizi pratici. Ogni alunno mette in scena un tratto particolare emerso dal testo: l'esagerazione, l'insolito, il paradosso, ecc.);
- giochi sui linguaggi (lavoro sulla voce, sull'aspetto fisico delle parole/sulla fonetica, sulla relazione tra suoni e ritmo, che svelano il carattere della persona, stati d'animo, status sociale. Si nota ad esempio che il sistema delle consonanti possono portare il suono, le vocali il volume, l'intensità).

### TERZA FASE DAL TESTO ALLA MESSA IN SCENA

#### Obiettivi

#### L'alunno:

- attiva, tramite strategie e tecniche teatrali, un autentico processo di comprensione e di interpretazione dei linguaggi e dei mondi rappresentati dai testi
- manifesta "piacere" nella costruzione personale e nella scoperta di nuovi mondi in

- un contesto interattivo;
- pianifica quel che deve dire e i mezzi per farlo
- partecipa attivamente al processo di apprendimento
- instaura relazioni interpersonali
- affina la pronuncia in LS
- fissa e amplia conoscenze lessicali e morfo- sintattiche ( LS)

1. La discussione su... la caratterizzazione e la costruzione dell'ambiente e dei personaggi

Si prosegue con altre attività propedeutiche quali quelle relative alla caratterizzazione/costruzione dei personaggi e dell'ambiente, da affrontare in momenti diversificati di riflessione, confronto e condivisione. Se ne discutono alcuni aspetti come: le peculiarità e le relazioni tra i personaggi (come si muovono, cosa fanno, perché lo fanno?); l'ambiente di riferimento (qual è, com'è?). Si esaminano le reazioni dei personaggi principali (precettore e discepolo), il crescendo della tensione psicologica e della forza espressiva; l'aspetto fisico e il carattere; il portamento dei personaggi, soffermandosi su qualche dettaglio rispetto alle loro movenze, al tono di voce. Si passa a coglierne i significati riposti, a tratteggiare il tipo di rapporto, a conoscere meglio la situazione sociale e il contesto di riferimento.

Durante queste attività gli studenti sono supportati da una griglia di analisi dei personaggi (sotto riportata), che li aiuta a descrivere i luoghi, i personaggi e gli oggetti.

Griglia di caratterizzazione dei personaggi e dell'ambiente

| Nome | Aspetto fisico | Carattere | Abbigliamento | Oggetti | Movimenti | Storia | Dettagli |
|------|----------------|-----------|---------------|---------|-----------|--------|----------|
|      |                |           |               |         |           |        |          |

2. Il racconto dei personaggi e la ricostruzione dell'atmosfera socio- culturale

Alle descrizioni effettuate si aggiungono battute e scambi dialogai, introducendo il discorso del narratore. Si inizia a narrare e a lavorare sul punto di vista. Gli studenti

- raccontano alla terza persona o alla prima persona (Io divento quel personaggio, noi siamo i personaggi e diciamo...);
- scelgono lo stile narrativo e il tono della narrazione (serioso, neutro, distaccato, abbattuto, gioioso, partecipato, etc.);
- individuano la prospettiva per determinare l'ordine dei valori messi in scena nel testo;
- passano alla ricostruzione dell'atmosfera dell'epoca, approfondendo le loro conoscenze con elementi forniti dall'insegnante;
- ricercano costumi, musiche, oggetti e quadri.

Ad ogni alunno viene assegnato un ruolo o un compito da svolgere, deciso collettivamente.

### 3. La selezione degli elementi da “mostrare” e il passaggio alla scrittura di regia

Si arriva così al momento della scelta degli elementi da mostrare sulla scena e della scrittura di regia (il copione). Si riprende il materiale a disposizione (battute, scambi comunicativi, descrizioni e narrazioni) e, in vista della messa in scena, si individuano i punti chiave; si trasformano in didascalie porzioni di testo (descrittivo-narrativo) e si selezionano le scene, i personaggi, il tono da adottare (il comico, il ridicolo, l'assurdo). Si riporta una scheda, utile per individuare gli elementi da mostrare a livello teatrale.

SCHEDA 2

#### Elementi da mostrare a livello teatrale

| Elementi da mostrare | Azioni | Entrate in scena | Costumi | Ambiente | Luci | Musica | Dettagli |
|----------------------|--------|------------------|---------|----------|------|--------|----------|
|                      |        |                  |         |          |      |        |          |

Successivamente, la classe (gruppi di 4 alunni) si cimenta nella stesura del copione. Dietro la regia di un “regista”, di un “aiuto-regista” e di un segretario che verbalizza le differenti sedute, ogni gruppo stende un capitolo del copione, che sarà messo in scena da operatori teatrali.

Verifiche: Le operazioni svolte in classe e i testi prodotti.

#### QUARTA FASE LA MESSA IN SCENA

Da curare con un operatore teatrale nelle ore pomeridiane.

#### Osservazioni *flash*

Questo tipo di lavoro, di cui abbiamo fornito un piccolo esempio, può essere avviato nella scuola primaria e proseguito nella scuola secondaria di I e II grado, iniziando ad affrontare, là dove è possibile, anche la pratica dell'argomentazione (riconoscimento dell'argomentazione ed eventuale manipolazione a livelli differenziati). Difatti insieme all'esposizione si possono svolgere attività pratiche, orali e scritte, che preludono a una dimensione argomentativa, come per esempio il far:

- presentare una propria posizione, legata ad un avvenimento o esperienza personale e sostenuta da un argomento concreto (un esempio, un fatto storico, dei dati) o da un argomento astratto (un ragionamento che contenga una tesi e la sua confutazione);
- presentare parecchie opinioni su un dato problema. Nella prima attività si pone soprattutto l'accento sul coinvolgimento da parte dell'alunno a sostenere il proprio punto di vista, nonché sull'impegno a far condividere la propria opinione. Nella seconda la diversità di opinioni, talvolta divergenti e conflittuali, impone un maggior distanziamento e distacco dall'altro. Anche se l'alunno, nel prendere in considerazione il discorso altrui, attraverso il lavoro di riformulazione, e la posizione, conosciuta o presunta, dei suoi destinatari, può manifestare preferenze e operare delle scelte, sviluppandone una propria.

Per questo filone di attività, proponiamo, in maniera puramente orientativa, alcuni generi che possono offrire occasioni di lavoro sul versante dell'esposizione e dell'argomentazione a livelli differenziati:

- le diverse forme del dialogo<sup>95</sup> (come sviluppare delle informazioni in risposta a delle domande e come comunicare e sostenere la propria opinione). Il dialogo quotidiano, il dialogo nell'intervista, nei fumetti, in un racconto e in sequenze filmiche;
- l'interrogatorio. Si può partire da scene filmiche o trasmissioni televisive (Il processo) e approdare a testi letterari (A, Camus, *L'étranger*, Stendhal, *Le Rouge et le Noir*);
- il resoconto e il commento (il commento di un evento sportivo, il commento sulla lettura di un romanzo, di un articolo di giornale, etc.);

---

<sup>95</sup> Per questo genere testuale vedi: Stati S., *Il dialogo*, Liguori Editore, Napoli, 1982. Cerami V (1996), *Da vicinissimo: la costruzione del dialogo in Consigli a un giovane scrittore. Narrativa, cinema, teatro, radio*, Einaudi, Torino. Zinato E. (1999), *Attualizzazione del dialogo. Didattica di un genere ibrido tra passato e presente*, "Chichibì", n°4, Anno I.

- la valutazione ( è possibile lavorare sul portfolio o su valutazioni intersoggettive)<sup>96</sup>;
- la conferenza (registrare una conferenza e riprodurla in classe secondo i rituali indicati da E. Goffmann) (Goffmann, 1987).
- la relazione di esperienze, la rassegna, l'esposizione- quadro, la recensione.

### Riferimenti bibliografici

- Bruner J. (1984), *Alla ricerca della mente. Autobiografia intellettuale*, Armando, Roma
- Bruner J. (1988), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma.
- Bruner J. (1992), *La ricerca del significato*, Boringhieri, Torino
- Cambi F. (2003), *Saperi, trasversalità ed insegnamento*, Irre Toscana, Firenze
- Ceserani R. (1996), *Il fantastico*, Il Mulino, Bologna
- Della Casa M. (1994), *Scrivere testi. Il processo, i problemi educativi, le tecniche*, La Nuova Italia, Firenze.
- Desideri P., *Lo statuto linguistico della lezione. Tecniche e operazioni pragmatiche dell'interazione verbale in classe* in Brasca L., Zimbelli M. L. (1992), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dixon- Krauss L.(1998), *Vygotskij nella classe. Potenziale di sviluppo e mediazione didattica*. Traduzione di G. Loiacono, Erikson, Trento.
- Genette G. (1997), *Palinsesti. La letteratura al secondo grado*, Einaudi, Torino
- Goffmann E. (1987), *Forme del parlare*, Il Mulino, Bologna.
- Luperini R., Marchiani L. (1999), *La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura. Il rinnovamento della didattica dell'italiano punto di forza di un rilancio della scuola pubblica*. "Chichibìo", Anno I, gen-feb.

---

<sup>96</sup> Vedi *Vygotskij nella classe. Potenziale di sviluppo e mediazione didattica*, Dixon- Krauss L. (1998), Traduzione di G. Loiacono, Erikson, Trento.