

Poesia come strumento didattico-pedagogico.

ARGOMENTI

-PRESENTAZIONE

1° CAP. LA POESIA

- Cos'è la poesia
- Perché la poesia
- L'occhio della poesia
- L'orecchio della poesia
- Perché leggere la poesia
- Come leggere la poesia

2° CAP. LA POESIA NELLA SCUOLA

- Comunicazione
- Processo comunicativo
- Il pensiero produttivo
- Creatività e pensiero divergente
- A "chi" insegnamo
- Mediazione creativa a scuola
- Apprendere la fantasia
- Oltre la creatività: l'educazione
- Poeti tra i banchi

3° CAP. PER FARE POESIA

- Alla scoperta della poesia
- Catturare la realtà
- Giocare con le parole
- Parlare dei sentimenti
- L'ispirazione: un tesoro nascosto
- L'uomo e l'ambiente
- Poesia e suono
- Poesia e colori
- Disegnare con le parole
- Il gioco delle immagini
- Collage di poesia
- Cancellare per poter scrivere
- Scrivere poesia

4° CAP. SIGNIFICATO E INTERPRETAZIONE

- Lettura del testo poetico
- Il significato (una poesia, tanti significati)
- Semantica delle figure
- La fabbrica delle metafore
- Similitudine
- Poesia e prosa
- La rima e il ritmo
- La sinestesia
- La metonimia
- La linguistica
- La parafrasi
- La stilistica
- Grammatica e stile (nome, aggettivo, il pronome, il verbo, la congiunzione, la preposizione)
- La sintassi

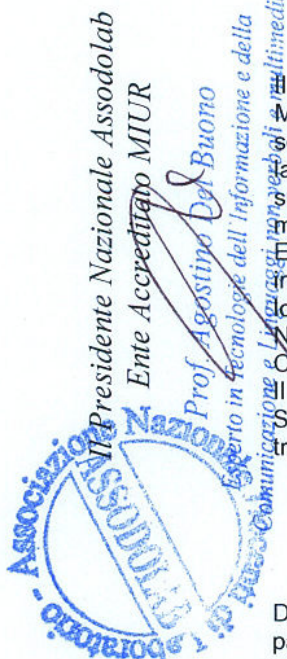
Il Presidente Nazionale Assodolab
Ente Accreditato MIUR
Prof. Agostino Del Buono
Esperto in Tecnologie dell'informazione e della
Comunicazione e Linguaggi non verbali e multimediali



Si dichiara che il presente documento di Antonella Sibio, in formato elettronico, composto da n. 33 pagine nel formato A4, è stato pubblicato nella sezione "Contributi Multimediali" del sito www.assodolab.it a pagina 4 in data 16 luglio 2013, ed assegnato il n. 56 dell'elenco.



Si dichiara che il presente documento di **Antonella Sibio**, in formato elettronico, composto da **n. 33 pagine** nel formato A4, è stato pubblicato nella sezione **"Contributi Multimediali"** del sito www.assodolab.it a pagina **4** in data **16 luglio 2013**, ed assegnato il n. **56** dell'elenco.



LE ORIGINI Latino e volgari

Il *latino classico* e il *latino volgare* sono apparsi come "registri" diversi di una stessa lingua. Ma quando le due realizzazioni si allontanano tanto che i parlanti la seconda non capiscono più il latino scritto, letto, parlato, si fa strada la coscienza che i sistemi linguistici sono ormai "due". E mentre il primo, il latino, conserva una sua compattezza perché usato da persone che hanno studiato e perché frenato nella sua evoluzione da modelli scritti, l'altro, un "lingua parlata dal popolo", si risolve in una pluralità di manifestazioni regionali e locali: i *volgari* italiani.

E' l'insorgere di questa coscienza e il suo consolidarsi nel sec. X, che consente di scegliere come data iniziale della nostra lingua proprio quel secolo, che si conclude (999) con l'epitaffio di un papa, Gregorio V, dotato perché sapeva predicare al popolo usando tre lingue: il francese, il volgare, il latino.

Nel secolo seguente, verso la fine, un'altra testimonianza scritta è l'iscrizione della chiesa romana di San Clemente.

Il pittore, che raffigura una storia della vita del santo in affresco, fa parlare in volgare il nobile romano Sisinnio, in quanto egli si rivolge ai servi incitandoli a trascinare il corpo del santo; e anche i servi parlano tra loro in volgare.

Il prevalere del volgare toscano

Dante nel *De vulgari eloquentia*, scritto agli inizi del sec. XIV, distingue in Italia 14 diversi volgari, che passa in rassegna con i loro pregi e con i loro difetti, per concludere con il giudizio di una loro inadeguatezza ad assumere un ruolo dominante o a produrre una sintesi, in assenza di una "corte" che possa funzionare da loro crogiuolo. La funzione catalizzante che, in altri paesi, è assunta dallo stato unitario, dalla monarchia, non può essere assunta in Italia che dagli intellettuali, dalle persone di cultura.

Se Dante può identificare 14 volgari, ciò conferma il processo di confluenza e di sintesi delle singole lingue locali in entità più ampie.

L'italiano non nasce dalla frantumazione del latino, ma dal processo di lenta e costante riunificazione regionale delle parlate locali che da quei frantumi si evolvono.

E' un processo che continuerà fino ai nostri giorni, seguendo le vicende del progressivo accorpamento politico, amministrativo, economico, culturale.

Dante è convinto della funzione unificante che i letterati possono esercitare, agli effetti della formazione di una lingua italiana "illustre", non più solo regionale. E non si sbagliava. Il fattore unificante sono state in effetti le opere degli autori del Trecento, le discussioni e decisioni dei letterati del Cinquecento, le opere degli scienziati del Seicento e Settecento che hanno creato una tradizione di lingua letteraria, soprattutto sotto il profilo sintattico e le nuove discussioni ottocentesche e la soluzione attuata dal Manzoni nel processo di elaborazione linguistica de *I promessi sposi*; aggiungiamo il teatro di Pirandello, tanto discusso e le opere di altri scrittori.

Altre forze di tipo extra - letterario ci sono volute sei secoli dopo quello da Dante.

La ricchezza, il benessere dei ceti medi e popolari, favoriscono densità di cultura, attivano e diffondono comportamenti linguistici equilibrati e civili, che possono presentarsi come suggestivo modello anche al di là dei confini regionali.

Senza però mai sminuire il ruolo di Dante "padre della lingua" e al valore esemplare di Tetrarca per la lingua poetica e di Boccaccio per quella prosastica, una interpretazione storico - linguistica deve rivalutare, al di là delle vette rappresentate dai grandi autori, quel tessuto connettivo che è fatto di volgarizzamenti, di cronache, di ricordi, di epistole, di prediche, di novelle, di pratiche della mercatura, di regoluzze aritmetiche, di libri di bottega ecc... deve considerare l'opera di quei "copisti" che Giacomo Devoto chiama i "militi ignoti" della nostra storia linguistica e che intanto, copiando, toscanizzavano opere scritte in altre regioni.

E' questo supporto di civiltà, di operosità creativa, di produttività in tutti i campi che spiega in buona parte il prestigio delle Toscana, l'opportunità che essa ha avuto di presentare a uomini di altre regioni la sua lingua come modello accettabile e desiderabile.

Tradizione poetica

Già la poesia lirica nella scuola siciliana mirava a una sprovincializzazione linguistica.

Collaborava a questo la diversa provenienza geografica dei poeti raccolti alla corte di Federico II e il clima culturale della corte stessa; per non parlare del modello alto della lirica provenzale, utilizzato da questi poeti.

Con tali precedenti, la poesia di Dante, quella che si esprime in sonetti e canzoni, ma soprattutto la poesia del Tetrarca potevano proseguire verso la creazione di modelli sopraregionali, verso la selezione di un lessico largamente diffuso, non compromesso da legami ombelicali con l'uso locale.



Si è notato come il Tetrarca eviti toscanismi troppo marcati, la frequenza dei latinismi, la selezione del lessico che privilegia parole semplici, "chiare", "dolci", di alta frequenza e di larga circolazione geografica, fanno della lingua petrarchesca un modello accettabile da poeti di altre regioni. Fissato dal Tetrarca e dai petrarchisti, questo modello rimarrà nei secoli, in una tradizione che, attraverso il Tasso e il Leopardi, arriverà al secolo Ungaretti.

La vita stessa del Tetrarca, nato in Toscana, ma vissuto fuori di essa, con una irrequietezza che era anche occasione di esperienze e di contatti di fuori provincia, collaborava ad assegnargli il ruolo di "poeta nazionale" prima ancora che una nazione ci fosse o si delineasse a livello di conoscenza civile.

A differenza di quella poetica, la tradizione prosastica ebbe un andamento meno limpido e coerente. Conseguenza della mancanza di "controcanto" esercitata dalla lingua orale, della purità di bisogni comunicativi a cui la prosa deve rispondere, dalla situazione stessa del volgare, troppo ricco di varianti morfologiche, di doppioni lessicali.

La lingua poetica del Novecento

Le motivazioni più profonde culturali, civile e morali che hanno influito sulla poesia e sulla lingua della poesia furono: il crollo di miti tardo - ottocenteschi, la crisi delle coscienze, la sfiducia nelle prospettive delle scienze, della vita politica.

E le conseguenze, prima fra tutte il disgusto per il galateo tematico e formale della nostra tradizione poetica, la reazione alla nostra pesante, "polisillabica" lingua letteraria.

Ciò che collega tante esperienze poetiche del Novecento è la ribellione a un istituto della lingua poetica che, vissuta per secoli senza il controcanto della lingua comune, appariva insopportabilmente retorica, magniloquente, professorale.

I crepuscolari reagirono trasformando i sublimi versi dannunziani in "piccole cose", anche di pessimo gusto; e la lingua riceveva un impiego casto, si riduceva a un "quotidiano" particolarmente evidente nella scelta delle parole, ma anche nella sintassi del verso, nei ritmi, negli andamenti prosastici e dimessi.

I futuristi fecero invece esplodere il vecchio edificio della lingua poetica.

Vollero "distruggere la sintassi", abolire aggettivi e avverbi, ridurre la coniugazione verbale ai soli infiniti, abolire la punteggiatura, rinnovare il lessico associando coppie di parole analogiche.

Non mancarono i poeti significativi: in Gozzano si ritrovarono tutti gli elementi della poetica crepuscolare, e la sua "lingua", dirà Montale, "fa scoccare scintille" dall'accostamento di parole auliche e di parole comuni, di tecnicismi, dialettismi.

E' una tecnica consapevole, molto raffinata, che Gozzano esalta con la "rima".

Crepuscolarismo e futurismo avevano svolto il loro compito; cioè, con le parole di Palazzeschi, "distruggere il fantasma romantico delle cose gravi, estraendone e sviluppandone il ridicolo".

Un certo tipo di lingua poetica, durato nelle sue molte varianti finì a Pascoli, si era ormai esaurito.

Si trattava di recuperare alla poesia una parola moderna, meditata.

Non più la "parola" poetica per definizione, ma le "parole di tutti", quelle più semplici e comuni o quelle della scienza e delle tecniche, parole letterarie, ma riscattate dal loro torpore, costrette a "dire qualcosa in più" di ciò che esse dicono normalmente.

Ci furono così, scuole coagulate attorno a riviste (La Voce, La Ronda, ecc...) e ci furono personalità isolate: Rèbora, Sbarbaro, Campana, Ungaretti, Montale, Saba, Quasimodo, i poeti della scuola ermetica.

Pur nelle diverse realizzazioni, la conquista fu proprio quella di una parola poetica mediata, liberata da schemi e ipoteche del passato, "moderna" anche quando recuperava suggestioni recenti (D'Annunzio, Pascoli) o meno recenti (Leopardi), o remote (Tetrarca, Tasso, Dante).

Cardarelli, anima della "Ronda", definiva così la parola poetica:

*"Quella che abbiamo pensato e ripensato con maggiore insistenza,
tenendola tuttavia silenziosa in noi,
lasciandola riposare...
finchè un giorno, a forza di durare,
si finisce di credere in lei con una persuasione tale che,
oltre a non avere bisogno di fastidiose riprove critiche, serve,
anzi, meravigliosamente a prevenirle e, se mai,
a rassicurarle".*

Questa credibilità non dipende dalla natura o dalla storia della parola.

In Montale noi troviamo parole di tutte le estrazioni, quelle più auliche; e Montale riesce a far sue queste parole, vincendone la caratterizzazione in un senso o nell'altro, è perché riesce a farle funzionare accezzionalmente smuovendole dalla loro inerzia.

Si dichiara che il presente documento di **Antonella Sibio**, in formato elettronico, composto da **n. 33 pagine** nel formato A4, è stato pubblicato nella sezione **"Contributi Multimediali"** del sito www.assodolab.it a pagina **4** in data **16 luglio 2013**, ed assegnato il n. **56** dell'elenco.



Associazione Nazionale Assodolab
Ente Accreditato MIUR
Prof. Agostino Del Buono
Esperto in Tecnologie dell'Informazione e della
Comunicazione e Linguaggi non verbali e multimediali

Il più banale vocabolo della lingua di tutti i giorni verrà riqualficato, rigenerato da un Montale che riesce a valorizzare perfino il più squallido prefisso.

Si deve riconoscere, che la poesia del Novecento, rimane un'esperienza separata dalle sorti dell'istituto linguistico.

Per quanto blasfema possa suonare l'affermazione, l'influenza esercitata dalla nostra lirica non è neppure paragonabile a quella esercitata dai mezzi di comunicazione di massa, e certamente inferiore a quella esercitata dalla lingua teorico – scientifica, nella "civiltà delle macchine" e dell'elettronica.

E' piuttosto interessante l'influenza inversa, quella cioè della lingua usuale sulla lingua poetica (indipendentemente dalle loro decisioni programmatiche e dal loro gusto, i poeti del Novecento non hanno potuto usare "decentemente" quel buon 30 % di parole ormai condannate dall'uso linguistico.

L'italiano popolare, nel senso di italiano usato dai cittadini italiani, non si è neppure scosso. La constatazione è che, mentre i neoavanguardisti assalivano e demistificavano la lingua della tradizione e della società contemporanea, la stragrande maggioranza degli italiani diventava sempre più preda di quella "lingua della pubblicità" che alcuni neoavanguardisti avevano cercato di negare.

Sull'italiano di oggi, quale esso è con i suoi pregi e i suoi difetti, hanno influito di più la televisione e il giornale sportivo, il cinema e i "fumetti", che tutti i vari *-ismi* letterari poetici.

COS'E' LA POESIA?

La poesia è la realtà di ogni giorno: è osservazione, memoria, sogno, emozione, libertà...

In una società in cui le parole perdono colore e sapore, è importante riuscire ad appropriarsene, in quanto le parole rimangono il tramite con se stessi, gli altri e il mondo.

Qualsiasi cosa può diventare argomento di poesia. E' come infilarsi un paio di occhiali per vedere, della realtà, quello che di solito non vediamo.

La poesia è un gioco, e il gioco non appartiene solo ai poeti, ma a tutti e tutti ne abbiamo bisogno.

Molti, invece, considerano la poesia come un qualcosa d'élite, per pochi, senza sapere che ognuno di noi è in grado di rendere poetica o non poetica una qualsiasi cosa, poiché dipende da come si guarda quella stessa cosa.

Giocare con le parole per imparare a comprenderle è stato l'obiettivo di questo percorso, comprendere la forza che le parole racchiudono.

Già, perché?

E' proprio necessario accostare il bambino, ragazzo o adolescente alla poesia?

Realmente il bambino entra in precoce contatto con la scrittura ed è attivamente impegnato nella comprensione della natura e del funzionamento del sistema linguistico a cui appartiene.

In tutte le fasi di costruzione della lingua scritta, il bambino ha sempre un ruolo partecipe e attivo di elaborazione di ipotesi da verificare, soprattutto se il contesto sociale e educativo gli consente di produrre un suo sistema e di lavorarci sopra, senza giudizi di correttezza degli adulti (educatori o genitori) di criteri convenzionali, che deprimono sempre più il pensiero divergente trasformando ogni espressione creativa nel più uniforme conformismo.

Non va sottovalutato, infatti, l'ambiente e l'importanza delle sollecitazioni che egli offre.

Il bambino, come già accennato, ha già esperienze di incontro con la poesia, quindi non occorre crearne di apposite per un primo avvicinamento; per loro non è mai qualcosa di totalmente nuovo.

I bambini hanno incontrato la poesia nelle forme più varie: racchiusa in un libro, raccontata dalla mamma, dai nonni o dall'insegnante, durante una festa a scuola o a un compleanno, in un programma televisivo.

Per creare un clima di ascolto in uno sfondo amichevole tra bambini e l'adulto è necessario partire da un'attività che faccia emergere ed evidenzi l'idea di poesia che i bambini hanno nella testa.

La poesia si legge, la poesia si scrive...

Leggere e scrivere sono due processi cognitivi complessi e articolati, autoregolati da soggetto in una molteplicità di modi per una varietà di scopi.

Leggere consiste essenzialmente nell'estrarre l'informazione dal testo e cercarne un significato.

Gli atti di lettura sono diversi e vari: si scorre un elenco o una guida; si leggono i titoli dei giornali; ci si sofferma su una poesia per gustarne il ritmo o la costruzione; si legge e rilegge per imparare e memorizzare per saper ripetere.

Tali modi di lettura sono diversi tra loro perché diverso è lo scopo e, di conseguenza, anche le operazioni cognitive che si mettono in atto sono notevolmente differenziate e producono risultati diversi e diverse conoscenze.

Scrivere vuol dire progettare e comporre una varietà di testi per un'ampia gamma di scopi.

Si scrive per comunicare, per esprimere pensieri, emozioni, per argomentare.

Le capacità di lettura e scrittura vengono entrambe sviluppate nel contesto scuola, ma si è notato che successivamente al periodo scolastico sono molti coloro che abbandonano la scrittura, anche a causa delle tecnologie (telefono, computer)

E' pertanto essenziale che a scuola si tenga conto di quali sono oggi le pratiche di scrittura più diffuse e quali sono le abilità specifiche che vanno sviluppate attraverso attività motivate e finalizzate, mantenendo in stretta interazione il processo di scrittura e lettura e le capacità che da esso si sviluppano.

Si dichiara che il presente documento di **Antonella Sibio**, in formato elettronico, composto da **n. 33 pagine** nel formato A4, è stato pubblicato nella sezione **"Contributi Multimediali"** del sito www.assodolab.it a pagina 4 in data **16 luglio 2013**, ed assegnato il n. 56 dell'elenco.



Il Presidente Nazionale Assodolab
Ente Accreditato MIUR
Prof. Agostino Del Buono
Esperto in Tecnologie dell'Informazione e della
Comunicazione e Linguaggio non verbali e multimediali

Un primo tipo di attività che si può utilizzare per accostarci alla poesia è il **brainstorming** (che significa "tempesta dei cervelli"), cioè un giro di parola, dove a ciascun bambino viene posta la domanda: "Che cos'è la poesia?". Il brainstorming è uno strumento che facilita la discussione favorendo la partecipazione di tutti i componenti del gruppo, accettando, valorizzando e confrontando ogni definizione espressa. Questo rende le persone più sicure così da esprimersi sempre più liberamente; stimola la creatività e si svolge in una dimensione ludica; aiuta a far parlare chi tende in genere ad evitare l'esposizione dei propri pensieri nel gruppo, per timidezza e ansia.

Il brainstorming si può utilizzare:

- quando si vuole prendere una decisione condivisa su una situazione problematica relativa ai rapporti e all'organizzazione della classe;
- per raccogliere proposte in merito ad un'attività;
- per raccogliere opinioni, notizie, conoscenze;
- come verifica di percorsi di lavoro.

Man mano che i bambini esprimono le loro idee, queste vengono registrate dall'insegnante su un cartellone in modo che siano visibili a tutti.

Successivamente, le risposte possono essere riassunte in uno schema a sole in modo da far convergere i concetti espressi dai bambini in una forma sintetica, chiara e leggibile.

Un'altra attività che si può proporre agli allievi è un brainstorming scritto e individuale in cui ciascuno risponde alle domande:

- che cos'è la poesia?
- che significa fare poesia?
- perché ti piace fare poesia?
- quando fai poesia?
- che cosa si scrive in poesia? cose vere o fantastiche?

L'obiettivo di questa attività è rilevare l'idea di poesia che, nel tempo, i bambini si sono costruiti e far sì che l'insegnante sia il più possibile sensibile a queste rappresentazioni mentali, in modo tale da proporre attività aderenti agli interessi, desideri e aspettative che hanno espresso.

L'"OCCHIO" DELLA POESIA

Parlare con le "immagini" è il modo della poesia per far capire le cose senza spiegarle.

Ma le immagini non sono messe lì per raccontare qualcosa, sono lì e basta.

La poesia vuole solo farci vedere quelle cose che vediamo da sempre ma che non abbiamo mai guardato, osservato. E' un occhio particolare la poesia, e mentre leggiamo, diventa il nostro occhio.

E' un occhio che riesce a guardare tutto con meraviglia, senza fermarsi sulle apparenze, che sa cogliere l'essenza di tutte le cose, anche di un particolare che può sembrare insignificante...diventa unico, come le sensazioni, emozioni e fantasie di ognuno di noi.

Un'unicità, in questa forma d'amore, la poesia vuole raggiungere quasi una sorta di perfezione. Perciò anche ogni immagine di una poesia è unica e irripetibile, nessuna può essere uguale all'altra.

Ed è a questa perfezione misteriosa che diamo il nome di bellezza... "la poesia è bellezza".

E in questa bellezza i pensieri si trasformano in immagini e le immagini danno vita a nuovi pensieri in un mondo ora reale, ora fantastico, comico, che racconta, che descrive e parla di emozioni e sentimenti.

Insegnare a "leggere con gli occhi"

Il leggere con gli occhi, la "lettura silenziosa", come dicono i *Nuovi programmi didattici per la scuola primaria*, costituisce l'obiettivo dell'insegnare a leggere, che è il punto di arrivo e non di partenza. Nelle fasi iniziali la lettura come sonorizzazione resta un passaggio obbligato.

Inoltre bisogna che ciascuno sia messo in grado per sonorizzare una parola, una frase, un testo scritto, anche se non ne comprende il significato.

Bisogna poter essere in grado di pronunciare non solo una parola scritta che non capiamo, ma anche una parola che non abbiamo mai sentito prima, che non abbiamo precedentemente incontrato nell'uso orale.

Quando si tratta di riconoscere una parola scritta è sempre necessario un lavoro di decifrazione volto a far corrispondere a ciascun elemento dello scritto il corrispettivo suono.

Innanzitutto va detto che, non si nega il fatto che la scrittura sia un sistema di trascrizione del linguaggio orale e che storicamente il codice scritto sia sempre apparso come secondario rispetto a quello orale.

Si dichiara che il presente documento di **Antonella Sibio**, in formato elettronico, composto da **n. 33 pagine** nel formato A4, è stato pubblicato nella sezione **"Contributi Multimediali"** del sito www.assodolab.it a pagina **4** in data **16 luglio 2013**, ed assegnato il n. **56** dell'elenco.



Il Presidente Nazionale Assodolab
Ente Accreditato MIUR
Prof. Agostino Del Buono

Esperto in Tecnologie dell'Informazione e della
Comunicazione e Linguaggi non verbali e multimediali

Resta però il fatto che scrivere e parlare sono due modi di comunicazione del tutto diversi, che richiedono la conoscenza di due diversi sistemi di regole e strategie sia per esprimersi (parlare e scrivere) sia per comprendere (ascoltare, leggere).

Il fatto che la lingua scritta sia la trascrizione della lingua parlata non significa che essa sia solo questo. Saper leggere, cioè comprendere un testo scritto, e saper scrivere, produrre un testo scritto, sono due abilità completamente diverse, rispettivamente, dalla lettura come sonorizzazione e dalla capacità di trascrizione del parlare.

La scrittura non è solo un procedimento per immobilizzare e fissare un linguaggio articolato, che, per sua natura, è fuggevole (Fèvrier); essa è anche uno strumento di pensiero che permette uno sviluppo delle capacità cognitive al di là di quando sia possibile servendosi del linguaggio orale.

Nel pensare con l'ausilio della scrittura risulta chiaramente che il testo scritto non è secondario rispetto all'orale e non ne è la trascrizione; esso non è stato prima pensato oralmente e poi semplicemente trascritto, ma è stato pensato direttamente per iscritto e non sarebbe stato possibile raggiungere gli stessi livelli di riflessione realizzati da esso, se non servendosi della scrittura (v. Parisi e Castelfranchi 1979: 319-346; e Conte e Parisi 1979: 347-362).

E' didatticamente conveniente non rivolgere affatto l'attenzione, soprattutto nelle fasi iniziali dell'apprendimento, alla funzione di trascrizione svolta dalla scrittura, perché per saper leggere e saper scrivere bisogna invece considerare la scrittura come un sistema autonomo rispetto all'orale.

La via diretta per ottenere la lettura come comprensione del testo è far capire che la scrittura significa da sola, e non perché avrebbe i suoi significati nell'orale.

Se ha bisogno anche della mediazione del segno orale, ne ha bisogno come ogni segno, il cui significato richiede un altro segno che funga da interpretante senza servirsi della mediazione del significante orale.

I *Nuovi programmi didattici* raccomandano l'attivazione, a partire dal terzo anno di scuola elementare, delle capacità di "scrivere in modo ortograficamente corretto e con buon uso della punteggiatura, con lessico appropriato e sintassi adeguata".

Tutte queste caratteristiche sono interne alla lingua scritta e non possono essere insegnate a partire dalla lingua orale. Invece di sforzarsi con una giusta dizione è necessario far comprendere da subito che, essendo la scrittura un sistema a sé stante, ha sotto questo riguardo delle regole interne, del tutto particolari, alle quali non si può risalire attraverso l'orale; esse sono del tutto convenzionali, prive di motivazione rispetto al linguaggio orale.

Anche la punteggiatura non può essere giustificata e fatta "sentire" attraverso le pause del discorso orale, poiché non si tratta della trascrizione di caratteristiche del parlare. La punteggiatura è del tutto convenzionale e, al di là del margine di libertà lasciato allo scrivente, ubbidisce a regole che variano da lingua a lingua, e come tali non possono essere giustificate neppure in base a leggi generali del pensare e del comunicare. Le regole sono diverse da una lingua all'altra, così le spiegazioni dell'uso della virgola proposte da Conte e Parisi in base a necessità interne al comunicare per iscritto valgono per la lingua italiana, ma non reggono il rapporto con un'altra lingua.

Presentare la scrittura come trascrizione dell'orale, comporta sottoporre il bambino a un lavoro di segmentazione della catena parlata che egli non compie affatto e a cui non è mai ricorso nell'apprendimento del parlare, né per ciò che riguarda l'espressione, né per ciò che riguarda la comprensione.

L'economia della memorizzazione di grafismi elementari e del loro valore fonetico è solo apparente.

A parte lo sforzo di far comprendere al bambino, a cui si insegna a leggere e a scrivere, quelle che Martinet chiama "la prima e la seconda articolazione", resta il fatto che se si vuol pervenire alla comprensione del senso del testo scritto e alla sua produzione secondo le regole specifiche dello scrivere, se si vuol pervenire alla "lettura silenziosa", alla comprensione del senso interno dello scritto, e a una scrittura che non sia la mera trascrizione del linguaggio parlato, partire dalla presentazione della scrittura come insieme di segni che significano segni fonici vuol dire imboccare non solo la strada più lunga, ma anche quella che meno garantisce di giungere a destinazione.

Per capire un testo scritto che per la prima volta stiamo leggendo ad alta voce (per farlo sentire ad un'altra persona), avvertiamo il bisogno più o meno frequentemente a seconda del tipo di testo, di leggercelo "per conto proprio", in una lettura silenziosa.

La lettura sonorizzata disturba il processo di comprensione.

Il rapporto tra informazione e ridondanza cambia quando si passa dallo scritto all'orale. Nell'orale le ripetizioni, anche della stessa frase oltre che dello stesso concetto, sono funzionali alla comprensione, sono giustificate dal fatto che, diversamente da quanto può fare col testo scritto, il destinatario non può tornare indietro per capire meglio un determinato passaggio.

Nell'orale bisogna spesso ripetere il termine a cui ci si riferisce anziché ricorrere ai pronomi come avviene nel testo scritto. E' necessaria una ripetizione di un'intera frase precedente oppure una frase che ne riassume il senso quando essa funge da soggetto del paragrafo successivo.

Ciò che è ridondante nello scritto e può farlo apparire prolisso, ha un preciso ruolo informativo nel testo orale e non è affatto superfluo.



Il Presidente Nazionale Assodolab
Ente Accreditato MIUR
Prof. Agostino Del Buono
Esperto in Tecnologie dell'Informazione e della
Comunicazione e Linguaggi non verbali e multimediali



Si dichiara che il presente documento di Antonella Sibio, in formato elettronico, composto da n. 33 pagine nel formato A4, è stato pubblicato nella sezione "Contributi Multimediali" del sito www.assodolab.it a pagina 4 in data 16 luglio 2013, ed assegnato il n. 56 dell'elenco.



LE COMPONENTI VISIVE DEL TESTO POETICO (GLI ASPETTI GRAFICI)

Di solito, come lettori, consideriamo un fatto del tutto normale riscontrare nei testi che leggiamo l'uso di caratteri topografici differenziati, di un nero più marcato per alcune parole rispetto ad altre; presenza di spazi bianchi, sottolineature, e così via.

Queste scelte grafiche non hanno funzioni decorative ma rispondono a precise intenzioni comunicative, rispecchiano una organizzazione del discorso volta a finalità previste da chi scrive.

Ogni "variazione" rispetto ai moduli normali, prevedibili, consueti, è portatrice di una semantica e agisce nella costruzione dei significati, cioè sulla interpretazione, data dal lettore.

Questi fatti formali devono essere colti anche nella lettura del testo poetico. Anche qui, le componenti visive del testo sono esse stesse portatrici di significato e possono addirittura assumere una funzione di "presignificazione" e quindi di orientamento delle operazioni interpretative.

L'obiettivo è capire come in un testo poetico gli aspetti grafici costituenti l'immagine del testo stesso, possano influenzare la dinamica dei significati. (Il senso di ciò che si legge risulta modificato, rinforzato, diversamente connotato, dalle caratteristiche grafiche).

I fatti grafici da osservare riguardano "l'immagine" della parola, cioè la sua visualizzazione, la distribuzione e la spazializzazione delle parole nel testo; quindi l'immagine complessiva del testo stesso.

Oggetto di osservazione potranno essere:

- La lunghezza delle righe rispetto allo spazio disponibile;
- La regolarità di questa lunghezza;
- La variazione di caratteri tipografici;
- La messa in evidenza di parole o frasi;
- La distanza fra le parole;
- L'allineamento delle parole all'inizio, alla fine, al centro della riga;
- L'aggregazione di righe in nuclei;
- Gli stacchi;
- L'isolamento di parole e di righe;
- La disposizione del testo in forme grafiche e iconiche;
- ...

L'INARCATURA

Al fine della ri-costruzione dei significati, mediante la comprensione delle decisioni dell'autore, non possiamo non parlare dell'*inarcatura* (*enjambement*).

L'*enjambement* è un fatto spaziale e ritmico, noto con il nome francese che abbiamo usato. Tuttavia, con i ragazzi, potremo servirci del più accessibile termine italiano di *inarcatura*, che ha origine nel 500, ma è stato ripreso recentemente da alcuni autori.

Al termine italiano si può anche far corrispondere più efficacemente la visualizzazione grafica del fenomeno, mediante un segmento arcuato che unisce tra loro i due versi interessati. Proprio per questo la funzione e l'effetto possono essere colti e registrati con maggiore facilità.

Ma cos'è l'inarcatura?

E' un aspetto formale del testo poetico, riguardante le relazioni tra la logica del verso e la logica semantica della frase.

Le forme di inarcatura che riscontriamo più comunemente sono:

- separazione del gruppo del soggetto dal gruppo del verbo;
- separazione di parole che formano un sintagma;
- separazione del nome da determinazioni, frasi...

L'inarcatura costringe la voce a passare senza pausa da un verso all'altro e, con la voce, il senso viene trasportato dall'uno all'altro verso.

Contemporaneamente la funzione dell'inarcatura è di natura ritmica, musicale.

Infatti può produrre:

- il senso di *durata temporale*, con ritmi lunghi, lenti, gravi, tali da favorire l'ascolto interiore e una sosta interiore emotiva intensa sulle parole coinvolte;
- il senso *spaziale*.

Se analizziamo come esempio alcuni versi:

**e questa siepe, che tanta parte
dell'ultimo orizzonte, il guardo esclude**

(G. Leopardi)

la distensione della voce necessaria a esprimere il senso passando dal primo al secondo verso, comunica infatti anche un suggestivo e largo senso di spazio intensificando il significato dell'espressione.

Come sempre, nella poesia, un fatto formale diviene un fatto di senso.

Il Presidente Nazionale Assodolab
Ente Accreditato MIUR
Prof. Agostino Del Buono
Esperto in Tecnologie dell'Informazione e della
Comunicazione e Lingue e Lettere
Verbali e multimediali

Si dichiara che il presente documento di Antonella Sibio, in formato elettronico, composto da n. 33 pagine nel formato A4, è stato pubblicato nella sezione "Contributi Multimediali" del sito www.assodolab.it a pagina 4 in data 16 luglio 2013, ed assegnato il n. 56 dell'elenco.



Certo con i più piccoli, utilizzeremo dei versi più attinenti alla loro comprensione al fine di trasmettere loro, in modo del tutto naturale e giocando, il saper guardare una poesia e il saper guardare attraverso la poesia.

L'"ORECCHIO" DELLA POESIA

Figure di suono

I suoni delle parole poetiche sono simili a quelli della musica. Procurano piacere e gioia con il semplice ascolto, quando si sollevano e cadono, scorrono e si fermano e risuonano, quasi come una danza di nuove sensazioni che offuscano la mente dando vita a pensieri ed emozioni.

E' importante trasmettere questa realtà agli alunni, partendo da un primo accostamento alla poesia che è un piacere pronunciare parole a voce alta. E' un piacere ascoltare parole e sentire ciò che vogliono dirci.

L'ascolto, la lettura personale e la ricerca di modalità interpretative e la pratica di forme semplici di rielaborazione e produzione espressiva sono gli strumenti mediante i quali si va scoprendo che il possesso e l'uso della lingua non sono il portato della spontaneità, ma il risultato di conoscenza ed esercizio.

E' importante trasmettere questa realtà agli alunni, partendo da un primo accostamento alla poesia che avviene quasi naturalmente per quelle ragioni affettive che ci conducono in quelle vie così intime e segrete, che vanno percorse con gradualità e adeguatezza.

L'obiettivo è di acquisire una elementare conoscenza e capacità d'uso degli strumenti interpretativi e dei processi costitutivi propri della lingua poetica.

Quando leggiamo una poesia non possiamo renderci conto del fatto che è un testo costruito con parole di "tutti i giorni", parole comuni, che usiamo nelle diverse occasioni della nostra vita di relazione (per esempio: mare, vento, occhi...). Eppure avvertiamo subito che non sono più le stesse parole, sembrano diverse, nuove e hanno fatto nuova anche la realtà: sono diventate poesia.

Quando il lettore si immerge nei suoni poetici, vede quasi davanti a se l'immagine della realtà evocata.

L'itinerario da seguire (anche in classe) potrebbe essere:

- lettura per cogliere il significato denotativo (capire di cosa si parla);
- lettura orale per valorizzare le componenti musicali del testo;
- ascolto inteso per individuare connotazioni (secondi significati) prodotti delle forme foniche;
- riconoscimento e sottolineatura dei fonemi che producono musica e ritmo, che ricreano aspetti della realtà, che inducono a stabilire richiami, relazioni fra le parole, generando nuovi significati;
- definizione delle conoscenze acquisite: spiegazione su come si producono i fatti costatati;
- verbalizzazione personale o di gruppo dell'esperienza di ascolto e delle conclusioni a cui si è giunti;
- attività di verifica e di applicazione.

COME LEGGERE LA POESIA

In un libro di analisi strutturali di testi poetici, Giovanni Pozzi ha scritto che c'è una "generale disappetenza dei giovani per i testi poetici".

Ma se ben osserviamo la nuova generazione ci rendiamo conto che l'affermazione di Pozzi è sì vera, ma solo in parte.

Si guarda come oggi i giovani non chiedono altro che ascoltare canzoni e in quelle canzoni fanno vivere e rivivere le loro sensazioni.

Quando si dice che i giovani non hanno fame di poesia, vuol dire che non hanno fame della poesia come la intendiamo noi e non leggono quello che vorrebbe Pozzi; e cioè la poesia più "alta", quella del passato.

Ma il gusto poetico si educa, e si educa passando dal più facile al più difficile, da testi più facili a testi progressivamente più difficili; portando il proprio gusto dal primo testo, più facile, all'ultimo, più difficile. Man mano, i primi testi vengono normalmente abbandonati, come troppo facili.

La progressione è un itinerario quasi - storico, dall'Ottocento al Novecento.

Può dare l'impressione che si vada dal facile al difficile, passando dal più vecchio al più nuovo. E' invece solo una coincidenza. La progressione del gusto non va necessariamente in senso storico. Poiché la storia spiega tutto, ma l'educazione alla poesia non è educazione storica, ma educazione al "gusto".

Poesia e storia

E' naturale che la maggior parte di quello che si fa e si scrive attorno alla poesia, sia storia. Ma va detto anche che, non è la storia che ci dà la chiave della poesia ed è per questo naturale che tra esse ci sia tensione.

La poesia rappresenta, in tutti i tempi e in tutti i luoghi, un atto di ostilità, più o meno aperta, alla storia, o più precisamente, è un tentativo di evasione dalla condizione storica.



Il Presidente Nazionale Assodolab
Ente Accreditato MIUR

Prof. Agostino Del Buono

Esperto in Tecnologie dell'Informazione e della
Comunicazione e Linguaggi non verbali e multimediali



Si dichiara che il presente documento di **Antonella Sibio**, in formato elettronico, composto da **n. 33 pagine** nel formato A4, è stato pubblicato nella sezione **"Contributi Multimediali"** del sito www.assodolab.it a pagina **4** in data **16 luglio 2013**, ed assegnato il **n. 56** dell'elenco.



Spesso la poesia è la rappresentazione di un mondo utopico, perfetto; altre volte invece acuisce i difetti della condizione storica, fino a portarci in un mondo immaginario abitato dal puro crimine.

Benché questi due tipi di poesia possano apparire contrari, una costante forse c'è: la poesia è sempre la rappresentazione ideale di un sovramondo liberato dalle costrizioni sociali, è la liberazione, ora pia, ora titanicamente ribelle, dal "malessere della civiltà".

Forse un modo più convincente di penetrare nella poesia è quello degli esperimenti che si fanno sui testi poetici per strappare loro il segreto.

Vi è un'interrelazione tra forma e contenuto: tra i veri usi della lingua, quello poetico è l'unico per il quale l'aspetto fonetico del messaggio abbia importanza.

Infatti, al significato delle parole si aggiunge e si allea quello dei suoni.

Inoltre bisogna guardare anche l'esistenza di elementi sottostanti nascosti nella poesia e le strutture formali della poesia stessa; elementi, questi, che mostrano l'importanza che ha la forma nella poesia, in quanti interagisce col significato e lo rafforza.

Teoria degli atti linguistici e finzione poetica

Molti frammenti di teorie, e talvolta teorie intere, molti autori sono chiamati per sostenere una visione dell'attività poetica e letteraria, artistica.

In alcuni principi della filosofia del linguaggio, ogni enunciato linguistico può essere caratterizzato secondo tre parametri, che costituiscono tre tipi di *atti linguistici* necessariamente conviventi:

- l'atto enunciativo, consiste nell'enunciare parole (frasi, morfemi);
- l'atto preposizionale consiste nel far riferimenti (al mondo esterno) e nel predicare;
- l'atto allocutivo, consistente nell'affermare o domandare, ordinare, promettere, ecc... che si farà tramite l'enunciato.

Nella teoria degli atti linguistici formulata da J.L. Austin e rappresentata da Searle, si parla proprio della natura della poesia. Searle per poter mantenere l'universalità dell'assioma dell'esistenza, consistente nell'affermazione che "tutto ciò a cui si fa riferimento deve esistere", ha dovuto affrontare la questione dei referenti letterari; (Dedicò una pagina a dimostrare che anche Babbo Natale e Sherlock Holmes esistono, e precisamente esistono d'una "esistenza letteraria").

Le affermazioni dei filosofi del linguaggio ci invitano a considerare lo spazio poetico come un universo del discorso simile a quello reale. E questo secondo due possibilità: la prima, che l'opera letteraria sia costruita secondo principi analoghi a quelli della realtà; la seconda che l'opera letteraria devii, in modo più o meno essenziale, dal normale succedere delle cose nella realtà.

Si può notare come l'idea della letteratura come di un mondo dotato solo di *l-esistenza* ci consente giustamente di considerare come facenti parte delle letterature sia le opere realistiche e verosimili, che le fiabe, in cui per es. il fatto che gli animali parlano costituisce una di quelle "variazioni a partire da questo mondo" (di cui scrive Bonomi).

La teoria degli atti del discorso si può prestare anche in un altro modo a caratterizzare il linguaggio poetico. Si può pensare al discorso poetico come un fatto allocutivo speciale, l'atto allocutivo del "fingere", da mettere accanto agli atti allocutivi di "affermare, domandare, promettere, ecc..." (già citati precedentemente).

Così notiamo che, una parte nel contenuto del discorso finto può essere vero; che un discorso tutto finto non è necessariamente poetico.

Una volta considerata la poesia come un tipo di atto linguistico, è necessario cercare di segnare bene i contorni di tale atto linguistico, inserendolo tra gli altri atti linguistici e vedendone le differenze.

La prima caratteristica accomuna il fingere poetico agli atti che possono essere compiuti come atti linguistici, ma non sono necessariamente tali. Si tratta di un gruppo comprendente atti come "classificare", "diagnosticare", "concludere", ecc., atti che non richiedono necessariamente un'espressione linguistica.

Questo gruppo si oppone alla maggioranza degli atti, come "asserire", "domandare", "promettere", ecc., che richiedono necessariamente un'espressione linguistica.

L'atto linguistico del fingere letterario non è necessariamente un atto *linguistico*.

Si può fingere anche facendo uso di un altro strumento di significazione, come il disegno, la pittura, la musica. Va ricordato che nessuno di questi mezzi, esattamente come la parola, ha un uso esclusivamente artistico: segni e suoni hanno avuto e hanno fini pratici, come li ha la lingua nel suo uso non-poetico.

Il nostro approccio non può essere limitato alla poesia, che è un fatto di lingua, ma deve valere per tutte le arti.

Un altro carattere è la natura conglobativa dell'atto linguistico.

Alcuni autori, come Gale e Urmson, hanno notato in modo interessante che una conseguenza di uso fittizio del linguaggio è il disinnescamento della forza allocutiva degli atti linguistici subordinati: gli ordini

Si dichiara che il presente documento di **Antonella Sibio**, in formato elettronico, composto da **n. 33 pagine** nel formato A4, è stato pubblicato nella sezione **"Contributi Multimediali"** del sito www.assodolab.it a pagina **4** in data **16 luglio 2013**, ed assegnato il n. **56** dell'elenco.

Il Presidente Nazionale Assodolab
Ente Accreditato MIUR

Prof. Agostino Del Buono

Esperto in Tecnologie dell'Informazione e della
Comunicazione e Linguaggi non verbali e multimediali



cessano di avere forza di ordini, le domande di domande, le asserzioni cessano di essere sottoposte ai criteri di verità.

Anche gli affetti "perlocutivi" provocati da un atto linguistico non sono più gli stessi se siamo all'interno dell'atto superiore della finzione letteraria.

Ma quale "finzione"?

La poesia è finzione come il gioco.

Freud ha visto bene e caratterizzato con precisione questa definizione: "L'occupazione preferita e più intensa del bambino è il gioco. Forse si può dire che il bambino impegnato nel gioco si comporta come un poeta: in quanto si costruisce un suo proprio mondo o, meglio, dà a suo piacere un nuovo assetto alle cose del suo mondo. Avremmo torto se pensassimo che il bambino non prenda sul serio un tale mondo; egli prende anzi sul serio il suo gioco e vi impegna notevoli importi d'affetto. Il contrario del gioco non è ciò che è serio, bensì ciò che è reale (...). Anche il poeta fa quello che fa il bambino giocando: egli crea un mondo di fantasia, che prende molto sul serio; che, cioè, carica di forti importi d'affetto, pur distinguendolo nettamente dalla realtà".

Freud ha anche il merito di aver messo in rilievo la "serietà" dell'attività poetica.

Certi giochi sono caratterizzati dal fatto di essere regolati, avere delle regole, altri dal fatto di essere fittizi.

Caillois dice, che in tutti i giochi, "colui che gioca...si trova ad essere separato dalla vita normale... Con il suo stesso porsi, la regola crea una finzione". Ma quando il gioco consiste nell'imitare la vita, ed è chiaro che questo è per eccellenza il caso del *mimicry* (*imitazione della finzione*), allora, la regola del gioco diventa illusione. "I giochi, conclude Caillois, non sono regolati e fittizi. Sono piuttosto o regolati o fittizi".

La poesia ci appare allora come illusione soggetta a regole, gioco normato; e si capisce che il gioco non è più veramente gioco.

E se queste regole sono principalmente costituite da regole e restrizioni sugli aspetti fonetici ritornanti come accenti e rime, non nasce forse con questo la metrica?

Il nesso fondamentale tra un aspetto essenziale della poesia, la metrica e l'illusione, che è la categoria fondamentale della poesia, può essere mostrato in maniera stringente, sia dal punto di vista storico che dall'esperienza del bambino.

Poesia a scuola e fuori la scuola

Non esistono emozioni nuove a questo mondo. Esistono nuovi modi di provare le stesse emozioni. Spesso, come già precedentemente accennato, i giovani cercano la poesia nelle canzoni di cantautori, e con voracità.

Il bisogno di poesia è un costituente essenziale dell'uomo che soddisfa in momenti diversi in modi diversi. Ma non può andare in crisi. Il problema quindi, non è che i giovani non sentano bisogno di poesia, ma è di "quale poesia" si nutrano.

La poesia dei cantautori, in voga oggi, è di molto superiore a quella che subiva la maggioranza dei giovani del passato.

La scuola si assume tradizionalmente il compito di far conoscere ai giovani la poesia "alta", del presente e del passato. Questo non vuol dire che deve cominciare da zero, perché la sensibilità al "poetico", la funzione poetica, è persistente. Ma il ragazzo l'ha esercitata su altri oggetti più facili, più disponibili.

Ogni uomo è inerentemente poeta, come è matematico. Non è la scuola che lo fa poeta, né lo fa matematico. Depositata nella mente umana ci sono delle relazioni logiche fondamentali, che, come ha dimostrato Bertrand Russell, sono alla base della matematica, dalla più semplice alla più complessa. L'insegnamento della matematica sviluppa e organizza le intuizioni preesistenti, non insegna propriamente nulla, nel senso in cui insegnamo per es. la storia e la geografia.

Nello stesso modo non si insegna la poesia, la si può solo praticare, illustrare.

Gli alunni, quindi, non sono ignari di poesia. Possiedono la funzione poetica e la soddisfano, a loro modo e nelle loro occasioni.

La scuola gli offre però "un'altra poesia", quella più grande, quella fuori da un'esperienza vissuta dai giovani stessi. Necessita quindi una mediazione, che possa ridare, per così dire, un contesto alla poesia. La premessa alla comprensione della poesia del passato è la conoscenza storica. Così nello stesso modo la conoscenza della civiltà di un paese straniero, porta alla conoscenza della poesia di quello stesso paese.

La conoscenza storica è quindi una condizione necessaria, non sufficiente.

Un altro elemento "impuro" della poesia è quello che ne rappresenta non la "politica", ma l'elemento "civilizzatore".

La poesia si è incaricata per secoli di produrre modelli di comportamento, come per es. la concezione dell'amore, che è l'elemento centrale della "civiltà"; concezione che varia col tempo, e i poeti che la rappresentano ci sembrano più o meno vicini a seconda della loro coincidenza con le nostre idee.

E' necessario fornire agli insegnanti un metodo per **interpretare** e far interpretare le poesie. Un procedimento, una serie di operazioni con cui in prima istanza un insegnante e in seconda istanza un ragazzo possano affrontare un testo poetico. Un metodo valido per ogni testo poetico, cioè un metodo che permetta di scrivere qualcosa di sensato su ogni testo poetico.

Come lavorare sulla poesia?



Si dichiara che il presente documento di **Antonella Sibio**, in formato elettronico, composto da **n. 33 pagine** nel formato A4, è stato pubblicato nella sezione **"Contributi Multimediali"** del sito **www.assodolab.it** a pagina **4** in data **16 luglio 2013**, ed assegnato il n. **56** dell'elenco.



Il Presidente Nazionale Assodolab
Ente Accreditato MIUR

Prof. Agostino Del Buono

Esperto in Tecnologie dell'Informazione e della
Comunicazione

La poesia presenta nella sua grande maggioranza un carattere comune evidente: l'organizzazione formale regolare, cioè il carattere "metrico".

La critica formalistica e strutturalistica recente, hanno mostrato che i testi poetici presentano, oltre a questa regolarità, anche subregolarità, sia della forma che del contenuto, e che indagandole possiamo spesso scoprire dei nuovi sensi, o dei sensi profondi, di queste poesie.

Un altro aspetto della poesia è il suo carattere simbolico.

La poesia consiste nella metaforicità dell'intero testo. Al polo opposto c'è una poesia dal contenuto oggettivo, in genere narrativo, sostenuta da una metrica regolare, densa di artifici formali; (anche molta poesia popolare e orale ha questo carattere).

C'è una poesia con metrica rigorosa, e basso tasso di metaforicità, e c'è al polo opposto una poesia con poca metrica, ma ad alta metaforicità.

Non conta ciò che dico, ma conta come lo dico.

Nella poesia più simbolica l'essenziale sembra essere invece ciò che non è detto, ma che è oltre il testo: il suo messaggio simbolico.

Le poesie, infatti, vanno valutate secondo questi due parametri: tasso metrico e tasso simbolico. L'atto interpretativo consiste nella fusione di questi due quadri.

IL SUONO DELLE PAROLE

Le parole, in quanto fatte di suono, quando sono scelte e combinate fra loro con ispirazione e arte, producono "musica" e la musica delle parole è un mezzo efficace per produrre connotazioni, suscitando echi, associazioni, evocazioni.

Il riconoscimento, l'ascolto, l'interpretazione personale dei suoni delle parole è un itinerario di lettura del testo poetico, fra i più facili e i più suggestivi.

Fonologia e valore linguistico dei suoni

Essendo la lingua un fenomeno a due facce (significato/significante), potremo privilegiare l'una o l'altra di esse; ma, ricordando che il significante è "doppiamente articolato", e che quindi si sita a due livelli distinti, le possibilità saranno complessivamente tre:

- 1) analisi del significante, che spetta a una disciplina linguistica chiamata *semantica*;
- 2) analisi del significante, a quel livello di "prima articolazione" in cui esso è segmentabile in unità fornite di significato. L'analisi di questo primo livello spetta alla *morfosintassi*;
- 3) analisi del significante, a quel livello di "seconda articolazione" in cui esso è segmentabile in unità sfornite di significato, o fonemi. L'analisi di questo secondo livello spetta alla *fonologia*.

La *fonologia* è la disciplina che studia i suoni del linguaggio "dal punto di vista del loro valore linguistico", cioè dal punto di vista della loro funzione del sistema.

Essa perciò va nettamente distinta dalla *fonetica*, che è invece la disciplina che studia "le caratteristiche fisiche" dei suoni articolati dalla voce, indipendentemente dalla loro funzione linguistica.

Qualunque suono articolato da un apparato locale (apparato fonatore) può infatti essere studiato:

- dal punto di vista articolatorio, come si comportano gli organi che sono interessati all'esecuzione del suono;
- dal punto di vista percettivo, come reagisce il nostro apparato acustico alla ricezione del suono;
- dal punto di vista fisico, quali sono le caratteristiche fisiche (frequenza, intensità, timbro, ecc. del suono).

Dovrebbe essere infatti già chiara la differenza fra fonologia (disciplina linguistica) e fonetica (disciplina fisica).

Quando parliamo, i suoni emessi dall'apparato fonatore formano un "continuum" in cui essi si influenzano a vicenda, si saldano, si sovrappongono, ecc.; se noi avessimo soltanto il dato acustico per analizzare questo continuum, non riusciremmo mai a segmentarlo in unità distinte, discrete, successive.

Bisogna inoltre pensare che i suoni di una lingua, pronunciati da individui diversi (per età, sesso, conformazione fisica, per appartenenza a gruppi geograficamente e culturalmente diversi), o pronunciati



Si dichiara che il presente documento di **Antonella Sibio**, in formato elettronico, composto da **n. 33 pagine** nel formato A4, è stato pubblicato nella sezione **"Contributi Multimediali"** del sito www.assodolab.it a pagina **4** in data **16 luglio 2013**, ed assegnato il n. **56** dell'elenco.

Il Presidente Nazionale Assodolab
Ente Accreditato MIUR

Prof. Agostino Del Buono

Esperto in tecnologie dell'informazione e della
Comunicazione e Linguaggi non verbali e multimediali



sempre diversamente dallo stesso individuo sono "innumerevoli" e non sarebbe possibile individuarli tutti e farne un inventario "chiuso".

Se noi fossimo capaci di individuare elementi invarianti nell'enorme massa delle varianti, mai potremmo utilizzare per la comunicazione il continuum fonico.

Se ci salviamo dal caos della materia sonora è perché siamo in grado di organizzarlo mentalmente, concettualmente. Siamo cioè capaci di individuare, nel flusso continuamente variante dei suoni fisici, delle "unità minime", in numero limitatissimo, e perciò facilmente immagazzinabili nella nostra, debole, memoria.

Il criterio per a cui ricorriamo per individuare queste unità minime è il loro valore linguistico, cioè la capacità che esse hanno, se sostituite l'una all'altra in un contesto, di distinguere unità diverse.

Da quanto detto è chiaro che la capacità umana di formulare e trasmettere verbalmente il pensiero è legata alla nostra capacità di risalire da "repliche" (fisiche) a "tipi" (astratti).

L'operazione logica che noi facciamo è quella di "classificare", o "partire" in una trentina di classi, o parti, l'universo di suoni articolati dalla voce e percepiti dall'orecchio, usando come criterio di classificazione, o partizione, quello del valore linguistico "distintivo" di quei suoni.

Il problema che una teoria generale del linguaggio deve risolvere è, in definitiva, il seguente: come fa un parlante ideale a produrre e a capire un numero illimitato di frasi della sua lingua, la maggioranza delle quali inedite; come fa a giudicarle grammaticali, cioè strutturalmente ben formate, nella sua lingua?

O meglio, come fa l'uomo ad acquisire capacità di linguaggio?

In che cosa consistono queste capacità e qual è la loro natura?

Come fa l'uomo a tradurre queste capacità in effettive prestazioni linguistiche?

Rispondere ai tre quesiti significa dare una soluzione ai problemi dell'acquisizione del linguaggio, della competenza e della esecuzione linguistica.

Per quanto riguarda l'acquisizione della lingua, Chomsky si inserisce consapevolmente in una prospettiva di *pensiero razionalista*, che percorre tutta la storia della riflessione filosofica sul linguaggio, ma che ha una emergenza storica particolarmente significativa nel sec. XVII, con Cartesio e i cartesiani.

Non è ammissibile, in tale prospettiva, che la mente del bambino sia una "tabula rasa", all'atto della nascita, e che il bambino deva imparare tutto ex novo, basandosi soltanto sull'esperienza linguistica fornitagli dagli adulti e limitandosi a concettualizzare quella esperienza.

La rapidità di questo apprendimento, il fatto che esso è notevolmente uniforme per i bambini che hanno opportunità diverse, il fatto che esso presupporrebbe una potenza di memoria ben superiore a quella, modesta, posseduta dall'uomo, contraddicono l'ipotesi di una origine empirica del linguaggio. Ne sarebbe spiegabile, con l'ipotesi empirica, la capacità, ben nota, del bambino di produrre e di capire frasi di cui non ha avuto precedente esperienza.

Occorre supporre, dunque, che il bambino possieda già, quando nasce, una *facoltà di linguaggio*, una *grammatica potenziale*, che poi si attuerà ed esplicherà nell'incontro con l'esperienza di una particolare lingua, ma che intanto fornisce al bambino una sottostruttura di caratteristiche e di regole universali, comuni a tutte le lingue.

Chomsky definisce la *competenza* come il sistema interiorizzato di regole, grazie al quale l'individuo ha la possibilità di costruire, riconoscere e capire le frasi grammaticali, di interpretare le fasi ambigue, di produrre frasi nuove, di esprimere giudizi di grammaticalità o di agrammaticalità su frasi che gli vengano presentate.

E' ovvio che parte di questa competenza è la competenza "universale", fornita dalle regole innate, comuni a "tutte" le lingue, a cui si associa una competenza "particolare" formata dalle regole specifiche di "una" determinata lingua.

LA FILASTROCCA

Le filastrocche sono giochi linguistici che affascinano i bambini e con i quali essi giocano volentieri. Non a caso le filastrocche, insieme alle conte popolari (ambarabà cicci coccò...) e alle ninne nanne, fanno parte del patrimonio culturale trasmesso da una generazione all'altra, spesso da bambino a bambino, senza l'intervento dell'adulto.

La filastrocca è una struttura logica e fantastica al tempo stesso: essa eccita la fantasia dei bambini, prospettando un mondo aperto a tutte le possibilità creative e a colpi di scena, e tuttavia soggetto a regole precise, nel quale si può comunque intervenire a modificare in modo sempre nuovo la situazione, praticamente all'infinito.

Alcune filastrocche hanno una trama fantasiosa, mentre altre, sono espressione e memoria di radici culturali antiche e contadine, dove compaiono i prodotti della terra, gli animali e gli attrezzi da lavoro. Utile anche al fine di trasmettere ai più piccoli i valori di un tempo, spesso dimenticati.

La filastrocca piace ai bambini perché è in rima e ciò, insieme al ritmo, crea un particolare effetto musicale, una sonorità che diverte.

Occorre anche evidenziare che la filastrocca è quella forma poetica che, attraverso la rima, l'assonanza, la ripetizione e i giochi di parole, aderisce all'origine, alla nascita della parola nel bambino. Infatti la ripetizione di sillabe assaporate come gioco caratterizza lo stadio precoce della formazione del linguaggio. Più tardi il bambino, sperimenta le prime parole che entrano nel linguaggio corrente, sono in maggioranza formate da ripetizioni di sillabe.





La madre e l'adulto che si occupano del bambino, quando si adeguano al suo ritmo nella tensione di comunicare e cogliere il loro linguaggio, spesso pronunciano assieme le prime parole, usando proprio queste prime sillabe.

Dal ripeterle al formare delle rime primitive, nella relazione empatica e affettuosa con il bambino, il passo è breve.

La filastrocca è dunque un ottimo mezzo di comunicazione tra l'adulto e il bambino e contribuisce a creare quel magico senso di intimità che fa parte dei momenti migliori nel rapporto tra due generazioni.

Grazie sempre alla rima e al ritmo, la filastrocca diventa facile da ricordare e ripetere.

Accompagnano, inoltre, i giochi e le iniziative del gruppo, trasmettendosi di continuo fra compagni di età differente. Aiuta a ritrovare il piacere nello stare insieme in un rapporto armonioso con se stessi e con gli altri.

COME SI COSTRUISCE UNA FILASTROCCA?

Per costruire una filastrocca si deve partire da un'idea: un oggetto, un luogo, un gesto, una persona, un animale, un gioco... Dall'idea iniziale si fanno poi scaturire, per associazione e contrasto, parole che vanno collegate fra loro con regole precise che sono:

- la cadenza, cioè il tempo che si batte per accompagnare le parole;
- la rima, cioè dove cade l'accento dell'ultima parola;
- la ripetizione, che serve ad accentuare il ritmo e la cadenza e a legare le parole l'una all'altra.

Una prima attività potrebbe essere quella di partire da una filastrocca popolare e sviluppando poi un percorso che si articola:

- nella lettura del testo;
- analisi degli elementi costitutivi della filastrocca, sul piano formale e contenutistico;
- estrapolazione dello schema dal testo;
- invenzione di un testo originale sulla base del modello di riferimento.

LA RIMA

La rima è sicuramente la figura di suono più conosciuta e amata dai bambini ed è uno dei meccanismi costitutivi della filastrocca e di gran parte della poesia popolare.

Due o più parole rimano tra loro quando sono identiche le parti finali di ciascuna, a partire dalla vocale su cui cade l'accento tonico.

Le rime possono essere disposte nei versi in modo differenti: rima baciata, alternata, incrociata, interna al verso, incatenata, alla fine del verso, composta, equivoca.

La rima piace ai bambini perché insieme al ritmo, contribuisce a creare una particolare sonorità costruendo, insieme al legame di suono, anche un legame di senso e significato.

Quando si legge una filastrocca i bambini cercano di identificare la parola in rima del verso seguente, tentando di prevedere il legame di senso che unisce le due parole.

Tanto più sono bizzarri e insoliti, tanto più questi legami risultano divertenti.

La rima è quindi una tessitura all'interno della poesia, che crea una fitta rete di collegamenti tra le parole attraverso il suono.

ASSONANZA, ALLITTERAZIONE E ONOMATOPEA

Come già accennato, la parola è il primo degli elementi costitutivi del testo poetico ed è anche il primo elemento che il bambino sa riconoscere.

Ha duplice carattere di suono (significante) e di concetto (significato), e costituisce il veicolo tramite il quale le immagini, e anche i contenuti, vengono dette nella poesia.

Oltre a porre attenzione al suono e al ritmo che si creano nel testo poetico, bisogna favorire la ricerca di parole e l'ampliamento del patrimonio lessicale dei bambini, oltre che la riflessione sulla qualità della parola.

Qualità significa che, se da un lato è vero che nessuna parola ha un significato preciso al di fuori del contesto in cui è inserita, dall'altro è anche vero che la scelta di un particolare termine non è mai neutrale, perché ogni vocabolo scelto rimanda a differenti immagini e associazioni mentali.

Quando si svolge un'attività poetica sul suono delle parole (assonanza e allitterazione), bisogna aver ben chiara l'importanza di ampliare e qualificare il proprio patrimonio lessicale.

I bambini vanno condotti alla scoperta della ricchezza espressiva del linguaggio e del vocabolario, per far propria la lingua e padroneggiare con le parole.

Assonanza e allitterazione

La prima attività da proporre per l'esplorazione del suono delle parole è la *Memory di allitterazioni*, che pone le premesse per presentare ai bambini una tra le figure di suono più utilizzate nella scrittura del testo poetico e tra le più espressive, cioè l'allitterazione.



Si dichiara che il presente documento di **Antonella Sibio**, in formato elettronico, composto da **n. 33 pagine** nel formato A4, è stato pubblicato nella sezione **"Contributi Multimediali"** del sito **www.assodolab.it** a pagina **4** in data **16 luglio 2013**, ed assegnato il n. **56** dell'elenco.

Il Presidente Nazionale Assodolab
Ente Accreditato MIUR
Prof. **Assolab Del Buono**
Esperto in tecnologie dell'informazione e della
Comunicazione e Linguaggio non verbali e multimediali

Essa consiste nella ripetizione di uno stesso suono consonantico all'inizio o all'interno di due o più parole vicine, stabilendo così legami di suono e di senso tra le parole. Questo gioco produce effetti fonici sorprendenti oltre ad aiutare la memoria, infatti, le allitterazioni sono ricorrenti nei proverbi, nelle filastrocche e negli slogan pubblicitari.

Si tratta di comporre testi con un forte valore sonoro, partendo dalla scelta di una consonante da utilizzare. Lavorando con i bambini è preferibile, prima di affrontare la composizione di un testo, iniziare dalla stesura di un elenco di parole che contengono la consonante scelta.

Nel Memory di allitterazioni si invita ogni bambino a scegliere una consonante e a scrivere un testo poetico in cui essa sia presente in ogni tipo di parola: nomi, verbi, aggettivi. Il testo viene poi diviso a metà e riscritto su due cartoncini, usando in ognuno un colore diverso per scrivere i versi; i cartoncini possono anche essere abbelliti con un disegno.

Quando i bambini hanno terminato di completare la loro copia di carte, tutte vengono girate sul dorso e messe sul tavolo. Così si può incominciare a giocare. Lo scopo è quello di ricostruire le coppie, cioè la poesia.

Parola, suono, immagine

La scoperta della relazione tra suono e significato del testo può essere approfondita attraverso la lettura di alcune poesie. Le poesie vanno lette e analizzate, evitando però, il pericolo di credere che l'interpretazione sonora di un testo poetico sia un fatto interamente personale mentre invece esistono criteri oggettivi di riconoscimento, come le figure di suono: rima, onomatopea, allitterazione, consonanza e assonanza (dette anche rime imperfette), paronomasia e anafora, tutte ampiamente utilizzate nella poesia.

Per svolgere un'attività tra parole, suono e immagine, si può dopo aver letto diversi testi poetici ad alta voce da parte dell'insegnante alla classe, chiudere gli occhi prendendo una posizione comoda e rilassata liberando la mente da ogni pensiero. Mettere l'aula in penombra e una musica di sottofondo. Quando si è raggiunta una buona situazione, l'insegnante legge la poesia, utilizzando al meglio le sue capacità interpretative: tono della voce, fluidità, pause, ecc... a lettura terminata si lascia qualche minuto di silenzio, per far continuare il viaggio immaginativo ai bambini.

Dopodiché l'insegnante invita ad aprire gli occhi e ritornare in aula. Si fa luce, si spegne la musica e si dice ai bambini di scrivere e disegnare quello che hanno immaginato.

Altro tipo di attività da proporre consiste nel mostrare un disegno o un quadro alla classe, adattare una musica scelta insieme e ritenuta adeguata al tipo di figura rappresentata e scrivere in parole le sensazioni che quella immagine trasmette.

Le onomatopее

Le onomatopее sono parole che riproducono un suono o una voce. Ci sono onomatopее primarie, che riproducono direttamente un particolare suono o rumore, e onomatopее secondarie, il cui suono assomiglia a quello delle cose che significano (per esempio: abbaiare ha in sé "bau bau").

I bambini conoscono le onomatopее molto bene, in quanto forma linguistica molto usata nella comunicazione verbale spontanea tra bambini.

E' il linguaggio dei cartoni e dei fumetti e per questo i bambini riescono nelle onomatopее a leggere immagini precise e a individuare i significati.

Una prima attività potrebbe essere proprio quella di cercare immagini tra i fumetti che contengano onomatopее, poi, spiegarne il significato della parola-suono nel contesto in cui è utilizzata.

Rifacendosi a esercizi di scrittura creativa di Bianca Pitzorno (1988, pp 61-65) si possono invitare i bambini a inventare nuovi verbi onomatopeici che traducono delle azioni.

Infine si può proporre ai bambini di inventare un testo poetico libero che contenga molte onomatopее. Si possono addirittura scrivere poesie fatte di sole onomatopее e raggiungere un ottimo effetto di senso, suono e significato.





LA COMUNICAZIONE Perché comunichiamo?

La teoria della comunicazione si basa su diversi assiomi, fra questi i più importanti sono quelli che stabiliscono:

- l'inevitabilità della comunicazione, cioè che in una interazione umana è impossibile non comunicare;
- ogni comunicazione contiene due livelli, uno di contenuto (quello che si comunica), l'altro di relazione (come si comunica); ogni forma di comunicazione contiene al suo interno un meta-livello che connota il contenuto della comunicazione e stabilisce il tipo di relazione che si instaura fra chi emette il messaggio e chi lo riceve;
- il livello connotativi della comunicazione utilizza soprattutto il canale extraverbale, che è analogico, mentre la comunicazione verbale è digitale;
- spesso accade che i due livelli siano incongrui, per cui può accadere che mentre attraverso il linguaggio verbale si invia un certo messaggio, attraverso il canale extraverbale si invia un messaggio in contraddizione col primo (teoria del doppio legame, così definita nella psicopedagogia);
- la comunicazione è un fenomeno circolare, caratterizzato da una retroazione o feed-back; ogni volta che il soggetto A comunica qualcosa al soggetto B, quest'ultimo invia contemporaneamente un'informazione di ritorno al soggetto A, il quale a sua volta, sulla base di questa informazione, "modula" il suo messaggio, cercando di renderlo, se vuole, più efficace.

Comunicazione verbale ed extraverbale

Il linguaggio verbale è arbitrario e convenzionale; serve a scambiare informazioni sugli oggetti, ha la funzione di trasmettere conoscenze di epoca in epoca ed è caratteristico dell'uomo. L'acquisizione del linguaggio è un fenomeno complesso che richiede l'attivazione dei processi di astrazione e di simbolismo: la parola, infatti, è un simbolo a cui è necessario associare un oggetto.

Questo processo associativo sta alla base dell'apprendimento del linguaggio, la cui difficoltà deriva dal fatto che tra significato e significante non esiste nessuna relazione analogica. Non c'è infatti nessun motivo per cui la "sedia" si chiama sedia; si tratta semplicemente di una convenzione riconosciuta unanimemente da coloro che utilizzano lo stesso tramite semantico, che utilizzano cioè la stessa "lingua".

La comunicazione extraverbale è analogica ed è essenzialmente funzione dell'espressione corporea: atteggiamento del volto, posizione del corpo, gestualità, inflessione della voce, ecc...

Il linguaggio del corpo è analogico poiché esiste una correlazione fra ciò che si esprime e come lo si esprime.

Nelle interazioni umane il linguaggio verbale ed extraverbale sono contemporaneamente presenti: il primo in funzione denotativa, il secondo in funzione connotativa.

Inoltre bisogna sottolineare il fatto che, mentre il linguaggio verbale si utilizza prevalentemente per inviare messaggi di contenuto, quello extraverbale veicola invece i messaggi di relazione. In altre parole il linguaggio extraverbale è quello dei sentimenti e dell'affettività, mentre quello verbale serve prevalentemente per lo scambio di informazioni.

Pertanto, si comprende perché i bambini sono più portati a "leggere" e ad utilizzare la comunicazione extraverbale, sia perché è a loro più vicina cronologicamente, sia perché essi hanno bisogno sempre di essere rassicurati e incoraggiati emotivamente. E' infatti difficile mentire con i bambini perché sono più "allenati" a cogliere i messaggi extraverbali.

Un corretto approccio pedagogico al bambino non può non tener conto di questi fattori. Infatti, diversi autori attribuiscono alla comunicazione extraverbale un importante ruolo nel processo di apprendimento, che dovrebbe sempre incominciare con la trasmissione di informazioni analogiche, attraverso cioè il linguaggio delle immagini, per passare successivamente all'utilizzazione di un codice semantico.

Ogni segno linguistico, cioè ogni parola, ha un significato comune a tutti coloro che conoscono la lingua alla quale il segno appartiene.

E' il significato di base, il più noto, il più immediato, quello che nei dizionari viene fornito per primo.

Questo significato di base, oggettivo, condiviso, sociale, referenziale si chiama denotazione. E' il significato denotativo.

Al significato generale di ogni segno linguistico, si possono aggiungere (nell'uso e quindi nei contesti) altri strati di significato.

Esistono cioè dei significati associati a quello di base: sono sfumature espressive che dipendono in parte dalla storia della parola stessa e quindi da ciò che essa evoca, e in gran parte, dall'esperienza, dalla cultura della persona che la usa e che la legge e quindi dalla sua percezione della parola o del testo nel quale essa appare.

Si dichiara che il presente documento di **Antonella Sibio**, in formato elettronico, composto da **n. 33 pagine** nel formato A4, è stato pubblicato nella sezione **"Contributi Multimediali"** del sito **www.assodolab.it** a pagina **4** in data **16 luglio 2013**, ed assegnato il n. **56** dell'elenco.

Il Presidente Nazionale Assodolab
Ente Accreditato MIUR

Prof. Agostino Del Buono

Esperto in tecnologie dell'informazione e della
comunicazione verbali e multimediali



E' come se la parola generasse echi, richiami, suggestioni, aloni emotivi, affettivi, culturali tali da evocare realtà ed esperienze meno generali rispetto al significato denotativo; realtà ed esperienze proprie di gruppi e di culture, o addirittura personali.

Questi strati di significato, soggettivi, privati costituiscono la connotazione, il significato connotativo.

"A chi" insegniamo

Preliminare al discorso sullo "scopo" dell'insegnamento, a quello sui "metodi" e sui "contenuti", è quello del destinatario dell'insegnamento, che è poi soggetto dell'apprendimento.

A livello di contenuti e anche, in certa misura, a livello di metodi, una certa specificità "disciplinare" caratterizzerà il discorso "linguistico". Invece il problema delle capacità, delle condizioni di apprendimento del bambino, e quello dell'instaurazione di un corretto rapporto didattico sono comuni a tutti gli insegnanti, qualunque sia l'etichetta che definisce la loro disciplina.

Nel termine d'interdisciplinarietà, rientra certamente la subordinazione delle singole competenze al fine comune della stimolazione che, per avvenire, non può prescindere dalla conoscenza di quali siano, in partenza, queste capacità e di quali siano le condizioni atte a potenziarle.

Quando si deve comunicare con un individuo che parla una lingua diversa dalla nostra si ricorre ad un interprete o, per realizzare un minimo di comunicazione si ricorre ai codici non verbali. Ma una situazione analoga può verificarsi fra individui appartenenti allo stesso gruppo linguistico, quando differenze di età, di cultura, di competenza linguistica, ecc. possono intervenire a ostacolare o bloccare la comunicazione. In questi casi si dice che l'interlocutore non "ha capito". Ma sarebbe più esatto dire che "non ha tradotto il messaggio".

Il messaggio è un'informazione di ingresso nella mente del ricevente che, funge da stimolo per il recupero di informazioni già possedute e si inserisce nel "sistema" delle conoscenze precedenti, ristrutturandolo e modificandolo. Se non avviene questo processo di *assimilazione* e di *accomodamento* non avviene una reale traduzione e il messaggio non viene compreso.

E' perciò importante individuare le condizioni che garantiscono la traduzione e la comprensione del messaggio.

L'insegnante, per assicurare le condizioni della comunicazione, dovrebbe porsi il problema della realizzazione del "contatto" con i suoi scolari.

Il problema non è di sola andata (farsi capire), ma di andata e ritorno (farsi capire e capire), attivare, insomma, la comprensione fra gli alunni.

Dal punto di vista linguistico occorrerà l'accertamento delle competenze iniziali e la commisurazione ad esse di tutte le scelte linguistiche. L'insegnante non dovrà eliminare dalla sua lingua tutte le parole "nuove", ma calcolare e graduare novità e complessità in modo che esse non costituiscano uno "iato" incolmabile.

Indispensabile è l'andamento della "lezione", l'unico che permetta l'immediato controllo della ricezione esatta. Preparare una lezione significa preparare domande opportune a stimolare certe risposte e certe curiosità. Impostare problemi al fine di trovare *soluzioni divergenti*.

Dal punto di vista psicologico il problema del "contatto" è ancora più complesso, anche perché non sempre questo aspetto è compreso nella competenza dell'insegnante specifico.

Processo comunicativo e pensiero produttivo

Diversi autori hanno sottolineato che creatività e intelligenza sono due modi distinti di funzionare del nostro pensiero: La creatività è espressione del pensiero divergente, l'intelligenza del pensiero convergente.

Le caratteristiche del primo sono: mentalità aperta, insofferenza per le regole rigide, curiosità, indipendenza dal campo, flessibilità, complessità, avversione per l'ovvio e le stereotipie, abitudine a trovare i problemi più che a risolverli; il pensiero convergente, invece, è più regolare, più prevedibile, punta alla risoluzione del problema, è dipendente dal campo, più rigido e rispettoso delle regole, è meno fluido e meno flessibile.

Indubbiamente esiste una correlazione fra pensiero divergente e comunicazione analogica, perché la creatività, nelle sue varie forme espressive, utilizza soprattutto un linguaggio analogico. Al contrario il pensiero convergente "predilige" la comunicazione verbale, perché è più logica, più razionale, richiede un più alto livello di astrazione.

E' evidente quindi che, in un contesto di apprendimento, un approccio "creativo" al bambino soddisfa e rispetta le sue modalità comunicative.

Il disegno infantile, in altre parole, ci aiuta ad entrare subito nel mondo del bambino, comprenderne subito i bisogni, conoscerne la realtà più intima, utilizzando un linguaggio, quello analogico, che è più vicino alle sue capacità espressive. Il disegno, quindi, ci consente di instaurare subito un dialogo educativo.

La comunicazione analogica, ontogeneticamente e filogeneticamente, precede quella verbale e ci permette di entrare subito in sintonia.

Piaget ci ha detto che il pensiero intuitivo, analogico – trasduttivo, precede quello operatorio. Inutile quindi insistere con una didattica che presuppone l'acquisizione delle capacità operatorie - concrete prima,



Si dichiara che il presente documento di **Antonella Sibio**, in formato elettronico, composto da **n. 33 pagine** nel formato A4, è stato pubblicato nella sezione **"Contributi Multimediali"** del sito **www.assodolab.it** a pagina **4** in data **16 luglio 2013**, ed assegnato il n. **56** dell'elenco.

Il Presidente Nazionale Assodolab
Ente Accreditato MIUR

Prof. Agostino Del Buono

Esperto in tecnologie di informazione e della
Comunicazione e Linguaggi non verbali e multimediali



formali poi – da parte del bambino in difficoltà. Poiché ogni tentativo del genere rischia di diventare controproducente e di ridurre la motivazione all'apprendimento.

Nelle attività espressive che viene stimolato maggiormente è il pensiero divergente di quello convergente. E' difficile, infatti, in un'attività libero – espressiva, che il pensiero convergente, più logico e formale, venga sollecitato.

Anche se è vero che all'aumentare della creatività corrisponde un aumento dell'intelligenza, ma nei limiti; infatti se prendiamo in esame soggetti particolarmente intelligenti, è possibile che non siano altrettanto creativi, così come è possibile che prendendo in esame soggetti particolarmente creativi, non risultino altrettanto intelligenti.

La scuola è l'istituzione delegata alla valorizzazione del capitale umano e conoscitivo, possiede un valido strumento per il conseguimento di tale obiettivo: esso è rappresentato dalla progettualità. Quest'ultima, però va incardinata su conoscenze assunte come elemento essenziale da finalizzare allo sviluppo delle risorse umane, in sintesi come importante forza produttiva a livello sociale.

In un clima di costante cambiamento e di rapido sviluppo tecnologico, tutte le organizzazioni, compresa la scuola, per far fronte alle esigenze dell'attuale ambiente sono sollecitate a costruire climi favorevoli alla valorizzazione del capitale conoscitivo delle risorse umane.

Non va trascurato che sono le risorse umane l'elemento nevralgico delle organizzazioni complesse la cui valorizzazione rappresenta un vantaggio in quanto queste sono caratterizzate da capacità, come il saper cogliere le relazioni tra gli eventi, la creatività, ecc.

In particolare, la capacità d'interpretazione degli eventi, di correlarli tra loro in modo sempre nuovo, unitamente al ricorso ad un *pensiero divergente* con cui approcciare i problemi o la realtà, è ciò che sostanzia un diverso tipo di competenza, attualmente richiesto perché permette l'individuazione di soluzioni innovative.

Il pensiero divergente si diversifica da quello logico (sequenziale, selettivo), in quanto è caratterizzato dal cambiamento della percezione, dall'esplorazione di idee, di concetti non tradizionali. E' la capacità di produrre nuovi punti di vista, nuove idee.

Comunicazione e scambio

Innanzitutto diciamo che la comunicazione non è riconducibile a scambio.

La comunicazione come scambio riguarda solo una parte della comunicazione e presuppone soggetti già formati che, sulla base di codici sociali, di convenzioni comuni, si "scambiano" qualcosa fra cui anche i "messaggi".

Ma a fondamento della comunicazione come scambio c'è la comunicazione, in gran parte non verbale, come interazione senza convenzioni e come semiosi vitale (semiosi è il processo in cui qualcosa funziona come segno), semiosi e vita sono due concetti che si equivalgono (Sebeok 1986), in cui i soggetti della comunicazione – scambio, gli oggetti che fanno da referenti e le cose da comunicare, come pure gli stessi codici e convenzioni sociali, e i valori, i programmi, i modelli della comunicazione, si costituiscono.

E' necessario, in primo luogo, rivedere il concetto di comunicazione ridotto a scambio, tanto più quando si parla del bambino e di "progetti formativi" che possano riguardarlo.

La "semiotica del codice e del messaggio", derivata dalla semiologia prefigurata di Saussure e dalla teoria dell'informazione, resta legata a una nozione della comunicazione secondo cui essa avviene secondo il modello di un oggetto che passa da un luogo all'altro. Questo modello si rivela oggi sempre più inadeguato, anche grazie alla ripresa della semiotica di Charles Sanders Peirce.

In Italia, tale modello si trova già messo in discussione nel libro del 1961, *Significato, comunicazione e parlare comune*, di Ferruccio Rossi Landi (1980), dove si respinge la concezione della comunicazione in termini di passaggio, come se si trattasse di un pacco postale spedito presso un ufficio postale e ricevuto da un altro.

Questa idea semplicistica della comunicazione come un'azione dell'"emittente" che il "ricevente" non può che accogliere passivamente e che De Mauro (1994) chiama "idea della comunicazione come atto dovuto", malgrado i diversi "punti di attacco" che lo stesso De Mauro elenca, è, a livello di "media cultura", tutt'altro che in crisi e, come lo stesso osserva, è ancora dominante nella pratica scolastica di molti paesi, tra i quali l'Italia.

Questo modo di intendere la comunicazione è collegato alla riduzione della comunicazione allo schema dicotomico codice/messaggio/, corrispondente alla dicotomia *langue/parole*.

Nei *Nuovi programmi didattici per la scuola primaria* (1985) si parla della lingua come un "codice", come pure sono indicati come codici i linguaggi non verbali.

Ciò rischia di appiattire sul piano teorico, tutti i segni verbali e non verbali a livello di segnali ed è fuorviante per la comprensione degli obiettivi stessi che, sul piano della formazione linguistica, i programmi si propongono, dato che il capire enunciazioni e testi e il produrli, se presentate come operazioni riferite alla lingua – codice, risultano ridotte, conseguentemente, a operazioni di "decodificazione" e di "codificazione", che, se certamente presenti in essi, non ne costituiscono tutta la specificità.

Il limite del modello di segno della semiologia di matrice saussuriana dipende dal suo binarismo che si esprime nella concezione dello scambio eguale fra significante e significato all'interno del sistema della

Si dichiara che il presente documento di **Antonella Sibio**, in formato elettronico, composto da **n. 33 pagine** nel formato A4, è stato pubblicato nella sezione **"Contributi Multimediali"** del sito www.assodolab.it a pagina **4** in data **16 luglio 2013**, ed assegnato il n. **56** dell'elenco.

Il Presidente Nazionale Assodolab
Ente Accreditato MIUR

Prof. Agostino Da Buono

Esperto in Tecnologie dell'Informazione e dello

Comunicazione e Linguaggi non verbali e multimediali



lingua e nelle riduzione della complessa vita del segno allo schema dicotomico del codice e del messaggio, che è proprio del segnale.

Significare e interpretare

Perché ci sia segno, bisogna che qualcosa abbia significato. Ciò vuol dire che tale qualcosa è "interpretato come questo o quello", possa essere assunto in quanto qualcos'altro. Un oggetto fuori posto diviene segno se interpretato.

Le tracce, gli indizi, i sintomi sono tutte cose divenute segni in quanto interpretate come altre cose. Ciò vale per i segni verbali. Un suono vocale è segno se interpretato come la tale fonìa. Se una parola è tale, cioè ha significato e dunque è un segno verbale, è perché può essere interpretata in quanto qualcos'altro, cioè si può fornire un'altra parola o una frase, una definizione, in italiano o in qualsiasi altra lingua, o un disegno, ecc. che possa dirne il significato.

Un testo scritto acquista significato tramite il testo di lettura (che lo legge), orale o scritto, che ne fornisce l'interpretazione.

Tutte le volte che qualcosa è segno, è perché se ne può dare il significato tramite qualcos'altro che ne sia l'interpretazione. Questo "qualcos'altro" è necessariamente un altro segno, in quanto per essere interpretante deve avere significato, e ciò vuol dire che deve essere in grado di ricevere un'interpretazione, che cioè ci deve essere un altro segno che ne esprima il significato.

Il significato di un segno è detto, è espresso, sempre da un altro segno. Oppure possiamo dire che un segno ha il proprio significato in un altro segno.

Quest'ultimo a sua volta è tale se può avere un segno che lo interpreti, e così via.

Chiamiamo l'oggetto che riceve il significato *interpretato* e quello che conferisce significato *interpretante*. I segni che sono gli uni interpretanti degli altri costituiscono un *percorso interpretativo*.

Ciascun segno di un determinato percorso può essere interpretato o interpretante in altri percorsi interpretativi, e quindi costruire un "punto di incrocio" nella rete dei segni. Ciascuno di questi percorsi interpretativi costituisce uno dei vari significati per i quali qualcosa svolge la funzione di segno. Possiamo dunque definire il *significato come uno dei percorsi interpretativi che collegano un interpretato a una serie aperta di interpretanti*.

Il segno è un *atto interpretativo*, che consiste nel congiungere qualcosa che funge da interpretata, che non è detto che debba essere necessariamente un oggetto fisico, con qualcosa che funge da interpretante, che non è detto che debba essere necessariamente qualcosa di mentale. L'interpretato può essere tanto qualcosa che esiste fisicamente, come un testo scritto o una fonìa o un cartello pubblicitario, quanto un'immagine mentale, come quando cerchiamo di interpretare ciò che è apparso in sogno, o come quando trasponiamo in fonie parole e d enunciazioni prima mentalmente formulate, o cerchiamo di fischiettare un motivo musicale che ci ritorna alla mente.

E anche l'interpretante può essere tanto qualcosa di fisico, come quando parlando traduciamo l'immagine mentale di un oggetto o di un evento, o l'immagine mentale di una parola o di un'enunciazione, in una sequenza fonica; quanto qualcosa di mentale, come quando, ascoltando un discorso traduciamo le fonie in immagini mentali delle parole, o degli oggetti e delle situazioni che le fonie richiamano come loro interpretanti.

I segni verbali (orali e scritti) e non verbali sono collegati tra di loro come i nodi, i punti di incrocio, di una grande e fitta rete. E come i nodi di una rete, svanirebbero se si eliminassero i tratti che li congiungono.

Di questa rete fanno parte stabilmente i segni verbali fonemici e grafici, ma ne può fare parte anche qualsiasi oggetto materiale e qualsiasi immagine mentale.

Non ci sono oggetti materiali che non possono diventare segni. Ogni nostro pensiero, ogni nostro comportamento, intenzionale, come l'esecuzione di un progetto, o intenzionale, come il sognare, avviene nella rete dei segni, è preso in essa, è un itinerario che collega fra loro punti di incrocio più o meno vicini o lontani in questa rete. Anche i comportamenti naturali come il respirare e il digerire non si sottraggono alla possibilità di essere segni.

Anche i segni con il più basso grado di segnità, i quali perciò possono essere considerati come *segnali in senso stretto*, fanno pur sempre parte della rete dei segni e quindi sono soggetti a interpretazioni che innestano il percorso obbligato interpretato – interpretante, proprio del segnale, su percorsi non prefissati, aperti, cioè propriamente segnici.

Scrittura e comunicazione

Un pregiudizio ricorrente è che nella società moderna la scrittura sarebbe sopraffatta da altre forme segniche. Fa parte di questo pregiudizio la tesi della supremazia odierna dell'immagine sulla scrittura. Come qualsiasi forma di produzione segnica umana non fosse inevitabilmente, in quanto tale, fondamentalmente *scrittura*.



Si dichiara che il presente documento di **Antonella Sibio**, in formato elettronico, composto da **n. 33 pagine** nel formato A4, è stato pubblicato nella sezione **"Contributi Multimediali"** del sito **www.assodolab.it** a pagina **4** in data **16 luglio 2013**, ed assegnato il n. **56** dell'elenco.



La scrittura ha una visione ristretta, secondo cui essa è identificata con la trascrizione del linguaggio orale, e dunque è ridotta a semplice registrazione di esso, a una sorta di rivestimento esterno, con una conseguente subalternità rispetto all'orale.

La scrittura non è altro (come già viene detto nel Fedro di Platone) che mnemotecnica. Questa visione ristretta non è collegata al preconetto del primato della parola orale, della *phonè* e dunque a una pregiudiziale di ordine fonocentrico, ma anche a una visione di ordine etnocentrico, secondo cui la scrittura – ridotta a trascrizione – risulta una prerogativa di certe forme sociali e non di altre e viene considerata come una tappa fondamentale nella storia umana, anzi come fattore discriminante fra preistoria e storia, fra società "fredde", prive di storia e società "calde" (Lèvi-Strauss), dotate di storia, capaci di evoluzioni e di memoria storica.

L'invenzione della scrittura come trascrizione presuppone la preesistenza della scrittura in un senso ben più complesso, e in ambito temporale ben più ampio, di quello dell'evoluzione storico - culturale dell'uomo, perché concerne il processo stesso di ominazione, cioè il processo della formazione stessa della specie umana.

La scrittura come trascrizione è collegata con la "cultura" in senso ristretto, per il quale essa è opposta a "non cultura" e perviene all'"uomo colto", con tutte le connessioni che in questa eccezione la scrittura ha con il potere e con il consolidamento di rapporti di dominio dell'uomo sull'uomo.

Invece, la capacità di scrittura come capacità specie – specifica, fa parte della "cultura" nel senso ampio, nel senso antropologico, per il quale essa è opposta a "natura" ed è propria dell'uomo in quanto tale.

Senza la capacità di scrittura l'uomo non sarebbe in grado di articolare i suoni e di individuare un numero limitato di tratti distintivi, i fonemi, da riprodurre foneticamente; e non saprebbe comporre i fonemi in maniere diverse per formulare molteplici parole (monemi) e non saprebbe comporre queste ultime sintatticamente in maniere diverse, in sempre nuove enunciazioni per esprimere significati diversi e sensi diversi.

La scrittura come procedura modellizzante è il *linguaggio* che sta a fondamento dei sistemi segnici umani e li distingue, in senso specie – specifico, dalle forme di comunicazione animali.

La scrittura letteraria è un altro luogo importante, e forse il più antico, della autonomizzazione della scrittura dalla trascrizione, realizzata come affrancamento dello stesso segno scritto rispetto alla sua funzione ancillare nei confronti del linguaggio orale rispetto alla riduzione della scrittura a mnemotecnica.

Il disimpegno della scrittura letteraria, cioè il suo disimpegno dai doveri degli altri generi di scrittura verbale dove essa è semplice trascrizione, l'affranca dalle responsabilità definite e circoscritte, delimitate da alibi.

E tale il disimpegno dalle responsabilità parziali e relative, carica la scrittura letteraria di una responsabilità senza limiti, assoluta, che è quella dell'affrancamento dell'uomo da tutto ciò che possa ostacolare la libera manifestazione di ciò che specificamente lo caratterizza: il linguaggio, cioè la possibilità del gioco infinito di costruzione, e decostruzione, di nuovi mondi possibili. "Gioco" e non "lavoro", perché autonomizzato dai bisogni, eccedente rispetto alla funzionalità, alla produttività, esterno al "regno della Necessità".

In quanto scrittura, e non trascrizione, la scrittura letteraria è refrattaria a qualsiasi potere che possa ostacolarla; al potere essa ammette solo l'*immaginazione*.

L'immaginazione in funzionale, improduttiva, liberamente creativa, come quella attribuita a Dio. L'umano sta in questa creazione divina dell'uomo, ma che è sua propria in quanto essere capace di linguaggio, cioè di scrittura.

CREATIVITA'

Molti muoiono senza essere nati completamente.
Creatività significa aver portato a termine la propria nascita
prima di morire

(E. Fromm)

L'educazione creativa apre una serie di prospettive psicopedagogiche e didattico - educative.

Un approccio didattico - creativo (perché la creatività si può insegnare) deve necessariamente seguire l'ontogenesi dell'individuo, cioè che l'apprendimento creativo inizi con delle tecniche riferite ad un linguaggio, analogico, fatto di gesti e di immagini, per giungere ad un linguaggio digitale, quello verbale.

E' necessario che l'apprendimento - e quindi l'insegnamento - segua lo stesso sviluppo delle capacità espressive del bambino: otterremo che nel bambino il linguaggio diventi una necessità e non un'imposizione.

La creatività rende l'interazione apprendimento – insegnamento un processo di continua ristrutturazione: delle conoscenze da parte dell'allievo, delle metodologie didattiche da parte dell'insegnante.

Tutto questo può generare confusione, una confusione però che arricchisce, poiché la creatività convive con la confusione, che, se creativa, non genera disorganizzazione, ma ristrutturazione,

Si dichiara che il presente documento di **Antonella Sibio**, in formato elettronico, composto da **n. 33 pagine** nel formato A4, è stato pubblicato nella sezione **"Contributi Multimediali"** del sito www.assodolab.it, pagina **4** in data **16 luglio 2013**, ed assegnato il **n. 56** dell'elenco.



Il Presidente Nazionale Assodolab
Ente Accreditato MIUR

Prof. Agostino Del Buono
Esperto in Tecnologie dell'Insegnamento e della
Comunicazione e Linguaggi non verbali e multimediali

rinascita di qualcosa che già esisteva ma ora in forma nuova. Un eccessivo ordine, invece, inibisce la creatività.

Tornando alla frase iniziale (di E.Fromm), diciamo che è la appercezione creativa, più di ogni altra cosa, che fa sì che l'individuo abbia l'impressione che la vita valga la pena di essere vissuta.

In contrasto con ciò vi è un tipo di rapporto con la realtà esterna che è di compiacenza, per cui il mondo e i suoi dettagli vengono riconosciuti solamente come qualcosa in cui ci si deve inserire o che richiede adattamento. La compiacenza porta con sé un senso di futilità per l'individuo e si associa all'idea che niente sia importante e che la vita non valga la pena di essere vissuta.

Queste due alternative di vivere creativamente o non creativamente possono essere del tutto contrapposte.

La creatività appartiene all'individuo e consiste nella maniera che lo stesso utilizza nell'incontro con la realtà esterna.

L'impulso creativo è qualcosa che si può considerare una cosa in sé, qualcosa che, naturalmente, è necessario se l'artista deve produrre un lavoro d'arte, ma anche come qualcosa che è presente quando guarda in maniera sana una qualunque cosa o fa una qualunque cosa deliberatamente, per es. quando gioca (riferito al bambino e non solo).

Il risultato del processo di creatività è la creazione, che ha sede tra l'osservatore e la creatività dell'artista.

Va detto che gli individui vivono creativamente e trovano che la vita vale la pena di essere vissuta, o che non possono vivere in maniera creativa e dubitano del valore del vivere. Questa variabile negli esseri umani è direttamente in rapporto alla qualità ed alla quantità di opportunità ambientale all'inizio o nelle prime fasi dell'esperienza di vita di ciascun bambino.

Per questo il bambino ha il bisogno, quasi vitale del gioco. Giocando comunica e ricerca se stesso.

Nell'ambito scolastico è importante trasmettere valori di socializzazione e apprendimento alla creatività; e la poesia è un modo per esplorare il proprio mondo e il mondo esterno, prima con se stessi e poi con gli altri.

Mediazione creativa a scuola

Per "dare", trasmettere e fare – insegnando – poesia è necessario dar vita a una situazione tale dove la creatività viene permessa, costruita, cercata, voluta.

E' necessaria una "mediazione creativa".

Mediazione che riguarda la ricomposizione di conflitti e problemi fra insegnante e alunno.

Il termine "conflitto" è inteso in senso lato. Per esempio, il fatto che un bambino non stia attento (da mesi) alle lezioni e che la cosa dispiaccia all'insegnante – che quindi lo richiama di continuo all'attenzione- è ritenuto un conflitto, ma un conflitto è anche il fatto che un bambino diventi "invisibile" in classe e che l'insegnante non si accorga della sua presenza, per mesi.

Questo "conflitto" presuppone che sia il bambino invisibile che l'insegnante che lo ignora stiano comunicando e siano quindi invisibili e disattenti in modo intenzionale (anche se non consapevole).

Solo presupponendo che le cose stiano così si può pensare di cambiarle in breve tempo; non sarebbe invece possibile sperarlo o tentarlo se fossimo convinti di essere di fronte all'invisibilità, alla distrazione o ad altro come a tratti di "personalità".

La mediazione consente di innescare in modo generativo situazioni nuove nel "gioco" alunno – insegnante.

Per "gioco" intendiamo un'interazione nella quale le azioni di due o più interlocutori tendono a ripetersi nel tempo senza che l'argomento dell'interagire si concluda o si risolva. Quando ciò avviene, è probabile che l'obiettivo del gioco si la permanenza del gioco stesso, messo in atto per perpetuare un sistema nel quale ognuno ha trovato una collocazione accettabile.

Il gioco in sé non è un problema, anzi, sta alla base delle ritualità che ci consentono una vita prevedibile e controllata, cioè tranquilla.

L'area semantica del concetto di gioco è molto vasta, si pensi che ciò che viene costruito soprattutto dall'interazione è l'identità dei partecipanti; si può dire che l'identità è un gioco e un rituale (Goffman, 1959).

L'argomento narrativo che viene usato in modo implicito o esplicito per alimentare il gioco prende il nome di "problema" o "situazione problematica".

Il superamento dei giochi, anche quelli che costituiscono un problema, che avvenga per un mutamento del contesto, per un cambiamento intenzionale o in qualunque altro modo, può produrre ansia, poiché ci spinge in territori nuovi.

La rimessa in moto del processo, infatti, non è in genere riposante: essa consiste nel riprendere il cammino verso il non ancora sperimentato e vissuto; non stupisce quindi che le persone, per prendere fiato e darsi coraggio, raccontino ogni tanto problemi capaci di alimentare nuovi giochi o soste nel processo.

Si dichiara che il presente documento di **Antonella Sibio**, in formato elettronico, composto da **n. 33 pagine** nel formato A4, è stato pubblicato nella sezione **"Contributi Multimediali"** del sito **www.assodolab.it** a pagina **4** in data **16 luglio 2013**, ed assegnato il n. **56** dell'elenco

Il Presidente Nazionale Assodolab
Ente Accreditato MIUR

Prof. Agostino Del Buono
Esperto in Tecnologie dell'Informazione e dello
Comunicazione e Linguaggi non verbali e multimediali



La mediazione è uno strumento capace di interrompere fra i giochi ormai consolidati quelli dannosi, disfunzionali, che emergono dalla folla di rapporti e giochi normali perché sono indici, a volte disperati, di disagio e sofferenza.

La mediazione si è rivelata un metodo per riuscire, non senza impegno di tutte le parti, a rompere questo schema: la mediazione permette i cambiamenti suggerendo autocambiamenti in chi si lamenta per il problema. Il gioco viene tolto di mano ai giocatori e alla coppia studente – docente si consente di metterne a punto un altro, più funzionale e sereno.

La mediazione avviene in diverse fasi:

- La richiesta di mediazione: è di duplice specie, c'è una richiesta da parte di chi presenta il problema e c'è poi una delicata richiesta da parte del mediatore alla persona che deve essere invitata alla mediazione.

- L'accordo sulle regole: accordarsi sulle regole significa dettare le norme del gioco, in un certo senso definirlo. Percepire da parte dei partecipanti un segno di accettazione dovrebbe essere in questa fase il compito più importante del mediatore. Spesso le regole vengono enunciate non all'inizio della mediazione, ma nella fase in cui si invita uno dei contendenti a parteciparvi. L'enunciazione delle regole ha un potere tranquillizzante.

- L'esposizione del problema: le regole da enunciare non devono essere molte; l'arte della mediazione non può infatti basarsi sull'utilizzo meccanico di regole. Mediare implica una grande capacità di ascolto dell'altro, la rinuncia al suggerimento direttivo per la soluzione di problemi e la rinuncia a costruire alleanze con una delle parti.

Abbiamo definito "mediazione" l'attività di un terzetto di attori: l'insegnante che porta il problema (di solito è proprio il docente a farlo), lo studente che fornisce gli argomenti per definire il problema e il mediatore.

Per diverse ragioni non è sempre possibile lavorare in tre.

Potremmo avere un problema e non sentire affatto il bisogno che un collega ci aiuti; oppure la scuola potrebbe non disporre di mediatori formati; o sentire che con quel particolare studente potremmo cavarcela con le nostre forze, ecc...

Si ricorrerà in questo caso a quella che chiamiamo "negoziato semplice" o soltanto "negoziato".

In questo caso di negoziato svolgeremo le funzioni di portatori del problema e di mediatori. Ciò significa che, pur avendo il problema, dovremo comunicare con lo studente seguendo tutte le regole previste per la mediazione efficace.

Lo si può fare senza un lungo training, perché noi possediamo già questa capacità, ricorremo infatti alla nostra parte regista, cioè quella capacità che mettiamo in atto quando svolgiamo l'attività di insegnanti e parliamo con gli alunni.

Il parlare per insegnare si differenzia dal chiacchierare perché segue un percorso diretto a un obiettivo educativo – didattico.

Nella negoziazione, la parte calibratrice avrà il compito di porre davanti il nostro punto di arrivo, un patto con lo studente. Saprà regolare il nostro linguaggio secondo le regole della comunicazione efficace e senza critiche, ma gratificazioni; ricalco dell'interlocutore, ossia, dov'è possibile, uso del suo linguaggio e uso del non verbale: posture, espressioni del viso, ritmo del parlare, ritmo della respirazione, movimenti delle mani, uso del suo canale sensoriale preferito.

Nella negoziazione tutto può assumere un ruolo meno formale, il cerimoniale può essere molto meno marcato e il sito del colloquio può essere ovunque: una stanza libera, nel corridoio della scuola, in cortile; e anche il tempo può essere programmato o casuale e momentaneo, come un'ora di "buca", o l'intervallo.

La fase di formazione alla mediazione e alla negoziazione, in quanto fase didattica – esplicita, dovrebbe chiarire definitivamente le idee.

Ma le idee non sono competenze e il messaggio più serio che si riceverà dalla descrizione di ciò che avviene durante la formazione è che per *apprendere occorre fare*. E non ci riferiamo solo a un saper fare ciò che prima si è letto e ascoltato, ma a un *capire di nuovo tipo*, completamente diverso da quello costruito seguendo ciò che si legge e annuendo ogni tanto con la testa.

E' per questo che ammettiamo che vi sono dei limiti, non vi sono certezze e garanzie. L'importante è che si tenti sul campo, scoprendo le difficoltà e la fatica, commettendo errori e imparando da questi.

Non si può mediare su tutto.

La mediazione come strumento strategico di cambiamento è efficace quando si presentano problemi che persistono da molto tempo. La lunga vita di un problema è infatti in segnale che siamo di fronte a un problema – gioco.

Nella maggioranza dei casi è l'insegnante ad avere il problema e a fare richiesta di mediazione.



Si dichiara che il presente documento di **Antonella Sibio**, in formato elettronico, composto da **n. 33 pagine** nel formato A4, è stato pubblicato nella sezione **"Contributi Multimediali"** del sito **www.assodolab.it** a pagina **4** in data **16 luglio 2013**, ed assegnato il **n. 56** dell'elenco.

Il Presidente Nazionale Assodolab
Ente Accreditato MIUR

Prof. Agostino Del Buono

Esperto in Tecnologie dell'Informazione e delle
Comunicazione e Linguaggi non verbali e multimediali



La definizione come semplificazione narrativa

Poiché la creatività è la capacità di inventare soluzioni nuove a problemi è la risorsa principale da utilizzare nel corso di una mediazione: creatività nell'insegnante mediatore, ma soprattutto creatività nello studente che, come già accennato, inventa soluzioni.

Si dovrebbe fornire agli alunni una definizione di creatività che consenta loro di essere creativi.

La cosa non è semplicissima, visto il volume connotativi raggiunto dal termine.

Se il mondo che noi viviamo è il mondo che noi stessi ci narriamo, vedremo come dare definizioni al di fuori del contesto narrativo, possa inibire la creatività.

La definizione si pone sia come inizio di un discorso logico che come inizio di un discorso che punta alla verosimiglianza.

Ogni descrizione è una definizione. In un racconto o nella stessa poesia, ogni parola descrive, rende reale l'immaginario, ogni parola definisce qualcosa.

Anche la poesia è racconto, poiché ci parla come ci parlano le figure di un racconto; vi sono personaggi, ambienti,... somiglianze con la realtà vissuta.

La definizione è come la "cornice di un quadro" che racchiude un mondo visto e vissuto e lo ferma davanti a noi.

Secondo Bruner la prima caratteristica del racconto è la *diacronicità narrativa*.

Se un conflitto è sempre un conflitto fra teorie, concezioni del mondo o semplici pareri e credenze, il possibile accordo nasce da negoziazioni che puntano a un sincretismo delle idee, a una condivisione dei significati.

La definizione appare una sorta di mediazione con la proposta di leggi e di regole che i contraenti si impegnano a rispettare.

Quando la definizione si presenta invece come narrazione di strano tipo, a sé stante, quando si ignora il suo antecedente implicito, assume allora strana dignità di ciò che è già dato, si riveste di nobiltà ontologica, dai toni assiomatici e perentori.

Non ci accorge che essa nasce da un accordo imposto e si perde la diacronicità che l'ha prodotta, il suo essere storica, la sua provvisorietà.

L'origine del definire viene dimenticata e ignorata e la definizione raggiunge una dimensione astratta e sempiterna che la fa sembrare più nobile e complessa di quanto non sia in realtà.

Un'altra caratteristica delle narrazioni elencata da Bruner è la *componibilità ermeneutica*.

Noi tutti, lettori, ascoltatori, interlocutori e osservatori siamo infatti costantemente alla ricerca del complesso dei sistemi concettuali di riferimento (tutto ciò che è chiamato anche "circolo ermeneutico"; Gadamer, 1992) che forniscono di significato le azioni e le narrazioni di cui siamo testimoni.

Secondo Bruner, la definizione, in quanto parte di un racconto, avrebbe bisogno di un'interpretazione che suggerisca le linee di coerenza dei discorsi dai quali è nata e che da essa nascono.

A volte ciò non appare e la definizione si presenta come un dato decontestualizzato o "quel che è".

In tal modo l'interlocutore ritiene di partire da un dato, anziché da un accordo.

Un'altra caratteristica Bruneriana del discorso narrativo è la *referenzialità*.

La realtà narrata non è sempre in grado di sostituirsi alla realtà vissuta. Perciò il senso comune distingue tra realtà (un insieme di narrazioni che appaiono realtà, che sono divenute realtà) e narrazione (narrazioni che non appaiono ancora realtà).

Occorre quindi che la narrazione, se vuole apparire e divenire realtà, contenga elementi che ne facciano dimenticare l'origine discorsiva.

Per il senso comune quando la narrazione appare come osservazione e accordo scientifico viene anche vista come espressione o rispecchiamento della realtà, cioè come descrizione realistica, come foto descrittiva del presente e non come frutto di una negoziazione.

Il senso comune ignora che le comunità scientifiche, quando vivono conflitti o addirittura conducono rivoluzioni, non danno alcuna importanza alle "prove di realtà", ma solo al proprio senso estetico e alle proprie passioni (Kuhn, 1962).

Perciò le definizioni scientifiche hanno un grande effetto retorico.

Si ignora o se ne dimentica la storia, sembrano nascere dalla realtà e non da convenzioni tanto da sembrare vere.

Ciò ci permette di accostarci ad ancora un'altra caratteristica del discorso narrativo: l'*appartenenza a un genere*.

I generi, dice Bruner, si specializzano applicandosi a situazioni umane e convenzionali, ma conseguono i propri effetti mediante l'azione di un linguaggio particolare.

Il genere narrativo, oltre a rappresentare un modo di costruire le situazioni umane, fornisce anche una guida per l'uso della mente, così la definizione, una volta riconosciuta come genere, ci predispose al gioco linguistico che essa propone.

Quando ascoltiamo o leggiamo una definizione ci poniamo quindi come di fronte a una narrazione; essa ci cattura nel suo contesto e diventa in un certo senso nostra.

Bruner ci ricorda: "Noi recepiamo il testo narrativo in termini nostri. Inevitabilmente teniamo conto delle intenzioni di chi racconta e lo facciamo nei termini delle nostre conoscenze di sfondo. E' proprio questa sensibilità al contesto a far sì che nella vita di ogni giorno il discorso narrativo sia uno



Si dichiara che il presente documento di **Antonella Sibio**, in formato elettronico, composto da **n. 33 pagine** nel formato A4, è stato pubblicato nella sezione **"Contributi Multimediali"** del sito **www.assodolab.it** a pagina **4** in data **16 luglio 2013**, ed assegnato il n. **56** dell'elenco.

Il Presidente Nazionale Assodolab
Ente Accreditato MIUR

Prof. Agostino Del Buono

Esperto in Tecnologie dell'Insegnamento e della
Comunicazione e Linguaggi non verbali e multimediali



strumento di negoziazione culturale così vitale. Tu darai la tua versione, io la mia, e raramente dobbiamo adire le vie legali per comporre le nostre divergenze" (Bruner, 1971).

Creatività e fantasia nell'apprendimento

Lo studente non va aiutato a formulare una soluzione, dovrà invece essere aiutato a impegnarsi per cercarla. E' questa la regola fondamentale della mediazione.

Tutto ciò che viene suggerito allo studente è perduto nella mediazione.

Si può invece invitare l'alunno, il bambino a pensare e trovare soluzioni.

La creatività non è un introdursi in territori ancora inesplorati, non fa scoperte, ma costruisce ciò che noi ci aspettiamo venga costruito da un agente creativo.

Creativi si impara ad essere, e lo si può imparare una volta scelto il gruppo culturale dal quale si vogliono i riconoscimenti. Si tratta cioè di una competenza linguistica e di una scelta culturale.

La creatività dell'artista di successo, per esempio, paragonabile a una sorta di intelligenza sociale; l'artista sa cosa mostrare alla propria comunità critica, così come il politico.

Tutto questo avviene in un processo non sempre consapevole, ma sicuramente intenzionale.

Apprendere qualcosa come la creatività, quel modo di riuscire a cogliere ciò che le persone si aspettano già, senza che esso sia noto ai più: questo tipo di apprendimento ha comunque un che di misterioso, che pare sennepiarsi solo attribuendolo a doti particolari di persone particolari, e non è questo che vogliamo.

La domanda da farsi è: come si apprende la creatività? Come si diventa creativi?

La creatività è una sorta di realtà irreali poiché facente parte della soggettività.

E la soggettività di ognuno di noi, l'uomo, l'essere umano è per molti versi ancora un mistero da scoprire.

Utile è proporre la creatività, utilizzando anche la fantasia per esplorare e sviluppare la personalità.

Noi tutti viviamo in un mondo di fantasia, ricco, composito e vivido, ma molti di noi sono insensibili alle immagini che vengono continuamente prodotte dalla nostra mente.

Se ci fermiamo per un solo momento durante la giornata o nel corso di un'attività, scopriremo di esserci soffermati su una serie mutevole di immagini che si sono prodotte in modo spontaneo. Per la maggior parte di noi queste immagini saranno soprattutto visive anche se potrebbero essere coinvolti anche altri sensi.

La fantasia, se guidata, stimola alla creatività.

Con il termine di "fantasia guidata", intendiamo un'attività nella quale, dopo un esercizio preliminare di rilassamento, vengo letti ai bambini una serie di brani che hanno lo scopo di fornire loro spunti e indicazioni.

Il filo logico di queste narrazioni non deve essere necessariamente sviluppato in senso logico, anche se spesso è così.

All'interno di questa "cornice" gli alunni sono liberi di esplorare il mondo del loro immaginario personale e sono incoraggiati a comunicare tale unicità agli altri.

La fantasia guidata è una tecnica che permette all'individuo di recuperare la propria immaginazione.

La fantasia guidata è utile non solo ai bambini, ma anche agli insegnanti, come tecnica di rilassamento e superamento dello stress, costituendo così uno stimolo per un efficace apprendimento personale, sociale e professionale.

Non va limitata a poche aree tematiche, poiché può essere collegata positivamente a un'ampia varietà di contesti educativi, purché il livello di espressione linguistica in essa impiegato sia appropriato alle fasce d'età e al gruppo classe.

L'uso sulle tecniche basate sulle immagini sembra trovare un campo d'applicazione particolarmente favorevole con studenti svantaggiati, come quelli che non riescono ad adeguarsi al programma scolastico o che presentano problemi di comportamento o handicap.

L'immaginazione, inoltre, può essere impiegata per rappresentarsi mentalmente delle abilità sociali, per migliorare le prestazioni sportive, per scopi terapeutici e per rilassarsi.

La fantasia è aperta a tutti poiché è in "tutti", in ognuno di noi.

Il compito è sempre di incoraggiare i bambini a scoprire personalmente la gioia e la capacità di autoconoscenza che la fantasia può liberare e a condividere nel gruppo e con lo stesso insegnante il piacere di iniziare un viaggio alla scoperta di se stessi.

I termini "immagini" e "fantasia" sono spesso usati come fossero intercambiabili, poiché la fantasia implica sempre la produzione di immagini mentre non tutti i tipi di immagini implicano la fantasia.

Per raffigurare un albero, non c'è bisogno di alcun elemento di fantasia.

Con il termine "immagine" ci si riferisce a una rappresentazione interiore di una percezione del mondo esterno in assenza di una reale esperienza esterna, una rappresentazione interiore diversa da ogni precedente esperienza vissuta.

La parola "immagine" è messa in collegamento con l'immaginazione che l'insegnante ha il compito di incoraggiare.

Si dichiara che il presente documento di **Antonella Sibio**, in formato elettronico, composto da **n. 33 pagine** nel formato A4, è stato pubblicato nella sezione **"Contributi Multimediali"** del sito www.assodolab.it a pagina **4** in data **16 luglio 2013**, ed assegnato il **n. 56** dell'elenco.



Il Presidente Nazionale Assodolab
Ente Accreditato MIUR

Prof. Agostino Del Buono

Esperto in Tecnologie dell'Informazione e delle
Comunicazione e Linguaggi non verbali e multimediali

L'immaginazione può concretizzarsi in risultati come la poesia (o anche un dipinto), riconosciuti come attività educative legittime e che si prestano alla valutazione dell'insegnante. Nonostante si sia fatto uso di termini come mondo "interiore" ed "esterno", la differenza tra fantasia e realtà non è sempre chiara.

Talvolta ci capita di vedere cose che hai nostri occhi appaiono in modo diverso come poi lo sono realmente. L'argomento è abbastanza complesso e ancora aperto da discussione sia psicologiche che filosofiche.

Tuttavia possiamo affermare che è possibile aiutare i bambini ad avere una padronanza maggiore della differenza tra fantasia e realtà, se insegniamo loro a prestare maggiore attenzione alle proprie fantasia e ad ampliarle in modo creativo a allo stesso controllato.

Motivazione all'apprendimento

Le ragioni che muovono le persone a fare certe cose, a impegnarsi più a lungo in alcune rispetto alle altre, ad avere aspettative di riuscita diverse nelle attività che intraprendono, sono tutte questioni che attengono alla motivazione.

Cosa induce negli individui una tensione verso qualcos'altro, come si sviluppa una disposizione positiva verso certi aspetti, come si può indurla nei contesti educativi, come si riconosce per facilitare l'inserimento in posizioni lavorative più consone ai soggetti.

Di solito questo legame non è sufficientemente sottolineato, principalmente per due ragioni, la prima riconducibile alla sostanziale omogeneità delle concezioni che fanno perno sul soggetto singolarmente considerato, dotato di un certo patrimonio intellettuale, di abilità e disposizioni positive che vanno individuate e sollecitate opportunamente.

La seconda ragione invece si riconduce alla disomogeneità introdotta nell'approccio neo – vygotkiano nella concezione dell'individuo, non più isolato, ma visto nelle molteplici connessioni con la cultura, il contesto, le relazioni con gli altri, anche mediate dagli strumenti, in cui si radica il suo sviluppo.

Si potrebbe tuttavia affermare che il riconosciuto rapporto fra la concezione dell'apprendimento e quella della motivazione in prospettiva storica e socioculturale, è avvenuta nella grande maggioranza dei casi nel rilevare i fattori *sociali* che influenzano la motivazione a partire dall'organizzazione della classe come comunità di apprendisti e dal ruolo dell'insegnante come soggetto più competente che agisce da facilitatore di acquisizione della conoscenza (Webb e Palincsar 1996).

Invece, secondo la prospettiva di Lave (1993), l'apprendimento è una conseguenza della partecipazione sociale alle attività mediante situazioni di apprendistato a cui ciascun soggetto è continuamente esposto nel corso della vita quotidiana; e c'è allora bisogno di ridefinire contestualmente apprendimento e motivazione che sono in una relazione complementare e simmetrica.

La tesi che si vuole sostenere è che la motivazione in prospettiva neo – vygotkiana va considerata come la trama che sostiene lo svolgimento di attività significative a cui il soggetto prende parte: non più perciò caratteristica individuale del soggetto, variabile da individuo a individuo, ma indicatore dell'avvenuto riconoscimento di *senso* di quello che si da parte di un soggetto, o di un gruppo.

Sul piano educativo ciò implica un mutamento radicale di tutti i piani dell'organizzazione scolastica; con riferimento ai processi di acquisizione di conoscenza, si tratta di una nuova e diversa definizione della motivazione come disposizione positiva ad imparare e a continuare a farlo in modo autonomo anche a scuola finita e fuori la scuola.

Se si considerano le teorie psicologiche generali, come ad es. la psicoanalisi e il comportamentismo, si possono riconoscere le diverse prospettive per le quali si inquadra la motivazione in relazione agli assunti di base di ciascuna teoria; la motivazione risulta quindi un tema studiato proprio perché contribuisce a fornire all'interno delle diverse teorie, le ragioni dei comportamenti dei diversi soggetti (Freud 1934; Hull 1943).

Le successive ricerche hanno comportato anche lo sviluppo di teorie più specificamente rivolte allo studio della motivazione ad apprendere in quanto tale che hanno focalizzato non soltanto gli aspetti relativi alle pulsioni e ai bisogni degli individui, ma anche quelli più specificamente cognitivi; sono sorte così specifiche teorie dell'apprendimento sociale, della motivazione alla competenza, dell'aspettativa di successo e dell'attribuzione causale.

Benché gli aspetti cognitivi siano stati progressivamente sempre più al centro dell'attenzione dei ricercatori, i costrutti interpretativi proposti hanno preso in carico anche altri aspetti collegati all'affettività, alle credenze e alle interpretazioni dei soggetti e alle influenze del contesto.



Si dichiara che il presente documento di **Antonella Sibio**, in formato elettronico, composto da **n. 33 pagine** nel formato A4, è stato pubblicato nella sezione **"Contributi Multimediali"** del sito www.assodolab.it a pagina **4** in data **16 luglio 2013**, ed assegnato il n. **56** dell'elenco.

Il Presidente Nazionale Assodolab
Ente Accreditato MIUR

Prof. Agostino Del Buono

Esperto in Tecnologie dell'Informazione e dello
Comunicazione e Linguaggi non verbali e multimediali



Apprendimento – Insegnamento

La tematica centrale dell'educazione è quella della *dinamica apprendimento – insegnamento*. Molto se ne occupata la psicologia dell'educazione.

La psicologia dell'educazione come zona frontiera rischia di essere indeterminata o contesa tra due padroni potenti, o di essere vista come "applicazione" pura e semplice della psicologia all'educazione o come "clinica" scolastica. Ne si può accettare di ridurre l'oggetto di studio "bambino" alla sua qualità di "scolaro" (Pontecorvo 1999).

Se ne conclude la necessità di una connotazione interdisciplinare che si basa su alcune linee portanti: la sperimentazione, la didattica e psicodidattica, sull'apprendimento e sui singoli contenuti di studio, le relazioni tra fasi dello sviluppo e metodi – obiettivi educativi, i processi motivazionali, gli strumenti di misura e di valutazione. Lo sviluppo di alcune discipline specifiche, quali la docimologia come studio devoluto esclusivamente ai processi di verifica dei risultati degli allievi, hanno apparentemente semplificato il campo di studio della psicologia dell'educazione in cui però l'allargamento delle prospettive teoriche e la ricerca empirica nei settori specifici non ne ha affatto ridotto il campo di indagine e di applicazione.

Alla prospettiva di psicologia culturale un contributo essenziale è stato apportato dalla teoria vygotskiana e dai suoi sviluppi.

Lo sviluppo nasce dall'interazione tra individuo e ambiente.

Per Piaget è prevalentemente la realtà naturale e artificiale, vista per lo più nei suoi aspetti fisici e matematici; per Vygotskij si tratta invece del mondo sociale e culturale, in cui entrano le relazioni umane e sociali, la mediazione linguistico – discorsiva, gli artefatti culturali, materiali e astratti.

In questa prospettiva l'apprendimento non è visto come il risultato di un passaggio di nozioni o di una acquisizione individuale, ma è una costruzione sociale che si produce nei soggetti che apprendono attraverso la mediazione dell'insegnamento in contesti specifici e attraverso sistemi di segni e simboli, di amplificatori culturali diversi.

Olson e Bruner (1974) indicavano già molti anni fa, quando contrapponevano l'apprendimento che avviene per esperienza diretta a quello che avviene per esperienza mediata, che include la massima parte degli apprendimenti scolastici e molti di tipo sistematico. Bruner (come già detto nel capitolo precedente) concepisce la cultura come un sistema di segni che si serve di una serie complessa di protesi o amplificatori o di artefatti culturali, a partire dai sistemi di scrittura, dai modi di contare e quantificare, ecc.

Uno dei compiti dell'educazione è far entrare bambini e ragazzi nel mondo di sistemi simbolici, nei modi che sono stati elaborati e valorizzati nella cultura di appartenenza, ed è una componente fondamentale di una prospettiva formativa.

POETI TRA I BANCHI

Il bambino e la scrittura

Imparare a scrivere è un'attività complessa che i bambini nella realtà delle loro produzioni scritte affrontano in modo tendenzialmente globale.

Per scrivere si deve padroneggiare un *sistema di scrittura*, ma si deve anche conoscere una *lingua scritta* e una *forma testuale*.

Per anni la discussione sul tema dell'apprendimento della scrittura ha riguardato i "metodi di insegnamento" del leggere e scrivere. Si sono così contrapposti *metodo fonico* e *metodo globale*, *metodo analitico* e *metodo sintetico*.

Oggi si guarda alla scrittura come una complessa attività cognitiva e socioculturale, che inizia prima di qualsiasi insegnamento sistematico.

L'idea di fondo è che il bambino di oggi, che vive prevalentemente in una società urbanizzata è immerso in un mondo di scritture che occhieggiano dai molti artefatti del mondo moderno da cui possono essere attratti i bambini.

Il mondo moderno è marcato da una molteplicità di scritte e i bambini, anche piccoli, sono motivati a riconoscerle e interpretarle, senza l'intervento intenzionale degli adulti. Soprattutto si cimentano con grande piacere, non appena l'attività grafica è più controllata sul piano motorio e al suo prodotto viene attribuito un significato rappresentativo, ad accompagnare il disegno con una scritta non convenzionale che è qualcosa di simile al nome di ciò che è rappresentato (Sinclair 1982).

Accanto a questa immersione generalizzata che tutti i bambini hanno oggi in un ambiente di scritte, c'è poi un effetto socioculturale specifico che è costituito dalle attività di lettura e di scrittura che sono presenti, anche se in modo assai differenziato, nella vita familiare, oltre che in quella delle scuole per l'infanzia.

Studi etnografici significativi, dal primo e più influente, condotto da Brice-Heath nel 1983 su due diverse comunità etnico-culturali nel Sud dell'America ad altri successivi che hanno esplorato ambiti specifici di

Si dichiara che il presente documento di **Antonella Sibio**, in formato elettronico, composto da **n. 33 pagine** nel formato A4, è stato pubblicato nella sezione **"Contributi Multimediali"** del sito www.assodolab.it a pagina **4** in data **16 luglio 2013**, ed assegnato il n. **56** dell'elenco.

Il Presidente Nazionale Assodolab
Ente Accreditato MIUR

Prof. Agostino Del Buono

Esperto in tecnologie di Informazione e delle
Comunicazioni e Linguaggi non verbali e multimediali

antropologia della scrittura, hanno illustrato in questi ultimi anni il ruolo che nella prima infanzia ha il rapporto con i libri e con la lettura, mediato dalla relazione affettiva con i genitori.

La prima scoperta di questa mediazione è avvenuta attraverso gli studi evoluti sull'interazione madre-bambino, che inaugurati da Bruner (1983) e proseguiti da molti altri autori, hanno considerato la situazione di lettura del libro con la madre o con l'adulto che ha cura del bambino come una situazione tipica in cui l'adulto offre un supporto interattivo all'attività linguistico-cognitiva del bambino piccolo, preparandolo anche in qualche modo a quello che è il linguaggio dell'istruzione.

Insegnare a scrivere

La ricerca sulla scrittura del bambino e dell'adulto rientra nel campo multidisciplinare degli studi sull'alfabetizzazione (literacy), cioè sui processi, le condizioni e le "pratiche" culturali attraverso cui l'individuo impara a usare la lingua scritta.

"Psicologia della scrittura" è, comunque, un'espressione generica in cui si compendiano, di fatto, due modi di intendere la scrittura, con relativa strumentazione teorica e metodologica e implicazioni per l'istruzione.

Da un lato, il *cognitivismo*, cui si deve la "scoperta" dello scrivere come attività cognitiva complessa; dall'altro un *approccio* molto articolato, chiamato *socioculturale*, o di costruttivismo sociale, che da rilievo agli aspetti comunicativi e partecipativi dello scrivere.

La prospettiva cognitivista si è affermata negli Stati Uniti alla fine degli anni '70, mentre lo sviluppo di quella socioculturale si colloca nel decennio successivo.

In Europa l'approccio cognitivista alla scrittura, diffuso nella prima metà degli anni '80 attraverso alcuni volumi collaborativi di grande rilievo (in particolare, Gregg e Steinberg 1980; Frederiksen e Dominic 1981), sembra essere ancora dominante, ma in America esso è fortemente criticato e contrastato dalla prospettiva socioculturale.

Dagli studi condotti nella prospettiva cognitivista sono emerse numerose indicazioni per l'istruzione nella composizione scritta, soprattutto a livello di scuola elementare, dove l'approccio offre le maggiori potenzialità.

Tali indicazioni possono essere così sintetizzate:

- 1) L'insegnamento fondamentale dell'approccio cognitivista è che la scrittura comincia ben prima di quando si tracciano le parole sul foglio e si conclude più tardi, con un atto di lettura e di correzione.

L'enfasi sulla processualità comporta, sul piano dell'istruzione, l'attenzione al "farsi" della scrittura. Se la produzione di un testo scritto è un processo complesso, che si articola in sottoprocessi, l'allievo, e in particolare quello più inesperto, va aiutato nella gestione di tali processi (per esempio, a utilizzare la discussione in classe su un argomento per produrre idee).

L'attenzione alla processualità riguarda anche il momento della valutazione.

Tradizionalmente, la "valutazione della composizione scritta" ha riguardato la qualità del testo scritto (ricchezza, originalità delle idee, correttezza, organizzazione, ecc.). L'approccio cognitivista suggerisce all'insegnante di considerare anche i modi in cui l'allievo prepara un testo e la sua capacità di migliorarlo.

La *valutazione dei processi* deve avere l'obiettivo di rilevare un funzionamento cognitivo inadeguato per correggerlo, piuttosto che di sottolineare i difetti: i processi di base della produzione scritta possono essere insegnati, e quindi la composizione scritta non viene più considerata *solo* come capacità di produrre un buon testo, ma *anche* di eseguire i processi della sua produzione.

- 2) L'aiuto da dare agli allievi più giovani e inesperti si esplica in due modi strettamente connessi: riducendo la complessità del compito e dotando gli allievi di strumenti cognitivi (strategie) per affrontarlo adeguatamente.

La facilitazione procedurale teorizzata e applicata da Bereiter e Scardamalia consente all'allievo di segmentare gli obiettivi del processo della scrittura e di dedicare tempo e attenzione agli aspetti più difficili.

Nonostante la diversità del quadro teorico di riferimento, la facilitazione procedurale si avvicina per certi aspetti a quell'azione di *scaffolding* (fornire una impalcatura di sostegno) che trae la sua giustificazione teorica dal pensiero di Vygotskij (1978), in particolare dalla nozione dello sviluppo prossimale.

- 3) Lo scrittore esperto è uno scrittore strategico, che sa far uso di strategie per risolvere il problema rappresentato dal testo da scrivere.

Insegnare la composizione scritta vuol dire aiutare l'allievo a padroneggiare strategie efficaci.



Fantasia e poesia per raccontare e raccontarsi

La poesia è proprio un modo per utilizzare la propria fantasia in modo creativo e controllato. Occorre effettuare un passaggio tra fantasia e fantastico, ossia dal fatto immaginario disorganizzato al fatto raccontato.

Ai bambini piace la magia, il mistero, il voler scoprire sempre cose nuove e talvolta proibite; storie di fantascienza (basti pensare al successo delle storie di Harry Potter).

In particolare, in quarta e in quinta i bambini sono affascinati dalla parola poetica, vista come "magica" e sembrano cogliere tutta la portata dell'ampliamento delle loro capacità espressive, proprio nel momento in cui, con la crescita, vanno aumentando le loro conoscenze e le loro esigenze di comunicazione.

Crescendo, il bambino continua ad essere attratto dai giocattoli, ma vuole conquistare più pienamente la realtà.

Allo stesso tempo, la disponibilità dei bambini verso le emozioni, i sentimenti, gli ideali, l'assenza in loro di calcolo e il disinteresse con cui spendono le loro energie, li avvicinano sempre più a cogliere il messaggio poetico, che è teso a far vivere autenticamente il senso delle esperienze e della vita.

Quando i bambini inventano storie, tendono a parlare in prima persona ("io..."), questo perché si identificano con i loro personaggi fantastici diventati ideali da seguire e imitare. Basti pensare a come oggi i bambini sono coinvolti dalla televisione o dai videogiochi; imitano gli stessi movimenti e le stesse frasi dette dai loro eroi.

Quando il bambino si identifica come il protagonista della storia che sta inventando, riesce meglio a fruttare l'immaginazione e la fantasia.

In laboratori già sperimentati, si è visto che ora si identificano in una persona, ora in un animale o in un fiore... Sono liberi di sentirsi ciò che vogliono e di vedere quel mondo immaginario con gli occhi del personaggio scelto.

Questo serve per una maggiore consapevolezza del mondo che ci circonda e che li circonda; imparando a cogliere aspetti che prima passavano inosservati.

Le produzioni poetiche si basano sull'idea del contrasto tra presente e passato.

Si tratta di un argomento che i bambini amano trattare perché i cambiamenti e le trasformazioni nella loro vita sono molteplici, a volte comici e a volte drammatici, e si susseguono continuamente.

E' importante, in una conversazione preliminare alla scrittura, offrire molti esempi di cambiamento che i bambini hanno già vissuto: cambiamenti di aspetto, abiti, interessi, emozioni, giochi, ecc..

Si può suggerire di immaginare di essere già vissuti in altri tempi, sotto altre sembianze, di essere stati animali o oggetti.

Bisogna suggerire ai bambini di pensare a cose ben determinate, piuttosto che a cambiamenti generici o troppo importanti, perché è più significativo riflettere sulle piccole cose.

La gravidanza e l'enfasi rintracciabili nelle poesie e nei racconti scritti dai bambini mettono in evidenza come essi si trovino in un periodo della loro vita in cui continuano a cambiare, sia dal punto di vista fisico che da quello sentimentale e del modo di pensare.

Come già detto in precedenza, chi scrive non deve più confrontarsi o identificarsi con altre entità, poiché chi scrive diventa protagonista del proprio dire.

La sua esperienza personale, reale o fantastica che sia, può confluire nel testo e trovare una forma capace di trasfigurarla in qualcosa, che è appunto la poesia.

Nella produzione poetica si invitano i bambini a raccontare in *segreto*, in ogni verso, qualcosa che nessuno, tranne il bambino, sa.

Generalmente i versi tendono ad iniziare con: "Nessuno sa" o "Non dirò mai".

Per far capire ai bambini il piacere di raccontare i propri segreti, è utile ricordare tutti i generi diversi di segreti che ci sono. Segreti che riguardano se stessi, che riguardano sensazioni avute, desideri, sogni, paure (frequente la paura di essere presi in giro dai compagni di scuola)... cose mai raccontate prima.

Raccontiamo ai bambini i nostri segreti, perché questo li aiuta a pensare ai loro.

Possono essere anche segreti piccolissimi o importantissimi, come i primi amori nascosti e così via.

Quando si invitano i bambini a scrivere, generalmente si suggerisce di iniziare ogni verso con le seguenti frasi: "Vedo", "Guardando"...

Per favorire la produzione si può invitarli a utilizzare la tecnica di visualizzazione: chiudendo gli occhi si dà libero spazio alla fantasia e all'*immaginazione*. Ogni volta che gli occhi si riaprono, si avrà ancora davanti l'immagine creata; e ogni immagine non sarà mai uguale a quella precedente.

Per favorire la visualizzazione, si invitano i bambini a lasciarsi influenzare nella scrittura dalla musica.

Tra i vari usi e scopi della scrittura vi è anche quello di scrivere per esprimere propri sentimenti.

Spesso l'educazione all'espressione di sentimenti, desideri, sogni e fantasie è stata banalizzata in rapporto all'idea ingenua che la creatività sia innata nel bambino e che la spontaneità debba essere sempre rispettata e mai costretta o incanalata.

Questo atteggiamento di fondo sfocia in scritture stereotipate e falsamente spontanee.

Importante è invece aiutare il bambino a costruirsi i mazzi linguistici adeguati per conoscere ed esprimere i suoi sentimenti e le sue emozioni.

Il Presidente Nazionale Assodolab

Ente Accreditato MIUR

Prof. Agostino Del Buono

Esperto in Tecnologie dell'Informazione e della
Comunicazione e Linguaggi non verbali e multimediali



Si dichiara che il presente documento di Antonella Sibio, in formato elettronico, composto da n. 33 pagine nel formato A4, è stato pubblicato nella sezione "Contributi Multimediali" del sito www.assodolab.it a pagina 4 in data 16 luglio 2013, ed assegnato il n. 56 dell'elenco.



La scrittura di poesie sui *desideri*, sogni e paure è utile per raccontarsi, per parlare di sé, esternare e rendere visibili le proprie idee e, con esse, imparare ad affermare la propria identità.

Si lavora su una poesia che parte dal verso: "Se fossi...".

Questa poesia incoraggia nei bambini l'idea di essere onnipotenti, di poter scegliere liberamente chi essere e di poter fare qualsiasi cosa.

Si introduce un'attività di produzione poetica legata ai desideri.

Il desiderare fa subito affiorare un mondo di cose meravigliose e impossibili, alle quali i bambini pensano spesso ma di cui non parlano e non scrivono quasi mai.

Una poesia sui desideri è l'opportunità per far esprimere i bambini su questo argomento.

Si invitano i bambini a scrivere una poesia sui loro desideri: il viaggio da fare, i giochi che si desiderano, gli animali che si vorrebbero avere, gli abiti, le case, il successo, i pianeti...e le cose che si vorrebbero cambiare.

L'idea di produzione poetica *Vanterie* è basata sul concetto di vantarsi o di lodare qualcuno o qualcosa.

La poesia dovrebbe trattare un solo argomento, ogni verso può iniziare col nome della cosa lodata per poi elogiarla in maniera sempre differente.

Va spiegato ai bambini che possono, in questa poesia, parlare delle loro qualità, del loro corpo e le parti che ritengono più belle, di qualcosa che amano o che ammirano, del migliore amico, dal proprio animale, del loro calciatore preferito, ecc...

Bisogna far capire ai bambini che quel che scrivono non deve necessariamente essere vero, è importante che sia un loro desiderio, come loro vogliono che sia quella cosa.

Bisogna anche incoraggiarli a non soffermarsi su un solo oggetto, ma a spaziare...a esagerare.

Quando si scrive parlando di se, chi scrive diventa protagonista e la sua esperienza personale può confluire nel testo trovando una forma che trasfigura in qualcosa di diverso e molto vicino alla poesia.

Non si può, quindi, non occuparsi delle *paure* e dei timori dei bambini.

La paura è uno dei sentimenti più comuni (in genere dai 6 ai 10 anni ha valenze particolari).

I bambini tendono a non parlarne poiché temono di essere ridicolizzati.

Inoltre non è facile dare un nome adeguato ai sentimenti di paura.

Un'attività poetica sulle paure può essere effettuata solo se i bambini sono abituati, come pratica educativa scolastica, a verbalizzare i propri stati d'animo, perché ciò significa imparare a raccontare, insieme agli eventi, anche le impressioni, le reazioni e le emozioni personali.

A volte si verifica nel passaggio dalla scuola materna alle elementari la perdita del riconoscimento della sfera emotiva del bambino e dell'attenzione ad essa.

E' come se il bambino, una volta entrato nelle istituzioni, si trasforma in alunno e non ha più una vita al di fuori di ciò, soprattutto per quanto riguarda la sfera delle emozioni.

Infatti spesso ci si accerta di verificare solo i prerequisiti cognitivi d'ingresso, tralasciando gli aspetti emotivi, a meno che non vi siano problemi macroscopici.

Così la fisionomia affettiva ed emotiva rimane appena abbozzata e scarsamente individualizzata. La scuola, invece, dovrebbe occuparsi della dimensione affettiva dei bambini, proponendo attività che facciano da sfondo alla sua espressione.

Solo così la scuola offre la possibilità di una crescita armonica e integrata della personalità.

Molte sono le produzioni poetiche collegate al tema della *solitudine*, ai momenti in cui ci si sente completamente soli. I momenti di solitudine sono un buon tema poetico.

Quando una persona è sola, in un certo senso, è più che mai se stessa.

La consapevolezza dell'esistenza di questo momento, speciale e segreto, è molto importante per uno sviluppo equilibrato della personalità del bambino.

Successivamente si dà ai bambini la consegna di scrivere una poesia che parli dei momenti in cui si sono sentiti soli o provano solitudine.

Occorre spiegare ai bambini, anche in questo caso, che possono parlare del presente o del passato e che possono parlare di momenti tristi o felici.

Devono scendere nei dettagli, descrivendo il luogo, il tempo... Questo è utile per rievocare e rendere efficacemente la situazione presentata nella poesia.

Possono parlare di persone, cose, piante,...sole.

IL DISEGNO DELLE PAROLE

Prima di essere lette, le parole che scegliamo devono essere viste, come costruzioni verbali, sulla superficie e nello spazio.

Di ciò si occupa la poesia visiva, che introduce elementi quali disegni, figure, ritagli di giornale, ecc...

La poesia visiva cura molto il disegno, la grafia, la disposizione delle parole e delle lettere nello spazio visivo.

La parola – immagine propone il superamento della separazione fra parole e immagini, avvenuta con la definitiva adozione degli alfabeti al posto dei pittogrammi e degli ideogrammi.

Il Presidente Nazionale Assodolab
Ente Accreditato MIUR

Prof. Agostina Del Buono

Esperto in tecnologie dell'informazione e in
Comunicazione e Linguaggi non verbali e multimediali



Si dichiara che il presente documento di Antonella Sibio, in formato elettronico, composto da n. 33 pagine nel formato A4, è stato pubblicato nella sezione "Contributi Multimediali" del sito www.assodolab.it a pagina 4 in data 16 luglio 2013, ed assegnato il n. 56 dell'elenco.





La poesia visiva vuole attirare l'attenzione sull'aspetto della fisicità delle parole, legata alla loro forma, usandolo come elemento di arte figurativa.

E' una specie di fusione fra pittura e poesia; infatti qualcuno oggi la chiama "pittura verbale".

E' importante per i bambini esercitarsi nella fusione di queste due componenti, attraverso il gioco e il disegno; ora associando parole ad immagini, ora creando immagini partendo dalle parole.

E' un tipo di attività da svolgere anche in gruppo e favorisce anche la manualità, in quanto, ci si diverte anche nel tagliare e ritagliare immagini, incollarle, e così via...

Disegno e scrittura

Un passaggio importante nello sviluppo del disegno è individuarne la specificità rispetto ad altri sistemi simbolici che sfruttano il segno scritto.

In una prima fase "prestrumentale" i bambini producono scarabocchi, linee o zig-zag che imitano la scrittura adulta, senza però alcuna relazione con le frasi udite.

Successivamente appare una "scrittura pittografia", in cui i segni si differenziano per forma e numero, ma secondo modalità non alfabetiche.

Molti bambini non esplorano le possibilità della scrittura pittografia perché a 5-6 anni vengono già introdotti al principio alfabetico; ma ciò non dà luogo alla immediata acquisizione delle tecniche di scrittura culturalmente corrette, quelle basate sulla corrispondenza grafema-fonema: vi è una transizione nel corso della quale i bambini tornano alla iniziale scrittura indifferenziata, in cui le lettere apposte sul foglio non hanno alcun legame con il significato delle frasi.

Il problema della *distinzione tra disegno e scrittura* è stato ripreso negli anni '70 da Emilia Ferreiro che, partendo da una sua prospettiva piagetiana, ha mostrato come i bambini giungano a distinguere tra il segno pittorico e quello rotazionale (lettere, numeri) tramite un processo attivo di scoperta che precede in larga misura la scolarizzazione.

Lo sviluppo dei vari sistemi di rappresentazione grafica, come appunto la scrittura, il disegno figurativo, la notazione numerica, segue poi strade diverse, in cui interviene in cui interviene in misura assai diversa l'istruzione formale.

Dei sistemi rotazionali di scrittura, abbiamo parlato precedentemente; vediamo ora, la fase successiva, il *sistema di denotazione grafica*, dove il bambino passa dalla totale inesperienza di chi sa solo scarabocchiare, alla condizione di "novizio" in grado di produrre raffigurazioni rudimentali, a quella di disegnatore "esperto" e pienamente consapevole della natura del linguaggio pittorico.

Questa consapevolezza implica intenzionalità e riflessione sulle proprie azioni, è parte integrante del processo che in fine conduce al pensiero indipendente o decontestualizzato, cioè, "l'abilità di applicare il pensiero in modo logico e sistematico ad un'ampia varietà di contesti".

Anche il disegno contribuisce dunque a questo passaggio dal pensiero vincolato del bambino prescolare a quello astratto indipendente dal contesto del bambino più grande e degli adulti, obiettivo importante della scolarizzazione.

Il pensiero è un'attività che implica l'avere a che fare con simboli mentali che ci mettono in condizione di tenere in mente certe entità; lo sviluppo cognitivo può essere considerato come l'accrescersi e l'espandersi del potere rappresentazionale (Olson e Campbell 1993).

PER "FARE POESIA"

Ideazione, elaborazione e ...l'ispirazione

A questo punto è necessario riprendere il concetto del perché della poesia? Perché tentare di produrla?

Non si tratta di costruire obbligatoriamente tanti piccoli poeti, quanto di sollecitare un'apertura vissuta al valore dell'esperienza poetica, intesa come mezzo per una partecipazione diversa dalla trama del reale.

Abbiamo parlato della creatività e di come procedere per una produzione linguistica personale e creativa.

Il tutto nell'orizzonte della metafora, vista come cardine della ricerca poetica.

Varie descrizioni del testo sono state indicate, descritte ed esemplificate, a partire dai momenti propedeutici sino ad una fase di impiego sufficientemente completo e definito nelle intenzioni.

Ma soltanto quando l'itinerario di apprendimento è stato completato, i bambini potranno essere incoraggiati meglio a scrivere poesie.

Partendo, come detto, dalle esperienze, dalla personale capacità di vedere la realtà nuova, in una realtà quotidiana, abituale.

L'intenzione di "dire" con parole "fatte nuove" questa realtà, costituisce l'unico vero supporto del lavoro, naturalmente insieme alla competenza comunicativa acquisita con l'esercizio in tutti gli ambiti dell'area linguistica.

L'itinerario di lavoro, qualunque sia il tipo di produzione poetica si articola in due momenti: l'ideazione e l'elaborazione linguistica.

E' il momento della progettazione, della scelta di una realtà (ambiente, persone...) da osservare, interpretare e descrivere; e della individuazione di quegli aspetti della realtà che appaiono significativi in rapporto a ciò che si intende comunicare.



Fare poesia diventa un fatto altamente educativo.

I bambini credono che esistono cose poetiche e cose non poetiche. Questo è importante per la loro maturazione, poiché potranno cogliere il fascino e lo stupore della rarità nelle cose comuni, quotidiane.

E' fondamentale far scoprire che la poesia non è in certe cose, ma nasce dal particolare rapporto fra le cose e la visione che di esse ha la persona.

Abbiamo già visto che le parole della poesia sono quelle che usiamo tutti i giorni.

La loro trasformazione in parole poetiche, la loro valenza, anzi la loro polivalenza è costruita con le parole che vengono loro accostate.

Al secondo momento, appartiene una serie di operazioni linguistiche mediante le quali, a partire dalle prime semplici annotazioni, il testo viene modificandosi e costruendosi, per successivi interventi, fino alla sua forma definitiva.

Sono operazioni di sostituzione o trasformazione, di espansione o sviluppo, per mezzo di aggettivi, avverbi, frasi; di produzione di figura, di riordinamento sintattico, riscrittura metrica e sistemazione della punteggiatura.

L'esigenza della gradualità consente che all'inizio il lavoro si svolga in modo più libero: via via, i procedimenti diventeranno più consapevoli e riflessi soprattutto se si praticherà costantemente la rilettura e la valutazione non solo dei testi ma anche degli interventi compiuti e degli effetti che hanno prodotto.

Alla base di ogni operazione sta la coscienza che ogni scelta ne induce altre, che le prime scelte semantiche influiscono sullo sviluppo del testo e pertanto possono richiedere sia di essere abbandonate sia di essere sviluppate.

Fino a tempi recenti, quando si parlava di poeti, si usava dire che avevano l'"ispirazione": come se una voce dal cielo dettasse loro i versi.

Era il residuo di una credenza molto antica, quando si riteneva che fosse un dio a parlare attraverso di essi.

Per questo, alcuni popoli attribuivano un tale potere ai canti dei poeti, diversamente da quanto, purtroppo accade oggi.

Però va detto, che ancora oggi si pensa che la poesia sia un "dono" particolare, ma non si parla quasi più di ispirazione.

Anche i poeti non vogliono sentir parlare di ispirazione, poiché preferiscono far notare che lavorano duramente con le parole, il che è assolutamente vero.

Ma questo non vuol dire che l'ispirazione non esiste, e i veri poeti lo sanno.

E ci sono anche "cattivi poeti" che si sforzano di scrivere pur non avendo alcuna ispirazione.

L'ispirazione da sola non basta.

Viene però da chiederci: cos'è l'ispirazione?

E' qualcosa che sale da dentro di noi, dal nostro inconscio; è come il ripostiglio di una casa e la casa siamo noi (Donatella Bisutti).

E' come uno scrigno che custodisce i sogni, le fantasie, le immagini...

Per far sì che l'ispirazione diventi poesia, che questo scrigno si apra ci serviamo della "chiave", ossia della parola; la parola che descrive, che definisce...della figura di significato più rilevante che è la *metafora*, "il gioco delle parole".

Giocare con le parole

Il bambino per "capire" deve "agire".

Nell'età che va da i 6 ai 12 anni e che, quindi, deve essere facilitato nello sforzo di comprensione da un'attività che lo coinvolga non solo mentalmente ma anche fisicamente e psicologicamente: una riflessione linguistica che, almeno in una prima fase, non sia presentata come "gioco" e, possibilmente, come gioco d'azione implicante il movimento, stimolerà poco il bambino e per poco tempo, ed avrà sempre bisogno di stimolazioni secondarie.

La seconda esigenza è quella di trasformare attività scolastiche che, spesso, si realizzano come compito individuale, in attività largamente partecipate, implicanti l'operazione di gruppo, e quindi funzionali alla socializzazione, all'interno della classe.

A queste due esigenze il "gioco" risponde se ha due caratteristiche: la prima se è gioco *orientato alla scoperta di qualcosa*; il che significa che l'insegnante, pur lasciando molta libertà di scelta ai ragazzi, pur accettando "regole" proposte da loro, quando queste costituiscano una modifica produttiva del gioco, deve aver ben presenti i processi che i vari giochi dovrebbero volta per volta attivare, deve possedere un filo conduttore che organizzi le singole operazioni orientandole in vista di certi obiettivi. Se così non fosse, se non esistesse una programmazione razionale, il nostro "agire per capire" potrebbe ridursi a puro "agire".

L'insegnamento può affidarsi in gran parte all'intuizione, allo sfruttamento dello spunto, dell'occasione imprevedibile. Ma questo non esclude l'esistenza di un "piano", di strategie didattiche consce.

La seconda esigenza è: se il "gioco" deve essere funzionale alla socializzazione, esso *non deve essere gioco competitivo*, cioè situazione che trasforma il "divertirsi insieme" nel "fare di tutto per battere l'avversario".



Si dichiara che il presente documento di Antonella Sibio, in formato elettronico, composto da n. 33 pagine nel formato A4, è stato pubblicato nella sezione "Contributi Multimediali" del sito www.assodolab.it a pagina 4 in data 16 luglio 2013, ed assegnato il n. 56 dell'elenco.



E' chiaro che il gioco agonistico ha forti motivazioni soggettive e che la sua pratica può produrre abilità, efficienza, conferire "successo"; ma può anche alimentare spirito di sopraffazione e suggerire slealtà, trucco.

Si tratta, come dice Wertheimer, di passare da uno stadio in cui il soggetto vuole semplicemente raggiungere un certo scopo personale e dove il pensiero è interamente centrato su questo, ad un altro stadio in cui i vettori, le operazioni, le azioni, fanno centro nelle esigenze fondamentali della situazione.

I bambini possono "giocare" con la lingua: manipolarla, smontarla, ricostruirla, imparano a conoscere i suoi meccanismi, i suoi funzionamenti.

L'uso ludico della lingua è esplorazione di essa, in direzione conoscitiva.

Grammatica e stile...

(metafora, similitudine, sinestesia, metonimia, parafrasi)

Un testo poetico va sempre curato negli aspetti del linguaggio; cioè quella varietà, la natura del lessico del linguaggio, alla costruzione della frase, ai rapporti sintattici...quello "stile del testo" che distingue uno scritto da un altro e uno scrittore da un altro.

La metafora è una figura retorica che trasferisce il significato di una parola o di un'espressione dal senso proprio a un altro figurato, che abbia col primo un rapporto di somiglianza.

Per capire se si è scritta un'affermazione o una metafora basta trasformare la frase in una domanda; se la risposta è sì la frase è un'affermazione, se la risposta è no allora la frase è una metafora. Per esempio: i tuoi occhi sono delle stelle? No, quindi la frase è una metafora.

Una delle prime attività da proporre ai bambini è, dati dai versi o frammenti di poesia, invitarli a ricercare e individuare il tratto comune ai due termini, cioè i caratteri propri dell'uno e dell'altro che danno vita all'analogia.

Successivamente si propone ai bambini di ricercare metafore all'interno di testi (anche in prosa) che potranno man mano essere più complessi.

Queste attività sono piacevoli da svolgere a coppie e a piccoli gruppi perché così si favorisce la discussione per l'interscambio di opinioni.

I bambini scopriranno così che i poeti si esprimono spesso attraverso immagini, usando somiglianze e paragoni, tra i quali vi sono le *similitudini*. Per creare una *similitudine* si deve pensare alla forma, al colore, al suono, al movimento degli elementi messi a confronto.

Si invitano poi, i bambini a usare similitudini per costruire immagini poetiche.

Quando è ben chiaro il concetto di similitudine si passa alla metafora.

Facendo notare ai bambini che è una similitudine abbreviata, dove il paragone è sottinteso e c'è la fusione delle due immagini.

Ciò avviene attraverso l'attribuzione al primo termine delle caratteristiche proprie del secondo.

La *sinestesia* è un particolare tipo di metafora.

Al contenuto viene attribuita una espressione figurata riguardante un senso diverso; nella sinestesia si associano termini che appartengono a sfere sensoriali differenti.

Un tipo di attività da proporre ai bambini a riguardo consiste nel:

- riconoscere le metafore in un testo poetico;
- interpretare la poesia sul significato esplicitato;
- sulla base dei contenuti e sulla natura delle metafore, descrivere la visione della realtà proposta dal poeta;
- cogliere la dimensione metaforica del poeta.

Tutto questo, naturalmente richiede competenze che un bambino non ha da subito; ma con la guida dell'insegnante il percorso di apprendimento diventa sempre più naturale.

La lettura di una poesia intera è un'esperienza diversa rispetto alla lettura del frammento.

La familiarità con il mondo del poeta e con il suo modo di parlare agevola la comprensione e quindi anche il riconoscimento dei fatti linguistici che è opportuno analizzare e valutare nella loro portata espressiva e comunicativa.

Attivata la capacità di riconoscere i meccanismi linguistici delle figure, abilità, gusto, gioia della scoperta verranno esercitati e affinati l'avvio ad una produzione personale.

L'ambiguità è un carattere intrinseco, inalienabile di ogni messaggio concentrato su se stesso.

Appare dunque illegittima la pretesa di forzare il testo poetico per imbrigliarlo nei limiti di una interpretazione univoca, fissa, uguale per tutti.

Testo, frase, parola non accettano di essere decifrati in una direzione univoca e definitiva; quasi limitati nel loro significato.

Se la poesia comunica, commuove, tocca l'immaginazione è proprio perché è misteriosa, densa, non sempre afferrabile.

Ma essa si apre alle risorse dell'intuizione e della creatività.

La comprensione delle figure è mezzo per una lettura ordinata e approfondita, in quanto le figure rappresentano componenti essenziali della significazione, non soltanto del testo poetico, ma dell'universo dei testi.

Il Presidente Nazionale Assodolab
Ente Accreditato MIUR

Prof. Agostino Del Buono
Esperto in Tecnologie dell'Informazione e della
Comunicazione e Linguaggi non verbali e multimediali



Si dichiara che il presente documento di Antonella Sibio, in formato elettronico, composto da n. 33 pagine nel formato A4, è stato pubblicato nella sezione "Contributi Multimediali" del sito www.assodolab.it a pagina 4 in data 16 luglio 2013, ed assegnato il n. 56 dell'elenco.



La figura della metonimia è fondata sulla vicinanza concettuale di due termini e consiste in uno spostamento di limiti.

La metonimia, a differenza della metafora, non comporta un intervento creativo, non prospetta in luce nuova realtà, il conosciuto.

Essa abbrevia il percorso. E' uno strumento della dinamica linguistica che sfrutta relazioni peraltro già esistenti e riconosciute.

Tuttavia si tratta di una figura di fondamentale importanza, che agisce largamente nell'arricchimento lessicale e che riveste un notevole ruolo sul piano dell'espressione e dello stile.

La prima fase è riconoscere la metonimia nei testi, analizzarla e visualizzarla in uno schema, riconoscere il tipo di relazioni collegate e individuare le connotazioni che essa produce.

La *parafrasi*, invece, è un'esposizione del testo in forma più ampia, diversa, largamente discorsiva; solitamente per offrire più spazio alla comprensione del testo stesso, ma anche può favorire punti di riflessione o cenni di commento.

Si tratta quindi di parafrasare il testo, riscrivendolo secondo un personale linguaggio, in modo che si possano anche sviluppare alcune varianti, approfondire concetti, e così via.

La parafrasi è un lavoro più ampio della versione in prosa, e consente attività più personali, interpretazioni soggettive, sviluppi interessanti di reinterpretazione del testo mediante la prosa, che è linguaggio più usato, più discorsivo che non la poesia.

Il lavoro sul testo da proporre consiste nell'individuare alcune sequenze fondamentali, svilupparle via via, mediante una scrittura libera e personale e eventualmente, commentare a conclusione il tutto, quasi per raccogliere in uno o due concetti il senso del testo analizzato.

Antonella Sibio

BIBLIOGRAFIA

- C. Balzaret, Laboratorio di poesia, ERICKSON.
- R. De Beni, L. Cisotto e Canetti, Psicologia della lettura e della scrittura, ERICKSON.
- M.V. Masoni, La mediazione creativa a scuola, ERICKSON.
- J. Green, Scrivere e pubblicare libri in classe, ERICKSON.
- E. Hall, C. Hall e A. Leech, Apprendere la fantasia, ERICKSON.
- J. Campbell, Attività artistiche in gruppo, ERICKSON.
- R. Dynes, Scrittura creativa in gruppo, ERICKSON.
- J. Zipes, Inventare e raccontare storie, ERICKSON.
- E. Perrotta e M. Brinda, Giocare con le parole, ERICKSON.
- A. Caforio, G. Carlin e R. Cossaro, Parole in movimento, ERICKSON.
- R.M. Attena, F. Gomez Paloma e M.G. Mazzella, Parlare dei sentimenti, ERICKSON.
- G. Pinto e L. Bigozzi, Laboratorio di lettura e scrittura, ERICKSON.
- F. La Rocca, Oltre la creatività: l'educazione, EDITRICE LA SCUOLA.
- M. Baldini, Il manuale del perfetto scrittore, MONDADORI.
- F. Schiller, Sulla poesia ingenua e sentimentale, MONDADORI.
- M. Della Casa, Leggere e scrivere poesie nella scuola, EDITRICE LA SCUOLA.
- P. Antonio, Nel fare poesia, SANSONI, Firenze 1985
- D. Bisutti, La poesia salva la vita, MONDADORI.
- D. Bisutti, L'albero delle parole, MONDADORI.



Si dichiara che il presente documento di **Antonella Sibio**, in formato elettronico, composto da **n. 33 pagine** nel formato A4, è stato pubblicato nella sezione **"Contributi Multimediali"** del sito **www.assodolab.it** a pagina **4** in data **16 luglio 2013**, ed assegnato il **n. 56** dell'elenco.



*Il Presidente Nazionale Assodolab
Ente Accreditato MIUR*

Prof. Agostino Del Buono

*Esperto in tecnologie dell'informazione e della
Comunicazione e Linguaggi non verbali e multimediali*

- L. Renzi, Come leggere la poesia, IL MULINO.
- B. Pitzonno, Manuale del giovane scrittore, MONDADORI.
- Corso di scrittura creativa, RIZZOLI.
- F.S. Abruzzese, Essere creativi, diventare creativi. Le prospettive di un approccio psicopedagogico allo studio della creatività, MILELLA, Bari, 1992.