

Uno studio sulla scrittura creativa a scuola. Spunti e riflessioni

Selezione di materiali di progetto

A cura di

Raimonda Maria Morani e Cristina Coccimiglio



Sommario

Il contesto (Morani R.M., Coccimiglio C., Longo F.)

La ricerca (Morani R.M., Coccimiglio C., Longo F.)

I vantaggi della scrittura collettiva (Morani R.M.)

Scrittura espressiva e autobiografica (Morani R.M.)

Testi-modello per la scrittura di poesia (Morani R.M.)

Albi illustrati. Un percorso su spazio e scrittura (Minuto S.)

Giochi linguistici (Morani.R.M.)

Didattica laboratoriale e “scrittura creativa” (Camizzi L.)

I seguenti capitoli sono degli estratti dal volume "Immaginare, scrivere, narrare. Uno studio sulla scrittura creativa a scuola" di Raimonda Maria Morani, Cristina Coccimiglio e Federico Longo, open access – sito Carocci.

Il contesto

Tutte le scritture si somigliano, ogni scrittura è creativa a modo suo. Impossibile da definire, la scrittura – con scuole che fioriscono in ogni dove, consigli degli esperti, sperimentazioni, corsi e ricorsi, aneddotica spicciola o significativa – è rimasta al centro del nostro vivere, anche quotidiano.

A scuola la scrittura cosiddetta creativa ha nuovi spazi e sono molte le iniziative che la propongono, sperimentano, utilizzano, pubblicizzano ecc.

I dati PON analizzati dal gruppo di ricerca INDIRE hanno confermato un’attenzione del mondo-scuola alla diffusione di laboratori di “scrittura creativa” e la diffusione della dicitura “creativa” per definire una tipologia di laboratori incentrati sulla valorizzazione della scrittura non funzionale. Il nostro studio ha però posto come imprescindibile un atteggiamento anche critico nei confronti di una pratica diffusa nelle realtà

extrascolastiche e ha voluto indagare la relazione e l'influenza esercitata in aula da un nuovo modo di approcciare la scrittura, passando per il confronto con gli insegnanti che hanno vissuto la realtà scolastica.

La pandemia ci ha impedito di ampliare l'osservazione iniziale di pratiche didattiche in classe e di entrare nelle aule scolastiche quindi il lavoro nell'ambito della ricerca Didattica della scrittura attraverso la letteratura. Una ricerca sulla scrittura creativa a scuola (Progetto 10.4.A2-FSE PON-INDIRE 2017 - Didattica laboratoriale multidisciplinare) si è concentrato su cinque piani:

- mappatura e descrizione del contesto italiano rispetto alla pratica della "scrittura creativa" in ambito extrascolastico e scolastico a partire da una valutazione preliminare della diffusione, negli Avvisi PON, dei laboratori di "scrittura creativa";
- analisi critica e riflessione storico-pedagogico e linguistica sulle pratiche didattiche legate all'esercizio della scrittura per narrare e raccontare;
- analisi filosofico-antropologica sul tema della creatività in relazione alla pratica della scrittura (anche digitale);
- svolgimento di osservazioni e interviste a insegnanti e insegnanti-scrittori;
- analisi delle riflessioni degli insegnanti e riflessioni.

La "scrittura creativa" compare, senza esser definita, in due documenti ministeriali per la scuola, le Indicazioni nazionali del 2012 e il D.Lgs. aprile 2017, n. 60.

Con un'unica occorrenza dell'espressione "scrittura creativa", riferita alla varietà dei generi testuali nella scuola primaria, le Indicazioni nazionali invitano gli insegnanti a «realizzare forme diverse di "scrittura creativa", in prosa e in versi (ad esempio giochi linguistici, riscritture di testi narrativi con cambiamento del punto di vista); scrivere o inventare testi teatrali, per un'eventuale messa in scena». Assente un cenno sullo storytelling, vengono invece nominate undici volte le storie (due nella parte dedicata alla scuola dell'infanzia e nove nella parte relativa alla primaria) parlando dell'ascolto, della lettura dei bambini e dell'invenzione per gli spettacoli teatrali. Nessun riferimento esplicito al fatto che le storie, valorizzate da Rodari e rilanciate dai recenti studi di Gottschall (2014), abbiano conquistato un solido prestigio con le ricerche dei cognitivisti

che ne hanno studiato la struttura dagli anni Settanta in poi sulla scorta di Morfologia della fiaba di Propp. Nel D.Lgs. 60/2017 la “scrittura creativa” compare tra quelli che vengono indicati come i temi della creatività. Oltre all’area musicale-coreutica, quella teatrale performativa e quella artistico-visiva, il documento introduce un’area linguistico-creativa nella quale viene collocata la “scrittura creativa”. Il D.Lgs. 60/2017 suggerisce di potenziare anche l’area «linguistico-creativa, tramite il rafforzamento delle competenze logico-linguistiche e argomentative e la conoscenza e la pratica della “scrittura creativa”, della poesia e di altre forme simili di espressione, della lingua italiana, delle sue radici classiche, delle lingue, dei dialetti parlati in Italia». La “scrittura creativa” viene accostata alla poesia, e «ad altre forme simili di espressione», ma senza suggerire metodologie per coltivarla. Non c’è traccia dei Draghi locopei di Zamponi, della ludo-linguistica, della scrittura automatica dei surrealisti, né di forme di scrittura collaborativa. Si insiste piuttosto sull’importanza della conoscenza e si evoca lo studio del patrimonio poetico-letterario classico, finendo per svuotare la “scrittura creativa” di quella leggerezza ludica che il rapporto con l’arte e con il gioco dovrebbe garantirle.

La ricerca

In questa ricerca conoscitiva si è dunque innanzitutto optato per una mappatura iniziale dei laboratori di scrittura non funzionale diffusi nelle attività finanziate con il Fondo Sociale Europeo, nell’ambito di specifici avvisi dei progetti Pon per la scuola.

In particolare si è scelto di partire dall’Avviso Pon “Competenze di base – Programmazione 2014–20”. La fase di interpretazione dei dati, sia derivati dalle analisi sulla diffusione di laboratori sia dalle interviste svolte ha previsto una rilettura degli stessi contestualmente alla formulazione di una serie di letture critiche su alcuni nodi essenziali e temi trasversali legati alla scrittura, affrontati da un punto di vista storicopedagogico e filosofico.

Sono state prese in esame un numero ristretto di osservazioni di esperienze e pratiche laboratoriali di “scrittura creativa” particolarmente significative soprattutto nella scuola primaria, a partire anche dalle indicazioni emerse nelle prime interviste agli insegnanti scrittori. Le analisi hanno confermato la centralità del ruolo della lettura innanzitutto e l’attitudine degli insegnanti-scrittori a sviluppare delle metodologie e delle strategie in grado di dar spazio e vigore all’immaginazione degli studenti

alle prese con la propria creatività e la necessità di imparare a metterla su carta, nella massima libertà possibile, ma pur sempre con una guida e un punto di riferimento al proprio servizio.

Abbiamo scelto dei testimoni privilegiati, insegnanti o ex insegnanti che hanno lavorato molto sulla scrittura nella scuola primaria, secondaria di primo e di secondo grado, per orientarci e provare a definire i confini entro i quali la forma della scrittura assurge a piacevolezza o necessità. Non mero compito, non quindi funzionale a qualcosa, non scrittura che deve essere prodotta per poi essere giudicata, ma scrittura fine a sé stessa. Non un obiettivo quindi, ma un mezzo.

Anche alla luce del D.Lgs. 60/2017, relativo alla promozione della cultura umanistica, del patrimonio e delle produzioni culturali, che chiede di valorizzare la “scrittura creativa” e la poesia e che rappresenta una premessa decisiva per questo lavoro di ricerca, si è scelto di tenere un focus specifico (ma non esclusivo) su una particolare “tipologia” di insegnanti: gli insegnanti–scrittori. L’osservazione su cui si fonda la scelta di questa tipologia di testimoni privilegiati, 11 su 14 docenti intervistati, ci indica che i contenuti dei romanzi raccontano pratiche efficaci e le storie raccontate dagli insegnanti–scrittori rappresentano, a loro volta, originali sperimentazioni di scrittura del mondo della scuola. A partire dal contributo di questi protagonisti è dunque possibile documentare come i docenti favoriscono la “scrittura creativa” nelle loro classi.

Le domande–stimolo utilizzate nelle interviste sono riconducibili ai seguenti cinque macro argomenti:

1. qual è la definizione di “scrittura creativa” e qual è il compito della scuola rispetto all’insegnamento della scrittura;
2. che tipo di lavoro si svolge sulla scrittura con gli studenti e con quali obiettivi; in che modo si utilizza la letteratura come espediente per sollecitare la “scrittura creativa”;
4. quali sono i generi testuali (racconti, poesie, fiabe) e quali sono le metodologie ritenute più efficaci (e perché);
5. riflessione sull’ambiente di apprendimento ideale per la realizzazione di queste pratiche di scrittura (riferimento eventuale a tecnologie o a metodologie che coinvolgono nuove tecnologie).

Gli interventi degli insegnanti raccontano l’esperienza viva all’interno della scuola, della scrittura praticata, delle sue premesse e della necessità di rendere centrale l’esperienza degli alunni. Čechov in una lettera al fratello diceva: «Mi compiaccio per il tuo esordio su

Tempo Nuovo. Ma perché non hai scelto un tema serio? La forma è ottima, ma i personaggi sono legnosi, il soggetto, poi, è insulso. In quinta ginnasio si può pretendere di più... Prendi qualcosa dalla vita reale, d'ogni giorno, senza trama e senza finale» (Čechov, 2002).

In questi scritti si parte proprio dalla vita quotidiana degli alunni che, al di là di modelli, stili e tecniche di scrittura, reinventano il loro vissuto, senza un obiettivo specifico che non sia quello dell'espressione del sé, delle cose da dire in quel momento, nelle forme più varie e nella massima libertà, guidati da insegnanti che nella scrittura vedono l'opportunità di esserci nel mondo, di supportare lo studente – attraverso la potenza della parola – nel periglioso percorso della crescita.

I vantaggi della scrittura collettiva

di Raimonda Maria Morani

Nella lettera a Lodi dopo la visita a Barbiana, don Milani elenca i vantaggi della scrittura collettiva, evidenziando il fatto che un prodotto collettivo è più ricco e complesso di un testo individuale.

È successo un fenomeno curioso che non avevo previsto [...] la collaborazione e il lungo ripensamento hanno prodotto una lettera che pur essendo assolutamente opera di questi ragazzi [...] è risultata alla fine d'una maturità che è molto superiore a quella di ognuno dei singoli autori (Lodi, Tonucci, 2017).

Quando si scrive «esiste oggettivamente una soluzione che è migliore delle altre» e questa metodologia collettiva porta il gruppo a «studiare insieme tutti i problemi dell'arte dello scrivere: completare e semplificare». Scrivere in gruppo aiuta a «finir di cercare di dire quel che non si è ancora detto, cercare di dire col minimo dei mezzi», e spinge a interrogarsi sulla comprensibilità del testo, cercando di «indovinare le reazioni del lettore» e «se provocherà malintesi».

Scrivere insieme permette insomma di conoscere e controllare la complessità del processo. La scrittura collaborativa aiuta a raffinare la forma espressiva perché «in genere la soluzione migliore s'impone molto evidentemente alla preferenza di tutti», e condiziona positivamente le scelte linguistiche, spingendo a eliminare «le ripetizioni, le cacofonie, [...] i periodi troppo lunghi». La scrittura collettiva facilita anche l'organizzazione del contenuto, portando «a ridomandarsi all'infinito se un concetto è

vero, se è nel suo giusto valore gerarchico, se è essenziale». Un gruppo controlla meglio di un singolo ragazzo sia gli aspetti stilistico–espressivi sia la logica del testo e dell’argomentazione.

Lodi scrive racconti per l’infanzia e trasforma, narrando, l’interesse per la natura dei suoi alunni in un testo poetico per tutti. Pubblica una fiaba nata osservando i passeri che esprime la sensibilità dei ragazzi del Vho ma piace a tutti, come dimostra l’eterno successo di Cipì (Lodi). Come osserva Carla Ida Salviati (2017).

«l’intreccio costruito tra vecchio e nuovo, più legato ai ritmi della natura che a quello dei singoli destini umani, è uno dei segreti della tenuta nel tempo di questo libro».

Con la scrittura collettiva don Milani fa riflettere invece i ragazzi di Barbiana in altra direzione. Nasce un testo argomentativo, un pamphlet esplosivo per la scuola.

«Ebbi l’impressione che eravamo entrambi impegnati a portare avanti su diversi fronti la stessa battaglia di liberazione dalla vecchia scuola trasmissiva, verticistica e pigra», commenta Lodi (2014). Cipì diventa un classico per l’infanzia, mentre Lettera a una professoressa continua a far discutere il mondo della scuola.

Un laico e un sacerdote, con la stessa passione democratica, frenano la competizione in classe attraverso la scrittura collettiva, promuovono il dialogo e la collaborazione dimostrando che le idee nuove hanno bisogno di incontrare tecniche nuove per cambiare la scuola.

La voce di Rodari (maestro per qualche anno), quella di De Mauro, di Lodi, di Bigiaretti e di don Milani sulla scrittura collettiva, dunque, si intrecciano.

Scrittura espressiva e autobiografica

di Raimonda Maria Morani

Un filone di studi psicologici dedicato alla scrittura espressiva insiste su un tipo di testo che non orienta la creatività a scopo ludico o estetico, ma la utilizza con una finalità terapeutica a volte mirata all’orientamento. La scrittura espressiva è centrata sulle emozioni di chi scrive e prova a rievocarle, a ricostruirle e a descriverle, senza prevedere necessariamente l’uso di espedienti linguistico–letterari. Si tratta di un tipo di scrittura che serve a migliorare il rapporto di chi scrive con le emozioni e i suoi traumi, più che a raggiungere risultati estetici. Basati sull’anonimato degli studenti, gli studi di Pennebaker

(2004) suggeriscono di utilizzare la scrittura espressiva per esplorare e descrivere le emozioni negative e i traumi subiti dai ragazzi nel passato (divorzi, perdite, abusi, suicidi), mentre le ricerche di King (2001) evidenziano i benefici di una scrittura espressiva che immagina i propri obiettivi di vita in senso positivo: il successo nel lavoro, la famiglia, i viaggi ecc. Nel primo caso chi scrive si concentra sulla rievocazione di eventi traumatici da rielaborare attraverso la scrittura, nel secondo allo studente è chiesto di proiettarsi nel futuro, immaginando il suo miglior sé in azione.

Questi studi segnalano una carenza importante. Lo scarso uso di scrittura autobiografica degli studenti emerge infatti da una ricerca sugli effetti della scrittura espressiva sull'autostima, sull'autoefficacia e sugli stili decisionali (Di Vita, 2015). Solo 4 studenti su 60 hanno dichiarato di scrivere un diario personale su carta o su supporto elettronico.

La scrittura autobiografica tradizionale non sembra molto utilizzata dai ragazzi per comunicare speranze e paure che vengono piuttosto raccontate a voce a genitori, amici e partner (ibid.) oppure narrate nei social network o nei blog, ma appare piuttosto un mezzo per pacificarsi con il passato, per esprimere le proprie aspettative, o anche, come Di Vita ipotizza, per far diminuire il livello dell'ansia. L'autobiografia può rappresentare anche un modo di utilizzare l'immaginazione e la creatività per progettare il proprio futuro. Benché queste ricerche sollecitino soprattutto un tipo

di scrittura dalle finalità terapeutiche, è sicuramente utile l'invito all'introspezione e alla riflessione che vengono proposte agli insegnanti. «Le applicazioni della scrittura espressiva in campo educativo potrebbero essere davvero molte», sostiene giustamente Di Vita (2015).

Con scopi più formativi che terapeutici, si colloca una proposta didattica che utilizza la scrittura autobiografica ed espressiva per rinforzare la costruzione dell'identità e la capacità di scelta e di orientamento degli adolescenti (Batini, 2007).

Sfruttando la duttilità della narrazione, Batini sceglie con cura stimoli e provocazioni per discussioni e scritture dense di senso e adatte all'età. Un testo in cui Sylvia Plath si paragona a un albero di fichi, dei versi di Neruda, stralci di un romanzo di Banana Yoshimoto e altri stimoli evocativi per innescare una riflessione su sé stessi.

L'introspezione e l'immaginazione costituiscono gli strumenti privilegiati per ricostruire gli inciampi delle vite dei ragazzi, per rievocare problemi e

scelte sbagliate o per provare a immaginarsi nel futuro attraverso la protezione delle storie.

Oltre alla narrazione anche la scrittura poetica è accessibile a tutti e può assumere una valenza autobiografica e formativa. «Non occorre [...] essere “poeti laureati” per scrivere testi. Scrivere poesia – sostiene Del Sarto (2007) – vuol dire, alla fine utilizzare la lingua in modo creativo, giocando con i legami di senso e di suono con le parole, esprimendo sentimenti e percezioni attraverso di esse magari scombinando le regole precostituite. Così la poesia si fa esercizio di manutenzione e di conoscenza di sé, superando l’individualismo che essa alla fine, pare promuovere». I suoi laboratori di poesia a scuola sono pensati infatti per «mettere in gioco l’ordine costituito, e gli stereotipi facendo intravedere nuove possibili letture della realtà».

Testi-modello per la scrittura di poesia

di Raimonda Maria Morani

Quando ho cominciato a scrivere storie fantastiche non mi ponevo ancora problemi teorici;

l’unica cosa di cui ero sicuro era che all’origine di ogni mio racconto c’era un’immagine visuale [...] un [...] esempio poteva essere il ragazzo che si arrampica sull’albero e poi passa da un albero all’altro senza più scendere a terra. Dunque nell’ideazione di un racconto la prima cosa che mi viene in mente è un’immagine che per qualche motivo mi si presenta come carica di significato (Calvino).

Per inventare una storia serve quindi un’immagine carica di significato perché – questo è il punto – alcune immagini funzionano meglio di altre.

Anche Giusi Quarenghi (2015) sceglie l’immagine dell’albero in questa poesia che è stata successivamente utilizzata come modello per la scrittura a ricalco di poesie nel laboratorio che Antonella Capetti ha condotto con le sue classi di terza primaria nel 2015 e successivamente nell’ottobre 2020. Saranno qui esaminate alcune delle poesie prodotte dai bambini nel corso della pandemia.

Se fossi albero

allungherei le radici

nella terra come mani

in un sacco di oro zecchino.

Pianterei i rami nel cielo

per confondere le farfalle

Guarderei il vento in faccia e

gli farei lo sgambetto.

Se fossi albero

avrei calzoni di legno

con le tane nelle tasche, qui

uno scoiattolo con una spanna

di coda, qui tre uova di gufo

da covare, in quest'altra

un nido di picchio, qualcuno

che mi fa il solletico

ogni tanto.

In questo capitolo si esamina la funzione modellizzante di *Se fossi albero* in un'attività di scrittura al ricalco prodotta da bambini di otto anni. Verranno evidenziate l'azione dei vincoli linguistici e la tendenza spontanea a riprodurre alcune caratteristiche dello stile del testo di Quarenghi.

Questa poesia è particolarmente adatta a essere ricalcata perché nasconde in sé un archetipo per ragazzi, favorendo l'identificazione (Pitzorno; Bettelheim, Zelan).

Quarenghi non allude a Pier delle Vigne trasformato in arbusto, né ai vecchi Filemone e Bauci trasformati in alberi, e neppure a Dafne che per sfuggire Apollo diventa una pianta di alloro, ma richiama il pezzo di legno che diventa bambino. Nell'allusione c'è un altro motivo di forza. Il contenuto della poesia accenna a Pinocchio in quattro parti del testo: la materia "legnosa" in cui è stato intagliato (i calzoni di legno con tasche-rifugio per i nidi degli uccelli), il riferimento al sacco d'oro zecchino (richiama gli zecchini d'oro di Mangiafuoco), la natura dispettosa del burattino (che pianterebbe rami nel cielo per

confondere le farfalle e che farebbe lo sgambetto al vento) e infine il solletico che, nonostante la natura legnosa, anche Pinocchio soffre.

Il bambino è attratto dalla natura dispettosa di Pinocchio, dagli animali ospitati nel tronco e dal desiderio di crescere estendendo il “corpo” nella profondità delle radici e verso il cielo (Chevalier, Gheerbrandt).

L’immaginario ottocentesco di Collodi propone tre metamorfosi: in burattino, in ciuco e in bambino perbene. Quarenghi, che conosce i bisogni del lettore di oggi, trasforma il bambino in albero e ribalta la metamorfosi. Questa trasformazione non incoraggia l’evasione fantastica, ma risponde all’urgenza di tornare alla natura di una generazione insidiata dai cambiamenti climatici. L’albero è un simbolo del sé rigenerante che evoca il ritorno all’armonia coi boschi incontaminati. Per questo è in grado di stimolare in modo efficace l’immaginazione e la scrittura.

Il testo è adatto a essere ricalcato anche per gli aspetti formali. Non è una filastrocca, ma una poesia senza rime con un ritmo complesso. La riscrittura è facilitata dal verso iniziale, “Se fossi albero”, che richiama S’i’ fosse foco di Cecco Angiolieri. Quando l’incipit¹² è efficace riesce ad agganciare il lettore creando aspettative. In questo caso il primo verso funziona come stimolo iniziale alla scrittura, come segnalato anche da Giusi Marchetta (cfr. cap. 5, Carocci 2021).

S’i’ fosse foco, arderei ’l mondo;
s’i’ fosse vento, lo tempestarei;
s’i’ fosse acqua, i’ l’annegherei;
s’i’ fosse Dio, manderei l’en profondo;
s’i’ fosse papa, allor serei giocondo,
ché tutti cristiani imbrigarei;
s’i’ fosse ’mperator, ben lo farei
a tutti tagliarei lo capo a tondo
S’i’ fosse morte, andarei a mi’ padre;
s’i’ fosse vita, non starei con lui:
similmente faria da mi’ madre,

S'i' fosse Cecco, com'i' sono e fui,
torrei le donne giovani e leggiadre:
le zoppe e vecchie lasserei altrui.

Come in S'i' fosse foco anche in Se fossi albero la forma ipotetica induce il lettore a identificarsi. Già Kenneth Koch aveva utilizzato questo incipit come provocazione efficace nei suoi laboratori per innescare la scrittura poetica in classe. «La poesia di Cecco Angiolieri, con i suoi esempi comici, esagerati e aggressivi è un ottimo stimolo per far scrivere ai bambini delle loro emozioni in maniera estrema e cioè piena di immaginazione. Un modo questo, per far scegliere a ogni bambino a uscire da sé stesso, dalla vita quotidiana e dalle limitazioni che tutti abbiamo» (ibid.). L'incipit "Se fossi" viene segnalato da Koch tra quelli capaci di incanalare l'immaginazione e il desiderio perché permette di sperimentare un senso di libertà e di potenza in grado di risvegliare una dimensione utopica in chi scrive. «Potete fare tutto quello che volete. Potete cambiare il mondo» (ibid.) suggerisce ai bambini delle classi dove legge questa poesia. La forza espressiva di questo incipit è confermata da Giusi Marchetta, che lo ha segnalato come uno degli stimoli più efficaci per la parodia di testi poetici.

Albi illustrati.

Un percorso su spazio e scrittura

di Sabina Minuto

A che cosa serve un libro senza [...] figure?

Lewis Carroll, Alice nel paese delle meraviglie

Spesso quando si parla di albi illustrati a scuola si cade in un grande equivoco: che essi siano adatti solo alla scuola primaria o al massimo alla scuola superiore di primo grado.

Ovviamente non è così. La potenza delle illustrazioni associate al linguaggio verbale costruisce un potente strumento a disposizione di tutti, adulti e bambini, studenti e studentesse di ogni ordine scolastico.

In Italia oggi si pubblicano molti albi illustrati e in effetti non c'è che l'imbarazzo della scelta: non sempre è facile trovare testi di qualità adatti alla classe in cui si lavora e ai nostri percorsi didattici. Tuttavia, quando l'esperimento riesce è sempre di grande soddisfazione. L'albo ha in sé un potenziale enorme. Come spiega Marco Dallari, «nei bambini e negli adulti, l'incontro tra testo e figura sembra attivare il lavoro ermeneutico e potenziare l'elaborazione della narrazione, come se associando i due codici si creasse un varco per l'intervento del lettore» (Dallari, Campagnaro)

È esattamente così: gli albi sono magici come le storie che raccontano e spesso ci aiutano a insegnare la profondità della lettura, quella che Marianne Wolf chiama «pazienza cognitiva» (Wolf), la capacità di superare la bulimia iconica in cui tutti noi siamo immersi e cominciare a vedere oltre o sotto, costruendo un dialogo con il libro stesso. Questo oramai è sperimentato in molte scuole d'Italia, dove gli albi illustrati vengono offerti quotidianamente ai ragazzi e ai bambini.

Tuttavia l'albo illustrato, per chi sperimenta la metodologia del Writing and Reading Workshop (wrw) da alcuni anni, ha assunto una fondamentale importanza per i percorsi di scrittura e di letteratura. L'albo è l'attivatore di pensiero per eccellenza e, poiché scrivere è pensare su carta, non c'è nulla di meglio per invitare i ragazzi a tentare la strada della scrittura. Cosa vuol dire attivare? Vuol dire accendere e velocizzare il pensiero, renderlo più profondo ma anche portarlo alla luce. Spesso la scrittura ha questo compito: far emergere il nascosto dei nostri pensieri, portarli alla luce, dar loro un nome. Gli adolescenti hanno bisogno di questo, di dare un nome a molte cose che spesso non sanno affrontare o capire. Un po' come per la poesia, l'albo ha dunque il potere di attivare un processo di scrittura sempre in fieri.

Come avviene questo piccolo miracolo? Avviene prima allenando a una lettura profonda e stratificata del testo/albo con minilesson (cioè brevi insegnamenti di strategie focalizzati in 10-15 minuti) e poi con quello che nel laboratorio chiamiamo il leggere "con gli occhi dello scrittore".

L'albo diventa quindi primo passo verso la sfida del pensare su carta tramite strumenti di lavoro semplici ma al contempo fecondi. Questo modo di lavorare partendo dalla lettura di linguaggio iconico e verbale potenzia enormemente la capacità di pensiero e aiuta i ragazzi a trasformarlo in scrittura. In fondo si scrive di ciò che si sa o da ciò che si sa e si è sperimentato in classe, insieme a tutta la comunità di lettori e

scrittori. La scrittura nasce dunque spesso da un approccio profondo all'albo e alle sue multiformi caratteristiche.

Scrivere per ritrovarsi nel dopo pandemia

Ho iniziato a pensare cosa fosse per me lo spazio durante la lettura dell'albo «Dentro me» un bellissimo susseguirsi di immagini, poi con l'albo «La valigia» che racconta un emozionante viaggio esteriore e interiore di un ragazzino. Nel suo caso il suo spazio è una valigia, una semplice valigia contenente tutto il suo mondo. Oggi io non percepisco il mio spazio come materiale.

Infatti io avverto lo spazio sotto le vesti della mia anima: qui ho pieno controllo di tutto ciò che accade intorno a me, ogni emozione, situazione, turbamento, ogni cosa all'interno del mio spazio trova una risposta.

Così scrive Simone nel suo incipit del testo-saggio, sotto forma di lettera alla professoressa, che abbiamo iniziato a sperimentare in 4 manutentori quest'anno. Da dove deriva questo percorso che riguarda la letteratura e come si è strutturato? Deriva appunto dagli albi illustrati che sono stati, come sempre nella metodologia del wrw, usati nella fase così chiamata di immersione. Lavorando per uda (unità di apprendimento) anche in letteratura, così come ci chiede la normativa degli istituti professionali (e in verità come ho sempre fatto), ogni anno scelgo una traccia, un tema di fondo su cui dipanare il filo rosso dei testi letterari che leggeremo. Sono testi classici ma spesso anche contemporanei, perché ho il desiderio che i miei studenti lettori si accostino a tutta la letteratura, non solo a quella del canone e delle antologie.

Dunque quest'anno ho scelto come pista di lavoro un tema preciso: lo spazio. Lo abbiamo interpretato in modo ampio partendo dal nostro spazio in questa pandemia fino alle sue limitazioni, allo spazio metaforico, astronomico e in tutte le altre sue declinazioni. Abbiamo cercato di vedere come lo spazio in alcune opere letterarie sia fondamentale per la loro comprensione e per discuterne insieme in classe. Per fare tutto questo quindi la prima attività è stata la lettura di due albi illustrati: Dentro me di Alex Cousseau e Kitty Crowther (Topipittori), e La valigia di Angelo

Ruta (Carthusia), che è in realtà un silent book. Usiamo gli albi illustrati prima di tutto per negoziare il significato del testo attraverso un procedimento complesso detto thinking aloud: il docente verbalizza ad alta voce i suoi pensieri e le sue domande o connessioni di lettore esperto, in modo da modellare il pensiero da lettore degli studenti e fornire loro strumenti profondi di comprensione del testo. I miei studenti in questo sono molto

bravi oramai poiché lo sperimentano da quattro anni. È stato quindi facile scivolare nel testo e farci trasportare dentro entrambe le storie

narrate. I due albi sono fondamentalmente molto diversi per grafica e per contenuti.

Tuttavia hanno in comune una qualche visione dello spazio che poteva essere usata come spunto di partenza per ragionare insieme.

A questo punto siamo passati agli attivatori di scrittura che sono nati dagli albi e che sono funzionanti proprio per questo. Chiamiamo attivatori quegli spunti di lavoro che possono usare il linguaggio grafico, essere quickwrite, ricalchi, prompt di scrittura. In questo caso sono stati usati tutti i tipi di attivatori.

I primi sono stati quelli grafici: disegnare o schizzare serve a trasportare idee sulla carta e a renderle visibili anche al pensiero. Partendo dall'albo Dentro me abbiamo disegnato uno spazio/sagoma (come nell'albo) e abbiamo provato a definire con parole chiave il nostro spazio dentro o fuori della sagoma stessa. Eravamo in settembre e affioravano idee che sono purtroppo vive ancora oggi, in aprile: camera, schermo, cellulare, mascherina, cuffie. Spazi chiusi quasi tutti. Alcuni hanno parlato

di spazi metaforici: famiglia, amici, amore. Altri di luoghi del cuore. L'altro attivatore grafico è stato, appunto, il disegno di una valigia che come nell'albo rappresentava lo spazio dei ricordi o delle radici o del passato. I ragazzi hanno riempito di parole anche quella.

Il secondo attivatore è stato un ricalco: con questa parola intendiamo la pratica di prendere a prestito dal testo alcune frasi o incipit e di completare con le nostre parole, il nostro vissuto. Il ricalco ha un potenziale enorme: fornisce l'avvio alla scrittura a tutti ma ha anche il pregio di conferire potere a chi scrive. Ricalcando lo studente smette di pensare di non essere capace di mettere su carta ciò che pensa e sperimenta il fare che crea anche il saper fare. Il ricalco è il luogo dove si incontrano le parole degli autori con le mie: una sorta di terra di mezzo che vive due volte e compenetra i due

mondi che sempre si incontrano nella lettura, il libro e chi lo legge. In questo caso ho scelto questo ricalco:

Dentro di me c'è un paese

la capitale è...

gli alberi sono...

Come pratica usuale nel laboratorio di lettura e scrittura ho condiviso con i ragazzi il mio lavoro, che è stato questo:

Dentro di me c'è un paese

La capitale è negli occhi che guardano e non si fermano

gli alberi sono le mie dita che toccano tutto e tutto afferrano

Il condividere pratiche di scrittura anche da parte del docente è molto importante per creare l'ambiente di apprendimento adatto nella classe, un ambiente di apprendimento dove lo studente è apprendista e l'adulto allenatore o coach. Non esiste mai un significato preconstituito o qualcosa di sbagliato a prescindere. Lavorare in laboratorio vuol anche dire essere in grado di tollerare che gli studenti possano creare autonomamente il proprio percorso con il fine appunto di farli imparare facendo e tentando, assumendosi i rischi del lettore e dello scrittore.

Il terzo è stato un attivatore di pensiero sull'albo e sul suo tema (a lungo negoziato tra gli studenti). Abbiamo usato i prompt di scrittura:

Questo albo mi ha fatto pensare che...

Questo albo mi ha fatto sentire che...

Questo albo mi ha fatto ricordare che...

Questo albo mi ha suggerito che...

Si chiamano queste, infatti, le dichiarazioni del "che" (in inglese what) che aiutano a sistemare il pensiero e a renderlo esplicito.

La potenza degli albi è infatti esattamente questa: aprire una strada al pensiero e alla lettura in profondità tramite il continuo colloquio tra parte iconografica e parte verbale. La didattica con gli albi è altamente inclusiva: è uno strumento per tutti e di tutti, permette l'avvicinarsi al pensiero scritto anche agli studenti più in difficoltà o lontani dal mondo delle parole.

Ovviamente questo è stato solo l'inizio del nostro percorso sullo spazio. Abbiamo incontrato la selva, il castello e la luna dell'Orlando Furioso. Poi abbiamo letto dello spazio indagato da Galileo e della sua condanna. Abbiamo affrontato lo spazio diverso di due commedie di Goldoni per capire la sua riforma. Ora ci stiamo avvicinando a Foscolo di cui indagheremo gli spazi biografici per scoprire la sua irrequietezza e il suo legame con le radici del passato.

La lettera che i ragazzi hanno scritto sul concetto di spazio partendo dalla loro idea personale fino a quelli letterari indagati è stata una bella sorpresa. Qualcosa è rimasto a tutti e ha lasciato traccia in tutti. Credo che questo sia anche dovuto all'approccio iniziale e alla percezione del sentirsi in grado di produrre un compito complesso (perché tale era) come la didattica con gli albi ha loro nel tempo insegnato.

Interpreterei la selva (canto i Orlando Furioso) come un grande labirinto somigliante a una trappola; a seconda dei vari personaggi che vi si incontrano mi vengono in mente i problemi, gli imprevisti, i desideri irraggiungibili che a volte possono capitare nella nostra vita (Manuel).

Giochi linguistici

Di Raimonda Maria Morani

A partire dalle esperienze della "letteratura potenziale" dell'OuLiPo (promosse negli anni Sessanta da Queneau, Perec e Calvino) e da quelle italiane dell'OpLePo (Opificio di letteratura potenziale fondato da Aragona, Campagnoli e D'Oria), l'interesse per il gioco linguistico si è irrobustito negli anni. Queste esperienze nate in ambito letterario hanno contagiato anche la scuola. Ad esempio il concetto di *contrainte*, "vincolo linguistico" o "regola", non è in contraddizione con la libertà di chi scrive ma dovrebbe piuttosto stimolarla. Aragona (2002) suggerisce una serie di attività come

la scrittura enigmistica o la produzione di acrostici, lipogrammi, palindromi e molto altro non solo con riferimento all'invenzione di nuovi esempi e nuovi testi, ma con riguardo alla manipolazione di opere esistenti. [...] Il lavoro didattico che ne deriva può essere molto produttivo: lo studente gioca riscrivendo testi, con una libertà di variazioni che

comporta il rispetto di regole ed implica l'utile recupero di termini e locuzioni, nonché il naturale accrescimento del proprio lessico».

La più famosa tra le esperienze di scrittura sul gioco linguistico è quella con cui Ersilia Zamponi consiglia gli insegnanti di far prendere confidenza con le ambiguità del linguaggio rovesciando il senso di testi poetici, anagrammando proverbi o ricalcando i calligrammi di Apollinaire (Zamponi). Nell'introduzione al libro, Eco enfatizza non solo l'aspetto ludico e il piacere di scrivere risvegliato dai Draghi locopei (anagramma di giochi linguistici), ma anche le grandi potenzialità cognitive che l'esperienza contiene.

La scuola come gioco, piacere divertimento. In cui non solo si impara, ma si fa quello che gli scrittori di tutti i tempi hanno fatto, si capiscono le potenze bifide, esplosive nel linguaggio, e col linguaggio si esplorano i meandri della coscienza.

Alle origini, enigma, poesia e metafora sono strettamente intrecciati, Aristotele lo sapeva.

La più alta delle metafore e il più meccanico degli enigmi hanno in comune il fatto che le parole possano dire più di quel che sembrano dire. Tra gioco di parole, lapsus, sogno e invenzione corrono legami sottili (U. Eco, presentazione a Zamponi).

Sulla scorta dei Draghi locopei di Zamponi, Nerina Vretenar, curatrice del volume *Dire fare inventare. Parole e grammatiche in gioco*, raccoglie gli stimoli e i giochi linguistici sperimentati nel corso degli anni dagli insegnanti del Movimento di cooperazione educativa.

Oltre ad acrostici, anagrammi e tautogrammi, giochi con le rime e indovinelli, l'attenzione è rivolta anche a forme testuali più semplici e meno impegnative, come gli elenchi e le liste, proposte per facilitare la scrittura dei bambini in difficoltà.

Crediamo che sia utile giocare con la lingua soprattutto per i bambini più fragili: a volte troppo insicuri per potersi impegnare individualmente in compiti complessi per i quali non sono sufficientemente motivati, troppo a disagio per affrontare una scrittura che richieda calma e concentrazione, troppo a disagio, soprattutto, per poter scrivere di sé stessi (sempre più spesso questo, che si vorrebbe un punto di partenza è, invece, un faticoso punto di arrivo); troppo frustrati per fidarsi delle loro capacità o troppo preoccupati del giudizio. È importante offrire loro uno spazio per manipolare le parole liberamente assieme agli altri, liberi dal timore del confronto e del giudizio, in un clima accogliente e disteso, nel quale il regalo di poter ridere insieme, quando capita, fa sentire più vicini e più uguali (Vretenar, 2020).

Constate le difficoltà di scrittura di molti bambini, gli insegnanti del Movimento di cooperazione educativa evidenziano la necessità di graduare anche la “scrittura creativa”, affascinante sì, ma a volte troppo complicata. «Se l’insegnante fa rovesciare il senso di una poesia, siamo ben al di là del gioco: perché per rovesciare il senso occorre prima capirlo, e poi esplorare il vocabolario, ed esercitare il buon senso...» ammonisce Eco. Ecco perché ai giochi linguistici vengono affiancate altre attività propedeutiche, meno dense sul piano cognitivo e più rilassanti, come l’invenzione di liste o di elenchi buffi.

Nel paragrafo dedicato all’invenzione, si insiste sul piano cognitivo. Con una serie di giochi che stimolano la curiosità e il gusto di indovinare si invita il bambino a produrre descrizioni (di oggetti, di personaggi e di situazioni), aprendo al dubbio, alla riflessione linguistica, allo sforzo di disambiguare o al gusto di sciogliere un enigma.

Si procede sfruttando gioco e curiosità, più adatti a suscitare interesse di molti esercizi linguistici, meccanici e noiosi. Vari giochi richiamano l’attenzione sull’ambiguità linguistica e altri, infine, arricchiscono il lessico puntando sull’umorismo. Date alcune parole, si chiede, per esempio, di inventare definizioni buffe (ad esempio: Abelardo, grosso fratello di Caino, oppure Abbecedario, espressione di sollievo di chi si accorge che c’è anche Dario).

Sulla stessa lunghezza d’onda si colloca il Manuale del giovane scrittore creativo nel quale Bianca Pitzorno stuzzica la voglia scrivere sfruttando l’ambiguità, la polisemia della lingua e le possibilità creative dell’errore. Giocando con acrostici e anagrammi, con rime e con metafore, facendo a pezzi storie e poesie, spinge i ragazzi verso l’invenzione autorizzandoli a riscritture e manipolazioni buffe o umoristiche.

Anche l’esperienza didattica condotta dal maestro Francesco Valentino negli anni Ottanta in una scuola elementare di Marcianise parte dal gioco linguistico e approda a una raffinata attività di scrittura di haiku e di poesie in classe. La documentazione delle attività didattiche (Valentino; 2002) testimonia la solidità della cornice teorica in cui Valentino si muoveva e lo stretto rapporto tra lo sviluppo della creatività e della riflessione linguistica dei bambini. Questo esempio di laboratorio linguistico condotto in periferia merita di essere riesaminato più accuratamente e valorizzato per la sua ricchezza e complessità.

Si fondano sul gioco linguistico anche i laboratori per la scuola primaria di Claudia Giunta (Chiantera, Cocever, Giunta, 2017), il libro di Beniamino Sidoti, ricchissimo di proposte molto varie che spaziano dalla scrittura automatica dei Surrealisti alla scrittura collettiva, e quello di Fornara e Giudici (2015) sull’enigmistica in classe.

Questo tipo di scrittura è caratterizzato da umorismo e leggerezza e da un atteggiamento verso il testo che richiede sensibilità alle norme linguistiche e stilistiche e disponibilità a trasgredirle in modo creativo. Il gioco linguistico irrobustisce le abilità logiche, quelle euristiche e arricchisce il lessico, sollecitando spesso il senso dell'umorismo. Costituisce, insomma, una parte importante dell'allenamento alla creatività linguistica in cui dominano la componente ludica e la logica, ma risulta meno marcata la funzione emotiva, che prevale invece nelle scritture autobiografiche o poetiche.

Didattica laboratoriale e “scrittura creativa”

di Loredana Camizzi

La ricerca descritta in questo volume raccoglie riflessioni, pratiche e attività che, pur nella varietà delle specifiche scelte e sensibilità, possono essere ricondotte a una certa idea di scuola, a una certa concezione del processo di insegnamento–apprendimento, che vede l'allievo come «attore creativo e responsabile del suo itinerario conoscitivo ed euristico» (Sandrone, in Zecca, 2016) e nella didattica attiva e laboratoriale le condizioni per favorirlo in questo percorso.

La didattica laboratoriale è l'occasione mancata della nostra scuola. Un concetto entrato da un decennio nel lessico delle indicazioni ministeriali (in particolare nelle Linee guida di istituti tecnici e professionali), ma figlio di una lunga storia, più che centenaria, di riflessioni e studi in campo psicologico, pedagogico e didattico (attivismo, psicologia socio culturale, sociocostruttivismo, Movimento di cooperazione educativa, i grandi maestri italiani ecc.), che però non ha mai attecchito in maniera stabile e duratura nella scuola, al di là di sporadiche attività extracurricolari che non

intaccano il normale fluire del programma¹. Le motivazioni si trovano probabilmente nelle difficoltà dovute all'orario delle lezioni, alla composizione delle classi, alla configurazione delle aule, ma anche nella timidezza dei docenti a sperimentare modalità in cui si lasci più spazio agli studenti, che richiedono molto tempo nella progettazione e nella realizzazione e una maggiore autonomia dai libri di testo.

Ma cosa si intende per didattica laboratoriale? Significa tante cose: dare spazio al fare accanto al pensare, il coinvolgimento attivo dello studente attraverso un collegamento con quello che già sa per via formale o informale, con i suoi interessi e le sue esperienze,

e quindi permettere la costruzione di un percorso verso la conoscenza misura di ognuno; vuole dire anche confrontarsi con gli altri, affrontare un processo di negoziazione dei significati attraverso il confronto dei punti di vista, costruire un ambiente di apprendimento in cui gli alunni trovino «strumenti, tecnologie e tecniche per sviluppare abilità strumentali, alfabetizzarsi ai linguaggi delle discipline, per essere posti nelle condizioni di maturare e rielaborare saperi» (Zecca, 2016). Il laboratorio è il luogo dove si destrutturano e si ristrutturano i saperi: in cui si incontrano ricerca e creatività (Frabboni, 2004).

Nel mio contributo vorrei ripercorrere quali aspetti specifici, quale rappresentazione della laboratorialità emergono da questo volume, nella convinzione che non ci sia una sola idea di laboratorio, ma che per ogni segmento e contenuto disciplinare si possa progettare un percorso attivo con le sue specificità. Baldacci (2004) dice che il laboratorio si distingue per oggettualità e consiste nell'apprendere a realizzare compiti e risolvere problemi propri di un certo campo culturale, nell'acquisirne l'abito mentale specifico. Daniela Bertocchi (2015), nell'affrontare il concetto di laboratorio di italiano, considera necessario parlare di laboratori diversi per i diversi settori dell'italiano; in quanto si tratta di una disciplina e materia scolastica dallo statuto disciplinare composito, «in cui si affiancano aspetti collegati all'educazione linguistica, alla grammatica/riflessione sulla lingua, all'educazione, o pre-educazione letteraria; e probabilmente anche aspetti più generalmente semiotici, legati ai linguaggi in quanto tali». Avvicinandosi ancora di più all'oggetto delle nostre riflessioni, per Rosa Calò il laboratorio di scrittura «sta a indicare che si lavora per sviluppare abilità e capacità nuove, cioè si attivano processi di scrittura, e si riflette per imparare ad apprendere come si scrive».

Se partiamo dal concetto di esperienza, che è il concetto centrale della didattica attiva da Dewey in avanti, vediamo che i bambini descritti in questo libro vivono una molteplicità di esperienze "immersive" con il testo, di "situazioni di parole" (cfr. Friot in Prefazione), l'esperienza dell'ascolto della lettura ad alta voce dell'insegnante, la pratica di molti libri e poesie, quella della manipolazione linguistica dello smontaggio e rimontaggio dei testi, il completamento del testo di un autore e tutti i giochi linguistici e di invenzione suggeriti dalla Grammatica della fantasia, fino all'esperienza della parola scritta nella realizzazione di testi anche brevi per raccontare le proprie esperienze e per inventare mondi. Si tratta di un contatto che essi hanno direttamente con la materia del loro apprendere, con la lingua come codice e come strumento per comunicare per produrre significati, con la poesia, con il testo narrativo. Non come fruitori passivi o per la realizzazione di compiti scolastici, ma come "lettori creativi" che riutilizzano suggestioni, linguaggio,

immagini e strutture dei libri che leggono; che conoscono la letteratura attraverso la riscrittura, ponendosi come scrittori essi stessi. In questo modo si possono «avviare gli studenti verso il modo di studiare tipico di quella disciplina, consentendo loro di sperimentare, scoprire e partecipare al processo di produzione di conoscenza proprio della disciplina stessa» (Bruner, 2007). La creatività può essere intesa come forma di produzione di nuovi significati e forme all'interno di un determinato contesto culturale: «La costruzione della realtà è il prodotto dell'attività di fare

significato, plasmata dalla tradizione e dai modi di pensare che costituiscono gli attrezzi della cultura. In questo modo l'educazione deve aiutare i giovani a usare gli strumenti del fare significato e della costruzione della realtà in modo che possano adattarsi al meglio al mondo in cui si trovano e, se necessario cambiarlo».

Scrivendo, gli alunni entrano meglio nelle storie, nei tessuti narrativi e allo stesso tempo oggettivizzano, e divengono loro stessi produttori di testi vestendo i panni dello scrittore (o del linguista, dello storico o dello scienziato in base a quale campo del sapere si esplora).

La laboratorialità non è dunque solo una scelta metodologica ma coinvolge fortemente il contenuto e presuppone una riflessione sulla disciplina o su un settore specifico di quella disciplina, per comprendere quali sono quei nodi essenziali, i concetti, i linguaggi, i dispositivi euristici di quella stessa, al fine di «identificare e catalogare i pezzi compositivi dello "scacchiere" cognitivo di ciascuna disciplina» (Frabboni, 2000) su cui valga la pena attuare quell'operazione di trasposizione e mediazione didattica che permetta agli studenti di entrare e operare nella disciplina stessa. Margiotta, interrogandosi su come individuare tali nodi, afferma che «per essere formativi, per riuscire, cioè, a sviluppare contemporaneamente conoscenze durature, competenze trasversali e comportamenti adeguati sul piano educativo, devono essere significativi da due punti di vista; devono essere, contemporaneamente, fondamentali nella cultura, nelle discipline, e adeguati alle strutture motivazionali e cognitive dello studente». Anche il grado scolastico e le caratteristiche degli alunni, i loro interessi devono essere tenuti in conto nella scelta di cosa trasporre dal mare magnum del sapere sapiente di quella disciplina. Infatti, un'altra delle caratteristiche del laboratorio

per Frabboni (2004) è la motivazionalità, ossia la valorizzazione dell'interesse e dei bisogni del soggetto che apprende.

È necessario proporre attività cariche di senso per gli alunni, in cui la scrittura non sia un semplice compito scolastico soggetto a valutazione come spesso accade, ma nasca da

quanto l'alunno vuole esprimere, da qualcosa che piace e motiva. Nell'insegnamento di tutte le discipline la mobilitazione delle conoscenze e competenze acquisite anche in contesti informali, delle motivazioni personali rende l'apprendimento più significativo (Ausubel, 2004) nel senso che si collega con il portato degli alunni: con quanto sanno già sulla lettura e la scrittura – anche quelli che si affacciano per la prima

volta al mondo della scrittura (cfr. cap. 10) – con quanto sanno inconsapevolmente sulla lingua che usano quando li stimoliamo a riflettere sui suoi meccanismi, se esprimono attraverso la scrittura qualcosa di importante per loro o riscrivono una storia che gli è piaciuta particolarmente. La motivazione nasce anche dal dare alle scritture sia un destinatario, che non è necessariamente l'insegnante che corregge, ma i compagni, la classe per esempio, sia uno scopo, esplicitando e praticando con gli alunni le diverse funzioni della scrittura: scrivere per imparare, per comunicare, per inventare (Calò).

Laboratorio vuol dire anche interazione. La dimensione di scambio con l'insegnante, ma soprattutto con il gruppo, emerge fortemente dalle pagine di questo volume, attraverso la voce dei maestri di mce ma anche dalla testimonianza degli insegnanti scrittori, che raccontano di scritture messe in comune a vari gradi e in vari momenti:

nella scrittura più propriamente collettiva o cooperativa, nella quale ci si confronta sia prima di scrivere, per mettere insieme le idee, per fare delle scelte sui soggetti, sui personaggi, sulla trama, per dividersi i pezzi, sia alla fine quando si rileggono i testi, se ne fa una selezione e revisione e si raffina il testo; ma anche nella scrittura individuale, nel momento in cui si legge alla classe il proprio pezzo e ci si confronta con i pari e con l'insegnante in un'attività di riflessione e di peer review finalizzata non alla valutazione ma all'apprendimento di tutti. La classe è il primo destinatario, ma prima ancora è un salotto letterario in cui si condividono e commentano libri letti ad alta voce o letture personali, dove nel confronto nasce e si sviluppa un'idea. In questo modo la classe diviene un "gruppo di scrittura", come dice Nerina Vretenar (cfr. cap. 10), un ambiente protetto in cui si possano creare le condizioni più adatte per l'immaginazione, la creatività e per la sperimentazione della scrittura per tutti: «la coralità linguistica opera come un motore prezioso, tutti e tutte "non uno di meno", a superare il blocco dello scrivere, a sperimentare il piacere delle formulazioni scritte nette, definite, efficaci» (De Mauro).

Il gruppo è un potente «generatore di pensieri» (cfr. Friot nella Prefazione), è il luogo dove si può sviluppare, attraverso la discussione, il dialogo moderato e stimolato dall'insegnante, quella riflessione che come Dewey ci insegna deve accompagnare

l'attività e l'esperienza per renderla significativa e produttrice di apprendimento. Una riflessione che cresce nella dinamica tra il pensiero del singolo e quello degli altri e il feedback dell'insegnante, dove la straordinaria azione conoscitiva, di oggettivazione e rielaborazione linguistica e delle esperienze costituita dalla scrittura e dalla narrazione del singolo (Bruner), viene amplificata, rivista e arricchita nello scambio orale che, come dice Friot nella Prefazione a questo volume, ci dà il senso dell'effetto raggiunto da quello che scriviamo.

Quando sperimentiamo qualcosa non agiamo su di esso, facciamo qualcosa con esso; poi ne soffriamo le conseguenze o sottostiamo ad esse. Facciamo qualcosa all'oggetto e in compenso esso fa qualcosa a noi. Il nesso di queste due fasi dell'esperienza misura la fertilità o il valore dell'esperienza (Dewey, 2012).

Nelle esperienze raccontate il laboratorio di scrittura si configura come un percorso di ricerca condivisa tra docente e alunni – Frabboni (2004) parla di carattere investigativo del laboratorio – in cui si opera all'interno della disciplina, del singolo contenuto disciplinare, con repertori, strumenti e metodi specifici per comprenderne e sperimentarne i meccanismi ed eventualmente per crearne di nuovi, in una concezione che vede la cultura come un forum: la cultura è «tanto un forum per negoziare e rinegoziare il significato, nonché per dare ragione dell'azione, quanto un insieme di regole o di indicazioni per l'azione stessa» (Bruner, 2007). In alcuni casi questa ricerca condivisa prende la forma di un apprendistato cognitivo e creativo dove anche il docente si mette in gioco in

quanto "scrittore", cimentandosi con i suoi studenti nelle attività di scrittura proposte, presentandosi come modello accanto a quelli degli autori letti insieme, ma anche per comprendere le difficoltà o possibilità offerte dal compito e quindi sostenerli nella realizzazione.

L'attuazione di ogni pratica laboratoriale e anche di un laboratorio di "scrittura creativa" presuppone un'attenta attività di progettazione da parte dell'insegnante, per creare le condizioni in cui gli alunni possano compiere un percorso di scoperta con la maggiore autonomia possibile, ma avendo a disposizione tutti gli strumenti e le risorse necessarie, in cui i processi individuali, di gruppo e collettivi siano guidati attraverso una regia sapiente e invisibile, che predisponga le relazioni all'accoglienza e a un ascolto attivo, a un feedback positivo. Gli alunni devono poter esplorare la scrittura liberamente ma con il sostegno di modelli che ti aiutano a trovare la strada, in cui tutti si sentano liberi di esprimersi ma non abbandonati davanti al foglio bianco. Questo significa predisporre un

ambiente di apprendimento che stimoli l'ascolto, la collaborazione, l'immaginazione, la creatività, quell'atmosfera di cui parla Coccimiglio nel cap. 1. Per scrivere è necessario avere un ambiente dove ci siano tanti libri e testi di vario tipo, dove si legga ad alta voce, che favorisca l'immersione nei testi degli autori che facciano da modello (Lavinio), dove i docenti utilizzino stimoli testuali, e non solo, per favorire l'innescamento delle idee (attivatori), dove la classe si costituisca come una comunità che ascolta, si confronta e dialoga con il sostegno e la guida dell'insegnante, un luogo accogliente e flessibile in cui ci si possa muovere e trovare la posizione più adatta all'attività di ascolto, di confronto o di scrittura.

I tempi, come già detto, sono sempre il punto debole per chi si appresta a sperimentare una didattica attiva e laboratoriale, perché è necessario darsi il tempo per una progettazione più accurata, avere la pazienza di lavorare sui contenuti più in profondità e meno in estensione e tenere conto del tempo per la scoperta e l'apprendimento. Nei laboratori qui descritti si concede un tempo adeguato e "rilassato" per la scrittura, senza l'angustia delle due ore del tema, potendo eventualmente continuare anche a casa nelle attività pomeridiane. Ci vuole il tempo per leggere insieme e confrontarsi, ma anche quello per la lettura ad alta voce. Una didattica dei tempi lunghi che si emancipi dalla dittatura del programma che non c'è più e si colleghi fortemente invece a scelte curriculari consapevoli e oculate per quanto riguarda i saperi su cui puntare. Gariboldi (2012) individua nelle seguenti condizioni un ambiente che promuova la creatività:

- l'atteggiamento rassicurante e valorizzante dell'adulto;
- la flessibilità e la capacità di ascolto;
- proporsi come un insegnante creativo;
- l'accessibilità e l'offerta di una varietà di materiali;
- l'interpretazione dinamica e creativa degli spazi;
- lasciare il tempo per la scoperta autonoma e l'esplorazione.

In questo contesto il ruolo dell'insegnante diviene più complesso: deve essere un instructional designer, un regista, una guida, un esperto di relazioni e a volte anche un modello di scrittura. Come dicono gli insegnanti di Italian Writing Teachers, è necessario un sostegno tra docenti, nella scuola, nei dipartimenti o in reti come la loro, per creare

comunità di pratiche (Wenger, 2004) in cui progettare insieme, scambiarsi idee, confrontarsi sulle difficoltà, fare laboratorio loro stessi (Zecca, 2016).