

“Al Ludo! Al Ludo!”

Appunti di scrittura creativa per la scuola primaria

Margherita Ghetti

Abstract - *The project describes the parameters employed for intentional language learning through games in primary schools as a vehicle for exploring and learning the Italian language. Within state schools, the composition of the classes (which have almost the same number of non-Italian speakers as they have native Italian speakers) together with the characteristics of the socio-cultural environment of students, provides an invaluable context for research and allows for conclusive analysis of the results obtained. A description of the methods used for the sessions and of the process of teacher coordination is followed by a summary of the most important papers.*

Abstract – *L'intervento descrive i criteri per un uso consapevole della ludolinguistica nella scuola primaria quale veicolo di apprendimento e approfondimento della lingua italiana. Trattandosi di scuola pubblica, la composizione delle classi (in cui sono presenti quasi in egual misura italofoeni e non italofoeni) e le caratteristiche socio-culturali dell'utenza costituiscono imprescindibili dati di contesto alla luce dei quali è possibile analizzare adeguatamente i risultati ottenuti. La descrizione dei processi con cui si svolgono le sedute e del lavoro di orchestrazione dell'insegnante preludono alla presentazione sintetica degli elaborati più significativi.*

Margherita Ghetti (Castel S. Pietro Terme, Bologna, 1977), insegnante di ruolo nella scuola primaria dal 2001, si è laureata in Lettere e Filosofia presso l'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna nel 2002 e ha conseguito il Dottorato di Ricerca in Pedagogia Sperimentale presso la Sapienza – Università di Roma nel 2010 con una tesi sul valore aggiunto alla comprensione del testo scritto e alla competenza lessicale nella scuola secondaria di I grado. Si dedica allo studio e alla pratica della ludolinguistica da quando, allieva liceale della Prof.ssa Monica Longobardi, ha sperimentato l'ebbrezza dello studio come continua ed entusiastica scoperta.

1. Premesse

*Prenez un mot prenez-en deux
faites-les cuir' comme des oeufs
prenez un petit bout des sens
puis un grand morceau d'innocence
faites chauffeur à petit feu
au petit feu de la technique
versez la sauce énigmatique
saupoudrez de quelques étoiles
poivrez et puis mettez les voiles*

*où voulez-vous en venir?
A écrire?
Vraiment? À écrire??¹*

E' forse follia pensare di poter insegnare a scrivere anche attraverso la ludolinguistica, intesa quale pratica didattica sistematica e non come *divertissement* estemporaneo?

Davvero gli insegnanti di scuola primaria possono pensare di poter fare uso di illustri antecedenti, letterati, filologi, scrittori ed enigmisti per sperimentare con chi non ha ancora un sufficiente bagaglio letterario?

L'esperienza di questi anni di insegnamento della lingua italiana nella scuola primaria ha dimostrato che sì, è possibile: non solo si può giocare con la lingua, idea che nella scuola primaria non fatica ad attecchire perché viene ancora data una certa rilevanza agli aspetti ludici dell'apprendimento, ma soprattutto è possibile farlo sfruttando modelli di alta valenza letteraria, come è giusto che sia. Avere a che fare con dei bambini non ci esime dal tralasciare l'entità e la pregnanza delle nostre proposte didattiche, anche di fronte a un'utenza eterogenea per caratteristiche socio-culturali e per provenienza linguistica.

E' questo esattamente il caso che viene qui presentato: la scuola primaria Gualandi, afferente all'Istituto Comprensivo n°10 di Bologna, si trova nel Quartiere San Donato, cioè nella prima periferia della città, punto di raccordo tra il centro e le zone più marginali, ancora malfamate nonostante i numerosi progetti di riqualificazione degli ultimi anni; l'utenza, di conseguenza, si caratterizza per un livello socioculturale generalmente medio-basso (il che non esclude ovviamente le eccezioni).

Inoltre l'I.C.10 di Bologna è il secondo Istituto della città per numero di alunni stranieri iscritti, con una media del 39%; tale valore percentuale è conforme anche alla composizione delle classi con cui si è lavorato.

¹ R. Queneau, *Esercizi di stile*, Torino, Einaudi, 2008, p.255.

Per entrare maggiormente nel dettaglio, l'esperienza di didattica dell'italiano attraverso la ludolinguistica è stata condotta nelle due sezioni di classe V della scuola primaria Gualandi così composte:

- VA: 20 alunni totali di cui tre con Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA) e con il 40% circa di immigrati di seconda generazione;
- VB: 22 alunni totali di cui uno certificato e con il 40% circa di immigrati di seconda generazione.

In tale contesto, forse ancora più che in altri, diventa assolutamente necessario proporre ai discenti situazioni di incontro con la lettura, la scrittura e, perché no, con la letteratura, perché spesso solo la scuola è in grado di offrire loro tali opportunità.

“L'incontro decisivo tra i ragazzi e i libri avviene sui banchi di scuola. Se avviene in una situazione creativa, dove conta la vita e non l'esercizio, ne potrà sorgere quel gusto della lettura col quale non si nasce, perché non è un istinto. Se avviene in una situazione burocratica, se il libro sarà mortificato a strumento di esercitazioni [...], soffocato dal meccanismo tradizionale “interrogazione-giudizio”, ne potrà nascere una tecnica della lettura, ma non il gusto.”

Penso che come insegnante, al di là della trasmissione dei contenuti e delle nozioni proprie di ogni disciplina, necessaria ma non sufficiente, sia fondamentale instillare anche il piacere della conoscenza, la curiosità per il sapere, l'entusiasmo della scoperta e l'euforia dell'invenzione.

2. Ludolinguistica e apprendimento

“Coraggio ragazzi, malgrado i programmi ufficiali la scuola sopravvive³.”

Il percorso didattico *“Al Ludo! Al Ludo!”* raccoglie quindi le sperimentazioni linguistiche di alunni di classe V effettuate principalmente nel primo quadrimestre dell'anno scolastico 2013-2014: non si è trattato di un corso complementare né di un'opportunità concessa solo a chi volesse dedicare più ore allo studio, ma semplicemente di un'esperienza curricolare che ha sempre avuto uno spazio ben preciso e determinato all'interno della programmazione settimanale, tanto da diventare un appuntamento atteso con gioia dai bambini e sempre rispettato dall'insegnante, che già in tal modo ne veicolava la valenza didattica. Le rare volte in cui, per causa di forza maggiore, tale appuntamento è stato disatteso (assenze del docente, uscite didattiche), gli

² G. Rodari, *Grammatica della Fantasia*, Torino, Einaudi, 2001, p.152.

³ Cfr. U. Eco, *Presentazione*, in E. Zamponi, *Draghi Locopei* Torino, Einaudi, 1986, p.VII.

alunni ne chiedevano fermamente il recupero all'interno dell'orario settimanale, quasi fosse stato lesa un loro diritto ormai acquisito.

In effetti avevano ragione: perché togliere loro il diritto al gioco, al divertimento, al gusto per l'apprendimento?

La ludolinguistica ci offre molteplici possibilità in questo senso: l'emozione dell'intuizione geniale; la soddisfazione per un'invenzione (linguistica) che piace e riscuote consenso, sia tra i pari che con l'insegnante; la licenza poetica che consente di trasgredire alcune regole nel rispetto assoluto di tante altre; la spensieratezza o a volte persino la comicità di alcune soluzioni lessicali.

L'idea di arricchire la pratica didattica attraverso la sperimentazione linguistica, dai giochi di parole alla scrittura creativa, appartiene alla mia se pur breve storia di insegnante fin dai primissimi tempi: avendo iniziato l'attività di docenza prima di conseguire la laurea, era ancora fresco il ricordo liceale di allieva tardoadolescente della Prof.ssa Monica Longobardi -che allora vestiva i panni della docente di italiano e latino al biennio- con cui avevo sperimentato in prima persona l'ebbrezza della creatività linguistica. Non solo: ciò che di più importante avevo sperimentato era probabilmente il contatto diretto con la *pratica*, quasi fossimo tutti dei piccoli artigiani, apprendisti della parola. Questo è certamente un aspetto da non sottovalutare, anche perché purtroppo spesso la scuola ne è carente: impegnata nella teorizzazione, a volte eccessiva, perde di vista da un lato la necessità del fare, e dall'altro l'importanza di coltivare anche attività intellettuali non strumentali, cioè non tese al conseguimento di un obiettivo funzionale. Quel periodo quindi costituì certo un'occasione imperdibile per cui tuttora mi considero una privilegiata, avendo potuto precocemente osservare le infinite possibilità combinatorie della lingua, scoprire i significati imprevedibili che germinano dalla manipolazione dei significanti o cogliere l'enigma potenziale che si nasconde in alcune frasi.

Ovviamente la conduzione in prima persona del lavoro in classe è cosa ben diversa dall'esperienza pratica guidata dalla mano sapiente della Professoressa Longobardi, mia mentore in questo percorso; ma il piacere reale che si ricava dal lavorare con le parole e sulle parole, coltivato in solitudine prima e in classe poi, unitamente ai risultati raggiunti, invoglia a proseguire.

Credo infatti che, oltre all'aspetto ludico, comunque non trascurabile, la sperimentazione pratica guidata all'uso creativo della parola contribuisca notevolmente allo sviluppo di alcune abilità linguistiche: svincolando il linguaggio verbale dal suo ruolo prettamente utilitaristico, sviluppa l'attenzione alla forma e all'uso specifico dei termini, contribuendo così ad arricchire il lessico; fa riflettere sul valore della regola facendone allo stesso tempo un avversario e un complice, perché solo nel rispetto della *contrainte* si potrà trovare la soddisfazione del risultato; sviluppa il gusto della parola veicolando anche una funzione estetica della lingua, indispensabile per poter poi apprezzare alcune forme testuali quale, ad esempio, la poesia.

Inoltre, considerando anche le ricadute dell'attività didattica sul piano relazionale, aspetto che non può essere tralasciato quando ci si confronta con

un gruppo classe che, per sua natura, è eterogeneo e mutevole negli equilibri e nelle dinamiche, si notano esiti estremamente positivi: la conduzione di attività di ludolinguistica, in cui l'insegnante si pone come facilitatore dell'apprendimento e dispensatore di consigli e rinuncia al ruolo di giudice e valutatore, permette agli alunni di affrontare il compito davvero come un gioco, una sfida in cui confrontarsi non solo con se stessi ma anche con gli altri, senza timori o complessi di inferiorità.

Tutti questi aspetti sono sottolineati anche dalle Indicazioni Nazionali, che in vari frangenti alludono all'importanza della sperimentazione delle potenzialità, della capacità di adattamento, del punto di vista originale e inconsueto, come per esempio quando si raccomanda di sviluppare “*la capacità di valutare i limiti e le possibilità delle conoscenze; la capacità di vivere e di agire in un mondo in continuo cambiamento*⁴”; oppure quando, nel Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione, compare la dicitura “*Dimostra originalità e spirito di iniziativa*⁵”; o ancora quando, parlando dell'ambiente di apprendimento, si raccomanda di “*Favorire l'esplorazione e la scoperta, al fine di promuovere il gusto per la ricerca di nuove conoscenze [...], mettere in discussione le conoscenze già elaborate, trovare appropriate piste di indagine, cercare soluzioni originali*⁶”.

Certo, le stesse indicazioni ministeriali vanno anche nella direzione di una scrittura funzionale e finalizzata alle esigenze della vita pratica, come testimoniato anche dalla scelta dei testi inseriti nelle valutazioni di sistema somministrate anche nella scuola primaria; ma una cosa non esclude l'altra, anzi: i momenti di creatività o di maggiore libertà che possono a pieno titolo entrare nella didattica della scrittura contribuiscono, come detto sopra, al rafforzamento delle competenze. Inoltre si possono individuare anche tratti comuni tra tipologie testuali e didattiche solo apparentemente in disaccordo: in particolare l'elemento essenziale, comune ad entrambe le modalità, consiste senza dubbio nella definizione precisa, talora minuziosa, delle consegne, e nel rispetto di alcune regole chiare stabilite a priori. Ormai è appurato infatti che la costrizione rappresentata dalle consegne, lungi dal comprimere e mortificare la creatività, è invece un fattore di produttività che può sprigionare energie inimmaginabili.

La costrizione d'altronde è l'elemento comune a tutte le procedure di scrittura sperimentale seguite nell'ambito dell'*Oulipo* e del suo corrispondente italiano *Oplepo*, che hanno sempre fatto della *contrainte* la caratteristica fondamentale e costitutiva delle loro opere.

I bambini poi, non dimentichiamolo, sono abituati a seguire delle regole, e non solo in ambito prettamente educativo, familiare o scolastico che sia: i

⁴ *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, settembre 2012, p.7.

⁵ *Ivi*, p.11.

⁶ *Ivi*, p.27.

giochi che loro praticano quotidianamente sono infarciti di regole, e chi tra loro non le rispetta viene socialmente ripudiato perché non permette al gruppo di fruire della gioia della riuscita, del traguardo, della vittoria.

Analogamente l'apprendimento della lettoscrittura nei primi due anni della scuola primaria è di per sé frutto dell'acquisizione di regole fonologiche e grafematiche rigide e inderogabili, ma porta con sé anche la grande soddisfazione di imparare a leggere e scrivere; a partire dal terzo anno, quando generalmente la decodifica dello scritto è stata pienamente raggiunta, i programmi ministeriali prevedono la presentazione delle diverse tipologie testuali da un lato e l'introduzione massiva delle nozioni morfosintattiche dall'altro.

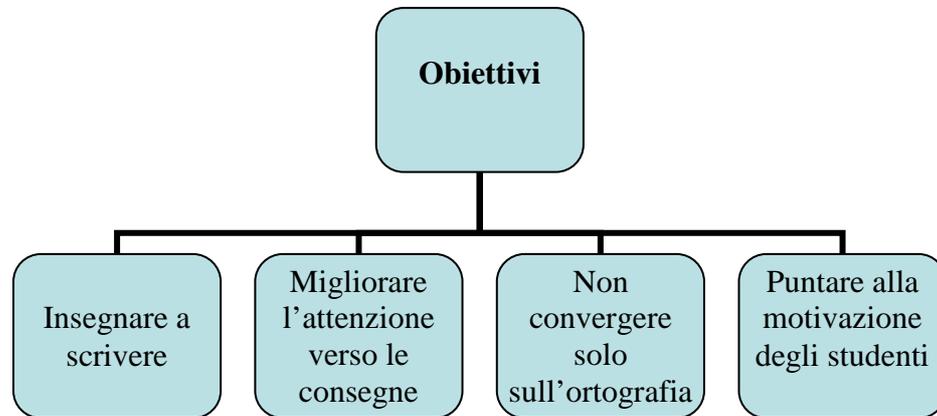
Spesso questo momento segna una cesura netta: si passa dalla scrittura quotidiana, anche solo di brevi frasi, dei primi due anni, alla scrittura funzionale della grammatica, confinata ad esercizi e momenti dedicati alle regole *tout court*, senza alcun altro obiettivo; la scrittura viene spesso identificata con l'analisi testuale, con gli annessi e connessi che solitamente si traducono in domande aperte sui contenuti del brano letto, e quella sempre più frequentemente rimane una delle poche forme di scrittura a cui gli alunni sono esposti. Mano a mano che si procede si aggiungono le sintesi, i riassunti e, nella migliore delle ipotesi, l'ideazione di incipit ed epiloghi alternativi, che rimangono quindi gli unici e sporadici momenti di creatività. In questo senso certo i libri di testo non aiutano, con una scelta di brani obsoleta e antiquata, e con proposte di esercizi sui testi a dir poco deprimenti, come segnalato anche dal bell'intervento di Luciana Bellatalla⁷.

Gli insegnanti possono certamente arricchire o sostituire il materiale dei libri di testo con proposte personali, per le quali però chiaramente ci si può solo affidare alla libera iniziativa e al bagaglio culturale che ciascun docente porta con sé. Soprattutto, gli insegnanti possono cercare di migliorare la didattica della produzione scritta attraverso qualche semplice accorgimento:

- non considerare l'abilità di scrittura come competenza innata, per la quale dunque l'incisività degli interventi può fare poco;
- distinguere lo scritto per la valutazione da quello per l'insegnamento, arrivando alla prova da giudicare solo dopo aver predisposto occasioni di scrittura interattive, di confronto e realmente stimolanti per gli alunni;
- fare scrivere molto, in generale, e molti tipi di testo, senza confinare la scrittura all'apprendimento dell'ortografia e della grammatica, anche perché le carenze più gravi si riscontrano successivamente soprattutto nella sintassi;
- migliorare la qualità delle consegne fornendo istruzioni precise sia sull'elaborato da svolgere che sugli aspetti del lavoro che verranno sottoposti a valutazione;

⁷ Vedi il presente volume: "[...] resta il fatto che i libri confezionati per la scuola continuano ad apparire, senza soluzione di continuità, più simili ad una medicina disgustosa che ad un prezioso "giocattolo" per la mente" p. ?

- puntare sempre alla motivazione degli studenti, vero motore dell'attività didattica.



Come conciliare dunque questi obiettivi con lo svolgimento di un programma denso e impegnativo? Come sedare i sensi di colpa che affliggono gli insegnanti in chiusura di anno scolastico, in particolare se si è al termine di un ciclo, a proposito di ciò che non si è fatto ma che forse si sarebbe potuto fare?

Spesso, quando mi è capitato di cercare alleanze per progettare interventi di ludolinguistica per classi parallele, o con gruppi di alunni di età solo lievemente diversa (i cosiddetti progetti “a classi aperte”), difficilmente ho trovato reale collaborazione: la motivazione addotta più o meno esplicitamente era sempre relativa al programma da portare a termine, che non consentiva variazioni di sorta che non fossero quelle già programmate e decise in sedute collegiali, generalmente relative a progetti coadiuvati dall’esperienza di personale esterno alla scuola, che fa vivere agli alunni momenti di teatro, musica o arte, sicuramente entusiasmanti e lodevoli, ma che purtroppo si caratterizzano per brevità e concisione, anche perché la depauperazione progressiva dei fondi a disposizione delle scuole non consente altro.

Altra motivazione ravvisabile è probabilmente che il *gioco*, elemento effettivamente presente nella scuola primaria, il cui utilizzo vi è pienamente autorizzato, viene però spesso confinato ai primi due anni di scuola e poi relegato o ai momenti ricreativi, prettamente ludici, oppure alle discipline cosiddette minori o considerate meno importanti, come l’educazione all’immagine, alla musica, l’educazione fisica o anche la lingua straniera.

Il gioco, invece, come ormai ben sappiamo grazie alle numerose riflessioni dei pedagogisti del secolo scorso, “*non è un semplice ricordo di impressioni vissute, ma una rielaborazione creatrice di quelle, un processo attraverso il*

quale il bambino combina tra loro i dati dell'esperienza per costruire una nuova realtà, rispondente alle sue curiosità e ai suoi bisogni⁸".

L'idea che affiora quindi è che la ludolinguistica non debba costituire solo ed esclusivamente un *divertissement* estemporaneo, ma una pratica didattica che non solo si muove parallelamente ad altre metodologie, ma integra i contenuti disciplinari e permette di veicolarli semplicemente sfruttando il programma tradizionale in chiave creativa e ludica, diventando veicolo espressivo ed esercizio tecnico di scrittura al pari di altre metodologie, che continuano chiaramente a coesistere con essa.



In particolare dal terzo anno di scuola primaria, quando la lettoscrittura è stata generalmente acquisita, si possono introdurre esperimenti linguistici di difficoltà progressiva: l'alunno ha interiorizzato le regole della lingua e, sotto la guida costante dell'insegnante, comincia a sapere cosa trasgredire, quando e come. E' un momento fondamentale anche per infondere quel piacere della scrittura che si può imparare ma non insegnare: la pratica guidata è forse la modalità di trasmissione più efficace per far acquisire una confidenza con la lingua che potrà aiutare l'alunno anche in momenti di studio successivi, più complessi e articolati.

3. L'orchestrazione del lavoro

"La funzione creatrice dell'immaginazione appartiene all'uomo comune, allo scienziato, al tecnico; è essenziale alle scoperte scientifiche come alla nascita dell'opera d'arte; è addirittura condizione necessaria alla vita

⁸ G. Rodari *Grammatica della Fantasia*, cit., p.170.

quotidiana. [...] Ma appunto perché l'immaginazione costruisce solo con materiali presi dalla realtà bisogna che il bambino, per nutrire la sua immaginazione e applicarla a compiti adeguati, che ne rafforzino le strutture e ne allarghino gli orizzonti, possa crescere in un ambiente ricco di impulsi e stimoli, in ogni direzione. [...] La mente è una sola. La sua creatività va coltivata in tutte le direzioni. Il libero uso di tutte le possibilità della lingua non rappresenta che una delle direzioni in cui può espandersi⁹".

Se è vero che il verbo *Educare*, dal latino *Educāre*, deriva etimologicamente dal verbo *Dūcere*, che significa principalmente "condurre, portare" e anche "tirare fuori, derivare, dare inizio", allora vuol dire che l'insegnante è fondamentale per garantire che il processo sia sì indotto, ma non imposto: il ruolo del docente quindi è quello del regista, del facilitatore che fornisce stimoli. In un certo senso il docente si trasforma in un "animatore", un promotore di creatività: non è più solo colui che trasmette il sapere, ma è un adulto che sta con i suoi alunni per indossare insieme a loro gli abiti della creazione, dell'immaginazione, dell'impegno costruttivo plasmato in una serie di attività che vanno considerate alla pari di tutte le altre attività scolastiche.

Nel caso della ludolinguistica questa dimensione è ancor più accentuata in quanto la lezione non viene condotta nella maniera tradizionale, *ex cathedra*: l'insegnante propone uno strumento di lavoro, un esercizio, una tipologia testuale e legge alla classe uno o più modelli che costituiscono gli antecedenti su cui lavorare; poi propone agli alunni, attraverso l'emulazione, di scrivere qualcosa di analogo a ciò che è stato presentato. Nel frattempo, aspettando che il processo creativo si attivi, il docente ascolta le richieste degli alunni, dispensa consigli, sbircia sui fogli per leggere gli elaborati, sempre con atteggiamento di apertura verso i prodotti degli allievi, pronto a coglierne gli elementi positivi per valorizzarli e aiutare l'alunno a plasmare su quelli anche ciò che resta da fare, cercando di generare una sorta di auto-correzione dell'errore, manifestando fiducia nelle potenzialità di ciascuno. A volte chiaramente vengono rivelate anche parole o piccole frasi che possono costituire una chiave di volta che aiuti l'allievo a sbloccarsi in un passaggio più arduo; questo non certo per sostituirsi all'alunno nell'ideazione o nello svolgimento dell'opera, ma piuttosto per dare l'impulso alla creazione autonoma evitando così che l'allievo si mortifichi per mancanza di idee o si arresti per convinzione falsa e pregiudiziale di non essere in grado.

Infine, al momento della consegna dell'elaborato prodotto, si cerca di focalizzare l'attenzione su ciò che di positivo è stato fatto (che spesso è molto, moltissimo) e soprattutto si evita il giudizio di valore, per non uniformare questa attività a tutto ciò che l'alunno considera passibile di verifica, voto, classificazione.

⁹ *Ivi*, p.170.

Troppo spesso infatti la scuola, nel giudicare i testi infantili, rivolge la sua attenzione esclusivamente o prevalentemente all'area ortografica o grammaticale, in cui la valutazione è quasi meccanica perché non opinabile, senza toccare il livello più propriamente linguistico e trascurando anche il complesso dei contenuti espressi. Il fatto è che a scuola si leggono e si producono testi per giudicarli e classificarli, catalogarli in tipologie, analizzarli, rischiando così di non trasmettere il piacere della scrittura.

Certo, come si diceva nel precedente paragrafo, il *piacere* in sé non è qualcosa che si possa insegnare quasi fosse un contenuto qualsiasi, ma si può trasmettere e quindi si può imparare. Per farlo non bisogna conoscere solo le teorie didattiche, linguistiche o pedagogiche; bisogna essere scrittori e adulti che amano mettersi in gioco anche per pura passione personale, affatto da denigrare, perché, come diceva Georges Perec:

“Da parte mia accumulo da anni esperienze di “follia” letteraria (lipogrammi, palindromi, eterogrammi, omofonie, eccetera) senza avere la sensazione di fare cose più pazze che, molto semplicemente, scrivere¹⁰”.

In classe si propongono dunque attività indirizzate non a far scrivere al bambino ciò che sa, ma a trasformare ciò che sa attraverso la scrittura, seguendo consegne che fungono da percorso vincolante, calibrato ovviamente sulle potenzialità determinate dall'età e dalla classe frequentata. Si tratta di una scrittura nuova, almeno nella modalità, come si legge nel decimo (ed ultimo) principio di educazione linguistica democratica redatto dal Gisel, le cui tesi, nonostante la distanza temporale di quasi 40 anni dalla prima stesura, rimangono ancora valide e attuali:

“In ogni caso e modo occorre sviluppare il senso della funzionalità di ogni possibile tipo di forme linguistiche note e ignote. La vecchia pedagogia linguistica era imitativa, prescrittiva ed esclusiva. Diceva: “Devi dire sempre e solo così. Il resto è errore”. La nuova educazione linguistica (più ardua) dice: “Puoi dire così, e anche così e anche questo che pare errore o stranezza può dirsi e si dice; e questo è il risultato che ottieni nel dire così o così”. La vecchia didattica linguistica era dittatoriale. Ma la nuova non è affatto anarchica: ha una regola fondamentale e una bussola; e la bussola è la funzionalità comunicativa di un testo parlato o scritto e delle sue parti a seconda degli interlocutori reali cui effettivamente lo si vuole destinare, ciò

¹⁰ Cfr. G. Perec, 1993, p.94, in M. Longobardi, *Vanvere: parodie, giochi letterari, invenzioni di parole*, Roma, Carocci, 2011, p.22.

che implica il contemporaneo e parimenti adeguato rispetto sia per le parlate locali, di raggio più modesto, sia per le parlate di più larga circolazione¹¹”.

Quindi abbandoniamo a cuor leggero il caro tema in classe (ancora richiesto dalle famiglie, persino alla scuola primaria: proprio quest’anno mi è capitato, sarà stato un caso?), dimentichiamoci anche del libro di testo, ormai antologizzato con una striminzita suddivisione in generi testuali (a imitazione dei libri per i ragazzi della secondaria di I grado) che lo rende davvero poco allettante, e cerchiamo di formare lettori ostinati e appassionati.

Perché attraverso la ludolinguistica intanto si legge, particolare non scontato nella scuola odierna, e si leggono testi multiformi e mutevoli, riuscendo a far considerare Letteratura anche quello che viene letto in classe, anche ciò che viene prodotto dagli alunni; poi si prova, si sperimenta, possibilità che non sempre è data agli allievi, continuamente stritolati nella morsa dei doveri scolastici; si allena la capacità descrittiva, la precisione, la specificità delle scelte terminologiche in vista dell’argomentazione (probabilmente la tipologia testuale di più difficile ideazione e conduzione); ci si allena all’utilizzo di registri linguistici diversi, caratteristica fondamentale di una buona verbalizzazione, sia scritta che orale.

4. Gli elaborati degli alunni

*Sbagliando s’impara, è vecchio proverbio.
Il nuovo potrebbe dire che sbagliando s’inventa.¹²*

Veniamo dunque ai veri e propri appunti di scrittura creativa a cui allude il sottotitolo di questo contributo: prima di passare in rassegna gli elaborati prodotti dagli alunni, di cui chiaramente sono stati selezionati solo i più significativi (non si sarebbe potuto fare altrimenti, gli studenti sono stati quasi tutti molto prolifici), presenteremo brevemente ogni volta la sezione di appartenenza degli elaborati stessi. Il lavoro svolto in classe viene quindi illustrato secondo quattro aree tematiche, suddivise in relazione all’abilità necessaria per l’ideazione e la realizzazione degli elaborati, che di conseguenza avranno anche contenuti diversi. Parleremo quindi di:

- Alfabeti
- Suoni Seminati
- Suoni, Perversi Semafori

¹¹ *Tesi VIII: Principi dell’educazione linguistica democratica, Le 10 tesi per un’educazione linguistica democratica*, Giscel, <http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica>

¹² G. Rodari *Grammatica della Fantasia*, cit., p.36.

- Allucinazioni testuali

Abbiamo scelto di iniziare il percorso annuale di ludolinguistica con esercizi semplici che però riscuotono sempre un vivo interesse e una vivace partecipazione nell'allievo, generando un'intensa attività di scrittura anche in chi accusa qualche difficoltà con le metodologie tradizionali o in coloro che presentano problemi linguistici dovuti a bilinguismo. La sessione *Alfabeti* presenta quindi giochi di parole, come l'acrostico e il ropalico, e poi abbecedari, liste (il famoso *Enueg/Plazer* di matrice provenzale) e false etimologie.

In tal modo si mescolano divertimento e impegno: una sorta di manualità pratica nella scelta e nell'ordine delle parole, a volte una vera e propria cesellatura, unita all'emulazione di modelli proposti e al rispetto delle regole di quello che diventa fin da subito un vero e proprio gioco.

Questi esercizi stimolano la creatività: il vincolo creato dalla consegna induce alla ricerca mentale di sinonimi, allo sforzo per variare alcuni elementi senza stravolgere il senso della frase, all'utilizzo di verbi indefiniti o impersonali –trattati solitamente con una certa diffidenza- all'ideazione di frasi nominali che siano semanticamente caratterizzanti.

Il primo esempio è un acrostico dedicato all'insegnante: un'ironica presentazione, non priva di allusioni, che gli alunni hanno scritto in maniera collettiva, proponendo di volta in volta uno o più termini che poi venivano accettati o rifiutati dalla classe, fino a comporre la frase intera; la maestra scriveva quindi alla lavagna come sotto dettatura:

Maestra Allegra, Racchia Giovane, Ha Emozioni Raggianti. Insegna Testi Appassionatamente. (cl. VA)

L'esercizio sugli acrostici è proseguito banalmente con una presentazione di sé, per cercare di rodare i bambini su un tema alla loro portata e che comunque suscita sempre curiosità e desiderio di cimentarsi per ottenere un prodotto accattivante, soprattutto a quest'età, che sempre più spesso si configura già come una preadolescenza. Gli elaborati sono vari e di varia natura, ma qui ci preme in particolar modo dare sfoggio di due prove, composte da due alunni dal "quadro clinico", se così si può dire, completamente diverso per sesso, origine, *status* socio-culturale e lingua madre parlata abitualmente in casa. Nonostante sia chiara, da un lato, una maggior padronanza della lingua italiana e un lessico decisamente più ampio (quasi aulico, considerata l'età), vi sfido a trovare reali differenze sul piano compositivo e della riuscita finale:

Frequentemente Rapido, Augusto Narcisista, Cercatore E Sagace, Con Occhiaie (Francesco, VB).

Brava, Emozionata, Negatrice Elegante. Dolce, Isolata Cittadina Tanto Africana (Benedicta, VA).

Questo a riprova del fatto che anche gli alunni non italofoeni e quindi con maggiori difficoltà ortografiche e sintattiche possono dare esiti sorprendenti in questi semplici esercizi, che poi fungono da motore propulsivo e da iniezione di fiducia per inerpicarsi anche in terreni più irti, quali saranno gli esercizi sui testi più complessi.

Un ulteriore esempio di questa prima sezione è un abbecedario; vi sono stati tantissimi elaborati degli di nota, così come tra gli acrostici, ma per questioni di spazio (e di tedio del lettore!) ne abbiamo scelto uno solo che ci è sembrato rappresentativo sia della capacità inventiva che della sintesi contenutistica; si tratta effettivamente di una sincera presentazione, una specie di sinossi del sé:

Arrabbiata, Brava, Chiacchierona E Furba Giocando. Ho Impegni. Luminosa Mora, Non Ordinata. Permalosa, Quando Rido. Spiona. Tutta Unica, Veronica, Zazzera (nera).

Si notino, per quanto concerne l'aspetto grammaticale e sintattico: l'utilizzo frequente di frasi nominali, l'uso del verbo indefinito, la lettera H utilizzata sapientemente nella coniugazione del verbo avere, aggirando così l'ostacolo costituito dal fatto che non esistono altre parole italiane che inizino con tale lettera. A livello contenutistico si noterà il fatto che l'alunna non si risparmia anche nell'enumerazione dei suoi difetti -atteggiamento non frequente-soprattutto di quelli che più emergono nella vita di classe (essere permalosa e di conseguenza rancorosa, disordinata, fare la spia)...e l'esercizio diventa una catarsi.

Gli ultimi elaborati che presentiamo in questa prima parte sono due esperimenti di grafica del testo, i ropalici, la cui regola prescrive di ordinare in successione crescente e decrescente di un solo carattere alla volta parole che vadano a formare un testo di senso compiuto. E' stato un esercizio che ha riscosso un certo successo al momento della presentazione perché i bambini sono rimasti affascinati dalla capacità delle parole di "abitare" lo spazio, anche quello delimitato della pagina di quaderno; l'esecuzione ha ovviamente incontrato qualche difficoltà dovuta alla norma di composizione, aggirata semplicemente allungando o accorciando il componimento in base all'abilità di ciascuno o attraverso alcune licenze poetiche (simboli o cifre), come si può vedere negli esempi seguenti:

A
TE
CHE
STAI
NELLE
NUVOLE
BIANCHE
PENSANDO
SOGNANDO
CONOSCI
FEDELI
AMICI
STAI
CON
IL
♥
(Giada, VB)

A
TE
CHE
BEVI
BIRRA,
SMETTI,
UBRIACO!
BASTA!
TANTO
BENE
NON
FA
!
(Rosa, VA)

Il primo dei due ropalici è dedicato al nonno, recentemente venuto a mancare tra gli affetti, mentre il secondo non sappiamo se sia frutto di fantasia o indotto da una situazione reale; in ogni caso anche questa volta ci troviamo di fronte a due alunne con caratteristiche di sfondo completamente diverse, dalla provenienza geografica (una delle due non è italoфона) alla composizione familiare, fino alle competenze disciplinari. Entrambe hanno ideato il medesimo *escamotage* per aggirare l'ostacolo della conclusione, che richiede l'utilizzo di una lettera singola: hanno utilizzato un simbolo, che nel primo caso non è nemmeno un segno di punteggiatura, come invece è nel secondo, ma la licenza poetica era stata concessa! L'uguaglianza dei due incipit è assolutamente casuale, nel senso che non era stata prescritta alcuna norma in

proposito; semplicemente erano stati fatti oralmente alcuni esempi di modo che fosse chiara la regola compositiva. Generalmente la prova è stata accolta ed affrontata con entusiasmo, con un senso quasi di solidarietà per il fatto di ritrovarsi tutti allo stesso punto di partenza (il desiderio di mettersi in gioco è una componente fondamentale, che può appartenere a tutti) e con il medesimo traguardo da raggiungere; solo raramente si è dovuti intervenire per sbloccare una situazione stagnante o un passaggio insidioso.

Per quanto concerne la parte dedicata alle *Liste* il modello è stato Roland Barthes¹³, della cui scrittura si voleva trasmettere l'immediatezza e il senso liberatorio che solo gli elenchi possono avere. Si è provveduto così a stilare individualmente un proprio *Mi piace/Non mi piace* di cui tutto lo scibile potesse entrare a far parte, nell'intento di svestire la lingua del suo manto di formalità, che normalmente indossa a scuola, e di farsi invece portare via dalla *vertigine*¹⁴. Il risultato in molti casi è stato superiore alle aspettative: a fronte di alcuni casi in cui gli elenchi sono risultati magri e viziosi dalle abitudini televisive degli alunni, che avevano infarcito l'esercizio di impronunciabili nomi di protagonisti di videogiochi (ahimé) o di eroi appartenenti all'epica condensata dei mazzi di carte oggi molto in voga, vi sono stati molti altri elaborati lodevoli, sia per la dedizione meticolosa dello scritto che per il contenuto, verosimilmente sincero ma scevro di riferimenti banali.

La seconda sezione di lavoro è stata dedicata al *suono* come elemento costitutivo non solo della poesia o della canzone ma della lingua tutta; gli

¹³ “*Mi piace: l'insalata, la cannella, il formaggio, i condimenti, le paste di mandorle, l'odore del fieno tagliato (mi piacerebbe che un “naso” fabbricasse un profumo simile), le rose, le peonie, la lavanda, lo champagne, le posizioni leggere in politica, Glenn Gould, la birra freddissima, i cuscini piatti, il pane tostato, i sigari Avana, Haendel, le passeggiate moderate, le pere, le pesche bianche o di vigna, le ciliegie, i colori, gli orologi, le penne stilografiche, le piume per scrivere, le portate intermedie, il sale crudo, i romanzi realistici, il piano, il caffè, Pollock, Twombly, tutta la musica romantica, Sartre, Brecht, Verne, Fourier, Eizenstein, i treni, il vino Medoc, il Bouzy, avere degli spiccioli, Bouvard e Pécuchet, camminare coi sandali di sera nelle stradine del Sud-ovest, la curva dell'Adour vista dalla casa del dottor L., i Marx Brothers, il serrano alle sette del mattino mentre si esce da Salamanca, ecc.*

Non mi piace: i cagnolini lùlù bianchi, le donne coi calzoni, i gerani, le fragole, il clavicembalo, Mirò, le tautologie, i cartoni animati, Arthur Rubinstein, le ville, i pomeriggi, Satie, Bartok, Vivaldi, telefonare, i cori di bambini, i concerti di Chopin, la bransles della Borgogna, le danze rinascimentali, l'organo, M.A. Charpentier, le sue trombe e i suoi timbali, il politico-sessuale, le scene, le iniziative, la fedeltà, la spontaneità, le serate con gente che non conosco, ecc.

Mi piace, non mi piace: il che non ha nessuna importanza per nessuno; il che apparentemente non ha senso. E però tutto questo vuol dire: il mio corpo non è lo stesso del vostro”.

Roland Barthes, *Barthes di Roland Barthes*, Torino, Einaudi, 2007.

¹⁴ U. Eco, *La vertigine della lista*, Milano, Bompiani, 2009.

alunni avevano già sperimentato questa dimensione grazie alla costante frequentazione con la poesia di affermati autori per ragazzi (i classici Rodari¹⁵, Piumini¹⁶ e Dahl¹⁷, scrittori ancora amatissimi, ma anche i contemporanei Tognolini¹⁸, Quarenghi¹⁹, Carminati²⁰ e Giarratana²¹, per esempio) che si era concretizzata anche in un laboratorio focalizzato proprio sulla sonorità della lingua, conclusosi poi con un vero e proprio "incontro con l'autore" (in questo caso fu Bruno Tognolini). Questo insomma era quindi solo l'inizio di una riflessione collettiva che ci avrebbe portato progressivamente a svincolarci completamente dal significato per affidarci solo al suono. L'abbiamo denominata *Suoni Seminati* sfruttando una falsa etimologia inventata insieme nel corso delle lezioni, sulla falsariga di quanto fatto da Maria Sebregondi²²: suoni nati con un significato, facendo derivare la parola *seminati* dal greco *sēma* invece che dal latino *sēme* (particolare di cui chiaramente gli alunni non erano a conoscenza), in contrapposizione alla sezione successiva che invece si dedicherà all'ascolto fino ad allontanarsi completamente dal senso.

Il primo esercizio con cui ci cimentiamo è sempre un gioco alfabetico, ma notevolmente più difficile dei precedenti: si tratta del *tautogramma*, che prevede la ripetizione della stessa lettera in posizione iniziale.

Illustre antecedente è, tra gli altri, l'"Alfabeto Apocalittico" di Edoardo Sanguineti che appare all'interno della raccolta "Bisbidis"; testo troppo difficile e quindi poco fruibile per gli alunni di primaria, sebbene all'ultimo anno, da cui però abbiamo scelto di estrapolare un'ottava, quella con tautogramma in *-p*²³, perché sia livello contenutistico che lessicale non presentava grossi ostacoli, e con la mediazione dell'insegnante è una lettura che abbiamo potuto affrontare.

¹⁵ G. Rodari: *Il libro degli errori*, Torino, Einaudi, 1979; *Filastrocche in cielo e in terra*, Torino, Einaudi, 1996; *Filastrocche per tutto l'anno*, Roma, Editori Riuniti, 1999.

¹⁶ R. Piumini: *Draghi, fate, cavalieri. Avventure di Orlando innamorato*, Novara, Interlinea, 2008; *La gazza rubina*, Milano, Feltrinelli 2002; *Indovinelli*, Milano, Feltrinelli 2000.

¹⁷ R. Dahl: *Versi perversi*, Brezzo di Bedero (VA), Nord-Sud, 2010; *Sporche bestie*, Brezzo di Bedero (VA), Nord-Sud, 2010.

¹⁸ B. Tognolini: *Rima rimani*, Firenze, Salani, 2002; *Topo dopo topo*, Firenze, Fatatrac, 2007; *Rime di rabbia*, Firenze, Salani, 2010; *Maremé*, Firenze, Fatatrac 2011; *Rime raminghe*, Firenze, Salani, 2013; *Filastrocche e canzoni della Melevisione*, M. Cecchi, B. Tognolini, Roma, Rai, 2003.

¹⁹ G. Quarenghi, *E sulle case il cielo*, Milano, Topipittori, 2007.

²⁰ C. Carminati, B. Tognolini, *Rime chiaro scure*, Milano, Rizzoli, 2012.

²¹ S. Giarratana: *Amica Terra*, Firenze, Fatatrac, 2008; *Conte incantate*, Firenze, Fatatrac, 2013.

²² M. Sebregondi, *Etimologiaro*, Milano, Greco & Greco, 2003.

²³ "pisciano a pioggia piovre & pipistrelli,/pace promulgo a paggi & a pazzarelli:/pace proclamo, perché porto pena,/porto palpebre & pinne di polena:/poppano i porci pozzi & pescicani,/piegano i ponti porri & pellicani:/poesia prosaica, pratica permessa,/penna mi sei, sei piuma, & pia promessa"

E. Sanguineti, *Bisbidis*, Milano, Feltrinelli, 1987.

A questo modello abbiamo aggiunto la lettura di qualche tautogramma scritto insieme ad altri alunni in anni precedenti, contravvenendo alla regola aurea di utilizzare solo materiale letterario e per così dire di alta genealogia, nella ferma convinzione che anche ai bambini sia necessario proporre testi di una certa valenza letteraria; questa volta però l'eccezione che conferma la regola si è resa necessaria per obbedire all'altrettanto aurea norma di assegnare consegne precise, dettagliate e pienamente comprensibili.

Nei nostri componimenti chiaramente non c'era il vincolo della poesia, della scrittura in versi o della rima perché sarebbe stato impossibile rispettarlo; ciononostante emerge comunque una cadenza, un ritmo che riproduce immagini non visibili ma uditive, che veicolano sia un contenuto che un'atmosfera.

In particolare in entrambi i componimenti seguenti sembrano descritti degli incubi, e la sensazione di angoscia arriva davvero:

Stavo sognando stelle splendenti...sono sola sulla spiaggia sotto il sole. La sabbia si scavava, sentivo solamente "Ssss!" sotterranei...stavo scappando. Sangue spaventoso, sulla sabbia! Senza scampo, silenziosamente scappai. Scarabei e serpenti stavano strisciando...sapevo sarei stata senza sopravvivenza, sapevo, sono spaventosi. Sole stava scendendo: stavo sperando simile sogno si spegnesse. (Bima, VA)

Sono seduto sul sofà, sento strani suoni...sospiro silenziosamente scacciando spettri spaventosi. Sorpreso, scopro sul soffitto strane sagome: sono sette scarafaggi saltellanti! Spaventato, salto sul sofà; schiacciandoli sussurro: "Stupidi scarafaggi!" Stanza silenziosa, si sente solo un suono: SPLASCH! (Mattia, VB)

La scelta del fonema da utilizzare nel componimento come iniziale è stata assolutamente libera, ma chiaramente spesso si sono verificate analogie perché gli alunni sono stati sufficientemente astuti da concentrarsi sulle consonanti più frequenti in iniziale di parola nella lingua italiana; l'uguaglianza delle scelte sopra riportate quindi è assolutamente casuale, da imputarsi solo alle considerazioni degli alunni sulla facilità dell'utilizzo di una lettera piuttosto che di un'altra. Anche in questo caso ci troviamo di fronte a due alunni di matrice completamente diversa per sesso, competenze (uno dei due soffre di disturbi specifici dell'apprendimento), estrazione culturale e situazione familiare; le differenze sono sicuramente ravvisabili nelle scelte lessicali, molto più specifiche e varie nel secondo elaborato. Tutto sommato però, considerando che le correzioni in classe sono state minime (nel primo caso riguardavano soprattutto la punteggiatura) e che la produzione è stata assolutamente autonoma, entrambi gli esiti sono sorprendenti, sia per l'abilità dimostrata nell'architettura testuale creata nel rispetto del vincolo, sia per la capacità evocativa dei brani di plasmare suggestioni quasi reali.

Il tautogramma è un ottimo esercizio per implementare la conoscenza lessicale e nel contempo per allenare la sintassi; a questo proposito calzano a pennello le parole di Ersilia Zamponi, il cui libro "I Draghi Locopei", che raccoglie gli esperimenti linguistici svolti con i suoi alunni, è –a buona ragione– ancora ampiamente diffuso e utilizzato dagli insegnanti.

"Giocando con le parole, i ragazzi arricchiscono il lessico; imparano ad apprezzare il vocabolario, che diventa potente alleato di gioco; colgono il valore della regola, la quale offre il principio di organizzazione e suggerisce la forma, in cui poi essi trovano la soddisfazione del risultato"²⁴.

Il *divertissement* successivo, che presentiamo sempre all'interno di questa sezione perché caratterizzato ancora una volta dall'attenzione al suono, è la *Rima balbuziente*, specie di singhiozzo sillabico la cui norma regolatrice consiste nell'utilizzo, in iniziale di parola, dell'ultima sillaba della parola scritta precedentemente, in modo da creare una reiterazione fonetica che regala al componimento un ritmo incalzante. Dal momento che l'elaborato deve comunque avere senso logico e buona sintassi, si tratta di un esercizio davvero difficile, in cui spesso lo sforzo necessario al completamento della frase viene sottovalutato.

Gli alunni di classe V che sono riusciti nell'impresa spesso hanno ovviato al problema producendo elaborati brevi, comunque efficaci perché di lettura svelta e agile:

Sole lento torna a nascondersi sino a notte tempestosa e sale leggero rovinando dolcemente il temporale. (Benedetta, VA)

Sensazioni nitide devastano notti timide. Deluso sono. Nomino nottetempo poesie emerite. Termino nonostante tenebre. (Daniele, VA)

Treno norvegese, senza zanzare, resta in stazione. Nessuno nota tanta attesa. (Ilaria, VB)

Tirannosauri ridono nonostante temano nuovi vicini. (Angelo, VA)

Si noterà comunque in alcuni casi, qui in particolare nel secondo componimento, come le scelte lessicali siano a volte sorprendenti e apparentemente non attribuibili ad alunni di quest'età: si tratta sicuramente di un vocabolario individuale non comune, un bagaglio di conoscenze proprie degli studenti che, per interesse personale o per matrice culturale e familiare, hanno molteplici occasioni di lettura o di contatto con materiali letterari; ma

²⁴ E. Zamponi, *I Draghi Locopei, Introduzione*, Torino, Einaudi, 1986, p.XII.

senza dubbio in tali attività questa conoscenza trova terreno fertile, ha modo di emergere e di diventare, tramite l'uso concreto, una competenza.

A fronte degli esempi suddetti ne citiamo volentieri altri due che differiscono notevolmente in quanto a lunghezza del componimento, che comunque in questo caso non è un dato da poco, perché mostra la capacità di riuscire a sottomettersi al vincolo linguistico articolando più di una frase: si tratta di due componimenti dal contenuto surreale, ma che comunque all'interno della loro inverosimiglianza mantengono inalterati il senso logico e i nessi fraseologici:

Gomma malefica, catastrofica, cancella lacerando documenti timbrati tirolesi, sicuri e ricercati, tipo: post statunitensi sempre pregiati, timidamente telegrafati; titoli lirici cinesi; sillabe berlinesi; sinonimi milanesi; singole lettere regali, liberamente tenute temporaneamente. Testi, stili, libri, ridono nostalgicamente. (Sara, VB)

Drago gobbo borbotta tante terribili litanie: niente terrore, resta stabile! Lento, torna a Napoli; lì litiga garbatamente, temendo dover restare recluso. Solo, lontano, nostalgico, contempla la lava vesuviana. (cl.VA)

Il primo, come indicato, è un prodotto individuale, in cui l'alunna è stata soccorsa in un paio di occasioni perché non riusciva a togliersi dall'impiccio che alcune scelte terminologiche le avevano creato: è il caso di "tirolesi" e "berlinesi", termini per i quali forse la fantasia scarseggiava per una ancora acerba conoscenza toponomastica; le restanti scelte sono autonome e notiamo con piacere come alcune di esse siano frutto di collegamenti interdisciplinari o extra-scolastici: è il caso di "titoli lirici cinesi", suggestione dovuta al fatto che avevamo da poco assistito a una versione ridotta della Turandot di Puccini al Teatro Comunale di Bologna, e della parola "post", oggi in voga più che mai non per dotti latinismi ma semplicemente perché se ne abusa largamente sui vari *social network* frequentati già anche da qualche studente di questa età. Tale puntualizzazione certamente non può che rendere felice un insegnante e convincerlo ancora una volta di essere sulla strada giusta, nel praticare a scuola giochi linguistici con una creatività spensierata ma non per questo superficiale o priva di temi e contenuti.

L'ultimo nucleo tematico di questa sezione dedicata ai suoni con-sensi è costituito dall' Haiku, componimento poetico originario del Giappone e risalente al XVII secolo, presentato agli alunni in forma sintetica con poche informazioni chiave, utili poi per una produzione autonoma. Come noto, l'haiku si presenta senza titolo né rime e si compone di tre versi: il primo di cinque sillabe, il secondo di sette e l'ultimo nuovamente di cinque, per un totale di 17 sillabe; i temi principali di cui tratta riguardano la natura e le

stagioni; solitamente il terzo e ultimo verso costituisce la sintesi e spesso presenta un riferimento che esplicita l'oggetto del componimento.

Parallelamente alle nozioni tecnico-teoriche, gli haiku sono stati presentati agli alunni principalmente secondo due modelli:

- J. L. Borges, *17 haiku*, attraverso cui è stato svolto un esperimento di letteratura combinatoria che ha prodotto interessanti risultati, soprattutto in termini di consapevolezza degli alunni delle enormi potenzialità che ci offrono i testi;

- Pino Pace, *Un gatto nero in candeggina finì...*, un bel libro di haiku per l'infanzia che ha fornito modelli concreti e accessibili, a volte anche ironici, a cui gli alunni si sono ispirati per creare i propri elaborati.

Evitiamo qui di proporre esempi di arte combinatoria, per quanto fecondi essi siano stati, perché è stato un esercizio in cui gli elementi costitutivi del complesso del lavoro, vale a dire il vincolo linguistico e la propulsione creativa ad esso connessa, sono passati in secondo piano a vantaggio della riflessione sulla molteplicità delle combinazioni e soprattutto sull'importanza della sintassi, che doveva essere mantenuta nell'abbinamento arbitrario dei singoli versi.

Preferiamo invece passare in rassegna le produzioni originali degli alunni, che inizialmente ricalcano le tematiche tipiche degli haiku tradizionali, anche nel potere evocativo di creare immagini e atmosfere; anche qui la casistica degli autori è varia: si tratta sempre di alunni eterogenei per caratteristiche personali ed esiti scolastici.

*Cade dal cielo
una stella brillante.
E' notte fonda.*
(Alisa, VB)

*La tua pineta
è colma di abeti.
E' pieno inverno.*
(Leonardo, VB)

*Parlo nel vento
odo lontano l'eco
risponde il vento.*
(Benedetta, VA)

C'è anche un haiku doppio:

*Alberi spogli,
cappelli alla testa.
Cadono foglie.*

*Poche persone
camminano sui prati:
è autunno.
(Sara, VB)*

La seconda parte del lavoro, più direttamente ispirata al libro di Pace e ai suoi haiku di sprezzante ironia, che spesso hanno per protagonisti degli animali, ha avuto un certo seguito: molti alunni hanno presentato piccoli componimenti delicati nella forma quanto ironici nella contenuto, che a volte non solo fanno sorridere, ma anche ridere di gusto, come il seguente:

*L'acqua per terra.
Ci scivolo sopra, ah!
Mi bagno tutto.
(Giacomo, VA)*

O ancora, eccone altri a seguire, tra i quali si distingue di volta in volta una sorta di *humor* inglese, una visione surreale vagamente macabra e, immancabile, un haiku a sfondo calcistico:

*L'osso di sera
al cane piace solo.
Con l'avanzo.
(Daniele, VA)*

*Tre pesciolini
trasportano duecento
pezzi di plancton.
(Mattia, VB)*

*Un elefante
con un gran torcicollo
non vede topi.
(Hasan, VB)*

*Un gatto in mano.
Lo voglio morsicare,
mangiarlo tutto.
(Benedicta, VA)*

*Il calciatore
batte la punizione:
evviva! E' gol.
(Leonardo, VA)*

Da questo momento in poi si apre invece una nuova sezione di lavoro, sempre dedicata al suono quale aspetto estetico e musicale della lingua, ma con una deriva totalizzante che tenderà progressivamente alla completa destrutturazione del senso. Perciò l'abbiamo chiamata *Suoni, Semafori Perversi*, ancora con una metafora derivante dalle false etimologie: i *Suoni* ora sono *Semafori* in quanto fuori dall'area semantica, privi di senso, e *Per-versi* perché indagati attraverso lo strumento poetico.

Iniziamo dunque con la lettura delle poesie di un grande artista italiano, poliedrico ed eclettico, che in vita si è dedicato alla letteratura così come ad altre numerose arti come ad esempio la pittura, tanto che erano i suoi stessi disegni ad adornare e arricchire i suoi scritti.

Parliamo di Toti Scialoja e dei suoi *Versi del senso perso*, raccolta di componimenti poetici provenienti da varie sue pubblicazioni che ha destato un vero e proprio entusiasmo tra gli alunni.

Scrivete l'autore a proposito del processo creativo che lo guida:

"La struttura di queste poesie nasce da un metodo puramente linguistico automatico, al modo dello scioglilingua, della filastrocca e del non-sense. Gioco fonemico che i bambini intendono d'istinto, che eccita la loro curiosità, li muove alla scoperta della parola nuova come incantevole meccanismo sonoro²⁵."

La citazione è già molto eloquente per riuscire a dire qualcos'altro di più incisivo, per cui mi limiterò a richiamare l'attenzione sulla fascinazione dei bambini per il *non-sense*, già sperimentata l'anno precedente con il *limerick*, un genere di nonsenso dalle origini inglesi organizzato e codificato secondo precise regole di composizione. Innanzitutto l'ideazione del nonsenso regala agli alunni momenti di vera ilarità autorizzata e condivisa, aspetto non comune tra le mura scolastiche perché *"L'idea che l'educazione della mente debba essere una cosa tetra è tra le più difficili da combattere"*²⁶; poi la ricerca delle parole vicine sull'asse del significato, indispensabile nel processo di scrittura ("asse della selezione", Jacobson), si intreccia nella poesia alla combinazione di suoni e rime che evocano un significato, creano una metafora che ha come obiettivo la ricerca di un'estetica del testo, caratteristica manifesta delle opere in versi. Nelle emulazioni degli alunni si ravvisa una scintilla che nasce dall'incontro di due o più parole che in un certo senso si provocano,

²⁵ T. Scialoja, *Amato topino caro*, Milano, Mondadori, 1989.

²⁶ G. Rodari, *Grammatica della Fantasia*, cit., p.20.

costringendoci a uscire dai binari dell'abitudine e scoprire nuove capacità di significare.

I modelli di riferimento sono costituiti in particolar modo dai versi di Scialoja in cui gli animali sono protagonisti di bizzarre scenette nei luoghi più disparati del pianeta, dalla Cina in Campidoglio²⁷; le nostre repliche invece avevano come norma vincolante l'ambientazione nella nostra città, Bologna, che offre il digramma –gn con cui assonare, unitamente ad altri suoni da aggiungere a discrezione degli alunni. Ecco i risultati:

*La cagna di Bologna
mangia una lasagna
caduta nella fogna
insieme alla carogna.
Era una menzogna?
(Hasan, VB)*

*Quella cagna di Bologna
ha rubato una lasagna,
con l'aiuto di cicogna
se la mangia in cielo
con il ritto pelo.
(Massimo, VB)*

*A Bologna la cicogna
che sogna assorta
si lagna alla porta
di una bella cagna
con una lasagna
e una buona torta.
(Erika, VA)*

²⁷ Ecco alcuni versi di Scialoja letti quali modelli: *La stessa mosca ronza/e batte contro il vetro/a Monza, a Mosca, a Londra,/e persino a San Pietro.* Oppure: *A Corfù ci vive un corvo/star lassù lo ha reso torvo/non ha più nemmeno un soldo/guarda in giù con l'occhio tondo.* Ancora: *C'è un coniglio in Campidoglio/guarda le oche e resta sveglio/tutto luglio mangia l'aglio/lo si sente per un miglio.* Infine: *Undicimila cimici/traversano la Cina,/col camicino bruno/vanno in fila per uno/sulla Grande Muraglia/e qualcuna sbadiglia.*

T. Scialoja, *Versi del senso perso*, Torino, Einaudi, 2009.

*A Bologna
la lasagna
va di moda
senza coda
e la cicogna
in una fogna
se la magna.
(Bianca, VA)*

Come possiamo notare, nonostante la consegna fosse piuttosto vincolante, i risultati ottenuti sono vari e differenti, sia dal punto di vista metrico che stilistico; tale forma di *contrainte*, che può sembrare esagerata, in realtà si è resa necessaria all'ideazione perché il ventaglio amplissimo di possibilità, determinate sia dal carattere pressoché infinito dei fonemi presenti nelle denominazioni del mondo animale che dalla variegata toponomastica esistente, avrebbe causato troppe indecisioni sulla direzione da seguire, con conseguente stallo e fobia della pagina bianca.

La scarnificazione completa del significato avviene successivamente, con la lettura di Fosco Maraini e della sua ingegnosa raccolta di versi "*Gnòsi delle Fànfole*", punto di approdo del percorso dedicato al suono.

Come l'autore stesso ci racconta nell'Introduzione al libro suddetto, la sua passione per la metasemantica è germinata sul terreno fertile qual è la convivenza di lingue diverse, che lui ha sperimentato sin da piccolo, arricchita poi con altri idiomi appresi lungo il corso della vita grazie anche alla sua passione per i viaggi e in particolare per l'Oriente.

A proposito della sua infanzia e del suo contatto con la lingua Maraini scrive infatti che

"La parola era un giocattolo, un fuoco d'artificio, un telescopio con trappole. La parola poteva venir rigrata, rivoltata come un guanto, annodata come uno spago e ne venivano fuori sempre nuvolette nuove, altri sorprendenti gingilli. Quelle d'una lingua scivolavano in quelle di un'altra. Piano piano imparai ad amare le parole col gusto che il musicista ha per i suoni ed i timbri, il pittore per i colori e gli impasti, lo scultore per le forme e la pelle della materia; ma in più c'era tutta l'infinita ricchezza semantica, il mondo sconfinato dei pensieri e dei sentimenti che le parole risvegliano e mettono in moto, che sono capaci di evocare con precisione terribile o vaghezza dolcissima. La parola era infine un tesoro o una bomba. Ma soprattutto era una caramella, qualcosa da rigrare tra lingua e palato con voluttà, a lungo, estraendone fiumi di sapori e delizie²⁸".

²⁸ F. Maraini, *Gnòsi della Fànfole, Introduzione*, Milano, Baldini Castoldi Dalai, 2007, pp.18-19.

La lingua vissuta quindi come codice multiforme, ricco di potenzialità; in questo senso la metasemantica differisce dal linguaggio comune per l'intento volutamente divergente: invece di avere come obiettivo la generazione di significati univoci e puntuali, come una talea dà luogo a fenomeni di fecondazione secondaria, a caleidoscopi di significati che riflettono le suggestioni del lettore. E' lo stesso meccanismo che governa le lingue inventate, di cui ci viene data ampia ed esaustiva mostra nel *Dizionario delle lingue immaginarie* (Albani e Buonarroti, Zanichelli), che chiaramente annovera nel computo anche le lingue inventate dai bambini, come il *Markuska*²⁹, generato dall'immaginazione infantile di Alessandro Bausani, o il *Jabberwocky*³⁰, da cui lo slang inglese ha mutuato perfino alcuni termini. Per i linguaggi dei bambini, soprattutto nella prima infanzia, si parla spesso di "glossolalia ludica", che prende forma nelle conte, nelle filastrocche (ancora molto diffuse a quest'età quelle recitate in coppia e accompagnate da battiti di mani), nelle ninne-nanne e nelle cantilene, elementi nei quali i bambini si riconoscono; nell'utilizzo di parole inventate e connubi di lettere mai sentiti prima risiede quindi il fascino che la poesia metasemantica ha esercitato sugli alunni, ammaliati da questi versi evocativi.

Sarà forse anche la reminescenza di suoni imperfetti, onomatopee, interiezioni e balbettii sperimentati a partire da pochi mesi dopo la nascita a determinare questa fascinazione? In passato le imperfezioni del linguaggio dei bambini sono state interpretate come elementi residuali di una lingua primitiva che esprime uno "stato di natura" identico in tutti gli uomini³¹; per Fosco Maraini il linguaggio metasemantico nasce proprio attraverso un processo opposto rispetto a quello che genera il comune linguaggio, perché l'attribuzione di significato è successiva e conseguente al suono, ed evocata da questo:

"Per millenni il procedimento principe seguito nella formazione e nell'arricchimento del patrimonio linguistico è stato questo: davanti a cose, eventi, emozioni, pensieri nuovi, o ritenuti tali, trovare suoni che dessero loro foneticamente corpo e vita [...].

Nella poesia, o meglio nel linguaggio metasemantico, avviene proprio il contrario. Proponi dei suoni e attendi che il tuo patrimonio d'esperienze interiori, magari il tuo subconscio, dia loro significati, valori emotivi, profondità, bellezze.

E' dunque la parola come musica e come scintilla³²".

²⁹ P. Albani, B. Buonarroti, *Dizionario delle lingue immaginarie*, Bologna, Zanichelli, 2011, p.253.

³⁰ *Ivi*, p.204.

³¹ *Ivi*, p.59.

³² F. Maraini, *Gnòsi della Fànfole*, *Introduzione*, cit., pp.15-16.

Il lavoro sulle lingue inventate, che proseguirà anche nella sezione successiva, l'ultima, con l'allusione a oggetti, esseri e interi mondi immaginari, si è concentrato qui in particolare sul *Lonfo*³³, ormai celeberrima poesia che ben si presta anche alla lettura e all'emulazione da parte dei bambini, che ne amano il carattere divergente e dissonante poiché permette un affrancamento della poesia, che gli alunni riescono così a vivere senza soggezione alcuna; e chissà che non sia questa la strada giusta per far conoscere ed amare davvero la poesia tutta.

Scrivere infatti un'alunna: *"Sono stata ispirata in modo molto forte dal vecchio poeta Fosco Maraini che ha scritto un bellissimo libro "Gnosi delle Fanfole" con la sua poesia Il lonfo. Secondo me il lonfo era un topo gigante molto grosso, tutto bianco e anche un po' cattivo; non aveva dove abitare e cosa mangiare, allora mangiava quello che trovava nei bidoni."*(Rosa, VA).

Essendo un testo altamente evocativo è stato possibile lavorare prima sulle immagini scaturite dalle numerose suggestioni che la lettura del brano offre; poi sull'emulazione vera e propria del testo attraverso un'analisi metrica molto empirica, basata sull'ascolto dei singoli suoni, della cadenza e della lunghezza dei versi. La consegna era di scrivere una poesia sulla falsariga del *Lonfo* denominandola *La marghe*, non per egocentrismo ma per fornire a tutti gli alunni un terreno comune su cui lavorare. Data la difficoltà del compito a volte la richiesta è stata disattesa, ma in modo affatto casuale: in piena consapevolezza qualcuno ha scelto di esprimersi secondo le proprie preferenze.

La carrellata, in entrambi i casi, è stata ampia e variegata; diamo qui due esempi, ciascuno rappresentativo di una tendenza: il rispetto della consegna, con la scrittura di una poesia completa sulla falsariga del *Lonfo*, di cui sono state rispettate e mantenute la punteggiatura e le parole appartenenti alla lingua italiana; e una sorta di parafrasi, sempre in versi, che verbalizza l'immaginario del bambino rispetto alla lettura del testo originale.

³³ Citiamo il testo integrale del *Lonfo* di Fosco Maraini: *"Il lonfo non vaterca né gluisce/e molto raramente barigatta,/ma quando soffia il bego a bisce bisce/sdilenca un poco, e gnagio s'archipatta./E' frusco il lonfo! E' pieno di lupigna/arrafferia malversa e sofolenta!/Se cionfi ti sbiduglia e t'arrupigna/se lugri ti botalla e ti criventa./Eppure il vecchio lonfo ammargelluto/che bete e zughia e fonca nei trombazzi/fa lègica busia, fa gisbuto;/e quasi quasi in segno di sberdazzi/gli affarferesti un gniffo. Ma lui zuto/t'aloppa, ti sberneccia; e tu l'accazzi."*

Ivi, p.25.

*La marghe non felise né arribatta
e molto raramente mormodilla
ma quando fa chichizzi ti fratolla
ti mogna un poco, e piano cocodilla.
E' tigna la marghe! E' piena di fotrappi
dadodilla mavigna e frabolabba!
Se tensi, ti matrina e ti polappa,
se pigni, ti fopiffa e ti botabba.
Eppur la vecchia marghe pazzoluta
che vigna, zilla e potta nel fritilli
fa legina motrilla, fa caruta;
e quasi quasi in segno di pipilli
le patruletti un piffo. Ma lei patruta
t'acchiopolla, ti fodilla; e tu l'appilli.
(Giada, VB)*

*E' un animale che non parla né si muove,
e molto raramente gattona,
ma quando soffia il vento piano piano
si accovaccia, un poco, e adagio si copre.
E' intelligente, è pieno di fiaccola,
una malvagità con cui afferra arrabiato.
Se ti muovi, ti morde e ti graffia;
se parli, ti prende e ti mangia.
Eppure il vecchio lonfo solo
che non è mai in compagnia,
la cerca per mangiarla;
e quasi quasi in segno di cattiveria
usa un baffo. Ma lui zitto
ti prende, ti vuole mangiare; e tu l'ammazzi.
(Giacomo, VA)*

Ma le invenzioni non si fermano qui: dopo aver sperimentato l'ebbrezza di essere inventori di parole e di alienarsi completamente dal senso, ci cimentiamo con gli oggetti, ispirandoci al visionario *Catalogo degli oggetti introvabili* (pressoché introvabile a sua volta) di Jacques Carelman³⁴ che illustra e descrive, con un linguaggio tecnico-specifico da brevetto internazionale, alcune idee paradossali, che a volte sfiorano il demenziale

³⁴ J. Carelman, *Catalogo d'oggetti introvabili*, Milano, Electa 2000. Citiamo qualche esempio: *il martello con testa di vetro per lavori delicati o completamente in sughero per ambienti acquatici; la poltrona termosifone per persone freddolose; la caffettiera per masochisti con manico e beccuccio orientati sullo stesso lato; l'ombrello concavo per paesi aridi.*

mentre altrettante volte ci fanno dubitare su ciò che forse vorremmo possedere. Il repertorio è suddiviso in categorie distinte a seconda degli usi e dei destinatari degli oggetti in questione, da cui gli alunni sono stati decisamente ispirati; qualcuno, folgorato dal paradosso, ha dato sfoggio di una vena creativa davvero notevole!

Questo è il primo esercizio della sezione *Allucinazioni testuali*, così denominata proprio perché caratterizzata da uno sguardo psichedelico, che può prendere sia le forme dello straniamento, momento essenziale che rende possibili le associazioni meno banali e le metafore più sorprendenti, sia il carattere suggestivo e affascinante dell'invenzione difforme e divergente di oggetti, luoghi o esseri viventi.

Cominciamo allora con l'enumerazione dei nostri *Oggetti Improbabili*, cloni diretti delle creazioni del pittore e scultore Carelman: nel lavoro svolto in classe le brevi didascalie erano persino corredate da disegni esplicativi per lettori pigri.

- *Dentiera per squali*: per gli squali ormai anziani e senza denti: come potrebbero ancora addentare qualche surfista? (Andrea, VA)

- *Distributore di baci*. Per chi ha carenza d'affetto: inserire la moneta nell'apposita fessura e aspettare che la piccola bocca fuoriesca per baciarvi. Un soldo, un bacio: un bel scambio!³⁵ (Andrea, VA)

- *Bici-dolore*: set per masochiste per andare in bicicletta: a prova di dolore! Per chi vuole soffrire molto e molto a lungo. (Sophie, VA)

- *Cappello schiaffeggiatore*: per dare il doppio degli schiaffi di quelli che daresti normalmente...basta tenerlo in testa! (Massimo, VB)

- *Cappello pop-corn*: approfitta ora di chi ha la febbre particolarmente alta! Mettigli il cappello in testa e vedrai i tuoi pop-corn saltare in aria! Troverai incluso il burro e a scelta il sale o la cioccolata. (Bianca, VA)

- *Ologramma scolastico*: utile per marinare la scuola; anche per i genitori, per le assemblee. Si può fissare il micro-proiettore sopra la LIM. (Hasan, VB)

- *Pantaloni che più comodi non si può*. Da abbinare alla poltrona water: mutande e pantaloni con buco incorporato per bisogni improrogabili e che si aprono quando batti le mani. Attenzione: da non usare quando si esce. (Erika, VA)

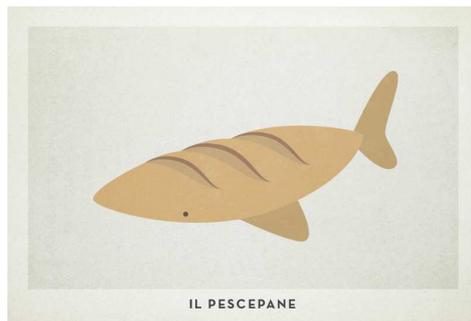
- *Penna per falsificatori*. Serve soprattutto agli alunni quando prendono delle note: la penna fa una piccola foto della firma originale, la memorizza...et voila! (Erika, VA)

- *Telecomando volante*. Serve a non fare fatica se devi accendere la tv: le ali possono farlo arrivare direttamente a te, seduto comodamente in poltrona. (Alex, VB)

³⁵ Si è voluta mantenere la dicitura errata "un bel scambio!" in quanto testimonianza dell'aspetto gergale e dialettale della lingua che appartiene al vissuto quotidiano dell'alunno.

Sempre a proposito di invenzioni in classe ci siamo deliziati con la lettura di *Stranalandia* di Stefano Benni, che suggella e compendia i principi che hanno guidato i due percorsi precedenti: da una parte le lingue inventate, in quanto l'osvaldese, idioma parlato da Osvaldo, unico abitante dell'isola, è un'altra delle lingue immaginarie catalogate dal *Dizionario* di Albani e Buonarroti³⁶; dall'altra la veste grafico-pittorica che l'autore stesso ci regala nel testo, dalla mappa dell'isola fino alla descrizione dei suoi abitanti, tutti animali bizzarri scoperti nel 1909 dai due naufraghi, i professori Achille Kumbertus e Stephen Lupus³⁷, che li presentano facendone una specie di astruso bestiario medievale, alla maniera di Borges nel suo *Manuale di zoologia fantastica*.

A queste suggestioni letterarie noi abbiamo voluto aggiungere anche un'altra decisamente contemporanea per la veste grafica e il mezzo di diffusione cui si è affidata: si tratta delle *Chimere semantiche*³⁸ del giovane illustratore Alessio Sabbadini, scoperto in una delle mie peregrinazioni da internauta. Non a caso l'artista ha ben pensato di contrappuntare il titolo della serie di tavole con l'efficace sottotitolo *Abbaia il dissenso*, con cui afferma la sua volontà di divagare divergendo dal senso comune. Qui sotto potete ammirare due esempi della serie:



³⁶ P.Albani, B. Buonarroti, *Dizionario delle lingue immaginarie*, cit., p.302-303.

³⁷ S. Benni, *I meravigliosi animali di Stranalandia*, Milano, Feltrinelli, p.5.

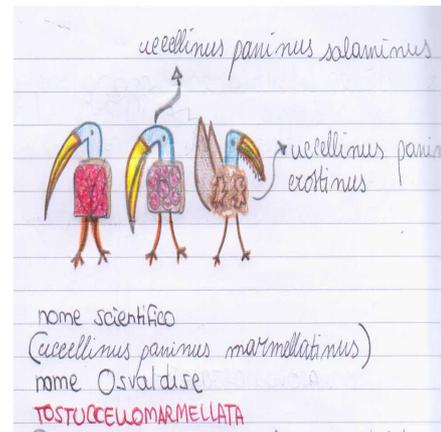
³⁸ A. Sabbadini *Chimere semantiche*; per la serie completa: <https://www.behance.net/alessiosabbadini>

Il nostro percorso, in fondo un vero e proprio clone dell'opera di Benni che tanto ha entusiasmato gli alunni, che quindi ne hanno voluto ricreare l'ambientazione, è quindi una raccolta di *Animalie*, ovvero forme anomale di animali residenti a Stranimalandia, una sorta di integrazione all'universo osvaldese. Il particolare davvero interessante è che in tutti gli elaborati, anche questa volta presentati in doppia veste, con i disegni degli *stranimali* corredati di didascalia, compare sempre almeno un riferimento al libro letto in classe, o attraverso l'utilizzo di un termine specifico, o tramite la citazione esplicita di un luogo dell'isola, a riprova del fatto che questo percorso ha destato attenzione profonda e reale partecipazione nelle classi.

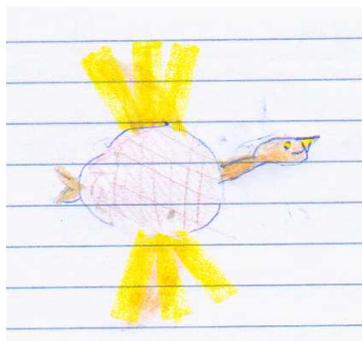
Qui di seguito solo alcune delle creazioni, però con corredo grafico (irrinunciabile!):

Tostucellomarmellata
(*Uccellinus Paninus Marmellatinus*)

Questo strano uccello vive sull'albero Nuvola e abitualmente si sveglia alle 8.00 o alle 17.00 (da notare, alla stessa ora del Merendolo...). Quando il suo cibo preferito (cioè il Merendolo alla marmellata) esce dalla tana lui si posiziona, scende in picchiata e si mangia il toast scelto, spesso quello con più marmellata; quando finisce il pasto (uno al giorno), ritorna a dormire. (Sara, VB)



Hamburchip
(*Hamburgus Chippas*)



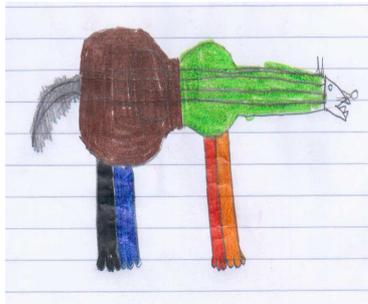
L'Hamburchip è un uccello che al posto della pancia ha un hamburger e al posto delle ali patatine. Questo animale vola al massimo a tre osvaldi di altezza; è una preda deliziosa, ancor meglio in estate perché l'hamburger e le patatine sono più abbrustolite. Quando un giorno lo scienziato Kumbertus cercò di prenderlo, essendo estate si bruciò le mani perché l'hamburchip era appena stato in spiaggia. Da quel giorno non cercò più di prenderlo, se non con guanti appositi. (Sophie, VA)

Orangotaco
(*Orangus Paninus*)

Il nome scientifico è *Orangus Paninus* e questa specie è in via di estinzione perché Osvaldo e gli animali lo divorano! Si divora anche lui da solo. Gli piace molto andare vicino al vulcano Nonnopera per scaldare il suo corpo da panino e dargli un morsetto.
(Massimo, VB)



Canchitarra
(*Chitarrum Canum*)



Aiuta gli animali innamorati a dichiararsi con una serenata a loro piacere e chiede come compenso solo un osso; se però non glielo dai ti morde! Vive nella montagna del fiume in salita Riobriaco. Il suo nome scientifico è *Chitarrum Canum* ed è difficilissimo trovarne uno.
(Yasser, VA)

Strambecco
(*Stranus Beccus*)

Lo Strambecco (nome scientifico *Stranus Beccus*) ha un becco d'oro lungo circa la metà del corpo e piume curative per ogni genere di malattia. Sopra la testa ha delle spine, per proteggersi nel caso cadesse qualcosa dal Vulcano Nonnopera o dall'Albero nuvola. E' colorato con tutti i colori dell'arcobaleno. (Marco, VB)



Si conclude così la fase per così dire più visionaria delle nostre *Allucinazioni*, in cui la creatività era al servizio dell'impossibile, del bizzarro,

dell'invenzione paradossale; ora invece la creatività deve venirci in aiuto per modulare, dissimulare e persuadere che tutto è come sembra, che non esistono schegge impazzite. Rientra in campo l'*ars combinatoria*: si tratta di inventare un breve racconto, con un *incipit* dato, e di farcirlo con cinque parole assegnate dal docente completamente decontestualizzate e non collegate semanticamente tra loro. E' il gioco di carte definito *Blablablà* da Giampaolo Dossena che lo spiega così:

“Si usano due mazzi di carte speciali: il mazzo del contesto obbligato e quello delle parole da usare. [...] Pesca una carta dal mazzo del contesto obbligato, dove si legge per esempio: “Ti trovi in un autobus pieno zeppo”. Poi pesca una carta dal mazzo delle parole da usare, dove si legge per esempio “sciame, fava, oroscopo, fessura, farmacia”.[...] In breve tempo deve improvvisare una storia che cominci esattamente “Mi trovavo in un autobus pieno zeppo” e deve infilare nella storia le cinque parole³⁹”.

Il gioco, nella forma originale, che si effettua organizzati in squadre, prevede anche una parte finale in cui si cerca di decrittare le cinque parole inserite obbligatoriamente; noi abbiamo evitato questa fase perché ci avrebbe costretto ad assegnare una traccia diversa a ciascuno, per poi permettere a tutti gli altri di cimentarsi con l'indagine successiva. Nonostante la mutilazione della fase finale, il gioco non è affatto banale, anzi chiama in causa diverse abilità contemporaneamente, come spiega bene Longobardi⁴⁰, in quanto la casualità delle parole non collegate semanticamente ed il vincolo del contesto, condensato nell'*incipit*, obbligano ad usare una certa dose di inventiva senza però andare a discapito dell'intreccio, che deve essere solido e ben congegnato, con senso logico e privo di contraddizioni interne.

Lo stesso tipo di esercizio, che compendia testo originale e parole intruse con cui farcirlo, viene chiamato *Logo-rallye* da Queneau che raccomanda di prendere un testo molto noto ed estrarre dal dizionario almeno dieci parole con cui adornarlo a piacere.

Nei nostri elaborati abbiamo seguito uno dei suggerimenti contestuali già proposti da Longobardi nei suoi laboratori di scrittura⁴¹, anche per avere un terreno comune con cui confrontarci rispetto al percorso compiuto dalla Prof.ssa Di Diodoro alla scuola secondaria di I grado, di cui potrete leggere il contributo.

- Contesto: “*Cammini nella strada fischiando quando...*”
- Parole: “*gondola, carbone, gemello, incisione, nausea*”

³⁹ G. Dossena, *Il Dado e l'Alfabeto. Nuovo dizionario dei giochi con le parole*, Bologna, Zanichelli, 2004, p.54.

⁴⁰ M. Longobardi, *Prove di scrittura*, Bologna, IRSSAE, 1999, p.36.

⁴¹ M. Longobardi, *Vanvere: parodie, giochi letterari, invenzioni di parole*, cit., p.96.

Sorprendentemente, perché la ritenevo una consegna difficile in quanto l'ho conosciuta come proposta fatta agli allievi della secondaria, gli elaborati consegnati sono stati generalmente corretti. Certo, alcuni peccavano di qualche contraddizione interna, come per esempio (la più frequente) l'apparizione completamente arbitraria di una gondola, senza la presenza di uno scenario veneziano o acquatico; altri invece hanno saputo gestire questi cinque elementi in maniera geniale.

Mi riferisco in particolare a due testi brevissimi, proprio per questo di difficile realizzazione, che sono riusciti ad inserire i termini intrusi senza destare scompiglio, ma anzi mantenendo una prosa agile:

Cammino nella strada fischiando quando mi sento chiamare dal mio fratello gemello, che arrivando da me mi dice di aver visto una gondola nera come il carbone con un'incisione d'oro come il sole. Io lo guardo un po' stupito pensando che non eravamo a Venezia, quando mi accorgo che aveva la nausea e che stava per vomitare...scoprii solo allora che era ubriaco. (Angelo, VA)

Cammino per la strada fischiando quando vedo una barchetta di carta che sembra una gondola: galleggiava su una pozzanghera nera come carbone. Incontro il mio gemello e insieme vediamo un'incisione di iniziali sul muro; annoiati, continuiamo a camminare mangiando noccioline, ma in questa giornata piovosa proviamo solo noia e nausea. (Matteo, VB)

Riportiamo con piacere altri due elaborati che si distinguono per una prosa più complessa e articolata, ma sempre ben governata, in cui ogni filo della trama viene poi sapientemente intrecciato, particolare non da poco quando parliamo di scrittori in erba quali sono gli alunni della primaria: il primo è più avventuroso e infarcito da forme gergali, appartenenti più al linguaggio orale o fumettistico; il secondo ascrivibile alla narrazione realistica e arricchito da dettagli personali.

Cammino nella strada fischiando quando...oops! Mi sono cadute le chiavi nel tombino! In quest'umida giornata a Venezia non c'è neanche una gondola che passa in mio aiuto. Mi devo rassegnare: dovrò andare tutto solo a riprendermi le chiavi. Entro nelle buie fogne: ho talmente tanta paura che già penso che non potrò più riabbracciare la mia famiglia, in particolare quella peste del mio fratello gemello. E come se non bastasse c'è una puzza tremenda, tanto che mi è già venuta la nausea. Avanzo lentamente e dopo un po' mi accorgo che ho calciato qualcosa...evviva! E' carbone; spero quindi di riuscire ad accendere un fuoco. Cerco un rametto: una volta trovato lo avvicino alla piccola fiamma, che ho appena creato, in modo da poter vedere dove possano essere le mie chiavi. Riprendo la ricerca...e con molta fortuna le ritrovo! Torno indietro verso l'uscita e vedo una bellissima incisione di enormi dimensioni. Prima ero talmente preso nel tentativo di ritrovare le mie chiavi che non mi

sono neanche accorto di questa meraviglia: penso che forse perdere le chiavi non sia poi così male. (Alessio, VA)

Cammino nella strada fischiando quando mi ritrovo in una zona di Venezia che non conoscevo e visto che ci abitavo da poco, volli visitarla. Chiamai una gondola che mi portò fino a Piazza San Marco; da lì presi un taxi (un vecchio vaporetto) che andava a carbone. Sullo scafo c'era un'incisione con scritto "La bella dei mari"; chiesi al capitano il perché dell'incisione ma, mentre me lo spiegava, vidi che c'era molta somiglianza tra il gondoliere e il tassista, quindi capii che erano fratelli. Allora mentre il tassista parlava lo interruppi e gli chiesi se lui e il gondoliere fossero fratelli, e lui mi rispose di sì: era suo fratello gemello! Appena arrivai a casa mi venne la nausea e, solo a quel punto, mi ricordai che soffrivo di mal di mare. (Daniele, VA)

Verso la conclusione del nostro percorso la creatività, già addomesticata nelle prove precedenti, si piega al servizio della ragione (non senza però una certa diffrazione); dalle opere surrealiste con cui abbiamo iniziato arriviamo a dipingere quadri iperrealisti attraverso la tecnica dello *straniamento*, ovvero considerando ogni cosa come fosse completamente nuova, e noi stessi naufraghi appena approdati su una terra vergine e sconosciuta. Per farlo ci serviamo ancora una volta di un illustre modello, il grande scrittore argentino Julio Cortázar che con le sue *Istruzioni per piangere*⁴² ci offre uno splendido esempio da emulare. Le nostre repliche si sono concretizzate in elaborati di varia natura e lunghezza; citiamo solo due esempi di chi è riuscito non solo a scrivere le istruzioni in questione in modo minuzioso e dettagliato, ma anche a saperle applicare a un'azione più che quotidiana, rispettando *in toto* l'ottica dello straniamento.

Istruzioni per salutare

Poche persone sanno che per salutare ci vuole un procedimento molto complesso. Questo procedimento si usa molto spesso, ma molta gente continua ancora a sbagliare. Per prima cosa scorgere l'individuo da salutare, poi usare uno di questi due modi:

- alzare il braccio ad angolo retto rispetto alla spalla; piegare l'avambraccio di novanta gradi all'altezza del gomito ed alzare la mano tenendo le dita distanti

⁴² "[...] Il pianto medio o ordinario consiste in una completa contrazione della faccia e in un suono spasmodico accompagnato da lacrime e da moccio, quest'ultimo nella fase finale, perché il pianto termina nel momento in cui ci si soffia energicamente il naso. [...] Una volta arrivato il pianto, ci si copra con dignità il volto usando entrambe le mani con la palma in dentro. I bambini piangeranno con la manica della giacchetta sulla faccia, e preferibilmente in un angolo della stanza. Durata media del pianto: tre minuti."

J. Cortázar, *Storie di Cronopios e famas*, Torino, Einaudi, 1997, p.8.

di circa 1,5cm l'una dall'altra e muovere il polso da destra verso sinistra molte volte;

- alzare il braccio sempre ad angolo retto rispetto alla spalla e piegare l'avambraccio sempre di novanta gradi all'altezza del gomito; poi tenere le dita delle mani unite e spingerle verso il basso, toccando così il palmo della mano.

Ripetere molte volte.

Ecco, hai fatto un gesto civile.

(Alessio, VA)

Istruzioni per prendere l'autobus

Per prendere l'autobus bisogna essere molto pazienti. Si arriva alla fermata più comoda e vicina, si guarda che ore sono e possibilmente anche i minuti precisi, e si vede sulla tabella attaccata al bastone tra quanto il bus dovrebbe passare; possibilmente distogliere lo sguardo dalla direzione dell'autobus e guardarsi attorno per vedere se c'è altra gente vicino a voi: se ce n'è vuol dire che l'autobus è un po' in ritardo (di qualche minuto), se non ce n'è invece vuol dire che in ritardo siete voi e si aspetterà il prossimo. Quando lo si vede all'orizzonte si fa un passo verso fuori e si fa cenno con la mano di fermarsi: l'autobus si fermerà e aprirà le porte, voi vi attaccherete al tubo di ferro per salire e trovare un posto a sedere; se questo non si trova, attaccarsi ad apposite manovelle (mi raccomando attaccarsi con forza per non cadere alle brusche frenate) e infine scendere alla fermata prenotata.

(Sara, VB)

Cui prodest? Si potrebbe chiedere. Innanzitutto ci si allena alla descrizione: nei libri in adozione alla scuola primaria il testo descrittivo è sicuramente uno dei più presenti insieme alla fiaba e ad altri generi di testo narrativo; l'analisi è solitamente proposta attraverso tre schemi classici, vale a dire la descrizione di persone, di animali o di oggetti e spazi, e il tutto è corredato da un presunto ampliamento del lessico sulla base del vocabolario inerente ai cinque sensi, canali di conoscenza per eccellenza. In questo quadro, che pure non è da scartare, mi sembra sia importante inserire anche elementi di novità, veicolati dall'insegnante, che mostrino la descrizione anche sotto altri aspetti, con altre connotazioni, e soprattutto come tipologia testuale ravvisabile in tutti i libri, anche i cosiddetti libri di narrativa, anche libri per adulti. In un certo senso c'è bisogno di uscire dalle mura scolastiche per dimostrare agli studenti che quello che si insegna loro è quello che troveranno fuori, e quindi le operazioni di osservazione, straniamento, associazione, comparazione, descrizione sono le stesse che compiranno in altri ambiti. Prendiamo gli indovinelli, per esempio, tanto amati dai bambini a quest'età: rappresentano la forma concentrata della loro esperienza nella realtà, esperienza di ricerca, di scoperta, di conquista. Anche la descrizione "*alla Cortázar*", come l'abbiamo chiamata in classe quasi fosse una ricetta culinaria, provoca sensazioni analoghe: la sfida di conoscere,

il piacere di esistere e di sapere, e di conseguenza il potere di scandagliare la realtà.

L'ottica di straniamento, la minuziosa scarnificazione del reale, l'arte combinatoria, la creatività al servizio della parola, il gusto per l'intreccio sono stati un allenamento anche in vista dell'ultimo approdo, le meravigliose *Città invisibili* di Calvino, scrittore amatissimo, ingegnere della parola, abile ebanista nel gioco di permutazione letteraria.

Il filo conduttore del libro, il personaggio di Marco Polo che attraverso i suoi racconti si salva ogni volta la vita evocando terre esotiche al Kublai Khan, espediente noto ai bambini perché appartenente alla letteratura popolare, mi ha permesso di introdurre qualche lettura (le più semplici, le più brevi⁴³) di questa raccolta visionaria, di cui poi abbiamo tentato alcune, timide repliche.

Presenteremo qui due incipit, senza proseguire oltre, che colpiscono per motivi diversi: il primo per il riferimento dissimulato attraverso un cambio di consonante a un personaggio politico attuale, a dimostrazione del fatto che i nostri studenti sono in grado di fare collegamenti, di creare ponti tra la scuola e l'extra-scuola; il secondo per il tono lieve e delicato con cui l'alunno ha cercato di riprodurre l'atmosfera evanescente delle città invisibili.

Erbirami

Erbirami è una città composta solo da foglie, rami ed erba. In questa città vive una famiglia, la famiglia degli *Erbalberifoglie*: anche loro sono fatti di foglie, erba e rami, ma hanno anche un tronco e gli organi sono fatti tutti di erba e il cuore in più è rivestito da rami che lo proteggono. La città è governata da un sindaco che si chiama *Errami*. [...] (Angelo, VA)

Ovestonia

Ovestonia si trova in Betia, una regione molto ricca della Prenita. La abitano gli Ovestionesi e la loro lingua, lo stoniolo, è famosa in tutto il mondo [...] (Daniele, VA)

L'immaginazione dunque come repertorio del potenziale e dell'ipotetico perché, sposando appieno la tesi dello stesso Calvino, "*credo che attingere a questo golfo della molteplicità potenziale sia indispensabile per ogni forma di*

⁴³ Ecco una delle città-modello: *All'uomo che cavalca lungamente per terreni selvatici viene desiderio d'una città. Finalmente giunge a Isidora, città dove i palazzi hanno scale a chiocciola incrostate di chioccioline marine, dove si fabbricano a regola d'arte cannocchiali e violini, dove quando il forestiero è incerto tra due donne ne incontra sempre una terza, dove le lotte dei galli degenerano in risse sanguinose tra gli scommettitori. A tutte queste cose egli pensava quando desiderava una città. Isidora è dunque la città dei suoi sogni: con una differenza. La città sognata conteneva lui giovane; a Isidora arriva in tarda età. Nella piazza c'è il muretto dei vecchi che guardano passare la gioventù; lui è seduto in fila con loro. I desideri sono già ricordi.*

I. Calvino, *Le città invisibili*, Milano, Mondadori, 2010, p.8.

*conoscenza*⁴⁴”. Lo scrittore poi continua le sue riflessioni mettendo sullo stesso piano la mente del poeta e quella dello scienziato, usualmente poste agli antipodi, perché entrambe funzionano secondo un processo di associazione di immagini poiché si tratta del sistema più rapido per collegare e vagliare le infinite forme del possibile e dell'impossibile. E' necessaria dunque una facoltà immaginativa che si può e si deve sviluppare entro le mura scolastiche, preposte all'educazione delle giovani leve: ma

“quale sarà il futuro dell'immaginazione in quella che si usa chiamare la “civiltà delle immagini”? Il potere delle immagini in assenza continuerà a svilupparsi in un'umanità sempre più inondata dal diluvio delle immagini prefabbricate⁴⁵?”.

Vorrei concludere con le seguenti parole, sempre di Calvino, riferite a una delle sei conferenze (*Six Memos for the Next Millenium*) che lo scrittore avrebbe dovuto tenere nell'anno accademico 1985-86, ormai quasi 30 anni fa, presso l'Università di Harvard, e pubblicate per la prima volta pochi anni dopo da Garzanti (1988); possiamo dire che la capacità visionaria di cui lo scrittore ha dato ampia prova nei suoi libri si riflette pienamente nelle sue riflessioni *ante tempora*, plasmandosi come un monito per le future generazioni di insegnanti.

“Se ho incluso la Visibilità nel mio elenco di valori da salvare è per avvertire del pericolo che stiamo correndo di perdere una facoltà umana fondamentale: il potere di mettere a fuoco visioni a occhi chiusi [...] Penso a una possibile pedagogia dell'immaginazione che abitui a controllare la propria visione interiore senza soffocarla e senza d'altra parte lasciarla cadere in un confuso, labile fantasticare, ma permettendo che le immagini si cristallizzino in una forma definita, memorabile, autosufficiente⁴⁶”.

Riferimenti bibliografici

Albani P., Buonarroti B., *Aga magéra difùra: dizionario delle lingue immaginarie*, Bologna, Zanichelli, 1994

Albani P., Della Bella P., *Forse Queneau. Enciclopedia delle scienze anomale*, Bologna, Zanichelli, 1999

Aragona R., *Una voce poco fa. Repertorio di vocaboli omonimi della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli, 1994

⁴⁴ I. Calvino, *Lezioni Americane*, Milano, Mondadori, 1993, p.102.

⁴⁵ *Ivi*, p.103.

⁴⁶ *Ivi*, p.103.

- Balducci R., *Scrivere di sé: manuale di scrittura creativa*, Casale Monferrato (Al), Sonda, 2005
- Barthes R., *Barthes*, Torino, Einaudi, 2007
- Benni S., *I meravigliosi animali di Stranalandia*, Milano, Feltrinelli, 2012
- Bing E. ...*Ho nuotato fino alla riga. Bambini alla conquista della scrittura*, Milano, Feltrinelli, 1977
- Borges J. L., Guerrero M., *Manuale di zoologia fantastica*, Torino, Einaudi, 1998
- Brugnolo S., Mozzi G., *Ricettario di scrittura creativa*, Bologna, Zanichelli, 2000
- Caillois R., *I giochi e gli uomini*, Milano, Bompiani, 1995
- Calvino I., *Lezioni americane: sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Mondadori, 1993
- Calvino I., *Le città invisibili*, Milano, Mondadori, 2002
- Carelman J., *Catalogo d'oggetti introvabili*, Milano, Electa, 2000
- Carminati C., Tognolini B., *Rime chiaro scure*, Milano, Rizzoli, 2012
- Conati D., *Esercizi di stile su Cappuccetto Rosso*, Bussolengo (Vr), Mela, 2009
- Cortàzar J., *Storie di cronopios e di famas*, Torino, Einaudi, 1997
- Cortelazzo M., Zolli P., *Dizionario etimologico della lingua italiana*, edizione minore a cura di Cortelazzo M. e Cortelazzo M. A., Bologna, Zanichelli, 2004
- Dahl R., *Sporche bestie*, Brezzo di Bedero (Va), Nord-Sud, 2010
- Dahl R., *Versi perversi*, Brezzo di Bedero (Va), Nord-Sud, 2010
- Dossena G., *Il Dado e l'Alfabeto. Nuovo dizionario di giochi con le parole*, Bologna, Zanichelli, 2004
- Eco U. (a cura di), *Povero Pinocchio*, Bologna, Comix, 1995
- Eco U., *Sator Arepo eccetera*, Roma, Nottetempo, 2006
- Eco U., *La vertigine della lista*, Milano, Bompiani, 2009
- Gaudiano F., *Manuale di scrittura creativa*, Bologna, Zanichelli, 2000
- Gelichi S., *Il De reditu suo e altri viaggi*, San Giuliano Terme (Pi), Felici, 2005
- Giarratana S., *Amica Terra*, Firenze, Fatatrac, 2008
- Giarratana S., *Conte incantate*, Firenze, Fatatrac, 2013
- Longobardi M., *A Lugo c'è un opificio letterario*, in "Italiano & Oltre", V, pp.213-7, 1988
- Longobardi M., *Il piacere della scrittura*, in "Lend", XXVI/5, pp.26-39, 1997
- Longobardi M. "Uscire dal seminato": un'insensata esperienza?, in "Senseate esperienze", XXXVIII-XXXIX, pp.7-15, 1998a
- Longobardi M., *La parola immaginata*, in "Lend", XXVII/4, pp.20-32, 1998b
- Longobardi M., *Prove di scrittura. Proposte per il recupero*, Bologna., IRRSAE, 1999
- Longobardi M., *Chi ha paura del ready-made?*, in "Lend", XXX/1, pp. 26-37, 2001
- Longobardi M., *Acrostici, abbecedari e letteratura*, in "Lend", XXXI/1, pp.14-28, 2002a
- Longobardi M., www.tempoperso.it Agenda scolastica, Coop Toscana-Lazio, 2002b
- Longobardi M., "Ars inveniendi": dove trovare gli oggetti introvabili. Contributi da accademie e scuole di Romagna, in "Il lettore di provincia", CXIX-CXX, pp.59-74, 2004
- Longobardi M., *Educazione all'obscuritas: applicazioni didattiche*, in G. Lachin, F. Zambon (a cura di), *Obscuritas. Retorica e poetica dell'oscuro*, Atti XXIX Convegno interuniversitario Bressanone (12-15 luglio 2001), Dipartimento di Scienze Filologiche e storiche, Trento, pp.633-61, 2004a
- Longobardi M., *Parlar coperto: le scritture segrete e il poliziesco oulipiano. Idee per la scuola*, in M. Sangiorgi, L. Telò (a cura di), *Il giallo italiano come nuovo romanzo sociale*, Longo, Ravenna, 2004b
- Longobardi M., "Vetem Gishtoja era il suo tumultuoso nome". La traduzione omofonica come risposta all'integrazione culturale, in "Testo a fronte", n°32, I semestre 2005

- Longobardi M., *Vanvere: parodie, giochi letterari, invenzioni di parole*, Roma, Carocci, 2011
- Maraini F., *Gnòsi delle Fànfole*, Milano, Baldini Castoldi Dalai, 2007
- Marrone C., *Le lingue utopiche*, Viterbo, Nuovi Equilibri, 2004
- Munari B., *Cappuccetto rosso, verde, giallo, blu e bianco*, San Dorligo della Valle (Ts), El, 1997
- Munari B., *Verbale scritto*, Viadana (Mn), Corraini, 2008
- Navona M., Riva G. (a cura di), *Cd-Beone*, Biblioteca Enigmistica Italiana, 2002
- Oplepo, *La biblioteca oplepiana*, Bologna, Zanichelli, 2005
- Pace P., *Un gatto nero in candeggina finì...*, Torino, Notes, 2012
- Quarenghi G., *E sulle case il cielo*, Milano, Topipittori, 2007
- Queneau R., *Esercizi di stile*, Torino, Einaudi, 2008
- Rodari G., *Il libro degli errori*, Torino, Einaudi, 1993
- Rodari G., *Grammatica della Fantasia*, Torino, Einaudi, 2001
- Sanguineti E., *Bisbidis*, Milano, Feltrinelli, 1987
- Scialoja T., *Amato topino caro*, Milano, Mondadori, 1989
- Scialoja T., *Versi del senso perso*, Torino, Einaudi, 2009
- Sebregondi M., *Etimologiaro*, Milano, Greco & Greco, 2003
- Sidoti B., *Giochi con le storie*, Molfetta (Ba), La Meridiana, 2008
- Tognolini B., *Rima rimani*, Milano, Salani, 2002
- Tognolini B., *Filastrocche della Melevisione*, Roma, Rai, 2003
- Tognolini B., *Topo dopo topo*, Firenze, Fatatrac, 2007
- Tognolini B., *Rime di rabbia*, Milano, Salani, 2010
- Tognolini B., Abbatiello A., *Maremé*, Firenze Fatatrac, 2011
- Tognolini B., *Rime raminghe*, Milano, Salani, 2013
- Zamponi E., *I Draghi Locopei*, Torino, Einaudi, 1986
- Zamponi E., Piumini R., *Calicanto. La poesia in gioco*, Torino, Einaudi, 1988

Riferimenti sitografici

- Biblioteca Enigmistica Italiana (www.enignet.it)
- Giscel (<http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica>)
- Alessio Sabbadini, illustratore <https://www.behance.net/alessiosabbadini>
- Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione <http://www.indicazioninazionali.it/J/>