



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA  
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,  
Pedagogia e Psicologia applicata  
Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

La “pedagogia poetica” di Andrea Zanzotto:  
aspetti teoretici e pratici

Relatore  
Prof. Matteo Giancotti

Laureanda  
Giovanna Artuso  
Matricola: 1196385

Anno accademico: 2023/2024



*A Paola*



## Indice

<b>Introduzione .....</b>	<b>7</b>
<b>1. Cenni biografici.....</b>	<b>11</b>
<b>2. Poesia: bisogno primordiale e complessità artistica .....</b>	<b>17</b>
2.1. Poesia: <i>vita stessa che parla di sé</i> .....	17
2.2. La poesia come strumento di memoria personale e collettiva .....	22
2.3. Il linguaggio poetico.....	27
2.4. I molteplici aspetti della poesia.....	36
<b>3. Poesia, pedagogia e infanzia.....</b>	<b>45</b>
3.1. Immagini del bambino.....	46
3.2. Incontri fra poesia e infanzia.....	58
3.3. Pensiero pedagogico di Zanzotto tra Pasolini e Rodari .....	65
<b>4. La poesia a scuola: ipotesi di un intervento didattico per una classe quinta della scuola primaria .....</b>	<b>75</b>
4.1. È ancora possibile la poesia? .....	76
4.2. Didattica della poesia .....	83
4.3. Gli <i>haiku</i> : scelte e motivazioni.....	98
4.5. Ipotesi di un intervento didattico.....	104
<b>Conclusioni.....</b>	<b>119</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>123</b>
<b>Allegati .....</b>	<b>131</b>



## Introduzione

Andrea Zanzotto viene considerato uno tra i poeti, saggisti e intellettuali più significativi nello scenario italiano della seconda metà del Novecento. Tuttavia, nonostante i numerosi studi riguardanti la sua poesia e la sua poetica, un aspetto ancora poco esplorato è il suo pensiero pedagogico. In effetti, Zanzotto ha sempre mostrato un forte interesse per il tema pedagogico non solo nelle sue opere, sia in prosa che in poesia, ma anche attraverso la sua costante partecipazione attiva nel mondo della scuola, dapprima come docente e, successivamente, come formatore di insegnanti.

Almeno due saggi dell'autore sono particolarmente rilevanti riguardo al tema pedagogico: *Infanzie, poesie, scuoletta (appunti)* (1973) e *Pedagogia* (1977). Nel primo scritto Zanzotto si confronta anche con la figura di Rodari, mentre nel secondo riflette sull'esperienza di vita di Pasolini. Pur trattandosi di due autori molto diversi tra loro, ciò che Zanzotto apprezza di più in entrambi è il forte legame tra poesia e pedagogia che emerge nelle loro opere e nelle loro esperienze di vita.

Secondo Zanzotto, il legame tra poesia e pedagogia non si limita al fatto che il testo poetico rappresenta un efficace strumento educativo, ma egli nota la presenza di una certa sovrapposizione tra la poesia e la pedagogia. Facendo riferimento al pensiero di Zanzotto, si potrebbe parlare di "pedagogia poetica" (Russo Previtali, 2021, p. 36), espressione, presa in prestito da Alberto Russo Previtali, che dà il titolo al presente progetto di tesi. Secondo l'autore, cioè, la pedagogia è una dimensione inscindibile dalla poesia, tanto che essa "nella sua apertura senza limiti sul degrado e sul sublime si rivela essere un nome della poesia e dell'umano" (Ivi, p. 24). Ciò significa che il legame tra poesia e pedagogia non si limita al fatto che il testo poetico rappresenti un efficace strumento educativo, ma si manifesta attraverso una profonda sovrapposizione tra le due discipline. La poesia, infatti, non è solo un mezzo per trasmettere conoscenze o valori, ma costituisce essa stessa un processo educativo. In questo senso, poesia e pedagogia si intrecciano in un rapporto dialettico: la poesia, attraverso il suo linguaggio simbolico e la capacità di evocare significati profondi, educa il lettore a un livello che trascende la semplice trasmissione di informazioni. Il valore pedagogico che Zanzotto attribuisce alla poesia, dunque, è racchiuso nella capacità di tale genere letterario di oltrepassare i

limiti del discorso ordinario, aprendo spazi di significato che sfuggono alla logica razionale.

Tuttavia, a primo impatto, parlare di poesia al giorno d'oggi, in “un'epoca che afferma, anzi grida di poter fare a meno della letteratura” (Giancotti, 2022a, p. 14) potrebbe sembrare anacronistico. Infatti, nel mondo tecnologico contemporaneo, dominato dalla velocità e dall'immediatezza, il tempo e la pazienza necessari per apprezzare un'opera letteraria sembrano impossibili da trovare. Fermarsi, però, a questo assunto sarebbe riduttivo. Nonostante la letteratura sembri essere marginalizzata, bisogna riconoscere che “l'immaginario occidentale moderno è, in tutte le sue forme più diffuse e popolari, letterario fin nei fondamenti” (Ivi, p. 15). Vi sono, infatti, “categorie di matrice letteraria, come *narrazione*, *mito*, *finzione* o *retorica* [che] hanno assunto un ruolo strategico in molte discipline scientifiche e pratiche sociali, dalla politica alla storiografia, dall'economia alla teoria dei media, dal marketing alle neuroscienze” (Bertoni, 2018, p. 22). Pertanto, discutere di letteratura e poesia oggi conserva ancora un significato profondo.

È necessario, inoltre, considerare che, nel rapporto tra poesia e pedagogia, Zanzotto individua un terzo protagonista, ovvero l'essere umano il quale, sin dalle origini della specie, è mosso da un certo “bisogno primordiale di ritmo, sentimento, canto e poesia” (Zanzotto in De Luca, 1987, p. 236). Sin dalla preistoria l'uomo si è servito del ritmo per dare forma ai primissimi utensili, per la cui fabbricazione era necessaria la ripetizione di uno stesso movimento. La poesia ha, poi, rappresentato lo strumento per eccellenza tramite il quale mantenere in vita la memoria collettiva, specialmente prima dell'avvento della scrittura. Nel mondo greco, ad esempio, il compito dell'aedo, il cantore di poesie, era proprio quello di tramandare il patrimonio culturale della propria comunità grazie alle sue particolari doti di memorizzazione.

Se la poesia sin dagli inizi della storia ha contribuito a preservare la memoria che “creava un comune fondo culturale ai gruppi sociali in formazione” (*Infanzie, poesie, scuoletta (appunti)*, 1973, Zanzotto, 1999, p. 1163), anche l'identità dell'individuo, sin dalla primissima infanzia, prende forma a partire da “suoni (...) carichi di capacità espressività” (Ibid.), caratterizzati da ritmo prima ancora che da un vero e proprio significato. I bambini, infatti, apprezzano particolarmente forme



espressive come le ninne-nanne, le filastrocche o le cantilene per la loro musicalità, e non tanto per il contenuto che trasmettono, motivo per cui Zanzotto definisce il rapporto tra l'infanzia e la poesia come "privilegiato" (Ivi, p. 1161).

Allora, per un insegnante, prendere coscienza del fatto che l'impiego del testo poetico alla scuola primaria rappresenta uno strumento tramite cui agevolare la comunicazione con i più piccoli, nonché un'occasione di vivere esperienze significative e condivise, può essere utile al fine di progettare interventi didattici di qualità. Inoltre, la poesia stimola la creatività e l'immaginazione, arricchisce il vocabolario, favorisce l'espressione dei sentimenti e delle emozioni, e permette di esplorare la musicalità e il ritmo della lingua. Questi aspetti rendono la poesia uno strumento didattico versatile, capace di coinvolgere gli alunni in modo profondo e multidimensionale, promuovendo non solo lo sviluppo linguistico, ma anche la crescita personale e sociale.

L'obiettivo del seguente progetto di ricerca è, dunque, quello di approfondire la pedagogia di Andrea Zanzotto sia dal punto di vista teoretico, e quindi filosofico, che pratico, con riferimento alla didattica della poesia nella scuola primaria.

L'elaborato inizia con una breve biografia di Zanzotto che ne inquadra la vita e l'opera nel contesto sociale, culturale, storico e geografico nel quale è vissuto. Vengono analizzati gli eventi principali della sua vita, la formazione, i modelli letterari e l'esperienza come insegnante e formatore.

Il secondo capitolo si propone di chiarire due aspetti della poesia apparentemente contrastanti. Da un lato, la poesia è vista come un bisogno primordiale dell'uomo, un'esigenza connaturata all'essenza umana; dall'altro, il testo poetico può risultare complesso, proprio perché riflette la complessità dei sentimenti umani. Si approfondisce il significato che Zanzotto attribuisce alla poesia, considerata un modo per ricambiare la natura di quella "grande offerta e (...) immenso donativo" (Zanzotto in Marcoaldi et al., 2007, p. 20) i quali giungono all'uomo sotto forma di bellezza e armonia. Si analizza poi la poesia come strumento di memoria personale e collettiva, con riferimento all'analogia tra filogenesi e ontogenesi, e si esplorano le caratteristiche del linguaggio poetico. Il capitolo si conclude con una riflessione sulle "incursioni figurali" (Tinelli, 2012, p. 210) di Zanzotto, come ideogrammi e disegni, che completano il significato del testo poetico.

Nel terzo capitolo viene esplorato il legame tra infanzia e poesia. Zanzotto sostiene, infatti, che anche i bambini possiedono un istinto poetico, essendo la poesia frutto di un bisogno al quale l'uomo risponde in modo spontaneo. La prima parte del capitolo analizza le diverse visioni dell'infanzia che si sono susseguite in passato. Attraverso un'analisi iconografica delle modalità con cui gli infanti sono stati rappresentati nel corso dei secoli, delle accezioni dell'infanzia elaborate da diversi autori in ambito letterario e filosofico e delle trasformazioni economiche e sociali che hanno influenzato la visione del bambino nei secoli passati, sono state indagate le origini del "misterioso primato dell'infanzia" (*Poesie, infanzie, scuoletta (appunti)*, 1973, in Zanzotto, 1999, p. 1167) che ha reso la riflessione pedagogica un "tema permanente" (Ibid.) nella cultura occidentale. Nella seconda parte, si indaga il valore della poesia come strumento di conoscenza per i bambini, dalle lallazioni alle filastrocche, fino al "giocattolo poetico" (*I bambini e la poesia*, 1972, in Rodari 2020, p. 228) di Rodari. Si conclude con un confronto tra il pensiero pedagogico di Zanzotto e quello di Rodari e Pasolini.

L'ultimo capitolo si concentra sulla didattica della poesia nella scuola primaria. Viene analizzato il ruolo della poesia nel mondo odierno e nell'era digitale, con particolare riferimento alla trasformazione della percezione sensoriale nei nativi digitali. Si esplorano le funzioni sociali, biologiche e psicologiche della poesia, facendo riferimento al saggio di Vygotskij *Psicologia dell'arte* (1972). Successivamente, vengono forniti suggerimenti pratici per un insegnamento efficace della poesia in classe, concludendo con una proposta didattica basata sugli pseudo-haiku di Zanzotto.

## 1. Cenni biografici

### *Vita e studi*

Andrea Zanzotto nasce a Pieve di Soligo, in provincia di Treviso, il 10 ottobre 1921, primogenito di Giovanni Zanzotto e di Carmela Berardi. Vive un'infanzia "ricca, anche se non felice" (*Autoritratto*, 1977, in Zanzotto, 1999, p. 1207) nella contrada di Cal Santa, dove il padre compra casa. Alla mancanza della presenza stabile della madre, "affannata, frequentemente pensosa" (Villalta, 1999, p. XCVIII) e del padre, "spesso lontano a causa del lavoro e dell'opposizione al regime, [era, infatti, antifascista] che ben presto lo costringe a riprendere la via dell'emigrazione" (Ibid.), sopperiscono la nonna paterna e la zia Maria, alle quali Andrea si affeziona particolarmente. Dopo aver frequentato la scuola materna, viene ammesso direttamente alla classe seconda della scuola elementare. "È un allievo vivace, poco disciplinato" (Ivi, p. CII), ma che comunque eccelle rispetto agli altri suoi compagni. Finite le scuole medie, che frequenta al collegio Balbi-Valier, decide di continuare con gli studi magistrali a Treviso e ottiene il diploma nel 1937. Successivamente consegue da privatista la maturità classica al Liceo Canova di Treviso. Si iscrive alla facoltà di Lettere a Padova e nel 1942 consegue la laurea con una tesi sull'opera di Grazia Deledda. Già a partire dal 1940 inizia a lavorare come supplente nelle scuole.

In seguito allo scoppio della Seconda Guerra Mondiale, nel febbraio del '43 viene chiamato alle armi e mandato ad Ascoli Piceno. Dopo l'armistizio dell'8 settembre, decide di correre il rischio di essere catturato come disertore e intraprende un avventuroso viaggio verso casa. Una volta ritornato a Pieve, aderisce e comincia a collaborare con le brigate di partigiani della Resistenza che iniziano a formarsi. In quella circostanza incontra Antonio Adami, "intellettuale antifascista e partigiano" (Villalta, 1999, p. CX) che diventa sua guida morale. Arriva il 30 aprile del '45 e la zona in cui vive viene liberata.

Nel 1946 emigra in Svizzera per cercare un impiego lavorativo come insegnante. L'anno successivo, quando sembrano riaprirsi le prospettive per l'insegnamento, torna in Italia. Incontra Vittorio Sereni, che già aveva conosciuto in precedenza: "è l'inizio di un lungo rapporto di amicizia, in cui il poeta lombardo sarà sempre visto come «un

grande fratello maggiore»” (Villalta, 1999, p. CXIV). Inizia a studiare per laurearsi in filosofia, riesce a finire gli esami, ma non a completare la tesi su Kafka, a causa della sua scarsa conoscenza del tedesco. Il 1951 è l’anno della stampa della sua opera prima, *Dietro il paesaggio*, cui seguiranno molte altre raccolte. Il suo nome, da questo momento, inizierà ad essere sempre più conosciuto e le sue opere, acclamate dalla critica, riceveranno diversi premi. Nel 1959 Zanzotto si unisce in matrimonio con Marisa Micheli. Nel 1960, poco dopo la morte del padre, nasce il primo figlio Giovanni e nell’anno successivo il secondo, Fabio. Continua anche l’attività di insegnamento, inizialmente come supplente e, successivamente, come insegnante di ruolo alle scuole medie. Contribuisce, inoltre, alla sceneggiatura di diversi film di Fellini, primo tra tutti *Casanova*. Andrea Zanzotto muore a Conegliano il 18 ottobre 2011, pochi giorni dopo aver compiuto 90 anni.

#### *Produzione letteraria e principali modelli di riferimento*

Se si potesse chiedere a Zanzotto a che età abbia iniziato a scrivere versi, risponderebbe “proprio all’età di rito, cioè a circa sette anni”, come si legge in *L’italiano siamo noi (otto brevi risposte)* (1962, in Zanzotto, 1999, p. 1106). È l’affezionatissima nonna materna, “dotata di quella certa cultura popolare e classica che molto spesso si trovava in passato anche negli strati cosiddetti inferiori della popolazione” (*Autoritratto*, 1977, in Zanzotto, 1999, p. 1205) che, recitando le strofe di Torquato Tasso, fa nascere nel piccolo Zanzotto “una vaga, inafferrabile «idea» o «presenza di poesia»” (Ibid.). Sin dalle scuole medie e dalle successive magistrali che frequenta a Treviso, nasce in Andrea una forte curiosità letteraria. Da studente di Lettere all’Università di Padova, individua come suoi maestri Diego Valeri e Concetto Marchesi. Ha l’occasione di approfondire la sua conoscenza di Baudelaire e Rimbaud e, grazie a Luigi Stefanini, filosofo che introduce nell’ambiente accademico patavino l’esistenzialismo, inizia a leggere la poesia di Hölderlin. Si dedica anche allo studio delle lingue, nello specifico il tedesco, il francese, l’inglese e qualche rudimento di ebraico. Il suo interesse per la letteratura non lo abbandona nemmeno quando è costretto ad arruolarsi nell’esercito. È Zanzotto stesso, infatti, a raccontare di aver portato con sé durante il servizio militare *Frontiera* di Vittorio Sereni. Nel ‘45, terminata la guerra, riprende i rapporti con l’ambiente padovano e trevigiano e va più volte a Milano dove

conosce i due poeti Alfonso Gatto e Vittorio Sereni. L'anno successivo, trasferitosi in Svizzera in cerca di lavoro, ha l'occasione di entrare in contatto con i seguaci di Swedenborg, "maestro visionario che influenzerà Balzac e i Surrealisti" (Villalta, 1999, p. CXIV), grazie ai quali riesce a leggere alcuni libri introvabili del filosofo. Tornato in Italia, nel '48, tramite Sereni invia le sue poesie d'esordio a Mondadori. Esse, però, vengono pubblicate solo nel 1951, anno successivo alla vittoria del premio S. Babila per gli inediti che gli venne attribuita da una commissione composta da Montale, Quasimodo, Sereni, Sinisgalli e Ungaretti. Nel 1957 esce la raccolta *Vocativo*, titolo senza dubbio riconducibile a Lacan, psicanalista a cui Zanzotto farà spesso riferimento e al quale dedicherà il suo saggio *Nei paraggi di Lacan* del 1979. Nel 1962 pubblica *IX Ecloghe*, raccolta di poesie che inaugura la collana *Il Tornasole*, diretta da Niccolò Gallo e Vittorio Sereni per Mondadori. Nel 1963 si trasferisce nella nuova casa di via Garibaldi (poi via Mazzini), "la cui costruzione è costata le innumerevoli vicissitudini morali e materiali descritte da Zanzotto nelle pagine di *Premesse all'abitazione* (1964)" (Villalta, 1999, p. CXX). Nello stesso periodo Zanzotto inizia a frequentare il Circolo Filologico Linguistico fondato a Padova da Gianfranco Folena e, in seguito, avvia anche rapporti di collaborazione con il movimento di Cooperazione Educativa. Nel 1964 incontra il filosofo Ernst Bloch e, nello stesso anno, pubblica per Neri Pozza la raccolta di prose creative *Sull'Altopiano*. Nell'anno successivo, partecipa alla conferenza di Lacan per l'uscita degli *Écrits* all'Istituto di cultura francese a Milano. Nel 1968 esce *La Beltà* edita da Mondadori, raccolta di poesie che vede come oratore della presentazione a Roma Pier Paolo Pasolini e a Milano Franco Fortini. Il 1° giugno Eugenio Montale ne scrive una recensione per il *Corriere della Sera*. Nel '69 pubblica a Pieve di Soligo una prima edizione semiclandestina de *Gli Sguardi i Fatti e Senhal*, seguita da una seconda stampa limitata presso una piccola casa editrice di Treviso. "Fra le letture di questo periodo è da annoverarsi *Le gest e la parole* dell'etnologo e paleontologo francese André Leroi-Gourhan, la cui opera diviene per Zanzotto un notevole supporto nella meditazione sul linguaggio e l'espressione umana" (Villalta, 1999, p. CXXIV). Nel 1973 esce per Mondadori un volume di versi intitolato *Pasque* e la fortunata antologia *Poesie (1938-1972)* curata da Stefano Agosti. Nell'estate del 1976 contribuisce al film *Casanova* di Fellini, componendo per esso alcuni dialoghi in dialetto. Essi verranno poi raccolti in *Filò* (1976). Successivamente collaborerà nuovamente con lo stesso regista.

Il 1978 è l'anno di pubblicazione de *Il Galateo in Bosco*, con prefazione di Contini, che lo definisce "il più importante poeta italiano dopo Montale" (p. 5). È il primo capitolo di quella che Zanzotto definisce una "pseudo-trilogia" (*Note a Idioma*, 1986, in Zanzotto, 1999, p. 811). Nel '79 vince il premio Viareggio. Nel 1983 esce per Mondadori *Fosfeni*, il secondo volume della trilogia con cui vince il premio Librex-Montale, momento che segna per il poeta la fine di una relativa stabilità. Tra aprile e giugno del 1984, durante un momento di forte depressione, compone alcuni *haiku* in lingua inglese di cui negli anni seguenti proverà delle autotraduzioni. Nell'86 esce *Idioma*, volume che completa la trilogia. Nel 1987 vince il premio Feltrinelli conferitogli dall'Accademia nazionale dei Lincei. Gli anni '90 si aprono con la pubblicazione di *Fantasie di avvicinamento* (1991) e *Aure e disincanti del Novecento letterario* (1994) che poi confluiranno nei due volumi che compongono *Scritti sulla letteratura* (2001), a cura di Gian Mario Villalta. Dopo dieci anni dalla pubblicazione di *Idioma*, nel 1996 pubblica *Meteo* per Donzelli. Nel '99, *Le poesie e prose scelte*, uscito ne *I Meridiani*, vince il premio Bagutta. Nel 2001 viene pubblicata la raccolta *Sovrimpressioni*, e nel 2005 la città e l'Università di Tubinga assegnano a Zanzotto il premio Hölderlin. Nel febbraio 2009 escono *In questo progresso scorsoio, conversazione con Marzio Breda*, che richiama anche una vita spesa nell'impegno civile soprattutto per la tutela del paesaggio, e *Conglomerati*, raccolta poetica di scritti composti tra gli anni 2000 e 2009.

#### *Zanzotto insegnante e formatore*

Al nome di Andrea Zanzotto viene comunemente associata la figura di poeta e letterato, tuttavia non è da trascurare l'impegno che egli dedicò nella e per la scuola, prima come insegnante, e poi come formatore dei docenti. terminate le scuole medie, scelse di continuare gli studi all'Istituto Magistrale di Treviso per questioni di necessità economiche familiari. Subito dopo aver ottenuto il diploma magistrale nel 1937, il direttore del collegio Balbi-Valier, istituto in cui aveva frequentato le scuole elementari e medie, gli affida alcuni studenti per delle lezioni private. Zanzotto ottenne la sua prima supplenza a Valdobbiadene nel 1940, mentre studiava all'università, e da quel momento si susseguirono molte altre esperienze lavorative. Nell'anno successivo lavorò nella scuola media di Treviso come laureando. Terminata la guerra, lavorò come supplente nel collegio Balbi-Venier, posto al quale, però, fu costretto a rinunciare,

nell'anno successivo, per via della sua posizione politica repubblicana che si trovava in contrasto con la propaganda ecclesiastica a favore della monarchia alla quale l'istituto era allineato. Successivamente si trasferì in Svizzera dove insegnò nel collegio di Villars sur Ollon. Qui trovò un ambiente ostile, soprattutto a causa della direttrice, descritta nel racconto *Ciankì* (1947), motivo che lo spinse a spostarsi a Losanna e ad abbandonare temporaneamente l'insegnamento. Una volta tornato in Italia, ottenne l'abilitazione all'insegnamento di italiano, greco, latino, storia e geografia, così, nell'anno 1949-50 insegnò nel Liceo Flaminio di Vittorio Veneto. Successivamente venne assegnato alla scuola media di Conegliano anche se, poco dopo, si trasferì a Motta di Livenza e, ancora, a Treviso e nuovamente al liceo di Vittorio Veneto. Finalmente nel 1954 si stabilizzò vincendo il concorso a cattedra e ottenendo il posto come insegnante di ruolo nella scuola media di Conegliano. A partire dal 1961, per due anni accettò di svolgere le mansioni di preside della scuola media inferiore di Col San Martino, continuando comunque l'attività di insegnamento. Nel 1963 ebbe il trasferimento nella scuola media di Pieve di Soligo, dove insegnò fino al '71. Contemporaneamente iniziò a intessere rapporti con il movimento di Cooperazione Educativa. Nello stesso anno ebbe anche l'occasione di entrare a contatto con la maggior parte degli istituti secondari trevigiani in quanto gli venne affidato il ruolo di "formatore" per un'esperienza di aggiornamento che durò fino al 1975. A marzo del 1980 tenne diversi interventi, durante i quali incontrò gli studenti delle scuole secondarie di Parma nell'ambito di un'iniziativa che coinvolse, assieme a lui, Attilio Bertolucci, Vittorio Sereni, Antonio Porta, Giuseppe Conte e Maurizio Cucchi, che è testimoniata nel volume *Sulla poesia, Conversazioni nelle scuole* (1981). L'interesse e l'impegno che il poeta dimostrò avere nei riguardi dell'istruzione si rifletté anche nelle sue produzioni. La scuola è, infatti, tema di diverse sue poesie e, soprattutto, punto di riflessione fondamentale nella sua scrittura saggistica.





## 2. Poesia: bisogno primordiale e complessità artistica

La poesia fa parte dell'esperienza di ciascun individuo sin dai primordi della vita, basti pensare alle filastrocche e alle ninne-nanne che rappresentano uno dei primi ponti comunicativi tra l'adulto e il neonato. Durante tutta l'infanzia, infatti, i bambini preferiscono "l'espressione sostanziata di ritmo e suono" (*Infanzie, poesie, scuoletta (appunti)*, 1973, Zanzotto, 1999, p. 1165), cioè i componimenti in rima, alla narrazione in prosa. Inoltre, anche le prime espressioni vocali degli infanti, che avvengono sottoforma di babbling, sono ricche di musicalità, seppur prive di significato. Bisogna, poi, considerare che sin dagli albori gli esseri umani sono stati portati a creare la propria identità e un comune fondo culturale attraverso l'epica e i racconti popolari, i quali sono in rima. Si possono, quindi, considerare il ritmo, la poesia e il canto come un "bisogno primordiale" (Zanzotto in De Luca, 1987, p. 236), una sorta di reazione emotiva dell'uomo di fronte alla vita e alla natura considerabili come stimoli (Zanzotto, 1999). Allo stesso tempo, la poesia, proprio perché intrinseca alla natura dell'uomo, è in stretto contatto con i suoi sentimenti, tanto da rispecchiarne la complessità, risultando talvolta oscura e difficile da comprendere. L'atto poetico, dunque, sembra essere tanto spontaneo, quanto complesso. Nel presente capitolo analizzerò questi due aspetti apparentemente contrastanti che contraddistinguono la poesia.

### 2.1. Poesia: *vita stessa che parla di sé*

Andrea Zanzotto nacque il 10 ottobre del 1921 a Pieve di Soligo, luogo da cui non si allontanò mai. Un fatto, questo, che potrebbe sembrare irrilevante, ma che, in realtà, fa della vita del poeta quasi un unicum nell'Italia del dopoguerra. Molti suoi colleghi del tempo, infatti, erano soliti trasferirsi in una qualche grande città italiana per potersi inserire in un contesto culturale più ricco e vivace e farsi conoscere, così, dalle grandi case editrici o testate giornalistiche e dell'ambiente letterario in genere. La scelta di Zanzotto è legata alla percezione che egli ha del paese in cui è nato e cresciuto, luogo che ha formato gran parte del suo immaginario poetico e che, attraverso il paesaggio, ha dato forma alla sua mente. È molto stretto, insomma, il legame tra Zanzotto e la sua terra, tanto che persino cambiare casa dopo che si era sposato, pur essendo quella nuova collocata in una via vicina alla precedente, gli causò un senso quasi di disorientamento:

per lui, infatti, risultava difficile situarsi, collocarsi, assestarsi di nuovo e diversamente nel suo paese (Zanzotto, 1999).

*Il paesaggio: “una grande offerta e un immenso donativo”*

Il poeta Gian Mario Villalta in un suo intervento realizzato nell’ambito del progetto *Conoscere, incontrare: uno scrittore, una città*, spiega come, per Zanzotto, l’esperienza di vita nel suo quartiere e nei luoghi in cui è cresciuto, è profondamente legata “all’idea di un essere umano che si colloca in un certo punto della Terra, della geografia e dell’ambiente che lo circonda” (Villalta, 2022). L’intera opera di Zanzotto, infatti, ha come tema prevalente il paesaggio che, per la sua pervasività, diventa quasi un “modo del discorso, scrittura, visione del mondo” (Giancotti, 2013, p. 10). Sembra proprio che sia la natura a dare origine ai versi del poeta, tanto che alla domanda che gli fu posta da alcuni studenti durante un suo intervento in una scuola media “Come si arriva a scrivere versi, a fare il poeta?” (Zanzotto in Segre et al., 1981, p. 79), egli rispose dicendo: “quando la natura crea qualche cosa di armonioso, di perfetto, attrae sempre l’attenzione... nello stesso tempo, avviene che uno si sente spinto a dire, a scrivere qualcosa in lode della bella immagine che ha visto” (Ivi, p. 80). D’altronde nella stessa parola *pae-saggio* è possibile riconoscere la pseudoetimologia secondo la quale la radice *pae-*, che ci riporta al paese di Zanzotto, Pieve di Soligo, e *-saggio*, che si ricollega alla saggezza della natura (Mutton, 2022). Indicativa è la circostanza che, quando nel 1974 la Rai gli chiese di scegliere un’opera d’arte o un monumento che avesse un significato speciale per lui, egli non abbia optato per un’opera d’arte e nemmeno per un monumento, bensì per un paesaggio e, in particolare, abbia scelto proprio la zona del Quartier del Piave.

Con dolce curiosità  
colli cresciuti qui dintorno  
e voi, spazi accaldati:  
il segreto di Dolle che ieri [...]  
non era che il mulino ridente e servito dalle ombre;  
era il mulino che fa trasalire  
le frescure affiorate per i lor cauti pori,  
il mulino tra la salvia  
il mulino che non fa  
più rumore che foglia

Singhiozzava per esso il mio polso  
con risentimenti di baco  
quando mi si abbassavano  
le palpebre come ariste  
su un'indolenza lucente di paglia [...]  
Ecco l'acqua risolta nei suoi sorsi  
e il mulino  
nelle sue molle d'orologio [...]  
(*Con dolce curiosità* in *Dietro il paesaggio*, Zanzotto, 1999, pp. 84-85)

È con questi versi, racchiusi nella poesia *Con dolce curiosità* appartenente alla raccolta *Dietro il paesaggio* (1951), che il poeta descrive la sua terra, il Quartier del Piave. La scelta di Zanzotto di individuare non un'opera d'arte, ma un luogo, fu giustificata dall'osservazione di una "profonda, viva partecipazione delle piccole opere umane alla carnalità stessa della terra e del paesaggio" (*Andrea Zanzotto...e il Quartier del Piave*, 1974, in Zanzotto, 2013, p. 201). Per il poeta, cioè, la bellezza del paesaggio risiede nell'armonia tra la natura e l'essere umano che, in sintonia tra loro, danno vita ad un'unica opera d'arte. Egli descrive il paesaggio come "una grande offerta e un immenso donativo" (Zanzotto in Marcoaldi et al., 2007, p. 20) che giunge all'uomo sottoforma di bellezza che egli contraccambia, o almeno ci prova, attraverso la poesia la quale, quindi, nasce da un bisogno o, per usare le parole del poeta stesso, da un "incoercibile desiderio" (*Autoritratto*, 1977, in Zanzotto, 1999 p. 1206) dell'individuo di lodare la realtà. "La poesia", dice Zanzotto, "è una specie di elogio della vita in quanto tale proprio perché è la vita stessa che parla di sé (in qualche modo) ad un orecchio che la intenda (in qualche modo)" (Ibid.). È da essa che, secondo il poeta, bisognerebbe ripartire, e dalla povertà e semplicità che la costituiscono, "con modestia e assieme con tenacia. Ascoltando la potenza del *genius loci*" (Zanzotto in Marcoaldi, 2009). Zanzotto ritrova, cioè, nei luoghi in cui vive, un *genius*, uno spirito che li abita e che si manifesta nelle persone che abitano questi paeselli che si incontrano nei locali, dove leggono il giornale o scambiano due parole. È da quello che Zanzotto definisce il "canto dialettale di osteria" (Marcoaldi, 2009) che nasce la sua poesia, e il motivo per cui egli non lasciò mai la zona del Quartier del Piave è proprio per questa necessità che aveva di "raspar su" (Zanzotto in Marcoaldi et al., 2007, p. 37), attraverso la poesia, tutto ciò che il mondo attorno a lui offriva. La parola poetica partecipa alla

nascita di quello che Zanzotto definisce come “paesaggio allitterato, esordiente paesaggio, bimbo effato” (*La Beltà*, 1968, in Zanzotto, 1999, p. 281); tramite essa, la vita e la realtà crescono, generandola e aspettandola (Zanzotto, 1999) in un rapporto che si potrebbe definire di interdipendenza. Poesia e paesaggio sembrano quasi fondersi per Zanzotto, tanto che egli conierà un neologismo, il verbo *paesaggire*, per definire il rapporto che intercorre tra queste due parti; “ho paesaggito molto”, dice l’autore nella sua opera *La Beltà* (1968, in Zanzotto, 1999, p. 347), ad indicare “una pratica che il poeta mette in atto ogni qualvolta si rapporti con esso, un continuo venire al mondo poeticamente, abitare e rifondare l’esperienza stessa del paesaggio” (Mutton, 2021, p. 19). Per lui, cioè, vivere nel luogo natio significa “accasarsi, stare” (Mutton, 2021, p. 17); si potrebbe dire che egli “poeticamente [...] dimora su questa terra”, prendendo in prestito le parole utilizzate da Hölderlin in *Dal Fetonte di Waiblinger* (2001, p. 347). L’abitazione è per Zanzotto metafora della sua psiche e della sua intera opera, e questo parallelismo tra abitazione e poesia che egli evidenzia nel suo racconto-saggio del 1963, *Premesse all’abitazione* è un richiamo esplicito al pensiero del filosofo Heidegger, suo pensatore di riferimento. Heidegger, come Zanzotto, fu un grande lettore di Hölderlin, tanto da utilizzare le parole del famoso poeta tedesco come titolo del suo celebre saggio del 1951 *...Poeticamente abita l’uomo...*, in cui afferma come *poetare* significhi *far abitare*, e quindi *costruire*. Un concetto analogo era già stato ribadito dal filosofo in *Costruire abitare pensare* (1951). In esso si legge che “essere uomo significa: essere sulla terra come mortale; e cioè: abitare” (Heidegger, 1985, p. 97-98). Per questa ragione, la scelta del poeta di rimanere per tutta la vita nella terra dov’è nato non è di certo sintomo di una forma di chiusura mentale, ma è piuttosto dovuta alla volontà di sostare in un luogo privilegiato da cui osservare il mondo che si riflette in lui e nella sua poesia. Egli sosteneva, infatti, che “la restrizione del campo visivo che ha un paesaggio, può essere veramente anche una condizione per sondarlo in profondità” (Zanzotto, 2011, p. 15).

### *Poesia, accrescimento della realtà*

Parlando di cosa lo abbia portato a scrivere versi, Zanzotto afferma “di aver provato emozioni straordinarie di fronte ad un paesaggio molto bello, a un albero, ad una foglia, ad una persona” per cui si è sentito “spinto a dire, a scrivere qualche cosa in

lode della bella immagine che ha visto” (Zanzotto in Segre et al., 1981, p. 80). D'altronde, se si indagano le origini della parola *poesia*, si ha che deriva dal greco ποιέω, il cui primo significato è *fare*, inteso anche come *creare*, *generare*. Si può dire, quindi, che la poesia accresca la realtà. Non a caso Solmi parlava della poesia come di una “cosa tra cose” (1974), di una lode che prende origine dalla realtà e che a sua volta la modifica. La poesia, dunque, può essere considerata lode, ma non solo, essa è anche “«collaudo» della realtà” (*Autoritratto*, 1977, in Zanzotto, 1999, p. 1206), cioè un modo per verificare le ragioni dell’esistenza del mondo. Ne consegue che questa verifica della realtà che il poeta compie abbia delle conseguenze sulla sua condizione. Cioè, se il poeta, attraverso le sue parole, riesce a mettersi in contatto con la natura, l’atto poetico avrà un impatto positivo su di lui. Se, invece, la parola poetica risulta insufficiente di fronte alla natura, entità superiore e stupefacente, egli proverà un senso di frustrazione ed inadeguatezza (Giancotti, 2022a), ed è proprio questo che muove il poeta a scrivere versi. A differenza della prosa narrativa, che “può contare sulla macchina narrativa, sul gusto di sapere «come va a finire la storia»” (Zanzotto in Segre et al., 1981, p. 79), in poesia non si arriva ad una conclusione definitiva, in quanto i versi non riescono mai a rappresentare in modo esaustivo la complessità dell’essere e del mondo e ciò spinge il poeta a cercare sempre nuove parole per “rendere sulla pagina il groviglio della realtà così com’è” (Zanzotto in Segre et al., 1981, p. 79).

La realtà, infatti, offre costantemente all’uomo, a partire dalla sua infanzia, “sassi nella minestra” (Zanzotto in Segre et al., 1981, p. 79), mostrando le sue fratture e contraddizioni. Tuttavia, offre anche dei momenti in cui “rivela la propria «degnità» di esistere, che ha ragioni unicamente in se stessa, tutte da evidenziare, mai del tutto evidenziabili” (*Autoritratto*, 1977, in Zanzotto, 1999, p. 1207). Affermare, quindi, che la poesia nasca dal dolore, come i più pensano, è corretto, ma è necessario approfondire questo aspetto. È evidente che la vita offre maggiori momenti di tristezza che di esaltazione, e i poeti, essendo individui sensibili non solo nell’utilizzo della lingua, ma in generale nel loro approccio alle situazioni che vivono, per far fronte alla sofferenza, scrivono versi. La poesia diventa, quindi, uno strumento di liberazione dal dolore, non solo per chi scrive, ma anche per chi legge. Zanzotto utilizza un’immagine molto efficace per descrivere questo aspetto liberatorio che appartiene alla poesia, la paragona a “una di quelle strambe macchine dei film di fantascienza: entra in acqua, poi, quando

esce, tira fuori le ruote e arranca, infine fa uscire le ali e si innalza” (Zanzotto in Segre et al. 1981, pp. 79-80). La vita stessa di Andrea Zanzotto è la prova del fatto che la poesia rappresenta per l’essere umano un rifugio dalle “brutture che il tempo reca” (Zanzotto, 2014). In un’intervista condotta da Francesco Carbognin, il poeta racconta come la sua infanzia sia stata travagliata, in quanto segnata dall’avvento del Fascismo. Questa “stretta” (Zanzotto, 2014), così Zanzotto definiva il Fascismo, segnò la vita del poeta che vide il padre, antifascista, costretto ad abbandonare lui e la sua famiglia per trasferirsi in Francia, ma anche dell’intera umanità, con lo scoppio di quella catastrofe che è stata la Seconda Guerra Mondiale. In questo clima di sofferenza che coinvolge intere nazioni, la poesia rappresentò per Zanzotto l’unico riparo. In particolare, egli racconta come i versi di Hölderlin “Quand’ero un fanciullo/ Spesso un Dio mi salvò/ Dalle grida e dalla frusta degli uomini” (Hölderlin, 2007, p. 577) siano stati per lui la riprova del fatto che fosse necessario ricorrere alla poesia come forma di autodifesa necessaria per continuare a dire che l’uomo avesse un senso (Zanzotto, 2014).

La poesia, in conclusione, si rivela essere un “gioco inevitabile” (Zanzotto in Segre et al., 1981, p. 101) che nasce dall’incontro dell’individuo con la propria realtà e con il luogo che egli vive. Essa rappresenta per l’uomo un rifugio cui ricorrere ogni qualvolta abbia “bisogno di rientrare in se stesso, di meditare non soltanto con la ragione, ma anche con il cuore, di fare un bilancio” (Ivi, p. 81). Si delinea, dunque, come la risposta ad un bisogno ineludibile che ciascun essere umano possiede.

## 2.2. La poesia come strumento di memoria personale e collettiva

In *Autoritratto* (1977) Zanzotto racconta della sua vita e di come la poesia abbia ricoperto fin dall’inizio della sua esistenza un ruolo cruciale. Egli dice di aver provato “qualche cosa di infinitamente dolce ascoltando cantilene, filastrocche, strofette” (*Autoritratto*, 1977, in Zanzotto, 1999, p. 1205) delle quali da piccolo apprezzava l’armonia delle parole. Ricorda, inoltre, con molto affetto la nonna paterna, alla quale va il merito di aver dato a quel “canto interno” (Ibid.) che sin da piccolo egli riconosceva nell’ascolto della lingua, il nome di *poesia*. Sono questi i primi fatti che hanno gettato le basi dell’identità di Andrea Zanzotto e che l’hanno spinto a scrivere in versi. A ciascun individuo, pensando alla propria infanzia, potrebbero riaffiorare alla mente ricordi analoghi a quelli descritti dal poeta, legati a conte e cantilene ricche di giochi di parole e

di ritmo che spesso rappresentano uno dei primi mezzi di comunicazione tra neonato e adulto. È “l’incanto delle filastrocche, delle «contine», delle serie ritmiche” (*Infanzie, poesie, scuoletta (appunti)*, 1973, in Zanzotto, 1999, p. 1163) che va a costituire la “memoria-identità” (Ibid.) di ogni persona. Essa è inevitabilmente diversa in ciascuno secondo il contesto in cui è cresciuto, le esperienze che ha vissuto durante l’infanzia, il luogo in cui è nato, e si potrebbero elencare molti altri fattori. Tuttavia, i ricordi che ciascuno possiede, e che ne costituiscono la memoria, sono in realtà ricordi collettivi, “perché ciascuno di noi porta sempre con sé e dentro di sé una quantità di persone distinte” (Halbwachs, 1987, p. 38). Questo non significa che per mantenere vivo un ricordo sia necessaria la presenza di un testimone inteso nel senso comune del termine, ma che i ricordi esistono in quanto frutto di condivisione con un gruppo nel quale ci si identifica e con il quale si condivide il passato (Halbwachs, 1987). In altre parole, “la memoria collettiva costituisce l’insieme dei quadri che consentono la conservazione, lo sviluppo e l’esplicazione dei contenuti della memoria dei singoli” (Jedlowski, 1987, p. 20). Per questo motivo, è possibile rilevare la presenza di un fondo che accomuna le “memoria-identità” (Zanzotto, 1999, p. 1163) dei diversi individui. Sicuramente il fatto poetico assume diverse implicazioni nella creazione della memoria personale e collettiva, essendo alla base sia delle strutture psichiche individuali, sia di quelle culturali delle comunità (Zanzotto, 1999). “Quando qualcuno scrive dei versi – afferma il poeta – molto spesso è trascinato proprio da una corrente sotterranea di memoria sua personale che però, a guardare bene, è anche memoria di altri, della gente che ha intorno, una memoria strana, collettiva” (Zanzotto in Segre et al., 1981, p. 74).

#### *Gli strumenti della memoria collettiva*

Come spiega approfonditamente Leroi-Gourhan nel suo saggio *Il gesto e la parola*, l’individuo sin dalla nascita intesse un continuo dialogo con l’organismo sociale di cui fa parte e al quale appartiene uno specifico corpo di tradizioni (1977). “La tradizione è biologicamente indispensabile alla specie umana” (Leroi-Gourhan, 1977b, p. 269) in quanto, l’insieme delle conoscenze che appartengono ad una comunità rappresentano “l’elemento fondamentale della sua unità e della sua personalità” (Ivi, p. 304). La riprova di ciò è il fatto che la ricerca di modalità utili a mantenere viva la memoria collettiva e di trasmettere questo “capitale intellettuale” (Ibid.) sia un problema

che le comunità si sono poste sin dall'epoca dell'*homo sapiens*, e lungo tutto il corso dell'evoluzione. La memoria è stata indubbiamente uno dei primi strumenti di cui l'uomo si è servito per costruire e mantenere in vita la propria tradizione culturale attraverso la trasmissione dei dati e delle nozioni che la costituiscono, soprattutto perché, prima della nascita della scrittura, essa rappresentava l'unico modo per tenere traccia del patrimonio della comunità. La poesia in questo senso è stata fondamentale. Basti pensare, ad esempio, all'importanza che ha avuto nel mondo greco antico, in cui aveva come tema principale il mito e una funzione principalmente didattica. I poeti, infatti, per gli antichi Greci, erano dotati di φύσις, cioè di un talento naturale, un'attitudine personale che li rendeva individui con doti non comuni, che, però, poteva esplicitarsi solo grazie ad una "raffinata e complessa tecnica di memorizzazione" (Gentili, 1984, p. 6). La memoria veniva considerata una vera e propria arte, tanto che l'aedo, cioè il cantore di poesie, era considerato un artigiano, appartenente alla categoria dei *demiurghi*, dei liberi lavoratori, tra i quali c'erano anche gli indovini, i medici, i carpentieri (Gentili, 1984). Non a caso nei *Dissòi λόγοι*<sup>1</sup> si legge: "la memoria fu trovata quale scoperta assai importante e bella e utile per la vita e per tutto" (Untersteiner, 1954, p. 191). La poesia originariamente, dunque, fu un fenomeno diverso da come lo intendiamo oggi, in quanto strettamente legata alla comunità e al suo patrimonio culturale. Per questo motivo, anche al ruolo del poeta veniva dato un significato diverso da quello che assume oggi, cioè non tanto di produttore autonomo di testi in versi, ma di "depositario di un patrimonio culturale appreso dall'esterno" (Gentili, 1984, p. 10), ispirato dalle Muse, le divinità custodi della memoria, figlie di Zeus e di Menmosine, cioè la divinità personificazione della memoria. L'arte delle Muse era indicata con il termine μουσική, intesa come connubio di parola, danza e musica. La poesia, infatti, non era destinata alla fruizione da parte di un singolo individuo, ma ad una performance per un pubblico ampio e, inoltre, veniva accompagnata da suoni e movimenti, poiché "le risorse del linguaggio poetico e l'armonia dei ritmi e delle melodie, favoriva l'ascolto e la memorizzazione" (Gentili, 1984, p. 31). Bisogna considerare che l'evoluzione dell'essere umano sia stata sin dalle origini scandita dai ritmi, che "creano lo spazio e il

---

<sup>1</sup> Si tratta della traslitterazione del greco Δισσοὶ λόγοι, ovvero "Ragionamenti doppi". È un'opera il cui autore è anonimo, giunta sino a noi grazie al filosofo Sesto Empirico e riconducibile all'età sofistica (V-IV sec. a.C.). Essa riassume argomentazioni che si sviluppano attraverso antilogie, tipiche della sofistica, in cui affermazione e negazione della stessa tesi si succedono l'una all'altra.



tempo” i quali “non esistono, non sono vissuti, se non in quanto materializzati entro un rivestimento ritmico” (Leroi-Gourhan, 1977b, p. 361). Se si considerano le primissime tecniche di fabbricazione acquisite dall’uomo, si può notare che consistano in una ripetizione dello stesso movimento che crea un ritmo sia a livello muscolare, che visivo e anche uditivo, per non parlare dell’esecuzione di strumenti a percussione, attività che fin dai primi stadi ha caratterizzato l’agire umano. È chiaro che il *ritmo musicale* differisce dal *ritmo del martello* poiché caratterizza le “situazioni sociali vissute e mimate” (Ivi, p. 362) che appartengono all’immaginazione. Esso è il frutto della “progressiva intellettualizzazione delle emozioni” che ha portato l’uomo alla “produzione ragionata dei ritmi e dei valori” (Ivi, p. 318), espressione del comportamento estetico che si fonda su proprietà biologiche dei sensi, appartenenti all’insieme gli esseri viventi.

#### *Ontogenesi e filogenesi: due piani paralleli*

Zanzotto riscontra la presenza di un’analogia tra l’atteggiamento dell’uomo qui appena descritto, atto a creare un comune fondo culturale attraverso i gesti, le parole e i ritmi, e il “cinguettio della primissima infanzia” (*Infanzie, poesie, scuoletta (appunti)*, 1973, in Zanzotto, 1999, p. 1163) che caratterizza i primi stadi del linguaggio che il neonato attraversa, fatto di suoni che non hanno un vero e proprio significato, ma che comunque gli permettono in qualche modo di esprimersi e che, per il poeta, rappresentano “la radice di un dire creativo che si congiunge alla stessa possibilità di memoria” (Zanzotto, 1999, p. 1163). Dunque, l’infanzia, “momento aurorale dell’individuo, [...] coincide con lo sviluppo biologico e culturale di *Homo sapiens*, strettamente correlato al rapporto tra la bocca, la mano e la gestualità ritmica associata agli utensili” (Giusti, 2021, p. 118). Come, infatti, l’essere umano agli albori della sua esistenza, ha tratto leggi di permanenza e di trasmissione di nozioni e conoscenze a partire da quelle leggi, scandite da ritmi, che regolavano la sua esistenza, allo stesso modo, i primi versi che l’infante produce, pur essendo inarticolati, come lo sono le sue attività muscolari, possiedono un forte valore espressivo e rappresentano per lui sia un gioco attraverso il quale sperimentare i diversi elementi fonici e le loro leggi, che l’inizio della costruzione della propria memoria e identità (Zanzotto, 1999). Per Zanzotto, in conclusione, ontogenesi e filogenesi corrono su due piani paralleli tra loro,

cioè lo sviluppo del singolo individuo, ripercorre le tappe dell'evoluzione della specie. Il neonato, in effetti, apprezza il ritmo e la musicalità delle parole ancora prima di coglierne il significato. Egli si incanta all'udire filastrocche e *contine*, "ride al precipitare della cantilena in una caduta-sorpresa" (Zanzotto, 1999, p. 1164), ascolta la voce della madre e i suoni provenienti dall'ambiente e si addormenta ascoltando le ninne-nanne. In questa "atmosfera carica di affettività e di invenzioni fonico-ritmiche" inizia la sua conoscenza delle cose e del mondo che lo circondano, gettando, così, i primi mattoni della sua identità. La lingua, che viene proposta "come un gioco variatissimo di [...] elementi fonici e delle loro leggi" (Zanzotto, 1999, p. 1163), è, cioè, creazione di sé, che si traduce nella produzione delle lallazioni e delle prime sillabe.

*Poesia: "storiografia ultima"*

Nell'indagine sulla funzione che ha la poesia nella memoria, variamente intesa, è necessario considerare il rapporto che essa, secondo il pensiero di Zanzotto, ha con la storia. Il poeta rileva l'ambiguità che contraddistingue il carattere della storiografia. Essa, infatti, nasce come *historia*, che significa *indagine*. In questo senso, può essere considerata come una forma di giornalismo, incentrata sulla conoscenza dei fatti e delle personalità passate e sull'influenza che essi hanno sul presente (Cfr. Marcoaldi et al., 2007, p. 63). Vi è, poi, un'altra definizione di storia, riconosciuta come *Opus oratorium maxime*, e cioè come *un'opera soprattutto di eloquenza*. Intesa in questo modo, la storia perde la valenza di indagine della realtà, diventando un insieme di "leggende che trascorrono e che mutano e che possono anche essere cambiate" (Marcoaldi et al., 2007, p. 63); la funzione letteraria, quindi, prevale su quella storiografica. Viene naturale, dunque, chiedersi come si collochi la poesia rispetto alla storia. Zanzotto definisce la poesia come la "storiografia ultima" (Zanzotto, 2009, p. 58) e "storiografia reale [...] che si autoscrive e autoparla" (*Qualcosa al di fuori e al di là dello scrivere*, 1979, Zanzotto, 1999, p. 1228) giacché qualsiasi poesia, anche se astratta, descrive un contesto inserito in un determinato periodo storico, "comunica [...] un presente reale" (Zanzotto, 2009, pp. 58-59), quindi, "anche la più «evasiva», la più lontana, la più impraticabile delle forme di poesia è vicina, è qui, è storia" (*Poesia?*, 1976, in Zanzotto, 1999, p. 1202). Solo grazie alla parola poetica, "vibrante" (Marcoaldi et al., 2007, p. 65) e dotata di "irremovibile storicità" (Motta, 1996, p. 48) si può evitare la *damnatio*

*memoriae*, cioè la completa perdita della memoria; infatti, attraverso di essa si può ottenere una restituzione della realtà alla quale essa stessa fa riferimento, anzi, “il linguaggio deve «rovesciare» la storia e qualcosa di più della storia, deve, pur soggiacendo a questo mondo, «trascenderlo» almeno indicandone gli orridi deficit”. (Zanzotto, 2001, p. 345). Per questo motivo, chi legge poesie, deve essere consapevole del fatto che si sta ponendo in contrasto egli stesso con la realtà che lo circonda, ma che, allo stesso tempo, attraverso i versi, “tocca la parte più ignea della realtà” (*Poesia?*, 1976, in Zanzotto, 1999, p. 1201). Si consideri anche il fatto che chiunque scriva “è travolto, almeno quanto tutti gli altri uomini, nella situazione storica” (*Poesia?*, 1976, in Zanzotto, 1999, p. 1201) e tende a considerare specialmente gli aspetti più critici del proprio tempo. Ciò, tuttavia, non significa che il poeta assuma un atteggiamento negativo di fronte alla sua epoca, in quanto “chi scrive versi”, dice Zanzotto, “ha sempre anche la vecchia tentazione alla felicità” che per lui è possibile raggiungere solamente ricorrendo all’utilizzo delle parole, definite dallo stesso poeta come “droga verbale” (*Poesia?*, 1976, in Zanzotto, 1999, p. 1202). “La poesia”, in conclusione, “sembra divagare e intorbidire, ma infine dilucida quanto v’è di più aggrumato nella storia” (*Qualcosa al di fuori e al di là dello scrivere*, 1978, in Zanzotto, 1999, p. 1228).

### 2.3. Il linguaggio poetico

Dalle riflessioni fin qui emerse, dunque, la poesia risulta essere frutto dell’istinto, connaturato all’esistenza stessa dell’uomo, di scrivere versi per esprimere i propri sentimenti, lodare la realtà e mantenere viva la memoria propria e altrui. Il linguaggio poetico, perciò, è qualcosa di istintivo che l’essere umano, inteso sia come singolo individuo, sia come membro della specie, è spinto naturalmente ad utilizzare fin da quando è nel mondo. Tuttavia, la difficoltà che spesso si riscontra nel leggere i testi poetici, dovuta alla densità semantica, all’utilizzo della retorica e alla costruzione metaforica (Giancotti, 2022a), potrebbe sembrare in contrasto con l’idea di spontaneità della produzione poetica finora descritta che viene vissuta come un “gioco inevitabile” (Zanzotto in Segre et al., 1981, p. 101). Zanzotto stesso, infatti, afferma che il testo poetico sia un “oggetto misterioso” (Zanzotto in Segre et al., 1981, p. 96), nel senso che il suo linguaggio, “condensato [...] «cortocircuitato», e violento” (Zanzotto in Segre et al., 1981, p. 77), può rendere il significato delle composizioni in versi talvolta

incomprensibile ai più. Esistono, cioè, diversi livelli di comprensibilità di un testo e, per spiegare questo, il poeta utilizza l'immagine del filo elettrico. Per assicurarsi che la corrente raggiunga lunghe distanze, si utilizzano fili adatti affinché non si abbiano perdite. Qualora si utilizzassero fili meno resistenti, la corrente farebbe più fatica a passare e si verificherebbe un cortocircuito, cioè un "fatto nuovo, la luce o il colore" (Zanzotto in Segre et al., 1981, p. 91). Analogamente, ci sono alcuni testi che devono comunicare informazioni chiare, la comprensione di questi, dunque, scorre su fili elettrici grossi, senza mai trovare intoppi; gli articoli di giornali ne sono un esempio. Altri, invece, come i testi poetici, che utilizzando la lingua come mezzo, possiedono un significato talmente denso che rischia di provocare un "cortocircuito da eccesso, non da difetto" (Zanzotto in Segre et al., 1981, p. 92). Si potrebbe dire che sia quasi indispensabile che il linguaggio poetico sia violento, essendo il riflesso della brutalità che caratterizza gli eventi storici e che viene riportata al lettore con la stessa intensità con cui è stata vissuta da chi scrive. La poesia rappresenta lo strumento migliore per esprimere la violenta complessità che caratterizza la realtà; infatti, nel linguaggio poetico il legame che c'è tra il suono e il significato è esplicitato con sensibilità e intensità, basti pensare alle figure retoriche di suoni che possono creare, ad esempio, una "concentrazione (...) di fonemi di una certa classe oppure l'unione contrastante di due classi opposte nel contesto fonico di un verso" (Jakobson, 1983, p. 212) che agiscono nel testo come "una corrente semantica sotterranea" (Poe in Jakobson, 1983, p. 212). Per questo motivo, la poesia "esprime meglio di altri linguaggi certe sottigliezze e certe sfumature" (Zanzotto in Segre et al., 1981, p. 87) dei sentimenti, i quali sono tutt'altro che semplici e unidimensionali, ma ricchi di vivezza, ricchezza e complessità (Segre, 1981). Essa rappresenta per Zanzotto l'unico strumento per rispondere a quell'"immenso donativo" (Zanzotto in Marcoaldi et al., 2007, p. 20) che per lui è il paesaggio, il quale egli descrive come "respiro stesso della psiche, che imploderebbe in se stessa se non avesse questo riscontro" (Ibid.). Di conseguenza, l'oscurità del linguaggio poetico non si pone in contrasto con l'aspetto di istintività e spontaneità che connota la produzione in versi, ma, al contrario, trova le sue ragioni proprio in esse. Può capitare, infatti, che quando si legga un testo poetico, anche se inizialmente il discorso sembra essere chiaro e lineare, improvvisamente si perda il filo logico e si faccia fatica a comprendere l'intenzione di chi scrive. Questo è frutto proprio dell'istinto che guida il

poeta nello scrivere versi; egli, assecondando l'attrazione che prova verso il linguaggio e i suoi suoni, può arrivare a generare collegamenti inusuali e apparentemente privi di senso. Ciò succede quando, ad esempio, egli "avvicina idee e immagini altrimenti molto lontane tra loro; oppure quando avvicina idee e immagini, che di solito non si richiamano e che, in una determinata occasione, rivelano affinità e contiguità insospettite" (Zanzotto in Segre et al., 1981, p. 93).

### *Ambiguità, "corollario" della poesia*

Per comprendere in modo più approfondito le peculiarità del linguaggio poetico, è utile considerare gli studi di Jakobson, uno dei maggiori linguisti del secolo scorso. In particolare, analizzando la funzione poetica del linguaggio, egli afferma che essa "proietta il principio d'equivalenza dall'asse della selezione all'asse della combinazione" (Jakobson, 1983, p. 192). La *selezione* e la *combinazione* rappresentano, infatti, i due processi che stanno alla base dell'atto linguistico e ciò è molto chiaro se si considera il livello lessicale: per formulare dei periodi, è necessario combinare tra di loro delle proposizioni, composte da parole scelte da chi parla (Jakobson, 1983). "La selezione è operata sulla base dell'equivalenza, della similarità e della dissimilarità, della sinonimia e dell'antinomia, mentre la combinazione, la costruzione della sequenza, si basa sulla contiguità" (Jakobson, 1983, pp. 191-192). Jakobson individua proprio nella proiezione della similarità sulla contiguità che caratterizza la poesia, l'origine di "quell'essenza simbolica, complessa, polisemica che intimamente la permea e la organizza" (Jakobson 1983, p. 208). L'ambiguità e la mancanza di uno sviluppo lineare del discorso, dunque, è un carattere distintivo del testo poetico, un suo "corollario", (Jakobson, 1983, p. 209), radice stessa della poesia (Empson, 1965). A ben vedere, parte delle figure retoriche che vengono utilizzate in poesia non è altro che un accostamento imprevisto di aree semantiche che sembrano lontane tra loro (Zanzotto in Segre et al., 1981). Esse "si sviluppano nelle più svariate direzioni" (Zanzotto in Segre et al., 1981, p. 93) facendo, però, sempre riferimento ad un nucleo di significato centrale, che Zanzotto definisce "«senso totale» del comportamento e che, avendo rapporto con l'inconscio, non è mai esplicitabile del tutto" (Ibid.). Rime, assonanze e figure retoriche sono lo scheletro dei testi poetici; queste, stabilendo nuovi modi di organizzare il testo, bilanciano "l'indebolimento notevole o l'alterazione dei nessi sintattici" (Motta, 1996, p. 52) che si

vengono a creare. In poesia “l’irruzione dell’inatteso è fenomeno inevitabile” (*Il paesaggio come eros della terra*, 2006, in Zanzotto, 2013, p. 31); chi scrive versi, infatti, essendo guidato naturalmente dal proprio istinto, non è cosciente di quale sarà il risultato della sua opera, non può, quindi, basarsi su un progetto realizzato a priori, come succede in parte, invece, per i testi in prosa, ma, anzi, si meraviglierà egli stesso di quanto apparirà sulla sua pagina (Zanzotto, 1999). Per indicare il procedimento attraverso il quale nascono le poesie, infatti, Zanzotto parla di un “enigmatico-angosciante processo di «genesi» dagli esiti imprevedibili” (Zanzotto, 2013, p. 31) che si manifesta “come groviglio inestricabile di fantasmi che aderiscono al vissuto individuale” (Ivi, p. 32); motivo per cui, secondo il poeta, seppur le poesie possano rispettare precise leggi stilistiche, non avrebbe senso considerarle come la realizzazione di un “programma”.

*Zanzotto, “uomo diglossico” e “botanico delle grammatiche”*

Lo studio e l’attenzione dei diversi linguaggi sono sempre stati, per Zanzotto, oggetto di interesse e riflessione, tanto che può essere considerato una peculiarità della sua poetica, “una sorta di contrassegno che prolunga i suoi effetti molto al di là dei motivi dominanti ogni singolo libro del poeta di Pieve di Soligo” (Tassoni et al., 2023, p. 3). Egli stesso, infatti, afferma di esser sempre stato interessato all’“enigma della pluralità delle lingue” (Carbognin, 2018, p. 381) nelle quali ricerca forme di espressione sempre diverse e più efficaci di quelle che già ha sperimentato e conosciuto. La sua concezione poetica del linguaggio scaturisce dal “rapporto tra un tono lieve, delicato e comprensibile, e l’impennata improvvisa del mistero, della parola che attendeva di essere compresa” (Papuzzi, 1993, p. 40). Egli, “uomo diglossico<sup>2</sup>” (Cfr. *Filò*, 1976, in Zanzotto 1999, p. 541) e “botanico delle grammatiche” (Cfr. *Europa, melograno di lingue*, 1995, in Zanzotto, 1999, p. 1355) sia attraverso le considerazioni contenute nei suoi saggi in prosa, sia mediante le sue stesse opere poetiche, è riuscito a portare alla luce aspetti nuovi del rapporto esistente tra poesia, linguaggio e lingua. L’intera opera del poeta può essere definita, utilizzando le parole di Agosti che, così, intitola il suo scritto su Zanzotto in *Le poesie e prose scelte* (1999), un’“esperienza di linguaggio”

---

<sup>2</sup> Con *diglossia* si intende la “coesistenza nel parlante di due codici linguistici, di cui uno è considerato inferiore all’altro; per es., si ha d. quando coesistono nel parlante il dialetto nativo e la lingua ufficiale appresa a scuola” (da Diglossia *Treccani vocabolario online*, [www.treccani.it/enciclopedia/diglossia/](http://www.treccani.it/enciclopedia/diglossia/))

intesa come esperienza riguardo al linguaggio e per mezzo del linguaggio. Insomma, “non si è trattato [...] di mettere in scena un sapere separato, con addizione successiva di un sapere formale, ma di attivarne le diverse manifestazioni – tematiche e lessicali – all’interno dell’invenzione poetica vera e propria” (Agosti, 2011). Il poeta era come “incapsulato nel bozzolo della lingua” (Ferroni, 2013, p. 97), sostava all’interno di essa vegliando in “iperacusia” (*Pasque*, 1973, in Zanzotto, 1999, p. 429) e seguendo due movimenti opposti, l’uno che lo spingeva ad uscirne muovendosi “al di qua e al di là di essa” (Ferroni, 2013, p. 97), l’altro, invece, che lo portava a sondarla in profondità “estraendone le più contrastanti possibilità interne” (Ferroni, 2012, p. 97). Quello tra Zanzotto e il linguaggio, inteso come un’entità dotata di un particolare modo di agire, può essere considerato un vero e proprio rapporto. La lingua, infatti, agisce nell’opera poetica dell’autore come un personaggio con una propria ontologia, che esige che siano rispettate le sue interne armonie e le norme più segrete che lo regolano (Giudici, 1992). Non è, dunque, una ricerca fatta solamente con lo scopo di trovare uno stile personale, “ma [si tratta] di un continuo misurare la propria voce in rapporto allo stato della lingua presente, alla problematicità del contemporaneo essere linguistico, ai caratteri della lingua italiana [...] in interferenza con altre lingue e linguaggi” (Ferroni, 2013, p. 97). Catulini, infatti, commentando il pensiero di Zanzotto, afferma come il linguaggio fosse da lui considerato un “sistema chiuso, alimentato narcisisticamente” (Catulini, 2021, p. 23) - e, in questo caso, si tratta non più di “idioma”, ma di “idiozia” (*Note in Idioma*, 1986, in Zanzotto, 1999, p. 811) - oppure come “singolarissima fioritura” (Ibid.), mezzo linguistico che trabocca e che è proiettato verso un altrove.

#### *“Ansia linguistica” e plurilinguismo*

Il poeta afferma di provare “ansia linguistica” (Listri, 1972, p. 188) per via di una lingua che “si districa/ e vacilla” (*Vocativo*, 1957, in Zanzotto, 1999, p. 146), che sembra, cioè, dissolversi. “Io parlo in questa/ lingua che passerà” (*Vocativo*, 1957, in Zanzotto, 1999, p. 145), scrive a conclusione del suo componimento *Caso Vocativo I*; pur essendo lui nato in un ambiente in cui il dialetto era utilizzato come prima lingua, crescendo si è visto costretto a limitarne l’utilizzo “mettendo invece davanti agli occhi, riservando alla zona illuminata, alla coscienza, la «lingua»” (Listri, 1972, p. 188). Per questo motivo egli sostiene che tutte le grandi lingue siano “in qualche modo, morte”

(Listri, 1972, p. 188). Il plurilinguismo nella poesia di Zanzotto, inteso “come messa in opera di elementi appartenenti a diverse lingue e di una pluralità di voci (dialoganti o meno)” (Nimis, 2018, p. 23), è sicuramente una caratteristica che contraddistingue la poesia dell’autore al quale egli ricorre per far fronte all’insufficienza che riscontra nell’idioma, in quanto “nessuna lingua, o solo una lingua universale-edenica, potrebbe essere sufficiente alle pretese dell’espressione poetica” (*Una poesia, una visione onirica?* 1984, in Zanzotto, 1999, p. 1298). Lo stato di ansia in cui egli si trova lo costringe, quindi, “a una forma di scuorante bricolage” (Listri, 1972, p. 189) che, come dice Montale, “si risolve in una felice commistione lessicale” (1968, p. 3). Questa peculiarità del linguaggio poetico di Zanzotto trova, ancora una volta, le sue radici nell’infanzia del poeta. Egli, infatti, pur essendo “cresciuto nel dialetto” (Listri, 1972, p. 188), sin da piccolo è entrato in contatto con altre lingue, a partire dal “toscano letterario attraverso quella certa cultura di origine popolare-illustre” (Listri, 1972, p. 189) della quale fanno parte autori come Ariosto e di Tasso, le cui opere erano proclamate a memoria nei *filò*, momenti in cui i contadini si riunivano durante l’inverno, ma anche il “francese casalingo” (Listri, 1972, p. 189) parlato dagli emigrati italiani, tra i quali il suo stesso padre, fino al “latinetto di varia provenienza, specie quello ecclesiastico” (Listri, 1972, p. 189) e maccheronico, e persino “frammenti di tedesco minimo, grazie alla nonna che era stata cameriera a Vienna” (Listri, 1972, p. 198). La lingua nazionale, dunque, non soddisfa le esigenze espressive di Zanzotto, tanto che essa nei suoi componimenti “svolge la sua missione dentro una cornice in cui l’ipotesi dell’italiano [...] è solo una delle tante, e non la più compiuta” (Gardini, 2018, p. 85). Nelle sue opere, infatti, è possibile trovare intarsi in latino, definito dal poeta stesso come “lingua morta e lingua della morte” (*Il Mestiere del poeta*, 1965, in Zanzotto, 1999, p. 1131), il cui utilizzo rappresenta, non solo un’operazione di recupero dell’origine, ma anche “il riemergere traumatico della matrice linguistica sul cui stato di inerzia e di morte si è venuto formando l’italiano e al quale Zanzotto oppone la massima resistenza” (Milone, 1974, p. 216). Il latino è, per il poeta, la lingua della Storia, e quindi anche del terrore (Dal Bianco, 2018), ed è, inoltre, “mediatore tra il repertorio tradizionale e la terminologia tecnica” (Milone, 1974, p. 222). Si trovano, poi, alcune espressioni in lingua greca che negli scritti di Zanzotto appare come la lingua utilizzata dal divino che abita la Natura per comunicare agli umani, è la lingua del Λόγος



ἐρχόμενος (*Filò*, 1976, in Zanzotto, 1999, p. 528), cioè della “parola che viene”, espressione che nei Vangeli indica il Messia (Dal Bianco, 2018). Vi sono, inoltre, frammenti di francese, spesso presenti all’interno dei componimenti come citazioni letterarie di autori cari al poeta, esso è la lingua “della frivolezza [...] e della chiacchiera mondana” (Dal Bianco, 2018, p. 118), “lingua straniera da lui meglio conosciuta, lingua di molti autori letterari e filosofici di riferimento, lingua dell’esperienza della traduzione (Balzac, Bataille, Leiris, Michaux etc.) e della migrazione (in Svizzera)” (Russo Previtali, 2023, p. 13), ma anche di tedesco, “lingua dell’abbruttimento nazista [...] e del suo antidoto, che è il sublime hölderliniano, come dire dell’antiumano e della somma umanità” (Dal Bianco, 2018, p. 119). Trovano, poi, ampio spazio il dialetto veneto e la lingua inglese, che assumono due significati che sono agli antipodi. Il primo “è la lingua del profondo, dell’inconscio, di una misteriosa e inattuabile autenticità” (Dal Bianco in Carbognin, 2018, p. 117), mentre il secondo, utilizzato dal poeta prevalentemente nella stesura degli “pseudo-haiku” (Zanzotto in Breda, 2012, p. 34), “è la lingua dell’alienazione, la lingua bastarda [...] del potere [...] e dell’economia, [...] dell’irrealtà virtuale, di internet” (Carbognin, 2018, pp. 121-122).

#### *Il dialetto: lingua naturale*

Si può dire che il dialetto nutra sotterraneamente (Ferroni, 2013) l’intera produzione poetica di Zanzotto, il quale spesso accosta la ricerca di una lingua “alta” con quella “familiare” dialettale. Egli, fortemente legato al suo territorio, vede nel dialetto una lingua naturale e adatta al suo habitat (Nimis, 2018) a differenza della lingua “ufficiale” che sembra quasi essere un “«velo» tra l’«io poetico» e la «realtà vissuta» (come la neve sui campi, immagine suggerita in vari componimenti de *La Beltà*)” (Nimis, 2018, p. 27). D’altronde, la condizione di italiano cresciuto nel dialetto in cui Zanzotto si ritrova, è la stessa di molti altri suoi connazionali e coetanei. I dialetti, infatti, nella realtà italiana hanno da sempre ricoperto la funzione di lingua vera e propria, e questo è noto anche solo se si considera la letteratura che vede svilupparsi, parallelamente alle opere scritte in lingua ufficiale, una produzione di scritti in dialetto. Il poeta stesso vede le ragioni di questa diglossia diffusa in Italia nella storia e nella geografia del territorio, seppur in forme diverse. Egli, facendo naturalmente particolare riferimento alla regione in cui è cresciuto, nota come Venezia sia sempre stata un

crocevia di popoli, punto d'incontro internazionale e, quindi, un territorio favorevole alla presenza del plurilinguismo, come anche le campagne, dove lo stesso è stato agevolato dalla presenza delle ondate migratorie (Zanzotto, 2009). Un altro fattore che ha una sua influenza, poi, è la conformazione del territorio e “la funzione esercitata dal «pettine» dei fiumi veneti, che crea un ininterrotto susseguirsi del "di qua" e "di là", un alternarsi incredibilmente netto di situazioni linguistiche e antropologiche distinte lungo quelle linee” (*La memoria nella lingua*, 1999, in Zanzotto, 2013, p. 138). Il dialetto, dunque, è per Zanzotto “lingua materna, e anche della madre (l'uso del dialetto in Zanzotto, infatti, esplose solo dopo il 1973, cioè dopo la morte della madre)” (Carbognin, 2018, p. 117); è la lingua dell'inconscio, appresa per osmosi dall'ambiente, come si impara a respirare e che, proprio per questo, si differenzia dalla lingua italiana la quale, invece, viene appresa coscientemente (Papuzzi, 1993). Nella forma dialettale della lingua, che “sembra poter contenere già dentro di sé, quasi per un dato di natura, quel di più, quell'oltre e quell'al di qua della lingua, riconnettendola al senso autentico della realtà” (Ferroni, 2013 p. 103), il poeta ritrova la stessa trasparenza della lingua che, invece, sembra mancare nell'italiano. Tuttavia, nemmeno nel dialetto vede una soluzione soddisfacente, poiché anch'esso è minacciato allo stesso modo in cui lo è il mondo agricolo e artigianale che, a sua detta, sta tramontando (Zanzotto, 2013). Ed è proprio quando egli prende consapevolezza della definitiva scomparsa, *damnatio memoriae*, alla quale il dialetto, assieme alla realtà in cui esso vive, è destinato e per cui lui stesso afferma di essersi sentito "portar via la terra sotto i piedi, (...) strappare il tappeto sul quale si sosteneva la parte fondamentale del [suo] mondo” (Zanzotto, 2013, p. 139), che decide di scrivere in dialetto, sentendo la necessità di tenersi stretto a questo suo remoto e necessario “appoggio” (Zanzotto, 2013, p. 139). Infatti, mentre prima il dialetto era presente nell'opera del poeta solo tramite “sorprendenti [...] «eruzioni»” (Zanzotto, 2013, p. 139) nel testo italiano, dalla metà degli anni Settanta, inizia ad apparire “ufficialmente”, in modo più ampio ed esplicito, come accade in *Filò* (1976) e in *Idioma* (1986).

### *L'inglese “minimo e minimalista”*

Se, quindi, il dialetto è l'idioma “materno”, nel quale “risuona l'antico sussurro della lingua” (Papuzzi, 1993, p. 40), l'inglese è la lingua che racchiude in sé una “forza

pervasiva” (Previtali, 2023, p. 13), tale da minacciare le lingue nazionali e i dialetti, impoverendoli e ponendoli al margine. Esso si affaccia nella poesia di Zanzotto attraverso la stesura degli *haiku*, in un momento difficile della sua vita, nel quale egli afferma di essersi sentito “immerso in una palude limacciosa, [...] una fogna” (Breda, 2012, p. 34). Ricorrere alla scrittura degli *haiku* in inglese fu per lui una sorta di autoaiuto (Breda, 2012) tramite la quale afferma di aver sperimentato una “forma particolarissima di autoanalisi” (Breda, 2012, p. 34), secondo il principio freudiano per cui la nevrosi si cura attraverso la parola (Zanzotto, 2009). Il poeta, parlando dei suoi testi in inglese, descrive un processo di scrittura che definiva “una deriva più o meno pigra che a volte si trasformava in un «dittar dentro» somigliante anche a un «diktat», a qualcosa di impositivo” (Breda, 2012, pp. 34-35), di cui non si poteva liberare. Pur conoscendo poco la lingua inglese, Zanzotto ne apprezzava le “ricchezze allitteratorie e l’educazione al monosillabismo” (Breda, 2012, p. 35) di cui la lingua italiana, invece, è priva. In quel momento della sua vita, quando si trovava in difficoltà addirittura ad articolare parole che non fossero “simili a crampi verbali, [...] flusso di frammenti e variazioni, ritorni e ripensamenti” (Ivi, p. 34), gli *haiku*, che egli produceva tramite il balbettio di pochi vocaboli utilizzando un “inglese minimo e minimalista” (Ibid.) e appellandosi ad un “diritto all’ignoranza” da lui definito “depuratore” (Zanzotto, 2009, p. 96), furono per lui una rivelazione tramite cui riuscì a cogliere nuovamente il “dono sorgivo” (Ibid.) della poesia. È piuttosto strano che Zanzotto abbia scritto questi testi, dato che considerava l’inglese quasi con disprezzo; infatti, pur essendo ritenuto dal poeta “rapido, fiammeggiante, guizzante” (Breda, 2012, p. 35), egli sostiene che si sia nel tempo ridotto in “pappa lessicale” (Ibid.), poiché lingua utilizzata universalmente come strumento per accrescere il potere politico ed economico, lingua della “buccinazione americanoide” (*Idioma*, 1986, in Zanzotto, 1999, p. 736), “una poltiglia linguistica, un gel, una lingua-detrito massificato” (Dal Bianco, 2018 p. 122), lingua artificiale, “esperantizzata”<sup>3</sup> (Breda, 2012, p. 35). Allora, si potrebbe ritrovare proprio in questo deterioramento dell’inglese riscontrato da Zanzotto, una delle ragioni che lo

---

<sup>3</sup> Si fa qui riferimento alla lingua Esperanto, “lingua internazionale artificiale, la più diffusa tra le lingue ausiliarie, creata nel 1887 dal medico polacco L. L. Zamenhof, per favorire le relazioni e l’avvicinamento dei popoli; la sua grammatica consta di poche e semplici regole e il suo lessico consiste di vocaboli formati modificando, con determinati prefissi e suffissi, un certo numero di radici tratte da lingue neolatine, germaniche e slave, e scelte in base al principio della massima internazionalità” (da Esperanto, *Treccani vocabolario online*, <https://www.treccani.it/vocabolario/esperanto/>).

hanno portato a servirsene nella sua opera, come un “tentativo di salvataggio di una lingua tanto potente e tanto (proprio per questo) bistrattata” (Dal Bianco, p. 124). È necessario, inoltre, considerare che l’inglese, proprio perché “veicolo di un enorme potere politico, economico, scientifico-tecnologico, culturale e anche bassamente massmediale” (Russo Previtoli, 2023, p. 13), rappresenta una delle possibili lingue in grado di soddisfare il “sogno panglossico” (Da Bianco, 20128, p. 124) dell’“interlingua galattica” (*Oltre Babele*, 1963, in Zanzotto 1999, p. 1117), “che sia nota a tutti, felicemente pentecostale, dotata di universalità per eccesso” (*Tra le lingue minime e massime*, 1987, in Zanzotto, 1999, p. 1304).

#### 2.4. I molteplici aspetti della poesia

Il plurilinguismo caratterizzante l’opera di Zanzotto è stato considerato nel paragrafo precedente sotto un punto di vista meramente linguistico, tuttavia è necessario tener conto anche dell’aspetto semiotico che ad esso appartiene e che si manifesta attraverso i “segni tipografici usati in modo creativo, i disegni e i collages” (Nimis, 2018, p. 26) che si possono trovare leggendo i componimenti del poeta. Esso, dunque, non comprende solo parole, ma anche quegli elementi espressivi, ideogrammi, disegni e scarabocchi, qualificabili come “iconografie” (Ibid.). Quando durante un incontro nelle scuole gli fu chiesto il significato delle immagini che si trovano nei suoi testi, egli spiegò che la poesia ha molti aspetti, tra cui anche quello visivo (Zanzotto in Segre et al., 1981). La presenza diffusa, da un certo momento in poi, di “incursioni figurali” (Tinelli, 2012, p. 210) nell’opera di Zanzotto, è espressione di “una certa pulsione artistica di tipo visivo” (Zanzotto, 2022) dalla quale il poeta afferma di essere stato sempre sotteraneamente tentato, anche alla luce del fatto che il padre, artista, lo iniziò alla pratica del disegno. L’utilizzo dei segni non alfabetici nella poesia di Zanzotto potrebbe essere descritto come “scavo nel segno o nella traccia, movimento in fondo parallelo o implicito allo scavo nel linguaggio” (Tinelli, 2013, p. 210), cioè, frutto dell’interesse da lui dimostrato per la ricerca linguistica. La smania che muove l’autore nasce dall’incapacità di qualsiasi linguaggio di soddisfare le pretese espressive della poesia, per cui egli ricorre all’utilizzo di segni e grafismi come ulteriore tentativo di avvicinarsi ad un linguaggio “pentecostale” (*Tra le lingue minime e massime*, 1987, in Zanzotto, 1999, p. 1304), universale. Per comprendere il significato che Zanzotto

attribuiva ai segni grafici nei suoi componimenti, potrebbe essere utile considerare, tra le sue poesie, *Microfilm*, in quanto salta all'occhio per il suo aspetto grafico singolare.

*Microfilm: una "poesia visiva"*

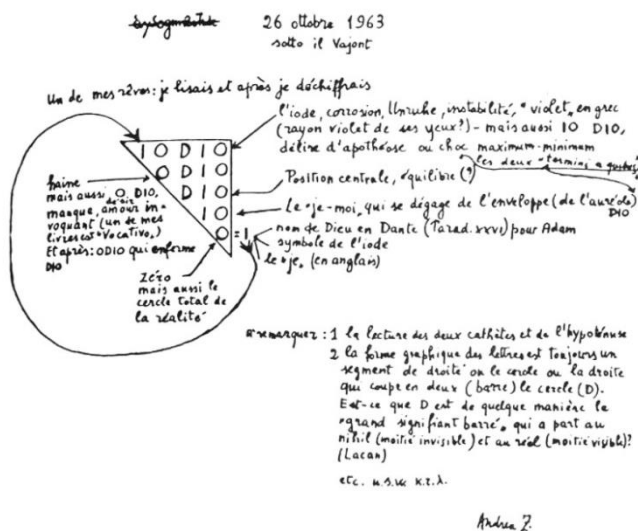


Immagine 1: *Microfilm*, in *Pasque*, 1973.

*Microfilm*, componimento qui sopra riportato e appartenente, in posizione centrale, alla raccolta *Pasque* (1973) è il primo in cui appare un'immagine, una "vecchia «poesia visiva», usciami dal cassetto" (Zaninelli, 2014, p. 346), così la definì lo stesso autore. Esso rappresenta per Zanzotto qualcosa di "perturbante" (*Una poesia, una visione onirica?*, 1984, in Zanzotto, 1999, p. 1296), nato da un sogno risalente a qualche giorno dopo la strage del Vajont, fatto che mise il poeta "di fronte all'ustione del nonsenso rivolta sia contro l'uomo sia contro la stabilità, l'«eternità» del paesaggio" (Ibid.). Le ragioni di questa insolita composizione sono state esplicitate da Zanzotto nel suo saggio *Una poesia, una visione onirica?* (1984), nel quale, come suggerisce il titolo, indaga il rapporto che lega la poesia con la dimensione del sogno. *Microfilm* è, infatti, frutto di una "visione onirica, (...) arrivato come in un lampo ambiguo, strano, d'incubo ed esaltazione, nella pienezza, nella densità del sogno [che il poeta si è] trovato a dover proiettare immediatamente sulla carta con un alone sfrangiato di annotazioni" (*Una poesia, una visione onirica?*, 1984, in Zanzotto, 1999, p. 1288). Il fatto che tale composizione sia stata inserita in una raccolta di poesie è sicuramente qualcosa di insolito, tanto che riuscire a trovare una definizione che la descriva è complicato.

Zanzotto parla di “una specie di scarabocchio” (*Una poesia, una visione onirica?*, 1984, in Zanzotto 1999, p. 1288), termine utilizzato non tanto per minimizzarne la portata, quanto per connotarlo in modo preciso. Per il poeta, infatti, questa particolare forma d’espressione che unisce “tanto la visività quanto la parola, tanto la *graphé* quanto la *phoné*” (Zaninelli, 2014, p. 342) è risultata essere la più appropriata a rispecchiare l’ambiguità e la complessità dell’esistenza; in essa è contenuta un “groviglio di tracce di «forti» realtà” (*Una poesia, una visione onirica?*, 1984, in Zanzotto, 1999, p. 1288), proprio per questa ragione egli decise di inserire questo componimento in un libro di testi in versi, riconoscendo il rapporto che esso ha “col terreno molto stratificato e contraddittorio dell’atto poetico” (Ibid.). *Microfilm*, quindi, è il mezzo con il quale Zanzotto è riuscito a tradurre le “tracce rimaste sepolte” (Zaninelli, 2014, p. 342) del sogno dal contesto onirico, sentito come denso (Cfr. *Una poesia, una visione onirica?*, 1984, in Zanzotto, 1999, p. 1298), alla pochezza della realtà. Senza questa trascrizione, questo tentativo di tradurre il sogno in suoni e segni, esso rimarrebbe nell’inconscio. Infatti, come spiega Freud nella *Metapsicologia* (1915), per giungere alla conoscenza dell’inconscio, è necessario che esso subisca la trasformazione in qualcosa di conscio, e ciò può avvenire solo attraverso il grafema che è rappresentato dalla parola, senza la quale il sogno rimarrebbe “in una sorta di indisturbata (...) unità simbolica in cui la parola e la cosa illusoriamente corrispondono” (Tassoni, 1990, p. 30). Un interlocutore privilegiato da Zanzotto per quanto riguarda la dimensione dell’inconscio, è sicuramente Jacques Lacan, del quale egli parla nel suo saggio intitolato *Nei paraggi di Lacan* (1979) in cui scrive che in lui si era “sviluppato un certo inconsapevole lacanismo” (*Nei paraggi di Lacan*, 1979, in Zanzotto, 1999, p. 1211). La teoria psicoanalitica di Lacan potrebbe essere riassunta in maniera semplificata dicendo che, a suo parere, l’inconscio è governato dalle stesse regole del linguaggio. Per lui, cioè, “l’inconscio freudiano non è ineffabile, né è una forma immaginaria, ma è articolato. Articolato come un linguaggio” (Di Ciaccia et al., 2000, p. 146). Di conseguenza anche il sogno, essendo frutto del subconscio, “ha la struttura di una frase, o meglio (...) di un rebus, vale a dire di una scrittura” (Lacan, 1974, p. 260). Freud, infatti, in *L’interpretazione dei sogni* (1899) definisce la scrittura dei sogni come geroglifica; è necessario, dunque, saperla tradurre per poterla comprendere, cioè “il contenuto manifesto ci appare come una traduzione dei pensieri del sogno in un altro modo di

espressione, di cui dobbiamo imparare a conoscere segni e regole sintattiche” (Freud, 1989a, p. 257) e *Microfilm*, tentativo di traduzione del pensiero onirico di Zanzotto, sembra confermare la validità del pensiero freudiano. Secondo la teoria dei sogni di Freud, il lavoro onirico si fonda su due meccanismi, cioè la *condensazione* e lo *spostamento*, “i due artefici, alla cui attività possiamo principalmente attribuire la configurazione del sogno” (Freud, 1989a, p. 284). La prima è l’attribuzione di diversi elementi allo stesso significante, mentre il secondo consiste nel “trasferimento dell’accento, dell’interesse, dell’intensità di una rappresentazione da questa ad altre originariamente poco intense, collegate alla prima da una catena associativa” (Laplace et al., 1968, p. 579). Fu, poi, Lacan a fornire una lettura linguistica di queste due istanze, in quanto stabilì che la condensazione fosse la *metafora*, e lo spostamento la *metonimia*; in questo modo egli configurò “le premesse per un’apertura esplicita al legame tra parola poetica e inconscio” (Tinelli, 2013, p. 213), legame evidente in *Microfilm*. Sicuramente la comprensione del significato di tale componimento è tutt’altro che immediata. Si tratta di uno “strambo triangolo farcito di segni grossolani” (*Una poesia, una visione onirica?*, 1984, in Zanzotto, 1999, p. 1295) costituito da tre lettere I, O, D, “segni grafici (lineetta, cerchio e arco semicircolare), che passano dalla loro elementare geometricità, alla dimensione grafemica di base (la ‘i’ e la ‘o’) e, infine, a quella del significante e delle sue derive (Odio, O Dio, Io Dio, Iodio etc.)” (Russo Previtali, 2023, p. 14). Un triangolo “strambo”, appunto - infatti non poggia in maniera stabile sul lato orizzontale, ma su di un vertice - che, “forse richiama il triangolo equilatero della tradizione giudaica atto a rappresentare Dio di cui è vietato pronunciare il nome” (Tassoni, 1990, p. 28). La parola con cui inizia la poesia è IODIO in cui “sono compresi tanto il sé (IO) quanto l’Altro (DIO), il finito e l’infinito, la divinità ma anche la sua negazione (ODIO), che insieme può tornare ad essere invocazione (O DIO)” (Balduino, 1974, p. 303). Inoltre, a completare questi segni, che lo stesso poeta dice essersi manifestati durante un sonno influenzato dagli psicofarmaci, “subito cominciarono a formarsi anche dei commenti che balzarono fuori in francese” (*Una poesia, una visione onirica?*, 1984, in Zanzotto, 1999, p. 1297), desunti dai testi di Lacan. Dunque, l’utilizzo dei grafemi, uniti alla lingua francese, sono elementi che si sono imposti a Zanzotto “in rapporto (...) con una valenza del linguaggio che mirava, esprimendosi, a superare la barriera della lingua (...), ad entrare, cioè, in un ordine di

simboli immediati, pentecostali, universalmente leggibili *vi propria*” (*Una poesia, una visione onirica?*, 1984, in Zanzotto, 1999, p. 1297).

### *Altre incursioni figurali*

*Microfilm* non è l’unica poesia di Zanzotto a presentare elementi visivi, anzi, anche in altri componimenti della stessa raccolta, *Pasque* (1973), e in opere successive ad essa, *Il Galateo in Bosco* (1978), *Fosfeni* (1983) e *Idioma* (1986), “il ruolo della figuratività agisce dentro l’impianto poetico” (Tinelli, 2013, p. 215). Molti segni grafici sono presenti in *Pasque*, soprattutto segni matematici – ad esempio in *D’un fiato* si trova “∞”, in *Sovraesistenze* “%” e “½” o, ancora, diverse frecce “→” in *Sovraesistenze*, in *Pasqua di maggio* e in  $U - a \quad U - e$ ), “↓” in *Xenoglossie* e in *Pasqua di maggio* – i quali si pongono “in linea con la tensione verso l’universale” (Russo Previtali, 2018, p. 71) che il poeta ricerca nella lingua. Ne *Il Galateo in bosco*, invece, oltre a segni, come il “+” ripetuto in diverse parti in (*Questioni di etichetta o anche cavalleresche*), le frecce in *Attraverso l’evento* e *Sono gli stessi* e altri simboli autografi in (*Indizi di guerre civili*), sono presenti dei disegni che, in questo caso, rappresentano lo strumento privilegiato dal poeta per tradurre l’inconscio, “disegni stilizzati che si inseriscono nella prospettiva universale [universale, come, del resto, vuole essere la lingua che il poeta ricerca] per la loro valenza iconica” (Russo Previtali, 2018, p. 71). Singolare è la presenza di cartelli segnaletici in (*Certe forre circolari colme di piante – e poi buchi senza fondo*) e in *Pericoli d’incendi*, la tenia in *Diffrazioni, eritemi* e il porcospino in *Attraverso l’evento*, entrambi utilizzati come didascalie esplicative di termini presenti nel testo, ma anche le carte da gioco trevigiane visibili in *Diffrazioni, eritemi*. In questa poesia, incentrata sul tema della memoria e del flusso incontrollabile dei ricordi, l’autore assume il punto di vista di “una persona che passi vicino ad un’osteria in cui c’è della gente che sta giocando alle carte” (Zanzotto in Segre et al., 1981, pp. 74-75), la visione che ha della scena è, quindi, “fotografica” (Ivi, p. 76), “ripresa col quadrangolare” (*Diffrazioni, eritemi* in *Il Galateo in Bosco*, 1978, in Zanzotto 1999, p. 556), deformata rispetto alla realtà, in quanto ha la pretesa di comprendere tutto. Si viene, così, a creare “una specie di gioco scenico imperniato nel gioco delle carte” (Zanzotto in Segre et al., 1981, p. 74), dove le carte, che vengono rimescolate, prese in mano dai giocatori, per poi essere ripescate, rappresentano “lo



scombinarsi dentro la nostra mente dei ricordi, non solo di quelli personali, ma anche di quelli collettivi” (Ivi, p. 75). Le carte da gioco raffigurate scandiscono il testo come ad attribuirgli un certo ritmo; esse, infatti, dice Zanzotto, fungono da segni di interpunzione, “come il punto interrogativo o esclamativo segnalano un cambiamento del tono di voce, le figure delle coppe, dei bastoni, ecc. indicano i cambiamenti di tonalità” (Ivi, p. 78). I quattro semi graficamente riprodotti all’interno del testo acquisiscono, in questo modo, un valore e visivo e musicale, attribuendo alla composizione una dimensione sonora che viene ricercata nell’intera opera da Zanzotto, descritto da Montale come “un poeta percussivo” (Montale, 1968, p. 3), la cui scrittura è scandita dal ritmo dato da un “metronomo [che] è forse il batticuore” (Ibid.). Anche l’utilizzo delle parentetiche, presenti nei titoli di alcuni componimenti, soprattutto della raccolta *Il Galateo in Bosco* “sembrano aver lo scopo di iscrivere delle pieghe nello spartito del libro” (Nimis, 2018, p. 31). Sicuramente saltano all’occhio i titoli dei due componimenti *( )* *( e )* *( )* in cui, spiega il poeta, le parentesi sono utilizzate scherzosamente, per rievocare l’immagine della luna la quale, nel testo, “si riduce a luna crescente e luna calante, a forma di falce-parentesi” (Zanzotto in Segre et al., 1981, p. 104). Nel primo dei due componimenti, inoltre, le parentesi sono presenti anche nel corpo del testo per rievocare l’immagine delle gambe vare o valghe, termine ortopedico per indicare una deformità degli arti che causa difficoltà nell’incedere. Questa immagine è utilizzata dal poeta come riferimento all’instabilità del tempo in cui viviamo, “come a dire: siamo tutti, più o meno, coinvolti dentro una certa storpiatura della realtà” (Ibid.).

L’utilizzo della figura di cui Zanzotto si serve non ha, dunque, un semplice valore illustrativo della poesia, ma ne è parte integrante. Si capisce, quindi, che i grafismi di vario genere - immagini, simboli, linee – utilizzati da Zanzotto, traccino nella sua opera “traiettorie verso quel «fuori idioma» (...) al di là del campo della lingua della comunicazione quotidiana” (Zanzotto, 2022) che non sarebbe possibile percorrere attraverso l’utilizzo delle sole parole.

#### *Arte figurativa e linguaggio: un’origine comune*

La presenza dei segni non alfabetici nelle produzioni di Zanzotto può essere letta, inoltre, come il riflesso dell’attenzione del poeta nei confronti della questione dell’originarietà del linguaggio umano, argomento affrontato nell’intera opera

dell'autore, considerabile come “un vero tuffo in quella pre-espressione che precede la parola articolata” (Montale, 1968, p. 3). La geometricità di *Microfilm*, infatti, è definita dall'autore stesso come una “proiezione di un inizio, di un'origine” (*Una poesia, una visione onirica?*, 1984, in Zanzotto, 1999, p. 1295), in quanto la I e la O contenute nel triangolo sono le stesse pronunciate dal neonato quando vagisce e, sottolinea Zanzotto, anche la bocca nell'emettere questi suoni, assume l'aspetto della forma delle due lettere, cioè della linea e del cerchio (Ibid.). Mantenendo la linea di pensiero seguita da Zanzotto, secondo la quale lo scavo ontogenico si proietta sul piano filogenetico, è utile prendere in considerazione alcune pagine racchiuse in *Il gesto e la parola* (1977) di Leroi-Gourhan. Da esse si apprende che le primissime testimonianze che documentano l'emergere del simbolo grafico evidenziano che esso è nato come rappresentazione di “segni che sembrano aver espresso prima di tutto dei ritmi e non delle forme” (Leroi-Gourhan, 1977a, p. 225), quindi non come riproduzione della realtà, ma di simboli astratti. Risulta complicato, infatti, trovare un significato da attribuire alle tracce grafiche più antiche ritrovate, cioè “file di cupole o di serie di tratti scalfiti nell'osso o nella pietra (...) che recano la testimonianza dell'origine della figurazione distaccata da una concreta figuratività” (Leroi-Gourhan, 1977a, p. 222). Il grafismo, dunque, ai primordi sembra essere molto più vicino alla parola che all'opera d'arte. Da ciò si deduce che le origini dell'arte figurativa si intrecciano con quelle del linguaggio. Questo legame che unisce il segno e la parola riscontrato ai primordi dell'evoluzione della specie umana, è presente anche alle origini della vita di ciascun individuo, com'è stato evidenziato da Zanzotto. Si noti, infatti, come il passaggio dal segno, fino al disegno e, infine, alla scrittura, abbia caratterizzato lo sviluppo della cultura umana nel corso dei secoli, così come avviene nel percorso di apprendimento dei bambini a scuola: “dal segno allo scarabocchio, alla figura disegnata, al simbolo che illumina un significato (Buccarella, 2023, p. 15). Di questo fatto parla anche Enrica Buccarella nel volume *La scuola è un posto bellissimo* (2023), pubblicazione che la stessa autrice definisce il “racconto di un fare pensante” (Buccarella, 2023, p. 12), che racchiude la spiegazione di esperienze didattiche da lei condotte a scuola, oltre che il pensiero pedagogico che le ha nutrite. Il primo capitolo è dedicato proprio al segno e all'importante ruolo che esso ha assunto nell'evoluzione della cultura umana e che continua ad assumere nella vita di ciascun individuo. Il bambino, nel momento in cui traccia un segno su un qualsiasi

supporto, lo segue con lo sguardo, comprende che esso si muove sul foglio come fa il gesto nello spazio, ne scopre le sue potenzialità e ne rimane affascinato. Si può dire che la sorpresa e l'emozione suscitati negli infanti di fronte alla scoperta dell'importanza di tracciare un segno sono, in qualche modo, le stesse provate dagli antenati preistorici (Buccarella, 2023). Il segno è utile per mettere in relazione il proprio corpo con lo spazio, le proprie azioni con gli strumenti utilizzati, il proprio gesto con le proprie intenzioni: “concentrare e distribuire, premere o alleggerire, continuare o interrompere, ripetere e riempire” (Buccarella, 2023, p. 16). L'azione dell'individuo, mossa da esigenze espressive e comunicative, si concretizza grazie al segno in una traccia visibile e permanente che diventa una testimonianza tangibile della sua esistenza e volontà. La scoperta del segno, dunque, ha rappresentato un momento di passaggio tanto nella storia dell'umanità, quanto nell'esperienza del bambino.



### 3. Poesia, pedagogia e infanzia

Che la poesia e l'infanzia siano strettamente legate è “un luogo arcicomune” (*Infanzie, poesie, scuoletta (appunti)*, 1973, in Zanzotto, 1999, p. 1161). L'istinto poetico, in quanto bisogno al quale l'essere umano non può sottrarsi, appartiene a tutti, e quindi anche ai bambini. La produzione di testi poetici può essere paragonata alla reazione spontanea che si ha di fronte ad un qualche fenomeno che suscita in chi lo vive forti emozioni, per cui si ha l'istinto di esprimere il proprio sentire attraverso gesti, parole ed espressioni, ad esempio applaudendo. Il rapporto tra la poesia e l'infanzia è definito da Zanzotto come “privilegiato” (Ivi, p. 1161), infatti i bambini sono in un certo senso predisposti alla produzione e fruizione di testi poetici, essendo ancora liberi da “quell'isterilimento e frustrazione progressiva della creatività in cui l'ambiente [...] e le aberranti strutture della società hanno tanta parte” (Ivi, pp. 1165-1166). Nel saggio che stiamo citando, il poeta pone l'accento sull'analogia tra il “cinguettio della primissima infanzia” (Ivi, p. 1163) e il linguaggio poetico. Durante tutta l'infanzia il bambino acquisisce nuove parole in “un'atmosfera carica di affettività e invenzioni fonico-ritmiche” (Ivi, p. 1164), accompagnato da ninne-nanne, conte e filastrocche in cui la “voce materna, voci dell'ambiente, figure e immagini del mondo e dell'io emergenti rimangono fuse in un'impalpabile unità di fondo risolta nelle apparizioni della poesia-linguaggio” (Ibid.). Altro elemento che avvicina l'infanzia e la poesia è il fatto che i bambini fino all'età di otto/nove anni non sono in grado di distinguere *significante* e *significato* (Quaglia, 2010), dove con *significante* si intende il piano espressivo delle parole, cioè gli aspetti fonetici e grafici che si associano al termine in questione, mentre con *significato* si intende il contenuto dello stesso (Sausurre, 1986). Questo fattore porta i più piccoli a privilegiare il suono e il ritmo e, quindi, ad avere una sensibilità maggiore per quanto riguarda il linguaggio poetico (Zanzotto, 1999).

Il mio intento in questo capitolo, dunque, è di approfondire le connessioni tra poesia e infanzia. Prenderò dapprima in esame i diversi modi di considerare l'infanzia che hanno influenzato l'immagine del fanciullo e che sono cambiati nel tempo e alcuni degli sviluppi che nel corso degli anni ha subito il pensiero pedagogico, per poi esaminare i diversi esiti cui l'incontro tra poesia e infanzia hanno dato luogo, per esporre, in conclusione, la posizione presa da Zanzotto a tal riguardo, soprattutto a

proposito del pensiero di Rodari e Pasolini, che furono per lui due figure di riferimento importanti.

### 3.1. Immagini del bambino

Poesia e infanzia, dunque, sono “congiunte all’interno di uno schema metaforico in cui ciascuno dei due termini è in grado di simboleggiare l’altro” (*Poesie, infanzie, scuoletta (appunti)*, 1973, in Zanzotto, 1999, p. 1161). Tuttavia, il rapporto tra di esse non sempre è stato riconosciuto. Basti pensare al giudizio di Benedetto Croce il quale affermava che “lo splendido sole dell’arte pura non può essere sostenuto dall’occhio ancor debole dei bambini e dei fanciulli” (Croce, 1915, p. 116). Secondo questa visione, il bambino occuperebbe una posizione di subordinazione rispetto all’adulto e, quindi, non sarebbe in grado di apprezzare l’“arte pura” (Ibid.), come, invece, fa l’adulto colto. D'altronde, le idee sull’infanzia sono cambiate nel corso dei secoli andando, così, ad influenzare anche la considerazione del loro rapporto con la letteratura. Philippe Ariès, in un suo saggio del 1960, arrivò persino a sostenere la tesi secondo la quale il bambino è una scoperta moderna. Il “sentimento dell’infanzia” (Ariès, 2006, p. 9), secondo l’autore, non coincide con l’affetto che si prova per i fanciulli, ma si identifica con la consapevolezza delle caratteristiche proprie della loro età, che si contraddistingue da quella adulta. Consapevolezza che, però, venne meno nella civiltà medievale, la quale “aveva dimenticato la *paideia* degli antichi e non conosceva ancora l’educazione dei moderni; (...) non aveva l’idea di educazione” (Ariès, 2006, p. 483). Nel suo saggio Zanzotto, affrontando il tema del rapporto tra poesia e infanzia, individua una “dicotomia oppositiva di fondo” (Giusti, 2021, p. 118) per quanto riguarda l’immaginario del bambino che in passato si è andato formandosi: “infanzia esaltata come rifugio regressivo da una parte, infanzia come soggetto di una rivoluzione dall’altra; (...) sede di innocenza, ma anche di polimorfa perversità” (Zanzotto, 1999, p. 1167).

#### *La “scoperta dell’infanzia”*

Ariès nel suo saggio *Padri e figli nell’Europa medievale e moderna* (1968), considerato “punto di sollecitazione e di riferimento per studi e ricerche sulla condizione infantile precedentemente (...) poco tematizzata” (Mangiarotti Frugiuele,

1992, p. 39), basandosi sugli indizi ricavati dall'iconografia e dalla consuetudine, osserva nell'età moderna un progressivo emergere dell'attenzione nei riguardi dell'infanzia. Egli nota che, fino alla fine del XIII secolo, i bambini nell'arte non erano rappresentati con caratteristiche proprie: l'unico tratto che li contraddistingueva era la statura bassa; "questo rifiuto nell'arte delle caratteristiche infantili è comune, d'altronde, alla maggior parte delle civiltà primitive" (Ariès, 1968, p. 34). Dal Duecento, invece, "molti tipi infantili cominciano ad avvicinarsi al sentimento moderno" (Ivi, p. 35), a cominciare dalla figura dell'angelo che veniva raffigurato con tratti somatici adolescenziali, ma anche il bambino Gesù, o il bambino con la Madonna, "capostipite di tutti i bambini della storia dell'arte" (Ivi, p. 36). Questi, se inizialmente era rappresentato come "un adulto in formato ridotto: un piccolo sacerdote-Dio in trono" (Ibid.), poi assunse sembianze sempre più realistiche. Vi è, poi, un terzo tipo di bimbo, cioè il "bambino nudo" (Ibid.) che, nell'arte medievale, rappresentava l'anima. L'autore, poi, analizza anche lo sviluppo della rappresentazione dell'Infanzia Divina che, a iniziare dal XIV secolo, si differenziò e si arricchì. Essa non si limitava, infatti, all'infanzia di Gesù, ma includeva anche l'infanzia della Vergine e, poi, "l'infanzia di altri santi, dei figli e delle sante donne" (Ivi, p. 37). A partire da questo tipo di iconografia religiosa, tra il XV e il XVI secolo si sviluppò un'iconografia laica che non prevedeva ancora la rappresentazione del bambino da solo, ma scene di genere nelle quali egli era un personaggio frequente: "il bambino in seno alla famiglia; il bambino e i compagni di giuoco (...); bambini nella folla, ma messi bene in evidenza (...); il bambino apprendista dell'orafo o del pittore, ecc...; il bambino a scuola, vecchio tema sfruttato, che risale al XIV secolo e che si manterrà come motivo ispiratore delle scene di genere fino al XIX secolo" (Ivi, p. 38). Il fatto che i fanciulli siano protagonisti di queste scene è indice dell'emergere di quello che Ariès definisce "il sentimento moderno dell'infanzia" (Ivi, p. 39), essi cioè venivano rappresentati per la grazia e per la nota pittoresca che li contraddistinguono. Mentre, però, le raffigurazioni degli angeli e dell'infanzia sacra risalgono al XIII secolo, il ritratto infantile, "il ritratto cioè d'un bambino reale, com'era in un certo momento della sua vita" (Ibid.) compare solamente nel XVI secolo. "Non si pensava [infatti] che in quel bambino c'era già tutta una persona umana" (Ivi, p. 40) e questo atteggiamento di indifferenza nei confronti dell'infanzia, può essere ricondotto all'alta mortalità cui andavano incontro i più piccoli.

Dunque, per l'autore, la diffusione dei ritratti dei bambini è segno che l'infanzia non viveva più sotto l'"anonimato in cui li teneva la loro tenue probabilità di sopravvivere..." (Ivi, p. 41), frutto del "desiderio di fissare i tratti di un bambino destinato a vivere o d'un bambino morto per serbarne il ricordo. (...) Momento importantissimo nella storia dei sentimenti" (Ibid.). Quasi contemporaneamente appare e si diffonde l'immagine infantile del putto, il piccolo bambino nudo, chiamato anche *marmouset*, cioè *marmocchietto*, che presto nell'arte religiosa sostituì l'angelo efebo medievale. Il nudo infantile, da ricondurre al gusto della nudità presente anche nel mondo classico "va riportato a un vasto movimento di interesse a favore dell'infanzia" (Ivi, p. 46). Il putto, infatti, come accadeva con il bambino santo, angelico, allegoria dell'anima, tipico del Medioevo, non veniva considerato come un bambino reale, quale era invece quello dei ritratti che, infatti, era comunemente dipinto in fasce o con indumenti propri della sua età e condizione. "Non ci si immaginava il bambino «storico», per piccino che fosse, nella nudità del bambino mitologico e decorativo, e questa distinzione è durata a lungo" (Ivi, p. 46), fino al XVII secolo, quando la nudità decorativa caratterizzante i putti fu applicata anche ai ritratti infantili. Da questo momento in poi, il tema della rappresentazione iconografica dell'infanzia diventerà diffuso e "avrà il suo epilogo negli album di famiglia, nelle mostre dei «fotografi d'arte», che sono di ieri" (Ivi, p. 48).

Dall'analisi dell'iconografia svolta da Ariès emerge in modo chiaro che il "primato dell'infanzia" (*Poesie, infanzie, scuoletta (appunti)*, 1973, in Zanzotto, 1999 p. 1168) non è da sempre una peculiarità del pensiero occidentale. Le ragioni che hanno portato, nella società contemporanea, all'identificazione del bambino come paradigma di uomo ideale, sono state indagate dallo storico George Boas nel saggio *Il culto della fanciullezza* (1966). Egli afferma che, mentre "in generale gli antichi ebbero una modesta opinione dei bambini, se pure li prendevano in considerazione" (Boas, 1973, p. 2), è con l'avvento del Cristianesimo che venne messa in luce l'immagine del fanciullo, sia nelle profezie "che esaltano la saggezza dei fanciulli come di qualcosa di miracoloso" (Ivi, p. 5), sia nei testi del Nuovo Testamento, in cui è elogiata la natura infantile; basti pensare al Vangelo di Matteo, in cui si legge "se non vi convertite e non diventate come piccoli fanciulli, non entrerete nel regno dei cieli" (Matteo, XVIII, 3). Tuttavia, non sembra essere dello stesso parere San Paolo che nella prima lettera ai



Corinzi dà “poco spazio alla vocazione fanciullesca della religione nata nella Palestina sotto il dominio di Roma” (Belpoliti, 2019). Allo stesso modo, nota Boas, il culto del Bambino Divino non sembra essere centrale nemmeno nella storia dell’arte, infatti “l’adorazione del Bambino Gesù da parte di sua Madre (...) risale solo al secolo decimoquarto” (Boas, 1973, p. 7). Se, dunque, grazie al Cristianesimo, “nuovo materiale venne a trovarsi a disposizione degli ammiratori della fanciullezza” (Boas, 1973, p.5), è con l’*Emilio* (1762) di Rousseau che nel pensiero europeo viene introdotta una “più radicale tendenza ad apprezzare la fanciullezza” (Ivi, pp. 19-20). Secondo il filosofo tutto ciò che è opera del Creatore è buono, ma degenera nel momento in cui è nelle mani dell’uomo. L’educazione, dunque, per non alterare il carattere originario del fanciullo, che è a metà strada tra l’animalità e l’umanità, dovrebbe seguire metodi usati dalla natura. Il principio che sta alla base del pensiero rousseauiano è che l’infanzia si differenzia dall’età adulta e possieda suoi propri diritti e privilegi, per questo il bambino non può essere educato alla ragione, “facoltà che si sviluppa con estrema difficoltà e molto tardi” (Boas, 1973, p. 22). Ciò che rende rivoluzionario per l’epoca il pensiero del filosofo francese è l’affermazione dell’idea, apparentemente scontata, che il bambino sia un bambino, e non un uomo. Sotto questa prospettiva, l’infante non è più considerato in secondo piano rispetto all’adulto, ma anzi, i suoi bisogni divengono centrali così come il rispetto dei suoi ritmi di crescita e la valorizzazione delle caratteristiche dell’età che sta vivendo.

### *La metafora delle età*

Molte delle immagini dell’infanzia che nei secoli si sono susseguite, siano esse positive o negative, si basano sul principio secondo il quale vi è un’analogia o un parallelismo tra la vita del singolo individuo e lo sviluppo della specie umana. Tale corrispondenza, presente ancora nel pensiero contemporaneo, seppur in forme diverse, è, in realtà, molto antica. Già Sant’Agostino fece utilizzo della metafora delle età per leggere la storia dell’umanità: egli riteneva, infatti, che ogni epoca corrispondesse a uno dei giorni in cui Dio creò il mondo e anche ad un periodo della vita dell’uomo. Così, nel tempo, le età della vita sono diventate termini da applicare non solo ai singoli, ma anche ai gruppi umani e al loro sviluppo nel corso della storia, tanto che “per chiarire le vicende dei popoli e delle nazioni ci si serve di ciò che sappiamo sulla crescita degli

individui” (Rossi, 2001, p. 19). Prendendo in considerazione il modo di pensare dei bambini, quindi, sarebbe possibile capire meglio la mentalità degli uomini primitivi. Tra quei pensatori che hanno aperto la strada all’identificazione del fanciullo con l’uomo primitivo, vi è Vico il quale, attraverso il suo schema storiografico esposto nella *Scienza Nuova* (1744), descrive l’umanità “come un tutto che si muove in una direzione definita” (Boas, 1973, p. 55) che va dal peggio al meglio. Dall’età degli dèi, cioè quella della religione, la meno razionale e la più poetica, si passa a quella degli eroi, abitata da uomini collerici e battaglieri, per poi giungere all’età degli uomini che è “intelligente, modesta, benigna e ragionevole” (Ibid.). Allo stesso modo, l’essere umano nell’età della fanciullezza possiede un pensiero pre-razionale, con l’adolescenza diventa più rude e aggressivo, mentre nell’età adulta acquisisce un pensiero razionale. Anche Comte, seppur con alcune differenze, si allinea al pensiero di Vico. Egli, infatti, sostiene che la storia dell’umanità sia regolata dalla *Legge dei tre stadi* e che, inoltre, la vita dell’individuo sia una riproduzione in miniatura della vita del genere umano. Ecco che, quindi, il primo stadio, teologico, corrisponderebbe all’infanzia, in cui l’uomo trova risposta alle sue domande sulle entità sovrannaturali, il secondo stadio, metafisico, sarebbe l’età adolescenziale, durante la quale affiora la ragione e l’individuo ricerca la causa dei fatti che osserva in entità astratte e, infine, il terzo stadio, positivo, combacerebbe con l’età adulta, in cui non si ricerca più la causa degli avvenimenti, ma le relazioni che li regolano. L’analogia tra vita del singolo e lo sviluppo della specie umana si è consolidata nel tempo tanto da prendere le vesti di una dottrina, chiamata della *ricapitolazione*. Tale “legge”, venne declinata non solo sul piano sociologico che individua un parallelismo, a livello psicologico, tra il bambino e l’uomo primitivo, ma anche su quello biologico, secondo il quale l’ontogenesi ricapitola la filogenesi. Essa, infatti, già presente nell’*Origine della specie* (1859) di Darwin, fu esposta sotto il nome di “legge biogenetica fondamentale” da Ernst Heinrich Haeckel (1866). Alla teoria della ricapitolazione, poi, si richiamò anche Freud, il quale studiò la psicologia del fanciullo come surrogato di quella dell’uomo primitivo. Egli sostenne che, come l’adulto trattiene alcuni desideri e atteggiamenti retaggio della sua infanzia, così i desideri e gli atteggiamenti dei bambini hanno carattere primitivo e selvaggio. In particolare, la metafora che vede l’intera storia del genere umano attraverso le diverse età del singolo individuo (infanzia, maturità, vecchiaia) prende il nome di *primitivismo*, il quale occupa

nel pensiero occidentale “un’area culturale assai estesa, sia nel tempo sia nello spazio” (Boas, 1973, p. 27). A dire il vero, tale metafora è stata interpretata nel tempo nei modi più disparati, tanto da risultare ambigua. L’infanzia, infatti, può essere considerata sia come età della purezza, in cui il sapere intuitivo, e non ancora intaccato dalla società, sarebbe superiore a quello razionale dell’adulto, sia come “l’età dell’ignoranza e della inconsapevolezza, come l’epoca che corrisponde a ciò che nella storia è primitivo, barbarico e feroce” (Rossi, 2001, p. 27) e lo stesso vale per la vecchiaia, che può essere intesa come età della saggezza, ma anche del decadimento.

### *Un’“originaria età felice”*

Tra le accezioni di infanzia che è possibile cogliere nel pensiero primitivista, vi è quella del “mito di un originario paradiso o di un’originaria età felice” (Rossi, 2001, p. 27) cui corrisponde l’“esaltazione del fanciullo come una sorta di Adamo innocente” (Ibid.). La famosa favola danese di Andersen<sup>4</sup> in cui il fanciullo, grazie alla sua ingenuità, è l’unico che riesce a vedere che il re è nudo, è emblematica dell’innocenza che tradizionalmente viene attribuita all’infanzia, idea in realtà molto antica secondo la quale “gli inizi o le origini sono la sede della verità e una nascosta e poi perduta sapienza sta alle sorgenti della storia” (Rossi, 2001, p. 28). Il bambino, dunque, innocente e sapiente, secondo una concezione che attraversa la cultura europea, è considerato, a differenza dell’adulto, vicino a Dio, “è il fresco quadro della natura appena dipinto (...). La sua anima è come un foglio bianco (...). Più cresce e più si allontana da Dio” (Earle, 1628, citato da Boas, 1973, p. 34). Il bambino diviene un modello a cui tendere, perché possiede la conoscenza di ciò che è vero e compie azioni buone (Boas, 1973). L’infanzia, secondo questa visione, rappresenta “l’ideale regno del piacere” (Brown, 1964, p. 57) al quale, come afferma anche Freud, è possibile tornare

---

<sup>4</sup> Si fa qui riferimento alla favola di Hans Christian Andersen *I vestiti nuovi dell’imperatore* (1837) che racconta la storia di un imperatore molto vanitoso, completamente dedito alla cura del suo abbigliamento. Un giorno due tessitori imbroglianti gli proposero di fabbricare per lui un abito con un tessuto meraviglioso che aveva la peculiarità di essere invisibile agli stolti e agli indegni. Sia i cortigiani che il re non riuscivano a vedere questo tessuto, ma per non essere giudicati male, finsero e ne lodano la bellezza e raffinatezza. Il sovrano, allora, sfilò per la città con il suo nuovo vestito, e tutti i cittadini, pur non vedendo niente, lo applaudirono e lo lodarono per la sua eleganza, finché un bambino con innocenza gridò “Ma il re non ha niente addosso!”. Il re continuò comunque a sfilare per le vie della città.

solo attraverso l'arte, definita come un gioco, utile a "ritrovare la strada per tornare alle fonti del piacere" (Ibid.) e liberarsi degli istinti. Inoltre, l'innocenza dello sguardo dell'infanzia, avvicina il bambino al poeta. Come scrive Pascoli ne *Il Fanciullino* (1897), infatti, il modo di ragionare fanciullesco "si chiama profondo" (Pascoli, 1897, in 2006, p. 68) e "trasporta nell'abisso della verità" (Ibid.). Il poeta è colui che conserva in sé "il fanciullo eterno, che vede tutto con meraviglia, tutto come per la prima volta" (Ivi, p. 70), "l'Adamo che mette il nome a tutto ciò che vede e sente" (Ivi, p. 68).

### *Bambini strumenti di divinazione*

I valori di innocenza e sapienza attribuiti all'infanzia, sono stati utilizzati in passato anche contro i bambini, i quali, rimanendo "alla soglia del mondo degli uomini" (Niccoli, 1993, p. 13), sono dotati di una certa "liminalità" (Ibid.) che li rende "strumenti preferenziali per la divinazione" (Rossi, 2001, p. 29), capaci di rivelare "segnali dell'Altro perché stanno ai confini del Noi" (Grottanelli, 1993, p. 68). L'utilizzo degli infanti come tramiti con il divino fa parte di una lunga storia che si svolge tra il Mediterraneo e l'Europa di cui parla Grottanelli nel suo saggio *Bambini e divinazione* (1993). Tra le varie fonti citate dall'autore, vi è il *Papiro magico di Londra e di Leida* di provenienza egiziana risalente al IV secolo, la cui traduzione riporta: "Tu porterai la lampada accesa dalla parte opposta al sole e la porterai nella cella essendo puri tu e il bambino. Tu pronuncerai la formula al bambino, senza che egli guardi la lampada, e mentre egli ha gli occhi chiusi, sette volte. Tu porrai mirra nel braciere. Tu porrai il tuo dito sul capo del bambino, mentre egli ha gli occhi chiusi. Quando tu avrai finito, fagli aprire gli occhi verso la lampada: egli vedrà l'ombra del dio attorno alla lampada, ed egli interrogherà per te circa quello che vuoi. Tu devi compiere il rito a mezzogiorno, in un posto senza luce" (Donadoni, 1959, in Grottanelli, 1993, pp. 29-30). Si tratta della descrizione di una pratica magica utile a far cadere il bambino in uno stato di *trance* con l'obiettivo di provocare in lui visioni utili a fare previsioni sul futuro. Di rituali analoghi, tuttavia, parla già nel I secolo Apuleio nel *De Magia*, trascrizione dell'orazione pronunciata dall'autore per difendersi dall'accusa di magia, e anche Plinio il Vecchio nella *Naturalis Historia*, in cui l'autore descrive il culto egizio del bue Apis utilizzando le seguenti parole: "«[Il bue Api] di solito sta appartato, ma, quando appare fra la folla, si avvanza mentre i littori allontanano la gente, e lo accompagnano schiere di

bambini (*greges... puerorum*) che cantano un inno in suo onore; l'animale sembra capire e pare che voglia essere adorato. Le schiere di bambini (*hi greges*), all'improvviso, presi da possessione (*lymphati*), predicono l'avvenire (*futura praecinunt*)” (Plinio il Vecchio in Grottanelli, 1993, p. 30). Altre pratiche magiche utilizzate con lo stesso scopo sono, spiega Grottanelli, l'idromanzia, divinazione che avviene mediante l'acqua, e la catottromanzia, che avviene, invece, tramite specchi o cristalli. Una descrizione di pratiche simili a queste si trova nel *Policratus* (1159) dell'autore inglese Giovanni di Salisbury, opera autobiografica nella quale egli racconta di essere stato soggetto a riti di catottromanzia da parte di un prelado. “Descrizioni simili (...) abbondano nella letteratura del Medioevo e della prima Età moderna” (Grottanelli, 1983, p. 35); insomma, il fanciullo che riesce a cogliere una verità agli adulti preclusa, ha una storia millenaria di gran lunga precedente alla favola di Andersen.

#### *L'innocenza dei bambini: un'illusione*

All'accostamento dell'infanzia a ciò che è primitivo, però, non sempre è stata associata l'idea di innocenza e sapienza. Basti considerare la visione di Hobbes, il quale trova un'analogia tra l'istinto naturale che muove i fanciulli e quello che caratterizza gli animali. Gli infanti, tuttavia, non possono considerarsi colpevoli e malvagi in quanto, non avendo ancora acquisito il pensiero razionale, “sono esenti da ogni specie di dovere” (Hobbes, 1959, in Rossi, 2001, p. 44). L'uomo, secondo questa visione, diventerebbe cattivo se, una volta diventato adulto, continuasse a comportarsi allo stesso modo. In questo caso, “la sua malvagità è come una mancanza di ragione in un'età in cui la ragione suol essere già acquisita dagli uomini” (Ibid.). Secondo Hobbes, infatti, l'uomo, proprio perché nasce bambino, non è adatto a vivere in società, e solo grazie all'educazione, all'acquisizione del linguaggio e delle regole, può “uscire dalla natura e (...) dar luogo a quel prodotto artificiale che è la società umana” (Rossi, 2001, p. 44). L'infanzia, dunque, in questo caso, non è considerata un'età della vita cui tendere; infatti, “quella hobbesiana è una visione del mondo che non lascia alcuno spazio all'immagine del bambino sapiente e insieme innocente” (Ibid.). Anche Sant'Agostino non sembra condividere l'idea dell'infanzia come età dell'innocenza, giacché l'uomo nasce dal peccato originale ereditato da Adamo. Esso viene cancellato dal battesimo, “senza però annullare l'inclinazione dell'individuo a fare il male” (Cunningham, 1997,

p. 39). Paolo Rossi nel suo scritto *Bambini, sogni, furori* (2001) nota come in letteratura siano numerose le opere in cui vengono dipinte “immagini negative del bambino come essere ambiguo, potenzialmente crudele e malvagio, comunque misterioso” (Rossi, 2001, p. 47). Egli pone l’esempio de *Il signore delle mosche* (1954) di William Golding, romanzo che narra di un gruppo di bambini che, sopravvissuti ad un incidente aereo, si trovano in un’isola deserta. La loro convivenza, mentre all’inizio “ha il sapore di una piacevole vacanza” (Ivi, p. 46), ben presto viene dominata dalla violenza e dalla sete di vendetta. Il libro, allegoria della crudeltà che, secondo l’autore, è innata nell’animo umano, riprende l’immagine di uomo che, afferma Rossi, “fu propria di Lucrezio, Machiavelli, Hobbes, Mandeville, Darwin e Freud” (Ivi, p. 47). Pur senza giudizio morale, anche nel pensiero freudiano, l’idea di un’infanzia innocente e pura lascia spazio ad un’idea di bambino descritto come “perverso polimorfo” (Freud, 1989b, p. 499). Freud afferma che il pensiero comune vede l’infante come privo di pulsione sessuale; in realtà le manifestazioni sessuali sono presenti sin dai primi mesi di vita; esse, tra l’altro, incontrano “scarse resistenze perché gli argini psichici verso le stravaganze sessuali – pudore, disgusto e morale – sono, secondo l’età del bambino, o ancora sconosciuti o appena in formazione” (Ibid.).

### *Il “primato dell’infanzia”*

Emerge, dunque, che l’infanzia è da sempre connotata da “un’ambiguità d’insieme” (*Poesie, infanzie, suoletta (appunti)*, 1973, in Zanzotto, 1999, p. 1167). Tuttavia, Zanzotto afferma che nella cultura occidentale, e non solo, si è affermato un “misterioso primato dell’infanzia” (Ivi, p. 1168), tanto che le riflessioni riguardo all’età infantile sono diventate un “tema permanente” (Ibid.) che, come si vedrà di seguito, è stato oggetto di interesse di molte correnti di pensiero, come il Romanticismo, il Positivismo e il Decadentismo. Il poeta trova le ragioni di questa nuova considerazione dell’infante propria dell’età moderna che, per via dell’influenza che ha avuto il pensiero decadentista che vede “l’obliterarsi della figura umana integrale” (Ivi, p. 1167), trova in “tutte le forme di umanità arrestata all’aurorale, o addirittura di preumanità, (...) un punto di riferimento e insieme un rifugio” (Ibid.) dando, quindi, particolare importanza all’età infantile. Contemporaneamente, anche lo sviluppo delle pedagogie dell’attivismo ha contribuito a consolidare un’idea di azione educativa che pone il bambino al centro.

In ogni caso, per indagare le origini dei cambiamenti che hanno contribuito a creare l'idea di infanzia è necessario risalire al XIX secolo, periodo di grandi trasformazioni sociali, economiche, politiche e culturali che hanno investito anche il pensiero pedagogico.

### *Le trasformazioni economiche e sociali dell'Ottocento*

Il trionfo della borghesia nell'Ottocento, se da un lato portò questa nuova classe sociale ad acquisire sempre maggiore potere, dall'altro provocò una forte reazione da parte del popolo, tanto da suscitare tra i borghesi quella che è definita la "grande paura" (cfr. Cambi, 2008, p. 190). Alla sempre più ampia diffusione dell'industria che ebbe luogo in Europa, e non solo, e al conseguente rinnovamento sia economico che sociale, seguì un processo di mobilitazione che contribuì a rendere la borghesia e il popolo più articolati al loro interno e nettamente separati tra di loro. Nell'ambito della borghesia si svilupparono, infatti, diversi ceti: dai liberi professionisti, imprenditori, commercianti, burocrati, si passava ai piccoli borghesi artigiani o che ricoprivano impieghi esecutivi. Allo stesso modo, anche il popolo si divideva "tra artigianato e industria, tra città e campagna, (...) tra popolo e plebe, tra proletariato e sottoproletariato" (Cambi, 2008, p. 190). All'interno di questo contesto, la pedagogia e l'educazione diventarono oggetto di ideologizzazione, "settori-chiave del controllo sociale e quindi della progettazione politica e della gestione stessa del potere" (Ibid.). Il ruolo dell'educazione, dunque, fu riconosciuto "dai diversi fronti sociali e ideologici" (Ibid.), seppur con connotazioni diverse. Mentre la borghesia aveva una visione paternalistica dell'istruzione, vista come un canale grazie al quale perpetrare il proprio dominio socioeconomico e garantire, così, l'ordine sociale, per il popolo essa rappresentava un'opportunità di riscatto, per arrivare, attraverso la liberazione della mente e della coscienza, alla liberazione sociale e politica. Questo ebbe indubbiamente un'influenza sul pensiero pedagogico.

### *Dal Romanticismo al Positivismo: la pedagogia scientifica e sperimentale*

Nella prima parte del secolo ebbe luogo una rivoluzione culturale che prese piede a partire dal pensiero illuminista con il nome di "Romanticismo". In ambito pedagogico, si formò una nuova idea di formazione fortemente legata ad una concezione di spirito "posto come centro del mondo, come presenza attiva, (...) in lotta

con quel mondo naturale e storico in cui è immerso” (Ivi, p. 196). L'educazione, il rapporto educativo, la scuola e la famiglia, di conseguenza, venivano considerati come momenti centrali per la formazione dell'uomo e soprattutto dello spirito. Tuttavia, con l'avvento della società industriale che si diffuse nel corso dell'Ottocento, ben presto la pedagogia iniziò ad assumere finalità sempre più laiche e a seguire “un nuovo modello di rigore epistemologico” (Ivi, p. 237). Intorno alla metà del secolo si vennero a contrapporre due modelli antitetici, “quello borghese e quello proletario, quello ispirato al Positivismo e quello connesso al socialismo (Ibid.). Mentre il primo poneva al centro la scienza, la tecnica e il progresso, il secondo si richiamava a tutti quei “valori negati dall'ideologia borghese (la solidarietà, l'uguaglianza, la partecipazione popolare al governo della società)” (Ibid.). In particolare, il Positivismo pose le basi teoriche della scienza “ideologica (...) e dogmatica” (Ivi, p. 263) sulla quale la pedagogia si basa, “soprattutto attraverso i principi-guida dell'evoluzionismo e della sociologia positiva” (Ibid.). Il contributo apportato dal pensiero positivista portò, nella seconda metà dell'Ottocento, alla pedagogia scientifica e sperimentale che si distinse, dunque, dalla filosofia e dalla politica, per ricostruire una disciplina che fondasse i suoi contenuti su scienze positive che riguardano l'uomo e la società, come la fisiologia, l'antropologia, la sociologia o l'etnologia.

#### *Il Decadentismo: il ritorno all'“essenziale natura umana”*

Alla fine del XIX secolo, però, ci fu anche la diffusione del Decadentismo, “movimento profondamente rinnovatore e di lunghissima portata” (Giornalai, 1972, p. 6) “che si alimentò dalle estreme propaggini del romanticismo e ne concluse - nello stesso alveo - un'era compiuta, un intero ciclo” (Forti Chiari, 1987, p. 17). A differenza del Positivismo, che riduceva l'uomo a uno strumento di conoscenza, “fascio di sensazioni di diverso tipo casualmente e provvisoriamente aggregate” (Gioanola, 1972, p. 27), il Decadentismo capovolse tali prospettive scientifico-razionalistiche, riportando l'attenzione sull'individuo e sul suo inconscio. Tra i pensatori di riferimento di questo movimento, vi è Kierkegaard il quale afferma che “quanto più la conoscenza cresce, tanto più un certo conoscere diventa disumano” (Kierkegaard, 1849 in Gioanola, 1972, p. 27); secondo questo pensiero, l'esistenza è posta al di sopra della conoscenza. L'angoscia che accompagna la drammatica esistenza dell'uomo, contrariamente ai



“facili ottimismo (...) positivistici” (Ibid.), non può essere, quindi, risolta dalla scienza, essendo condizione intrinseca alla natura umana. Il pensiero decadentista vede, dunque, un rifiuto della cultura e della morale che permea la società attraverso le “convenzioni sociali e culturali” (Ivi, p. 35). In questa prospettiva, l’inconscio ha il sopravvento sull’uomo il quale, utilizzando le parole di D’Annunzio, uno dei massimi esponenti della letteratura decadentista italiana, è mosso dalla “tendenza a risalir verso le Origini” (*Il trionfo della morte*, 1894, in D’Annunzio, 1964, p. 289), che altro non è se non una “regressione a condizioni primitive di coscienza” (Roda, 1966, p. 22). Questo ricongiungimento col passato, localizzato sia nella storia antica, cioè con le “più remote forme della vita umana” (Ivi, p. 24), sia nella propria storia interiore, rappresenta non solo un rifugio, ma anche una via di liberazione dal tempo presente che causa omologazione, permettendo all’uomo di riappropriarsi della sua natura più autentica.

#### *Il XX secolo, il capitalismo e l’edonismo*

L’avvento del XX secolo, poi, ha visto l’affermarsi del capitalismo e del Welfare State e con essi una nuova mentalità sempre più individualista, con la quale si è diffuso l’edonismo come stile di vita: “vale prima di tutto il consumo e non la produzione, vale il tempo libero e non il lavoro” (Ivi, p. 272). Se da una parte, quindi, l’individuo viene messo al centro, dall’altra appare anche l’immagine dell’“uomo-massa” (Ibid.) che vive connesso con gli altri individui, condividendo le stesse aspirazioni e gli stessi miti. All’interno di questi cambiamenti che hanno segnato il Novecento, anche l’educazione e la pedagogia hanno risentito della massificazione. L’azione educativa ha iniziato a porre il bambino al centro ed è stata sottoposta a un processo di socializzazione che si è tradotto in una presa in carico dell’istruzione anche da parte delle istituzioni pubbliche. Inoltre, le teorie pedagogiche hanno contribuito a chiarire i fini e i mezzi dell’educazione, evidenziando il ruolo delle scienze umane come guida dei saperi in questo campo. Il nuovo volto dato alla scuola, che assume in questa società un ruolo centrale, giunge ai suoi livelli più alti nell’ambito della tradizione attivista, che diede vita “tanto a sperimentazioni scolastiche e didattiche fondate sul «fare», quanto a teorizzazioni pedagogiche rivolte a fondare/interpretare queste pratiche innovative partendo da filosofie o da approcci scientifici nuovi rispetto al passato” (Ivi, p. 274). L’attivismo, che ha lasciato segni anche nel pensiero pedagogico e nella scuola

contemporanei, ha cambiato completamente prospettiva mettendo al centro il bambino “come soggetto e non come oggetto dell’atto educativo” (*Poesie, infanzie, scuoletta (appunti)*, 1973, in Zanzotto, 1999, p.1167).

### 3.2. Incontri fra poesia e infanzia

Al progressivo emergere del cosiddetto “sentimento dell’infanzia” (Ariès, 2006, p. 9) che è strettamente legato “alla fisionomia culturale, storica, sociale, antropologica e soprattutto pedagogica dell’epoca propria in cui ogni infanzia «è»” (Grilli et al., p. 91), si è affiancato anche un maggiore interesse per la letteratura per l’infanzia. Infatti, dal momento in cui il bambino è stato posto in primo piano, è stato anche scoperto “dall’industria, prima come lavoratore e poi come consumatore, valorizzato dalla pedagogia, studiato dalla psicologia” (*I bambini e la poesia*, 1972, in Rodari, 2020, p. 216). Se prima, infatti, si riteneva il bambino come “una semplice appendice della società” (Ibid.), con questo cambiamento di prospettiva, si è andato formandosi un nuovo “pubblico infantile” (Ibid.) da prendere in considerazione. Per quanto riguarda, poi, la poesia, Zanzotto afferma come sia proprio il “primato” (Zanzotto, 1999, p. 1168) riconosciuto all’infanzia ad aver portato allo sviluppo di una “nuova tradizione in cui si susseguono gli incontri fra poesia e infanzia dando luogo a effetti clamorosi in diversi campi della cultura” (Ivi, p. 1169). A differenza di quanto sostenuto da Croce, secondo il quale la vera arte è “per gli adulti colti, letterati, capaci di discernere con giudizio” (Croce in Giusti, 2021, p. 115), secondo Zanzotto, “l’istinto poetico lo possiedono tutti” (Zanzotto in Segre et al., 1981, p. 81); anche Rodari sembra allinearsi con questo pensiero, affermando che “la fantasia che crea, l’immaginazione produttiva, non è un privilegio di alcune persone (...), sono cose che fanno parte della personalità di tutti gli uomini” (*Scuola di fantasia*, 1974, in Rodari, 2020, p. 64). Anzi, i bambini sembrano essere naturalmente portati a produrre poesia, la quale viene considerata “gioco della lingua che fermenta in se stessa” (Zanzotto in Segre et al., 1981, p. 81), tanto che lo stesso Rodari era solito autodefinirsi fabbricante di giocattoli. Anche Freud nel suo saggio *Il poeta e la fantasia* (1907) associa il gioco alla poesia; egli, infatti, dice che “ogni bambino impegnato nel giuoco si comporta come un poeta: in quanto si costruisce un suo mondo proprio o, meglio, dà a suo piacere un nuovo assetto alle cose del suo mondo” (Freud, 1989c, p. 375).

### *Le lallazioni: i primi “tentativi poetici”*

Si può dire che i primi “effetti clamorosi” (Zanzotto, 1999, p. 1168) dell’incontro tra la poesia e infanzia di cui parla Zanzotto, siano visibili sin dai momenti iniziali della vita dell’individuo. Infatti, questo particolare “gioco” che è la poesia, entra a far parte della vita del neonato dal momento in cui viene alla luce. Le lallazioni dei lattanti, “suoni ancora inarticolati, ma carichi di capacità espressiva”, possono essere considerate dei “tentativi poetici” (Zanzotto in Giancotti, 2020, p. 87) attraverso i quali essi iniziano a costruire la propria identità e a mettersi in contatto con il mondo esterno. Riguardo a quanto sia innato e acquisito nello sviluppo del linguaggio, gli studiosi non sono ancora arrivati ad una risposta definitiva. Tuttavia è importante rilevare come le teorie a favore dell’una o dell’altra posizione abbiano comunque un’idea comune, ovvero la presenza di una “predisposizione per il linguaggio” (Camaioni, 2001, p. 16) e questo spiegherebbe il motivo per cui altre specie animali, pur avendo competenze cognitive e sociali sviluppate, non siano in grado di acquisire un sistema di linguaggio strutturato. Se si dà uno sguardo alle tappe principali che caratterizzano lo sviluppo delle abilità comunicative nell’essere umano, già dalle prime settimane di vita si nota che il neonato, inizialmente emette principalmente suoni di natura vegetativa, cioè rumori prodotti involontariamente dall’organismo durante le sue normali funzioni fisiologiche, o legati al pianto. Ben presto, però, inizia a giocare con i nuovi suoni conosciuti attraverso le reazioni circolari, cioè comportamenti ripetitivi che si osservano nell’infante durante i primi anni di vita. Esse rappresentano il modo in cui il neonato apprende e comprende l’ambiente attraverso l’interazione con esso, come strilli, gorgogli e suoni vocali. Dal quinto mese, egli inizia a comunicare con l’adulto attraverso i vocalizzi, dando vita, così, a quella che viene definita protoconversazione. I primi tentativi di articolare delle parole iniziano attorno al sesto mese con la lallazione che, in una prima fase durante la quale il lattante produce sequenze consonante-vocale, viene definita “canonica”, e in seguito, attorno ai dieci/dodici mesi, diventa “variata”, caratterizzata, cioè, dalla produzione di sillabe più lunghe e complesse. Assieme alla produzione di sillabe articolate, compaiono le prime proto-parole le quali hanno un significato legato ad un particolare contesto. Arrivato a questa fase, l’infante riesce a riprodurre, seppur in maniera imprecisa, le parole composte da due sillabe che sente dall’adulto. La maturazione della capacità di articolare i suoni fonetici in maniera corretta ha tempi

diversi a seconda dell'individuo, tanto che alcuni fonemi più complessi possono risultare difficili da produrre fino ai quattro/cinque anni. Lo sviluppo del linguaggio, infatti, comprende diverse componenti, fonetica, grammaticale e lessicale, che si influenzano tra loro e che l'individuo accresce in tempi diversi (Camaioni, 2001). È, dunque, evidente come la predisposizione al linguaggio e alla comunicazione caratterizzi la vita dell'individuo sin dal principio.

### *L'importanza della narrazione orale nella relazione educativa*

Uno dei primi incontri che i neonati hanno quando nascono è, quindi, quello con le parole. La conoscenza del mondo, infatti, avviene anche tramite l'acquisizione dei nomi, processo che è “consustanziale alla storia di ciascun individuo e alla storia della figura che il mondo viene ad assumere per ogni singolo” (*Infanzie, poesie, scuoletta (appunti)*, 1973, in Zanzotto, 1999, p. 1164). Per questo motivo, non si tratta semplicemente di attribuire alle parole un significato denotativo, cioè che si limita ad indicare il singolo oggetto, ma anche connotativo, ovvero l'accezione metaforica e più soggettiva del termine, che è legata ai sentimenti e all'esperienza dell'individuo. Il processo di acquisizione del linguaggio del bambino, infatti, attraversa quello che Piaget chiama “realismo nominale” (Quaglia, 2010, p. 19), durante il quale “inizia a parlare apprendendo i nomi degli oggetti, che sono identificati e conosciuti per le loro qualità dinamiche e affettive (...). Le parole dunque non trasmettono all'inizio idee «chiare e distinte», ma contengono sentimenti, emozioni, stati d'animo” (Ivi, p. 20). In questo contesto svolge un ruolo significativo “il patrimonio del folklore verbale (...) utilizzato fin dall'inizio in tutte le sue possibilità” (Ibid.); infatti “l'incontro precoce che i bambini spesso vivono con le parole” (Grilli et al., 2011, p. 94) avviene in un’“atmosfera carica di affettività” (Zanzotto, 1999, p. 1164) tramite uno scambio intenso di “versi brevi e ripetuti (...) riconducibili alla tradizione orale e/o all'eredità (quando ci sia) del lessico familiare dedicato alle infanzie di quel certo consorzio umano” (Grilli et al., 2011, p. 94) nei quali è riconoscibile “una contestualizzazione relazionale intensa” (Ibid.). Tale “valore affettivo” (Quaglia, 2010, p. 20) che il bambino attribuisce alla parola ancora prima di percepirla come simbolo, “rende possibile trasferire a livello visivo e a livello uditivo il carattere del sentimento: infatti, mediante la parola, il senso è cercato nella traccia uditiva delle parole o nella sua immagine sonora” (Ibid.). Ninne nanne,

filastrocche e cantilene caratterizzano la comunicazione tra il bambino e l'adulto andando a creare "un'aura emozionale nella comunicazione affettiva" (Ibid.) accompagnata da "un repertorio specifico di gesti e posture, di toni, ritmi e coloriture delle voci tali da inscenare un vero e proprio momento rituale di evidente e importante significato simbolico nella relazione di cui quei versi antichi sono parte integrante" (Ibid.). Queste prime esperienze linguistiche sono arricchite, dunque, dal linguaggio non verbale, cioè da tutti quei "movimenti emozionali (...) [che contribuiscono a] dar corpo ai toni, ai ritmi, alle pause, ai silenzi, ai gesti ed alle posture" (Bernardi, 2010, p. 7). L'"esserci della persona fisica del narratore e del parteciparvi vibrante e contaminante della persona fisica dell'ascoltatore" (Ibid.) formano un tutt'uno con la narrazione, rendendo quel momento unico e irripetibile. In esso l'inversione dei ruoli tra chi racconta e chi ascolta è continuo e realizza uno scambio interattivo che mette in contatto il mondo dell'adulto con quello del fanciullo. Tale scambio, i cui contenuti possono essere storie, racconti biografici, ripetizioni di trame condivise, riscritture orali di sequenze della vita, fino alle conte e alle nenie, ha il ruolo di riconnettere e restituire senso alle esperienze vissute. Si vanno, così, a stabilire importanti connessioni che, "impregnando di quel senso i vissuti, i fatti, le relazioni umane, le cose" (Ibid.), contribuiscono a creare un certo ordine nella caotica realtà.

Un'altra funzione che le parole utilizzate assumono è di "nominare l'indicibile della sofferenza, della fatica, dell'angoscia e degli amori di generazioni di donne attraverso le metafore delle storie di ammonimento" (Grilli et al., p. 94) e di rivelare, così "verità emotive altrimenti inconfessabili" (Ibid.). Le storie hanno, infatti, il grande potere di "spostare le conflittualità e le indecifrabilità del reale sul piano metaforico delle finzioni e delle costruzioni simboliche" (Bernardi, 2010, p. 8). Spesso, infatti, si tratta di "storie concise in poche rime (...), minacciose, ma quasi sempre risolte, nel finale, con il ricongiungimento della madre al piccolo, entrambi riuniti in un ripristinato equilibrio, forse, catartico" (Ibid.). Basti pensare alla celeberrima "ninna oh, ninna oh, questo bimbo a chi lo do, lo darò all'uomo nero" in cui le parole pronunciate non sono di certo connotate da dolcezza e affetto come ci si aspetterebbe, proprio perché "i canti e le cantilene contengono depositi di rappresentazioni di angosce collettive studiate in ambito storico e antropologico, oltre che pedagogico" (Grilli et al., 2011, p. 93). La narrazione orale, grazie anche all'importante componente poetica che la

contraddistingue, è, dunque, necessaria nella relazione tra adulto e bambino, soprattutto nel suo primo sviluppo, perché permette di creare un ponte comunicativo che non sarebbe possibile instaurare in nessun altro modo.

*Poesia per l'infanzia: i "giocattoli poetici"*

Il rapporto dei bambini con la poesia inizia, dunque, nei primi anni di vita in modo naturale e spontaneo, attraverso la letteratura orale che fa parte della cultura popolare di un determinato territorio e che vede la "voce materna, voci dell'ambiente, voci-colore, figure e immagini del mondo e dell'io emergenti" (*Infanzie, poesie, scuoletta (appunti)*, 1973, in Zanzotto, 1999, p. 1164) fondersi "in un'impalpabile unità di fondo risolta nelle apparizioni della poesia-linguaggio" (Ibid.). Si tratta di rime tramandate di generazione in generazione, con lo scopo di "depositare tracce di memorie, di ricordi, di saperi di cui si è fatti, affidandoli all'infanzia" (Grilli, 2011, p. 92), un gioco al quale gli adulti hanno partecipato quand'erano bambini e che, a loro volta, ripropongono ai propri figli. La cultura orale, in genere, appartiene alle classi non egemoni e per questo è collocata all'interno della tradizione narrativa popolare "in cui le distinzioni tra i generi narrativi sono più sfumate che non nella divisione del lavoro intellettuale delle classi «colte»" (Portelli, 20128, p. 30). Infatti, in questo ambito, essendo i componimenti appartenenti alla tradizione orale principalmente narrativi, spesso ai racconti o alle composizioni in rima, che sovente coincidono, erano affidati compiti conoscitivi e, così, "la narrazione storica, quella leggendaria e quella poetica tendono a intersecarsi" (Ibid.). Gianni Rodari nel suo articolo intitolato *I bambini e la poesia* (1972) pubblicato ne *Il Giornale dei Genitori* condusse un'indagine riguardo alla poesia popolare che secondo l'autore sarebbe meglio chiamare "poesia orale, in opposizione alla poesia scritta, riferendosi alla sostanza dell'espressione più che alla sua forma" (Rodari, 2020, p. 225). Le prime forme di poesia che il bambino conosce appartengono, infatti, "a patrimoni regionali, dialettali, a circolazione limitata" (Ivi, p. 218): si tratta delle ninne nanne, delle filastrocche, cioè di quelle "cantilene e tiritere popolari che, per lo meno nel mondo contadino, hanno una qualche esistenza e funzione" (Ivi, p. 217), delle preghiere in rima, dei proverbi e dei nonsense. Rodari nota come la tradizione italiana relativa a queste creazioni del folklore spesso è frammentata, "sparsa per cento rivoli a lungo comunicanti" (Ivi, p. 219), a differenza di quella

tedesca, inglese e francese presso le quali la letteratura popolare è strettamente intrecciata al costume nazionale, avendo quelle comunità raggiunto la loro unità, nazionale e linguistica prima dell'Italia. Tuttavia, il fatto che, soprattutto in passato, l'incontro con la poesia per i bambini in Italia avvenisse nella maggior parte dei casi tramite la lingua dialettale, "non muta la qualità dell'incontro, la sua ricchezza emotiva. Si tratta pur sempre di incontri che sono situazioni vive non artificiali" (Ivi, p. 220). L'incontro con la poesia rappresenta anche il primo approccio che l'infante ha con il ritmo e ciò avviene per mezzo delle filastrocche. Il semplice tempo 4/4 che ne scandisce l'andamento rende tali composizioni apprezzabili dai più piccoli e, sebbene possa risultare monotono, permette una maggiore libertà nell'utilizzo delle parole e nella distribuzione delle sillabe nella melodia. Un'altra scoperta che il bambino fa con le filastrocche è, infatti, legata alle parole nuove e alle rime che permettono di combinarle in modi sempre nuovi e imprevedibili, tanto da divertire spesso chi le ascolta. È, infatti, questo il potere della parola poetica, cioè di "sradicarsi e liberarsi da codici verbali rigidi, monotoni e prosciugati di senso per sollevarsi, invece, verso forme espressive metaforiche finalmente nutrite di nuova vita" (Grilli et al., pp. 93-94); questo fa sì che chi ne fruisce possa avvalersi del linguaggio in sé, contemplato e sentito indipendentemente dagli usi pratici (Rodari, 2020). Le conte, invece, assumono un altro ruolo nell'esperienza del bambino; esse rappresentano un "fatto rituale" (Ivi, p. 222) a cui viene assegnato un valore quasi magico, in quanto sulla base di queste sono stabiliti i ruoli nel gioco. In questo modo, i fanciulli intessono una "stretta e intima relazione (...) con i riti della parola" (Grilli et al., p. 92) grazie a rime che appartengono alla tradizione e che vanno a costituire un "intreccio di letteratura orale e scritta (...) [che] si avvinghia all'infanzia come l'edera a certe sontuose case di campagna" (Ibid.). Queste prime esperienze con la poesia sono vitali per l'infante perché non finalizzate ad altro, o ad altri, che a lui. Tuttavia, questa "frequentazione tra l'infanzia e le prime parole della poesia" (Ivi, p. 93) perde nella maggior parte dei casi la sua spontaneità nel momento in cui entra tra i muri delle scuole, assumendo, così, un carattere più strutturato. Per tal motivo si verifica un distacco del bambino dalla "dimensione del parlare-cantare-dire poetando" (Ibid.) cui consegue un "isterilimento e frustrazione progressiva della creatività" (*Infanzie, poesie, scuoletta (appunti)*, 1973, in Zanzotto, 1999, p. 1165) di cui la scuola e il suo "didatticismo frammentario ed eterogeneo" (Ibid.) sono complici.

In ogni caso, il rapporto dei bambini con il testo poetico non si limita a questo primo approccio con la tradizione popolare, ma continua con quello che Rodari definiva il “giocattolo poetico” il quale rappresenta “un necessario ponte di passaggio tra la poesia popolare della prima infanzia e la poesia propriamente detta” (Rodari, 2020, p. 228). Egli, infatti, non scriveva le sue composizioni pensando ad un determinato contenuto da trasmettere, ma le sue “poesie per ridere” o “poesie per sbaglio”, così le chiamava, erano “giochi con le parole e con le immagini, di comunicazioni e provocazioni in versi” (Ivi, p. 227). La missione che Rodari portò avanti, fu quella, dunque, di porsi “al servizio dei bambini, non della poesia” (Ivi, p. 228). Con questo scopo egli seguiva sinceramente le parole, cancellando, dove possibile, quelle che avrebbero potuto essere incomprensibili al lettore. Si può dire che sia proprio questa libertà da cui Rodari era mosso, a far sì che non vi fosse in quanto scriveva “un eccesso di «intenzione»” (Zanzotto, 1999, p. 1170) che avrebbe rischiato di dar forma ad una “produzione poetica non soltanto di dubbio valore, ma anche incerta rispetto alla funzionalità” (Ibid.).

### *“Scuola di fantasia”*

I bambini, comunque, non entrano in contatto con la poesia solo quali fruitori, ma anche come produttori, infatti compiono i loro primi “tentativi poetici” (Zanzotto in Giancotti, 2020, p. 87) sin da quando vengono al mondo e continuano, poi, per tutto il tempo dell’infanzia, e della loro intera vita. Tuttavia, afferma Rodari, affinché le poesie dei fanciulli continuino ad esistere è necessario, innanzitutto, che “l’insegnamento (...) [sia] più creativo” (*I bambini e la poesia*, 1972, in Rodari, 2020, p. 240). La scuola, in effetti, ha da sempre apprezzato e valorizzato negli studenti lo sviluppo di qualità come “l’attenzione e la memoria” (*Scuola di fantasia*, 1974, in Rodari, 2020, p. 65), rischiando di tralasciarne alcune che, invece, ad un’attenta “analisi di altre funzioni della mente e della personalità infantile” (Ibid.) emergono chiaramente come, ad esempio, la creatività e l’immaginazione. La fantasia, che appartiene a tutti, “serve per fare ipotesi e di fare ipotesi ha bisogno anche lo scienziato, ha bisogno anche il matematico che fa dimostrazioni per assurdo” (Ivi, p. 67); si può dire che sia uno strumento di conoscenza della realtà e del linguaggio che, per questo, è importante saper utilizzare. Un altro requisito che tiene in vita la “poesia dei bambini” (Rodari, 2020, p. 240), secondo



Rodari, è “che il bambino, più in generale l'uomo, debba essere considerato non tanto un semplice consumatore di cultura, di libri, di poesia, ma un produttore di cultura, e anche di poesia” (Ibid.). Anche in questo caso la scuola ricopre un ruolo centrale poiché non dovrebbe solamente promuovere “la lingua del dettato, la lingua del tema, (...) la lingua del libro di lettura” (Ivi, p. 76), ma anche considerare la lingua del bambino, cioè quella che ha appreso dal contesto culturale in cui è cresciuto, “e aiutarlo a costruirsi su quella la lingua della sua espressione libera e completa” (Ibid.). Per raggiungere questo scopo, è importante che l'alunno possa parlare, oltre che ascoltare, e che possa utilizzare la lingua come un gioco, il quale è “uno dei mezzi essenziali con cui il bambino stabilisce i suoi rapporti con gli altri” (Ibid.). Ciò non significa svalutare l'utilizzo della lingua, in quanto è sbagliata l'idea comunemente diffusa secondo la quale il parlare per gioco sia meno importante di parlare sul serio. Al contrario, “parlare per ridere, per inventare, per sfogare la propria aggressività” (Ivi, p. 78) può essere molto utile all'infante per sperimentare in prima persona cosa sia la libertà, e anche “per trovare in se stesso la forza e l'impulso ad agire, a imparare, a scoprire, a misurarsi con la realtà, ad andare avanti, a crescere” (Ibid.). Le poesie dell'infanzia, dunque, trovano un terreno fertile “là dove la scuola consenta un uso realmente libero del linguaggio, orale e scritto, ed hanno molto da insegnare a tutti per le invincibili, fini, crude verità che recano, oltre che in fatto di valori ritmici e di fantasia” (*Infanzie, poesie, scuoletta (appunti)*, 1973, in Zanzotto, 1999, pp. 1170-1171).

### 3.3 Pensiero pedagogico di Zanzotto tra Pasolini e Rodari

La relazione fra la poesia, l'infanzia e la scuola è sempre stata un argomento al quale Zanzotto si è interessato, non a caso la pedagogia è un tema da lui trattato in diversi modi e sotto diversi punti di vista. C'è da considerare che egli fu un “uomo di scuola” (De Luca, 1987, p. 233); infatti, una volta portati a termine gli studi magistrali, fece dell'insegnamento la sua professione, oltre al fatto che fu formatore di insegnanti e titolare di corsi di aggiornamento per insegnanti nella provincia di Treviso (Cfr. Villalta, 1999, p. CXXIV). In aggiunta a ciò, l'importanza del tema pedagogico è evidente nell'intera opera dell'autore, sia nella prosa sia nella poesia. Basti considerare la composizione in versi che apre la raccolta *Pasque* (1973), *I Misteri della Pedagogia*, oppure anche i due saggi *Pedagogia* (1977) e *Infanzie, poesie, scuoletta* (1973).

*Pedagogia* (1977), è “l’unico caso (...) di titolo di saggio letterario zanzottiano composto da una sola parola che sintetizza, per metonimia, la figura di un autore” (Ibid.), ovvero di Pasolini, la cui morte spinse il poeta a scrivere tale prosa. *Infanzie, poesie, scuoletta* (1973), invece, è un articolo scritto da Zanzotto per la rivista *Strumenti critici* nel quale riserva un ruolo fondamentale a Rodari poeta e, soprattutto, instaura un dialogo articolato e profondo con il Rodari saggista che nell’estate del 1972 aveva pubblicato sul *Giornale dei genitori* uno dei suoi articoli più laboriosi tra quelli di argomento letterario: *I bambini e la poesia*. Già da queste poche informazioni, dunque, si deduce che Pasolini e Rodari siano stati due riferimenti importanti del pensiero pedagogico di Zanzotto. Si potrebbe affermare, “per semplificare, [che ci sia] nella teoria pedagogica di Zanzotto, un polo Pasolini e un polo Rodari” (Giancotti, 2022b).

#### *Andrea Zanzotto e il “sorriso pedagogico” di Gianni Rodari*

Sono svariati i tratti che accomunano Gianni Rodari e Andrea Zanzotto. Innanzitutto la comune formazione all’istituto magistrale e, più in generale, l’interesse per l’infanzia che, nell’esperienza di tutt’e due, si è tradotto in un “coinvolgimento diretto (...) nella costruzione di una scuola democratica che ancora entrambi ritengono lontana dall’essere realizzata” (Giusti, 2021, pp. 114-115). In effetti, se si considera l’opera di Rodari, si nota come essa sia veicolo di “un messaggio chiaramente alternativo” (Argilli, 1993, p. 37); è lo stesso autore ad affermare che la sua ideologia si cala “nel processo apparentemente meccanico (dell’immaginazione), (...) come in uno stampo, ma anche modificando lo stampo stesso” (Rodari, 2010, p. 14), ponendosi, cioè, in discontinuità rispetto al passato. L’innovazione di Rodari sta nel fatto che dietro alle celebri favole e filastrocche che lo hanno reso uno dei più grandi autori per l’infanzia del Novecento italiano, vi è un utilizzo dell’immaginazione intesa come “strumento di liberazione” (Roghi, 2020, p. 4) e, quindi, anche come “strumento democratico” (Ibid.) che “si fonda su un impiego rivoluzionario della parola” (Ibid.). Si può dire che egli, attraverso la “Fantastica” (Ibid.), parola presa in prestito da Novalis, con la quale si indica quel “cardine tra la fantasia e la ragione” (Ibid.), abbia saputo “forzare la superficie della realtà e sondarne le possibilità” (Ibid.). Ciò è evidente nell’opera *Grammatica della fantasia* (1973), frutto della sua “riflessione sul nesso tra poesia, pedagogia e infanzia” (Giusti, 2021, p. 114). La “fantasia che crea, l’immaginazione

produttiva”, dunque, è democratica, “non è un privilegio di alcune persone (...), sono cose che fanno parte della personalità di tutti gli uomini” (Rodari, 2020, p. 65), a patto, però, che non diventino uno “strumento (...) chiuso soltanto dentro i libri” (Roghi, 2020, p. 4).

Lo sguardo di Rodari è sempre stato critico riguardo alla scuola, “una certa scuola, quella tradizionale e trasmissiva” (Giusti, 2021, p. 127), da lui considerata “luogo dell’esperienza inautentica” (Ibid.). L’autore, sulle tracce di quanto Dewey afferma in *Arte come esperienza* (1934), sostiene l’idea secondo la quale è necessario “ripristinare la continuità dell’esperienza estetica con i processi normali del vivere” (*Arte come esperienza*, 1934, in Dewey, 2020, p. 37) ponendo, così, il bambino, soggetto dell’esperienza, al centro. L’impegno di Rodari, infatti, non era indirizzato tanto alla produzione di opere da classificare sotto l’etichetta di letteratura per l’infanzia, quanto al porsi al servizio del “bambino in carne e ossa, storicamente situato” (Giusti, 2021, p. 120) che altro non è se non un “fatto nuovo (...) con il quale il mondo ricomincia da capo” (Rodari, in Giusti, 2021, p. 120). I bimbi, infatti, utilizzando le parole di Zanzotto, “sono «impastati» di ignoto e di futuro, l’immagine stessa dell’imprevedibilità” (Zanzotto, 1983, p. 24), motivo per cui la capacità di Rodari di collocarsi “«all’altezza» dell’infanzia” (Ibid.) è considerata dal poeta solighese come un “dono (...) che è di rarissimi” (Ibid.). In questa prospettiva, dunque, “la discussione non riguarda più la poesia o non la poesia. Riguarda il modo di porsi al servizio dei bambini. Perché crescano, non perché restino bambini” (Rodari, 2020, p. 228). È importante sottolineare che la denuncia di Rodari al modo di governare la scuola, ai programmi in essa vigenti, all’estraneità dagli effettivi bisogni dell’infanzia da parte di chi ha il potere, è sempre stata affiancata ad un suo impegno per “fornirle metodi e tecniche per attivare la creatività dei ragazzi” (Argilli, 1993, p. 34). Tramite la sua produzione poetica egli è stato in grado non solo di “cogliere la mutazione socio-economica del paese (...) ma è riuscito ad esprimere il clima di grandi speranze che fu caratteristico della prima parte di quel periodo, innestando una tematica di attualità e di socialità feconda su uno scintillante gioco nascente dai recessi dell’inconscio psicologico e linguistico” (Ivi, p. 24). Rodari, che prima ancora di sentirsi poeta e intellettuale, si considerava un cittadino, uomo del suo tempo, credeva fermamente “«nella necessità di cambiare continuamente il mondo» a cominciare naturalmente dal pezzetto nel quale si

vive” (Ivi, p. 34). Egli “è stato un comunista di solida formazione marxista” (Ivi, p. 33), motivo per cui non ha mai accettato il sistema di potere e di produzione che al suo tempo andava definendosi, ovvero quello capitalistico, tanto che in qualità di cittadino, giornalista, scrittore, “ha sempre saputo esprimere, sia rivolgendosi agli adulti che ai bambini, «una tranquilla, ma inflessibile dimensione divergente »” (Ivi, p. 34). Ma egli non si è limitato a questo: ha collaborato attivamente con associazioni di insegnanti e genitori e con le amministrazioni provinciali e comunali, “ha immaginato una nuova figura di insegnante all'interno di una scuola rinnovata, ha lavorato alla costruzione di un diverso modello di genitore, più consapevole e vicino ai bambini e alle bambine dell'Italia negli anni della grande e complessa trasformazione” (Roghi, 2020, p. 4).

Zanzotto riconosce in Rodari e nelle sue idee ciò che lui definisce uno “spirito naturaliter socialista. Un animo cioè portato a cogliere quell'elemento naturale, ovvio in quanto presente nel manifestarsi stesso della vita, che è la socialità” (Zanzotto in De Luca, 1987, p. 234). Alla base dell'impegno sociale di Rodari, il poeta di Pieve di Soligo vede una certa continuità con l'idea di socialismo, una forma di “socialismo spontaneo prima che ideologico, coincidente con la capacità di ritrovare un operante senso dell'umano nell'accostamento all'energia incircoscivibile dell'infanzia” (Giusti, 2022, p. 119). Zanzotto, insomma, apprezza l'idea rodariana di “infanzia come soggetto di una rivoluzione” (*Infanzie, poesie, scuoletta (appunti)*, 1973, in Zanzotto, 1999, p. 1168) in alternativa a quella di stampo decadente diffusa nella seconda metà del Novecento di “infanzia esaltata come rifugio regressivo” (Ibid.). Questa visione innovativa è evidente nei personaggi delle storie rodariane i quali “hanno parlato in termini nuovi ai bambini dell'Italia del dopoguerra, hanno fatto scomparire i «carrettieri» di pascoliana memoria, sono apparsi il vigile e l'omino della gru: figure di una realtà volta a futuro” (Argilli, 1993, p. 25). Mentre spesso quando si parla di infanti si attinge a idee e convinzioni appartenenti ad un “quadro di mitologie adultistiche” (Zanzotto, 1983, p. 24), Rodari ha avuto la capacità di “permanere nell'infanzia” (Roghi, 2020, p. 9) e di “restare per davvero «all'altezza» dell'età bambina” (Ibid.) assumendo, in questo modo, uno sguardo nei confronti della realtà “come possibilità e non come annuncio di morte” (Ivi, p. 10). Per questo, secondo Zanzotto, “Rodari resta il maestro che ha capito più a fondo questa realtà” (Zanzotto, 1983, p. 25) e che, grazie ai suoi “giocattoli poetici”, è riuscito a realizzare un “sorriso pedagogico [che] può

esistere, tramite la poesia, proprio perché egli diventa effettivamente bambino, o meglio, sa di essere rimasto sempre bambino tra i bambini, e, se si vuole, anche giocherellone tra possibili giocherelloni” (Ibid.). L’“incarnazione della speranza” (Zanzotto, 1999, p.1178), che in Rodari si è verificata “sotto il segno del rinnovamento sociale” (Ivi, p. 1179), nasce dalla sua visione dell’infanzia “come punto di emergenza del futuro: della realtà che cammina e che va avanti” (Zanzotto in De Luca, 1987, p. 233). Il merito di Rodari è stato, dunque, quello di essere riuscito, come si proponeva, a “produrre una netta frattura con il mito del bambino languido, piagnucoloso (...) che dominò la poesia per l’infanzia durante tutto il primo Novecento” (Rodari, in De Luca 1983, p. 24).

D'altronde, anche l'idea di infanzia espressa da Zanzotto sembra allinearsi con quella elaborata da Rodari. Prendendo in considerazione il suo saggio *Infanzie, poesie, scuioletta (appunti)* (1973), nel pensiero del poeta solighese si delinea l'idea di un “bambino-poeta” (Giusti, 2021, p. 120) derivante da “un diverso mito dell’infanzia, che tiene insieme innocenza perturbante, angoscia e meraviglia” (Ibid.). Egli, cioè, attribuisce ai bambini e ai poeti la peculiare capacità di “tutto riorganizzare intorno a un nucleo di risveglio che dà luogo al futuro” (Zanzotto, 1999, p. 1189) e questo grazie allo stupore che li muove e “che fonda il sempre nuovo sentirsi nuovi” (Ibid.). In particolare, Zanzotto ha trattato l’argomento pedagogico “un po’ per gioco” (Zanzotto in De Luca, 1987, p. 233) nei toni e non nei contenuti, in una sua composizione intitolata *Misteri della pedagogia* che si colloca nella parte iniziale della raccolta *Pasque* (1973). In questa “specie di piccolo sceneggiato in versi” (Ibid.) la protagonista, una vecchia maestra, che prende il nome di signorina Morchet, con la sua faccia “un po’ dura un po’ tonta un po’ sorda” (*Pasque*, in Zanzotto, 1999, p. 383) incarna quell’idea di educazione tradizionale e trasmissiva che dà vita ad “una pedagogia insieme dura ed esteriormente zuccherosa (...) tendente a nascondere soprattutto il nuovo, spesso interpretato come brutto, negativo (...) e fuori dagli orizzonti del docente” (Zanzotto in De Luca, 1987, p. 235). È chiaro, dunque, che Zanzotto, come Rodari, aveva una visione riformista della scuola e, a tal riguardo, è significativo il riferimento che egli, nel suo già citato saggio *Infanzie, poesie, scuioletta (appunti)* (1973), fa al rapporto *Unesco Apprendre à être* del 1972 in cui si legge che, in una fase storica di grande cambiamento, in cui i sistemi educativi tradizionali sono messi in crisi, è necessario che l’educazione si assuma il

compito di formare cittadini “per dei tipi di società che non esistono ancora” (Giusti, 2022, p. 126) e questo è sicuramente indicativo del suo “atteggiamento sostanzialmente riformista” (Ibid.).

Si può concludere affermando che Zanzotto avesse trovato nella figura di Rodari, un “maestro che gioca gioiosamente con i suoi ragazzi” (De Luca, 1983, p. 25), mosso da “un qualche sentimento di «missione pedagogica»”, un sostegno alla sua “pedagogia dubitosamente speranzosa” (Giancotti, 2022b). In effetti, con la sua opera Rodari ha saputo cogliere non solo i cambiamenti socio-economici del paese, ma anche “il clima di grandi speranze che fu caratteristico della prima parte di quel periodo” (De Luca, 1983, p. 24). È proprio per questo motivo che, se Zanzotto agli inizi degli anni ‘70 si dimostra molto vicino alle posizioni di Rodari, con il passare degli anni, quando “l’illusione tra «progresso» e «sviluppo» (l’illusione degli anni ‘50 e ‘60) è completamente crollata” (Ibid.), prende le distanze dal “sorriso pedagogico” (Rodari, in De Luca, 1983, p. 25) che sempre ha contraddistinto il celebre favolista. La presa di distanza da questa visione ottimistica dell’infanzia da parte di Zanzotto è evidente nelle parole da lui pronunciate in occasione di un intervento dell’83 in memoria di Rodari, in cui afferma: “occorre tener conto oggi, nel rivolgersi all’infanzia, anche di questa incertezza che incombe sempre di più, di questo senso di magmaticità, di oscurità, di minore ottimismo” (Ivi, p. 25). Zanzotto nota, cioè, che nel suo tempo non c’è più spazio per l’ottimismo che caratterizzava, invece, il pensiero rodariano. Il forte legame di Rodari al tempo storico in cui vive e la sua adesione al partito comunista e ai suoi valori, rappresentano, quindi, per il poeta un limite del pensiero rodariano.

#### *La “pedagogia apedagogica” di Pasolini*

Se da un lato Zanzotto, ad un certo punto, prese le distanze dal pensiero rodariano, riscontrando in esso “un limite storico determinato anche dall’organicità di Rodari a un partito comunista” (Giancotti, 2022b), dall’altro, si può dire che egli sia stato attratto dalla figura di Pasolini, non solo “perché rappresenta un’incarnazione estrema della figura del poeta” (Ibid.), ma soprattutto perché considerava l’opera poetica di quest’ultimo “come azione che si misura di fronte alla storia e si riversa nell’atto pedagogico, cioè nei due ambiti che Zanzotto riteneva cruciali per la propria stessa poesia” (Ibid.). Pasolini e Zanzotto, pur essendo stati entrambi figure di

intellettuali rilevanti nell'Italia della seconda metà del XX secolo, fecero esperienze di vita molto differenti tra loro. Infatti, mentre Pasolini, nato a Bologna crebbe, a causa dei frequenti spostamenti del padre in diverse città del Nord Italia e, poi, si trasferì nella capitale, dove diventò poeta, saggista e regista di spicco nel panorama italiano, andando, così a ricoprire un ruolo di protagonista della vita politica e sociale dell'Italia del suo tempo, Zanzotto, scegliendo di non muoversi quasi mai dalla zona dove era nato e cresciuto, ovvero Quartier del Piave, ebbe minore visibilità a livello nazionale, diffondendosi la sua fama solo all'interno di alcuni specifici ambienti della società. Tuttavia, se c'è qualcosa che accomuna i due poeti, è il loro impegno nella scuola in qualità di insegnanti e una certa idea di pedagogia. Infatti, come Zanzotto, dopo aver ottenuto il diploma magistrale, iniziò subito ad insegnare e, successivamente, diventò anche formatore di docenti, così anche Pasolini fu "uomo di scuola fin dalla giovane età in Friuli e più tardi a Roma" (Golino, 1985, p. 9). Dopo che nel 1945 si laureò in lettere presso l'università di Bologna, "a Casarsa si dedicò con passione all'insegnamento: dapprima in una scuoletta privata aperta da lui e dalla madre, poi con un incarico di insegnamento alla scuola media di Valvasone, nei pressi di Pordenone (...). Trasferitosi a Roma, alla fine del 1951 (e fino al 1953) trovò un posto di insegnante presso la scuola media parificata di Ciampino" (Siti, 2014). L'"ansia didattica" (Golino, 1985, p. 9) che percorse la vita di ambedue gli autori, si riflette inevitabilmente anche nelle loro opere all'interno delle quali è possibile riscontrare tracce della loro attività didattica. Pasolini, infatti "pur avendo dedicato solo alcuni anni all'insegnamento, dimostrò per tutta la vita l'attaccamento a questa funzione civile, esplicandola sotto diverse forme: articoli, poesie, film, romanzi. Tutta la sua opera è pervasa da un intento pedagogico e didascalico, in quanto egli, uomo dal multiforme ingegno, interpretò in chiave educativa il suo intero percorso professionale permeandolo con la passione" (Masciullo, 2022).

Sia Pasolini che Zanzotto, come tutti "gli intellettuali italiani nati nei primi decenni del Novecento, si sono ritrovati negli anni della maturità a vivere i rivolgimenti rutilanti del miracolo economico" (Russo Previtali, 2021, p. 12) che entrambi percepirono "come dei traumi" (Ibid.) ai quali risposero con una "critica profondamente poetica, che interroga il senso dell'azione dell'uomo occidentale e occidentalizzato, gli effetti che questa ha sull'ecosistema, mettendo in evidenza, con forza e senza reticenza, la vocazione distruttiva che essa ha assunto nel mondo contemporaneo" (Ibid.). C'è da

dire, comunque, che il pensiero di ciascuno dei due autori consente una lettura del loro tempo sotto punti di vista diversi. Infatti, mentre la “riflessione ecologica” (Ivi, p. 22) di Zanzotto si focalizza sugli effetti che le mutazioni economiche dell’età moderna hanno impresso sul paesaggio e denuncia il fatto che l’uomo si sia “staccato dalla natura” (*Andrea Zanzotto...e il Quartier del Piave*, 1974, in Zanzotto, 2013, p. 202), definita dal poeta “morente, condannata” (Ibid.), Pasolini si concentra “sulla dimensione totalitaria della società dei consumi, sulla sua capacità di (...) trasformare i corpi e le mentalità degli individui dell’Italia rurale in quelli di consumatori globalizzati” (Russo Previtali, 2021, p. 13) tanto è vero che “il [suo] concetto più conosciuto (...) è senza dubbio quello di «mutazione antropologica»” (Ivi, p. 21), argomento centrale dei suoi *Scritti corsari* (1975) e *Lettere luterane* (1976).

Sono molteplici i motivi per cui Zanzotto, “pur avendo avuto nel tempo motivi di dissenso e distacco nei confronti di Pasolini” (Giancotti, 2022b), ne è attratto. Uno di questi, forse il più importante, è che egli riscontrava nel pensiero di Pasolini l’“assunto inamovibile del primato della poesia” (Ivi, p. 22): “prima di tutto [afferma Zanzotto] esisteva per lui la «poesia», o meglio l’arte, anch’essa il più possibile polimorfa, didascalica proveniente da tutto, rivolta a tutto, eppure crescente anche da sé e in sé. Era la poesia che doveva farsi carico di ogni responsabilità, rendersi visibile luogo dei mali comuni e delle loro proiezioni” (*Pedagogia*, in Zanzotto, 2001, p. 144). Una certa idea dell’arte, dunque, e in particolare la poesia, rappresentano un paradigma essenziale del pensiero di Pasolini, che “Zanzotto propone di considerare (...) nella prospettiva della pedagogia” (Russo Previtali, 2021, p. 23). Egli, infatti, afferma che Pasolini “da sempre aveva posto il «problema» (...) in termini di educazione” (Zanzotto, 2001, p. 141) e chiarisce, inoltre, la “radicale consapevolezza di Pasolini in materia di educazione” (Russo Previtali, 2021, p. 23), “una parola di cui egli conosceva tutte le trappole e le maledizioni” (Zanzotto, 2001, p. 141), consapevolezza che, comunque, rafforza il “«primato» dell’educazione, ricollegato, attraverso la sociologia e la politica, a quello dell’etica” (Ibid.). Si può dire, quindi, che “la dura coscienza dell’onnicomprendività della pedagogia” (Russo Previtali, 2021, p. 24) sia un sentimento condiviso da entrambi i poeti, pedagogia che, in questa prospettiva, diventa “un nome della poesia e dell’umano” (Ibid.).



Chi sono, dunque, gli “interlocutori della paideia pasoliniana” (Golino, 1985, p. 9)? Dal momento in cui, secondo Pasolini, il progresso degli anni Cinquanta e Sessanta ha stravolto “i connotati più intimi del popolo attirandolo nella corsa ai consumi e all’imborghesimento, al conformismo” (Ivi, p. 10) egli si rivolge innanzitutto al popolo, “oggetto d’amore (...) [che] va educato con una fedeltà assoluta ai suoi principi, alle sue radici” (Ibid.). Il secondo interlocutore è sicuramente la borghesia, classe di cui Pasolini “si sente nello stesso tempo partecipe e schiavo” (Ibid.) e per la quale, in qualità di “pedagogo di massa” (Ibid.), crede sia necessario applicare un modello di rieducazione, che prevede, cioè, “la distruzione di un sistema di norme calcificato dalle convenzioni e la creazione di un nuovo sistema di norme più libero” (Ibid.). Zanzotto, inoltre, nota che l’impegno pedagogico di Pasolini si traduce nell’“attenzione ai singoli, e soprattutto ai giovani” (Russo Previtali, 2021, p. 24), intesi non “come chissà quale entità o categoria, ma come le molte singolarità diverse tra loro e imprevedibili, polo del discorso etico-pedagogico «venturo», polo attivo e non passivo” (Zanzotto, 2001, p. 148). Non bisogna, però, pensare che Pasolini contrapponga all’educazione tradizionale, che si basa su una pedagogia “autoritaria e gerarchica” (Russo Previtali, 2021, p. 24), “un quadro di tipo greco-socratico, ormai connesso a una tradizione più di irrigidimento repressivo che di libertà totale” (Zanzotto, 2001, p. 146). Infatti, la pedagogia pasoliniana non è da intendersi tanto “come un metodo da applicare o come un programma da realizzarsi” (Russo Previtali, 2021, p. 25), quanto come una “prospettiva vitale, che alimenta il desiderio e lo slancio affettivo verso gli altri” (Ibid.) definita da Zanzotto come “pedagogia apedagogica, (...) capace di portare «al di là di tutto», pur rimanendo nel cuore di tutto” (Zanzotto, 2001, p. 151). In altre parole “espressione di un tentativo di formulare una pedagogia poetica condotto con la massima purezza e senza compromessi” (Russo Previtali, 2021, p. 24).



#### **4. La poesia a scuola: ipotesi di un intervento didattico per una classe quinta della scuola primaria**

Fino a questo punto sono state indagate le ragioni che pongono l'infanzia e la poesia in un "rapporto privilegiato" (*Infanzie, poesie, scuoletta*, 1973, Zanzotto, 1999, p. 1161). Si è visto come i bambini apprezzino il ritmo delle parole prima ancora del significato che esse racchiudono e si è visto, anche, che l'essere umano all'inizio della sua vita è attratto dal ritmo nello stesso modo in cui i primitivi lo erano ai primordi della storia dell'umanità. Si è parlato, poi, dei primi incontri che avvengono tra i bambini e la "poesia orale" (Rodari, 2020, p. 225), come le filastrocche, le ninne nane e le conte. "Il vero e proprio incontro con la poesia" (Rodari, 2020, p. 232), però, avviene "o non avviene, secondo i casi" (Ibid.), quando il bambino impara a leggere e, quindi, a scuola. È proprio nel contesto scolastico che spesso è difficile mantenere quella spontaneità che caratterizza il primo approccio dei più piccoli con le rime e i versi. Sovente, infatti, si corre il rischio che sopraggiunga un certo "isterilimento e frustrazione progressiva della creatività" (*Infanzie, poesie, scuoletta*, 1973, Zanzotto, 1999, p. 1165), causati dal fatto che, spesso, "la lettura non è più una scoperta, ma un esercizio; non è un momento vitale, ma un adempimento burocratico" (Rodari, 2020, p. 233) diventando, così, "uno strumento di tortura" (Ibid.). L'incontro con il testo poetico, inoltre, è nei nostri giorni, ulteriormente ostacolato dalla grande diffusione dei nuovi mezzi di comunicazione che riducono "sempre più lo spazio per la comunicazione poetica" (Giancane, 1985, p. 9). Il "desiderio di poesia" (Ibid.), che "sorge dal raccoglimento nel silenzio" (Ibid.), sembra di primo impatto non appartenere più al mondo attuale e alle sue "megalopoli superaffollate e disumane" (Ibid.) in cui le persone vivono seguendo "ritmi di vita nevrotici" (Ibid.). Viene, dunque, spontaneo chiedersi quale sia il ruolo della poesia oggi nella vita di ciascun individuo e, soprattutto, quale sia la sua relazione con l'educazione e con la scuola. Questi sono alcuni dei quesiti che ciascun insegnante dovrebbe porsi prima di proporre la poesia in classe e ai quali cercherò di rispondere nella prima parte del presente capitolo. Successivamente, illustrerò una proposta didattica destinata ad una classe quinta della scuola primaria, progettata a partire dagli "pseudo-haiku" (Zanzotto, 2019, p. 105), particolari composizioni poetiche risalenti per la maggior parte al 1984 e pubblicate postume, sia negli Stati Uniti (2012) che in Italia (2019).

#### 4.1. È ancora possibile la poesia?

Prima ancora di comprendere quali implicazioni possa assumere la poesia a scuola, è necessario chiedersi quale valore essa possa assumere nel nostro tempo. In passato, infatti, entrare a contatto con la letteratura risultava quasi inevitabile, in quanto era l'unico mezzo di intrattenimento che le persone avevano a disposizione. Nel corso del tempo sicuramente le cose sono di molto mutate e Zanzotto, che ha assistito ai grandi cambiamenti che la diffusione dei nuovi mezzi di comunicazione hanno apportato, ha molte volte denunciato l'influenza che la "precocissima aggressione dei media" (*Infanzie, poesie, scuoletta (appunti)*, 1973, Zanzotto, 1999, p. 1165) esercita sulla società. Anche Rodari sembra essere d'accordo a tal riguardo; egli, infatti, osserva come i bambini che "hanno imparato a manovrare una infinità di strumenti, dal giradischi al registratore, dal proiettore alla radio, al televisore" (Rodari, 2020, p. 216), e oggi potremmo citare gli smartphone, i tablet, i videogiochi, compiano "esperienze diverse da quelle del bambino di cento anni fa" (Ibid.). Potrebbe sembrare, quindi, che, oggi non vi sia più spazio per quella lettura spontanea attorno alla quale spesso e volentieri in passato andavano a formarsi "vivissimi momenti comunitari" (De Luca, 1987, p. 237)<sup>5</sup>. Sorge, dunque, spontanea la domanda: dove trovare la letteratura nei nostri giorni?

#### *Dove trovare la letteratura oggi?*

Per rispondere a questa domanda può essere utile prendere atto del fatto che la letteratura "dal vertice incontrastato della piramide del sapere è scivolata, nel rapido giro di qualche decennio, all'interno dei residui archeologici, delle testimonianze il cui monumentale prestigio è pari al loro anacronismo" (Mazzarella, 2008, p. 11). Sicuramente l'avvento "delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione ha cambiato le coordinate del mondo in cui viviamo, ne ha riconfigurato orizzonti e confini" (Bertoni, 2018, p. 26). Sono mutate, cioè, le modalità con cui si ha accesso alla conoscenza e questo ha indubbiamente portato a ridefinire il rapporto tra gli individui e il mondo. Ecco che, quindi, "più che una tecnologia, l'universo digitale costituisce (...)

---

<sup>5</sup> Basti pensare all'esperienza di Zanzotto il quale racconta di aver ascoltato sin da piccolo Tasso e Ariosto i quali "venivano ripetuti a memoria nei «filò» (vegli contadine durante l'inverno)" (Listri, 1972, p. 189).

una vera e propria *epistemologia*, cioè una nuova configurazione della conoscenza” (Ibid.) e, quindi, una nuova configurazione anche della letteratura. Sarebbe, infatti, sbagliato pensare ad essa come ad un qualcosa di appartenente ad “un qualche luogo arcano e separato” dalla realtà (Ivi, p. 27): la letteratura è parte del mondo in cui viviamo e, assieme ad esso, è cambiata. A ben vedere, “l’immaginario letterario continua a essere il nucleo generatore di moltissime attività di pensiero” (Giancotti, 2022a, p. 25). La riprova di ciò è il fatto che in molte discipline scientifiche e pratiche sociali, “categorie di matrice letteraria come *narrazione*, *mito*, *finzione* o *retorica* hanno assunto un ruolo strategico” (Bertoni, 2018, p. 22). Basti pensare alle *stories* nei social network tramite le quali gli utenti condividono brevi narrazioni di sé e della propria vita. Lo stesso vale per quanto riguarda la pubblicità, che ha lo scopo di rendere i fruitori “protagonisti di un racconto emozionante della [loro] vita che si inserisce a sua volta (...) nel racconto mitico e identitario del brand che parla [a loro]” (Giancotti, 2022a, p. 15). Entrare a contatto con la letteratura, dunque, permette di sviluppare quel certo spirito critico e “capacità di fare domande, di mettere in discussione, di smontare le narrazioni dominanti” (Bertoni, 2018, p. 41), capacità utili oggi a riconoscere gli “schemi e motivi della tradizione letteraria” (Ibid.) che stanno alla base della “macchina di persuasione che lavora dietro il consumismo” (Giancotti, 2022a, p. 23) nel quale la società è immersa.

### *Media, poesia e educazione*

L'avvento dei media ha indubbiamente segnato il nostro tempo apportando dei cambiamenti significativi sotto diversi punti di vista. Molti sono gli autori che si sono occupati di indagare gli effetti che le tecnologie hanno avuto sulla comunicazione sia a livello sociale che individuale. Tra questi vi è Herbert Marshall McLuhan (1911-1980), teorico delle comunicazioni sociali a cui va il merito di aver introdotto il concetto da lui racchiuso nell’espressione “the medium is the message”, cioè “il *medium* è il messaggio” (McLuhan, 1986, p. 25). Con questa frase egli intende dire che il mezzo attraverso il quale un messaggio viene trasmesso è più influente del suo stesso contenuto. Il mezzo, cioè, influenza la percezione e la comprensione del messaggio, indipendentemente dal contenuto specifico in esso racchiuso. In particolare, nel saggio *Education in the Electronic Age* (1967) McLuhan approfondisce i rapporti che

intercorrono tra i media, l'infanzia e l'educazione. L'autore osserva come i bambini appartenenti alla generazione della televisione abbiano una percezione sensoriale della realtà differente rispetto agli adulti, e questo non perché essi abbiano idee diverse da chi appartiene alle generazioni precedenti, ma perché i media, avendo cambiato l'ambiente, hanno anche modificato il modo con cui gli individui percepiscono la realtà in cui si trovano. La tecnologia, infatti, ha portato ad una maggiore decentralizzazione e diversità della realtà, andando, così, a rompere la conformità e l'uniformità del passato. Si è passati, cioè, da quella che l'autore definisce "the age of the continuum" (McLuhan, 1970, p. 2) in cui tutto era collegato, all'età nella quale, vista la velocità con cui le informazioni vengono trasmesse, tempo e spazio non sono connessi. Per questo motivo, secondo McLuhan, il sistema scolastico tradizionale non è adatto ai bambini nati nell'era tecnologica, perché è basato su un approccio lineare, frammentato e sequenziale, che rispecchia una cultura visiva e alfabetizzata tipica dell'era pre-elettronica. Il metodo di insegnamento classico, che si focalizza su un'istruzione graduale e ordinata, risulta obsoleto in un mondo in cui la comunicazione e l'informazione avvengono in modo simultaneo e globale. Alla luce della varietà e quantità di informazioni a cui si ha accesso grazie ai media, secondo McLuhan, l'educazione dovrebbe concentrarsi sull'allenamento della percezione e sulla capacità di riconoscere schemi, piuttosto che sulla semplice trasmissione di informazioni frammentate. Dunque, la scuola, per permettere agli studenti di sviluppare le competenze necessarie per navigare efficacemente nel mondo complesso e interconnesso dell'era elettronica, dovrebbe adottare uno stile più interattivo che renda l'esperienza di apprendimento dinamica e coinvolgente, piuttosto che un processo rigido e strutturato. L'autore individua quale strumento utile a mettere in pratica un modello educativo di questo tipo l'arte, in tutte le forme che essa può assumere: pittura, musica, danza, letteratura. Egli infatti afferma che la funzione dell'arte "training in perception" (McLuhan, 1970, p. 5). Essa, cioè, è uno strumento che forma la percezione degli individui, preparandoli ad affrontare le sfide e le opportunità dell'era elettronica in cui l'immediatezza e l'impatto sensoriale sono cruciali. L'arte, infatti, invece di fornire istruzioni e nozioni, permette di educare tramite la percezione, rendendo, in questo modo, i discenti protagonisti di esperienze significative. Inoltre, essa è particolarmente

adatta a stimolare le abilità percettive negli studenti in quanto non si limita a trasmettere i contenuti in maniera oggettiva, ma trasmette i sentimenti e le sensazioni dell'artista.

### *La poesia nell'era digitale*

Per quanto riguarda, in particolare, il testo poetico, “va considerato che la modalità propria della comunicazione della poesia, costituita e circoscritta nel perimetro della tradizione in quanto pagina cartacea, è oggi esposta (...) alle conseguenze estetiche dell'evoluzione tecnologica” (Villalta, 2021, p. 155). Nell'ultimo ventennio si è, infatti, sviluppato un dibattito riguardo a quale significato possa assumere tale genere letterario nella nuova civiltà digitale. Di questo si è interessata anche la studiosa Marianna Marrucci la quale osserva come si siano andati a creare due poli, uno di inconciliabilità e l'altro di affinità, riguardo al rapporto tra il mondo digitale e la poesia. La prima posizione tende a relegare la poesia al passato, “irreversibilmente esclusa da ogni inquadratura sul presente e del tutto antitetica alle logiche dominanti in ambito economico e culturale” (Marrucci, 2022, p. 186). Dall'altro lato, invece, c'è chi sostiene che i punti di contatto tra la poesia e l'orizzonte digitale sono plurimi. Tra questi vi è Giorgio Manacorda secondo il quale sarebbe proprio il mondo digitale a favorire la poesia come forma di pensiero. Egli sostiene, infatti, che “la poesia è una modalità ipermediale del pensiero” (Manacorda in Marrucci, 2022, p. 186) in quanto non utilizza il linguaggio in modo lineare, ma “lo fonde alle immagini e alla musicalità” (Ibid.). Analogamente, il mondo digitale è caratterizzato dalla multimedialità la quale, “non fa altro che riscoprire, e applicare per via tecnologica, il modo di procedere della poesia” (Ibid.). Manacorda, dunque, individua un'analogia tra la struttura della poesia e il modo con cui le informazioni sono diffuse nella civiltà digitale. Inoltre, Marrucci osserva la presenza di alcune caratteristiche specifiche che accomunano la poesia e il mondo digitale. Una di queste è quella che riguarda l'estensione: “per sua natura, una poesia tende a essere meno estesa di una prosa e la brevità è una caratteristica fondamentale pure delle scritture digitali” (Ivi, p. 199). Tuttavia, la brevità della scrittura digitale si traduce, poi, in frammentarietà, ad essa appartiene una “costruzione telegrafica del messaggio (con eliminazione delle parole grammaticali), il ricorso a una sintassi tendenzialmente monofrasale” (Palermo, 2017, p. 92). Si è notato, infatti, che a causa di questo i nativi digitali hanno uno stile di lettura discontinuo e veloce, motivo per cui

prediligono testi brevi e scanditi da un ritmo rapido a scapito della lettura continuativa necessaria per i libri in prosa più lunghi. Il testo poetico, allora, sembra essere “consono alle abitudini del lettore digitale” (Marrucci, 2022, p. 200). D’altro canto, la brevità della poesia non implica frammentarietà come accade nel testo digitale, ma, anzi, comporta “densità e multidimensionalità” (Ibid.) per cui “il testo poetico è breve ma non è fluido” (Ibid.). Insomma, si può dire che la poesia sia uno strumento che ben si addice ai lettori digitali in quanto rappresenta una perfetta sintesi tra la brevità, la non linearità e la multimodalità sensoriale, da un lato, e la densità emotivo-cognitiva, la profondità multidimensionale e la lentezza dall’altra (Marrucci, 2022), diventando, così, un ottimo mezzo di “educazione al buon uso della sintesi (...) per il riconoscimento delle insidie [delle scritture digitali] e per la gestione delle loro potenzialità semantiche” (Ivi, p. 200). A questa riflessione si aggiunge, poi, anche l’apporto delle scienze cognitive che hanno riscontrato come le immagini rappresentino degli schemi essenziali alla mente per elaborare le esperienze e la realtà. Quindi il fatto che parte del pensiero umano si sviluppi secondo processi metaforici, pone “l’organizzazione naturale del pensiero, le modalità ipermediali di organizzazione delle conoscenze e la forma della poesia” (Ivi, p. 187) in un rapporto di corrispondenza reciproca.

### *“Il desiderio di poesia”*

Una volta chiarito che letteratura e poesia trovano un loro spazio nel mondo odierno, appare utile individuare quale valore assume il genere poetico nella vita dell’uomo. Circoscrivere il testo poetico ad un’unica definizione è quasi impossibile, in quanto “ci sono forse tante definizioni di poesia quante sono le poesie scritte al mondo” (Giancotti, 2022a, p. 86). Sicuro è che la poesia nasce “dal raccoglimento nel silenzio” (Giancane, 1985, p. 9), “è un essere-al-mondo, (...) [che] si esaurisce in un’esperienza intima e appartiene alla sfera dell’ineffabile” (Viala et al., 1981, p. 190), “un movimento, un «volo» fonico-semantico laterale alla vita di cui l’uomo ha bisogno da sempre” (Giancotti, 2022a, p. 86) e questo spiega l’insistenza del lirismo nella pubblicità nelle quali vengono usati “effetti di poeticità per attivare le emozioni” (Ibid.), ma anche il grande potere di coinvolgimento che hanno sulle persone le canzoni “che parlano della vita di tutti ma facendola vedere da un punto di vista nuovo” (Ibid.). Insomma, “il bisogno di senso poetico è sempre vivo nell’uomo” (Ibid.), tanto che la



poesia non muove in modo diretto dalla volontà dell'uomo, né tanto meno ha a che fare col pensiero razionale e logico, ma ha in sé “quell'appassionata semplicità che è al di là delle precisazioni dell'intelletto (...). Nella poesia, qualcosa ha conquistato di sorpresa l'intelletto” (Pound, 1957, in Giancane, 1985, p. 11). Non a caso, utilizzando un'espressione molto efficace, Zanzotto vede in essa un mezzo attraverso cui rispondere a quell'“incoercibile desiderio” (*Autoritratto*, 1977, in Zanzotto, 1999 p. 1206) di lodare la realtà che viene percepita dal poeta come “una grande offerta e un immenso donativo” (Zanzotto in Marcoaldi et al., 2007, p. 20) alla perfezione e armoniosità dalle quali non è possibile sottrarsi. Nonostante ciò, la poesia spesso viene considerata inutile da chi non coglie l'impatto che essa ha, e potrebbe avere, sul mondo sociale.

Vygotskij, infatti, nel suo saggio *Psicologia dell'arte* (1972) afferma che l'arte, e quindi anche la poesia, è “quanto di sociale vi è in noi” (1976, p. 339), motivo per cui il testo poetico è stato anche definito come “una tecnica sociale del sentimento” (Giancane, 1985, p. 12) che permette all'individuo, ne sia esso l'autore o il lettore, di dare voce a “certe emozioni, passioni e vizi che, se essa non ci fosse, resterebbero in uno stato di vaghezza e immobilità” (Vygotskij, 1976, p. 340). La poesia, dunque, “è una condensazione della realtà” (Giancane, 1985, p. 12), rende l'essere umano maggiormente sensibile alle emozioni, e in particolare, all'emozione estetica. Ciò inevitabilmente influenza le caratteristiche della personalità dell'individuo e in questo è racchiuso il suo valore sociale. In aggiunta, si può dire che la poesia dia un “apporto etico (...) al mondo” (Ibid.), non nel senso che viene scritta con la volontà di trasmettere determinati valori ideologici, ma nel senso che, scaturendo essa dalla realtà umana, tiene traccia dell'“umanità nel suo divenire (...) e perciò [è qualcosa di] seriamente vissuto, seriamente rappresentato” (Donadoni, 1917, in Giancane, 1985, p. 13). Vygotskij individua anche una funzione biologica essenziale nell'arte. Egli spiega come il comportamento umano si traduce nel processo che spinge l'individuo alla continua ricerca di un equilibrio tra l'organismo umano e l'ambiente. Il comportamento dell'individuo, quindi, è tanto semplice, quanto lo è il suo rapporto con ciò che lo circonda. Si tratta di un processo in continuo movimento, fatto di oscillazioni continue, nel quale “vi saranno sollecitazioni di energia, che non potranno trovare sfogo in un lavoro utile” (Vygotskij, 1976, p. 335). L'arte e la poesia servono, dunque a questo: “scaricare l'energia (...) per ristabilire l'equilibrio tra l'individuo e l'ambiente”

(Giancane, 1985, p. 14). Di conseguenza, a questa funzione biologica della poesia, si collega quella psicologica, che è riconducibile al fattore catartico dell'arte. Essa rappresenta per l'uomo un mezzo a cui ricorrere per liberarsi dal dolore nel momento in cui nella vita quotidiana ciò non è possibile. D'altronde, l'arte è nata come strumento di sopravvivenza dell'uomo, una via di fuga dalla realtà quando essa diventa troppo complicata. A tal proposito, di forte impatto sono le parole di Nietzsche, il quale afferma che "senza il verso non si era nulla, col verso si diveniva quasi un dio" (Nietzsche, 1979, p. 90). L'autore fa qui riferimento all'utilizzo del ritmo e delle canzoni da parte dei popoli antichi per accompagnare il lavoro, per invocare l'aiuto delle divinità, per liberare l'anima da presenze demoniache, per predire il futuro. Anche Andrea Zanzotto coglie nelle poesie lo stesso valore che assumevano gli "scongiuri del mondo primitivo" (Zanzotto in Segre et al., 1981, p. 80), entrambi utili a "liberare dal dolore non solo il poeta ma anche altri che eventualmente (...) leggano" (Ibid.)

#### *Il valore pedagogico della poesia*

Le funzioni della poesia fin qui elencate potrebbero essere sufficienti a giustificare l'importanza di "questa strana forma di espressione" (Giancotti, 2022a, p. 85) nella vita degli uomini, tuttavia la riflessione non sarebbe completa se non si parlasse del valore umano e pedagogico che essa racchiude. Vale la pena innanzitutto ricordare che la poesia ha origine dalla "disponibilità dell'esperienza" (Richards, 1961, p. 57) del suo autore, il quale scrive con lo scopo di "registrare e perpetuare le esperienze che gli appaiono più desiderabili e degne" (Ibid.). I poeti, infatti, "hanno una sensibilità particolare per il fatto linguistico, (...) hanno inoltre molta sensibilità in generale" (Zanzotto in Segre et al., 1981, p. 80) ed è proprio questa particolare capacità che permette loro di vivere le esperienze della vita in maniera profonda, "inserendo ogni accadimento in un'organizzazione psichica superiore al normale" (Giancane, 1985, p. 15). Per questo motivo il poeta è attratto da particolari suoni e significanti e ciò dà vita ad accostamenti di campi semantici, idee e immagini che normalmente sarebbero lontane tra loro (Segre et al., 1981). Egli, cioè, vede nella lingua una "guida (...); una vera luce. La poesia infatti permette una lettura altra del mondo. Essa ha in sé una riserva di valori che permette di oltrepassare spazio e tempo, aiuta l'essere umano a crescere" (Giudici, 1985, p. 156). Il fatto, poi, che il poeta metta le proprie esperienze a

disposizione di chi, invece, non possiede questa particolare sensibilità, fa sì che la poesia non sia tanto un “parallelo della vita o finzione, ma esperienza viva, momento di vita” (Giancane, 1985, p. 16). Il linguaggio poetico non è utilizzato semplicemente come una forma di comunicazione, esso è utilizzato come esperienza, “è una totalità (...) che riunisce in sé una parte fisica e una parte intellettuale” (Bisutti in Morani, 2002, p. 28). Spesso il rapporto della poesia con il corpo non viene considerato, ma in realtà “la poesia usa un linguaggio che fa appello ai nostri sensi per ricostruire il nostro rapporto con il mondo” (Ibid.). Essa, insomma, lascia un segno in chi la scrive e in chi la legge, “un cerchio che racchiude e collega fra loro il nostro corpo e la nostra mente” (Ibid.). Allora, il suo valore pedagogico è racchiuso proprio in questa sovrapposizione tra poesia ed esperienza e nella generosità del poeta nel mettere la propria sensibilità a disposizione degli altri. Il giovane che si trovi a leggere delle poesie, quindi, riesce a soddisfare il proprio bisogno di “ricerca di esperienza di vita” (Ibid.); egli, cioè, “presta alle cose le sue emozioni e i suoi sentimenti per averli restituiti più ricchi e più chiari” (D’Amelio, 1976, p. 131). La poesia, dunque, grazie alla capacità di collegare “il circuito sensoriale-affettivo con quello del pensiero e della consapevolezza” (Bisutti in Morani, 2002, p. 30) permette al lettore di “incanalare le emozioni in senso creativo e non distruttivo” (Ibid.). In effetti, si può dire che essa rappresenti per il lettore un’“espansione del dominio esperienziale sul mondo” (Giancane, 1985, p. 16), “un’estensione di sé nello spazio e nel tempo” (D’Amelio, 1976, p. 131), “un fatto esistenziale che riguarda tutti, non solo coloro che fanno della letteratura un’attività specifica” (Bisutti in Morani, 2002, p. 30).

#### 4.2. Didattica della poesia

In un’intervista del 1987 riguardo all’uso della poesia a scuola, Zanzotto affermò di averla vista sempre “imbrigliata” (Zanzotto in De Luca, 1987, p. 236) tra le pareti delle aule scolastiche. In effetti, è difficile immaginare che a scuola, “istituzione con tutto il suo carico di regole, costrizioni spaziali, temporali e mentali” (Giancotti, 2022a, p. 86), sia possibile creare quel clima di intimità e spontaneità che caratterizzano l’esperienza poetica. La poesia, infatti, per sua natura è “refrattaria ad ogni obbligo” (Ajchenvald in Vygotskij, 1976, p. 347), essa “non può essere imposta, non sopporta condizione, rilutta e scalcia come un mulo se è affrontata per forza” (Zanzotto in Segre

et al., 1981, p. 87). Per questo motivo, alcuni sostengono che essa, nascendo “in un giuoco di spirito, in una fioritura” (Ajchenvald in Vygotskij, 1976, p. 347) non sia adatta a essere contenuta in una lezione scolastica. Per “restituirle quel posto di ospite paradisiaco sulla terra (...) che già occupava nelle epoche più antiche” (Gersenzon in Vygotskij, 1976, p. 348), bisognerebbe liberarla “dalle parentesi, dalla cornice del rapporto scolastico, giacché, a differenza di tutti gli altri argomenti di studio, essa esige un certo atto creativo” (Ibid.). Lo stesso Zanzotto sosteneva che “la poesia nella scuola non dovrebbe entrare che di straforo” (*Qualcosa al di fuori e al di là dello scrivere*, 1979, in Zanzotto, 1999, p. 1224) in quanto il rischio a cui si va incontro è che sopraggiunga “quell’isterilimento e frustrazione progressiva della creatività” (*Infanzie, poesie, scuoletta (appunti)*, 1973, in Zanzotto, 1999, p. 1165) a causa dei quali “la poesia-linguaggio-memoria scade a gretta forzatura mnemotecnica tutta esteriore, finalizzata ad un didatticismo frammentario ed eterogeneo” (Ibid.). Sebbene il valore pedagogico ed educativo della poesia sia evidente, come è emerso precedentemente, sembra, dunque, che “tra l’educazione e la poesia (...) si frapponga un terzo incomodo che è la scuola” (Giancotti, 2022a, p. 86). Dunque, è essenziale che chi insegna si interroghi riguardo a quali sono le modalità più adatte e le azioni didattiche più efficaci da introdurre per rendere la scuola non un luogo fatto apposta “per mummificare ciò che è più vitale” (Ibid.), ma, anzi, un luogo adatto ad “un fertile incontro tra poesia e scuola” (Ibid.).

### *Si può e si deve insegnare la poesia?*

Visto e considerato che l’incontro con la poesia dovrebbe avvenire in modo spontaneo e libero, è naturale chiedersi se la scuola sia il luogo più adatto affinché questo accada. Se si considera, infatti, che “l’emozione poetica (...) si esaurisce in un’esperienza intima ed appartiene alla sfera dell’ineffabile” (Viala, 1981, p. 189), allora “la poesia non è insegnabile: il docente non è un guru” (Giancane, 1985, p. 17). Se, però, si considera anche “il fatto poetico in quanto fatto linguistico” (Viala, 1981, p. 189) ecco che diventa possibile analizzarlo, così da fornire gli strumenti per cogliere “l’ambiguità semantica e fonetica (...) il ricorso all’immagine e alle associazioni libere, la combinazione di quattro tipi di equivalenze (semantica, tematica, strutturale, fonetica) [che] costituiscono (...) linee di forza del fatto poetico” (Ibid.). È vero, infatti, che una

delle componenti principali della poesia è quella che riguarda la sfera del sensibile e dell'affettività; tuttavia, non va ignorato il dato che essa possiede anche un alto valore culturale, per cui “il giuoco con le parole e sulle parole, i riferimenti e le connotazioni appartengono tanto alla cultura quanto alla sensibilità di ciascuno” (Ivi, p. 192). Sotto questo punto di vista, la poesia a scuola permette agli studenti di acquisire una certa consapevolezza riguardo al prezioso patrimonio culturale che, attraverso i componimenti poetici, viene tramandato. Si tratta sicuramente di un tipo di conoscenza che si differenzia dagli “schematici testi di storia (...) per entrare nel mondo dei desideri, delle ambizioni, delle utopie degli uomini” (Giancane, 1985, p. 18). Infatti, pensare che lo sviluppo delle competenze linguistiche, di cui la scuola si fa carico, comprenda solo “la formazione di un linguaggio razionale e denotativo, orientato alla chiarezza e all'efficacia della comunicazione di scambio” (Giancotti, 2022a, p. 87), significherebbe trascurare l'importanza di “garantire al bambino la continuità di un contatto col linguaggio aurorale e simbolico della sua prima infanzia” (Ibid.), continuità che, invece, può essere garantita grazie alla poesia. Insomma, insegnare la poesia a scuola è necessario per offrire ai discenti un'esperienza autentica con il testo poetico e, perché questo avvenga, è importante che essi siano “equipaggiati con le capacità necessarie (...), devono essere educati man mano all'amore verso la parola poetica, che è anzitutto dialogo e ricostruzione dell'esperienza del poeta attraverso il frammento (...) che leggiamo in lui” (Ibid.).

#### *Cosa evitare: la “scuola-scuoletta”*

Innanzitutto, può essere utile conoscere quali siano gli errori da evitare nel momento in cui si propone la poesia a scuola. Andrea Zanzotto che, vale la pena ricordare, è stato anche insegnante e formatore di docenti, sembrava avere le idee chiare riguardo a quali fossero quelle pratiche messe in atto dagli insegnanti che massacrano la scuola, tanto da ridurla a “scuola-scuoletta” (*Infanzie, poesie, scuoletta (appunti)*, 1973, p. 1166), utilizzando le parole dell'autore. Tra queste pratiche, secondo l'autore, c'è sicuramente l'imposizione delle poesie imparate a memoria. Essa ha l'unico risultato di far crescere negli studenti un sentimento di ripudio nei confronti dei componimenti in versi, quando, invece, l'approccio a questo genere letterario dovrebbe basarsi sulla “scelta completamente libera [da parte di chi legge] di un verso o di una totalità da

apprendere «par cœur»” (Ibid.), con il cuore, dunque, e non a memoria. Esiste, quindi, “una giusta forma di memorizzazione” (Zanzotto in Segre et al., 1981, p. 84) che, però, si verifica solo attraverso “un approccio libero e spontaneo” (Ibid.) che permette agli alunni “di lasciarsi prendere dal piacere di certe dolcezze foniche; se un pezzo piace, non è difficile impararlo a memoria” (Ivi, p. 87). Totalmente da evitare, poi, è la “strega” (Zanzotto in De Luca, 1987, p. 236) della didattica della poesia: la parafrasi. Essa, infatti, rappresenta un limite alla libertà che rende l’incontro con la poesia autentico, in quanto “distrukge la possibilità di apprezzare i valori del «corpo» della poesia, (...) quei fattori fonico-ritmici in cui si evidenzia la forza espressiva della lingua” (Ibid.), riducendo il testo ad un “grottesco bricolage grammaticalistico, in sfigurati bruscali anatomici” (*Infanzie, poesie, scuoletta (appunti)*, 1973, in Zanzotto, 1999, p. 1166). Il rischio a cui si va incontro utilizzando la pratica della parafrasi è di imporre agli studenti una certa interpretazione del testo, andando, così, a creare non un dialogo, ma una “comunicazione monodirezionale, quando la poesia – per la sua caratteristica fondamentale di essere aperta a più significati ed a più relazioni con l’esperienza individuale del lettore - è uno strumento finalizzato all’intervento attivo e creativo del bambino” (Giancane, 1985, pp. 20-21). In questo modo, gli alunni non saranno di certo portati a considerare la lettura delle poesie come un’esperienza positiva, ma, al contrario, verrà a crearsi in loro l’idea, errata, che “la poesia si può rendere benissimo con una parafrasi, e che, quasi, la lettura della poesia non è che la premessa alla parafrasi” (Zanzotto in De Luca, 1987, p. 237).

### *La “pedagogia sbagliata”*

C’è da aggiungere che ad un’esperienza didattica di qualità corrisponde prima di tutto una scelta di testi di qualità da parte dell’insegnante. A tal riguardo, Zanzotto afferma che, talvolta, la “«volontà» di parlare al bambino nel suo linguaggio” (*Infanzie, poesia, scuoletta (appunti)*, 1973, in Zanzotto, p. 1170) ha causato un “eccesso di «intenzione»” (Ibid.). Il risultato è stato una “produzione poetica non soltanto di dubbio valore, ma anche incerta rispetto alla funzionalità” (Ibid.), connotata da “velleitarismo, banalità, goffaggine, caricatura” (Ibid.). Lo stesso Rodari, considerato l’autore per l’infanzia per antonomasia, spiega come nel comporre i suoi “giocattoli poetici” seguisse “liberamente e sinceramente le parole” (Rodari, 2020, p. 227) senza pensare

prima quale fosse il contenuto da trasmettere. Questo era il suo modo “di porsi, per così dire, al servizio dei bambini (...) non della poesia (...) perché crescano, non perché restino bambini” (Ivi, p. 228). Essa infatti, rappresenta “la più alta forma di conoscenza ed esplorazione del linguaggio” (Ivi, p. 234) che il bambino in un primo momento compie per gioco, attraverso filastrocche e canzonette. Tuttavia, “anche a livello di gioco (...) bisogna che [la poesia] si presenti con una sua dignità (...), che parli per così dire un po’ più in alto del bambino” (Ibid.). Per questo motivo, la selezione dei testi da parte dell’insegnante è fondamentale: “gli errori di gusto, in questa fase, possono avere conseguenze gravi” (Ibid.). Perché i bambini abbiano la possibilità di vivere un’esperienza che possa essere definita poetica, la parola dev’essere al centro dell’azione didattica in quanto “la forma dell’espressione e la forma del contenuto” (Ibid.) hanno un’influenza maggiore rispetto al contenuto stesso; “la scelta, dunque, non può essere di carattere contenutistico” (Ibid.). In altre parole, l’indicazione che viene data sia da Zanzotto che da Rodari utile agli insegnanti che si trovino nella situazione di selezione i testi poetici da proporre in classe, è quella di scartare quelle composizioni in cui gli intenti e il messaggio che l’autore vuole trasmettere si antepongono alla forma stessa della poesia, in quanto “«scrivere una poesia per i bambini», «scrivere una poesia per insegnare ai bambini una cosa» sono programmi che spesso danno risultati negativi” (Giancotti, 2022a, p. 92). Entrambi gli autori, dunque, sono d’accordo sul fatto che sia necessario evitare “tutta la produzione bamboleggiante, falsamente pedagogica, che qualche volta si fa passare per «poesia per bambini; che non è né «poesia» né «non-poesia»: è pedagogia sbagliata” (Rodari, 2020, p. 228).

Vale la pena, allora, riportare un esempio di applicazione di questo tipo di “pedagogia sbagliata” (Rodari, 2020, p. 228) che, riguardando tempi recenti, permette di comprendere più chiaramente quali siano i rischi concreti a cui un insegnante di oggi potrebbe andare incontro. Matteo Giancotti nel suo libro *Educare al testo letterario* (2022) parla dell’utilizzo che i docenti hanno fatto di filastrocche e poesie che riguardavano il Covid-19 durante il periodo di lockdown nella primavera del 2020. Si tratta di poesie scritte e proposte agli alunni della scuola primaria con l’intento di dare loro una spiegazione riguardo all’insolito momento di emergenza sanitaria che si stava attraversando. L’autore sottolinea che molto spesso questi testi, pur essendo stati scelti e utilizzati dagli insegnanti con le più buone intenzioni, “hanno reso un cattivo servizio

(...) [causato dalla] scarsa qualità letteraria dei materiali” (Giancotti, 2022a, p. 89). Si trattava, infatti, di “filastrocche con ritmi sbilenchi, semantica abborracciata, rime discutibili e talvolta ridicole” (Ibid.) che sicuramente non hanno assicurato quell’incontro di qualità tra bambini e poesia che la scuola dovrebbe ricercare. L'autore riporta, inoltre, la riflessione che la maestra Enrica Buccarella ha fatto a tal riguardo in un articolo pubblicato nel sito della casa editrice Topipittori. L'autrice, oltre a soffermarsi sulla qualità di tali filastrocche, pone l'accento sull'intento educativo con il quale sono state utilizzate. Secondo l'autrice, infatti, gli insegnanti, facendo ricorso per parlare di quello specifico evento all'utilizzo “di parole sciocche, smielate, di colorini e luccichii” (Buccarella, 2020) hanno mancato il vero obiettivo, cioè di cui più gli alunni avevano bisogno in quel momento, ovvero “un'idea di continuità tra la realtà di oggi e quella di ieri, pur nella straordinarietà della situazione” (Ibid.). Le parole di Buccarella richiamano chiaramente il già citato intervento di Rodari, *I bambini e la poesia* (1972), in cui l'autore si dichiara contrario a “tutta la produzione bamboleggiante, falsamente pedagogica” (Rodari, 2020, p. 228).

#### *Arricchire il lessico tramite la poesia*

La scelta di testi di qualità, inoltre, assume ancora più importanza se si considera che per gli insegnanti può essere vantaggioso sfruttare la sensibilità al ritmo e ai suoni propria dell'età infantile per proporre, tramite la poesia, attività didattiche di valore. Come verrà spiegato in modo più approfondito successivamente, i bambini da una certa età in poi sono in grado di apprezzare anche la poesia d'autore. A questa affermazione si potrebbe obiettare che “la poesia d'autore (...) presenta difficoltà concettuali date dalla densità semantica, dall'uso della retorica, dalla costruzione metaforica” (Giancotti, 2022a, p. 87), ma, in realtà, un testo che non sia di immediata comprensione può essere un trampolino di lancio per la creatività, l'immaginazione, il pensiero e lo sviluppo linguistico del piccolo lettore. L'utilizzo della poesia d'autore nelle aule, se selezionata con cognizione di causa, inoltre, “rappresenta uno strumento non convenzionale e fruttuoso di arricchimento lessicale, perché la parola di un poeta è una parola scelta, varia, precisa, mai banale” (Bosc, 2020, p. 11). A tal proposito, sono numerosi gli studi che dimostrano come l'acquisizione di un vocabolario ampio e vario da parte del bambino abbia delle conseguenze rilevanti sul suo sviluppo mentale. Infatti, come si



legge nel documento *Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche* (2011) stilato dall’Agenzia esecutiva per l’istruzione, gli audiovisivi e la cultura, “un vocabolario ben sviluppato alla scuola materna è un predittore efficace della comprensione della lettura negli anni centrali della scuola primaria (Scarborough, 1998); il vocabolario orale alla fine del primo anno della scuola primaria è un predittore significativo della comprensione della lettura dopo dieci anni (Cunningham e Stanovich, 1997) e lo scarto di vocabolario si allarga nelle prime classi. In altre parole, gli alunni che cominciano la scuola con una conoscenza limitata del vocabolario, con il tempo perdono terreno rispetto ai loro pari che hanno cominciato con un vocabolario ricco (Biemiller & Slonim, 2001)” (EACEA, 2011, p. 35).

I bassi risultati OCSE-PISA<sup>6</sup> nella lettura degli studenti della scuola secondaria dimostrano come la povertà lessicale dei giovani italiani sia un dato non trascurabile nella realtà di oggi, sicuramente accentuata dal largo utilizzo da parte degli adolescenti dei media e dei social che riducono le loro possibilità comunicative con i pari età e con gli adulti. Già a metà degli anni Ottanta, Italo Calvino aveva denunciato la sempre più pervasiva espansione di tale fenomeno. Egli, infatti, affermava: “alle volte mi sembra che un’epidemia pestilenziale abbia colpito l’umanità nella facoltà che più la caratterizza, cioè l’uso della parola, una peste del linguaggio che si manifesta come perdita di forza conoscitiva e di immediatezza, come automatismo che tende a livellare l’espressione sulle formule più generiche, anonime, astratte, a diluire i significati, a smussare le punte espressive, a spegnere ogni scintilla che sprizzi dallo scontro delle parole con nuove circostanze” (1988, p. 58). In particolare, gli studenti che possiedono un lessico più ridotto sono coloro che appartengono a “contesti svantaggiati economicamente, socialmente e culturalmente” (Bosc, 2020, p. 9) o che sono recentemente immigrati in Italia e che, se non stimolati dalla scuola, si arrestano ad una conoscenza minima della lingua italiana. Tuttavia, la questione della povertà lessicale non riguarda solo i nostri tempi, ma è un’emergenza alla quale gli insegnanti italiani da

---

<sup>6</sup> Il Programma PISA – *Programme for International Student Assessment* – è un’indagine internazionale promossa dall’OCSE – *Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico* – che misura le competenze degli studenti quindicenni dei Paesi aderenti. Il Programma PISA – *Programme for International Student Assessment* – è un’indagine internazionale promossa dall’OCSE – *Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico* – che misura le competenze degli studenti quindicenni dei Paesi aderenti. Il Programma PISA – *Programme for International Student Assessment* – è un’indagine internazionale promossa dall’OCSE – *Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico* – che misura le competenze degli studenti quindicenni dei Paesi aderenti.

sempre hanno dovuto far fronte. In passato, infatti, tale difficoltà riguardava la presenza massiccia nelle scuole di studenti dialettofoni per i quali, di fatto, la lingua italiana non rappresentava la lingua madre. Attività atte ad arricchire il lessico degli alunni risultano, quindi, essenziali, soprattutto nella scuola primaria, quando la mente del bambino è ancora duttile e in grado di assorbire facilmente gli stimoli dell'ambiente. Inoltre, essere in possesso di un vocabolario ampio e vario ha delle grosse conseguenze nella vita degli alunni. Innanzitutto, permette loro di sviluppare le abilità di lettura, scrittura e comprensione, di poter fruire di messaggi complessi, di accedere ai contenuti di libri e giornali e, in generale, a testi che utilizzano un linguaggio più elevato del parlato, ma non solo: un lessico ricco dà la possibilità di esercitare la propria cittadinanza e, quindi, di partecipare alla vita della comunità e di sconfiggere le disuguaglianze sociali; infatti, “solo con un vocabolario adeguato gli individui possono capire e rispondere a certi elaborati e complessi messaggi politici” (Ivi, p. 10). Insomma, sviluppare il lessico non serve solo “per avere un linguaggio forbito, ma per esercitare una funzione sociale adeguata, per inserirsi positivamente nella società, per essere cittadini attivi, per sviluppare adeguatamente le proprie doti per sé e per la società in cui si vive” (Ibid.). Non bisogna, però, considerare il linguaggio solo nella sua funzione sociale di comunicazione. Esso è anche un importante strumento del pensiero che permette all'individuo di dare voce alla propria emotività e ai propri pensieri. Dunque, “arricchire il lessico significa anche arricchire il pensiero, raffinando e articolando il modo di pensare e garantendo l'autonomia morale e intellettuale dell'individuo” (Ibid.).

Anche nelle *Indicazioni nazionali* (2012) viene dato spazio all'importanza di assicurare agli studenti l'acquisizione di una certa proprietà di linguaggio, tanto che viene suggerito agli insegnanti di “promuovere, all'interno di attività orali e di lettura e scrittura, la competenza lessicale relativamente sia all'ampiezza del lessico compreso e usato (ricettivo e produttivo) sia alla sua padronanza nell'uso sia alla sua crescente specificità” (MIUR, 2012, p. 32). Tuttavia, gli esercizi per lo più mnemonici pensati con l'obiettivo di ampliare il lessico sono spesso poco efficaci e, anzi, controproducenti in quanto rischiano di far nascere negli alunni un sentimento di rifiuto verso la conoscenza della lingua italiana. Ecco che la poesia risulta essere uno strumento adeguato per sviluppare il vocabolario nei bambini. Essi riescono così ad interiorizzare nuove parole in modo spontaneo grazie alla sonorità propria di tale genere letterario che, vista

l'“empatia ritmica” (Zanzotto in De Luca, 1987, p. 237) propria dei lettori più piccoli, permetterà loro di giocare con le parole, imparando attraverso il divertimento. Oltre a ciò, il valore aggiunto che la poesia è in grado di apportare è racchiuso nel fatto che essa, “agisce (...) non solo sul lessico, ma anche sull'animo, muovendo emozioni spesso difficili da gestire, dando voce ai disagi e contribuendo alla loro esternazione e gestione” (Bosc, 2020, p. 11). Allora, l'acquisizione di nuove parole nel vocabolario del bambino tramite la poesia avverrà “in modo emotivamente forte” (Ibid.), offrendogli “nuove risorse espressive” (Ibid.). Le parole apprese tramite la poesia e “grazie alla memorabilità dei versi” (Ivi, p. 14) entreranno a far parte del vocabolario dei discenti in modo autentico in quanto frutto di un'interiorizzazione avvenuta per mezzo di un'esperienza, di una condivisione all'interno di un gruppo in cui ciascuno studente si riconosce e di una co-costruzione del significato da attribuire ai nuovi termini che si incontrano. “La parola diventerà allora un'unità manipolabile del linguaggio degli alunni, perché ne avranno acquisito l'ampiezza, la profondità, e infine, soprattutto, l'automaticità, ottenuta con l'inserimento della parola nella memoria a lungo termine, in modo da poterla richiamare e utilizzare in qualsiasi momento” (Ibid.). Educare i bambini alla scoperta della parola sin dalla scuola primaria, contribuisce, infine, a creare una forma mentis “aperta alle novità del linguaggio, alla fruizione di una gamma ampia e ricca di parole che non possono arrivare dal linguaggio quotidiano (...) sarà una forma mentis che agirà ancora per gli anni della scuola secondaria, formando così adeguate competenze lessicali per la vita” (Ivi, p. 15).

### *L'utilizzo della poesia nell'insegnamento dell'italiano L2/LS*

Come già accennato in precedenza, la poesia rappresenta un'ottima occasione di apprendimento anche per i bambini non italofoni, aspetto che vale la pena approfondire dato che le classi di oggi sono sempre più caratterizzate dalla multiculturalità. La particolare efficacia del testo poetico nell'insegnamento dell'italiano L2/LS può essere ritrovata nelle caratteristiche intrinseche a questo genere letterario, come i giochi di parole, la soggettività dell'interpretazione, la flessibilità della sintassi utilizzata, la ricchezza lessicale e il valore aggiunto dato dalla ritmicità del discorso e dalla predittività della rima. Più nello specifico, la poesia può essere sfruttata come “un campo di prova che (...) conduca [l'apprendente] a verificare l'acquisizione di strutture

linguistiche affrontate in precedenza ma spesso non completamente acquisite (...) perché ritrovate in tipologie testuali didattizzate” (Delucchi, 2012, p. 353). In questo modo, cioè, il discente ha l’occasione di mettere in pratica le proprie conoscenze in un ambito che va oltre i testi scolastici preimpostati e finalizzati all’apprendimento di determinate costruzioni sintattiche. Il testo poetico può essere uno strumento adatto ad esprimere “la flessibilità della lingua, dei suoi elementi fondamentali (...) che può essere alla base di determinate strategie comunicative anche minime o elementari” (Ibid.). In ogni caso, è importante che l’esperienza con la poesia sia supportata da immagini e accompagnata da attività di ascolto e dialogo così che gli studenti possano vivere “una particolare esperienza del linguaggio verbale, acquisendo consapevolezza e fiducia” (Ivi, p. 356). Non bisogna, poi, tralasciare il valore culturale che sottende la poesia e che coinvolge lo studente “attraverso l’esperienza inter-personale e il confronto inter-culturale avviati tramite il testo poetico, [in] un processo di integrazione socio-culturale” (Ibid.). La cultura italiana si manifesta, infatti, anche attraverso il patrimonio letterario che la caratterizza e che si esprime attraverso la lingua e le immagini che tramite essa sono rievocate. Dunque, per una persona straniera che stia imparando la lingua italiana, avere la possibilità di entrare in contatto con il testo poetico, significa anche sperimentare la musicalità della lingua oggetto di apprendimento, provare sulla propria pelle le emozioni che solo le parole sanno suscitare e, quindi, vivere un’esperienza personale e significativa. È da sottolineare che si tratta di un tipo di apprendimento della lingua che non è condotto “dall’esterno”, cioè che non parte dalla conoscenza della lingua per poi, in un secondo momento, andare a considerare l’aspetto culturale, ma guidata dall’interno, in quanto “lo studente non sarà più passivo «apprendente» o «parlante una lingua straniera», ma individuo pienamente inserito in un processo formativo individuale e sociale, culturalmente attivo e partecipe di una cultura «altra» con cui è sollecitato, consapevole di un proprio ruolo e di proprie potenzialità” (Ivi, p. 357). In questo modo, la conoscenza della lingua non si fermerà al livello intermedio, utile per esprimersi nelle comunicazioni quotidiane, ma potrà raggiungere livelli più alti, rendendo, così, il discente dotato di competenze linguistiche più ampie e approfondite.

Potrebbe, comunque, sorgere il dubbio che l’utilizzo della poesia in una classe multiculturale, vista la difficoltà di comprensione che caratterizza il linguaggio poetico, vada a scapito degli studenti stranieri che, non avendo ancora consolidato le proprie

competenze linguistiche, potrebbero riscontrare maggiori difficoltà rispetto ai compagni italofoeni. Tuttavia, come spiega Rocco Quaglia, il linguaggio, prima di assumere “il carattere convenzionale della comunicazione logico-convenzionale” (2010, p. 20), consiste in un codice che è “connotativo-metaforico, (...) con proprietà di concretezza, con valenza magica, con valore iconico e polisemantico” (Ibid.). La poesia, quindi, permette al madrelingua di riapprocciarsi “alla fase connotativa della sua esperienza del linguaggio” (Giancotti, 2022a, p. 88), questo non senza creare in lui “una specie di piccolo shock” (Ibid.) dato dal fatto che egli ha già iniziato a consolidare il linguaggio denotativo/razionale. Lo “spaesamento” che l’alunno italofono prova nel momento in cui si trova di fronte al testo poetico e all’utilizzo di un tipo di linguaggio “che sulle prima gli sembrerà incoerente, perchè non immediatamente razionalizzabile (...) fa sentire il madrelingua estraneo alla propria lingua e mette così sullo stesso piano il madrelingua e il non madrelingua” (Marrucci in Giancotti, 2022a, p. 88).

#### *L’incontro con la “poesia vera”*

L’incontro vero e proprio tra la poesia e il bambino che avviene in aula, coincide anche con il primo approccio alla lettura. Si tratta, dunque, di un momento dell’apprendimento che comporta non poche difficoltà per l’alunno, tanto che il rischio è che la lettura, se vissuta come un esercizio e non come una scoperta, possa diventare uno “strumento di tortura” (Rodari, 2020, p. 233). A tal proposito, significativo è l’articolo scritto da Rodari nel 1964 per il *Giornale dei genitori* in cui espone *9 modi per insegnare ai ragazzi a odiare la lettura*. L’autore, cioè, mette in guardia gli adulti: se si propone il libro come alternativa alla televisione o ai fumetti, se si rimprovera i bambini di oggi perché non leggono tanto quanto i bambini di una volta o perché sono distratti, se li si fa sentire in colpa nel caso in cui non amino leggere, se si rifiuta la richiesta di leggere qualcosa per loro, se non si offre una proposta di lettura di qualità e se si ordina loro di leggere, allora si trasforma “il libro in uno strumento di tortura” (Ibid.). In ogni caso, è proprio la scuola, che “è o dovrebbe essere la grande mediatrice” (Ibid.), a fare la differenza. È lo stesso Rodari che dà indicazioni riguardo all’educazione dei bambini della scuola primaria alla poesia. Inizialmente è utile partire “da quella base di empatia ritmica che ha le sue origini (...) nelle più lontane esperienze dell’infanzia” (Zanzotto in De Luca, 1987, p. 237), proponendo agli studenti tutte quelle

“poesie fatte di giochi di parole e di immagini, di comunicazioni e provocazioni in versi, semplici, subito fruibili” (Giancane, 1985, p. 29). Esse permettono loro di riscoprire il ritmo e la rima, già conosciuti nella primissima infanzia, sul nuovo “terreno della parola scritta” (Rodari, 2020, p. 233). Solo quando le competenze di lettura sono consolidate e, quindi, “il rapporto con la parola scritta non è più un lavoro di decifrazione di segni, ma di uso libero e fantastico di quei segni” (Ivi, p. 234), è il momento di accostare il giovane alunno alla “poesia vera, la poesia grande, senza più aggettivi limitativi” (Ibid.). Potrebbe sembrare che una filastrocca non abbia niente a che fare con una poesia di Montale, ad esempio, “eppure qualcosa in comune c’è: l’attenzione alla forma e al ritmo” (Morani, 2002, p. 10). Per questo motivo i “giocattoli poetici” sono importantissimi nella scuola primaria, essi rappresentano “un necessario ponte di passaggio tra la poesia popolare della prima infanzia e la poesia propriamente detta” (Rodari, 2020, p. 228) e, quindi, “quanto più si sarà giocato con acrostici, limerick e filastrocche tanto più alta sarà la possibilità di avvicinarsi con interesse alla poesia «colta»” (Morani, 2002, p. 10).

Bisogna, inoltre, tenere presente che la scuola primaria rappresenta un momento particolarmente adeguato all’incontro tra i bambini e il testo poetico, in quanto, come è stato già spiegato, l’infanzia e la poesia sono legati da un rapporto “privilegiato” (Zanzotto, 1999, p. 1161). Va ricordato, infatti, non solo che le lallazioni dei bambini sono molto simili al linguaggio del poeta, ma anche che “la poesia si pone in un certo senso come infanzia della lingua” (Giancotti, 2022a, p. 87). Inoltre, a differenza dell’adulto, il bambino, non distinguendo ancora il significante dal significato, possiede una particolare sensibilità per gli effetti fonici e ritmici del linguaggio (Giancotti, 2022a). In poche parole, si può dire che “la poesia e il bambino «pensano» il linguaggio allo stesso modo” (Ibid.). Se, dunque “il tempo della prima infanzia e delle elementari conta (...) per la poesia” (*Qualcosa al di fuori e al di là dello scrivere*, 1979, in Zanzotto, 1999, p. 1224), quando si arriva all’età della scuola secondaria di primo grado, le cose cambiano in quanto “subentra un bisogno di razionalità” (Zanzotto in De Luca, 1987, p. 236) che porta lo studente a porsi dei dubbi sull’utilità della poesia e ad allontanarsi da essa. Zanzotto parla di “una latenza dell’interesse per la poesia” (Ivi, p. 237) nell’adolescente che lo porta, ad un certo punto, a rinunciare “alla gioia dell’abbandono infantile, alle fantasticherie (...) che perdurano nel fatto poetico” (Ibid.)

e a “parlare invece in linguaggio funzionale e corretto” (Ibid.). In ogni caso, è possibile che il bisogno di poesia riemerge successivamente ed è anche possibile che “la ripresa dei rapporti con la poesia costituirà (...) un nuovo incontro emozionante” (Ibid.). Alla luce di queste considerazioni, è evidente che l’insegnante della scuola primaria abbia una grandissima responsabilità poiché dalle sue scelte didattiche dipende il grado di qualità dell’esperienza che gli alunni fanno con la poesia, esperienza che, se non viene vissuta durante l’età dell’infanzia, sarà difficile poi recuperare allo stesso modo in un momento successivo della vita.

### *L’insegnamento della poesia nelle Indicazioni nazionali per il curricolo*

Le riflessioni condotte fino ad ora hanno portato alla luce le motivazioni che rendono il testo poetico un mezzo attraverso il quale garantire un’esperienza didattica significativa agli studenti della scuola primaria. In ogni caso, è importante che un insegnante, nel progettare e mettere in pratica la propria azione didattica, si muova entro il quadro di riferimento fornito dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo* (2012) che, per tale motivo, è necessario prendere in considerazione in questa sede. In effetti, nel documento non viene dato particolare rilievo al genere poetico nello specifico. Il testo poetico, infatti, viene citato solamente tra gli obiettivi di apprendimento nell’ambito della lettura sia al termine della classe terza, laddove si indica che lo studente dovrebbe essere in grado di “leggere semplici e brevi testi letterari, sia poetici sia narrativi, mostrando di saperne cogliere il senso globale” (MIUR, 2012, p. 31), sia al termine della classe quinta, in cui viene fissato l’obiettivo di “leggere testi letterari narrativi, in lingua italiana contemporanea, e semplici testi poetici cogliendone il senso, le caratteristiche formali più evidenti, l’intenzione comunicativa dell’autore ed esprimendo un motivato parere personale” (Ivi, p. 32). Sempre tra gli obiettivi al termine della classe quinta, inoltre, si evidenzia che l’allievo dovrebbe aver acquisito le competenze utili a “produrre testi creativi sulla base di modelli dati (filastrocche, racconti brevi, poesie)” (Ibid.). La poesia, dunque, viene presa in considerazione, però associata a compiti di ricezione o produzione scritta oppure orale trascurando, in questo modo, il valore che tale genere letterario assume se utilizzato inizialmente come “giocattolo poetico” e, successivamente, grazie alla “poesia vera, la poesia grande” (Rodari, 2020, p. 234), come occasione per sperimentare, attraverso un “uso libero e fantastico” (Ibid.)

delle parole, il valore della bellezza e di una prima forma di meditazione (Giancane, 1985). Inoltre, viene data l'indicazione di proporre "semplici testi poetici" (MIUR, 2012, p. 32) facendo, così, sembrare che la poesia d'autore sia troppo complicata per essere compresa ed apprezzata dagli alunni della scuola primaria, quando, invece, come già è stato detto, se la selezione dei testi viene svolta dall'insegnante con "con sensibilità e acutezza di scelta" (Giancane, 1985, p. 31), è possibile far avvicinare i bambini ai grandi autori di poesia. Sembrerebbero, dunque, valide ancora oggi le parole di Zanzotto quando, con uno sguardo critico nei confronti dell'istituzione scolastica, dei programmi curricolari e dei libri di testo, affermava che, purtroppo, la qualità delle esperienze didattiche che gli studenti vivono, dipendono "solo dall'iniziativa, dalla sensibilità, dalla volontà degli insegnanti" (Zanzotto in Segre et al., 1981, p. 85).

Tuttavia, è da notare che alcuni degli obiettivi stabiliti dalle *Indicazioni Nazionali* sono raggiungibili grazie alle possibilità, già esposte in maniera approfondita in precedenza, che l'impiego del testo poetico offre. Sicuramente, infatti, l'incontro dei bambini con la poesia, concorre ad assolvere "il compito specifico del primo ciclo [che] è quello di promuovere l'alfabetizzazione di base attraverso l'acquisizione dei linguaggi e dei codici che costituiscono la struttura della nostra cultura" (MIUR, 2012, p. 24), soprattutto nei bambini "che vivono in situazioni di svantaggio: più solide saranno le capacità acquisite nella scuola primaria, maggiori saranno le probabilità di inclusione sociale e culturale attraverso il sistema dell'istruzione" (Ivi, p. 25). La "consapevolezza ed espressione culturale" (Ivi, p. 11), tra l'altro, è anche una delle otto competenze-chiave europee che comprende "la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero" (Ibid.). Non si può, inoltre, dimenticare che la poesia permette "lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure (...) condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio" (Ivi, p. 28). Se si considerano le possibilità che possono nascere dall'incontro con il testo poetico, di cui già si è parlato nei capitoli precedenti, emerge che esso si presta ad



essere vissuto ed interpretato con libertà e spontaneità, rendendo così possibile agli studenti di sperimentare uno dei più importanti diritti costituzionali e di cittadinanza, ovvero il diritto alla parola (articolo 21) “il cui esercizio dovrà essere prioritariamente tutelato ed incoraggiato in ogni contesto scolastico e in ciascun alunno” (Ivi, p. 26). L'utilizzo della poesia in classe può essere, quindi, un'occasione adatta alla “co-costruzione di significati” (Bosc, 2020, p. 14), pratica utile “per sanare le divergenze, per acquisire punti di vista nuovi, per negoziare e dare un senso positivo alle differenze così come per prevenire e regolare i conflitti” (MIUR, 2012, p. 26) attraverso “la parola e il dialogo tra interlocutori che si rispettano reciprocamente” (Ibid.). In questo modo, “lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure” (Ivi, p. 28) avverrà, come specificato nelle *Indicazioni Nazionali*, “in funzione non solo del miglior rendimento scolastico, ma come componente essenziale delle abilità per la vita” (Ibid.). Entrare in contatto con il testo in versi, permette, inoltre, all'alunno di fare “esperienza dei diversi usi della lingua (comunicativi, euristici, cognitivi, espressivi, argomentativi)” (Ibid.) e di sviluppare un certo “gusto per la lettura [che] produce aumento di attenzione e curiosità, sviluppa la fantasia e il piacere della ricerca in proprio, fa incontrare i racconti e le storie di ogni civiltà e tempo, avvicina all'altro e al diverso da sé” (Ivi, p. 28). Nel documento è anche specificato, che la “lettura connessa con lo studio e l'apprendimento e la lettura più spontanea, legata ad aspetti estetici o emotivi, vanno parimenti praticate in quanto rispondono a bisogni presenti nella persona. In questa prospettiva ruolo primario assume il leggere per soddisfare il piacere estetico dell'incontro con il testo letterario e il gusto intellettuale della ricerca di risposte a domande di senso” (Ivi, p. 29). Inoltre, come è già stato detto, la poesia è uno strumento ideale da utilizzare per ampliare il lessico del bambino “con l'uso vivo e reale della lingua, non attraverso forme di apprendimento meccanico e mnemonico” (Ivi, p. 30). Non a caso, tra gli obiettivi di apprendimento sia al termine della classe terza che della classe quinta della scuola primaria si trova rispettivamente: “ampliare il patrimonio lessicale attraverso esperienze scolastiche ed extrascolastiche e attività di interazione orale e di lettura” (Ivi, p. 32) e “arricchire il patrimonio lessicale attraverso attività comunicative orali, di lettura e di scrittura e attivando la conoscenza delle principali relazioni di significato tra le parole (somiglianze, differenze, appartenenza a un campo semantico)” (Ivi, p. 33).

In conclusione, si può dire che le Indicazioni Nazionali non diano particolare rilievo al valore didattico ed educativo che la poesia può assumere nella scuola primaria. Diventa, quindi, di decisiva importanza la solidità e la qualità della formazione dei docenti in quanto “in mancanza di programmi specifici (...), questo dono [la poesia] da fare ai bambini ai ragazzi lo si può chiedere solo agli insegnanti della scuola dell'obbligo che abbiano la sensibilità e la voglia di farsene carico” (Morani, 2002, p. 31). Zanzotto sosteneva che molto dipende da “come l’insegnante vive la poesia” (Segre et al., 1981, p. 237); in effetti, se il docente per primo non ha mai sperimentato la poesia come uno strumento tramite il quale approcciarsi al mondo in “un modo diverso e unico” (Morani, 2002, p. 30), allora è difficile che egli possa considerarla per il suo valore più alto e profondo, che la rende qualcosa che va oltre il fatto letterario e che, per questo motivo, dovrebbe essere “proposta subito, a tutti, come una specie di imprescindibile alfabeto, propedeutico a quello che sarà, per chi lo vorrà, negli anni successivi, un vero e proprio approccio di tipo letterario (Ivi, p. 31).

#### 4.3. Gli *haiku*: scelte e motivazioni

L'intervento didattico che in seguito sarà proposto e che vuole essere un esempio di come sia possibile mettere in pratica una didattica della poesia efficace che favorisca l'incontro tra i bambini e il testo in versi, vede come protagonista il particolare genere poetico degli *haiku* e, più nello specifico, gli “pseudo-haiku” composti da Andrea Zanzotto e raccolti nel volume *Haiku for a season* (2019).

##### *Come nasce lo haiku*

Prima ancora di esporre le ragioni per cui lo *haiku* può rappresentare un'opportunità educativa per gli studenti della scuola primaria, è necessario parlare delle origini di questo tipo di componimenti e chiarirne le caratteristiche. Bisogna, allora, partire dal *tanka*, letteralmente “poesia breve”, composizione di cinque versi con uno schema sillabico 5-7-5-7-7, che rappresenta l'antenato dello *haiku*. Questo tipo di testo in versi si ritrova “già dai tempi del *Manyōshū* - la prima antologia poetica giapponese” (Dal Pra, 2023, p. VII) risalente alla seconda metà dell'VIII secolo. È interessante notare come questa forma poetica abbia prevalso su tutte le altre, “forse rispecchiando già un tratto che continuerà a segnare la cultura giapponese, ossia la

tendenza a compattare, a preferire ciò che è minuto” (Ibid.). Successivamente, si verificò un’evoluzione del *tanka* che approda nell’XI e XII secolo “a una funzione spiccatamente sociale: questa breve forma poetica viene infatti usata per il dialogo in versi, cioè una base per un alternarsi di composizioni poetiche a opera di diversi autori” (Giancotti, 2022a, p. 122). In poche parole, iniziava un poeta producendo la prima strofa a cui l’altro poeta, interlocutore, rispondeva con una seconda, dando vita ad “una gara di virtuosismo (...), una divertita ricerca di legami sempre più inusitati con la parte precedente” (Dal Pra, 2023, p. VII). Quando, poi, a questi primi due poeti se ne aggiunsero molti altri contribuendo a comporre strofe successive alle prime due, il *tanka* diventò un *kusari-renga*, cioè una “poesia a catena”. Nel tempo “tra la «botta» e la «risposta», la «botta», cioè la prima parte del *tanka*, quella che dà il *la* alla composizione, si affermò (...) come la più importante, la più valida del componimento” (Giancotti, 2022a, p. 122) tanto da imprimere il tono dell’intero componimento, motivo per cui veniva affidata al poeta più esperto (Dal Pra, 2023). Per questo motivo, i primi tre versi, chiamati *hokku*, furono, poi, destinati ad affrancarsi dal resto del componimento tanto da vivere di vita propria sotto il nome di *haiku*, forma poetica che ebbe fortuna tra il XVI e XVII secolo.

Tuttavia, lo *haiku*, nella forma in cui lo conosciamo oggi, vide la luce solo con l’avvento del maestro Bashō, prima del quale esso rappresentava “una forma di poesia insofferente delle regole del *kusari-renga* e talvolta dai contenuti leggeri, umoristici, quando non triviali” (Giancotti, 2022a, p. 123). Dunque, Matsuo Bashō (1644-1694), considerato il “grande sacerdote dello *haiku*” (Dal Pra, 2023, p. VIII), “colui che darà al genere una propria definita autonomia e nobiltà” (Giancotti, 2022a, p. 123) fa il suo ingresso in questo scenario “su uno sfondo nel quale un profondo rinnovamento sociale si intreccia con un nuovo fervore artistico; (...) è il rinascimento giapponese, che (...) si riflette nella sua lingua semplice, nel suo stile piano e nel ritorno a una natura vera” (Dal Pra, pp. VIII-IX). Lo *haiku* diventa una vera e propria disciplina trasmessa dallo *hajin*, maestro di composizione, che fa del “consiglio di Bashō «seguire la natura, tornare alla natura» (...) una sorta di comandamento da seguire” (Iarocci, 2017, p. 24). La natura che ispira l’autore dello *haiku*, non è dunque “quella delle convenzioni letterarie: è la natura reale, (...) nelle sue manifestazioni più infinitesimali e anche in quelle meno adatte ad essere cantate (...) che sempre sfuggono al nostro sguardo, e

dunque anche al canto di un poeta” (Dal Pra, 2023, p. IX). Ecco perché l’allievo, istruito dallo *hajn*, si deve innanzitutto “esercitare nell’ascolto della natura, per saperne cogliere i minimi eventi, le sfumature quasi impercettibili che, se osservate attentamente, si rivelano dense di significato” (Giancotti, 2022a, p. 123). Tuttavia, la stesura dello *haiku* non consiste in un mero esercizio descrittivo. Infatti, come afferma Roland Barthes, “lo *haiku* non descrive mai: la sua arte è anti-descrittiva nella misura in cui ogni stadio della cosa è (...) trasformato in una fragile essenza di apparizione” (Barthes in Dal Pra, 2023, p. IX), il suo fine è quello di riuscire “a cogliere il respiro di questo mondo, e proiettarlo in una dimensione senza tempo” (Dal Pra, 2023, p. IX). Il fulcro tematico dello *haiku* è dato dal *kigo*, cioè il riferimento, non sempre esplicito, alla stagione presa in considerazione, la quale può essere descritta tramite diversi elementi, “pianta, astro, pioggia (...) animale, danza, festività, costume” (Ivi, p. X). In esso “si cristallizzano le emozioni sfumate che percorrono una stagione (Ibid.) e si viene a creare tra “natura e vita interiore (...) una combinazione formale armoniosa” (Giancotti, 2022a, p. 123).

Dopo Bashō ci furono altri autori di peso nel panorama poetico dello *haiku*, anche se nessuno di questi ebbe la stessa influenza sui contemporanei. Successivamente “lo haiku classico andò pian piano depauperando di originalità e allentò i legami con la realtà, fino a quando nel 1986 un giovane critico, Masaoka Shiki, denunciò lo «stato di morte» cui si stava avviando l’ormai trito genere dello haiku” (Iarocci, 2017, p. 25). In ogni caso, con la diffusione in Occidente dell’interesse per la poesia giapponese, iniziata con il giapponismo, “quella corrente di arte e di moda che vide tutto il Vecchio Continente, sullo scorcio del secolo scorso, rivolgere uno sguardo affascinato verso l’impero del Sol Levante” (Dal Pra, 2023, p. VI), molti autori dell’età contemporanea hanno fatto uso di questo particolare genere letterario, in particolare gli imagisti, il cui massimo esponente è Ezra Pound.

#### *Gli “pseudo-haiku” di Zanzotto: uno “strumento di auto-aiuto”*

La progressiva diffusione dello *haiku* nel mondo, iniziata alla fine dell’Ottocento, non si è ancora arrestata. Negli ultimi tempi si è verificata una larga diffusione di tale genere poetico nel “territorio della scuola e dell’editoria per l’infanzia” (Giancotti, 2022a, p. 120), motivo per cui è necessario che gli insegnanti si

adopterino per esercitare “un certo spirito critico (...) e delle strategie selettive” (Ibid.) nella scelta dei testi. A questo scopo, per un insegnante “aggirarsi tra le pagine degli *Haiku for a season* di Zanzotto potrebbe essere un’esperienza interessante e ricca di sviluppi pedagogici e didattici” (Ivi, p. 130).

“Un capitolo piuttosto misterioso della (...) vasta opera” (Breda in Zanzotto, 2019, p. 105) di Zanzotto è quello che vede “la gemmazione degli haiku (...), concentrata in particolare tra la primavera e l’estate del 1984” (Ibid.). La produzione di tali componimenti coincise con un “momento cupissimo” (Zanzotto, 2019, p. 104) della vita del poeta, durante il quale egli stesso affermava di sentirsi “immerso in una palude limacciosa, anzi una fogna” (Ibid.). L’arrivo della terza età, infatti, provocò in lui una “depressione tenebrosa, (...) che lo aveva portato sull’orlo dell’inacidimento, dell’afasia” (Ivi, pp. 103-104). Questo gli causò “un vero e proprio «blocco» vitale ed espressivo” (Giancotti, 2022a, p. 128) che riuscì a superare in parte attraverso la stesura di “pseudo-haiku” (Zanzotto, 2019, p. 105), per lui “strumento di auto-aiuto” (Ibid.) tramite i quali sperimentò “una forma particolarissima di autoanalisi” (Ivi, p. 106) secondo quel “principio freudiano per cui il nevrotico è un malato che si cura con la parola” (Ibid.). Si tratta di componimenti scritti in “un inglese ridotto quasi al grado zero, minimo e minimalista, (...) un neoinglese petèl, (...) linguaggio pre-logico e vezzeggiativo” (Ivi, p. 104). Zanzotto, dunque, ritrova negli haiku in inglese, “crampi verbali (...) flusso di frammenti (...) balbettio di pochi vocaboli” (Ibid.), lo stesso “primordiale bioritmo” (Zanzotto, 2019, p. 101) che stimola spontaneamente i bambini a comunicare sin dalla primissima infanzia. Insomma, “come si fa con la riabilitazione degli arti, quando a seguito di un incidente se ne perde la mobilità, così con la poesia degli *haiku* Zanzotto ricomincia in un certo senso dal livello di competenza di un bambino, cioè dalle catene di sillabe” (Giancotti, 2022a, p. 128). Utilizzare la lingua inglese, che pur poco conosceva, gli permise di appellarsi “a un diritto all’ignoranza” (Zanzotto, 2009, p. 96) che fu per lui “come un depuratore” (Ibid.). Inoltre, la scrittura degli haiku in lingua inglese assunse per Zanzotto un particolare significato di ritorno “attraverso le forme culturali - alla bomba atomica sganciata su Hiroshima, a quel trauma incancellabile; tornarci, per di più, usando la lingua dell’oppressore (l’inglese)” (Giancotti, 2022a, p. 129) (Cfr. paragrafo *L’inglese “minimo e minimalista”*, p. 33). Tuttavia, oltre alla

versione inglese pubblicata nel 2012 negli Stati Uniti nel 2019 ne venne pubblicata l'autotraduzione in italiano.

Non bisogna, però, pensare che l'utilizzo dello *haiku* da parte di Zanzotto “si esaurisca in questa funzione strettamente personale” (Giancotti, 2022a, p. 129). Innanzitutto, il poeta apprezzava di questo particolare genere di composizione l’“idea semplice e «positiva» della natura, che in esso si libera secondo l’alito peculiare di ogni singola stagione con i suoi brusii, colori, sensazioni tattili o auditive, animaletti araldici, fruttificazioni, cristallinità, umidori” (Zanzotto, 2019, p. 102), idea molto vicina alla visione zanzottiana di poesia intesa come “una specie di elogio della vita” (*Autoritratto*, 1977, in Zanzotto, 1999 p. 1206) che nasce da un’“incoercibile desiderio” (Ibid.) dell’uomo di ricambiare, in qualche modo, quella “grande offerta e (...) immenso donativo” (Zanzotto in Marcoaldi et al., 2007, p. 20) concessi dal paesaggio. Gli *haiku*, dunque, intrisi di “valore di una sensazione carica di intuizione, di un percepire illuminante” (Zanzotto, 2019, p. 101), sono la traccia dello “sfarfallio di un logos che è quasi sempre libero dalle costrizioni di un soggetto” (Ibid.) e della “potenza del *genius loci*” (Zanzotto in Marcoaldi, 2009) che abita il mondo e che il poeta, mosso da “un «dittar dentro» somigliante anche a un «diktat», a qualcosa di impositivo e senza mediazioni” (Zanzotto, 2019, p. 106) non può fare a meno di cogliere.

#### *La valenza didattica ed educativo dello haiku*

Vista l’importanza della scelta da parte dell’insegnante dei testi da proporre in aula, è necessario spiegare le ragioni per le quali gli *haiku* rappresentano “un genere letterario che, per le sue caratteristiche intrinseche e peculiarità connaturate, ben si presta e si adatta ad avere anche una valenza didattica e educativa per i bimbi e per i ragazzi in età scolare” (Sacco, 2022). Innanzitutto, i benefici dell’impiego di questa particolare forma di poesia derivano dagli aspetti formali che la caratterizzano. A livello didattico, può essere utile agli studenti per comprendere in modo funzionale alcune caratteristiche del testo in versi, come ad esempio il computo sillabico. Essendo, infatti, lo *haiku* classico composto da 17 sillabe secondo lo schema 5-7-5, rappresenta uno strumento adatto ad approfondire la conoscenza della struttura sillabica del testo in modo giocoso.

C'è, poi, da considerare il valore didattico che i contenuti di tali poesie possiedono. Infatti, “la poesia *haiku* fa delle immagini naturalistiche il suo epicentro lirico; ebbene cercare di far inserire, in questo tipo di poesia redatta dai più piccoli, un nuovo nome di una pianta in fiore, per esempio, o di un evento atmosferico di un dato periodo dell’anno (ossia il «kigo», il termine stagionale che uno *haiku* ortodosso deve necessariamente possedere) porterebbe giocoforza a far apprendere nuove e interessanti parole ai piccoli studenti” (Sacco, 2022), contribuendo, in questo modo, ad ampliare il lessico degli alunni, compito di cui, come si è visto in precedenza, è essenziale che la scuola si faccia carico. Inoltre, la centralità del rapporto uomo-natura negli *haiku*, aggiunge valore educativo a questo tipo di composizione che possono, quindi, essere impiegate per “educare (...) al rispetto della natura in tutte le sue manifestazioni (...). La poesia *haiku* può essere un mezzo che ha come fine quello di conoscere prima la natura per poi poterla amare e rispettare” (Ibid.). Bisogna aggiungere, poi, che proprio per i contenuti propri di questa particolare forma poetica, “lavorare sugli *haiku* significa educare alla pazienza, alla percezione del silenzio e dei rumori minimi, a cogliere le forme del mondo circostante” (Giancotti, 2022a, pp. 121-122), pratiche che nel mondo di oggi sono sempre meno diffuse e che, dunque, danno la possibilità agli insegnanti di offrire ai discenti esperienze che si pongono “in controtendenza” (Ibid.), compensando, in questo modo, “gli spasmi da gratificazione immediata che il sistema dei social media e del gioco digitale impone a bambini di età sempre più bassa” (Ibid.). Il fatto che per leggere e per scrivere gli *haiku* sia necessaria “una condizione di calma fisica e mentale” (Ibid.), fa sì che mettere i bambini a contatto con questi brevi componimenti permetta di avvicinarsi “alle tecniche della meditazione con il vantaggio di offrire loro anche elementi conoscitivi e culturali affascinanti; persino – forse – accattivanti” (Ibid.).

Insomma, se da un lato “questa forma poetica ha, fra le sue peculiarità, quella di possedere e di far proprio un registro linguistico semplice, immediato e concreto senza ricorrere a retorica, pomposità letteraria, termini astratti o forbiti” (Sacco, 2022), fatto che la rende particolarmente efficace per accompagnare i bambini nel loro primo incontro con la poesia d’autore, dall’altro le “pochissime sillabe, [e le] parole d’uso comune” (Giancotti, 2022a, p. 120) che caratterizzano i tre versi che danno forma allo *haiku*, non escludono il fatto che si tratti di “un prodotto estremamente raffinato” (Ibid.) che stimola negli studenti l’utilizzo di strumenti cognitivi ed emotivi, quali

l'osservazione e la concentrazione, "capacità (...) che gli insegnanti vedono progressivamente ridursi nelle recenti generazioni di alunni" (Ivi, p. 121).

#### 4.5. Ipotesi di un intervento didattico

L'ipotesi di intervento didattico sugli haiku di Zanzotto di seguito presentata può aiutare a comprendere alcune delle possibilità didattiche che la poesia offre. A tal proposito, una buona sintesi utile ad un insegnante come guida nella progettazione delle attività da proporre in classe sulla poesia, è quella proposta da Matteo Giancotti nel suo manuale *Educare al testo letterario* (2022) di seguito brevemente esposta. I principali aspetti che l'autore prende in considerazione sono quattro.

##### *Letture*

Per avvicinare i bambini testo in versi è fondamentale considerare l'aspetto percettivo. Dato che la poesia comunica principalmente attraverso suono e ritmo, aspetti che, come si è già visto in precedenza gli infanti sanno cogliere in modo spontaneo e naturale, "la lettura dell'insegnante è un momento centrale dell'approccio al testo poetico" (Giancotti, 2022a, p.160). La lettura, sottolinea Giancotti, deve essere preparata con attenzione, creando un'atmosfera di silenzio e attesa. Il docente può introdurre la poesia menzionando il titolo o mostrando una foto dell'autore per stimolare curiosità. È utile anche cambiare l'ambiente dell'aula per rendere l'attività speciale. Una buona lettura richiede cura nella dizione, nel tono e nella gestualità: l'insegnante deve sentirsi a suo agio nello spazio. Una buona idea potrebbe essere quella di iniziare senza mostrare il testo ai bambini, ciò li aiuterebbe a concentrarsi sul suono. Poi, si può pensare di distribuire o proiettare il testo per una lettura condivisa. Infatti, anche la presentazione grafica può essere un modo per completare l'esperienza visiva, a seguito di quella uditiva.

##### *Appropriazione*

Dopo la lettura, inizia la fase di appropriazione che ha lo scopo di incoraggiare i discenti a interagire con il testo. L'obiettivo non è la comprensione integrale di quanto letto, ma piuttosto che i bambini rispondano a quanto ascoltato e visto in modo personale. Questi primi "movimenti dei piccoli lettori verso il testo [si potrebbero



chiamare] «fantasie di avvicinamento» proprio come Zanzotto intitolò un suo libro di saggi sulla letteratura” (Giancotti, 2022a, p. 162). L’attività più semplice che si potrebbe pensare di proporre è sicuramente quella di chiedere ai piccoli di fare un disegno sulla poesia che hanno appena letto. In ogni caso è sempre meglio definire con loro obiettivi chiari e guidarli, ad esempio, concentrandosi su specifiche aree del testo o focalizzandosi sui colori evocati dai versi. La riflessione può essere stimolata, inoltre, da attività orali, come il brainstorming, anche se è bene non escludere le attività di scrittura. Dal momento che chiedere di scrivere una poesia senza indicazioni precise può risultare difficile, un buon approccio è fornire matrici del testo da completare creativamente: “l’insegnante può cioè (...) distribuire dei fogli in cui la poesia letta compaia senza alcuni dei suoi elementi, che saranno i bambini a integrare” (Ibid.). È possibile anche trasformare la poesia in prosa, ciò può anche avvenire tramite la riflessione sul testo che permette agli alunni di esprimere i propri pensieri e le emozioni che hanno provato, collegandolo a situazioni simili vissute.

#### *Razionalizzazione/ analisi*

Giancotti esplora, poi, il settore chiamato della “razionalizzazione/analisi” che prevede un approccio atto ad integrare razionalità ed emotività nel processo di comprensione. In effetti “la razionalizzazione del testo poetico non esclude gli aspetti emotivi, ma li integra con gli elementi cognitivi” (Giancotti, 2022a, p. 163). In questa fase i piccoli discenti sono invitati a esplorare i temi centrali e le aree semantiche della poesia in modo più strutturato e analitico. Le domande come “di cosa parla questo testo?” fungono da guida per scoprire significati nascosti e promuovere discussioni arricchenti. Un aspetto interessante della razionalizzazione è l’identificazione e l’analisi delle diverse aree semantiche presenti nei testi poetici che spesso presentano contrasti binari come luce/buio, movimento/staticità, gioia/dolore, i quali possono essere evidenziati attraverso l’uso di contrassegni colorati. L’uso di colori non solo aiuta a comprendere meglio la struttura ritmica della poesia, ma anche a identificare le vocali ritmiche presenti in ogni verso, così da enfatizzare gli accenti e contribuire a rendere la lettura più espressiva e consapevole. Infine, stimolare inferenze e riflessioni sui significati impliciti del testo consente ai bimbi di andare oltre ciò che è esplicitamente detto, incoraggiando una comprensione più profonda e personale della poesia. Questo

approccio non solo sviluppa competenze linguistiche e interpretative, ma anche la capacità di apprezzare la complessità e la bellezza della forma poetica.

### *Riflessione linguistica*

Tuttavia, la vera riflessione sulla lingua dovrebbe andare oltre l'analisi del testo, e ciò è possibile se gli alunni vengono accompagnati nell'esplorazione della qualità e della disposizione delle parole nel testo poetico, tutti fattori che permettono di distinguere la letteratura dagli altri usi della lingua. Sarebbe, infatti, "riduttivo pensare che una poesia serva solo a identificare sostantivi e verbi" (Giancotti, 2022a, p. 165). Le domande-guida dell'insegnante dovrebbero aiutare i giovani lettori a riflettere sulle scelte stilistiche operate dall'autore, ma anche a cogliere il significato delle locuzioni idiomatiche. In questo modo, la poesia dà agli alunni la possibilità di ampliare il loro lessico "non soltanto perché introduce termini nuovi per i bambini (...) ma soprattutto perché amplia la gamma delle accezioni, anche di termini noti" (Ibid.). Un suggerimento dato da Giancotti è, infine, quello del cut-up, un gioco stimolante in cui le parole di una poesia vengono ritagliate e ricombinate per creare nuovi testi, promuovendo la creatività e potenziando le capacità lessicali, semantiche e sintattiche degli studenti. Questo tipo di attività non solo insegna le peculiarità del linguaggio poetico, ma guida gli studenti anche verso una comprensione più profonda e creativa della letteratura.

### *Un esempio pratico: i papaveri negli haiku di Andrea Zanzotto*

Leggendo gli *haiku* scritti da Andrea Zanzotto e raccolti nel volume *Haiku for a season | per una stagione* del 2019, si può notare la presenza di alcuni temi ricorrenti che caratterizzano il genere dello *haiku*, come ad esempio, la natura, i fenomeni atmosferici o le stagioni. Per un insegnante che voglia proporre in classe tali componimenti, potrebbe essere utile scegliere un filone tematico da seguire, così da selezionare i testi su cui concentrare la propria attività. Per scegliere il tema da trattare, il docente potrebbe basarsi sugli interessi dei propri alunni, oppure sulla vicinanza tra l'oggetto della poesia e il mondo dei bambini o, ancora, sulla correlazione con argomenti trattati contemporaneamente in altre discipline. Ad esempio, nella proposta didattica di seguito presentata, si è scelto come protagonista il fiore del papavero, in

quanto si tratta di un fiore selvatico che è facile vedere in campagna e nei margini delle strade, ma anche di un fiore che possiede un importante valore simbolico nella cultura italiana e non solo. Si tratta di un percorso didattico che richiede indicativamente dieci ore in totale e che è stato pensato per una classe quinta della scuola primaria, quando gli alunni hanno sviluppato le competenze necessarie a cogliere il significato del linguaggio metaforico della poesia e sono, inoltre, in grado di produrre pensieri più elaborati ricollegando ciò che leggono alle proprie esperienze e conoscenze.

Poiché le progettazioni curriculari rappresentano un mezzo per raggiungere un fine prestabilito, è utile ideare l'intervento didattico seguendo la logica della progettazione "a ritroso". Infatti gli insegnanti, in quanto progettisti, hanno il compito di pianificare "esperienze di apprendimento che rispondano a determinate finalità" (McTighe et al., 2004, p. 29). Questo modo di progettare viene definito "a ritroso" proprio perché "si inizia dalla fine – i risultati desiderati (scopi o standard), e poi si ricava il curricolo dalle evidenze dell'apprendimento (le prestazioni) richieste dallo standard e dall'insegnamento necessari per abilitare gli studenti a funzionare adeguatamente" (Ivi, p. 30). Si tratta di capovolgere la didattica, e cioè di non progettare partendo dai libri di testo o dalle attività che sono state consolidate nel tempo, ma iniziando dalla fine, cioè dagli scopi che costituiscono la meta dell'attività, utilizzando, in questo modo, una didattica per competenze. La progettazione "a ritroso", descritta ampiamente nel manuale "Fare progettazione" (2004) di Grant Wiggins e Jay McTighe, in realtà era già stata oggetto di interesse di Ralph Tyler il quale afferma che, secondo questa logica, "gli obiettivi educativi diventano i criteri di selezione dei materiali, della definizione dei contenuti, dello sviluppo delle procedure dell'istruzione e della preparazione delle prove di accertamento. (...) La finalità del dichiarare gli obiettivi è indicare i tipi di cambiamenti da provocare nello studente, in modo che le attività dell'istruzione siano opportunamente pianificate e sviluppate per rendere probabile la realizzazione di questi obiettivi" (Tyler, in McTighe et al., 2004, p. 30). La progettazione a ritroso si sviluppa in tre fasi (cfr. Allegato 1).

La prima fase prevede l'identificazione dei risultati desiderati. L'insegnante, cioè, deve chiedersi: cosa gli studenti devono essere in grado di conoscere, comprendere e fare? Cosa è meritevole e degno di essere compreso in profondità? Quali

comprensioni solide e durevoli si desiderano? Nel rispondere a queste domande, il docente dovrebbe sempre avere come punto di riferimento le *Indicazioni Nazionali* per il curricolo, documento che definisce gli obiettivi di apprendimento e le competenze che gli studenti devono acquisire al termine di ciascun ciclo scolastico, sulla base delle 8 competenze chiave europee che gli Stati Membri dell'Unione Europea sono chiamati a recepire, facilitandone l'acquisizione da parte di tutti i cittadini. Nel caso specifico dell'intervento didattico in oggetto, le competenze chiave individuate sono la competenza alfabetica funzionale, la quale si concretizza nella piena capacità di comunicare, sia in forma orale che scritta, nella propria lingua, adattando il proprio registro ai contesti e alle situazioni, e la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali che comprende sia la conoscenza del patrimonio culturale sia la capacità di mettere in connessione i singoli elementi che lo compongono, rintracciando le influenze reciproche. La disciplina di riferimento prevalente è italiano e i traguardi per lo sviluppo della competenza individuati nelle *Indicazioni Nazionali* sono "Scrivere testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre; rielabora testi parafrasandoli, completandoli, trasformandoli" e "Riflette sui testi propri e altrui per cogliere regolarità morfosintattiche e caratteristiche del lessico; riconosce che le diverse scelte linguistiche sono correlate alla varietà di situazioni comunicative" (MIUR, 2012, p. 31), mentre gli obiettivi di apprendimento sono "Usare, nella lettura di vari tipi di testo, opportune strategie per analizzare il contenuto; porsi domande all'inizio e durante la lettura del testo; cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione", "Leggere testi letterari narrativi, in lingua italiana contemporanea, e semplici testi poetici cogliendone il senso, le caratteristiche formali più evidenti, l'intenzione comunicativa dell'autore ed esprimendo un motivato parere personale" e "Comprendere le principali relazioni di significato tra le parole (somiglianze, differenze, appartenenza a un campo semantico)" (MIUR, 2012, p. 33). In questa prima fase, poi, è necessario individuare i bisogni formativi e di apprendimento che in questo caso, non essendoci un contesto di riferimento, sono stati ipotizzati. L'intervento didattico in questione, potrebbe essere adatto ad alunni che abbiano la necessità di espandere il proprio lessico personale, ma anche di conoscere nuove modalità attraverso le quali rielaborare in modo creativo le conoscenze acquisite e le esperienze vissute. Le attività proposte sono state pensate per

gli studenti di una classe quinta che abbiano consolidato le proprie competenze di comprensione e produzione, sia scritte che orali, in lingua italiana e che durante i cinque anni di scuola primaria siano entrati in familiarità con il genere poetico. Si è pensato, inoltre, ad un gruppo classe caratterizzato dalla presenza significativa di alunni stranieri non italofoeni che possiedono una conoscenza base della lingua italiana.

La seconda fase è quella in cui vengono determinate le evidenze di accettabilità. Le domande da porsi in questo caso sono: come sarà possibile sapere se gli studenti hanno raggiunto i risultati? Quali sono le evidenze della comprensione e della padronanza elevata degli alunni? Uno strumento grazie al quale i discenti potranno manifestare le competenze sviluppate è il compito autentico. L'aggettivo "autentico" sta ad indicare un compito situato in contesti significativi, reali e che può riguardare situazioni quotidiane o attività reali legate a una disciplina. La peculiarità di questo tipo di compito è il suo valore e significato che assume al di fuori della classe: svolgendo quelle attività gli studenti fanno esperienza di cosa loro stessi potrebbero fare in situazioni di vita reale usando le conoscenze possedute. Lavorare a scuola con compiti autentici è importante perché consente agli studenti di trovare significato e motivazione per lo sforzo fatto durante l'apprendimento, utilizzare e sviluppare abilità di problem solving, creare collegamenti tra le attività scolastiche e le situazioni della realtà extrascolastica da loro vissute e sfruttare i loro interessi personali a scuola, valorizzando il proprio apprendimento. In questo caso, il compito autentico individuato è la realizzazione di una raccolta di *haiku* di classe, di cui gli alunni saranno autori ed editori. La realizzazione di questo piccolo volume contenente le poesie da loro scritte permetterà anche di condividere il percorso didattico svolto con terzi, come ad esempio le altre classi dell'istituto o le famiglie.

Solo a questo punto, nella terza fase, si può procedere con la pianificazione delle esperienze didattiche (la scansione dei tempi ipotizzati per ciascuna attività è consultabile nell'Allegato 1). Come spiegato in precedenza, è utile introdurre i bimbi alla poesia tramite la lettura da parte dell'insegnante. In questo caso, un'idea potrebbe essere quella di mostrare ai bambini l'immagine di un papavero, oppure di fargliene vedere uno essiccato e di chiedere se lo conoscono, se l'hanno mai visto, quali pensieri o esperienze ricollegano a questo fiore, con che parole lo descriverebbero. Il docente,

poi, potrebbe spiegare agli alunni che un poeta che si chiama Andrea Zanzotto ha scritto delle poesie sui papaveri e che potrebbe essere interessante capire quali parole ha utilizzato per descriverli. Ad esempio, uno *haiku* che per le immagini metaforiche, ma allo stesso tempo concrete, che rievoca, potrebbe essere adatto a questa prima fase di lettura, è il seguente:

Dopo la tempesta il frumento inginocchiato  
il ciliegio arruffato e derubato  
solo il papavero vince  
e vince nel vento

(in *Haiku for a season | per una stagione*, Andrea Zanzotto, 2019, p. 67)

Per la fase di appropriazione, invece, un modo per accompagnare i piccoli scolari ad un primo approccio con gli *haiku* di Zanzotto, potrebbe essere quello di suddividerli in gruppi di tre o massimo quattro consegnando a ciascuno uno *haiku* diverso di Zanzotto, precedentemente selezionato dall'insegnante e riguardante sempre il fiore del papavero. Gli alunni dovranno inizialmente confrontarsi in ordine a quello che, secondo loro, è il significato principale della composizione, magari aiutandosi con alcune domande fornite dal docente, per poi procedere alla produzione di un disegno che rappresenti il contenuto della poesia in questione. Iniziare l'attività di interpretazione di una poesia proponendo un lavoro di gruppo può rivelarsi estremamente vantaggioso per tutti gli studenti, in particolare per coloro che incontrano difficoltà di comprensione o non hanno ancora una padronanza completa della lingua. Per gli alunni stranieri, ad esempio, lavorare insieme ai compagni offre l'opportunità di apprendere nuove parole in modo naturale e di migliorare la propria competenza linguistica. Inoltre, il fatto che ogni bambino possa esprimere la propria interpretazione del testo arricchisce il dibattito e permette di esplorare la poesia da diverse angolazioni, portando a una comprensione più profonda e sfaccettata. In aggiunta a ciò, interpretare una poesia attraverso un disegno rappresenta un metodo utile e immediato per una prima comprensione del testo, poiché consente agli studenti di esprimere visivamente le proprie impressioni e sensazioni. Questo approccio risulta più immediato in particolare per i bambini, considerando che essi hanno iniziato a comunicare tramite il disegno, prima ancora di imparare a scrivere. Pertanto, il disegno può fungere da strumento

intuitivo e accessibile per avvicinarsi e interpretare i significati del linguaggio poetico. Anche Zanzotto, nel saggio più volte citato, *Infanzie, poesie, scuoletta (appunti)* (1973), osservava come “la forza di espressività figurativa dell'immagine poetica viene colta ben presto (...); i disegni di bambini a «commento» di poesie ne offrono una larghissima documentazione che ha stimolato nel nostro tempo una altrettanto imponente serie di indagini scientifiche in proposito” (Zanzotto, 1999, p.1165). Successivamente, l'insegnante potrebbe leggere ad alta voce e magari proiettare alla LIM il testo di tutti i componimenti forniti ai vari gruppi. Ciascun gruppo mostrerà, poi, il suo disegno al resto della classe. L'obiettivo degli altri gruppi sarà quello di indovinare lo *haiku* a cui il disegno presentato dai compagni fa riferimento. I disegni realizzati dai bambini potrebbero anche essere raccolti in un cartellone in cui vengono affiancati al testo poetico di riferimento.

Tuttavia, è importante considerare che “così come alcuni alunni non amano scrivere, alcuni alunni odiano disegnare” (Giancotti, 2022a, p. 162). Per questo motivo si possono pensare anche altre attività utili a guidare gli alunni nell'interpretazione del testo poetico, anche tramite la scrittura. Ad esempio, si potrebbe prevedere di consegnare a ciascun alunno il testo di una matrice, ovvero uno *haiku* a cui sono state tolte alcune parole o anche un intero verso, a seconda del grado di difficoltà che si considera adatto alla classe. Di seguito vengono riportati due esempi di matrice creata a partire dagli *haiku* di Zanzotto.

Un papavero \_\_\_\_\_

Che ha \_\_\_\_\_ i miei amici

I suoi amici e \_\_\_\_\_, papaveri

(tratto da *Haiku for a Season | per una stagione*, in Zanzotto, 2019, p.61)

Più complesso è il caso in cui venga eliminato un intero verso che richiede un lavoro su un testo di base molto più limitato:

Dipingendo un papavero raccolto,

---

Disegni, ombre di se stesso

(tratto da *Haiku for a Season | per una stagione*, in Zanzotto, 2019, p.69)

L'attività che lo scolaro dovrà svolgere sarà di completare il componimento utilizzando la propria creatività. Un'idea potrebbe anche essere quella di consegnare lo stesso *haiku* ad una coppia di studenti i quali, dopo aver completato individualmente il componimento, si confrontano per notare le differenze delle poesie così ottenute. Ancora, potrebbe essere proposta un'attività di scrittura in prosa a partire da uno *haiku*, “non per una banale parafrasi, ma – per esempio – chiedendo agli alunni di trasformare la situazione lirica in una situazione narrativa o descrittiva, che eventualmente preveda anche uno sviluppo e una continuazione di ciò che nella poesia risulta «troncato» oppure «omesso»” (Ivi, p. 163). In questo caso, il bambino potrebbe partire da un componimento per individuare gli elementi che, a suo parere, sono i principali o che lo attirano maggiormente, per produrre un racconto di sua invenzione o un testo descrittivo.

In una fase successiva si potrebbe svolgere insieme agli studenti una prima forma di analisi del testo poetico, magari partendo dalle poesie già considerate nelle attività precedenti, da svolgere su diversi livelli. Ad esempio, si potrebbe iniziare dal piano lessicale e, dopo aver effettuato una lettura condivisa di uno *haiku*, cercare di individuare le diverse sfere semantiche presenti al suo interno ed eventuali accostamenti inusuali di elementi che normalmente sono considerati lontani tra loro. Si consideri ad esempio il seguente *haiku*:

Vele augurali di navi

naufigate nel mare di frumento?

Papaveri: selvaggi cominciano ovunque

(in *Haiku for a Season | per una stagione*, in Zanzotto, 2019, p.71)

In questo caso, potrebbe essere interessante ragionare sull'accostamento che il poeta fa tra il mondo marino e quello campestre, tra il mare e il frumento, tra le vele



delle navi e i papaveri, focalizzandosi soprattutto sulla metafora “mare di frumento”. Il docente potrebbe guidare la riflessione con domande-guida quali: cosa accomuna il mare e il frumento? Se il frumento viene paragonato al mare, a che cosa sono paragonati i papaveri? Si potrebbe anche chiedere ai bambini a cosa paragonerebbero i papaveri per poi andare a ideare nuove metafore.

È, poi, possibile analizzare il testo anche dal punto di vista fonico. Si potrebbero individuare le allitterazioni presenti nel testo. Ad esempio, nel primo verso c'è la ripetizione della lettera “v” in “vele” e “navi”. Si potrebbe chiedere agli studenti cosa rievoca in loro quel suono, e poi si potrebbe provare a immaginare quali altre parole siano composte da due sillabe e contengano la lettera “v”, ma anche inventarsi parole che includano questi suoni. Lo stesso si può fare con il suono “fr” nel verso successivo. Ci si potrebbe anche soffermare sul suono di una determinata sillaba, per cercare nel vocabolario altre parole che la contengano, selezionare i vocaboli sconosciuti, indagarne il significato per inventare brevi storie. Giocare con le parole, infatti, è un'attività di cruciale importanza nella scuola primaria, che porta dei benefici purtroppo spesso trascurati. A tal riguardo sono illuminanti le considerazioni di Enrica Buccarella, docente di scuola primaria che da molto tempo sperimenta in classe la metodologia dei laboratori creativi. Nel corso della lezione aperta nell'ambito dell'insegnamento di Educazione al testo letterario del corso magistrale a ciclo unico di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Padova con tema “Il testo letterario alla Scuola Primaria. Esperienze tra letture, ascolto e conversazione” tenutasi ad aprile del 2024, la docente afferma che “quella verso le parole è un'attenzione che si costruisce dal basso, fin dagli alfabetieri e dai giochi ortografici con azioni semplici e quotidiane sostenute da atteggiamenti di accoglienza, di incontro, complicità, gioco. Situazioni che generano riconoscimento e familiarità, gratificazione e corrispondenza. (...) Trovare parole per dire, costruisce il proprio essere e la propria immaginazione” (Buccarella, comunicazione personale, 30 aprile 2024). Esplorare in modo divertente i vocaboli e i loro suoni dà l'opportunità di indagarne “il senso reale, il senso figurato, l'uso ironico, l'abbinamento azzardato, il piacere sonoro” (Ibid.). Questo permette, inoltre, di apprendere e generare nuove parole nella condivisione di un'esperienza con la creazione e il consolidamento nel tempo di un “lessico familiare, espressioni, giochi linguistici, modi di dire che diventano ricorrenti nei quali i bambini si riconoscono persino con un

pizzico di compiacimento” (Ibid.). È quello che Buccarella definisce “Il potere buono delle parole, il potere che hanno le parole di fare gruppo e di fare comunità” (Ibid.).

Si potrebbero, poi, guidare gli scolari in una riflessione riguardante i significati che assume il fiore del papavero in diversi contesti. Un’idea è quella di proporre delle attività interdisciplinari. Si potrebbe, innanzitutto, svolgere un’attività collegata alle scienze naturali, in cui si spiega ai bambini quali sono le varie parti del fiore (petali, stimma, pistillo, antere, ecc.) e quali funzioni hanno. Ad esempio, si potrebbe proporre un gioco sfruttando Wordwall, una piattaforma online che permette di creare attività didattiche interattive. In questo caso potrebbe essere un memory delle varie parti del fiore o un esercizio in cui viene richiesto di abbinare il vocabolo alla definizione.

Infine, si potrebbero approfondire gli svariati significati che ha assunto il papavero in molte culture. Nella mitologia greca il papavero era associato al dio del sonno, Morfeo, tanto che questo fiore, spesso usato per il suo effetto calmante e sedativo, veniva associato al sonno e alla pace interiore.

Molto diverso, invece, è il significato che esso ha assunto durante la Prima Guerra Mondiale. Il papavero è diventato il simbolo della memoria dei caduti durante il conflitto in quanto, nonostante la devastazione nei campi di battaglia, questo fiore continuava a crescere in abbondanza, diventando, così, simbolo della vita che continua a fiorire nonostante la distruzione. È questa l’immagine che il colonnello dell’esercito canadese McCrae dipinse nella sua poesia *In Flanders Fields* (1915), composta dopo aver assistito al funerale di un suo soldato. Analoga è l’immagine che si ritrova anche nel testo della canzone *La guerra di Piero* (1964) di Fabrizio De André che rappresenta una sorta di denuncia contro le atrocità della guerra stessa e che inizia con le seguenti parole: “Dormi sepolto in un campo di grano/ non è la rosa, non è il tulipano/ che ti fan veglia all’ombra dei fossi/ ma sono mille papaveri rossi”.

In Italia, inoltre, il papavero è diventato anche il simbolo della Resistenza: lo si trova spesso nelle piazze e nei manifesti del 25 aprile, giorno in cui si festeggia la Liberazione dell’Italia dal Fascismo. Il papavero, che cresce libero e senza bisogno di cure, anche tra il cemento dei marciapiedi e i binari dei treni, è diventato il simbolo del desiderio di libertà, del rispetto dei diritti e della memoria.

Il fiore del papavero ha un significato anche nella cultura orientale. Ad esempio, in Cina è visto come simbolo di successo, bellezza e lusso, essendo molto apprezzato nelle corti imperiali, mentre in Giappone è associato alla passione e all'amore ed, inoltre, è spesso presente nei disegni tradizionali del kimono. Sono questi alcuni dei significati che vengono associati al fiore del papavero e che potrebbe essere interessante esplorare ed approfondire con gli studenti tramite delle attività apposite.

Ad esempio, una possibile attività potrebbe prevedere che i bambini siano divisi in piccoli gruppi e che ciascuno di essi si occupi di un aspetto particolare del tema del papavero: un gruppo potrebbe approfondire il significato del papavero nella mitologia greca, un altro esplorare il ruolo del papavero durante la Prima Guerra Mondiale, un terzo gruppo analizzare la relazione tra papavero e Resistenza, e l'ultimo dedicarsi al suo significato nella cultura cinese. L'insegnante fornirà materiali e risorse per aiutare i gruppi a preparare i loro argomenti. Ogni gruppo dovrà poi creare un gioco o un'attività interattiva basata sul tema assegnato. Al momento della presentazione, l'aula sarà organizzata in "stazioni" tematiche, ciascuna dedicata a un argomento specifico. Ogni gruppo sceglierà alcuni membri che dovranno rimanere alla propria stazione per presentare il gioco o l'attività interattiva agli altri, mentre i restanti componenti del gruppo si sposteranno tra le varie stazioni per partecipare alle attività preparate dagli altri team. Dopo un certo periodo di tempo, si farà il cambio: coloro che erano stati visitatori torneranno a presentare, mentre quelli che avevano presentato esploreranno le altre stazioni. Questo approccio garantirà che tutti i bambini possano sia condividere il proprio lavoro che scoprire le attività preparate dagli altri.

Per concludere il percorso, si potrebbe chiedere ai bambini di scrivere in modo libero degli *haiku* sul fiore del papavero, così da dare loro la possibilità di rielaborare spontaneamente il percorso svolto integrando le proprie sensazioni ed esperienze con le nuove informazioni acquisite. Infine, si potrebbe chiedere a ciascun alunno di scrivere il proprio componimento al computer per poi andare a creare un libricino che raccolga tutti gli *haiku* della classe. Per la realizzazione del libricino un'idea è di utilizzare il metodo consigliato da Buccarella nel volume *La scuola è un posto bellissimo* (2023) in cui l'autrice suggerisce "si piega il foglio in tre parti uguali (...). Poi si piega il foglio ancora a metà, nel senso opposto alle pieghe precedenti, e si ottiene un libricino quasi

quadrato, di sei pagine. Si cuce il libro con un punto metallico sul dorso (...). Poi, con un tagliacarte o con la taglierina, si aprono le pagine lungo le piegature del foglio” (Buccarella, 2023, p. 33). L'elaborazione di una raccolta di poesie da parte della classe rappresenta un'attività didattica significativa per la costruzione dell'identità collettiva del gruppo. La partecipazione degli studenti nella scelta del titolo e nella cura dell'impaginazione non solo rafforza il senso di appartenenza, ma sviluppa competenze trasversali come il lavoro di squadra, la valorizzazione delle diverse prospettive e l'attenzione ai dettagli. Inoltre, tale progetto si rivela uno strumento efficace per documentare e condividere il percorso educativo svolto con la comunità scolastica e le famiglie, favorendo la comunicazione e il coinvolgimento di tutti gli attori coinvolti nel processo educativo.

Un aspetto da non trascurare è quello concernente l'identificazione delle modalità e degli strumenti di valutazione e di condivisione degli esiti dell'intervento didattico. A tal fine bisogna tenere presente che, come sostiene Castoldi in *Valutare e certificare le competenze* (2016) sulla scorta di quanto sostenuto da Pellerey (2004), le competenze sono un elemento complesso e altrettanto lo è la loro valutazione. La rilevazione di una realtà complessa richiede l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione articolata e pluriprospettica dell'oggetto di analisi. I livelli di osservazione individuati sono tre e a ciascuno corrisponde un tipo di valutazione diversa che considera aspetti differenti.

Il primo è la dimensione soggettiva che riguarda i significati personali attribuiti dall'apprendente alla sua esperienza di apprendimento. Si tratta dell'autovalutazione, attraverso cui coinvolgere il soggetto nella ricostruzione della propria esperienza e nella riflessione riguardo alla propria competenza. A questo scopo ai bambini potrebbero essere somministrati questionari di autovalutazione che li aiutino a riflettere sul proprio apprendimento. Inoltre, al termine delle singole attività, si potrebbero prevedere brevi momenti di auto-riflessione, sia in forma orale che scritta, attraverso domande-guida fornite dall'insegnante, in modo che gli alunni possano riconsiderare le esperienze vissute con i propri compagni. Infine, l'insegnante potrebbe consegnare agli studenti dei questionari di gradimento, strumento utile per avere un feedback riguardo alle attività proposte e per migliorare quelle future.

Il secondo livello è rappresentato dalla dimensione intersoggettiva. Essa richiama il sistema di attese riguardo alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto e coinvolge tutti i soggetti che prendono parte all'azione educativa. Gli strumenti necessari per questo livello sono l'osservazione da parte del docente che può essere supportata da diversi strumenti, come le griglie osservative, i diari di bordo e la rubrica valutativa (cfr. Allegato 1).

L'ultimo livello è quello della dimensione oggettiva che concerne le conoscenze e le abilità che la manifestazione della competenza richiede. Essa può essere valutata attraverso diversi strumenti: è possibile ricorrere all'utilizzo del compito autentico, quindi alla raccolta di poesie, oltre che a tutti gli altri prodotti elaborati dagli studenti durante il percorso didattico, come i disegni, il completamento delle matrici di *haiku* o i racconti in prosa.



## Conclusioni

C'è un bisogno fondamentale che abita l'essere umano, che lo ha spinto ad evolversi sin dalla notte dei tempi in quanto membro della specie e che lo stimola a crescere in quanto individuo dal momento in cui viene alla luce. Si tratta del bisogno di conoscenza, il quale è collegato in modo indissolubile con la sfera percettiva; infatti, “nessuna conoscenza è priva di sentimento e nessun sentire è privo di conoscenza” (Quaglia, 2010, p. 13). Sin dalla nascita il neonato inizia ad esplorare il mondo tramite i sentimenti suscitati in lui dalle azioni che compie. Vi è, quindi, nell'uomo “una dimensione che sfugge a ogni osservazione esterna diretta: (...) la parte qualitativa della psiche, vale a dire l'aspetto qualitativo che accompagna ogni esperienza umana dalle sensazioni alle azioni di pensiero” (Ivi, p. 14).

Lo sviluppo non sarebbe possibile senza questa interdipendenza che lega la conoscenza con i sentimenti e ciò è evidente se si considera che fino all'età di otto/nove anni il bambino non è in grado di distinguere il significante dal significato. Succede, cioè, quello che avveniva presso i popoli antichi: “le parole sono segni dinamici, (...) hanno le stesse qualità degli oggetti significati” (Quaglia, 2010, p. 19). Si tratta di uno stadio evolutivo che Piaget chiamava “realismo nominale” (Piaget, 1964, in Quaglia, 2020, p. 19) e che “rende il nome una proprietà della cosa; il senso del significato è nel suo significante” (Ibid.). La parola, cioè, prima di essere considerata solo un simbolo, possiede un valore emotivo che consente di trasferire il carattere del sentimento dal piano visivo a quello uditivo: attraverso le parole si cerca il senso nella traccia sonora o nell'immagine acustica che esse evocano (Quaglia, 2010).

Poiché “le parole (...) prima di essere pensate sono sentite (...) il linguaggio metaforico assolve un'importante funzione: conciliare il mondo dei sentimenti con quello dei fatti, ossia l'interiorità con l'esteriorità” (Ivi, p. 20). Tuttavia, l'evoluzione del linguaggio, sia nella storia dell'umanità che nel normale sviluppo dell'individuo, si traduce in un passaggio da un linguaggio metaforico ad un linguaggio denotativo, con il risultato che “con l'egemonia del pensiero dominato dal linguaggio denotativo la realtà prende il sopravvento sulla soggettività, sull'immaginazione, sui contenuti emozionali e sui sentimenti” (Quaglia, 2020, p. 20). Tramite la poesia, che utilizza un linguaggio in cui spesso il significante e il significato coincidono, l'uomo “cerca di rivivere a livello

della parola (...) la dimensione in cui lui era in un rapporto immediato, in un sentimento d'infinita bontà e d'assoluta bellezza" (Ivi, p. 21), essa, infatti, "nasce dal bisogno di recuperare alla vita un senso, quello dei primi giorni, di cui si è perduta ogni memoria, ma che tuttavia a tratti riemerge" (Ibid.).

Nell'esperienza poetica, quindi, che ha "un'origine affettiva e una meta mentale" (Ivi, p. 11) è possibile ritrovare quella sovrapposizione tra conoscenza e percezione che caratterizza i primissimi approcci dell'individuo con il mondo esterno. A tal proposito, è significativo il contributo di Jung che, nel suo saggio *Psicologia e poesia* (1922), descrive la presenza nell'uomo di una forza creatrice che dà vita al processo di creazione artistica tramite la quale "l'artista anima inconsapevolmente un'immagine primordiale o archetipo. Realizzare un'opera di poesia equivale a dare forma all'immagine primordiale in una traduzione linguistica [tramite cui] ogni uomo può accedere alle sorgenti della vita stessa" (Quaglia, 2020, p. 13).

È proprio in virtù dell'impulso creativo di cui l'essere umano è dotato che nel pensiero di Zanzotto prende forma l'immagine del "bambino-poeta" (Giusti, 2021, p. 120). Come, infatti, il "cinguettio della primissima infanzia" (*Infanzie, poesie, scuoletta (appunti)*, in Zanzotto, 1999, p. 1163) rappresenta per l'individuo la "strutturazione prima della «continuità» psichica, della memoria-identità" (Ibid.), allo stesso modo è innegabile il ruolo della poesia nella costruzione dell'identità culturale delle comunità umane che è stata resa possibile grazie alla "fioritura epica e popolare che si accompagna agli inizi della storia" (Ibid.). Il bambino e il poeta, dunque, "continuano a ritrovarsi nella sovrabbondante, folta aura dello stupore, riscoprendo in essa brillii e rilievi di eventi che a molti sono inavvertibili e richiamando in essa anche gli altri uomini" (Ivi, p. 1189).

L'infante, quindi, possiede una sensibilità per il ritmo e per i suoni di gran lunga maggiore rispetto all'adulto, egli "ama, perciò, «sentire» gli effetti fonici e ritmici del linguaggio, che nel testo poetico assumono un grande rilievo" (Giancotti, 2022a, p. 87), motivo per cui metterlo in contatto con la poesia gli permetterebbe di "imparare molto (...) anche sul piano cognitivo relazionale, proprio grazie al veicolo costituito dal piacere del suono e del ritmo" (Ibid.). La poesia d'autore, dunque, al contrario di quello che si potrebbe pensare, rappresenta una risorsa didattica particolarmente adatta agli alunni



della scuola primaria che, se utilizzata consapevolmente, può portare ad esiti inaspettati e l'ipotesi d'intervento didattico presentata nell'ultimo capitolo del presente progetto di ricerca ne vuole essere un esempio. Esso, tuttavia, deve essere considerato solo uno spunto di ispirazione; infatti, compito dell'insegnante è di stimolare e sviluppare, tramite l'azione didattica, il rapporto con il ritmo e la musicalità delle parole in maniera continuativa durante tutto l'arco dell'esperienza scolastica degli alunni.

L'indagine svolta riguardo al rapporto tra poesia, educazione e infanzia può essere la base per una più ampia riflessione riguardo al ruolo del docente nella scuola. Danilo Dolci con alcuni semplici versi è stato in grado di racchiudere il significato più profondo racchiuso nell'atto educativo:

(...) C'è pure chi educa, senza nascondere  
l'assurdo ch'è nel mondo, aperto ad ogni  
sviluppo ma cercando  
d'essere franco all'altro come a sé,  
sognando gli altri come ora non sono:  
ciascuno cresce solo se sognato.

(*Ciascuno cresce solo se sognato*, Dolci, 1974 in Buccarella, 2020, p. 8)

La scuola, dunque, è considerata come un luogo “aperto ad ogni sviluppo”, dove gli interessi e le curiosità dei bambini rappresentano i mezzi attraverso i quali percorrere territori ancora inesplorati e dove “la franchezza con cui si presenta il sapere comprenda anche la meraviglia, l'inatteso, l'incongruenza che fa nascere pensieri e azioni creative” (Buccarella, 2023, p. 8). La poesia, allora, che “sembra divagare e intorbidire, ma infine dilucida quanto v'è di più aggrumato nella storia” (*Qualcosa al di fuori e al di là dello scrivere*, 1979, in Zanzotto, 1999, p. 1228) concorre a raggiungere l'obiettivo che tutti gli insegnanti dovrebbero avere: rendere l'esperienza scolastica un'occasione per sperimentare in prima persona la meraviglia della conoscenza “anche grazie a quel casuale miscuglio di situazioni che riproduce ciò che sarà, poi, la vita” (Buccarella, 2023, p. 8). Si può dire, in conclusione, che maestro è “chi è in grado di permettere a ogni bambino di costruirsi come individuo e nel gruppo, trasmettendogli i doni di chi ha abitato il mondo prima di lui lasciandoci in eredità i linguaggi e le pratiche che ci hanno resi uomini” (Ivi, p. 9).



## Bibliografia

- Agosti, S. (2011). Il poeta e la sua scienza. *Il sole 24 ore. Domenica 24*. <https://st.ilsole24ore.com/art/cultura/2011-10-23/poeta-scienza-081348.shtml?uuid=AaK5MGFE>
- Argilli, M., De Luca, C., & Del Corno, L. (1993). *Le provocazioni della fantasia: Gianni Rodari scrittore e educatore*. Editori riuniti.
- Ariès, P. (2006). *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna / traduzione di Maria Garin*. Editori Laterza.
- Balduino, A. (1974). Zanzotto e l'ottica della contraddizione (impressioni e Divagazioni su « Pasque »). *Studi Novecenteschi*, 4 (8/9), 281–313. <https://www.jstor.org/stable/43448378>
- Bernardi, M. (2010). La narrazione orale tra bambini e adulti: da flusso continuo a vena carsica, Report di ricerca. *Rivista di Pedagogia e Didattica*. <http://rpd.cib.unibo.it/article/viewFile/1737/119>
- Bertoni, F. (2018). *Letteratura: teorie, metodi, strumenti*. Carocci.
- Boas, G. (1973). *Il culto della fanciullezza*. La Nuova Italia.
- Bosc, F. (2020). *Arricchire il lessico attraverso la poesia. 25 proposte didattiche per la scuola primaria*. Erickson.
- Breda, M. (2012). Haiku, la cura di Zanzotto. *Corriere della sera/ La lettura*, 34-35.
- Brown, N. O. (1964). *La vita contro la morte: il significato psicoanalitico della storia*. Adelphi.
- Buccarella, E. (2023). *La scuola è un posto bellissimo: percorsi per mani, occhi, pensieri, bambini*. TopiPittori.
- Calvino, I. (1988). *Lezioni americane: sei proposte per il prossimo millennio*. Garzanti.
- Camaioni, L. (2001). *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Il mulino.
- Cambi, F. (2008). *Manuale di storia della pedagogia*. GLF editori Laterza.
- Carbognin, F. (2018). *Andrea Zanzotto la natura, l'idioma/ a cura di Francesco Carbognin*. Canova.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Carocci.
- Catulini, D. (2021). *L'infinito proliferare dell'essere: poesia e immaginario in Andrea Zanzotto*. Carocci.
- Croce, B. (1914). *La Letteratura della nuova Italia: saggi critici/III*. Laterza.

- Cunningham, H. (1997). *Storia dell'infanzia: 16-20. secolo*. Il Mulino.
- Dal Bianco, S. (2018). *Le lingue e l'inglese degli haiku*. In Zanzotto, A., & Carbognin, F. *Andrea Zanzotto la natura, l'idioma*, 117-124. Canova.
- Dal Pra, E. (2023). *Haiku. Il fiore della poesia giapponese da Bashō all'Ottocento*. Mondadori.
- D'Amelio, R. (1976). *Giovanilità del libro dei ragazzi*. Adriatica.
- D'Annunzio, G. (1964). *Trionfo della morte*. Mondadori.
- De Luca, C. (1987). *Anche la poesia ha un corpo*. Intervista ad Andrea Zanzotto a cura di Carmine De Luca. *Italiano e oltre*, 5, 233-237.
- De Luca, C. (1983). *Se la fantasia cavalca con la ragione: prolungamenti degli itinerari suggeriti dall'opera di Gianni Rodari: convegno nel decennale della «Grammatica della fantasia» Reggio Emilia, 10-12 novembre 1982 / a cura di Carmine de Luca*. Juvenilia.
- Delucchi, F., (2012). Il testo poetico nell'insegnamento dell'italiano L2/LS. *Italiano LinguaDue*, 1, 352-394.
- Dewey, J. (2020). *Arte come esperienza; a cura di Giovanni Matteucci*. Aesthetica.
- Di Ciaccia, A., & Recalcati, M. (2000). *Jacques Lacan: un insegnamento sul sapere dell'inconscio*. B. Mondadori.
- Empson, W. (1965). *Sette tipi di ambiguità; edizione italiana a cura di Giorgio Melchiori*. Einaudi.
- Ferroni, G. (2013). *Gli ultimi poeti: Giovanni Giudici e Andrea Zanzotto*. Il saggiatore.
- Fortichiari, V. (1987). *Invito a conoscere il decadentismo*. Mursia.
- Freud, S. (1989a). *L'interpretazione dei sogni (1899) / 3*. Bollati Boringhieri.
- Freud, S. (1989b). *Tre saggi sulla teoria sessuale e altri scritti: 1900-1905/ 4*. Bollati Boringhieri.
- Freud, S. (1989c). *Il poeta e la fantasia in Il motto di spirito e altri scritti: 1905-1908 / 5*, 373-383. Bollati Boringhieri.
- Gardini, N. (2018). Il latino di Andrea Zanzotto. In Toppan, L., & Bongiorno, G., *Nel melograno di lingue: plurilinguismo e traduzione in Andrea Zanzotto*, 84-96. University press.
- Gentili, B. (1984). *Poesia e pubblico nella Grecia antica: da Omero al 5° secolo*. Laterza.

- Giancane, D. (1985). *Il bosco delle parole: per una didattica della poesia; interventi di Anna Gramegna, Nico Mori, Rino Valerio*. Schena.
- Giancotti, M. (2013). Introduzione. In Zanzotto, A., *Luoghi e paesaggi*, 5-25. Bompiani.
- Giancotti, M. (2022a). *Educare al testo letterario: appunti e spunti per la scuola primaria*. Mondadori Università.
- Giancotti, M. (2022b, 5 ottobre), *Pedagogia di Zanzotto* [Sessione convegno]. Incontro in occasione del centenario di Andrea Zanzotto. Accademia galileiana di scienze lettere ed arti in Padova, Italia.
- Gioanola, E. (1972). *Il decadentismo*. Studium.
- Giudici, G. (1985). *La dama non cercata: poetica e letteratura: 1968-1984*. A. Mondadori.
- Giudici, G. (1992). *Andare in Cina a piedi: racconto sulla poesia*. E/O.
- Giusti S. (2021). «Poesia dura senza paura». *Gianni Rodari e Andrea Zanzotto tra letteratura, pedagogia e didattica*. In Aldinucci B. & Roghi V. (Cur.), *La felice impresa. Letture e commenti delle opere di Gianni Rodari*, 113-130. Loescher.
- Golino, E. (1985). *Pasolini: il sogno di una cosa: pedagogia, eros, letteratura dal mito del popolo alla società di massa*. Il Mulino.
- Grilli, G., & Beseghi, E. (2011). *La letteratura invisibile: infanzia e libri per bambini*. Carocci.
- Grottanelli, C. (1993). *Bambini e divinazione*. In Niccoli, O. *Infanzie: funzioni di un gruppo liminale dal mondo classico all'età moderna*, 23-72. Ponte alle Grazie.
- Halbwachs, M. (1987). *La memoria collettiva; a cura di Paolo Jedlowski; postfazione di Luisa Passerini*. UNICOPLI.
- Hölderlin, F. (2001). *Tutte le liriche; edizione tradotta e commentata e revisione del testo critico tedesco a cura di Luigi Reitani; con uno scritto di Andrea Zanzotto*. A. Mondadori.
- Iarocci, I., & Zanzotto, A. (2017). *Cento haiku/ scelti e tradotti da Irene Iarocci; presentazione di Andrea Zanzotto*. U. Guanda.
- Jakobson, R. (1983). *Saggi di linguistica generale; a cura di Luigi Heilmann* (8. ed). Feltrinelli.
- Jedlowski, P. (1987). *Introduzione*. In Halbwachs M., *La memoria collettiva*, 7-30. UNICOPLI.
- Lacan, J. (1974). 1: *Scritti a cura di Giacomo Contri*. Einaudi.

- Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (1968). *Enciclopedia della psicanalisi; sotto la direzione di Daniel Lagache; edizione italiana a cura di Giancarlo Fuà*. Laterza.
- Leroi-Gourhan, A. (1977a). *Il gesto e la parola/ 1*. G. Einaudi.
- Leroi-Gourhan, A. (1977b). *Il gesto e la parola/ 2*. G. Einaudi.
- Listri, P. F. (1972). Uno sguardo dalla periferia intervista con Andrea Zanzotto. *L'Approdo*. 1206. (pp. 185-193)
- Mangiarotti Frugiuele, G. (1992). *Sulle tracce dell'infanzia*. Vita e pensiero.
- Marcoaldi, F., Zanzotto, A., Mazzacurati, C., & Paolini, M. (2007). *Ritratti: Andrea Zanzotto: dialoghi; introduzione di Franco Marcoaldi*. Fandango libri.
- Marcoaldi F. (2009). La natura, l'inganno, la peste le meditazioni di un poeta. *La Repubblica*. [https://www.repubblica.it/spettacoli-e-cultura/2009/12/07/news/meditazioni\\_zanzotto-23426318/](https://www.repubblica.it/spettacoli-e-cultura/2009/12/07/news/meditazioni_zanzotto-23426318/)
- Marrucci, M. (2022). La poesia nella scuola della civiltà digitale. *Allegoria86*, 185-231. Palumbo Editore.
- Mazzarella, A. (2008). *La grande rete della scrittura: la letteratura dopo la rivoluzione digitale*. Bollati Boringhieri.
- McLuhan, M. (1970). Education in the Electronic Age. *Interchange*. 1, 1-12.
- McLuhan, M. (1986). *Gli strumenti del comunicare*. Garzanti.
- McTighe, J., & Wiggins, G. P. (2004). *Fare progettazione: la pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa; edizione italiana a cura di Mario Comoglio*. LAS.
- Meltzoff, A.N., (1985). Immediate and Deferred Imitation in Fourteen- and Twenty-Four-Month-Old Infants. *Child Development*. 56(1), 66-72.
- Milone, L. (1974). Per una storia del linguaggio poetico di Andrea Zanzotto. *Studi Novecenteschi*, 4(8/9), 207–235. <https://www.jstor.org/stable/43448374>
- Montale, E. (1968, 1 giugno). La poesia di Zanzotto. *Corriere della sera*. 129. 3
- Morani, R. M. (2002). *Parole senza fretta: riflessioni, esperienze, laboratori sulla poesia per ragazzi / a cura di Raimonda M. Morani*. F. Angeli.
- Motta, U. (1996). *Ritrovamenti di senso nella poesia di Zanzotto*. Vita e pensiero.
- Mutton, R. (2021). *Le impronte della poesia nel paesaggio di Andrea Zanzotto; percorsi nel territorio con Nerella Barazzuol ... [et al.]; prefazione di Francesco Carbognin; fotografie di Luigi Dorigo*. Cierre.
- Mutton, R. (2022). *Quell'immenso donativo*. In UNPLI Treviso & Consorzio Pro Loco Quartier del Piave (Cur.), *Il Quartier del Piave e la valle del Soligo. Nel paesaggio con*

Andrea Zanzotto, 20-21. [https://prolocoquartierdelpiave.it/wp-content/uploads/2022/11/Libro-Nel\\_Paesaggi\\_con\\_il\\_Poeta\\_Zanzotto.pdf](https://prolocoquartierdelpiave.it/wp-content/uploads/2022/11/Libro-Nel_Paesaggi_con_il_Poeta_Zanzotto.pdf)

Niccoli, O. (1993). *Infanzie: funzioni di un gruppo liminale dal mondo classico all'età moderna*. Ponte alle Grazie.

Nietzsche, F. (1979). *La gaia scienza; versione di Ferruccio Masini; a cura di Gianni Vattimo*. Einaudi.

Nimis, J. (2018). Glossolalie, xenoglossie nella «pseudo-trilogia». In Toppan, L., & Bongiorno, G., *Nel melograno di lingue: plurilinguismo e traduzione in Andrea Zanzotto*, 23-39. University press.

Palermo, M. (2017). *Italiano scritto 2.0: testi e ipertesti*. Carocci.

Papuzzi, A. (1993). Andrea Zanzotto. Romanzo di formazione. *Leggere*. 48, 38-41.

Portelli, A. (2018). *Storie orali: racconto, immaginazione, dialogo*. Donzelli Editore.

Pascoli, G. (2006). *Il fanciullino; a cura e con apparato critico di Rossella Terreni*. Alice.

Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio* La nuova Italia.

Quaglia, R. (2010). Prefazione. In Ardissino, E., *Leggere poesia. 50 proposte didattiche per la scuola primaria*. Erikson.

Richards, I. A. (1961). *I fondamenti della critica letteraria; con un saggio introduttivo di Elio Chinol*. G. Einaudi.

Roda, V. (1966). *Decadentismo morale e decadentismo estetico*. Patron.

Rodari, G. (2010). *Grammatica della fantasia: introduzione all'arte di inventare storie*. Einaudi ragazzi.

Rodari, G. (2020). *Scuola di fantasia*. La nave di Teseo.

Roghi, V. (2020). *Lezioni di Fantastica: storia di Gianni Rodari*. Laterza.

Rossi, P. (2001). *Bambini, sogni, furori: tre lezioni di storia delle idee*. Feltrinelli.

Russo Previtali, A. (2018). La lettera scritturale. In Toppan, L., & Bongiorno, G., *Nel melograno di lingue: plurilinguismo e traduzione in Andrea Zanzotto*, 63-82. University press.

Russo Previtali, A. (2021). *Pasolini e Zanzotto: due poeti per il terzo millennio*. Franco Cesati.

Russo Previtali, A. (2023). Tra scienza e pulsione, la lingua francese nella riflessione zanzottiana sul linguaggio. *Semicerchio: rivista di poesia comparata del Cenobio fiorentino*. Zanzotto e le lingue altre. 68, 13-17.

- Saussure, F. de. (1986). *Corso di linguistica generale; introduzione, traduzione e commento di Tullio De Mauro* (4. ed). Laterza.
- Segre, C., Bertolucci, A., & Lumbelli, L. (1981). *Sulla poesia: conversazioni nelle scuole; con due interventi di Cesare Segre e Lucia Lumbelli*. Pratiche.
- Solmi, S. (1974). *Poesie complete*. Adelphi.
- Tassoni, L. (1990). *Il sogno del caos: Microfilm di Zanzotto e la geneticità del testo*. Moretti & Vitali.
- Tassoni, L. & Svolacchia, S. (2023). Introduzione. *Semicerchio: rivista di poesia comparata del Cenobio fiorentino. Zanzotto e le lingue altre*. 68, 3-4.
- Tinelli, G. (2013). Andrea Zanzotto: la tradizione, la lingua e il segno. *Scaffale aperto*, 209-220.
- Untersteiner, M. (1954). *Sofisti: testimonianze e frammenti / introduzione, traduzione e commento a cura di Mario Untersteiner*, 3. La nuova Italia.
- Viala, A., & Schmitt, M. P. (1981). *Fare, leggere*. A. Armando.
- Villalta, G.M., (1999). *Cronologia*. In Zanzotto 1999.
- Villalta, G. M. (2021). *La poesia, ancora? Mimesis*.
- Vygotskij, L. S. (1976). *Psicologia dell'arte; note e commento di V. Vs. Ivanov; prefazione di A.N. Leontjev*. Editori Riuniti.
- Zaninelli, M. (2014). Una «vecchia “poesia visiva”, uscitami dal cassetto»: un nuovo testimone di «Microfilm» di Zanzotto. *Strumenti critici*, 2. <https://doi.org/10.1419/77023>
- Zanzotto, A. (1983). *Il sorriso pedagogico di Rodari*. In De Luca, C. *Se la fantasia cavalca con la ragione: prolungamenti degli itinerari suggeriti dall'opera di Gianni Rodari: convegno nel decennale della «Grammatica della fantasia» Reggio Emilia, 10-12 novembre 1982*. Juvenilia.
- Zanzotto, A. (1999). *Le poesie e prose scelte; a cura di Stefano Dal Bianco e Gian Mario Villalta; con due saggi di Stefano Agosti e Fernando Bandini*. A. Mondadori.
- Zanzotto, A. (2001). *2: Aure e disincanti nel Novecento letterario; a cura di Gian Mario Villalta*. Mondadori.
- Zanzotto, A. (2009). *In questo progresso scorsoio; conversazione con Marzio Breda*. Garzanti.
- Zanzotto, A. (2011). *Ascoltando dal prato. Divagazioni e ricordi. A cura di Giovanna Ioli*. Interlinea Edizioni.
- Zanzotto, A. (2013). *Luoghi e paesaggi; a cura di Matteo Giancotti*. Bompiani.



Zanzotto, A. (2019). *Haiku for a season; a cura di Anna Secco e Patrick Barron; con una testimonianza di Marzio Breda*. Mondadori.

### Sitografia

Belpoliti, M. (2019). *La biblioteca di Atlantide / George Boas, Il culto della fanciullezza*. Doppiozero. <https://www.doppiozero.com/george-boas-il-culto-della-fanciullezza>

Buccarella, E. (2020). *Forse un giorno qualunque*. Topipittori. <https://www.topipittori.it/it/topipittori/forse-un-giorno-qualunque>

Masciullo, M. S. (2022). *Pasolini, dolce pedagogo*. Treccani. [https://www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/speciali/Pasolini/1\\_Masciullo.html](https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Pasolini/1_Masciullo.html)

Pinciotta, C. (2022). ZANZOTTO, Andrea in Dizionario Biografico degli Italiani - Volume 100. [https://www.treccani.it/enciclopedia/andrea-zanzotto\\_\(Dizionario-Biografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/andrea-zanzotto_(Dizionario-Biografico)/)

Sacco, A. (2022). *Sul valore didattico e educativo della poesia haiku per i bambini*. Poesia del nostro tempo. <https://www.poesiadelnostrotempo.it/sul-valore-didattico-e-educativo-della-poesia-haiku-per-i-bambini/>

Siti, W. (2014). PASOLINI, Pier Paolo in Dizionario Biografico degli Italiani – Volume 81. [https://www.treccani.it/enciclopedia/pier-paolo-pasolini\\_\(Dizionario-Biografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/pier-paolo-pasolini_(Dizionario-Biografico)/)

Villalta, G.M. (2022). *Andrea Zanzotto, una poesia terrestre e cosmica* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/4LWqT9c8Kpc?si=RsEt09WmNPYLIBAr>

Zanzotto, A. (2014). *Andrea Zanzotto. Un poeta nel tempo (Lecture di un poeta, 11 novembre 2006)*. [Video]. YouTube. [https://youtu.be/T3HufTMM-9o?si=0dD\\_Q51T-nJv4m\\_N](https://youtu.be/T3HufTMM-9o?si=0dD_Q51T-nJv4m_N)

Zanzotto, A. (2022). *Andrea Zanzotto (Vol. 3/6)*. [Intervista di Hans Ulrich Obrist]. Nova Express. Il giornale dell'arte. <https://novaexpress.ilgiornaledellarte.com/p/andrea-zanzotto-vol-3-6>

### Fonti normative

*Costituzione della Repubblica Italiana*. Art. 21.

Consiglio dell'Unione Europea. *Raccomandazione del Consiglio europeo relativa alle Competenze chiave per l'apprendimento permanente e Allegato Quadro di riferimento europeo*. Bruxelles, 22 maggio 2018.

MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Annali della Pubblica Istruzione, LXXXVIII, numero speciale.

EACEA – Agenzia Esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (2011), *Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche*. P9 Eurydice.



## Allegati

Allegato 1: Format di progettazione

### TITOLO

#### Papaveri in poesia

#### Percorso didattico finalizzato alla scoperta degli *haiku* di Andrea Zanzotto

#### PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI

*(Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)*

<b>Competenza chiave</b> <i>(Competenza europea e /o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali).</i>
Competenza alfabetica funzionale, competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.
<b>Disciplina/e/o campo/i d'esperienza di riferimento</b> <i>(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali.)</i>
Italiano.
<b>Traguardo/i per lo sviluppo della competenza</b> <i>(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali).</i>
Scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre; rielabora testi parafrasandoli, completandoli, trasformandoli.  Riflette sui testi propri e altrui per cogliere regolarità morfosintattiche e caratteristiche del lessico; riconosce che le diverse scelte linguistiche sono correlate alla varietà di situazioni comunicative.
<b>Obiettivi di apprendimento</b> <i>(desumibili, per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali)</i>
Usare, nella lettura di vari tipi di testo, opportune strategie per analizzare il contenuto; porsi domande all'inizio e durante la lettura del testo; cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione.  Leggere testi letterari narrativi, in lingua italiana contemporanea, e semplici testi poetici cogliendone il senso, le caratteristiche formali più evidenti, l'intenzione comunicativa dell'autore ed esprimendo un motivato parere personale.  Comprendere le principali relazioni di significato tra le parole (somiglianze, differenze, appartenenza a un campo semantico).

<b>Bisogni formativi e di apprendimento</b> <i>(in relazione al traguardo indicato)</i>
<p>Gli alunni hanno la necessità di espandere il lessico.</p> <p>Gli alunni hanno bisogno di consolidare competenze che permettano loro di rielaborare in maniera personale e creativa le esperienze vissute.</p>
<b>Situazione di partenza</b> <i>(situazione problema e/o domande chiave che danno senso all'esperienza di apprendimento, orientano l'azione didattica, stimolano il processo e il compito di apprendimento).</i>
<p>Gli alunni, ormai giunti all'ultimo anno della scuola primaria, possiedono buone competenze di comprensione e produzione sia scritte che orali.</p> <p>Molti degli studenti sono di origine straniera e non italo-foni, per questo possiedono un vocabolario base della lingua italiana.</p> <p>Durante il loro percorso alla scuola primaria i bambini hanno compreso l'utilizzo e il valore delle figure retoriche e sono entrati più volte in contatto con il genere poetico.</p>
<b>Conoscenze e abilità</b>
<p>Conoscenze: interpretazione di testi poetici, espressione e rielaborazione di emozioni e idee tramite rappresentazioni grafiche e verbali, conoscenza degli elementi principali caratterizzanti il testo poetico.</p> <p>Abilità: è in grado di comprendere il contenuto di un testo poetico cogliendo anche il significato del linguaggio metaforico, sa esprimere i propri pensieri ricorrendo all'utilizzo di diversi mezzi, tra cui il disegno e le produzioni scritte in versi.</p>

**Rubrica valutativa** *(le dimensioni possono far riferimento a conoscenze, abilità, atteggiamento verso il compito, autoregolazione, relazione con il contesto)*

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
Comprensione di testi poetici d'autore.	Comprensione del significato di testi poetici e conoscenza del linguaggio figurativo.	L'alunno comprende il significato di testi poetici d'autore forniti dall'insegnante.	L'alunno comprende autonomamente il significato letterale e figurativo di testi poetici d'autore forniti dall'insegnante.	L'alunno comprende il significato di testi poetici d'autore forniti dall'insegnante e nella maggior parte dei casi	L'alunno comprende il significato generale di testi poetici forniti dall'insegnante talvolta cogliendone anche il	L'alunno, se opportunamente supportato, comprende il significato generale e letterale di testi poetici d'autore forniti

				comprende il linguaggio figurativo.	significato figurativo.	dall'insegnante.
Analisi del testo poetico.	Analisi del testo poetico, individuazione delle sfere semantiche, delle rime e di altre figure di suono.	L'alunno sa analizzare il testo poetico individuando le sfere semantiche, le rime e altre figure di suono.	L'alunno individua in modo autonomo le sfere semantiche all'interno di un testo poetico dato, riconosce le rime e altre figure di suono.	L'alunno individua in modo quasi sempre autonomo le sfere semantiche all'interno di un testo poetico dato, trova le rime e alcune altre figure di suono.	L'alunno, con opportuno supporto dell'insegnante, individua le sfere semantiche all'interno di un testo poetico dato, riconosce le rime e qualche altra figura di suono.	L'alunno, solo se opportunamente sostenuto, individua le sfere semantiche all'interno di un testo poetico dato e individua le parole che fanno rima tra loro.
Produzione di <i>haiku</i> .	Produzione di <i>haiku</i> per rielaborare esperienze e conoscenze.	L'alunno rielabora conoscenze acquisite ed esperienze vissute tramite la produzione di <i>haiku</i> .	L'alunno, partendo da un modello e un argomento dato, produce autonomamente degli <i>haiku</i> contenenti figure retoriche per rielaborare conoscenze ed esperienze.	L'alunno, partendo da un modello e un argomento dato, produce <i>haiku</i> in rima contenenti talvolta figure retoriche per rielaborare conoscenze ed esperienze.	L'alunno, partendo da un modello e un argomento dato e con opportuno supporto da parte dell'insegnante, produce <i>haiku</i> partendo da conoscenze ed esperienze vissute.	L'alunno, partendo da un modello e un argomento dato e solo se opportunamente guidato dall'insegnante, produce degli <i>haiku</i> .
Partecipazione attiva e interesse.	Partecipazione attiva in classe e interesse agli argomenti proposti, collaborazione nel lavoro di gruppo	L'alunno partecipa alle attività in classe, dimostra interesse rispetto agli argomenti proposti e ha un atteggiamento collaborativo nei lavori di gruppo.	L'alunno partecipa attivamente all'attività didattica, dimostra interesse rispetto agli argomenti proposti facendo interventi appropriati e ha un atteggiamento di collaborazione con tutti nei lavori di gruppo.	L'alunno partecipa all'attività didattica, dimostra interesse rispetto agli argomenti facendo alcuni interventi e ha un atteggiamento di collaborazione con quasi tutti i compagni nei lavori di gruppo.	L'alunno, se sollecitato, partecipa all'attività didattica, dimostra interesse rispetto ad alcuni degli argomenti proposti e ha un atteggiamento di collaborazione nei lavori di gruppo con i compagni che conosce di più.	L'alunno partecipa in modo passivo all'attività didattica, saltuariamente dimostra interesse rispetto agli argomenti proposti e ha un atteggiamento di collaborazione nei lavori di gruppo solo con le opportune facilitazioni.

## SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

(In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)

<p><b>Compito/i autentico/i</b> (compito attraverso il quale gli allievi potranno sviluppare e manifestare le competenze coinvolte; vanno indicate le prestazioni e/o le produzioni attese).</p>
<p>Obiettivo: creare una raccolta di <i>haiku</i> composti da tutti gli alunni della classe con tema: i papaveri.</p> <p>Ruolo: gli studenti saranno autori di <i>haiku</i> e editori della raccolta di poesie.</p> <p>Prodotto: libricino contenente i testi dei bambini.</p>
<p><b>Modalità di rilevazione degli apprendimenti</b> (strumenti di accertamento con riferimento all'ottica trifocale).</p>
<p>Autovalutazione: resoconti verbali e scritti dell'esperienza vissuta, autovalutazione da somministrare agli studenti.</p> <p>Analisi prestazioni: compito autentico e rubrica valutativa.</p> <p>Eterovalutazione: osservazione durante le attività.</p>

## TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)

Tempi	Ambiente/i di apprendimento (setting)	Contenuti	Metodologie	Materiali e tecnologie	Attività
30 min	Aula	Fase di lettura: introduzione allo <i>haiku</i>	Metodo interrogativo	Papavero/rappresentazione del papavero, testo di uno <i>haiku</i> di Zanzotto	Viene presentato l'argomento del percorso didattico (i papaveri) con un primo momento di condivisione riguardo alle preconoscenze sul tema. Poi, dopo una brevissima introduzione sulla figura di Andrea Zanzotto, l'insegnante legge uno <i>haiku</i> di Zanzotto sui papaveri.
1 ora	Aula	Fase di appropriazione: attività di gruppo per conoscere meglio il genere poetico dello <i>haiku</i>	Metodo attivo	Testi di <i>haiku</i> , fogli, colori, LIM	I bambini si dividono in gruppi e a ciascuno viene consegnato il testo di uno <i>haiku</i> di Zanzotto che ha come protagonista i papaveri. Gli alunni devono innanzitutto dare una propria interpretazione del testo e successivamente produrre un disegno che rappresenti il contenuto

					della poesia. Successivamente l'insegnante proietta i testi degli <i>haiku</i> consegnati ai diversi gruppi. Un gruppo alla volta mostrerà il proprio disegno e gli altri dovranno indovinare qual è il componimento cui fanno riferimento.
30 min	Aula	Fase di appropriazione: attività con la matrice di uno <i>haiku</i>	Metodo attivo	Matrici di <i>haiku</i> presi da <i>Haiku for a season</i> di Andrea Zanzotto	Viene consegnata a ciascun bambino la matrice di uno <i>haiku</i> , gli è chiesto di completarlo a proprio piacimento. La stessa attività può essere fatta in coppia. Una volta completato lo <i>haiku</i> , ciascun membro della coppia legge il prodotto dell'altro compagno. Si riflette sulle analogie e sulle differenze.
1 ora	1 ora	Fase di appropriazione: produzione di un testo in prosa a partire da uno <i>haiku</i>	Metodo attivo	Testi di <i>haiku</i>	A ciascun bambino è consegnato uno <i>haiku</i> . Il bambino individua gli elementi principali del componimento e, partendo da questi, si inventa e scrive una storia.
1 ora	Aula	Fase di razionalizzazione/ analisi di uno <i>haiku</i>	Metodo attivo	Testi di <i>haiku</i>	Insieme all'insegnante, gli alunni analizzano il testo di uno <i>haiku</i> sul piano lessicale e fonico.
4 ore	Aula	Fase di riflessione linguistica con particolare focus sul fiore del papavero	Metodo esplicativo e attivo	Lim e vari materiali informativi	Viene considerato il papavero sotto diversi punti di vista e con un approccio interdisciplinare: i nomi delle parti del fiore (scienze naturali), il significato del papavero nelle diverse culture, il valore che ha assunto nella storia italiana (Resistenza).
2 ore	Aula	Il compito autentico: la	Metodo attivo	Fogli e computer	Ciascuno studente compone in modo libero

		raccolta di <i>haiku</i> della classe			<p>uno <i>haiku</i> che abbia come tema il papavero. Dopo aver letto i componimenti di tutti, si procede trascrivendo le poesie al computer con lo scopo di stamparle per creare un libricino contenente tutti gli <i>haiku</i> prodotti dalla classe (v. <i>La scuola è un posto bellissimo</i>, Buccarella).</p>
--	--	---------------------------------------	--	--	--





UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA  
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia  
e Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

“Si può andare in bicicletta a Venezia?”

Percorso didattico finalizzato alla conoscenza della città lagunare destinato  
ad una classe quinta della scuola primaria

Relatore

Sara Dussin

Laureanda

Giovanna Artuso

1196385

Anno accademico: 2022/2023

Cognome e Nome: Artuso Giovanna

Matricola n.: 1196385

Indirizzo: vua Buso 1, Chirignago (VE), 30174

Telefono: 3347195073

E-mail: [giovanna.artuso@studenti.unipd.it](mailto:giovanna.artuso@studenti.unipd.it)

Istituto Comprensivo C. Colombo

Indirizzo: via Bosso 28, Chirignago (VE), 30174

Telefono +39 041 913069 – fax +39 041 9134362

E-mail: [veic847001@istruzione.it](mailto:veic847001@istruzione.it)

Cognome e nome del Dirigente Scolastico: Vianello Marco

Scuola Primaria C. Colombo

Telefono: 041 916267

Cognome e nome dell'insegnante Tutor dei tirocinanti: Musaragno Flavia

E-mail: [flavia.musaragno@comprensivocolombo.it](mailto:flavia.musaragno@comprensivocolombo.it)

## Indice

Introduzione.....	1
<b>1. Analisi dell'ambito d'intervento .....</b>	<b>3</b>
<b>1.1. L'istituto scolastico, il plesso e le risorse del territorio .....</b>	<b>4</b>
<b>1.2. Il contesto classe .....</b>	<b>8</b>
<b>1.3. Scelta e utilizzo di strumenti e modalità di osservazione e analisi .....</b>	<b>10</b>
<b>1.4. L'idea progettuale alla luce dell'analisi del contesto .....</b>	<b>13</b>
<b>2. L'intervento didattico in breve .....</b>	<b>16</b>
<b>2.1. Tra i campi e le calli della città .....</b>	<b>17</b>
<b>2.1.1. La toponomastica, i <i>niziloeti</i> e le leggende di Venezia.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1.2. Il Carnevale, tra storia e tradizione.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1.3. I sei Sestieri .....</b>	<b>21</b>
<b>2.2. La classe di Venezia e il podcast .....</b>	<b>25</b>
<b>2.3. Riferimenti teorici curriculari pedagogico-didattici e disciplinari .....</b>	<b>29</b>
<b>2.4. Processi di insegnamento e apprendimento attivati in ottica inclusiva .....</b>	<b>32</b>
<b>2.5. Strumenti di verifica e di raccolta dei dati interpretazione dei dati e obiettivi di miglioramento.....</b>	<b>34</b>
<b>2.6. Interpretazione dei dati e obiettivi di miglioramento .....</b>	<b>35</b>
<b>3. Riflessione in ottica professionalizzante .....</b>	<b>39</b>
<b>3.1. Valutazione delle opportunità e rischi dell'intervento: l'analisi SWOT ex post .....</b>	<b>40</b>
<b>3.2. Gestione dei rapporti interpersonali .....</b>	<b>41</b>
<b>3.3. Consapevolezza del proprio profilo professionale emergente .....</b>	<b>43</b>
<b>3.4. Aspettative per il futuro professionale e prospettive di miglioramento .....</b>	<b>45</b>
<b>Riferimenti.....</b>	<b>46</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>46</b>
<b>Filmografia.....</b>	<b>48</b>
<b>Normativa .....</b>	<b>48</b>
<b>Allegati .....</b>	<b>49</b>

## Introduzione

“Si può andare in bicicletta a Venezia?”. Questa semplice domanda posta da un'alunna della mia classe di afferenza durante un'ora di osservazione del tirocinio diretto, è stata il punto di partenza per l'ideazione della mia progettazione didattica del V anno. La frase pronunciata dalla bambina mi ha molto colpito in quanto me la sarei aspettata da un turista che per la prima volta visita Venezia, ma non da qualcuno che vive a pochi chilometri da questa città. Ho riflettuto, dunque, sul fatto che, essendo la mia classe di afferenza molto ricca e diversificata sotto il punto di vista culturale in quanto la maggior parte degli studenti sono di origini straniere, probabilmente la maggior parte delle bambine e dei bambini hanno sempre visitato Venezia con superficialità, senza, però, mai entrare in contatto con il suo patrimonio culturale che la caratterizza e la rende una città unica al mondo. Credo che la scuola giochi un ruolo centrale nel creare una coesione tra la l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente e le tradizioni e le memorie storiche del territorio in cui vivono e con il quale interagiscono quotidianamente. L'intero Sistema Educativo lavora, infatti, con lo scopo di formare cittadini in grado di partecipare in modo consapevole alla collettività sia nazionale, che europea e mondiale (MIUR, 2012, p. 7). *Per educare a questa cittadinanza unitaria e plurale a un tempo, una via privilegiata è proprio la conoscenza e la trasmissione delle nostre tradizioni e memorie nazionali: non si possono realizzare appieno le possibilità del presente senza una profonda memoria e condivisione delle radici storiche. A tal fine sarà indispensabile una piena valorizzazione dei beni culturali presenti sul territorio nazionale, proprio per arricchire l'esperienza quotidiana dello studente* (MIUR, 2012, p. 7). Con il mio intervento didattico, dunque, ho voluto proporre delle attività didattiche attraverso le quali gli alunni potessero prendere coscienza e conoscenza del tempo e dello spazio che li circondano ed essere cittadini consapevoli, attivi e responsabili verso quel patrimonio storico-artistico, occupando una precisa dimensione spazio-temporale (Borghi & Dondarini, 2019).

Oltre a ciò, un tema che mi sta molto a cuore è la tutela di Venezia. Negli anni mi sono interessata molto a questa tematica, in particolare, il documentario intitolato “I love Venice” (Muskens, H., Racké, Q., 2013) è stato per me un ottimo punto di riflessione sull'importanza di salvaguardare questa città e sulla responsabilità che noi cittadini abbiamo nel prendercene cura. Il film descrive i cambiamenti che la città ha subito negli anni, l'esodo che ha portato i suoi abitanti a migrare nella terraferma, l'arrivo del turismo di massa che sicuramente ora è la fonte economica primaria della città, ma che ha portato anche a molte conseguenze negative

per la città. Un altro film molto interessante su questo argomento è sicuramente “Venezia, la città delle sirene” di Andrea Segre (2019), regista italiano originario di Dolo. Quest'ultimo cortometraggio è stato registrato a seguito dell'acqua alta del 2019, solo uno dei tanti episodi di allarme riguardo alla situazione di fragilità in cui Venezia si trova. Segre conclude il suo cortometraggio rivolgendosi alla città con queste parole molto potenti “Venezia, la tua fragilità, la tua unicità...forse sarà la tua bellezza a ucciderti o a salvarti”. Il futuro della città lagunare, dunque, è nelle mani dei suoi abitanti e, affinché i cittadini di domani si sentano responsabili della sua tutela, è importante iniziare educando i bambini di oggi, facendo loro comprendere il valore storico e culturale che appartiene a Venezia, unica al mondo per la sua bellezza.

Tale relazione, dunque, ha l'obiettivo di presentare il progetto didattico da me ideato e condotto in ottica sistemica. Il primo capitolo sarà dedicato alla descrizione dell'ambito d'intervento con particolare focus alla descrizione dell'Istituto Scolastico, del plesso e della classe. Verrà, inoltre, esplicitata l'idea progettuale alla luce del contesto di riferimento. Nel secondo capitolo, invece, verranno descritti gli interventi didattici che hanno dato sviluppo al progetto. Particolare rilevanza verrà data alla collaborazione con la collega del gruppo territoriale di tirocinio indiretto e la sua classe di afferenza del centro storico di Venezia, agli aspetti dell'inclusione e della valutazione. L'ultimo capitolo, infine, sarà dedicato ad una riflessione sul mio profilo professionale emergente prendendo in considerazione i rapporti con la mentore, con le tutor universitarie e con il gruppo di tirocinio indiretto, le competenze maturate in questi anni e le mie aspettative e prospettive future.

## 1. Analisi dell'ambito d'intervento

L'osservazione del contesto in cui si inserisce la progettazione e la conduzione dell'intervento didattico è costituita dall'analisi dell'istituto scolastico di appartenenza e della classe di riferimento oltre che dall'individuazione delle caratteristiche e delle risorse del territorio in cui esso si trova. *A ciascun istituto scolastico è assegnato infatti, il ruolo di nodo attorno al, e con il, quale operano in rete altri istituti scolastici, le diverse articolazioni ministeriali, gli enti territoriali, l'università, le altre agenzie presenti nel territorio* (Tonegato, 2018). La consapevolezza del fatto che la scuola oggi ricopra una funzione importante di raccordo tra il microsistema di classe/sezione e il macrosistema del territorio, fa sì che l'insegnante sia in costante dialogo con tutte le figure che partecipano all'azione educativa sia all'interno che all'esterno della realtà scolastica. La spinta ad acquisire un pensiero legato all'idea di comunità tra istituti scolastici e territorio, parte dalla definizione di autonomia scolastica istituita con il D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 a seguito del quale sono derivati diversi cambiamenti nel mondo della scuola. Il decreto afferma, infatti che *Le istituzioni scolastiche sono espressioni di autonomia funzionale e provvedono alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa. (...) A tal fine interagiscono tra loro e con gli enti locali promuovendo il raccordo e la sintesi tra le esigenze e le potenzialità individuali e gli obiettivi nazionali del sistema di istruzione.* Gli Istituti Scolastici non rappresentano, dunque, delle organizzazioni isolate ed indipendenti, ma, al contrario, lavorano in sinergia con gli enti, le associazioni e le agenzie educative del territorio con lo scopo di rispondere ai bisogni specifici delle famiglie e degli studenti. Per questo motivo, l'azione preliminare alla progettazione didattica è l'analisi approfondita del contesto in cui la classe/sezione di riferimento è inserita. Giunta ormai al termine del mio percorso universitario e di tirocinio, ho acquisito consapevolezza riguardo alla multidimensionalità che caratterizza la professione del docente e alla complessità del contesto scolastico. Nel corso dei miei anni di studio ho avuto l'opportunità di conoscere, costruire e mettere in pratica differenti tipi di strumenti di osservazione dei quali mi sono servita per svolgere un'analisi accurata del contesto scolastico di interesse. L'analisi accurata dell'ambito d'intervento è il primo passo da compiere nella progettazione in quanto permette di individuare i bisogni degli studenti e i mezzi a disposizione per poterli soddisfare. Nello specifico, l'ideazione dell'intervento didattico in oggetto è nata innanzitutto dalla conoscenza approfondita del gruppo classe con il quale avevo già svolto tirocinio durante la terza annualità. Il quadro generale del background culturale dal quale i bambini arrivassero costruito grazie al confronto con la mentore e al rapporto

personale che nel tempo ho instaurato con gli alunni, è stato la base sulla quale ho costruito la mia progettazione.

### 1.1. L'istituto scolastico, il plesso e le risorse del territorio

Per osservare il contesto e poter investire su un intervento davvero efficace, è fondamentale analizzare la dimensione all'interno della quale ogni studente si trova. Il singolo è inserito in una serie di contesti che dall'individualità cresce fino a raggiungere una dimensione sociale. Questo è il pensiero che lo studioso Bronfenbrenner (1979) espone all'interno del modello bio-ecologico dello sviluppo umano (v. Immagine 1).

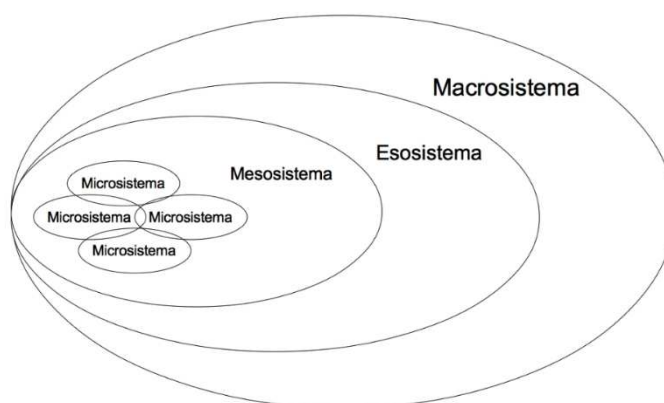


Immagine 1: Modello bio-ecologico di Bronfenbrenner

Per spiegare tale modello egli utilizzò le matrioske, le famose bambole russe costituite da un insieme di figure cave in di grandezza variabile, ciascuna delle quali è inseribile in quella immediatamente più grande. Nel modello di Bronfenbrenner, la bambola più piccola che sta al centro è costituita nel microsistema che consiste dell'insieme di relazioni dirette che l'individuo crea con i singoli contesti ambientali di vita. Il livello successivo è il mesosistema che comprende le relazioni tra i diversi ambienti in cui l'individuo si muove. *Il terzo livello ecologico si chiama esosistema ed è costituito da ambienti e situazioni estranee alla persona in via di sviluppo, ma che giungono a condizionare, attraverso gli eventi che in esse si verificano, ciò che accade nel micro e mesosistema* (Capurso, 2008, p. 1). Infine, l'ultimo livello è costituito dal macrosistema, insieme di relazioni in cui tutti siamo integrati, che consiste e definisce le regole del vivere sociale.

Seguendo il modello di Bronfenbrenner sopra citato, è necessario leggere la dimensione all'interno della quale i destinatari dell'intervento si inseriscono. Per analizzare la realtà organizzativa dell'istituzione scolastica è stato utile per me ricorrere all'utilizzo del

modello delle cinque aree, proposto da Cisotto per il tirocinio del corso di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Padova (Cisotto, 2007). L'utilizzo di questo modello mi ha permesso di avere un'idea chiara di tutte le componenti essenziali dell'istituto scolastico e ha avuto la funzione di guida nella mia osservazione di un sistema così tanto complesso e stratificato. Le cinque aree individuate sono quella strutturale, curricolare, progettuale, disciplinare e didattica, dell'organizzazione e comunicazione interna, del raccordo e comunicazione con l'esterno e dell'educabilità inclusiva. Sulla base del modello delle cinque aree che ho sopra esposto, ho raccolto formulato le osservazioni relative all'analisi dell'Istituto Comprensivo C. Colombo di Chirignago e in particolare dell'omonima Scuola Primaria in cui ho condotto il mio intervento didattico che riporto di seguito. Ovviamente le osservazioni non sono riferite in modo specifico a ciascuna area del modello di Cisotto di cui sopra, ma riguardano l'Istituto nel suo complesso. Nelle riflessioni di seguito esposte, le diverse aree analizzate sono intrecciate nell'ambito di una valutazione complessiva.

Durante il mio percorso accademico ho potuto godere della continuità svolgendo tutti e quattro gli anni di tirocinio all'interno del medesimo Istituto Comprensivo, C. Colombo di Chirignago in provincia di Venezia. Ciò mi ha permesso sia di conoscere l'Istituto in maniera sempre più approfondita grazie anche al progressivo accrescimento delle mie competenze nell'utilizzo degli strumenti osservativi, sia di potermi inserire all'interno della realtà scolastica gradualmente e in modo proporzionale al grado di competenze da me acquisite durante il percorso. Ho iniziato, infatti, svolgendo delle ore di osservazione in tutti i plessi dell'Istituto e realizzando un brevissimo intervento di dieci ore per la scuola dell'infanzia durante la DAD in periodo pandemico, per poi, negli anni seguenti, realizzare interventi più articolati e strutturati, fino ad arrivare al progetto sistemico del quinto anno. Posso dire, dunque, di essere cresciuta con e grazie all'Istituto Comprensivo C. Colombo che mi ha accolto quando ancora non avevo nessuna esperienza a scuola e mi ha accompagnato fino al quinto anno di università, contribuendo, così, a definire il mio profilo professionale di insegnante.

L'Istituto Comprensivo Cristoforo Colombo, istituito a partire dall'anno scolastico 2009/2010 dall'unione di scuole che già appartenevano alla medesima direzione didattica con altre provenienti da realtà diverse, si trova nel territorio di Chirignago, una località della periferia del Comune di Venezia, situata nella terraferma lungo via Miranese. Le scuole che fanno parte dell'Istituto Comprensivo abbracciano tre aree territoriali, ovvero Chirignago, Asseggiano e Gazzera. Queste aree sono prevalentemente residenziali e vedono una presenza



significativa di complessi di edilizia popolare che affiancano ai centri residenziali originari, i quali nel tempo sono stati assorbiti dall'espandersi del nucleo urbanistico della città di Mestre. I plessi dell'Istituto sono facilmente raggiungibili con mezzi privati e pubblici ed, inoltre, negli ultimi anni sono stati realizzati percorsi ciclopedonabili che assicurano sicurezza agli studenti che vanno a scuola a piedi o in bicicletta. Per quanto riguarda la mobilità, l'Istituto ha attivato il progetto "La mia scuola va in classe a" in collaborazione con il Comune di Venezia. Lo scopo è quello di promuovere una mobilità sicura e sostenibile verso i plessi della scuola e di spingere gli studenti, quando possibile, a venire a scuola, a piedi, con lo scuolabus oppure condividendo l'automobile con altri compagni per limitare l'impatto ambientale. Per questo motivo, l'Istituto ha promosso il "Pedibus", servizio gratuito realizzato grazie all'essenziale collaborazione delle famiglie che prestano la loro opera a titolo di volontariato. Come si intuisce dal nome, si tratta di un autobus che va a piedi. Esso è formato da una carovana di bambini che vanno a scuola in gruppo, accompagnati da due adulti, un "autista" davanti e un "controllore" che chiude la fila. Il Piedibus, come un vero autobus di linea, parte da un capolinea e, seguendo un percorso stabilito, raccoglie passeggeri alle "fermate" predisposte lungo il cammino, rispettando l'orario prefissato. Il Piedibus viaggia col sole e con la pioggia e ciascuno indossa un gilet rifrangente. Lungo il percorso i bambini chiacchierano con i loro amici, imparano cose utili sulla sicurezza stradale e si guadagnano un po' di indipendenza.

Il contesto sociale e culturale da cui provengono gli studenti dell'Istituto è complesso e variegato. Ciò costituisce una ricchezza in quanto offre numerosi stimoli e occasione di confronto, dall'altro lato richiede un forte impegno per la scuola nel favorire l'integrazione di tutti i membri della comunità scolastica. Il background di provenienza dei bambini e ragazzi vede alcune situazioni di stabilità e altre, invece, di svantaggio. Ci sono, infatti, alcuni alunni che provengono da famiglie che sono supportate dai servizi sociali, altri da famiglie straniere trasferitesi da poco tempo in Italia ed inoltre situazioni di studenti con disabilità intellettive e fisiche più o meno impattanti. Dovere della scuola è di riservare particolare attenzione a tutte le situazioni che possano condizionare l'apprendimento, come disabilità, svantaggio socio-economico, difficoltà legate a barriere di natura linguistico-culturale, disturbi specifici di apprendimento. *La scuola si impegna pertanto nel formare gruppi classe che siano tra loro omogenei, ma eterogenei al loro interno, in modo che risultino equilibrati e rappresentativi della varietà sociale e culturale del territorio di riferimento garantendo l'inclusività* (PTOF I.C. C. Colombo 2022-2025).

L'Istituto nel tempo ha intessuto una fitta rete di rapporti con il territorio non solo per la prevenzione e cura delle situazioni di disagio, ma anche per la promozione di iniziative educative e culturali. Ai rapporti con le istituzioni e associazioni locali si aggiungono sia quelli istituzionali con l'amministrazione comunale la quale garantisce, ad esempio, il servizio mensa e il trasporto scolastico, sia quelli con le reti di scuole a livello provinciale. Le principali collaborazioni da menzionare sono con la Municipalità di Chirignago-Zelarino, con gli Itinerari Educativi del Comune di Venezia, con le Biblioteche civiche, il Teatro la Fenice, le Parrocchie del territorio e l'associazione culturale "A. Luciani", oltre che molte altre associazioni del territorio, tra cui Associazione "I Celestini", Centro Don Orione, Associazione Arcobaleno, Casa Nazareth e Mestre solidale. Infine, vanno menzionate anche le associazioni sportive come Leoncino, Fenice Junior, Reyer, Danza e danza, l'Associazione Sportiva San Giorgio e Polisportiva Gazzera Olimpia. Inoltre, tutto l'istituto è coinvolto nell'iniziativa Donacibo, che a fine marzo prevede la raccolta di cibo da destinare all'associazione Prima Opera Spinea. Gli stakeholder si identificano nelle figure dei genitori e delle agenzie o enti, pubblici e/o privati, che ruotano attorno allo sviluppo e alla crescita dell'alunno. I principali presenti sul territorio sono le famiglie, l'USSL di Venezia, il servizio di neuropsichiatria infantile, i Servizi Sociali del comune di Venezia, le agenzie del terzo settore (cooperative sociali che offrono servizi per gli alunni con disabilità), le associazioni sportive, sociali e culturali sopra elencate.

L'Istituto Comprensivo C. Colombo è costituito da sei plessi scolastici che accolgono in tutto un migliaio di alunni. In particolare, il mio plesso di appartenenza, cioè la Scuola Primaria C. Colombo, è strutturato su due piani ed è circondata da un giardino molto ampio. Al piano terra si trovano la palestra, due mense, un'infermeria, quattro classi, due aule polifunzionali e la segreteria dell'Istituto Comprensivo. Al primo piano, invece, si trovano sei aule, una biblioteca, un laboratorio di informatica fornito di ventiquattro postazioni, un'aula magna dotata di LIM, un laboratorio di scienze e due aule polivalenti. Tutte le classi sono dotate di LIM e/o monitor touch (v. Allegato 1). Il plesso in cui ho svolto il mio tirocinio presenta una buona componente di interculturalità e si muove nella convinzione di poter e dover abbracciare la diversità di tutti i bambini nella loro unicità e originalità. Questa convinzione è alla base di molti progetti e di molte pratiche attuate nell'Istituto grazie alla collaborazione di insegnanti, esperti e famiglie con lo scopo di formare una solida rete educativa per il bene dei bambini stessi.

## 1.2. Il contesto classe

All'interno di questo variegato contesto è presente una classe quinta della Scuola Primaria C. Colombo nella quale ho svolto il mio percorso di tirocinio, composta da diciannove studentesse e studenti, due insegnanti prevalenti le quali si occupano l'una delle materie umanistiche, l'altra di quelle scientifiche, una maestra di religione e una di scienze motorie. Il gruppo classe in oggetto è caratterizzato da una forte eterogeneità per quanto riguarda le competenze acquisite e lo stile di apprendimento di ciascuno. Questo è dovuto al fatto che dei diciannove bambini di cui la classe è composta, dieci appartengono a famiglie provenienti da altri stati: Moldavia, Russia, Kosovo e Romania. Alcuni di questi bambini sono stranieri di seconda generazione, nati, cioè, in Italia, da genitori non italiani, altri sono di prima generazione, cioè sono nati nel Paese d'origine dei propri genitori e si sono trasferiti successivamente. Questo dato comporta il fatto che ci siano diversi livelli di conoscenza della lingua italiana da parte degli studenti e delle loro famiglie. Tuttavia, giunti alla fine del primo ciclo di istruzione, tutti gli alunni hanno dimostrato di aver svolto un percorso di crescita che li ha portati ad acquisire in generale un buon livello nelle abilità di ricezione della lingua sia in forma scritta che orale. Per quanto riguarda, invece, la produzione scritta, i bambini hanno raggiunto un buon livello dal punto di vista della correttezza formale e ortografica nella scrittura, più scarsa, invece, è l'autonomia nella produzione di testi sia scritti che orali. In particolare, hanno richiesto una certa attenzione una studentessa arrivata in Italia l'anno scorso e uno studente arrivato, invece, da pochi mesi. Riuscire ad elaborare una proposta didattica valida sia per loro che per gli altri studenti che ormai hanno raggiunto competenze linguistiche buone non è stato facile per le docenti che sono dovute ricorrere ad un insegnamento differenziato della lingua volto all'arricchimento del bagaglio linguistico di ogni alunno (Balboni, 2015). Comunque, ad oggi entrambi hanno raggiunto un livello buono per quanto riguarda la comprensione e più che sufficiente per quanto concerne la produzione orale e scritta. Un altro caso specifico da considerare nell'analisi del contesto della classe è la presenza di uno studente con ADHD. In passato durante i primi anni della Scuola Primaria la gestione e l'integrazione dello studente all'interno del gruppo classe non è stata immediata, ma è stato necessario svolgere un lavoro di team tra le insegnanti, la famiglia e gli specialisti. Questa collaborazione è proseguita con costanza nel tempo tanto che, mentre all'inizio il bambino frequentava la scuola solamente durante la mattina, ora riesce a rimanere in classe quasi sempre per l'intero orario di lezione fino al pomeriggio. Nonostante ciò, lo studente durante l'attività didattica ha bisogno di fare delle pause molto più spesso rispetto ai compagni, per questo motivo gli viene concesso, quando ne ha bisogno, di fermarsi per

disegnare, sua grande passione che lo aiuta a rilassarsi. Nel tempo si è riusciti, dunque, a trovare un giusto compromesso grazie al quale il bambino riesce a mantenere un livello di attenzione buono per un tempo sufficientemente prolungato. Tuttavia, una difficoltà dell'alunno è nell'instaurare relazioni positive con i pari, della quale parlerò più approfonditamente successivamente nella parte dell'analisi dei dati raccolti grazie al sociogramma di Moreno che ho somministrato alla classe all'inizio e alla fine del percorso. Un'altra situazione critica che ha richiesto alle docenti della classe particolare impegno e attenzione è un alunno appartenente alla comunità Sinti il quale da sempre ha frequentato la scuola in modo saltuario e durante il periodo dell'emergenza sanitaria è rimasto assente per molti mesi. Questo indubbiamente ha influito negativamente sia sul suo livello di apprendimento che ad oggi, giunto alla classe quinta della scuola primaria, è pari a quello di un bambino di classe prima, sia sulle sue relazioni con i pari che, avendo frequentato poco la scuola, non è riuscito a sviluppare durante il corso degli anni. Le maestre hanno seguito questo caso con meticolosità, inizialmente aprendo una finestra di dialogo con la famiglia e successivamente mettendosi in rete anche con i servizi del territorio grazie al Progetto RSC (Rom, Sinti e Caminanti) che l'Istituto ha promosso, vista la massiccia presenza di studenti appartenenti a tali comunità. Il progetto si configura quale attuazione delle finalità della Strategia Nazionale per l'Inclusione e l'Integrazione delle Popolazioni Rom, Sinti e Caminanti, punto di riferimento per le azioni integrate centrate sul tema riportato nel IV Piano Nazionale di azione e interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva, strumento di indirizzo che risponde agli impegni assunti dall'Italia per dare attuazione ai contenuti della Convenzione sui diritti del fanciullo, sottoscritta a New York il 20 novembre 1989 e ai suoi Protocolli opzionali. Il Piano Nazionale individua l'inclusione sociale e scolastica dei bambini e dei ragazzi RSC tra le linee prioritarie di intervento. Il Progetto dell'Istituto, dunque, prevede un lavoro centrato principalmente su tre ambiti: la rete locale dei servizi, la scuola e i contesti abitativi. *Il lavoro nella scuola, finalizzato a promuovere una scuola più inclusiva e a combattere la dispersione scolastica, è rivolto non solo ai bambini RSC ma a tutti i bambini presenti. Partendo dall'esperienza e dal riconoscimento delle grandi capacità che in questi anni la scuola ha messo in campo per rispondere alle mutate caratteristiche dell'utenza e ai cambiamenti sociali, il Progetto si pone l'obiettivo di offrire strumenti affinché la stessa diventi ancora più capace di sostenere le scelte delle famiglie RSC, di investire in istruzione, di essere più inclusiva per tutti e di essere luogo di partecipazione effettiva di tutti gli alunni e delle loro famiglie, nello specifico degli alunni e delle famiglie RSC (PTOF I.C. C. Colombo 2022-2025).* Ci sono, infine, altri

due studenti che quest'anno in particolare hanno spesso espresso poco interesse nelle attività proposte in classe assumendo comportamenti che andavo contro alle regole comuni e influenzando negativamente il clima della classe. In uno dei due casi le insegnanti hanno ritenuto opportuno, dopo essersi confrontate con i genitori, sottoporre la situazione ad una psicologa dell'età evolutiva, la quale non ha riscontrato nessun tipo di problema particolare. Nel secondo caso, invece, le maestre hanno letto il cambiamento del comportamento del bambino come espressione di malessere dovuto alla sua situazione familiare instabile.

Dal confronto con la mentore e dalle osservazioni svolte durante le prime ore di tirocinio diretto è emerso come alcuni degli alunni della classe dimostrino avere particolari difficoltà a concentrarsi durante la lezione, disturbando gli altri compagni, non portando a termine la consegna assegnata e talvolta assumendo un comportamento e un linguaggio inadeguati. Questo provoca delle reazioni di intolleranza negli altri bambini che, invece, sono coinvolti nel processo di apprendimento. Questa dinamica va inevitabilmente a intaccare la qualità del clima all'interno della classe in quanto vengono meno le condizioni necessarie affinché studenti e insegnanti possano vivere l'esperienza scolastica con serenità.

### **1.3. Scelta e utilizzo di strumenti e modalità di osservazione e analisi**

Durante le venti ore di osservazione iniziali, mi sono servita di strumenti di indagine del contesto quali griglie di osservazione e diari di bordo con l'utilizzo dei quali ho preso dimestichezza fin dal primo anno di tirocinio. Tuttavia, oltre a questi, ho sperimentato altri mezzi di analisi per me nuovi, ovvero l'analisi SWOT e il sociogramma di Moreno.

L'analisi SWOT (acronimo di Strengths, cioè forze, Weaknesses, debolezze, Opportunities, opportunità e Threats, minacce), è uno strumento di osservazione utile per l'individuazione delle variabili che potrebbero influire sulla riuscita dell'intervento che si sta progettando (v. Allegato 2). Tale analisi si è focalizzata sui diversi aspetti riguardanti gli elementi interni ed esterni al progetto. Per quanto concerne gli elementi interni, i principali punti di forza che ho constatato essere presenti sono la buona relazione sia con gli studenti del gruppo classe destinatario del progetto che avevo già avuto l'occasione di incontrare durante il terzo anno di università, sia con la mentore con la quale nel tempo ho instaurato un rapporto positivo fondato sul dialogo e la stima reciproca. Inoltre, il territorio in cui la scuola è inserita, pur essendo di periferia è molto ben collegato con i vicini centri nevralgici del comune, ovvero Mestre e Venezia. I punti di debolezza, invece, sono la mia difficoltà nel calcolare i tempi delle attività calibrandole a seconda degli interlocutori e la gestione di situazioni critiche e caotiche che spesso si verificano in questa classe in particolare. Un altro

elemento di rischio da tenere in considerazione è il fatto che gli alunni non siano abituati a lavorare in gruppo, soprattutto a causa del fatto che hanno vissuto due anni di scuola durante il periodo pandemico. Oltre a ciò, un ulteriore fattore legato al contesto territoriale è che, essendo Chirignago un luogo di periferia, le situazioni di disagio economico e sociale delle famiglie dei bambini sono numerose. Una particolare difficoltà che ho rilevato dall'analisi è l'inclusione del bambino moldavo arrivato in Italia da pochi mesi che a inizio anno non conosceva la lingua italiana. In relazione agli elementi esterni, invece, sono emerse diverse opportunità, tra le quali la co progettazione dell'intervento con una mia compagna del gruppo di tirocinio indiretto che ha svolto il suo tirocinio in una scuola del centro storico di Venezia, la presenza nel quartiere di Chirignago dell'associazione culturale A. Luciani che da sempre cura i rapporti con le diverse scuole del paese con lo scopo di promuovere il patrimonio culturale e la programmazione delle uscite didattiche di visita al Ghetto ebraico e di gita in barca a Venezia durante la parte finale dell'anno che si allineano con il progetto da me pensato. I rischi che ho osservato sono, invece, l'impossibilità di poter inserire ulteriori uscite all'interno del mio progetto e riuscire a creare un rapporto con gli studenti di Venezia a distanza.

Tra gli strumenti di osservazione più significativi che ho utilizzato per l'analisi del contesto, inoltre, essenziale è stato il Sociogramma di Moreno che ho avuto modo di conoscere e utilizzare durante il laboratorio di Psicologia della Disabilità e dell'Inclusione. Si tratta di un metodo di osservazione indiretta che serve per analizzare, tramite un questionario che viene somministrato agli studenti, la posizione di un individuo all'interno di un gruppo, fornire informazioni sulla situazione del gruppo e individuare i leader e gli emarginati. Ho proposto il questionario ad inizio del percorso usato questa per analizzare le relazioni del gruppo classe e, successivamente, creare gruppi di lavoro efficaci e alla fine per vedere se ci fossero stati dei cambiamenti nelle relazioni interpersonali a seguito delle attività didattiche proposte. Veniva chiesto agli studenti di rispondere alle domande in modo sincero, assicurando loro la segretezza di quanto scritto. I criteri sociometrici utilizzati riguardavano essenzialmente:

- l'aspetto affettivo - relazionale, che ha come contesto di riferimento la vita in comune o lo stare insieme (esempio: chi vuoi o non vuoi come compagno di gita, di stanza, di banco, di vacanze, ecc...). La configurazione delle interrelazioni che si ottiene utilizzando questo criterio fa riferimento a rapporti affettivi che si fondano su affinità psicologiche e non su considerazioni delle abilità pratiche dell'individuo;

- l'aspetto relativo alla organizzazione del gruppo finalizzata al raggiungimento di un obiettivo condiviso (esempio: chi vuoi o non vuoi come compagno in un gruppo di studio o nel tuo lavoro).

Le domande somministrate sono state le seguenti: Durante la ricreazione con chi non/ preferisci giocare? Puoi scrivere quanti nomi vuoi; Con quale compagno/a di classe non/vorresti fare i compiti? Puoi scrivere quanti nomi vuoi (v. Allegato 3). In seguito alla raccolta delle risposte da parte degli studenti, attraverso un'apposita matrice, ho analizzato i dati e ricostruito un quadro delle relazioni all'interno del gruppo classe (v. Allegato 4).

L'indagine svolta ha portato alla luce alcune dinamiche nelle relazioni tra gli studenti di cui in precedenza non ero consapevole. È risultato innanzitutto il fatto che ci sia una forte divisione tra maschi e femmine sia per quanto riguarda l'aspetto affettivo che scolastico. Inoltre, grazie all'analisi delle risposte ricevute, ho potuto individuare i soggetti più "popolari" e quelli, invece, "isolati". In particolare, ho notato che i bambini più ricercati dal punto di vista affettivo, sono spesso quelli più espansivi e vivaci che durante la lezione tendono a distrarsi e a disturbare gli altri compagni e, per questo motivo, non sono i preferiti per quanto riguarda l'aspetto all'organizzazione finalizzata al raggiungimento di una consegna data dall'insegnante. Un'altra osservazione che ho fatto guardando i risultati del sociogramma è che il gruppo classe è molto frammentato dal punto di vista relazionale, nel senso che negli anni si sono creati dei gruppi e talvolta delle coppie di amici molto chiusi che tendono a escludersi gli uni con gli altri, questo influenza molto il clima della classe e provoca incomprensioni e litigi tra gli studenti. Gli alunni più isolati, invece, sono risultati essere il bambino con ADHD, un altro studente che molto spesso durante l'attività didattica è irrequieto e assume atteggiamenti inappropriati fino al punto di arrivare ad utilizzare un linguaggio fortemente inopportuno e offensivo non solo nei confronti dei compagni, ma anche delle maestre ed infine, una bambina che ha un carattere molto deciso che la porta spesso ad imporsi sugli altri incrinando, così, i rapporti con i pari. I risultati dell'indagine svolta mi hanno permesso di comprendere le motivazioni che stanno alla base dei comportamenti di alcuni studenti in particolare che molto spesso assumono atteggiamenti di opposizione nei confronti dei pari o delle insegnanti provocando, così, una reazione di risposta da parte dei compagni e un disordine generale in classe.

Un altro aspetto che ho voluto analizzare con particolare riguardo è stato il setting della classe e, più in particolare, quanto la posizione dei banchi all'interno dell'aula, influisca sul comportamento degli alunni. L'intento è stato quello, cioè, di capire quale fosse la

disposizione più favorevole per gli studenti. Ho, quindi, preso nota tramite la riproduzione di una mappa molto stilizzata della classe, dei diversi setting proposti durante le attività didattiche e ho, in seguito, trascritto le mie osservazioni a riguardo.

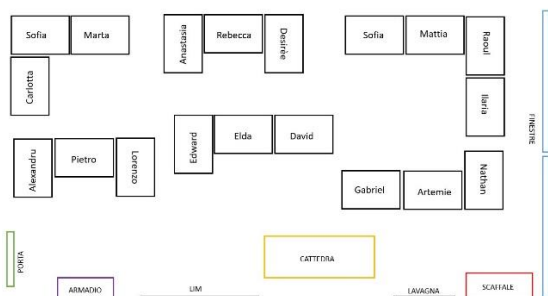


Immagine 2: Setting banchi a isola

Durante la prima parte dell'anno i banchi sono stati disposti a isole (v. Immagine 2) con l'intento di stimolare gli studenti a collaborare e a dialogare più facilmente. Tuttavia, questa disposizione non si è dimostrata essere efficace in quanto i bambini erano portati a distrarsi più facilmente e a parlare tra di loro. Inoltre, per gli che non erano disposti frontalmente rispetto alla lavagna e alla LIM risultava difficile visionare quello che la maestra scriveva o faceva vedere.

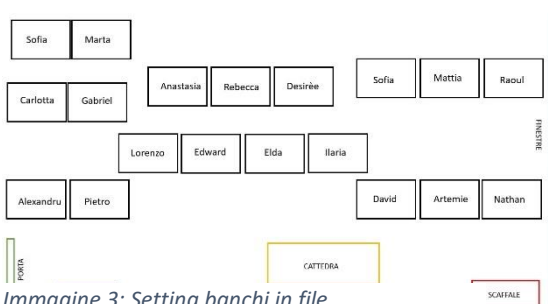


Immagine 3: Setting banchi in file

La soluzione applicata dalle docenti è stata, quindi, quella di riproporre un setting tradizionale formato da file di banchi poste in orizzontale rispetto alla cattedra (v. Immagine 3). Questo secondo tipo di disposizione sicuramente agevola la concentrazione degli

alunni nel momento in cui devono svolgere dei lavori singolarmente, ma allo stesso tempo limita le possibilità di scambio e di dialogo tra i bambini e non è adatto a svolgere lavori di gruppo.

Le osservazioni da me svolte hanno trovato riscontro in letteratura, Pazzaglia infatti afferma che gli studi disposizioni diverse, verificandone gli effetti su variabili quali l'attenzione, l'apprendimento, le relazioni degli alunni tra loro e con l'insegnante. I risultati hanno reso evidente, innanzitutto, che la disposizione dei banchi ha effetti quantitativi rilevabili, quindi non è un fattore insignificante. In particolare, si è visto che la disposizione classica a file migliorava la concentrazione degli alunni (ragazzi di dieci e undici anni), il loro stare sul compito e, quindi, la quantità nonché qualità delle prestazioni (2016).

#### 1.4. L'idea progettuale alla luce dell'analisi del contesto

In seguito all'azione di osservazione e alle riflessioni che ne sono conseguite riportate in precedenza, ho potuto progettare il mio intervento didattico. Ho notato come gli studenti della classe abbiano in generale un buon livello di letto-scrittura e di comprensione dei testi.



Dall'altro lato hanno dimostrato la necessità di consolidare le abilità produzione autonoma di testi orali e scritti. In vista del passaggio alla scuola secondaria di primo grado, gli alunni si stanno avviando all'acquisizione di un proprio metodo di studio. Solo grazie all'acquisizione di strategie efficaci di acquisizione delle informazioni, gli studenti potranno essere più sicuri nell'esposizione scritta e orale. Considerando, invece, l'analisi delle relazioni svolta grazie al Sociogramma di Moreno e il fatto che gli studenti si distraggano molto facilmente e esprimano con i loro comportamenti di non essere coinvolti nelle attività che vengono loro proposte, è emersa la necessità di progettare interventi che prevedano modalità diversificate di lezioni, tra cui i lavori di gruppo fino ad ora poco utilizzati all'interno di questo specifico gruppo classe. Un altro fattore osservato è che molti dei bambini, essendo di origine straniera, hanno una conoscenza superficiale e lacunosa della storia e della cultura del territorio in cui vivono. Mi sono focalizzata, quindi, principalmente su due obiettivi, ovvero il consolidamento del metodo di studio con lo scopo di rendere gli studenti più autonomi nell'esposizione scritta e orale, e la conoscenza del patrimonio culturale della città di Venezia, il tutto messo in pratica attraverso metodologie attive che possano far sentire gli alunni protagonisti del loro processo di apprendimento e quindi maggiormente coinvolti e in relazione con i pari. Tale percorso su Venezia si pone anche in continuità con la progettazione didattica della classe in quanto l'anno scorso gli alunni hanno partecipato ad un concorso indetto dal Comune realizzando un modello in scala del Campanile di San Marco e, inoltre, nei mesi di aprile e maggio gli studenti parteciperanno a due uscite didattiche nella città lagunare, una al ghetto ebraico e l'altra in barca, tramite gli itinerari educativi organizzati dal Comune. I materiali prodotti durante l'intervento didattico saranno poi consegnati all'Associazione Culturale A. Luciani di Chirignago che li utilizzerà per la mostra che si svolge annualmente a settembre negli spazi parrocchiali.

Le competenze chiave che ho preso in considerazione nel mio intervento, partendo dal Quadro europeo delle competenze chiave, sono la competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare e la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale. I traguardi per lo sviluppo delle competenze che ho conseguentemente individuato a partire dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012, fanno riferimento principalmente alle discipline di italiano e storia. Essi riguardano, per quanto concerne l'italiano, l'utilizzo delle abilità funzionali allo studio, la scrittura di testi e la loro rielaborazione, la comprensione e l'utilizzo orale e scritto di vocaboli del lessico specifico della materia, mentre per quanto riguarda la storia, il riconoscimento e l'esplorazione approfondita delle tracce storiche presenti nel territorio, la conoscenza dell'importanza del

patrimonio artistico culturale, l'organizzazione delle informazioni apprese e il racconto di fatti studiati attraverso la produzione di testi storici. In relazione ai traguardi indicati, ho identificato i bisogni formativi e di apprendimento degli alunni, ovvero la necessità di consolidare le competenze riguardo all'esposizione orale e scritta attraverso l'utilizzo di un metodo di studio adeguato e di approfondire la conoscenza del territorio in cui vivono, sia dal punto di vista storico che culturale.

## **2. L'intervento didattico in breve**

L'intervento didattico in oggetto ha visto gli studenti protagonisti di un viaggio attraverso alcune delle calli e i campi più curiosi di Venezia, le leggende nascoste dietro a certi luoghi della città e le tradizioni ancora oggi esistenti che portano con sé alcune importanti storie del passato. Questo itinerario è stato percorso assieme a dei compagni speciali, ovvero gli alunni della classe quinta della scuola Canal di Venezia, destinatari del progetto di tirocinio della mia collega Silvia Trevisan del gruppo di tirocinio indiretto. Tutte le attività svolte sono state documentate attraverso il diario di bordo di cui ciascun bambino è stato dotato e che è stato utile al fine della creazione del podcast finale, prodotto realizzato grazie alla collaborazione di entrambe le classi per narrare il percorso vissuto e poterlo condividere con l'esterno. Il progetto ha permesso agli allievi non solo di acquisire nuove conoscenze riguardo al territorio in cui vivono, ma anche di sviluppare e consolidare nuove competenze più trasversali come il saper lavorare in gruppo e perfezionare il proprio metodo di studio. Durante il percorso, infatti, gli studenti hanno portato a termine numerose consegne che richiedevano loro di rielaborare delle informazioni sia individualmente sia in gruppo. Il coinvolgimento degli alunni che risultava essere scarso durante l'osservazione svolta nelle prime venti ore di tirocinio, è stata stimolata attraverso la creazione da parte dei bambini di prodotti materiali, per la realizzazione dei quali è stato fondamentale l'apporto di ogni singolo individuo. Il compito autentico alla fine del percorso è stata la realizzazione di un podcast, scritto e registrato dagli studenti della classe di Chirignago assieme a quelli della classe di Venezia. L'idea di creare una narrazione audio nasce principalmente dalla necessità di coinvolgere sia il bambino Sinti, il cui livello di abilità di lettoscrittura è ancora in via di prima acquisizione, sia per il bambino moldavo che sta imparando la lingua italiana. L'utilizzo di suoni, musica e della voce hanno permesso loro di poter dare il loro contributo e sentirsi integrati maggiormente nel gruppo classe.

Rispetto alla tabella di macroprogettazione elaborata inizialmente nel Project Work, mi sono vista costretta a ridimensionare gli argomenti trattati durante l'intervento didattico (v. Allegato 5). Mentre inizialmente l'idea era quella di trattare non solo l'aspetto culturale, ma anche quello storico di Venezia, per poi proseguire ad imbuto con Mestre e Chirignago, successivamente mi sono resa conto di aver calibrato male i tempi e per questo ho scelto di focalizzarmi solamente sulla città lagunare e, in particolare, su alcuni aspetti della sua tradizione e cultura. Assieme alla mia tutor, dunque, ho proceduto riprogettando l'intervento. Ho riflettuto riguardo ai miei errori di valutazione fatti in fase di progettazione e credo che l'ostacolo principale che ho riscontrato sia stato quello relativo alla gestione dei lavori di

gruppo in classe. Gli studenti destinatari dell'intervento, infatti, non avevano mai lavorato in modo collettivo e, quindi, riuscire a comprendere questa nuova modalità che prevede la condivisione di materiali e la negoziazione di idee, ha rallentato di molto il processo.

## **2.1. Tra i campi e le calli della città**

Dal punto di vista dei contenuti teorici trattati durante il progetto è possibile suddividere il percorso secondo tre grandi capitoli. Il primo riguarda la toponomastica, i *nizioleti* e alcune leggende legate alla città, il secondo riguarda la festività del Carnevale, la sua storia e le sue tradizioni e l'ultimo, invece, riguarda i sestieri veneziani.

### **2.1.1. La toponomastica, i *nizioleti* e le leggende di Venezia**

Per decidere il punto di partenza del mio progetto, ho considerato il fatto che la maggior parte dei bambini in classe non è di origine italiana e quindi non conosce il veneziano. Per questo motivo, ho deciso di iniziare l'intervento presentando loro, durante la prima lezione, i termini base della toponomastica veneziana la quale rappresenta il lessico necessario per affrontare gli argomenti successivi. Venezia è una città unica, speciale, diversa da qualsiasi altra non solo per la sua conformazione geografica o per la sua storia millenaria, ma anche per la sua toponomastica che presenta delle caratteristiche tali da farne un unicum con termini tipici che si possono trovare solo qui. C'è stato, quindi, un primo momento di condivisione sulle esperienze vissute dai bambini a Venezia. C'è chi ci va abitualmente, chi ha i genitori che ci lavorano o chi ci è andato solo poche volte in occasioni speciali come, ad esempio, il Carnevale. Dopo aver introdotto la lezione attraverso questo breve brainstorming che ha permesso ai bambini di capire quanto l'argomento che si sarebbe trattato fosse vicino a loro, ho proiettato alla LIM un testo cloze, con delle parole mancanti che assieme abbiamo completato utilizzando le parole precedentemente scritte alla lavagna. Successivamente, ho introdotto il diario di bordo consegnando a ciascuno un quaderno ad anelli (v. Immagine 3 e 4). Ho spiegato loro in modo chiaro che avrebbero potuto utilizzare il diario in maniera del tutto personale e libera e ho precisato il fatto che non si trattasse di un quaderno che avrei poi raccolto e corretto come spesso accade nelle altre discipline, ma di un supporto utile a tenere traccia delle attività svolte.

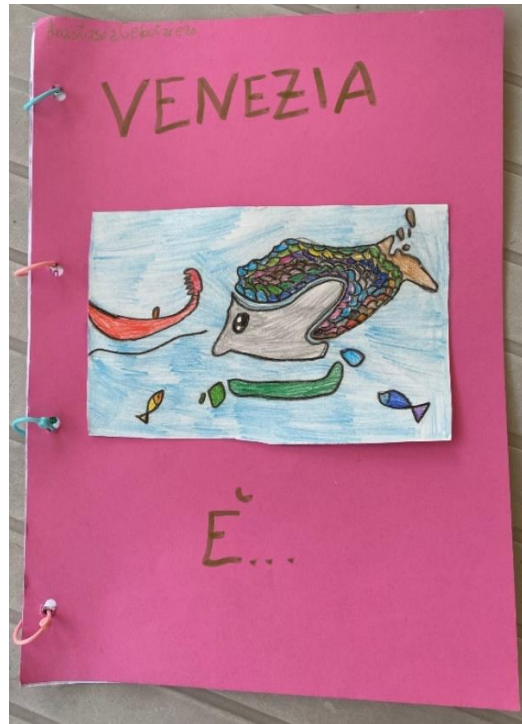


Immagine 4: Diario di bordo

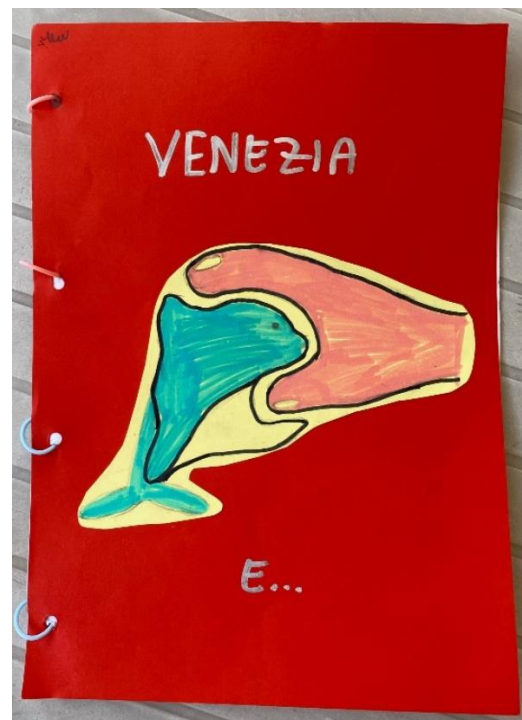


Immagine 5: Diario di bordo

Il secondo intervento è stato dedicato all'approfondimento dei *niziloeti* e di alcune leggende nascoste dietro certi luoghi della città. Ciascun alunno ha ricevuto il testo che narra una storia legata a Venezia con l'indicazione di doverla leggere attentamente. Nel diario di bordo, poi, era invitato a sintetizzare la leggenda secondo uno schema da me

proposto, indicando il luogo in cui avveniva e una breve trama. Successivamente tutti i bambini che avevano ricevuto la stessa leggenda l'hanno presentata al resto della classe e lo schema riassuntivo da loro elaborato nel diario di bordo è stato scritto alla LIM nella piattaforma Padlet, in questo modo tutti hanno potuto riportare nel proprio diario la leggenda degli altri compagni.

### 2.1.2. Il Carnevale, tra storia e tradizione

Durante il terzo intervento, invece, in concomitanza con il Carnevale, è stato affrontato l'argomento delle maschere della tradizione veneziana: Arlecchino, Pantalone, Colombina e Brighella. A coppie, i bambini hanno letto e rielaborato il materiale informativo da me fornito creando una carta d'identità della maschera a loro assegnata, immaginando che fosse una persona reale. Anche in questo caso hanno seguito una traccia da me assegnata. In seguito, le maschere, rappresentate dalle diverse coppie, si sono presentate le une alle altre mostrando la propria carta d'identità. Anche in questo caso tutti hanno riportato nel loro diario la carta d'identità delle maschere delle altre coppie (v. Immagine 5 e 6).

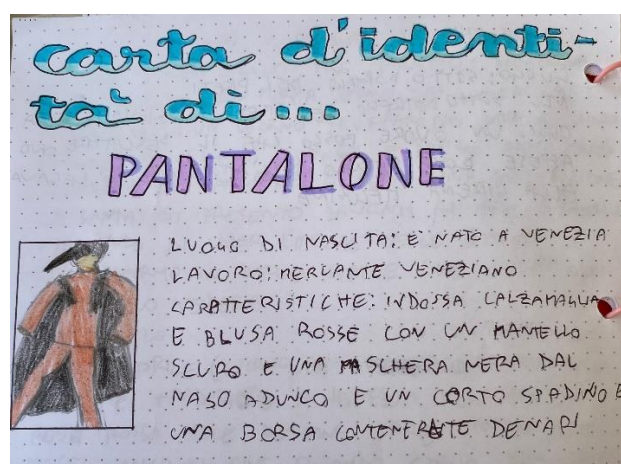


Immagine 6: Carta d'identità di Pantalone

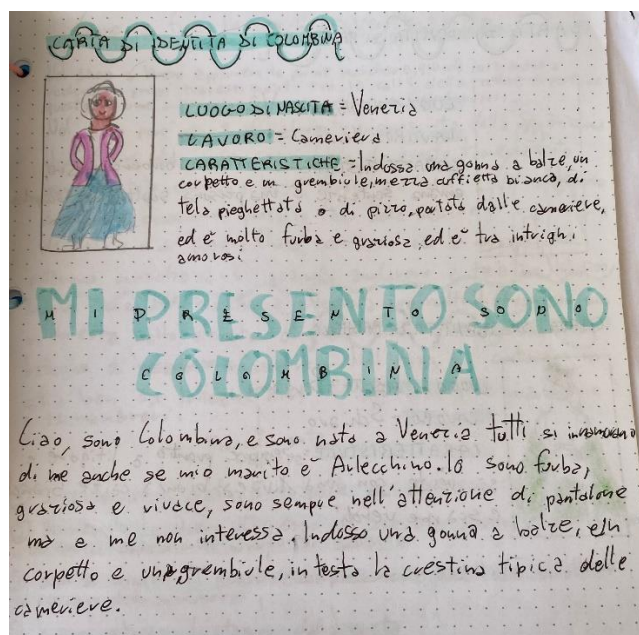


Immagine 7: Carta d'identità di Colombina

La successiva parte del progetto è stata dedicata alla storia del Carnevale. Per approfondire questo argomento con i bambini siamo partiti dal presente e in particolare dalle festività del Carnevale che loro stavano vivendo proprio in quel periodo. Inizialmente c'è stato un momento di confronto sulle loro esperienze riguardo al Carnevale e successivamente assieme abbiamo provato a porci delle domande riguardo a questa festività, agli usi e costumi e alla sua storia. Partendo da questi quesiti che abbiamo raccolto, è iniziato il processo di ricerca. I bambini sono stati divisi in gruppi e a ciascuno è stata assegnata una delle domande dalla quale dovevano partire per approfondire un determinato argomento. La ricerca è stata svolta attraverso la lettura di materiali tratti da libri, guide turistiche, articoli trovati in internet da me messi a disposizione. Ciascun gruppo ha poi dovuto elaborare una mappa concettuale da riportare su di un cartellone che sarebbe stato poi la base per l'esposizione della ricerca svolta da fare davanti a tutta la classe (v. Immagine 7). Alla fine, gli elaborati di ciascun gruppo sono stati uniti per formare un unico cartellone (v. Immagine 8).





Immagine 8: Esposizione elaborato di gruppo sul Carnevale



Immagine 9: Cartellone sul Carnevale

### 2.1.3. I sei Sestieri

In seguito all'argomento del Carnevale, ho proposto un Jigsaw riguardante i sestieri di Venezia. Ad ogni alunno è stato consegnato un materiale diverso riguardante un determinato sestiere. Successivamente gli studenti si sono riuniti nei diversi gruppi, uno per ogni sestiere. Ciascun alunno ha condiviso il materiale consegnato inizialmente con gli altri compagni del gruppo (v. Immagine 9, 10 e 11).





*Immagine 10: Creazione in gruppo di una guida turistica*



*Immagine 11: Creazione in gruppo di una guida turistica*



*Immagine 12: Creazione in gruppo di una guida turistica*

In seguito, ciascun gruppo ha selezionato e rielaborato le informazioni ottenute creando una guida turistica con lo scopo di invogliare gli altri membri della classe a visitare il proprio sestiere (v. Immagine 12, 13, 14, 15 e 16).

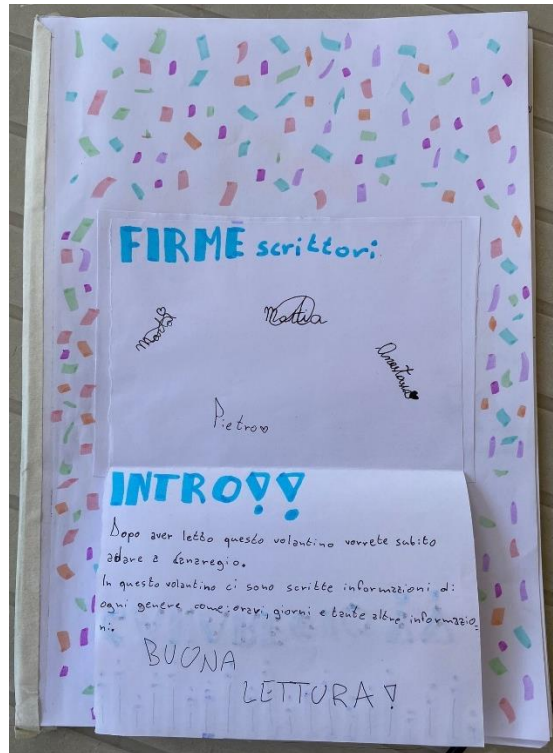


Immagine 13: La guida turistica di Cannaregio

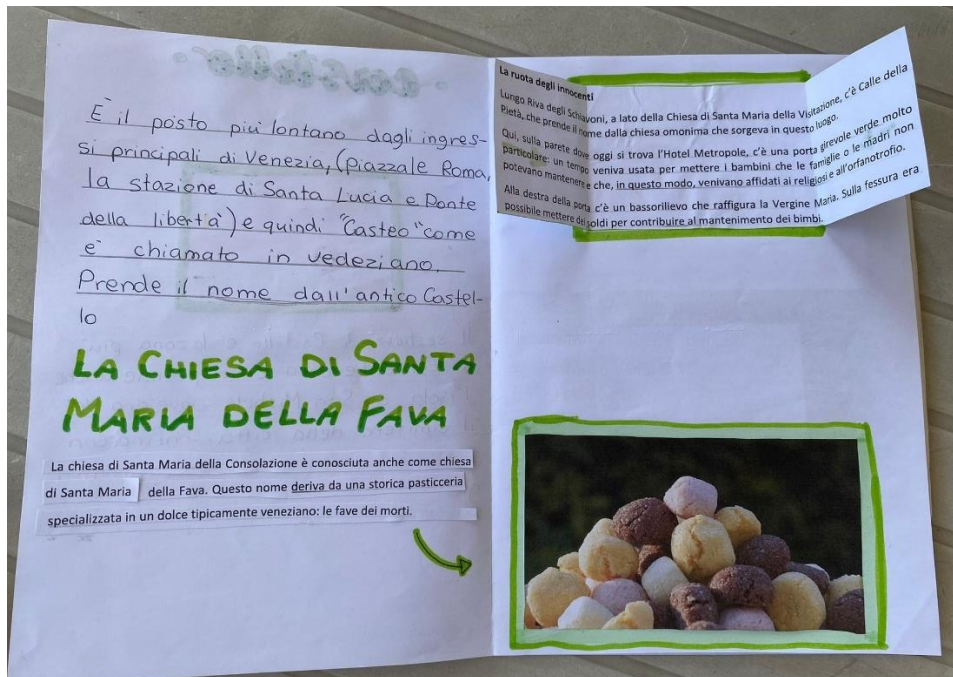


Immagine 14: Estratto della guida turistica di Castello

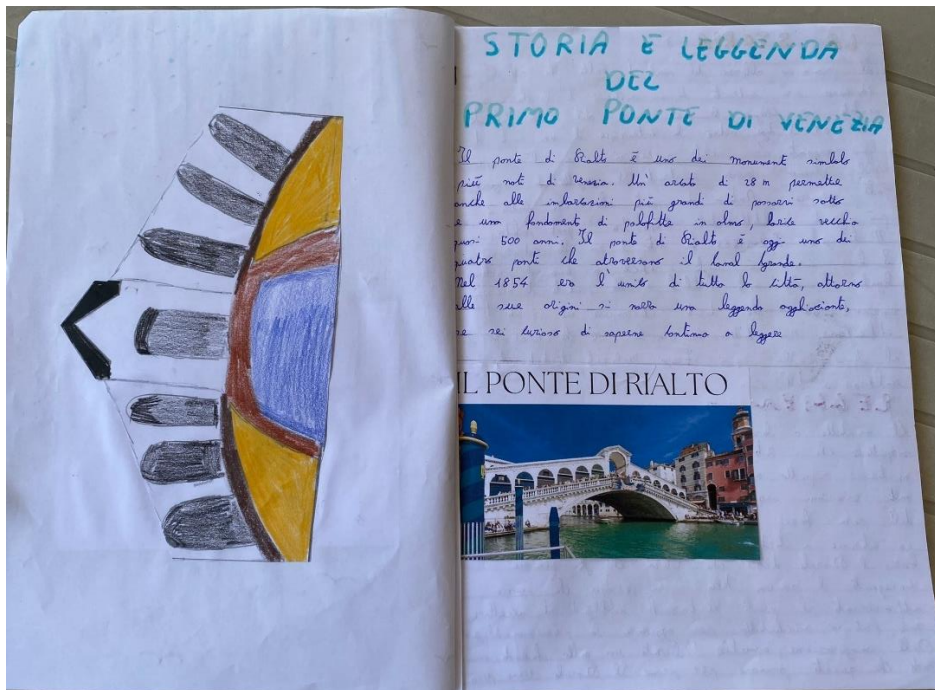


Immagine 15: Estratto della guida turistica di San Polo

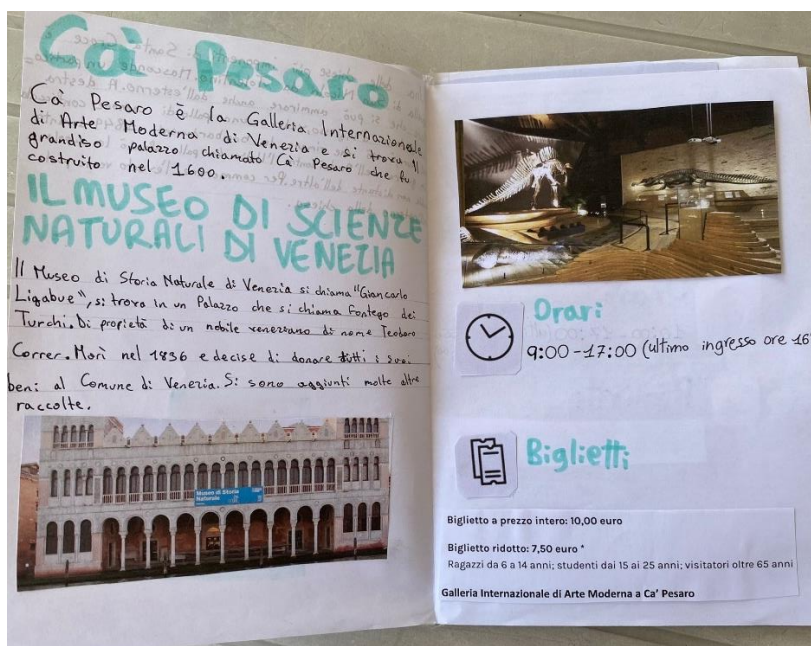


Immagine 16: Estratto guida turistica di Santa Croce



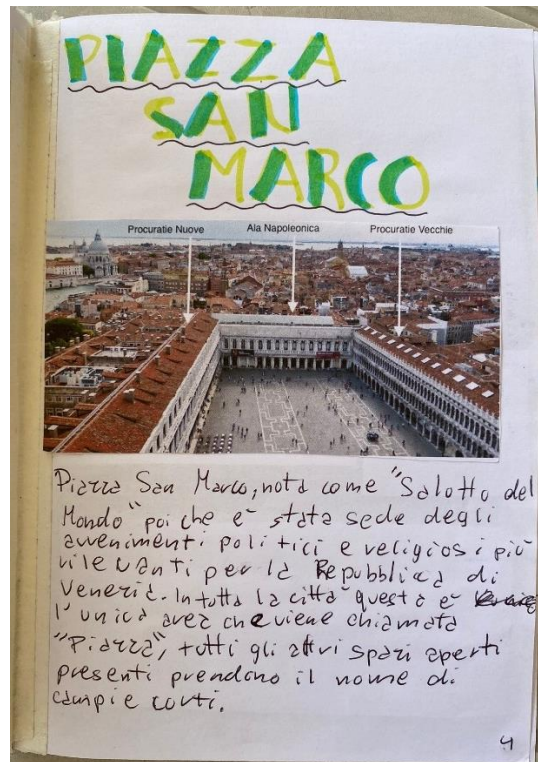


Immagine 17: Estratto della guida turistica di San Marco

## 2.2. La classe di Venezia e il podcast

Durante tutto il percorso la classe quinta della Scuola Primaria C. Colombo di Chirignago ha avuto l'opportunità di dialogare con degli studenti coetanei di una scuola del centro storico di Venezia, intrattenendo in questo modo quella che Freinet definiva "corrispondenza interscolastica". Si tratta di una delle tecniche del Metodo Naturale che si fonda sul principio "si impara attraverso l'esperienza". Freinet, infatti, sosteneva che la scuola fosse troppo ripetitiva, lontana dalla realtà ed innaturale. I bambini imparano molte cose prima di andare a scuola, per esempio a camminare o a correre o, ancora, a parlare e hanno appreso tutte queste capacità in modo naturale, spinti da uno slancio interiore e senza le costrizioni e i ritmi della scuola. Così, secondo l'autore, sarebbe possibile imparare anche a leggere e a scrivere secondo questo metodo, definito naturale. Sulla scia di questo principio, il pedagogo individua come buona pratica la corrispondenza interscolastica che successivamente verrà utilizzata anche da altri illustri maestri come Bruno Ciari e Mario Lodi. L'intento con cui tutti questi professionisti utilizzarono tale tecnica fu quella di ovviare l'isolamento sociale e culturale degli studenti di campagna, problema molto diffuso all'epoca. Sicuramente al giorno d'oggi non si può più parlare di isolamento sociale e culturale come negli anni di Ciari e Lodi, ma comunque si possono notare grandi differenze tra il background

culturale dei bambini che abitano in periferia e quelli che, invece, vivono nel centro storico di Venezia. Nella mia classe di Chirignago, ad esempio, la maggior parte degli studenti sono di origine straniera, mentre in quella di Venezia sono tutti provenienti da famiglie del posto. La corrispondenza fra classi e scuole è apertura sulla vita: prende in considerazione la vita familiare, culturale e sociale dei bambini, le loro esperienze, amplia il loro universo. Stimola l'autoespressione, risveglia sensibilità e curiosità, sviluppa immaginazione, creatività, spirito critico, senso estetico, piacere di mettersi alla prova con un impegno costante. Si apprende ad accettare i vincoli necessari per sviluppare dei progetti di gruppo: l'ascolto, il confronto, la scelta, il prendere decisioni assieme, l'assunzione di responsabilità. Richiede di impegnarsi con gli altri per lasciare tracce di sé, per conoscere di più la realtà mondo, per collegarsi ad altri, per comunicare (Cavinato, 2019). La corrispondenza tra le due classi è avvenuta tramite la stesura di lettere, sia personali che di gruppo, consegnate ai destinatari a volte in formato cartaceo, altre via e-mail. Il valore di tale esperienza è stato duplice: ha permesso agli studenti della scuola di Chirignago di conoscere direttamente dei coetanei che vivono nella città di cui si stava parlando durante le lezioni in classe e ai bambini veneziani di entrare a contatto con degli studenti che, pur vivendo a pochi chilometri di distanza, conducono una vita con abitudini molto differenti dalle loro, ma ha anche fatto sì che gli studenti potessero incrementare le proprie abilità di produzione scritta in modo naturale e spontaneo. La scrittura, infatti, può essere usata come strumento per comunicare non solo "in presenza", ma anche con chi è lontano, cioè si apprende a scrivere sperimentando la scrittura non come esercizio tecnico, ma come pratica che consente di mettersi in contatto con altri superando i limiti dello spazio e del tempo (Lorenzoni, 2016).

Frutto della relazione che i due gruppi classi hanno intessuto durante l'intera durata dell'intervento didattico è stata la stesura, registrazione e realizzazione del podcast "In volo su Venezia" grazie al quale le bambine e i bambini hanno potuto rielaborare e raccontare a modo loro tutte le conoscenze acquisite riguardo alla città lagunare (v. Allegato 6).

Prima di procedere con la creazione del podcast, ho presentato questo format alla classe facendo ascoltare loro un brano audio da me realizzato per il laboratorio di Fondamenti e Didattica della Geografia nel quale si parlava della città di Granada. Ho guidato la riflessione degli studenti sui diversi aspetti del podcast che contribuivano a rendere chiara e nitida l'immagine di come fosse la città descritta, pur senza fare ricorso a foto o rappresentazioni grafiche. Al termine di tale attività, ho chiesto ai bambini di disegnare la

città come se l'immaginavano dopo aver ascoltato la traccia, è stato molto bello vedere quanto l'idea che si erano fatti di Granada fosse davvero simile alla realtà (v. Immagine 17, 18 e 19).



*Immagine 18: Foto reale della città di Granada*



*Immagine 19: Disegno di Granada realizzato da un alunno in seguito all'ascolto del podcast*



Immagine 20: Disegno di Granada realizzato da un'alunna in seguito all'ascolto del podcast

Il podcast ha permesso sia di unire le voci degli studenti delle due scuole in un unico prodotto, sia di esprimere idee, impressioni e sensazioni non solo attraverso la voce, ma anche attraverso la musica e i suoni, elementi essenziali che caratterizzano i brani sonori. Nella società di oggi, si è spesso bombardati da immagini e video e la grande diffusione, già a partire dai bambini della scuola primaria, di social come TikTok in cui vengono presentati un video dopo l'altro all'infinito, ne sono la dimostrazione. Il rischio è di essere sovraccaricati da stimoli visivi e ciò può portare a limitare le modalità di espressione negli studenti che, abituati a ad avere sempre un riscontro visivo di ciò di cui si sta parlando, non sono più tanto allenati all'utilizzo degli altri sensi, come il tatto e l'udito. L'utilizzo dei sensi, invece, permette di vivere lo spazio attraverso le proprie emozioni e grazie all'esperienza di quel luogo si crea un legame con esso (Rocca, 2019). La creazione del podcast, dunque, ha coinvolto gli studenti non solo nella stesura, ma anche nella riflessione riguardo alle emozioni che si volevano esprimere attraverso la voce e ai suoni che loro associavano a quel determinato luogo o storia narrata. Adottare questa prospettiva significa condividere ciò che afferma il compositore John Cage nel suo libro intitolato "Silenzio": *la musica è in primo luogo nel mondo che ci circonda, in una macchina per scrivere, o nel battito del cuore, e soprattutto nei silenzi. Dovunque ci troviamo, quello che sentiamo è sempre rumore. Quando lo vogliamo ignorare ci disturba, quando lo ascoltiamo ci rendiamo conto che ci affascina* (2019). Il suono è parte integrante della nostra cultura, tanto da essere stato riconosciuto dall' UNESCO nel 2003 come patrimonio immateriale e parte integrante del paesaggio. La Careggi Landscape Declaration on Soundscape del 2012 che si rifà alla Convenzione europea del paesaggio e definisce il paesaggio sonoro come *la proprietà acustica di qualsiasi paesaggio in relazione alla percezione specifica di una specie [...] è il risultato delle*

*manifestazioni e dinamiche fisiche (geofonie), biologiche (biofonie) e umane (antropofonie).* Ecco che il podcast, con la sua narrazione arricchita da suoni e musiche che coinvolgono l'ascoltatore trasportandolo in un'altra dimensione, non rappresenta un semplice riassunto del percorso didattico, ma è espressione di pensieri, riflessioni e sensazioni dei bambini. La creazione di questa traccia ha permesso ad alunni e insegnanti di restituire al territorio ciò che esso ha offerto loro durante questo percorso.

### **2.3. Riferimenti teorici curricolari pedagogico-didattici e disciplinari**

Le conoscenze teoriche a cui ho fatto riferimento per l'intervento didattico hanno riguardato l'ambito pedagogico-didattico e disciplinare.

Innanzitutto, avendo individuato come problema principale l'interesse degli studenti durante le attività didattiche, ho fatto riferimento ai contenuti curricolari del corso a scelta che ho frequentato quest'anno di Psicologia dell'apprendimento strategico e della motivazione e in particolare alle tecniche utili a contrastare la noia in classe, la quale è una delle emozioni più frequenti nei contesti di apprendimento. Essa è caratterizzata da *ridotto interesse, marcata spiacevolezza e tendenza decisamente motivante a voler evitare la situazione noiosa* (Pekrun et al., 2010). Ovviamente il sentimento di noia è disfunzionale dal momento in cui riduce l'attenzione e di conseguenza anche l'apprendimento e il piacere di imparare (Newberry, Duncan, 2001). Nett, Goetz e Daniels (2010) individuano quattro modalità a cui gli studenti ricorrono per gestire la noia. Di queste, due sono efficaci in quanto basate sul modificare la situazione o il compito o il modo di pensare questi, e altri due, invece, sono inefficaci perché basati su meccanismi di evitamento a livello comportamentale o cognitivo. Sulla base della strategia utilizzata, è possibile individuare tre tipologie di studenti:

1. *Ri-valutanti (ripensano il tutto cercando di dare un significato e trovando il modo per sentirsi capaci);*

2. *Critici (tendono a modificare compiti e situazioni così da renderli più attraenti e fattibili);*

3. *Evitanti ("scappano" dalla noia, di fatto non affrontando la situazione o il compito)* (Moè, 2019).

Gli studenti, quindi, potrebbero sconfiggere la noia modificando l'ambiente o il modo di pensare la situazione, attribuendole maggiore valore e aumentando in questo modo il controllo che hanno su di essa. Ma come può l'insegnante agire attivamente in questo processo? Può accompagnare gli studenti negli sforzi sia dando significato e rendendo il



compito o la situazione fattibile e coinvolgente sia in maniera più diretta attraverso il proprio stile di insegnamento. In particolare, modalità caratterizzate da alto entusiasmo tenderebbero non solo a favorire emozioni piacevoli ma anche a ridurre la noia, soprattutto qualora si tratti di entusiasmo autentico (Keller et al., 2018) ovvero contraddistinto dal mostrare e provare piacere per insegnare, vedendo che ogni singolo alunno impara. Nel progettare le attività didattiche per il progetto, dunque, mi sono sempre posta il quesito “A me piacerebbe svolgere questa attività?”.

L'atteggiamento dell'insegnante, dunque, è uno dei fattori principali che influenza gli studenti, il loro interesse e coinvolgimento e, di conseguenza, la qualità del processo di insegnamento/apprendimento. Il linguaggio utilizzato è sicuramente uno strumento molto potente che il docente può utilizzare per motivare gli alunni. A fare la differenza non sono tanto i messaggi espressi, quanto la loro interpretazione che può essere di sfida e porta gli studenti sentirsi attratti piacevolmente, o di minaccia che, invece, fa percepire un senso di pressione e possibile perdita (Putwain et al., 2016). *Fa la differenza, quindi, se riescono a smuovere le spinte motivanti interne: sentirsi valorizzati, capaci, liberi* (Moè, 2020). Dagli studi condotti in psicologia è emerso che sarebbe importante che un'insegnante considerasse i due pilastri su cui si poggia la motivazione: percepirsi competenti e dare valore, ovvero l'importanza personale di impegnarsi in quel specifico ambito. Alcuni messaggi esemplificativi scoraggianti o promuoventi (Dweck, 2015; Gordon, 2003; Ryan, Deci, 2017) a cui ho cercato di fare riferimento durante la conduzione del mio intervento sono riportati in maniera molto chiara nella seguente tabella:

Fattore (de)motivante	Espressione demotivante	Espressione più motivante
Minaccia vs. incoraggiamento	Se <i>non</i> riesci in questa cosa...	Provaci ancora un po': magari con un po' più di impegno ce la puoi fare
Valutazione vs. miglioramento	Non sai fare queste cose	Come potresti fare per riuscire la prossima volta?
Giudizio vs. promozione	Se continui così <i>non</i> ...	Dài, che puoi fare meglio!
Pressione vs. pazienza	<i>Non</i> devi fare, bisogna...	Hai tutto il tempo che ti serve
Imposizione vs. scelta	<i>Non</i> si fa così: la cosa migliore da fare è...	Come faresti per risolvere questa situazione?
Controllo delle emozioni vs. espressione	<i>Non</i> avrai mica paura...	Come ti senti?

Immagine 21: Esempi di messaggi scoraggianti o promuoventi (Dwek, Gordo, Ryan, Deci)

Per quanto riguarda i riferimenti pedagogico-didattici ho utilizzato il modello bio-ecologico dello sviluppo umano di Bronfenbrenner che mi ha ricordato che il bambino è

inserito all'interno di un più ampio contesto che l'autore definisce come sistema. Infine, ho utilizzato anche i testi "Tecnologie, formazione e didattica" per la definizione di format, tecniche e strategie e "Fare progettazione" di Wiggins e McTighe per la progettazione dell'intervento. Ho fatto, infatti, riferimento alla progettazione a ritroso lì proposta in quanto si inizia dalla fine, i risultati desiderati (scopi o standard), e poi si ricava il curriculum dalle evidenze dell'apprendimento (Wiggins & McTighe, 2004, p. 30). Partendo quindi dall'analisi dei bisogni, analisi che indirizza verso la scelta di questa o quella scala di priorità nella progettazione e nella pratica didattica (Semeraro, 2009, p. 81) e dal contesto, dove si concretizzano in azioni le opzioni curriculari (Nigris, 2005, p. 131) si è cominciato a delineare un intervento, mantenendo l'idea della necessità di una scuola a misura di alunno, un principio formativo che richiede sensibilità alle differenze della persona nella molteplicità delle sue dimensioni individuali e sociali (Baldacci, 2008, p. 132).

Per quanto riguarda i riferimenti disciplinari ho utilizzato due contributi di Rocca, il primo è il volume della collana "Ambiente società territorio" intitolato "I suoni dei luoghi, Percorsi di geografie degli ascolti" che mi ha guidato nell'importanza di sviluppare un senso di appartenenza al luogo e l'articolo di Rocca su "Il bollettino di Clio" che sottolinea che *il luogo è uno spazio vissuto, ed il suo significato non deriva dalla collocazione, dal posto fisico che occupa, ma dall'essere centro profondo dell'esperienza umana* (Rocca, 2012, p. 11). *Le materie – storia e geografia incluse – vanno esperite, sperimentate: ci possono, forse "devono", far emozionare. Diventeranno così parti di noi e in quanto tali decisamente più memorabili* (Minelle, Rocca, & Donadelli, 2016, p. 114). Questo testo mi ha permesso di comprendere l'importanza di insegnare divertendomi per contagiare emotivamente i miei alunni nell'esperienza di apprendimento. *Nel suo processo cognitivo di conoscenza dello spazio l'uomo trasforma la natura in una "realtà interpretata", in un dato di cultura, in uno spazio antropizzato e quindi in territorio* (Rocca, 2007, p. 74). Questo è il processo che ho cercato di mettere in atto nel corso del mio intervento di tirocinio: il passaggio dallo spazio alla città, dallo spazio al territorio attraverso una progressiva conoscenza e reificazione di strutture. Per quanto riguarda, invece, più nello specifico le conoscenze riguardanti la città di Venezia, sono partita dal libro "Mistica Maèva e l'anello di Venezia" di Laura Walter che è stato molto utile per scremare tutti gli argomenti su Venezia che inizialmente avevo individuato e per trovare un filo logico da seguire nella proposta dei contenuti. *A Venezia ci sono fiabe, leggende e storie a ogni canton. Le racconta la luna, nelle serate terse. Disegnando arabeschi di luce leggera sull'acqua dei canali* (Walter, 2021). Ho, quindi, svolto una ricerca riguardo alle leggende nascoste dietro ai luoghi di Venezia, partendo dalla

toponomastica e in particolare dai *nizioleti*. A questo proposito, ho ricavato diverse informazioni nel libro “I nizioleti raccontano Venezia” di Lorenzo Somma. Due sono gli elementi che caratterizzano l’originalità della toponomastica veneziana: il primo è la presenza di termini come *campo*, *salizada* e *fondamenta* che ricordano che la città nasce su terreni paludosi invasi da acquitrini e attraversati da canali asciugati, bonificati e trasformati lungo i secoli. Il secondo è il fatto che si ispiri alla vita quotidiana, alle comunità che vi ci abitavano e alle merci vendute in un quel luogo. I nomi che usiamo oggi sono gli stessi di secoli fa ed è possibile, così, ricostruire un po’ della sua storia leggendo i *nizioleti*, cioè i cartelli stradali dipinti sui muri degli edifici con sfondo bianco e scritte nere i quali stanno ad indicare i nomi delle calli, dei sestieri e dei ponti (Somma, 2019).

#### **2.4. Processi di insegnamento e apprendimento attivati in ottica inclusiva**

La base sulla quale mi sono appoggiata per attuare una didattica inclusiva è stata l’Universal Design for Learning-UDL il quale rappresenta un approccio di insegnamento finalizzato ad offrire pari opportunità di successo a tutti gli studenti. L’idea sulla quale si fonda è il fatto che non esista uno studente “medio” e che, anzi, ogni individuo impari in modo diverso sulla base di molteplici fattori: fisici, emotivi, comportamentali, neurologici e culturali. Scopo dell’Universal Design for Learning è dunque quello di migliorare l’esperienza educativa di tutti introducendo metodi più flessibili di insegnamento e valutazione e dando vita a lezioni realmente inclusive che si adattino a tutte le tipologie di studenti. I tre principi che lo costituiscono sono fornire molteplici mezzi di coinvolgimento, di rappresentazione e di espressione. Anche nelle Indicazioni Nazionali (2012) viene detto che *la definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione* (Indicazioni Nazionali MIUR). L’obiettivo è *una scuola di tutti e di ciascuno. La scuola italiana sviluppa la propria azione educativa di coerenza con i principi dell’inclusione delle persone e dell’integrazione delle culture, considerando l’accoglienza della diversità un valore irrinunciabile* (Indicazioni Nazionali MIUR).

Per questo motivo, durante il mio intervento didattico ho cercato di proporre sempre contenuti con diverse modalità: quella tradizionale scritta, grafica attraverso immagini e sonora attraverso i video. Il fatto di aver progettato diverse attività in gruppo ha permesso a tutti di poter contribuire secondo le proprie capacità, ad esempio, nella creazione del cartellone sul Carnevale c’è stato chi ha ideato lo schema riassuntivo, chi ha realizzato disegni

e simboli emblematici del tema trattato e chi ha organizzato la presentazione dell'argomento da proporre di fronte agli altri compagni. Questo metodo di intervento che ha previsto l'applicazione di diverse metodologie, è stato funzionale anche per lo studente con ADHD sia perché il fatto di approcciarsi ad attività sempre diverse lo ha aiutato a mantenere l'attenzione ad un buon livello, sia perché ha potuto contribuire ai lavori di gruppo mettendo in campo le sue numerose capacità che, in una didattica di tipo tradizionale, non sarebbero emerse.

Nel progettare il mio intervento ho posto particolare attenzione nell'ideare proposte didattiche adatte anche al bambino di origini moldave arrivato da pochi mesi il quale in poco tempo ha fatto grandi progressi per quanto riguarda la conoscenza della lingua italiana, ma che ha ancora necessità di essere sostenuto soprattutto nella comprensione dei testi. Ho adottato l'approccio proposto da Balboni il quale presenta un diagramma emblematico (v. Immagine 21) del processo di insegnamento dell'italiano a stranieri.

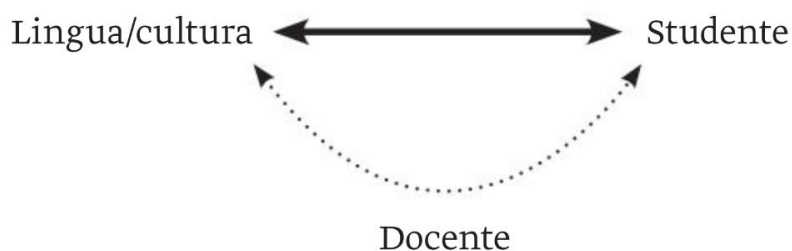


Immagine 22: Diagramma di Balboni

Tale approccio prevede la necessità di creare e mantenere un rapporto tra l'apprendimento della lingua e della realtà della cultura italiana da una parte e le necessità, le motivazioni, i ritmi, la lingua madre dello studente dall'altra. L'insegnante in tutto ciò si pone nello sfondo, affidando compiti che possano mettere i due poli (lingua/cultura e studente) a mettersi in relazione. *Il docente è il veicolo e il gestore di informazioni che vanno da un polo all'altro* (Balboni, 2015). Attraverso il progetto incentrato sulla cultura veneziana e la proposta di attività che stimolassero la rielaborazione scritta e orale degli argomenti trattati, ho cercato di essere ponte tra la realtà di questo studente, e anche di tutti gli altri numerosi studenti stranieri presenti nel gruppo classe, e la cultura del nostro territorio.

Infine, la situazione del bambino Sinti, mi ha messo in particolare difficoltà e mi ha fatto riflettere a lungo in quanto, vista la poca costanza della sua presenza a scuola, mi è risultato difficile programmare attività che potessero soddisfare i suoi bisogni e necessità. Attraverso il dialogo con la mentore e il confronto nel gruppo territoriale di tirocinio indiretto

e con la tutor, ho compreso quanto sia importante che la scuola lavori in rete con specialisti e istituzioni del territorio e, la situazione di questo alunno in particolare, ne è stata la prova tangibile. Effettivamente le insegnanti da sole non avrebbero avuto le capacità e competenze di raggiungere l'alunno viste le sue numerose assenze, ma essendosi attivate segnalando la situazione alla Dirigente Scolastica degli anni scorsi e inserendosi nel progetto RSC (Rom, Sinti e Caminanti), è stato possibile mantenere aperta una finestra di dialogo con la famiglia e assicurare una certa frequenza a scuola, seppur minima, dello studente. Al termine della conduzione del mio progetto, tuttavia, posso dire di essere riuscita a raggiungere un traguardo molto importante, in quanto all'interno del podcast è presente anche il contributo di questo studente che, quindi, nonostante le diverse difficoltà che ha nel sentirsi parte del gruppo classe, si è potuto sentire parte della realizzazione di questo prodotto collettivo.

## **2.5. Strumenti di verifica e di raccolta dei dati interpretazione dei dati e obiettivi di miglioramento**

La progettazione curricolare oggi prevista dalla normativa italiana ed europea procede per competenze, come è evidente dal format di macroprogettazione utilizzato per l'intervento didattico in oggetto il quale nella sua prima fase prevede l'individuazione dei risultati attesi e delle competenze chiave della proposta didattica che si sta andando a costruire. L'apprendimento per competenze richiede approcci valutativi idonei ed efficaci che permettano di apprezzare competenze, appunto, e non solo la conoscenza dei contenuti nozionistici o abilità e conoscenze isolate (Tillema Kessels, Meijer, 2000). Il tipo di valutazione richiesto, dunque, non è più come in passato solo di tipo sommativo, ovvero *con lo scopo di produrre esclusivamente un giudizio finale (voto numerico, o espressione di altra natura) sullo stato relativo alle acquisizioni dell'alunno in un determinato periodo dell'anno* (Grion, Aquario, Restiglian, 2019), ma si è resa necessaria anche una valutazione formativa, ovvero che abbia lo scopo di indagare se l'itinerario didattico abbia portato gli alunni a produrre gli apprendimenti precedentemente pianificati. In tale prospettiva, la valutazione non è più solo di competenza del docente, bensì, come chiarisce l'articolo 1 del DPR. 122/2009, *concorre, con la sua finalità anche formativa e attraverso l'individuazione delle potenzialità e delle carenze di ciascun alunno, ai processi di autovalutazione degli alunni medesimi* (art. 1 comma 3, DPR. 122/2009). L'allievo è quindi coinvolto attivamente nel processo valutativo, così che esso diventi maggiormente significativo per lo studente e quindi anche più efficace. Per questo motivo, lungo tutto il corso del mio intervento didattico ho somministrato ai bambini schede valutative di autovalutazione nelle quali chiedevo a loro di valutare il lavoro svolto dandosi un punteggio sulla base di determinati indicatori da me forniti (v. Allegato 7).

Uno dei dispositivi utili per progettare e valutare le competenze nella scuola è sicuramente la rubrica valutativa, utile agli insegnanti *poiché supporta il processo per “disgregare” compiti complessi in componenti più semplici e identificabili* (Grion, Aquario, Restiglian, 2019). Nel progettare l'intervento didattico, dunque, ho anche elaborato una rubrica valutativa (v. Allegato 8), individuando quattro dimensioni focali: la conoscenza del valore del patrimonio culturale del proprio territorio, l'applicazione di strumenti del metodo di studio acquisiti, l'elaborazione di testi scritti e orali, la partecipazione attiva e l'interesse.

Ho, inoltre, effettuato la co-valutazione che riguarda la dimensione intersoggettiva dell'azione valutativa e che prende in considerazione il punto di vista dei partecipanti. Per fare ciò, ho somministrato agli studenti una scheda in cui veniva chiesto loro di esprimere un personale giudizio riguardo alle attività fino ad allora svolte (v. Allegato 9). Inoltre, un altro metodo da me applicato che è stato utile per analizzare i risultati ottenuti, è stato il Sociogramma di Moreno che ho somministrato all'inizio e alla fine del percorso in modo tale da rilevare eventuali cambiamenti a livello relazionale del gruppo classe in positivo o in negativo avvenuti nel corso dell'intervento didattico.

## **2.6. Interpretazione dei dati e obiettivi di miglioramento**

Per individuare l'indicatore di ciascuna dimensione per ogni studente, ho preso in considerazione diverse evidenze. Tra queste vi è sicuramente il diario di bordo, grazie al quale gli alunni hanno tenuto traccia del percorso svolto e che mi ha permesso di rilevare le loro competenze riguardo alla produzione scritta e all'utilizzo di strategie efficaci per il metodo di studio. Per quanto riguarda la produzione orale, invece, ho considerato l'esposizione dei lavori di gruppo in cui ciascun alunno ha esposto una parte dei contenuti, ma anche il contributo nella stesura del testo del podcast. Infine, per valutare l'interesse e la partecipazione, mi sono basata sulle osservazioni da me compiute durante tutto il percorso e sui risultati delle schede di autovalutazione compilate dagli alunni stessi. A seguito della raccolta dei dati ricavati attraverso gli strumenti sopra citati, ho sintetizzato i risultati raggiunti attraverso la compilazione di una griglia valutativa complessiva che si basa sulla rubrica di valutazione per competenze elaborata in fase di progettazione (v. Allegato 10). Come si può notare dai grafici ricavati in seguito all'analisi dei risultati raccolti (v. Allegato 11), la classe in generale si è collocata ad un livello intermedio. In particolare, la dimensione in cui la maggior parte degli alunni si è posizionata nell'indicatore più alto è stata quella riguardante la conoscenza del patrimonio culturale di Venezia (v. Grafico 1), mentre quella in cui più

studenti hanno riscontrato maggiori difficoltà è stata quella riguardante l'applicazione di strategie di studio efficaci (v. Grafico 2)

Grafico 1: Livello di interesse degli alunni



Grafico 2: Livello di acquisizione di strategie di apprendimento degli alunni

Confrontando questi risultati ottenuti tramite la valutazione da me eseguita con i dati ricavati dall'autovalutazione degli alunni, ho potuto trovare una corrispondenza tra gli indicatori assegnati nella rubrica valutativa e la percezione che gli studenti hanno dimostrato avere riguardo al proprio apprendimento. La maggior parte degli alunni, infatti, al termine del percorso ha affermato di conoscere meglio la città di Venezia (v. Grafico 3).

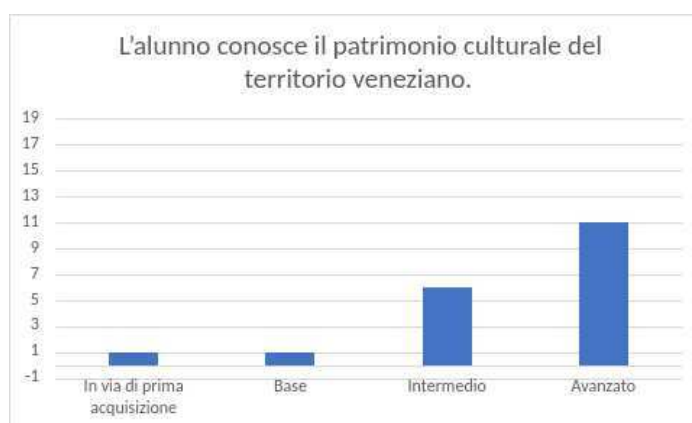


Grafico 3: Livello conoscenza del patrimonio culturale di Venezia degli alunni

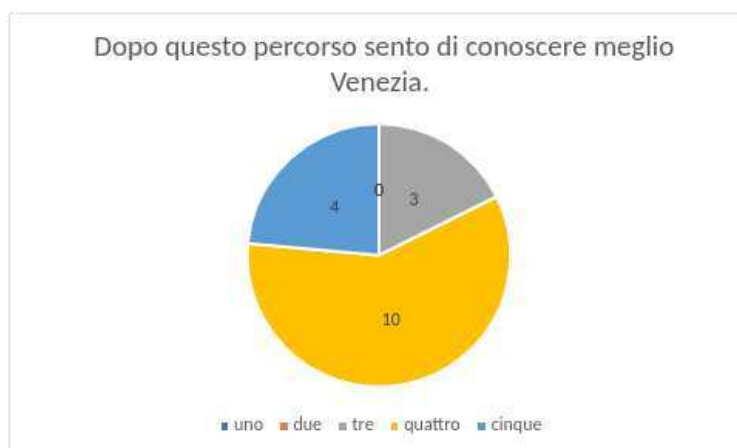


Grafico 4: Autovalutazione degli studenti riguardo alla loro conoscenza di Venezia

Altre considerazioni che le risposte dei bambini mi hanno portato a fare sono il fatto che tutti hanno affermato di avere un forte desiderio di visitare la città di Venezia in futuro per poterne approfondire le conoscenze. Attraverso le domande poste nella scheda di valutazione finale ho voluto, inoltre, indagare le impressioni degli studenti riguardo al loro grado di benessere nello stare in classe e riguardo al loro gradimento nel lavorare in gruppo, in quanto erano due degli obiettivi che mi ero posta di raggiungere tramite la mia progettazione. In entrambi i casi i riscontri sono stati più che positivi. Per quanto riguarda il clima creatosi in classe, la maggior parte dei bambini ha affermato di sentirsi libero di esprimere la propria opinione con i compagni e le insegnanti, di poter contare sull'aiuto delle maestre in caso di dubbi e difficoltà e di considerare le attività proposte adeguate alle proprie capacità. Per quanto concerne, invece, il metodo di lavoro in gruppo, prima di allora sconosciuto a questi alunni, molti hanno espresso il loro apprezzamento per tale modalità, eccetto tre persone che non sono risultate essere del tutto soddisfatte.

Un altro dispositivo di cui mi sono servita per rilevare i cambiamenti che hanno avuto luogo durante l'intervento didattico, è stato il Sociogramma di Moreno. Come già spiegato in precedenza, è stato somministrato agli studenti ad inizio e fine percorso. Al termine del progetto, ho confrontato le risposte degli alunni date a inizio febbraio con quelle di fine marzo. Mi rendo conto che il lasso temporale preso in considerazione sia relativamente breve e che i cambiamenti osservati non necessariamente sono frutto dell'azione didattica da me attuata, tuttavia è stato interessante notare come ci siano stati diversi mutamenti nella rete relazionale del gruppo classe. I risultati sono visibili nell'Allegato 12 in cui si trovano le tabelle contenenti la raccolta delle risposte date dagli studenti, una per gli aspetti legati alla prestazione scolastica (Tabella 1-Allegato 12, l'altra per quelli affettivi (Tabella 2-Allegato 12).



In generale ho notato che sia per quanto riguarda l'aspetto scolastico che per quanto riguarda quello affettivo ci sono stati diversi casi in cui i bambini hanno scelto compagni/e che nella prima rilevazione non avevano preso in considerazione (caselle gialle). Tuttavia, per quanto riguarda l'aspetto della prestazione, sono stati maggiori i casi in cui gli studenti hanno rifiutato studenti che inizialmente non avevano né scelto, né rifiutato (caselle azzurre), mentre per quanto riguarda l'aspetto relazione, è stato positivo vedere che ci siano state sette persone che hanno scelto dei compagni/e che nella prima rilevazione avevano rifiutato (caselle arancioni), ciò sta ad indicare un miglioramento, seppur marginale, delle relazioni positive in classe.

### 3. Riflessione in ottica professionalizzante

La stesura del Portfolio del V anno mi ha permesso di riflettere riguardo al mio percorso accademico e alla mia crescita sotto il punto di vista professionale. Come metafora del Portfolio che mi aiutasse a fare un excursus degli scorsi cinque anni universitari, ho scelto una playlist di Spotify composta da canzoni per me significative che ho collegato alle dimensioni didattica, istituzionale, professionale e alle relative sottodimensioni. Per presentare il mio elaborato alle tutor, ho deciso di registrare un podcast nel quale immagino di percorrere il tragitto da casa fino all'università mentre ascolto la musica. Come prima cosa salgo sull'autobus per arrivare alla stazione di Mestre, per poi prendere il treno fino a Padova ed, infine, faccio un ultimo pezzo di strada a piedi fino all'università. Nella parte finale della traccia che ho registrato, quando mi trovo nell'ultima parte di strada che mi porta dalla Stazione ferroviaria alla sede dell'università in via Ugo Bassi, faccio la seguente riflessione: *sono quasi arrivata all'università, manca solo un breve tratto di strada a piedi per arrivare in via Ugo Bassi. Chissà quante volte avrò percorso questo tragitto durante i cinque anni di università, ricordo ancora quando impaurita e spaesata a settembre del 2018 sono venuta qui per la prima volta a fare il test d'ingresso per Scienze della Formazione Primaria: era un momento di forte cambiamento nella mia vita. I cinque anni di liceo erano stati davvero duri e allora mi sentivo finalmente libera di poter fare qualcosa che mi piacesse veramente. Da quel momento sono cambiata sotto diversi punti di vista. Sono partita che ero una semplice neo immatricolata dell'università di Padova e ora, giunta quasi al termine del percorso, posso affermare di aver plasmato e dato forma alla mia figura professionale di futura insegnante.* Il processo che mi ha portato a diventare una futura insegnante professionista e in continua formazione è stato lungo e articolato e si è composto di diverse parti. La base delle conoscenze pedagogiche, didattiche e disciplinari che ho acquisito sicuramente mi sono state fornite tramite i corsi universitari che ho frequentato durante tutti e cinque gli anni. La mia formazione, inoltre, si è consolidata grazie ai laboratori previsti dal corso di laurea, che mi hanno permesso di mettere in pratica le nozioni teoriche apprese in aula. Parallelamente a ciò, ho avuto l'opportunità di fare esperienza in prima persona della conduzione di interventi didattici tramite il tirocinio diretto, sostenuta e accompagnata dal percorso di tirocinio indiretto che ho vissuto assieme alle mie compagne del gruppo territoriale di Venezia e alle tutor che ci hanno guidato durante tutti e quattro gli anni.

### **3.1. Valutazione delle opportunità e rischi dell'intervento: l'analisi SWOT ex post**

Al termine del mio intervento didattico, per analizzare i punti di forza e di criticità della mia progettazione, ho riletto l'Analisi SWOT che avevo svolto ex ante e ho riflettuto riguardo ai rischi e alle opportunità che effettivamente si sono presentati durante il percorso e ho, quindi, aggiunto e modificato alcuni elementi elaborando una nuova Analisi post (v. Allegato 14). Mentre i punti di forza si sono confermati, alcuni punti di debolezza non si sono verificati tali, altri, invece, sono stati molto più incisivi di quanto pensassi e, altri ancora, sono stati inaspettati tanto che inizialmente non li avevo considerati.

Sicuramente una delle difficoltà maggiori per me è sempre stata il calcolo dei tempi previsti per le attività. Pur conoscendo bene gli studenti e avendo osservato durante la prima parte dell'anno i processi di apprendimento in cui essi erano coinvolti, durante la conduzione del mio intervento mi sono resa conto di aver calibrato le tempistiche in un modo inadeguato per la classe e per questo motivo mi sono vista costretta a ricalibrare le attività eliminando alcune parti. Credo che questo sia stato dovuto al fatto che ho sottovalutato la difficoltà dei bambini nell'adottare un nuovo metodo di lavoro. Essi, infatti, sono sempre stati abituati a svolgere attività statiche secondo una didattica prevalentemente tradizionale e frontale, per via delle norme che erano vigenti in periodo pandemico. La classe ha infatti vissuto la parte centrale del quinquennio in parte in DAD, in parte in presenza, ma con le mascherine e i banchi separati. Per questo motivo, nel momento in cui ho proposto loro delle attività in cui erano previsti lavori in gruppo, ci è voluto più tempo di quanto avessi previsto perché riuscissero a coordinarsi.

Un altro fattore di rischio rilevante, dunque, è stato la gestione dei lavori di gruppo che soprattutto le prime volte mi ha messo in difficoltà. Fin da subito ho cercato di preparare gli alunni a questa nuova pratica, chiarendo la consegna e scandendo sempre il lavoro da svolgere in diverse fasi che riportavo puntualmente alla lavagna, mi sono anche preoccupata di definire assieme ai bambini le regole da seguire quando si collabora per un obiettivo comune, ho, infine, cercato di creare gruppi omogenei tra loro ed eterogenei al loro interno servendomi anche del Sociogramma di Moreno. Ho cercato anche di non iniziare subito formando gruppi sostanziosi da cinque o sei bambini, ma sono partita prima da coppie, per poi man mano allargare la quantità dei membri. Nonostante ciò, nell'intervento dedicato alla creazione del cartellone sul Carnevale, mi sono accorta di aver perso il controllo della situazione, i bambini, infatti, non erano concentrati e si è creato un clima confusionario. Ciò

ha avuto ricadute negative sull'attività, soprattutto per il bambino con ADHD che nell'ambiente limitato e rumoroso della classe, si è agitato particolarmente. A seguito di questo episodio, ho valutato con la mentore di organizzare meglio gli spazi anche l'aula magna. In questo modo i bambini sono riusciti a concentrarsi maggiormente e a svolgere il lavoro con maggiore tranquillità. Al termine dell'intervento, comunque, mi ha fatto molto piacere leggere nella valutazione di fine percorso compilate dagli studenti, come abbiano apprezzato l'apprendimento cooperativo messo in atto.

Una criticità che non avevo considerato inizialmente è stata la presenza nel gruppo classe di alcuni alunni che alle spalle hanno situazioni familiari difficili. Gli studenti, infatti, portano a scuola con sé preoccupazioni, paure e problemi che vivono al di fuori. Mai come quest'anno ho potuto sperimentare quanto la scuola rappresenti un luogo sicuro per i bambini, e le insegnanti un punto di riferimento, capaci di saper cogliere le situazioni di fragilità e le richieste di aiuto, anche se implicite, degli studenti. L'azione del docente si muove, infatti all'interno di un quadrilatero dell'etica della professionalità insegnante delimitato da quattro vertici che rappresentano la trasmissione dei saperi, la valutazione degli apprendimenti, la progettazione di itinerari teorici e pratici e l'orientamento che sostiene l'allievo. L'insegnante è quindi inserito in una micro-comunità, cioè la classe e la scuola ed è coinvolto attivamente nei suoi processi, problemi e pratiche (Benetton, 2022). In particolare, due alunni hanno dimostrato avere un cambiamento repentino nel loro comportamento a scuola e le docenti si sono occupate di approfondire le cause di tali segnali dialogando con gli studenti e le loro famiglie e coinvolgendo, quando necessario, anche gli specialisti.

### **3.2. Gestione dei rapporti interpersonali**

Come già detto in precedenza, le mie competenze di futura insegnante si sono sviluppate grazie alle conoscenze teoriche e al percorso di tirocinio, ma ciò che sicuramente mi ha arricchito più di ogni altra cosa sono state le relazioni che ho costruito nel tempo sia con le mentori che ho incontrato a scuola, sia con le mie compagne e tutor del gruppo territoriale di Venezia.

Alla base dei rapporti interpersonali c'è il dialogo, che può avvenire secondo diversi mezzi e strumenti di comunicazione. La comunicazione è un processo complesso che, affinché funzioni, richiede la collaborazione e il coordinamento di tutti i soggetti che vi partecipano. Mi piace molto indagare l'etimologia delle parole perché spesso rivelano il significato più profondo del termine, non a caso *comunicazione* deriva dal latino *communis* che propriamente significa *condividere*. Il linguista Jakobson ha studiato i processi di

comunicazione verbale e individuato le sue diverse componenti. È necessario che ci sia un emittente che invii il messaggio il quale è inserito in un contesto, un destinatario che lo riceva, un codice comune ai due interlocutori che permetta loro di mettersi in contatto tramite un canale, che rappresenta la connessione fisica e psicologica fra mittente e destinatario, che consenta loro di stabilire un collegamento e mantenerlo (Jakobson, 2019). Senza anche solo uno di questi elementi, il processo di comunicazione viene compromesso. Durante il mio percorso di tirocinio ho imparato, dunque, l'importanza di utilizzare i giusti mezzi nella comunicazione a seconda del contesto e del mio interlocutore.

Ho avuto l'occasione di coltivare il rapporto con la mia mentore nel tempo in quanto ho potuto vivere l'esperienza di tirocinio diretto assieme a lei già durante il terzo anno. Il dialogo con lei si è sempre basato sulla fiducia, la stima e il rispetto reciproco. Mi ritengo molto fortunata in quanto mi sono sentita sempre appoggiata e sostenuta nelle mie proposte. Grazie a lei ho avuto l'opportunità di sviluppare quelle che Perrenoud definisce le "Competenze per insegnare" tra le quali c'è il lavorare in gruppo (Perrenoud, 1999). Con la mia tutor, infatti, ho sperimentato il valore dello scambio reciproco e della collaborazione grazie ai quali ho potuto affrontare le situazioni complesse con successo. La forza che ci ha unite è stato sicuramente l'obiettivo comune che entrambe ci siamo prefissate, ovvero agire per il bene e la crescita degli studenti che ci sono stati affidati. Non nascondo che il percorso vissuto insieme non è stato sempre facile in quanto l'anno scolastico che si sta concludendo è stato burrascoso sia per gli alunni che per gli insegnanti, tuttavia, i risultati raggiunti ci hanno dato molta soddisfazione.

La strada percorsa in questi quattro anni assieme alle compagne di tirocinio indiretto mi ha portato a maturare un rapporto basato sulla fiducia con ciascuna di loro. Con alcune compagne in particolare ho instaurato relazioni profonde che talvolta sono andate oltre all'ambito universitario. In ogni caso, ho sempre avuto la consapevolezza di poter contare sul confronto e l'aiuto di altre persone che stavano svolgendo il mio stesso percorso. Condividere paure, soddisfazioni, consigli e nuove idee è stato essenziale soprattutto durante i momenti più critici. Durante quest'ultimo anno di tirocinio durante il quale ho dovuto progettare e portare a termine un percorso didattico in ottica sistemica, ho avuto l'opportunità di entrare in stretta collaborazione con una mia compagna del gruppo di tirocinio indiretto. Condividere la progettazione con una mia collega è stato arricchente e mi ha permesso di mettere a frutto molte delle competenze che ho maturato durante questi anni e di sperimentare una collaborazione efficace basata sul dialogo e lo scambio reciproco. Spero di riuscire a

realizzare progetti a quattro mani come questo anche in futuro quando sarò un'insegnante a scuola.

La relazione con le tutor universitarie è stata essenziale in quanto sono state per me dei punti di riferimento nella conduzione delle attività di osservazione e di conduzione didattica durante il tirocinio diretto. Se dovessi pensare ad una metafora per rappresentare il rapporto instauratosi con loro, penserei alla ricetta di un dolce. Le tutor mi hanno dato la ricetta, cioè le istruzioni e gli strumenti adeguati per creare il piatto perfetto, ovvero la progettazione degli interventi didattici.

### **3.3. Consapevolezza del proprio profilo professionale emergente**

Qualche anno fa, quando ancora ero una studentessa liceale, ricordo di aver letto un articolo di Alessandro D'Avenia riguardo all'insegnamento che mi colpì particolarmente. L'autore parlava di divorzio tra istruzione ed educazione, frutto del pensiero comune secondo il quale l'istruzione debba essere neutra. Insegnare, invece, è anche educare, infatti il primo modo con cui un docente comunica è il proprio essere, ancora prima delle parole. L'istruzione si basa sulla relazione, altrimenti che senso avrebbe andare a scuola ogni giorno? Basterebbe studiare dai libri o, visto il progresso tecnologico attuale, caricare le videolezioni online. Mi piace pensare alla professione docente come a quella del regista. Essere insegnanti significa creare conoscenza attraverso il proprio modo di essere. È il maestro o la maestra che stimolano la voglia di imparare nei loro studenti, *i quali vedono nel docente un esempio concreto del fatto che la vita grazie alla conoscenza è più viva e libera e, in questo modo, anche loro vorranno diventare così* (D'Avenia, 2018). Basta indagare l'etimologia del verbo "insegnare" per capirne il suo significato più profondo. Se si guarda nel vocabolario Treccani, si legge che deriva dal latino *insignare*, ovvero *imprimere segni (nella mente)*. Insegnare vuol dire, quindi, lasciare un segno e perché ciò avvenga c'è un presupposto essenziale, cioè che l'insegnante sia credibile e coerente. Come potrebbe un docente pretendere che i propri studenti si rispettassero tra loro se lui per primo non collabora con i propri colleghi? Come chiedere agli alunni di studiare se è l'insegnante il primo a non provare curiosità per ciò che lo circonda? La mia missione come futura maestra è, quindi, quella di riuscire ad unire insegnamento ed educazione, mettendo al centro il mio essere e costruendo relazioni significative grazie alle quali i miei studenti possano imparare a sentire il valore del sé come destinatario del dono del sapere.

Attraverso l'osservazione, la progettazione e la conduzione in presenza mi sono resa conto che è molto importante per l'insegnante possedere una rotta ben definita ma che questa

è suscettibile di grossi cambiamenti. Tali modifiche dipendono principalmente dai bambini: sono loro a guidare il percorso, non noi ad imporre delle attività precostituite. L'insegnante deve, quindi, essere in grado di modificare quanto pensato non solo in un momento antecedente ma anche durante l'azione didattica stessa. Inoltre, il docente deve considerare e saper valorizzare l'imprevisto che può consistere in una situazione inattesa o in una risposta divergente, al di fuori dei binari che avevamo definito. All'insegnante viene richiesto di osservare le dinamiche interne alla classe, di sviluppare un occhio attento e critico. Ho avuto l'opportunità di scambiare molte considerazioni e informazioni con le insegnanti. Ciò mi ha permesso di avere delle attenzioni particolari nella mia osservazione, progettazione e conduzione dell'azione didattica sia rispetto ai contenuti e alla modalità di esposizione e trasmissione di questi sia rispetto alle dinamiche interne alla classe. Competenze disciplinari, didattiche, empatico-relazionali, gestionali, autoriflessive sono solo alcune delle competenze che ho avuto l'opportunità di consolidare in questi anni. Tra le competenze disciplinari sicuramente è presente il consolidamento nella mia preparazione rispetto agli argomenti trattati in classe che ho studiato e analizzato poiché non di tutti possedevo una piena conoscenza. Le competenze didattiche mi hanno accompagnata in tutto l'intervento poiché riguardanti *l'insieme delle padronanze che formano un repertorio organizzato di strategie didattiche e di capacità di applicazione* (Felisatti & Mazzucco, 2013). Mi sono sentita molto più sicura nella conduzione dell'intervento e nella gestione dei bambini della classe. Le competenze empatico-relazionali mi hanno permesso di valorizzare i singoli bambini all'interno delle attività e di porli in relazione con gli altri allargando la rete di rapporti all'interno e all'esterno della scuola grazie alla richiesta di un approccio sistemico nel tirocinio che mi ha permesso di proiettarmi al di fuori del contesto classe. Le competenze gestionali sono state fondamentali nel corso di questi anni e di questo, soprattutto, per permettermi di organizzare e gestire al meglio la progettazione del tirocinio, la preparazione dei materiali, la conduzione dell'intervento e la sua valutazione. Le competenze riflessive sono state da me sviluppate ampiamente sia in modo individuale sia grazie al confronto continuo e costante con la tutor con cui ho potuto condividere i miei pensieri anche sulla professionalità dell'insegnante: cosa vuol dire essere un buon insegnante? Gordon (Damiano, 2016) afferma che la credenza comune ritiene che il buon insegnante sia colui che non sbaglia mai, che sa dare sempre la risposta giusta, che non ha preferenze, che non perde mai la calma, che ha sempre una classe ordinata e potrei continuare ancora. Io non sono d'accordo con l'opinione comune: se io avessi una classe sempre ordinata, dove sarebbe il divertimento? Invece, grazie al confronto con la tutor, ho imparato che il buon insegnante è colui che, anche

se non sempre ha una classe ordinata, ha un pensiero divergente, che non si accontenta mai di un libro, di un quaderno, di una lezione frontale ma è colui che va a fondo nelle cose, le smonta per poi ricomporle in modo diverso, più originale, più creativo.

### **3.4. Aspettative per il futuro professionale e prospettive di miglioramento**

Nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum, viene precisato come *la professionalità docente si arricchisce attraverso il lavoro collaborativo, la formazione continua in servizio, la riflessione sulla pratica didattica, il rapporto adulto con i saperi e la cultura* (MIUR, 2012). L'insegnante, infatti, ricopre un ruolo attivo nel processo di scoperta e di ricerca e anche durante le sue pratiche lavorative, di fronte a situazioni di incertezza, trova nuove piste di indagine; come afferma Piaget, *nella ricerca e con la ricerca, il lavoro dell'insegnante smette di essere mestiere e diventa professione*. Egli non è, quindi, detentore della verità assoluta, ma cammina assieme ai suoi studenti nei sentieri talvolta sconosciuti della conoscenza. Mantenendo l'immagine del sentiero di montagna, considero la conclusione del mio percorso universitario non come l'arrivo alla meta finale, ma semplicemente una piccola pausa in un punto panoramico in cui posso godermi il paesaggio. Guardando al mio futuro lavorativo, mi auguro di non giungere mai in vetta, ma di sentirmi sempre in continuo movimento verso nuove esperienze ed opportunità. L'università, luogo di ricerca oltre che di studio, mi ha permesso di acquisire molte conoscenze teoriche (hard skill), ma soprattutto un atteggiamento trasversale nel mio modo di avvicinarmi al mondo (soft skill) di curiosità e continua ricerca di innovazione e miglioramenti. Il mio obiettivo è, infatti, quello di continuare anche dopo la laurea a studiare e informarmi grazie ai corsi di autoformazione che la scuola propone e le risorse che il territorio mette a disposizione.



## Riferimenti

### Bibliografia

Balboni, P. E. (2015). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Città di Castello (PG): Bonacci Editore.

Baldacci, M. (2008). *Una scuola a misura di alunno*. Torino: UTET Università.

Benetton, M. (2022). *La competenza etico-pedagogica dell'insegnante tra formazione personale e costruzione della comunità di pratiche*. Lecce: PensaMultimedia.

Borghi, B., & Dondarini, R. (2019). *Un Manifesto per la Didattica della Storia*. *Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History*, 1(1), 1-20.

Cage, J. (2019). *Silenzio*. Milano: Il Saggiatore.

Capurso, M. (2008). *Progettare attività educative secondo la teoria dell'ecologia dello sviluppo umano*. Università degli Studi di Perugia.

Cavinato, G. (2019). *Corrispondenza interscolastica: una tecnica di vita*. Nuovo Pavonerisorse. <http://www.gessetticolorati.it/dibattito/2019/09/26/corrispondenza-interscolastica-una-tecnica-di-vita/>

Cisotto, L. (2007). *Le buone pratiche della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova*, in Moro, F., Cisotto, L. (2007). *La formazione iniziale degli insegnanti in Europa*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Damiano, E. (2016). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella Editrice.

D'Avenia, A. (2018). *Diffido dall'istruzione*. Corriere della sera. [https://www.corriere.it/alessandro-davenia-letti-da-rifare/18\\_febbraio\\_04/diffido-dell-istruzione-d0da810c-09dd-11e8-a34a-fc54918998f4.shtml](https://www.corriere.it/alessandro-davenia-letti-da-rifare/18_febbraio_04/diffido-dell-istruzione-d0da810c-09dd-11e8-a34a-fc54918998f4.shtml).

Dweck C. (2015). *Carol Dweck revisits the growth mindset*. *Education Week*, 35, 20-24.

Felisatti, E., Mazzucco, C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Gordon T. (2003). *Teacher effectiveness training*. Three Rivers Press, New York.

Jakobson, R. (2022). *Linguistica e poetica*. Brescia: Ledizioni.

Keller M.M., Becker E.S., Frenzel A.C., Taxer J.L. (2018). *When teacher enthusiasm is authentic or inauthentic: Lesson profiles of teacher enthusiasm and relations to students' emotions*, AERA Open. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2332858418782967>.

Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Città di Castello (PG): Carocci

- Minelle, C., Rocca, L., & Donadelli, G. (2016). *Storia e geografia. Idee per una didattica congiunta*. Roma: Carocci.
- Nett ,U.E., Goetz ,T., Daniels, L.M. (2010). *What to do when feeling bored? Students' strategies for coping with boredom, Learning and Individual Differences*, 20, 626-638.
- Newberry A.L., Duncan R.D. (2001). *Roles of boredom and life goals in juvenile delinquency. Journal of Applied Social Psychology*, 31, 527-541.
- Nigris, E. (2005). *Didattica generale*. Milano: Guerini.
- Nota, L., Ginevra, M.C., Soresi, S. (2015). *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*. Padova: Cleup.
- Pazzaglia, F. (2016). *Psicologia architettonica e ambienti scolastici. Stare bene a scuola*, 32.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF.
- Pekrun, R., Goetz ,T., Daniels, L., Stupnisky R.H., Perry R.P. (2010), *Boredom in academic settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion*, *Journal of Educational Psychology*, 102, 531-549.
- Piaget, J. (1976). *Cognitive Development in Children: Piaget Development and Learning. Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176-186.
- Putwain D.W., Remedios R., Symes W. (2015). *Experiencing fear appeals as a challenge or a threat influences attainment value and academic self-efficacy*, *Learning and Instruction*, 40, 21-28.
- Rocca, L. (2007). *Geo. Scoprire il mondo*. Pensa MultiMedia.
- Rocca, L. (2012). *Uno sguardo storico-geografico alle cinque porte della geografia. Il bollettino di Clio*, 10-15.
- Rocca, L. (2019). *I suoni dei luoghi. Percorsi di geografie degli ascolti. Ambiente società territorio / 23*, 12. Pisa: Carocci editore.
- Semeraro, R. (2009). *La progettazione didattica*. Padova: Domeneghini.
- Somma, L. (2019). *I nizioletti raccontano Venezia*. Treviso: Editoriale Programma.
- Tassi, R., Tassi, S., Zani, P. (2014). *I Saperi dell'educazione seconda edizione*. Bologna: Zanichelli editore.
- Tillema, H. H., Kessels, J. W. M., Meijers, F. (2000). *Competencies as Building Blocks for Integrating Assessment with Instruction in Vocational Education: A case from The Netherlands. Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(3), 265-278.

Tonegato, P. (2018). *Il sistema scuola: cinque aree per leggere l'istituto scolastico*. Università degli Studi di Padova.

Lorenzoni, F. (2016). *Introduzione*. In *Cari amici vi scrivo*. Parma: Edizioni Junior.

Walter, L. (2021). *Mistica Maëva e l'anello di Venezia*. Milano: BUR Rizzoli.

Wiggins, & McTighe. (2004). *Fare progettazione*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano.

### **Filmografia**

*I love Venice* (2013). Muskens, H., e Racké, Q.

*Venezia, La città delle sirene* (2020). Segre, A.

### **Normativa**

D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275

DPR. 22 giugno 2009, n. 122

MIUR. (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, *Annali della Pubblica Istruzione*, LXXXVIII, numero speciale

MIUR. (2010). Nuove norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento in ambito scolastico

MIUR. (2011). Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento

Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea 22 maggio 2018, in materia di "Competenze chiave per l'apprendimento permanente"

Careggi Landscape Declaration on Soundscape 2012

Convenzione Europea del Paesaggio del 2000

Convenzione ONU sui Diritti del Fanciullo del 1989

IV Piano Nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2022-2023

Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2022-2025 – I.C. C. Colombo (Chirignago – VE)

## Allegati

### Allegato 1- Griglia di osservazione degli aspetti strutturali del plesso

<b>Data</b> 17/10/2023	<b>Orario</b> 08:15/12:15	<b>Istituto di afferenza</b> I.C. C. Colombo
---------------------------	------------------------------	---

- Numero dei plessi dell'Istituto Comprensivo 6
  - o Infanzia: 2
  - o Primaria: 3
  - o Secondaria di primo grado: 1

#### Plesso di riferimento:

- Denominazione	C. Colombo
- Località	Chirignago (VE)
- Scuola dell'infanzia /Scuola primaria	Scuola Primaria

Elementi di complessità del plesso	NUMERO
Alunni nel plesso	200
Alunni di cittadinanza non italiana	15%
Alunni con disabilità	7
Alunni in media in ogni classe/sezione	20
Docenti del plesso	36
Insegnanti per ogni classe/sezione	4
Fiduciari di plesso	2
Collaboratori scolastici	12

Tempo scuola e servizi	
Orario di accoglienza a scuola	08:15
Orario di uscita da scuola	12:15/16:15

Eventuali servizi in orario pre-scolastico	/
Eventuali servizi in orario post-scolastico	/
Orario di pranzo nei giorni di rientro	12:30
Orario e durata delle pause ricreative	10:00/10:20-13:00/14:00
Eventuale servizio di trasporto (pulmino)	Scuolabus e Pedibus

<b>Spazi esterni</b>	
<p>Il cortile esterno è:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> attrezzato con giochi (specificare quali):</li> <li><input type="checkbox"/> in parte utilizzato per attività collegate alla didattica (specificare quali)</li> <li>X ampio rispetto al numero di alunni</li> <li>X alberato/munito di spazi verdi</li> <li><input type="checkbox"/> bisognoso di interventi</li> <li>X adeguato/a norma</li> <li><input type="checkbox"/> è l'ingresso della scuola</li> <li>X cementato/ghiaia/terra battuta</li> </ul>	<p>È presente un parcheggio per le auto...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> interno al cortile</li> <li>X esterno al cortile</li> <li><input type="checkbox"/> delimitato</li> </ul> <p>È presente un luogo attrezzato per le biciclette.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>X interno al cortile</li> <li><input type="checkbox"/> esterno al cortile</li> </ul>

<b>Struttura dell'edificio</b>
<p>L'edificio può definirsi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> di recente costruzione</li> <li><input type="checkbox"/> di recente ristrutturazione</li> <li><input type="checkbox"/> in corso di ammodernamento</li> <li>X complessivamente adeguato</li> <li><input type="checkbox"/> bisognoso di interventi strutturali</li> </ul> <p>È disposto su:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> un unico piano</li> <li><input type="checkbox"/> su piano rialzato</li> <li>X su due piani o più piani</li> <li><input type="checkbox"/> prefabbricati</li> </ul> <p>La scala di accesso al piano superiore è:</p>

- X interna
- esterna
- entrambe

In base ai requisiti previsti dalla normativa vigente sulla sicurezza, l'edificio può definirsi:

- X del tutto adeguato
- sufficientemente adeguato
- solo in parte adeguato
- inadeguato

Sono presenti:

- X porte antipanico
- X scale e uscite di sicurezza
- X estintori
- X ascensore
- X piano di evacuazione
- X allarme antincendio
- ricettori di fumo
- X montascale o pedana
- porte allarmate
- X luci di emergenza
- X appendiabiti sufficienti
- armadietti

L'edificio sorge in prossimità di:

- scuola dell'infanzia
- scuola primaria di 1^ grado
- scuola secondaria di 1^ grado
- scuola secondaria di 2^ grado
- X palestra comunale
- piscina
- biblioteca comunale
- fermata autobus
- X zona pedonale
- X centro abitato
- parco/parco giochi
- zona trafficata

L'edificio è strutturato per consentire l'accesso, gli spostamenti e l'autonomia delle persone disabili? Sono presenti:

- scivolo
- ascensore
- bagni appositi
- corrimano

### Spazi interni: struttura dell'atrio

L'atrio si può definire:

- spazioso
- luminoso
- accogliente
- ristretto
- poco luminoso
- dispersivo
- funge da portineria

Viene utilizzato come spazio:

- di accoglienza per alunni
- di accoglienza per i genitori
- di transito
- di raccolta degli alunni
- polifunzionale (attività ricreative)
- polifunzionale (attività didattiche)

### Struttura delle aule

Sono presenti n°10 aule adibite ad attività didattica e n° 4 aule di rotazione. Possono definirsi:

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> ampie                     | <input checked="" type="checkbox"/> ristrette    |
| <input type="checkbox"/> luminose                  | <input type="checkbox"/> poco luminose           |
| <input checked="" type="checkbox"/> in buono stato | <input type="checkbox"/> bisognose di interventi |
| <input type="checkbox"/> polifunzionali            | <input type="checkbox"/> polverose               |
| <input type="checkbox"/> pulite                    |  |

Gli strumenti didattici presenti sono:

- LIM
- computer
- stampante

Gli arredi presenti sono:

- banchi singoli/tavoli di gruppo
- lavagna
- cattedra
- armadi
- scaffali
- pannelli a parete
- orologio
- termosifoni
- simboli religiosi

I materiali didattici presenti sono:

- libri e atlanti
- materiali vari (cartoncini, colori, colla ...)

- X carte geografiche
- X cartelloni di sintesi
- elementi di decoro
- X disegni e prodotti degli alunni

### Struttura dei laboratori

Sono presenti n° 1 aule adibite ad attività di laboratorio, nello specifico:

- scienze

Possono definirsi:

- ampie
- luminose
- X in buono stato
- polifunzionali
- ristrette
- poco luminose
- bisognose di interventi

Gli strumenti didattici presenti sono:

- X LIM
- X microscopio (5)
- computer

Gli arredi presenti sono:

- banchi singoli
- X lavagna
- X cattedra
- armadi
- scaffali
- X banchi a isola

I materiali didattici presenti sono:

- cartelloni
- pennarelli
- fogli/fogli colorati



**Struttura del laboratorio di informatica**

Sono presenti n°1 aule adibite a laboratorio di informatica. Postazioni e apparecchiature presenti:

- 25 desktop

Osservazioni: (rispetto alle esigenze del plesso, rispetto allo stato delle attrezzature e alla loro caratteristiche tecniche...)

Il plesso è ben fornito di tecnologie in quanto ciascuna aula è fornita di LIM, c'è un'aula magna con proiettore e un'aula con 25 postazioni computer.

Gli arredi presenti sono:

- X tavoli di gruppo
- lavagna
- cattedra
- armadi
- scaffali

**Ricognizione spazi comuni: la biblioteca**

Se vi è una biblioteca, è situata al secondo piano, essa può dirsi:

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> ampia                     | X ristretta                                      |
| <input type="checkbox"/> luminosa                  | X poco luminosa                                  |
| <input type="checkbox"/> in buono stato            | <input type="checkbox"/> bisognosa di interventi |
| <input type="checkbox"/> accessibile al territorio | <input type="checkbox"/> polifunzionale          |

Gli arredi presenti sono:

- banchi singoli/tavoli di gruppo
- armadi
- X scaffali
- pannelli a parete
- materassi e cuscini

I testi a disposizione sono:

- audiolibri
- X libri in buono stato
- libri non in buono stato
- tablet

Osservazioni: ci sono due docenti che si occupano della gestione della biblioteca. l'Istituto ogni anno organizza progetto lettura che coinvolge tutti i plessi.

**Ricognizione spazi comuni: la palestra**

Se vi è una palestra (o più di una, specificare n° 1), è situata nel giardino della scuola, essa può dirsi:

Gli attrezzi presenti sono:

- X spalliere
- X palloni
- X corde

	<input checked="" type="checkbox"/> trave <input checked="" type="checkbox"/> canestri <input type="checkbox"/> attrezzature mobili <input type="checkbox"/> attrezzature fisse <input checked="" type="checkbox"/> coni/cinesini <input checked="" type="checkbox"/> cerchi
<input checked="" type="checkbox"/> ampia <input checked="" type="checkbox"/> luminosa <input checked="" type="checkbox"/> in buono stato <input checked="" type="checkbox"/> polifunzionale <input type="checkbox"/> insonorizzata	<input type="checkbox"/> ristretta <input type="checkbox"/> poco luminosa <input type="checkbox"/> bisognosa di interventi
<b>Osservazioni:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> è dentro l'edificio scolastico</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> è fuori l'edificio scolastico</li> <li><input type="checkbox"/> condivisa con altri plessi</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> condivisa con associazioni sportive esterne</li> <li><input type="checkbox"/> orario di fruizione (durante l'intero orario scolastico)</li> <li><input type="checkbox"/> è collegata internamente con l'edificio scolastico</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> sono presenti degli spogliatoi</li> </ul>	

<b>Ricognizione spazi comuni: la mensa</b>	
Se vi è una mensa (2), è situata al piano terra, essa può dirsi: <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> ampia</li> <li><input type="checkbox"/> luminosa</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> in buono stato</li> <li><input type="checkbox"/> insonorizzata</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> interna</li> <li><input type="checkbox"/> poco spaziosa</li> <li><input type="checkbox"/> poco luminosa</li> <li><input type="checkbox"/> bisognosa di interventi</li> <li><input type="checkbox"/> esterna</li> </ul>	Gli arredi presenti sono: <ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> tavoli</li> <li><input type="checkbox"/> banchi</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> sedie</li> <li><input type="checkbox"/> panche</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> cestini</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> termosifoni</li> </ul>

### Ricognizione spazi comuni: servizi igienici

<p>Sono presenti n°6 bagni. Possono dirsi:</p> <table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/> ampi</td> <td><input type="checkbox"/> poco spaziosi</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> luminosi</td> <td><input type="checkbox"/> poco luminosi</td> </tr> <tr> <td>X in buono stato</td> <td><input type="checkbox"/> bisognosi di interventi</td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/> ampi	<input type="checkbox"/> poco spaziosi	<input type="checkbox"/> luminosi	<input type="checkbox"/> poco luminosi	X in buono stato	<input type="checkbox"/> bisognosi di interventi	<p>Osservazioni:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> X divisi maschi e femmine</li> <li><input type="checkbox"/> insieme maschi e femmine</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> X adeguati all'età</li> <li><input type="checkbox"/> chiusura dall'interno</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> X finestre</li> <li><input type="checkbox"/> turca</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> X tazza</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> X sapone</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> X carta igienica</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> X carta assorbente</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> X cestini</li> <li><input type="checkbox"/> asciugamani personali</li> <li><input type="checkbox"/> appendini</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Xbagni solo per insegnanti</li> </ul>
<input type="checkbox"/> ampi	<input type="checkbox"/> poco spaziosi						
<input type="checkbox"/> luminosi	<input type="checkbox"/> poco luminosi						
X in buono stato	<input type="checkbox"/> bisognosi di interventi						

### Allegato 2 – Analisi SWOT ex ante

ANALISI SWOT	ELEMENTI DI VANTAGGIO	ELEMENTI DI SVANTAGGIO
<b>Elementi interni</b> in riferimento a:	<b>Punti di forza</b>	<b>Punti di debolezza</b>
ME STESSO, in ottica di futuro docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- capacità osservative</li> <li>- problem solving</li> <li>- creatività</li> <li>- relazione con gli studenti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- calcolo dei tempi</li> <li>- coraggio</li> <li>- puntualità nelle scadenze</li> <li>- gestione di situazioni critiche in classe</li> </ul>
CONTESTO (documenti istituzionali, progetti, risorse, persone, pratiche)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mentore</li> <li>- programma curricolare di classe</li> <li>- collaborazione e relazione con le famiglie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- studenti non abituati a lavorare in gruppo (covid)</li> <li>- mancanza nel PTOF di obiettivi/progetti legati alla conoscenza del territorio</li> </ul>
TERRITORIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chirignago realtà di periferia, ma comunque ben collegata con Mestre e Venezia (alla portata degli studenti)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- molte situazioni di disagio economico e sociale</li> </ul>
PROJECT WORK	<ul style="list-style-type: none"> <li>- argomento vicino alla realtà dei bambini in linea con percorso già iniziato</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- poca esperienza da parte dei bambini del lavoro in gruppo</li> <li>- inclusione del bambino appena</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- attività variegata nel setting e nelle modalità</li> <li>- compito autentico frutto di un lavoro collettivo</li> </ul>	<p>arrivato che non conosce bene né la lingua né il territorio</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- creazione di gruppi di lavoro equilibrati</li> <li>- continuità nell'utilizzo del diario di bordo</li> </ul>
<b>Elementi esterni</b> in riferimento a soggetti e contesti esterni	<b>Opportunità</b>	<b>Rischi</b>
ME STESSO, in ottica di futuro docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- relazione buona con mentore e compagna di tirocinio con cui svolgo pw</li> <li>- coinvolgimento di esperti competenti di mia conoscenza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sovrapposizione con altri impegni universitari (esami)</li> </ul>
CONTESTO (documenti istituzionali, progetti, risorse, persone, pratiche)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- relazione con un'altra classe di Venezia</li> <li>- valorizzazione dei tirocinanti all'interno dell'IC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- impossibilità di svolgere uscite didattiche</li> <li>- gestione dei lavori di gruppo</li> <li>- gestione del gruppo classe alla presenza di ospiti esterni</li> </ul>
TERRITORIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Associazione culturale A. Luciani</li> <li>- Numerosa documentazione della storia di Mestre e Chirignago</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pubblicazione del podcast nel sito del Comune</li> </ul>
PROJECT WORK	<ul style="list-style-type: none"> <li>- collegamento con altre attività che gli alunni svolgeranno durante l'anno (gita al ghetto ebraico)</li> <li>- prodotto finale facilmente fruibile da tutti</li> <li>- obiettivo di apprendimento utile in vista del passaggio con la scuola secondaria di primo grado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- coordinazione con classe di Venezia per la creazione del prodotto finale</li> <li>- creazione di relazione con classe di Venezia a distanza</li> <li>- presenza costante di tutti gli alunni</li> <li>- rendere le attività fruibili al bambino che non capisce l'italiano</li> </ul>

Allegato 3 – Questionario per Sociogramma di Moreno fornito agli studenti

Nome e cognome: .....

Data: \_\_/\_\_/\_\_

Durante la ricreazione con chi preferisci giocare? Puoi scrivere quanti nomi vuoi.

.....  
..  
.....  
..  
.....  
..  
.....  
..  
.....  
.

Durante la ricreazione con chi preferisci **non** giocare? Puoi scrivere quanti nomi vuoi.

.....  
..  
.....  
..  
.....  
..  
.....  
..  
.....  
.

Con quale compagno/a di classe vorresti fare i compiti? Puoi scrivere quanti nomi vuoi.

.....  
..  
.....  
..  
.....  
..  
.....  
.

Con quale compagno/a di classe **non** vorresti fare i compiti? Puoi scrivere quantinomi vuoi.

.....

..

.....

..

.....

..

.....

..

Allegato 4 – Tabelle di elaborazione dei dati raccolti con il Sociogramma di Moreno

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X
1	Artemie	Sofia C.	Anastasia	Gabriel	Marta	Mattia	Carlotta	Desirée	Pietro	Lorenzo	Edward	Alexandru	Rebecca	Sofia R.	Nathan	Ilaria	Elda	David	Raoul	Scelte	Rifuti	Espansività		
2	/	(X)	(V)	(V)	(X)	(V)	X	X				(V)	X	(X)				(V)	(V)		5	6	0,8	
3	(X)	/		(V)	(V)				(X)		X	(V)		(X)		(V)			(X)	(X)	3	5	0,6	
4		/	(X)		X	(V)	X			V											3	6	0,5	
5	(V)	X	(X)	/	X	(V)	X	X	(X)	V	V	(V)	V	V	X	X	V	(V)	V		10	8	1,25	
6	(X)	(V)			/				(X)			V							X		2	3	0,6	
7	(V)	X	X	(V)	X	/	X	X				(V)	X	(X)			X	(X)	(V)	(V)	5	9	0,5	
8	(V)	X	(V)		X	/	/	(V)	(X)							X	(X)	(V)	(V)		3	5	0,6	
9		V			V	(V)	/							(X)		V	(X)				4	2	2	
10	Pietro	V	(X)	(X)		(X)	V	(X)	X	/	(V)		V	X	(X)		X	(X)	V	V	6	9	0,6	
11	Lorenzo	X	V			V	V	V	(V)	/		(V)	V	X		V	X		(V)	(V)	8	3	2,6	
12	Edward										(V)	X	/		X				(V)	(V)	6	2	3	
13	Alexandru	(V)			(V)								/								6	2	3	
14	Rebecca													/										
15	Sofia R.	(X)				(X)	X	(X)	(X)				V	/				(V)			2	5	0,4	
16	Nathan															/								
17	Ilaria		(V)					X				V				/		(X)			2	2	1	
18	Elda	X	V	X		V	(X)	(X)	(X)			X	V	(V)			(X)	/			4	8	0,5	
19	David	(V)	X	(X)	(V)		(V)	X	X	X		X	(V)	X	X	X	X	X	/	V	5	11	0,45	
20	Raoul	(V)	(X)	(X)		(V)	(V)	X		(V)	V	(V)	X					X	/		6	5	1,2	
21																								
22	Nome	V	X	RV	RX	I																		
23	Artemie	6	5		5	3	9																	
24	Sofia C.	5	8		2	3	6																	
25	Anastasia	1	6		1	4	12																	
26	Gabriel	4	1		4	1	14																	
27	Marta	3	5		1	2	11																	
28	Mattia	7	3		5	2	9																	
29	Carlotta	4	7		2	2	8																	
30	Desirée	2	10		1	2	7																	
31	Pietro	1	8		1	6	10																	
32	Lorenzo	5	/		3	/	11																	
33	Edward	2	4																					
34	Alexandru	7	1		6	/	11																	
35	Rebecca	6	5				8																	
36	Sofia R.	3	5		2	4	11																	
37	Nathan	1	5																					
38	Ilaria	3	6		1	1	10																	
39	Elda	2	7		1	5	11																	
40	David	5	1		4	1	13																	
41	Raoul	8	3		5	2	8																	
42																								
43	Media	3,7	4,7		90		169																	

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
Artemie	/	X			(V)	(X)	V	Carlotta	Desirée	Pietro	Lorenzo	Edward	Alexandru	Rebecca	Sofia R.	Nathan	Ilaria	Elda	David	Raoul
Sofia C.	/	/			(V)	(X)				(X)	(V)	X	V	V	X	X	V	X	X	(X)
Anastasia	X	/			X		V					X			X		(V)	(X)		
Gabriel	(V)	X	X	/	/	(V)	(V)	X	(X)	X	(V)		(V)	V	V	X	X	V	(V)	V
Marta	(X)	(V)			/					(X)										
Matta		(X)	X	(V)	X	/	X	(X)				(V)	X	X			X	(X)	(V)	
Carlotta							/		(X)										(X)	V
Desirée	X	V	V	(X)	V	(X)	/	/	(X)				(X)	V	(X)		V	(X)	(X)	(X)
Pietro	V	(X)	X	(X)	(X)	V	(X)	(X)	/		V		V	X	(X)		X	(X)	(X)	V
Lorenzo	(X)	(V)	X	(V)	X	V				/	/	X				X	X	X	V	(V)
Edward										/	/									
Alexandru	X			(V)		(V)		(X)	X	V	X	/				X			(V)	X
Rebecca									(X)	(X)				/						
Sofia R.														V	/				(V)	
Nathan									(X)	(X)					/	/				
Ilaria		V	(V)								V	X					/			(X)
Elda	X	V	(X)		V	(X)	(X)	(X)	(X)				(V)	V	(V)		X	/	V	V
David		(X)		(V)	X	(X)								X	X		X	X	/	
Raoul		V	X						(X)								(X)			
scuola																				
Nome	V	X	RV	RX				V	X	RV	RX									
Artemie	2	5	1	2	Artemie	6	5	5	3											
Sofia C.	4	7	2	3	Sofia C.	5	4	2	3											
Anastasia	2	6	1	3	Anastasia	1	6	1	4											
Gabriel	5	1	5	1	Gabriel	4	1	4	1											
Marta	4	6	1	2	Marta	3	5	1	2											
Matta	1	3	3	3	Matta	3	5	2												
Carlotta	1	5	/	2	Carlotta	4	7	2	2											
Desirée	/	1	/	8	Desirée	2	4	1	2											
Pietro	/	1	/	6	Pietro	1	8	1	6											
Lorenzo	1	1	3	1	Lorenzo	5	/	3	/											
Edward	/	4			Edward	2	4													
Alexandru	5	1	3	1	Alexandru	2	1	6	/											
Rebecca	3	3			Rebecca	6	5													
Sofia R.	2	7	1	2	Sofia R.	3	5	2	4											
Nathan	/	4			Nathan	3	5													
Ilaria	3	7	1	1	Ilaria	3	6	1	1											
Elda	2	1	5	2	Elda	2	7	1	5											
David	1	2	3	2	David	5	1	4	1											
Raoul	5	3	1	2	Raoul	3	5	2												
Media	4	4			Media	3.7	4.7													

Allegato 5 – Tabella di macroprogettazione dell'intervento didattico

Tempi	Ambiente/i di apprendimento o (setting)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)	Attività
20 min	Aula	Brainstorming su Venezia	Metodo interrogativo Strategia circle time	Cartellone, post-it e cartina muta di Venezia	Cartina di Venezia muta: si chiede ai Bambini cosa sia, cosa sanno già di Venezia, cosa vorrebbero sapere (preconoscenze attese).
20 min	Aula	Collocazione geografica di Venezia rispetto alla scuola	Metodo interrogativo	Lim	Osservazione della cartina muta: introduzione ai sestieri, cartellini con i nomi da attaccare sulla giusta parte della cartina. Si mostra alla LIM e su Google Maps Venezia, dov'è e dove invece siamo

					noi. Noi come possiamo arrivare a Venezia?
20 min	Aula	Introduzione al diario di bordo	Metodo espositivo	Diario di bordo	Viene introdotto il diario di viaggio e viene chiesto ai bambini di fare la Copertina e Prima pagina (preimpostata).
1 ora	Aula	Lettera di presentazione agli amici della scuola di Venezia	Metodo attivo	Fogli e colori, LIM	come vogliamo presentarci a loro? Divisione in coppie, ognuno fa il ritratto del compagno e sotto scrive Un pregio dell'altra persona. Si Prepara la busta per la lettera con Mittente e destinatario, indirizzo, cap ecc. Si vede su Google Maps dov'è la Scuola dei nostri amici e la segniamo sulla nostra cartina di Venezia.
2 ore	Aula	Nizioeti, significato e storia	Metodo attivo	LIM, fogli e colori	Si chiede ai bambini di Caricare su Google Classroom le foto delle vie dove abitano Loro. Si Mostrano i nizioeti (magari quello della scuola di Venezia) e si



					identificano le differenze. Si spiega cos'è il nizioeto e che può indicare calle, campo, fondamenta. Si propongono alcune storie legate ai nizioeti. Si pensa assieme ad alcuni nizioeti che potremmo attaccare in classe, corridoio, in giro per la scuola. Ognuno ne crea uno poi si sceglie quali attaccare, gli altri li attacchiamo su un cartellone da tenere in classe.
30 min	Aula	Metodo di studio: la mappa concettuale	Metodo esplicativo	Lim e quaderno di lavoro	Cos'è una mappa concettuale? Esempio e caratteristiche. Gli studenti provano a farne una semplice partendo da un testo/video proposto dall'insegnante
20 min	Aula	Creazione di materiale di resoconto per compagni di Venezia	Metodo attivo		I bambini decidono assieme cosa raccontare ai loro compagni di Venezia e in che modo.
3 ore	Aula	Le maschere del Carnevale di Venezia	Metodo attivo	Materiali informativi e diario di bordo	I bambini singolarmente leggono il materiale fornito riguardo alle maschere

					tipiche di Venezia, creano una carta d'identità del personaggio da presentare al resto della classe a coppie.
5 ore	Aula	La storia del Carnevale	Metodo attivo	Materiali informativi e cartellone	I bambini divisi in gruppo devono creare un cartellone che contenga mappa concettuale, immagini e disegni dei diversi aspetti che riguardano la tradizione del carnevale. Alla fine ciascun gruppo presenta il suo lavoro davanti al resto della classe. Si crea un unico cartellone finale
20 min	Aula	Creazione di materiale di resoconto per compagni di Venezia	Metodo attivo	LIM	I bambini decidono assieme cosa raccontare ai loro compagni di Venezia e in che modo.
5 ore	Aula e Aula Magna	JigSaw sui Sestieri	Metodo attivo	Materiale informativo e fogli	Ciascun bambino riceve del materiale informativo riguardo ad un determinato sestiere. Successivamente e divisi in gruppo creano una guida turistica di quel sestiere. Obiettivo: invogliare gli altri compagni a visitare il

					proprio sestiere.
2 ore	Aula	Presentazione podcast	Metodo attivo e riflessivo	LIM	Presentazione podcast su Granada e analisi
5 ore	Aula	Creazione podcast	Metodo attivo	PC e registratore	- Divisione in gruppi e ricognizione informazioni - Stesura testo podcast - Registrazione podcast - Scelta suoni - Montaggio
2 ore	Aula	Ascolto podcast Autovalutazione e Sociogramma di Moreno	Metodo ricettivo	LIM Questionari	Ascolto Podcast con voci bambini Venezia Autovalutazione e di fine percorso Compilazione sociogramma di Moreno fine percorso

Allegato 6 – Link del podcast “In volo su Venezia”

[https://drive.google.com/file/d/1RWWc5d7cG9CzqT9Hi87\\_uI9CMAIxdGg/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1RWWc5d7cG9CzqT9Hi87_uI9CMAIxdGg/view?usp=sharing)

Allegato 7- Autovalutazione intermedia e finale

- **Prova a darti un voto da 1 a 5 nelle attività descritte.**

	1	2	3	4	5
Alzo sempre la mano prima di parlare					
Ascolto con attenzione la maestra quando spiega le consegne					
Cerco sempre di essere gentile con i miei compagni di classe/le mie compagne di classe					
Mi impegno a svolgere l'attività anche se la trovo difficile o sono stanco/a					
Mentre svolgo un'attività rimango concentrato e mi impegno finché non l'ho terminata					

Nei lavori di gruppo so collaborare con i miei compagni/le mie compagne					
Nei lavori di gruppo riesco a mettermi d'accordo con le altre persone anche se hanno idee diverse dalle mie					
Fare degli schemi/riassunti di quello che leggo					
Spiegare quello che ho imparato agli altri					

La cosa sulla quale vorrei impegnarmi a migliorare è:

.....

### Valuto il mio percorso

Dai un punteggio da 1 a 5 alle seguenti frasi a seconda di quanto sei d'accordo.

- 1 = per niente d'accordo
- 2 = poco d'accordo
- 3 = né d'accordo né in disaccordo
- 4 = d'accordo
- 5 = molto d'accordo

	1	2	3	4	5
Dopo questo percorso sento di conoscere meglio Venezia.					
Dopo questo percorso mi piacerebbe approfondire ancora di più le mie conoscenze su Venezia.					
Dopo questo percorso mi piacerebbe visitare Venezia.					
Penso che le informazioni riguardo a Venezia che ho acquisito durante questo percorso mi rimarranno impresse in mente.					
Il diario di bordo è stato uno strumento utile per documentare le cose fatte in classe.					
Mi piacerebbe fare un percorso simile anche su altre città.					
Mi piacerebbe fare altri lavori di gruppo in classe.					
Condividere il percorso con altri bambini e altre bambine di un'altra scuola è stato bello.					
Sono soddisfatto/a del podcast che abbiamo registrato.					
Le attività che mi sono state proposte durante questo percorso erano adeguate alle mie capacità (né troppo facili, né troppo difficili).					

Durante questo percorso mi sono sentito libero/a di esprimere la mia opinione sia con i miei compagni/e sia con le maestre.					
Ogni volta che avevo un dubbio/difficoltà sapevo di poter contare sull'aiuto delle maestre.					




Allegato 8 – Rubrica di valutazione dell'intervento

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
Conoscenza del valore del patrimonio culturale del proprio territorio	Conoscenza dei principali elementi del patrimonio culturale del territorio veneziano (toponomastica, tradizioni, dialetto, cibo...)	L'alunno conosce il patrimonio culturale del territorio veneziano.	L'alunno conosce e apprezza gli aspetti principali del patrimonio culturale del territorio di Venezia.	L'alunno conosce gli aspetti principali del patrimonio culturale del territorio di Venezia.	L'alunno conosce e apprezza alcuni degli aspetti principali del patrimonio culturale del territorio di Venezia.	L'alunno conosce in modo superficiale certi aspetti del patrimonio culturale del territorio di Venezia.
Applica gli strumenti del metodo di studio acquisiti	Utilizzo consapevole di strategie di apprendimento efficaci ed adeguate all'obiettivo dato	L'alunno utilizza le strategie di apprendimento acquisite.	L'alunno applica nella pratica quotidiana in modo autonomo le strategie di apprendimento acquisite più adatte a lui e all'obiettivo dato.	L'alunno applica quando necessario le strategie di apprendimento acquisite più adatte a lui e all'obiettivo dato.	L'alunno quando esplicitamente richiesto applica le strategie di apprendimento acquisite più adatte a lui e all'obiettivo dato.	L'alunno applica le strategie di apprendimento acquisite più adatte a lui e all'obiettivo dato solo se sostenuto dall'insegnante.
Elaborazione di testi scritti e orali	Abilità di esprimere le conoscenze acquisite in testi scritti e orali	L'alunno rielabora le conoscenze acquisite attraverso la produzione di testi scritti e orali	L'alunno rielabora in modo autonomo le conoscenze acquisite attraverso la produzione di testi scritti e orali coerenti e corretti.	L'alunno rielabora in modo autonomo le conoscenze acquisite attraverso la produzione di testi scritti e orali.	L'alunno, se sostenuto dagli opportuni strumenti, rielabora le conoscenze acquisite attraverso la produzione di testi scritti e orali.	L'alunno riporta le conoscenze acquisite attraverso la produzione di testi scritti e orali solo con le opportune facilitazioni.

Partecipazione attiva e interesse	Partecipazione attiva in classe e interesse agli argomenti proposti, collaborazione nel lavoro di gruppo	L'alunno partecipa alle attività in classe, dimostra interesse rispetto agli argomenti proposti e ha un atteggiamento o collaborativo nei lavori di gruppo.	L'alunno partecipa attivamente all'attività didattica, dimostra interesse rispetto agli argomenti proposti facendo interventi appropriati e ha un atteggiamento o di collaborazione con tutti nei lavori di gruppo.	L'alunno partecipa all'attività didattica, dimostra interesse rispetto agli argomenti facendo alcuni interventi e ha un atteggiamento o di collaborazione con quasi tutti i compagni nei lavori di gruppo.	L'alunno, se sollecitato, partecipa all'attività didattica, dimostra interesse rispetto ad alcuni degli argomenti proposti e ha un atteggiamento di collaborazione e nei lavori di gruppo con i compagni che conosce di più.	L'alunno partecipa in modo passivo all'attività didattica, saltuariamente dimostra interesse rispetto agli argomenti proposti e ha un atteggiamento di collaborazione nei lavori di gruppo solo con le opportune facilitazioni.
-----------------------------------	--	---	---	--	--	---

#### Allegato 9 – Valutazione delle attività svolte da parte degli alunni

- Metti una X sulla faccina che preferisci a seconda di quanto ti piace l'attività descritta.

			
Lavoro individuale (da solo)			
Lavoro in coppia (con un altro compagno/un'altra compagna)			
Lavoro in gruppo con più persone			
Creare un cartellone			
Inventarmi una storia			
Leggere un testo e capire quali sono le informazioni più importanti			
Spiegare ad un mio compagno/una mia compagna quello che ho imparato			

Ascoltare quello che dice la maestra e scrivere sul quaderno			
--	--	--	--

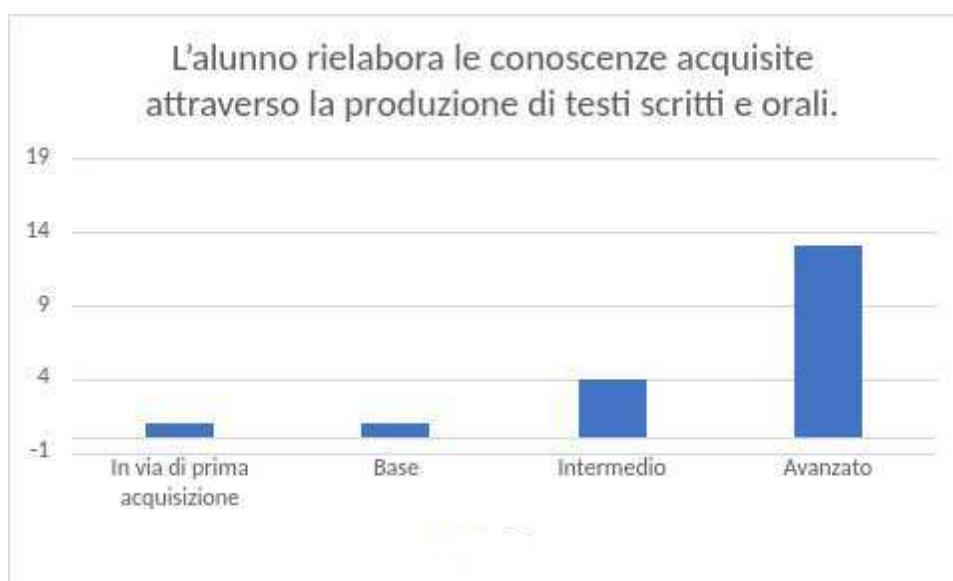
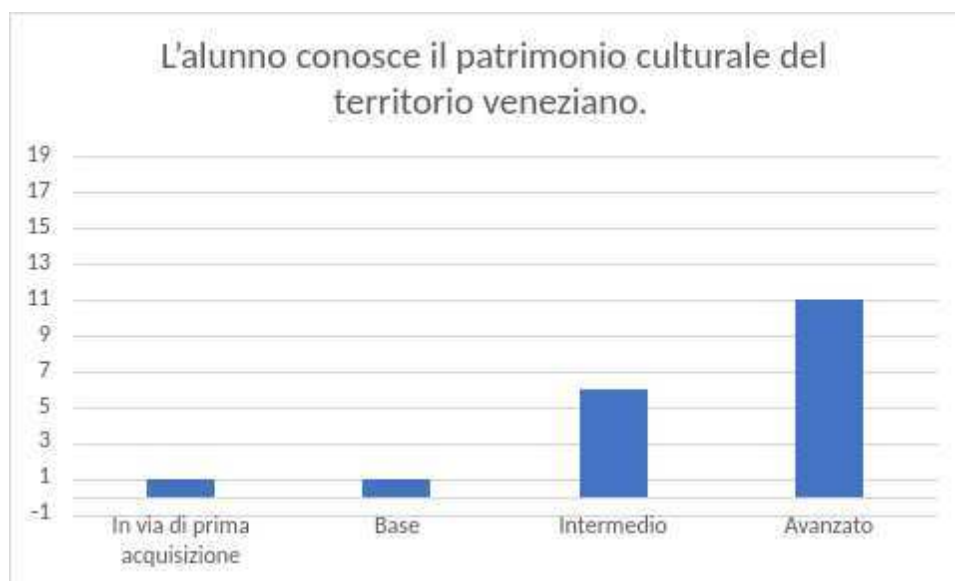
Quale altro tipo di attività ti piacerebbe svolgere?

.....

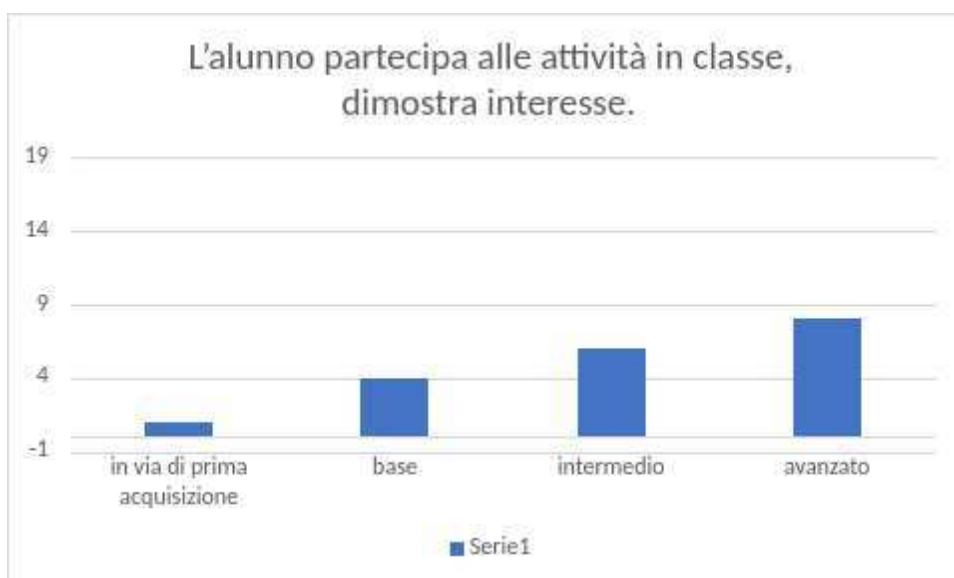
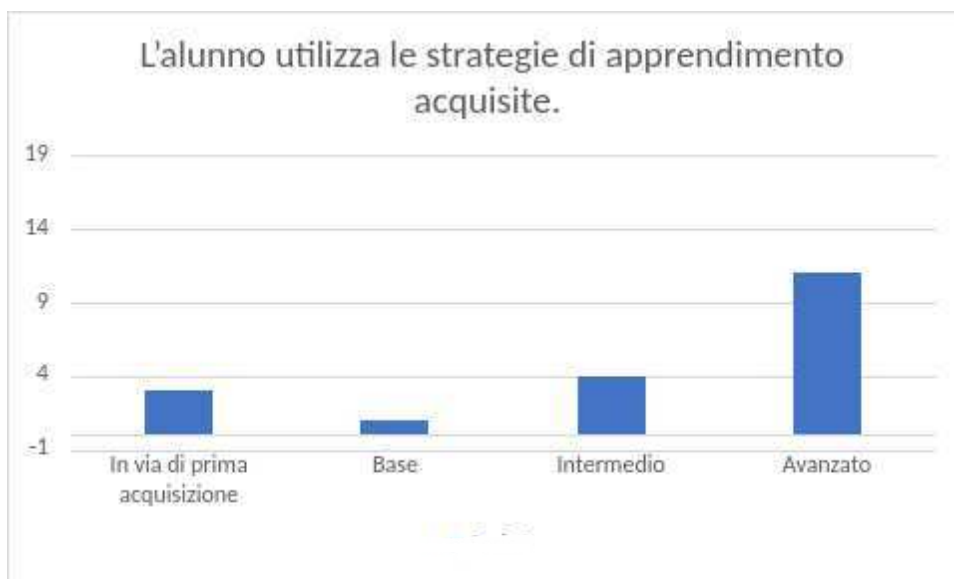
Allegato 10 – Griglia valutativa complessiva

<b>Dimensioni di riferimento</b>	Conoscenza del valore del patrimonio culturale del proprio territorio	Applicazione degli strumenti del metodo di studio acquisiti	Elaborazione di testi scritti e orali	Partecipazione attiva e interesse
<b>Indicatore</b>	L'alunno conosce il patrimonio culturale del territorio veneziano.	L'alunno utilizza le strategie di apprendimento acquisite.	L'alunno rielabora le conoscenze acquisite attraverso la produzione di testi scritti e orali.	L'alunno partecipa alle attività in classe, dimostra interesse.
<b>Studenti</b>				
Artemie	Intermedio	In via di prima acquisizione	Base	Intermedio
Sofia C.	Avanzato	Avanzato	Intermedio	Avanzato
Anastasia	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato
Gabriel	Intermedio	Avanzato	Avanzato	Intermedio
Marta	Avanzato	Avanzato	Intermedio	Avanzato
Mattia	Intermedio	Intermedio	Avanzato	Intermedio
Carlotta	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Intermedio
Desirée	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Intermedio
Pietro	Avanzato	Base	Intermedio	Base
Lorenzo	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Base
Edward	Base	In via di prima acquisizione	Base	In via di prima acquisizione
Alexandru	Intermedio	Avanzato	Avanzato	Avanzato
Rebecca	Avanzato	Avanzato	Intermedio	Avanzato
Sofia R.	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato
Nathan	In via di prima acquisizione	In via di prima acquisizione	In via di prima acquisizione	Base
Ilaria	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato
Elda	Intermedio	Intermedio	Intermedio	Avanzato
David	Intermedio	Intermedio	Avanzato	Intermedio
Raoul	Avanzato	Intermedio	Intermedio	Base

Allegato 11 – Grafici di elaborazione risultati rilevati attraverso la griglia valutativa







#### Allegato 12 – Risultati raccolti attraverso Sociogramma di Moreno

Di seguito riporto alcune semplici indicazioni per la lettura delle tabelle:

i dati che si possono consultare in tale tabella, sono l'incrocio tra i bambini a cui è stato somministrato il questionario (asse delle ordinate) e il nome dei bambini che sono stati scelti (simbolo verde V) oppure rifiutati (simbolo rosso X) nell'asse delle ascisse;

quando si legge il simbolo (V) o (X), significa che la scelta o il rifiuto tra i due bambini è reciproco;

quando la casella è colorata di giallo significa che nella seconda rilevazione quell'alunno/a ha scelto un compagno/a che nella prima rilevazione non aveva considerato (né scelto, né rifiutato);

quando la casella è colorata di azzurro significa che quell'alunno/a ha rifiutato un compagno/a che nella prima rilevazione non aveva considerato;

quando la casella è di colore arancione significa che quell'alunno/a ha scelto un compagno/a che nella prima rilevazione aveva rifiutato;

quando la casella è blu significa che quell'alunno/a ha rifiutato un compagno/a che nella prima rilevazione aveva scelto.

Tabella 1: scuola

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
1		Artemie	Sofia C.	Anastasia	Gabriel	Marta	Mattia	Carlotta	Desirée	Pietro	Lorenzo	Edward	Alexandru	Rebecca	Sofia R.	Nathan	Ilaria	Elda	David	Raoul
2	Artemie 1	/	(X)		(V)	(X)	(V)	X	X				(V)	X	(X)				(V)	(V)
3	Artemie 2	/	(X)		V	X	(V)	X		V		X	V	(X)					V	V
4	Sofia C. 1	(X)	/		(V)					(X)		X		(V)		X	(V)			(X)
5	Sofia C. 2	(X)	/	X	X	V	X	X	(X)	V	(X)	X	V			X	(V)		(X)	X
6	Anastasia 1		/	(X)		(V)	X	(V)	X	(X)	V						V		(X)	(X)
7	Anastasia 2		V	/		V	V	V		(X)			V				(V)			
8	Gabriel 1	(V)	X	(X)	/	X	(V)	X	X	X	V	(V)	(V)	V	V	X	X	V	(V)	V
9	Gabriel 2	V	(X)	X	/	X	(V)	X	X	X	V	X	V	(X)	X	X	X	X	V	V
10	Marta 1	(X)	(V)			/				(X)										X
11	Marta 2		(V)			/	X			(X)			X	(V)			V		(X)	X
12	Mattia 1	(V)	X	X	(V)	X	/	X	X				(V)	X	(X)		X	(X)	(V)	(V)
13	Mattia 2	(V)	X	X	(V)	X	/	X	X				V	(X)	(X)		X	(X)	(V)	(V)
14	Carlotta 1		X			X		/	(V)	(X)							X	(X)		(V)
15	Carlotta 2	X		(V)				/	V	(X)		X								(V)
16	Desirée 1		V			V		(V)	/						(X)		V	(X)		(X)
17	Desirée 2	X	V	X	X	V	X	X		(X)	V		X	V			V		(X)	(X)
18	Pietro 1	V	(X)	(X)		(X)	V	(X)	X	/	(V)		V	(X)	(X)		X	(X)	V	V
19	Pietro 2	V	(X)	(X)	V	(X)	V	(X)	(X)	/	V	V	V	(X)	(X)	V	X	X	V	V
20	Lorenzo	X	V				V	V	V	(V)	/	X	(V)		V	X	X			(V)
21	Edward 1				(V)	X	V	X		X	X		V	X						V
22	Edward 2	V	(X)		V	X	V	V	V				V	X	(X)		X		X	V
23	Alexandru 1	(V)			(V)		(V)				(V)	X	/			X			(V)	(V)
24	Alexandru 2	X			V		V			X	V	X				X			(V)	V
25	Rebecca 1		(V)		X	(V)	(X)		V	(X)		X			V		(V)			(X)
26	Rebecca 2	(X)	(V)		(X)	(V)	(X)		(X)	(X)		X		V			(V)	(V)	(X)	(X)
27	Sofia R. 1	(X)					(X)	X	(X)	(X)			V	/				(V)		
28	Sofia R. 2	X					(X)	X	(X)	(X)		(X)				X		V		
29	Nathan																			
30	Nathan																			
31	Ilaria 1		(V)						X					(V)			/	(X)	X	
32	Ilaria 2		(V)	(V)					X					(V)						X
33	Elda 1	X	V	X		V	(X)	(X)	(X)	(X)			X	V	(V)		(X)	/		X
34	Elda 2	X	V	X	X	V	(X)	X	X	(X)	V		X	(V)	(V)	X	V			X
35	David 1	(V)	X	(X)	(V)		(V)	X	X	X		X	(V)	X	X	X	X	X	/	V
36	David 2	(X)	X			(X)		X	(X)	X			(V)	(X)	X		X			X
37	Raoul 1	(V)	(X)	(X)			(V)	(V)	X		(V)	V	(V)	(X)			X	X		/
38	Raoul 2		X		V	(X)	V	(V)	X		V	X	(X)	(X)	X		X	X		

Tabella 2: affetti

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
1																				
2	Artemie 1	/	X	Anastasia	(V)	(X)	Mattia	Carlotta	Desirée	Pietro	Lorenzo	Edward	Alexandru	Rebecca	Sofia R.	Nathan	Ilaria	Elda	David	Raoul
3	Artemie 2				V		V			(X)	V		V						V	(V)
4	Sofia C. 1		/		(V)	(X)				(V)	X			V	X	X	(V)	X	(X)	
5	Sofia C. 2	X			X	(X)			V	X		X	(V)	(V)	X	X	(V)	(V)	X	X
6	Anastasia 1		X	/		X		V						X			(V)	(X)		
7	Anastasia 2	X					X		V	X							V			
8	Gabriel 1	(V)	X	X	/	V	(V)	X	(X)	X	(V)		(V)	V	V	X	X	V	(V)	V
9	Gabriel 2	(V)	X	X		X	(V)	X	X	X	V	V	(V)	(X)	X	X	X	X	V	(V)
10	Marta 1	(X)	(V)		/					(X)			(V)							
11	Marta 2		(V)				X		V	(X)			X	V	V		(V)	(V)	(X)	
12	Mattia 1	(X)	X	X	(V)	X	/	X	(X)				(V)	(X)	X		X	(X)	(V)	
13	Mattia 2	V	(X)	X	(V)	X		X	X				(V)	(X)	X		(X)	X	(V)	
14	Carlotta 1			V				/		(X)								(X)		V
15	Carlotta 2	X	V						V	(X)		V		(V)			X	X	(V)	(V)
16	Desirée 1	X	V		(X)	V	(X)		/	(X)			(X)	(V)	(X)		V	(X)	(X)	(X)
17	Desirée 2		V			V					V			(V)						
18	Pietro 1	V	(X)	X		(X)	V	(X)	(X)	/	V		V	(X)	(X)		X	(X)	V	V
19	Pietro 2	V			V	(X)	V	(X)				(X)	V			X		X	V	(V)
20	Lorenzo 1	(X)	(V)	X	(V)	X	V				/	(X)				X	X	X	V	(V)
21	Lorenzo 2																			
22	Edward 1	V	X		V	X	V	X	V	(X)	(X)		V				X	X	X	V
23	Edward 2	V		X	(V)	X	V	V	(X)	X	(X)		V		(X)		X	X	(V)	(V)
24	Alexandru 1	X			(V)		(V)		(X)	X	V	X	/			X			(V)	X
25	Alexandru 2	V			(V)		(V)			X	V	X	/		X	X			(V)	(V)
26	Rebecca 1		(V)		Rebecca	(V)			(V)	(X)	X	X		(V)	X		(V)		X	X
27	Rebecca 2	X	(V)		(X)	(V)	(X)	(V)	(V)	(V)	X	X		(V)	(V)		(V)	V	(X)	X
28	Sofia R. 1								(X)	(X)				(V)	/			(V)	(X)	
29	Sofia R. 2	X				X			X	X		(X)		(V)	/	/		(V)	(X)	
30	Nathan 1																			
31	Nathan 2																			
32	Ilaria 1		(V)	(V)							V	X		V			/			(X)
33	Ilaria 2		(V)			V	(X)						(V)	X			X			
34	Elda 1	X	V	(X)	V	(X)	(X)	(X)	(X)	(X)			V	(V)	(V)	X	X	/	V	V
35	Elda 2	X	(V)	V	(V)				X		V	X		V	(V)	X	X			X
36	David 1		(X)		(V)	X	(V)	X	(X)				(V)	X	X		X	X	/	
37	David 2	(X)		X	(X)	(V)	(V)	X	X	X			(V)	X	(X)		(X)	X		X
38	Raoul 1		V	X					(X)		(V)						(X)			/
39	Raoul 2	(V)			(V)		V	(V)	V	(V)	V	(V)	(V)						V	

Allegato 13 – Analisi SWOT ex post

ANALISI SWOT	ELEMENTI DI VANTAGGIO	ELEMENTI DI SVANTAGGIO
<p><b>Elementi interni</b></p> <p>in riferimento a:</p>	<p><b>Punti di forza</b></p>	<p><b>Punti di debolezza</b></p>
<p>ME STESSO, in ottica di futuro docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- capacità osservative</li> <li>- problem solving</li> <li>- creatività</li> <li>- relazione con gli studenti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>calcolo dei tempi</b></li> <li>- coraggio</li> <li>- puntualità nelle scadenze</li> <li>- <b>gestione di situazioni critiche in classe</b></li> </ul>
<p>CONTESTO (documenti istituzionali, progetti, risorse, persone, pratiche)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mentore</li> <li>- programma curricolare di classe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>studenti non abituati a lavorare in gruppo (covid)</b></li> <li>- mancanza nel PTOF di obiettivi/progetti</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- collaborazione e relazione con le famiglie</li> </ul>	legati alla conoscenza del territorio
TERRITORIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chirignago realtà di periferia, ma comunque ben collegata con Mestre e Venezia (alla portata degli studenti)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- molte situazioni di disagio economico e sociale</li> <li>- diverse situazioni in classe che richiedono attenzione particolare da parte delle insegnanti</li> </ul>
PROJECT WORK	<ul style="list-style-type: none"> <li>- argomento vicino alla realtà dei bambini in linea con percorso già iniziato</li> <li>- attività variegata nel setting e nelle modalità</li> <li>- compito autentico frutto di un lavoro collettivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- poca esperienza da parte dei bambini del lavoro in gruppo</li> <li>- inclusione del bambino appena arrivato che non conosce bene né la lingua né il territorio</li> <li>- inclusione del bambino Sinti</li> <li>- creazione di gruppi di lavoro equilibrati</li> <li>- continuità nell'utilizzo del diario di bordo</li> </ul>
<b>Elementi esterni</b> in riferimento a soggetti e contesti esterni	<b>Opportunità</b>	<b>Rischi</b>
ME STESSO, in ottica di futuro docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- relazione buona con mentore e compagna di tirocinio con cui svolgo pw</li> <li>- <del>coinvolgimento di esperti competenti di mia conoscenza</del></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sovrapposizione con altri impegni universitari (esami)</li> </ul>
CONTESTO (documenti istituzionali, progetti, risorse, persone, pratiche)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- relazione con un'altra classe di Venezia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- impossibilità di svolgere uscite didattiche</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- valorizzazione dei tirocinanti all'interno dell'IC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gestione dei lavori di gruppo</li> <li><del>- gestione del gruppo classe alla presenza di ospiti esterni</del></li> <li>- creazione comunicazione a distanza con classe di Venezia</li> </ul>
TERRITORIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Associazione culturale A. Luciani</li> <li>- Numerosa documentazione della storia di Mestre e Chirignago</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pubblicazione del podcast nel sito del Comune</li> <li>- pubblicazione del podcast in G-Classroom e nel sito della scuola</li> </ul>
PROJECT WORK	<ul style="list-style-type: none"> <li>- collegamento con altre attività che gli alunni svolgeranno durante l'anno (gita al ghetto ebraico)</li> <li>- prodotto finale facilmente fruibile da tutti</li> <li>- obiettivo di apprendimento utile in vista del passaggio con la scuola secondaria di primo grado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- coordinazione con classe di Venezia per la creazione del prodotto finale</li> <li>- creazione di relazione con classe di Venezia a distanza</li> <li>- presenza costante di tutti gli alunni</li> <li>- rendere le attività fruibili al bambino che non capisce l'italiano e al bambino Sinti</li> </ul>



