

# Educare al comportamento grafico e valorizzare il gesto creativo:

contributo ad una pedagogia integrata del bambino

di Federica Campi e Erika Moretti

## Il parte di Federica Campi

Dell'importanza dell'osservazione per il mestiere del maestro si è già detto, e tuttavia ancora da un principio di osservazione - una capacità di saper vedere, leggere, capire il mondo semiotico e linguistico del bambino<sup>1</sup> - si deve ripartire dicendo, per prima cosa, che un maestro capace di osservare è un maestro in grado di imparare dai bambini più di quanto ai bambini sia in grado di insegnare.

«A sei anni tutti i bambini non sanno scrivere ma sanno parlare e questa poteva essere l'occasione per sperimentare un mio metodo semplice. Siccome i bambini a sei anni sanno parlare correttamente la loro lingua veniva naturale ascoltarli mentre raccontavano le storie della loro prima vita sociale: come giocavano, quale era il lavoro del loro papà e della loro mamma, quali erano i cibi che preferivano. [...] Il maestro con questa esperienza, e non con i convegni, ha imparato che i bambini hanno una loro vita segreta, una loro filosofia».2

L'osservazione illumina il pensiero infantile della certezza e della consapevolezza che esso esista in una sua vita piena, complessa e ricca (*un bambino di tre anni non è la metà di un bambino di sei* disse Ken Robinson a una oramai celebre Ted Conference). Pippi Calzelunghe rimane la metafora del potere dell'infanzia forse più splendente, la meno compresa, talvolta, credo, se ci sono genitori che ancora esitano a leggere del disprezzo che Pippi ha per la scuola, spaventati che quel disprezzo possa contagiare i propri figli. Lettura a una dimensione, con ogni evidenza, incapace di attraversare il senso a un livello che non si fermi alla superficie. Immaginate una zia che rimbecchi le coperte a Pippi, la sera; immaginate una nonna che le prepari le tagliatelle e la torta di mele; quanto perduto da Pippi nella sua autonomia, deprivata la sua identità?

---

<sup>1</sup> Cito liberamente da DE MAURO T., *Educazione linguistica oggi*, in .MAGGIO M., TEMPESTA I., (a cura di), (2006), *Linguaggio, mente, parole*, Milano, FrancoAngeli, p.20

<sup>2</sup> Scriveva così Mario Lodi, sul supplemento «Tuttolibri» de «La Stampa» del 12 novembre 2011, in occasione della ristampa einaudiana di *Cipì*.

La meraviglia sta nella sua solitudine, specchio della forza, della vitalità, della complessità del mondo infantile.

Osservazione e mondo infantile: proviamo a vederle camminare su un'unica strada nel lavoro rivolto alla lingua dei bambini e delle bambine.

A una classe prima di scuola primaria è stato chiesto di riassumere questa storia: un pesce incontra pesce Arcobaleno; il pesce chiede ad Arcobaleno una delle sue squame colorate; (Arcobaleno gli dice di no, e il pesce rimane solo: il finale è omesso dall'esempio).

Questo è il testo scritto da uno dei bambini della classe:

*Arcobaleno viveva nel mare. Era luccicante e colorato. Arcobaleno giocava da solo. Un pesciolino piccolo gli chiese mi regali una delle tue scaglie colorate.*

(E. 6 anni)

Il testo del bambino, dopo le correzioni apportate dalla maestra, appare così:

*Arcobaleno viveva nel mare. Era luccicante e colorato, ma giocava da solo perché era tanto vanitoso. Un pesciolino gli chiese se gli regalava una delle sue scaglie colorate perché ne aveva tante.*

(E. 6 anni e la maestra)

Nel passaggio dal testo originale del bambino al testo corretto dalla maestra, sono avvenute queste modifiche:

1. la paratassi è stata sostituita da una ipotassi con l'aggiunta di una subordinata causale (*perché era tanto vanitoso*);
2. è stata eliminata la ripetizione del nome proprio del soggetto (*Arcobaleno*);
3. è stato eliminato l'aggettivo qualificativo (*piccolo*) vicino al diminutivo (*pesciolino*);
4. il discorso diretto è stato sostituito dal discorso indiretto;
5. è stata aggiunta una seconda subordinata causale (*perché ne aveva tante*).

Sono correzioni che rientrano in una prassi scolastica consolidata<sup>3</sup>; qui bisognerebbe tuttavia magnificare il senso di certi atteggiamenti dello stile di pensiero infantile, un pensiero che sta ora lentamente lasciando un mondo dominato dall'oralità. Il discorso infantile è fatto di parole che non si vedono, ma si sentono; di tempo più che di spazio (dove la ripetizione è modo della temporalità); di possibilità di dire, di

---

<sup>3</sup> Cfr. BENEDETTI G., SERIANNI L., (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci.

domandare, di ricevere risposta; è un discorso dove si impastano il dialogo all'immediatezza percettiva, alla necessità di mettere al centro il soggetto, al vissuto più concreto e vivo e vicino: si pensi al gioco di un bambino, all'esperienza istintuale del dire "è mio", e si provi a vedere se Arcobaleno possa diventare vanitoso (e però siano stabiliti i confini e il senso della vanità per un bambino di sei anni) oppure se sia, Arcobaleno, un legittimo proprietario delle sue squame, se sia uno che dice, come il bambino dice, o sente dire, "è mio".

Saper leggere significa riconoscere, in questo caso, la differenza tra oralità e scrittura <sup>4</sup>; significa capire il mondo emotivo del bambino seienne e attraversare con cognizione di obiettivi e di cause ciò che il bambino vive, ciò che il bambino conosce e ciò che il bambino immagina sul piano di un lavoro di educazione linguistica.

Sarebbe bastato aggiungere i segni interpuntivi del discorso diretto per portare in evidenza (e consolidare per la stesura di testi successivi) la competenza che il bambino già possiede (la possibilità/capacità di far parlare il personaggio), dandogli lo strumento tecnico perché questo potesse avvenire nel testo. Non ci sono errori nella prova del bambino, l'errore è voler portare il bambino in un posto lontano da quello in cui si trova in questo momento.

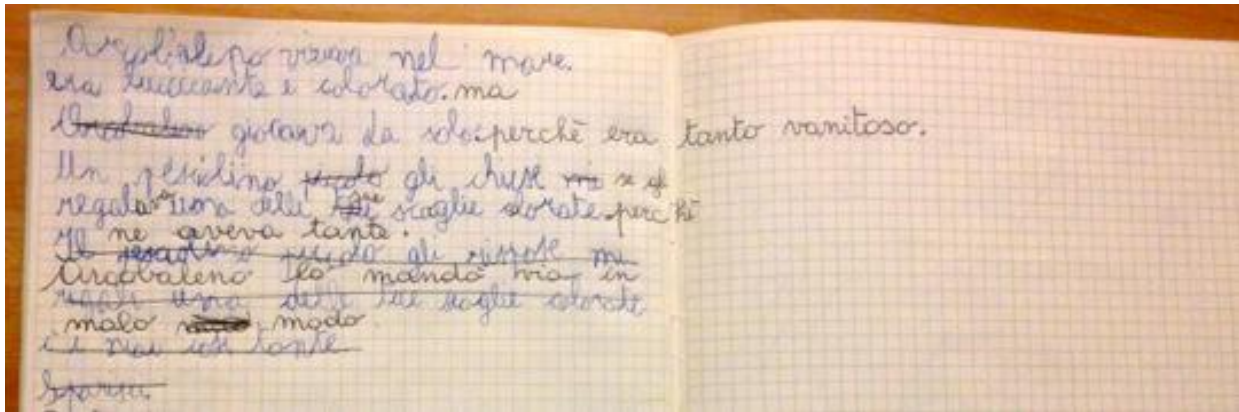
Dovremmo ora pensare agli obiettivi didattici, se e quali siano stati raggiunti: il bambino ha trasformato in competenza il concetto di vanità? Ha compreso il motivo per cui la ripetizione è da evitare (ma: la ripetizione è da evitare?); ha trasformato in competenza linguistica la sparizione della viva voce del piccolo pesce nel discorso indiretto?

Se possiamo rispondere di no davanti a ognuno di questi interrogativi, forse si dirà che nemmeno si è agito operando negativamente sulle sue competenze.

Sulle competenze (per ora) no, ma si è agito malamente su una cosa tanto più profondamente significativa, da difendere - se il quaderno che torna al bambino è così: la fiducia del bambino in se stesso.

---

<sup>4</sup> Non posso che rinviare a ONG W., (1986), *Oralità e scrittura*, Milano, Il Mulino.



Esistono modi diversi di sovrapporre il proprio pensiero al pensiero infantile; non di rado l'incertezza nasce dalla poca precisione delle consegne, là dove si dilata l'occasione dell'attesa da parte dei maestri e delle maestre verso le prove dei bambini. E in limine si dica subito una cosa sulla natura della consegna: non è mai (o solo raramente) banco di prova per i bambini, ma ogni volta è prova da affrontare per i maestri, per esercitare la propria capacità di cogliere del cammino di ognuno la forza del passo, il ritmo, la direzione intrapresa.

Una consegna non è particolareggiata <sup>5</sup> se, come nell'esempio che segue, si chiede ai bambini e alle bambine di scrivere un racconto fantastico che abbia come titolo "L'albero microscopico" (albero che dovrà essere il protagonista della storia), e se i bambini e le bambine non abbiano mai lavorato al microscopio (mancando il microscopio a scuola, il fiocco candido di neve rilucente che accoglie il paese dei Non-so-chi del *Grinch* del Dr. Seuss, sarebbe stato un possibile punto di riferimento, comunque un buon compagno di viaggio).

Questa che segue è la storia intitolata, appunto, "L'albero microscopico", scritta da E. una bambina di otto anni:

*C'era una volta un cane di nome Tibbi. Al cane Tibbi li piaceva molto il Natale, però non c'era un albero piccolo per lui. Un giorno arrivò un taglialegna che voleva prendere un albero per Natale. Allora il cane balzò verso il signore e abbaiò - bau! bau!*

*Disse il cane: - prendimi un albero per favore!*

*Il signore strabigliato a guardare un cane parlare disse:- oh, povero cane non vedo un albero adatto a te. Però puoi venire ad abitare con la mia famiglia a Natale e godere di un albero microscopico.*

*Il cane disse:- sì! sì! grazie! grazie! come posso ringraziarti?*

*-Beh... non devi abbaiare la mattina di Natale disse il signore.*

<sup>5</sup> La consegna particolareggiata è tra i dieci principi sull'educazione alla scrittura indicati in COLOMBO A., (2011), *Insegnare a scrivere in «A me mi». Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*, Milano, FrancoAngeli, pp.15-20.

Così il cane Tibbi trascorse un magnifico Natale con un amico taglialegna.



La valutazione finale è un benino e il richiamo all'attenzione: il protagonista - l'elemento fantastico - è il cane parlante, non l'albero microscopico (come richiesto).

Una prima considerazione potrebbe essere questa: un albero microscopico, per la bambina, è un albero più piccolo, adatto a una creatura più piccola degli uomini: un cane che parla. Questo dato mette a fuoco l'imprecisione della consegna, vanificando il vincolo del fantastico: il cane parla, certamente, e tuttavia il tempo dell'infanzia è popolato di presenze e di voci.

«A casa, nella stanza dei bambini, giocavo per lo più da solo. In verità giocavo poco, parlavo piuttosto con la tappezzeria. I molti cerchi scuri del disegno della tappezzeria li vedevo come persone. Inventavo una quantità di storie in cui essi figuravano da protagonisti, qualche volta ero io a raccontargliele, ma qualche volta anche loro partecipavano al gioco; comunque non mi stancavo mai di questi personaggi della tappezzeria ed ero capace di stare ore e ore a discorrere con loro.»<sup>6</sup>

<sup>6</sup> CANETTI E., (2010), *La lingua salvata*, Milano, Adelphi, p.57.

«Decine di anni più tardi a Yaddo, la colonia di scrittori che mi offrì un rifugio quando cercavo di scrivere il mio libro di memorie, curiosai tra gli scaffali di un piccolo spazio che collegava la camera da letto alla cucina e vi trovai *L'uccellino azzurro*. Mi sedetti a leggerlo e scoprii una storia molto diversa dalla favola magica che ricordavo vagamente. Ora potevo capire tutte le ponderose considerazioni filosofiche sulla vita, la felicità, la povertà, la moralità, ma un tempo a incantarmi era stata la magia. Forse questo è il primo trucco che imparano i bambini: tutti gli oggetti inanimati e tutte le creature della terra hanno uno spirito, un'essenza che può essere portata in vita.»<sup>7</sup>

Chi si strabilia del fatto che il cane parli, nella storia, è l'adulto taglialegna e dunque, qual è il racconto che fa la bambina?<sup>8</sup>

Il cane Tibbi vaga nel bosco, da solo, ma trova una famiglia per Natale: che cosa rende possibile questo passaggio di condizione di Tibbi? Il fatto che Tibbi trovi un albero tutto per sé, più precisamente: il fatto che lo desideri. Tibbi esprime un desiderio, l'oggetto del desiderio è l'albero: senza l'albero desiderato la storia non esiste. Siamo dentro la coppia oppositiva eroe soggetto - valore oggetto, il contesto è il personaggio, senza dubbio protagonista.

Questa bambina mi è capitato di incontrarla più volte, negli anni, e se mi è stato possibile ricomporre almeno una minima parte dell'atlante della sua immaginazione, questa parte aveva i contorni della ricerca di sicurezza e del bisogno di essere abbracciata da persone e da mura che si potessero dirsi "casa": è dentro questa ricerca che dobbiamo cogliere e serbare la condizione del fantastico.

Ogni bambino possiede un simile atlante, ovvero similmente contraddistinto da isole e terre che dicono un modo di essere, di vedere, di sentire, e questo atlante è, non di rado, cartografia visibile sul foglio.

---

<sup>7</sup> NAFISI A., (2015), *La Repubblica dell'immaginazione*, Milano, Adelphi, p.15.

<sup>8</sup> Non credo sia da tacere che, al di là dell'uso naturale di caratteristiche tipiche della narrazione, ci sia in queste poche righe l'idea che tra la dimensione del sogno che imprigiona in un mondo puramente finzionale, e la concretezza pragmatica che inchioda all'esecutività del contingente e del quotidiano, è il desiderare che costruisce un ponte tra ciò che siamo e ciò che vorremmo essere, introducendo la possibilità stessa dell'azione e dunque di una occasione di realizzazione personale nella realtà.

Ecco alcune prove di un bambino di otto anni:



Non occorre qui leggere ciò che il bambino scrive per cogliere già una prima forma del suo pensiero, una sorta di personale *modus operandi*.

Ne *Il rumore sottile della prosa*, Giorgio Manganelli scrive della rima che «è una struttura talmente assurda che ci fa capire quanto poco abbia a che fare con il problema del significato la struttura

linguistica, il parlare scritto, lo scrivere, proprio perché è talmente insensata che non c'è nessun motivo per cui delle parole debbano ritornare su certi suoni; la rima ci ricorda che le parole sono in primo luogo suono e che questo suono costruisce, allucina, crea, disegna nell'aria delle immagini, delle strutture, non saprei come definirle proprio perché sono allucinatorie, oniriche, sono fantasmi.»<sup>9</sup>

Lo sforzo dovrebbe essere quello di cogliere nell'esercizio della lettura dei testi dei bambini, la proiezione dell'insieme delle immagini e delle strutture che dalla loro lingua viene singolarmente e non per dire che i bambini e i ragazzi siano indistintamente autori, ma per collocare la lingua dell'età evolutiva nel punto in cui essa si trova, in costante ricerca del senso e nel pieno di un cammino di costruzione identitaria che necessita di un graduale e decisivo auto-riconoscimento.

Nel *saper leggere* (per come lo intendeva Renato Serra), vengono riscattati i modi della ricezione filologica: allenando il senso musicale nell'ascolto interpretativo, si giunge, a volte precipitando a volte con faticose inerpicate, ad attraversare i tre livelli dell'esperienza della forma, dalla sensibilità per il lessico, a quella per la sintassi e per la grammatica fino ad approdare al livello della semantica.<sup>10</sup>

J. è un bambino brasiliano, quando ha scritto il testo che trovate qui di seguito aveva dieci anni. J. ha vissuto in un mondo nemico dei bambini e la prima esperienza in una scuola italiana è stata fallimentare. Il nostro incontro è avvenuto durante la quinta classe della nuova scuola primaria: abbiamo chiesto a J. di parlare, di disegnare e solo alla fine, se era una cosa che voleva fare, di scrivere di una giornata meravigliosa.

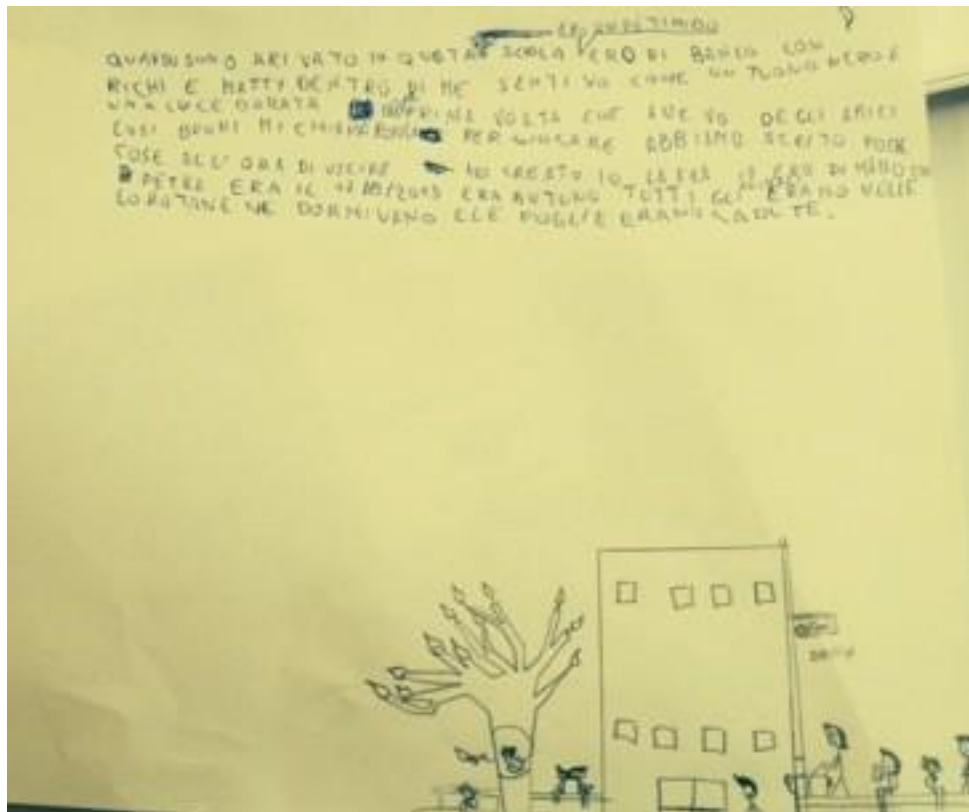
*Quando sono arrivato in questa scuola ero un po' timido ero di banco con Richi e Matty dentro di me sentivo come un tuono nero e una luce dorata era la prima volta che avevo degli amici così buoni mi chiamarono per giocare abbiamo scritto poche cose all'ora di uscire ho creato io la fila io ero di mano con Petra era il 12/09/2013 era autunno tutti gli animali erano nelle loro tane che dormivano e le foglie erano cadute.*

---

<sup>9</sup> MANGANELLI G., (2013), *Il rumore sottile della prosa*, Milano, Adelphi, p.165.

<sup>10</sup> Cito liberamente da STEINER G., *Vere presenze*, (2006), Milano, Garzanti, pp.151-160.





Come leggere la totale mancanza della punteggiatura? Quale può essere il ruolo della diffusa presenza di elementi percettivi? Che cosa aggiunge l'indicazione puntuale della data? Che senso può avere qui la stereotipia di immagini d'autunno (alberi spogli, animali in letargo) che in nessun modo appartengono alla terra d'origine di J.? Sono domande cui si dovrà certamente provare a dare una risposta e però, per prima cosa, in bella vista, tutto ciò che è detto rimanda all'indicibile di una crescita che prima di ogni altra cosa è un porre se stessi davanti al mondo e agli altri, nella costruzione di un io che fa i conti con questo mondo e con questi altri senza mai davvero farne parte, se non per prestiti volontari, tenendosi a distanza, maturando in un territorio di lontananza e di nascondimento ancora necessario, forse vitale, ma dal quale prima o poi si dovrà tornare.

La lingua dei bambini è l'identità dei bambini: nella loro mano che corre e nel pensiero che guida quella mano c'è il loro modo di essere, quello che vivono e che hanno vissuto, quello che sanno di sapere e ciò che non sanno di sapere, quello che immaginano: sta a noi la scelta, tra riconoscere oppure ignorare come sono.