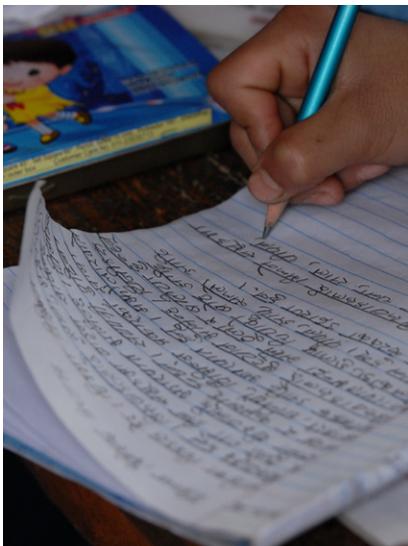


Alberto Speroni



«No, io il dettato non lo faccio!». Michele si alza e inizia a girare per la classe.

*Non ci voleva. Ho pochi secondi per reagire e per non perdere la concentrazione dei bambini che stavano per iniziare la prova. Devo riuscire a mediare con Michele senza prenderlo di petto, ho imparato che con lui è controproducente, e senza perdere autorevolezza agli occhi dei bambini.*

«Adesso ti siedi come tutti gli altri e lo fai!». È quello che penso e che vorrei dire.

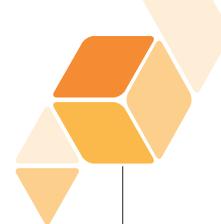
«E come mai non vuoi farlo? Guarda che serve a me, voglio capire quanto siamo bravi con i suoni difficili». Questo cerco di dire con grande sforzo di autocontrollo.

«Non lo faccio e basta, perché non voglio». Con tanto di ghigno. *Prendo in disparte Michele.* «So che il dettato ti mette in difficoltà, hai iniziato da poco a sentirti più sicuro con la scrittura e quindi mi sta bene che tu questa prova non la faccia. Però devi promettermi che non disturberai i tuoi compagni: loro hanno bisogno di silenzio e concentrazione altrimenti le parole che dico ad alta voce volano via dalla testolina, lo sai bene».

*La nostra aula è grande e con Michele stringiamo il patto che lui potrà stare nello spazio di lettura vicino alla biblioteca di classe, senza disturbare. Poi, quando avremo finito, ci darà una mano con l'autocorrezione e giocheremo a sentire i suoni delle parole difficili.*

*Il lavoro sull'ortografia nella mia classe seconda è stato affrontato durante l'anno in molti modi: messa a punto dei testi liberi, giochi linguistici, esercizi... Ho a disposizione quindi diversi materiali e osservazioni per avere un'idea delle competenze ortografiche di ciascun bambino. Per avere qualche elemento in più, e considerato che uno degli obiettivi sulla pagella del secondo quadrimestre è «Scrivere un testo sotto dettatura curando l'ortografia», decido che mi serve una prova individuale più formale.*

*Iniziamo il dettato, il foglio di Michele rimane sul banco mentre lui si rotola sul pavimento in fondo alla classe. Sono l'unico in realtà a essere distratto. Penso che mi ha messo nuovamente in difficoltà. Sono quasi due anni che fatico a coinvolgerlo nelle nostre attività. Non scrive quasi nulla, né in modo spontaneo né su richiesta. No i testi liberi, no la corrispondenza con gli amici di penna né con Uma, la chiocciola che, da inizio prima, manda lettere a ciascun bambino. La scrittura non è per lui un canale*



*di comunicazione possibile, in questo momento; anzi, diventa forma di esclusione. Solamente da poche settimane ha raggiunto con grande fatica, e non si sa come, un livello rudimentale di scrittura alfabetica, superando la fase sillabica. Per curare e valutare la sua ortografia ci sarà tempo. Prima dovremo raggiungere l'obiettivo della motivazione alla scrittura, per lui ancora molto lontano.*

*Mentre detto, guardo cosa sta facendo. Ho sempre paura che possa combinare qualcosa di imprevedibile: strappare un libro, rompere un gioco, lanciare qualcosa, fare male a qualcuno. Ma adesso sembra tranquillo: sdraiato, sta guardando il pannello di cartone su cui l'anno scorso aveva disegnato una pista delle macchinine insieme alla collega di potenziamento, con la quale a essere onesti aveva un pessimo rapporto. Quanti calci, quante parolacce s'è presa.*

*All'improvviso Michele si alza e corre a prendere una penna e il foglio su cui avrebbe dovuto fare il dettato. Se li porta là dove stava prima. Sempre per terra. Gli altri bambini continuano a scrivere, io continuo a dettare ma con la testa sono da lui. «Ma che sta facendo?».*

*Intanto finiamo il dettato e i bambini iniziano l'autocorrezione prima da soli e poi a coppie. Michele si alza con il foglio in mano e viene da me. Ha le guance rigate dalle lacrime. Lui che non piange mai, nemmeno quando fa piangere i compagni. Le uniche lacrime che gli ho visto versare sono state quando gli è stato negato qualcosa, unite a reazioni incontrollabili di rabbia. Questa volta è un pianto diverso.*

*«Maestro, ti ricordi come si chiamava la maestra dell'anno scorso che ha fatto la pista con me?».*

*«Si chiamava Mara. Perché piangi, che succede?».*

*Vedo che il foglio è tutto scritto. «Posso vedere cos'hai scritto?». Me lo porge e va a sedersi al suo posto:*

*«cara mestra,  
tu ti ricordi chi son clase 1A e 2A  
michele il michi dela pist di machine ormai non siamo piu in 1A siamo  
cuasi in 3A  
spero di rivederti presto  
cara maestra mi manchi tanto spero di rivederti presto mi manchi  
tanto tanto ma tanto  
non mi ricordo il tuo nome sono michi».*

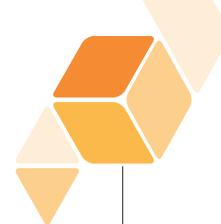
*Tra le scritte ci sono alcuni disegni di cuori e macchie, di fianco c'è scritto «quore spezato» e «lacrima».*

*Mi passano per la testa una quantità di pensieri che ci vorrebbe un intero quaderno a contenerli. Pensieri discordanti: scomodi, colpevolizzanti, autoconsolatori, ironici... il dettato... le mie fenomenali capacità di inclusione...*

Michele, il suo nome è di fantasia, ha scritto. Ed è su questo aspetto che mi vorrei soffermare, al di là di quello legato alle relazioni e al contratto didattico con i bambini, che sono comunque interessanti e richiamano agli *attesi imprevisti* di cui parlava Paolo Peticari.

Michele ha scritto per elaborare le sue emozioni e per comunicarle a qualcuno. Qualcuno di distante, nel tempo e nello spazio, che non era lì con lui. In modo del tutto inaspettato, Michele ha narrato di sé prolungandosi nella scrittura. Mai, da quando insegno, mi sono trovato di fronte a un testo libero più autentico. Libero anche perché il testo ha voluto *liberarsi* dal vincolo dell'attività decisa in quel momento dall'insegnante. In questa sua scrittura mi pare che ci sia tutto: trasposizione dei propri pensieri su un foglio, conoscenza di sé e delle proprie emozioni attraverso il gesto della scrittura, individuazione degli scopi che rispondono a un'esigenza comunicativa reale. Una certa perversione didattica, dalla quale purtroppo non siamo mai esenti, potrebbe anche far notare che le competenze ortografiche dimostrate, in realtà, non sono poi così male. Come sospettava invece il maestro poco attento.

Questa breve scrittura in forma di diario personale e professionale, che parla a sua volta della scrittura «autobiografica» di un bambino, vuole servire a introdurre il tema di questo numero della rivista. Scrivere. L'esigenza di scrivere partendo dal sé è un elemento comune a diversi articoli presenti in questo numero: Bocci e Ricci ci parlano della scrittura autobiografica come strumento di formazione professionale per riflettere sulle responsabilità di noi insegnanti e sulle nostre diverse esperienze di scrittura; Vitello ci racconta un'esperienza con i ragazzi e le ragazze della scuola secondaria attraverso la metodologia del *Writing and Reading Workshop*; Demetrio, che ha fondato un'università incentrata sull'autobiografia, ci accompagna in un percorso filosofico e letterario che vede la scrittura come un bisogno di narrazione che



ha qualcosa di ancestrale per il raggiungimento della conoscenza di sé; Cangini, in sintonia con i temi della scrittura diaristica introdotti da Demetrio, ci ricorda che questa particolare forma di scrittura può non essere solo individuale, ma è patrimonio di memoria, di storia e coscienza collettiva, presente anche materialmente all'Archivio Diaristico di Pieve Santo Stefano. Basile ci parla del diario di bordo come strumento di riflessione professionale per le studentesse e gli studenti tirocinanti a Scienze della Formazione.

Scrivere a scuola vuol dire anche trovare gli intrecci che esistono tra oralità e scrittura e tra queste e il pensiero. Il pensiero è condizione di realizzazione della scrittura, la quale a sua volta, essendo trasposizione di un pensiero, arricchisce e sviluppa il linguaggio e il pensiero stesso. Gli articoli di Farina e di Angelini e Piu affrontano in modi diversi gli aspetti cognitivi, che possono variare dai contesti dialogici all'interno del gruppo nelle fasi di pianificazione e revisione di un testo, alla funzione corporea della scrittura a mano e alle abilità cognitive necessarie per la stesura di un riassunto. Passoni e Conte sottolineano l'aspetto del gruppo e della motivazione, ci raccontano della cura per gli ambienti e i processi di apprendimento, fondamentali per uno sviluppo della lettoscrittura che sia rispettoso delle persone e delle fasi di sviluppo, di fronte sia ai bambini che agli adulti, italofoni e non. Infine, l'articolo curato dal Gruppo Lingua del MCE, collocato in apertura proprio per il suo aspetto trasversale, ci ricorda che esistono molteplici forme di scrittura, tutte con una loro dignità, ed è compito della scuola accompagnare gli studenti nella conoscenza e sperimentazione delle stesse. Sempre più spesso si sente dire che i ragazzi e le ragazze di oggi non sanno più scrivere, e che le loro forme di scrittura *bassa* siano tra le prime cause della scarsa consuetudine con la scrittura *alta*.

Non è vero che non si scrive più, mai come oggi i giovani scrivono anche al di fuori della scuola. Con strumenti diversi.

Siamo immersi in forme di scrittura completamente differenti, per le quali non è possibile utilizzare le stesse regole, gli stessi paradigmi, lo stesso approccio, la stessa valutazione. Avere padronanza in una di esse non comporta necessariamente che ci si sappia destreggiare nelle altre. Come ha scritto Roberto Maragliano in un fondamentale libricino, «scrivere deve valere come verbo transitivo» ed è quindi «improprio

parlare di comportamenti di scrittura senza che se ne indichino gli oggetti e la tecnologia di riferimento» (Maragliano, 2019, p. 60). Quanti illustri intellettuali non possiedono competenze di scrittura digitale e fanno scivoloni quando usano i social o rispondono a una mail? Ci troviamo sempre più di fronte a una scrittura con una funzione dialogica, volatile, nella quale il concetto stesso di autore non è più così ben definito, basti pensare ai social e alla scrittura digitale, che può essere condivisa in tempo reale e diventare collaborativa, con la possibilità di modificarla e tornare indietro senza limiti. Ci troviamo, nel campo della scrittura, in una condizione *anfibia*, per usare ancora le parole di Maragliano, e siamo chiamati a operare in due mondi contemporaneamente. Viviamo sulla terra con regole e vincoli rigidi, però dobbiamo saper stare anche nell'acqua, dove tutto è più fluido. Il problema è che con la testa continuiamo a pensarci e viverci come animali terrestri (*Ivi*, p. 57).

#### Riferimenti bibliografici

Maragliano R. (2019), *Scrivere. Formarsi e formare dentro gli ambienti della comunicazione digitale*, Roma, Luca Sossella Editore.