

# Imparare a scrivere poesie a scuola: una sfida impossibile?

Paola Cortiana\* - Patrizia Beghetto\*\*

*Riassunto:* Il settore di ricerca indagato dal presente studio è quello della didattica del testo poetico nella scuola primaria, con particolare riferimento ai processi di produzione scritta.

Nelle scuole primarie italiane, nonostante le Indicazioni nazionali del 2012 affermino che al termine della classe quinta gli alunni debbano saper produrre testi creativi sulla base di modelli dati (filastrocche, racconti brevi e poesie), la didattica del testo poetico si limita perlopiù ad attività di lettura e di analisi, mentre la produzione scritta viene trascurata; il presente studio si focalizza in particolare su aspetti coinvolti nella scrittura di un testo poetico, quali la struttura metrica e il ritmo.

L'obiettivo della ricerca è stato quello di osservare i cambiamenti che un intervento didattico incentrato sul ritmo possono favorire nella produzione scritta di alunni frequentanti il quinto anno di scuola primaria. Alla luce dei risultati emersi, si afferma che l'approccio didattico sperimentato nell'intervento sembra aver favorito la scrittura di versi poetici, sviluppando la propensione a curare gli aspetti ritmici.

*Parole chiave:* poesia, scrittura, didattica, ritmo, scuola primaria.

*English title:* Learning to write poetry at school: an impossible challenge?

*Abstract:* The sector of research taken into consideration in the present study deals with how to teach poetic texts in primary schools, with particular reference to its writing production processes.

In Italian primary schools, although the 2012 National Guidelines state that at the end of the fifth grade pupils are expected to produce creative texts based on given models (nursery rhymes, short stories and poems), the teaching of poetic text is confined mostly to reading and analysing, while written production is neglected; the present study focused on aspects involved in writing a poetic text such as metric and rhythm.

The research aimed at observing the changes that teaching centred on rhythm can foster in fifth-graders on the production level (writing). In the light of the results emerged from this research, it appears that the experimental teaching methodology has fostered writing poetry, and has enhanced the pupils' attention to poetical rhythm.

*Keywords:* poetry, writing, didactics, rhythm, primary school.

\* Università di Torino, [paola.cortiana@unito.it](mailto:paola.cortiana@unito.it)

\*\* MIUR, [patrizia.beghetto@scuolefarina.it](mailto:patrizia.beghetto@scuolefarina.it)

Il presente contributo è frutto della rielaborazione del lavoro di tesi in Scienze della Formazione Primaria realizzato presso l'Università di Padova da Patrizia Beghetto con il coordinamento scientifico di Paola Cortiana. A quest'ultima è da attribuire la stesura dei paragrafi 1, 2, 3 e 5; a Patrizia Beghetto la stesura del paragrafo 4.

## 1 Premessa

Come ci suggerisce ogni anno la ricorrenza della Giornata Mondiale della Poesia, l'uomo ha bisogno di nutrirsi di versi (Bisutti, 2016; Friot, 2019): all'interno di una scuola che cerca di ricostruire il senso di molti percorsi didattici all'indomani di due anni di pandemia, che hanno reso i rapporti e la comunicazione difficoltosi, la fruizione del testo poetico acquisisce particolare significato da parte dei più piccoli. In una scuola che guarda al futuro, prevedere percorsi di incontro con la poesia è fondamentale: non un incontro basato solamente sull'emotività, bensì una fruizione del testo che valorizzi la natura ritmica e il binomio poesia-musica (Renzi, 1997). Molte attività nella scuola primaria favoriscono infatti l'incontro con il testo poetico come occasione per sviluppare l'immaginazione e la libertà di esprimersi dei bambini, che hanno l'opportunità di mettersi in rapporto con sé stessi, costruendo un ponte tra il proprio Io e la realtà, attraverso giochi semantici e associazioni metaforiche (Balzaretti, 2001). Pur consapevoli del ruolo fondamentale che la metaforizzazione può svolgere nello sviluppo delle abilità di comprensione (Cardarello, 2012), siamo convinti che, accanto agli aspetti semantici, maggiore spazio dovrebbe essere dedicato, fin dalla scuola primaria, agli aspetti strutturali e fonici del componimento: il "significante" nel testo poetico assume infatti valore di significato esso stesso (Cohen, 1974). In particolare, con i bambini, che fin da piccoli sono abituati ad ascoltare e a esprimersi attraverso cantilene e filastrocche ritmate (Rodari, 1992), le attività sul ritmo e in genere i giochi di parole incentrati sulle figure di suono rappresentano un'opportunità per avvicinare i versi come unità espressive in cui suono e senso si compenetrano secondo le regole della metrica.

## 2 Contesto teorico

### *La ricezione del testo poetico*

Gli studi scientifici sul testo poetico e le sue applicazioni in campo didattico sono piuttosto rari, sia in campo internazionale che nazionale. La didattica del testo poetico corre infatti lungo la linea di confine tra ambiti di ricerca piuttosto lontani: gli studi di ambito psico-pedagogico da un lato e le ricerche di carattere linguistico dall'altro. L'essenza stessa della poesia, indagata e analizzata attraverso approcci diversi, sembra essere passibile di interpretazioni inconciliabili, offrendo fragili riferimenti per un insegnamento rinnovato e critico del testo poetico, che comunque è oggetto di approfondimenti in ambito psicologico. Le ricerche a livello internazionale si concentrano sulla ricezione del testo poetico (Lüdtkke, Meyer-Sickendieck & Jacobs 2014; Jacobs, 2015), inserendosi nel più ampio campo di ricerca della risposta alla letteratura (Iser, 1978; Miall & Kuiken, 1994; van Peer,



2007); studi evidenziano il ruolo di alcuni elementi stilistici (“defamiliarizzanti”) nel favorire la comprensione e la valutazione estetica (Carminati, Stabler, Roberts & Fischer, 2006; Jacobs, 2015; Menninghaus, Bohrn, Altmann, Lubrich & Jacobs, 2014; Miall & Kuiken, 1994; Obermeier *et al.*, 2013; Hakemulder *et al.*, 2007), nonché il ruolo rivestito dal ritmo nel generare una risposta emotiva (Scheepers, Mohr, Fischer & Roberts, 2013) e il valore dell’aspetto fonico nel determinare l’apprezzamento da parte del lettore (Menninghaus, Bohrn, Altmann, Lubrich, & Jacobs, 2014; Obermeier *et al.*, 2013; van Peer, 2007). Tali studi rientrano nel filone del *Reader Response Criticism*, che pone l’accento sulla risposta del lettore al testo, sia in prosa che in versi (Rosenblatt, 1978), secondo un approccio transattivo di collaborazione e co-costruzione tra autore e lettore (Fish, 1980). A fronte di tali approfondimenti, si profila un confronto con le ricerche di ambito linguistico, segnate dalla messa in discussione dell’approccio storicistico: l’assenza di un riferimento storico-culturale e la demolizione di un orizzonte di senso portano in questo ambito ad accentuare il ruolo referenziale del linguaggio (Fortini, 2015, p. 31). Sempre in quest’ottica viene letta la separazione tra forma e contenuto, con quest’ultimo che, devalorizzato e svuotato, viene soppiantato dall’autonomia del significante. Se questa non è la sede per addentrarsi in una riflessione sul rapporto tra elementi del testo poetico e i diversi approcci a esso, riteniamo fondamentale soffermarci, anche a scuola, sulla scrittura di versi poetici, riconoscendo valore sia al significato che al significante, dal momento che il “significante” nel testo poetico assume valore di significato esso stesso (Cohen, 1974).

### *La didattica del testo poetico*

In ambito pedagogico, le potenzialità della didattica della poesia sono state solo limitatamente esplorate, con ricerche sull’impiego del testo poetico nell’insegnamento della lingua straniera (Hanauer, 2010) e sulla ricezione del testo poetico da parte di studenti delle fasce più alte d’istruzione (Lüdtke, Meyer-Sickendieck, & Jacobs, 2014). In Italia sono diffuse esperienze didattiche che propongono un approccio laboratoriale al testo poetico, attraverso attività che ne valorizzano le peculiarità foniche, semantiche e strutturali (Cacia, 2005; Carminati, 2011; Ardissino, 2010). Le attività didattiche sono pensate anche per gli alunni più piccoli, che, attraverso un approccio ludico, vengono avvicinati alla dimensione evocativa e alla ritmicità del testo (Balzaretti 2007; Bisutti 2016). Queste attività sono volte generalmente a suscitare la risposta emotiva del lettore, la comprensione di filastrocche e poesie e, solitamente in seconda battuta, alla produzione scritta. Tali proposte di produzione sono spesso incentrate sull’aspetto semantico, e prevedono operazioni di astrazione e metaforizzazione, eventualmente affiancate da creazione giocosa di rime, come esemplificato nell’insuperato testo *I Draghi Locopei* (Zamponi, 2007). Non viene spesso richiesto invece di produrre versi che rispettino una struttura e una linea ritmica; questi ultimi elementi invece, seppur con le dovute differenziazioni riconducibili all’epoca di composizione, costitui-

scono aspetti costitutivi e caratterizzanti del testo poetico. Il poeta, infatti, sceglie e colloca le parole in maniera diversa dal parlare ordinario e lo fa nel rispetto di esigenze di contenuto e soprattutto di ritmo, seguendo delle regole: il testo poetico prevede infatti una medesima maniera di deviare in rapporto alla norma, una regola immanente allo scarto stesso (Cohen, 1974).

### *La produzione di testi poetici*

Per quanto riguarda la scrittura dei testi poetici, è necessario evidenziare che i processi coinvolti vengono non solo raramente insegnati, ma anche limitatamente indagati da parte della letteratura scientifica. Tra i contributi più significativi ricordiamo quello di Jacobs (2015) e Hanauer (2011); quest'ultimo individua nella scrittura poetica tre momenti: la fase di ideazione, ulteriormente articolabile in un primo momento di attivazione (*activation*, ossia la "spinta" a scrivere) e in una successiva scoperta (*discovery*) di significati sottesi nell'evento o nell'idea; una seconda fase di trasformazione (*permutation*), che corrisponde alla rielaborazione del testo poetico emergente e che prevede la rimozione di ciò che non è essenziale (come ad esempio i nessi logici: Gardini, 2007), il passaggio da un linguaggio denotativo e uno connotativo (*transformation*) e l'organizzazione in una struttura ritmica; da ultima la fase di finalizzazione, che consiste nella decisione da parte dello scrittore di concludere il testo, per presentarlo, seppur in forma provvisoria, ad altri. La scrittura del testo poetico risulta quindi consistere in un insieme di processi complessi e per certi versi oscuri: tra di essi è presente, infatti, un primo atto creativo – *activation* di cui ci parla Hanauer – che trae origine da un'ispirazione/afflato poetico che risulta difficilmente definibile dai poeti stessi. Ed è proprio su questa fase di strutturazione che a nostro avviso debbono puntare gli interventi di didattica del testo poetico alle scuole primarie, al fine di facilitare la scrittura di versi su base ritmica. Gli alunni possono trovare nel ritmo e nel suono una facilitazione procedurale per comporre i versi, lasciandosi trasportare nel mondo della poesia e delle sue regole: Molesini (1998) afferma che il ritmo è presente in noi, nel nostro corpo, da quando siamo nel ventre materno: alcuni esempi sono il respiro e il cuore che batte. Questa innata propensione al ritmo suggerisce un approccio diverso al testo poetico, in cui gli alunni possono avvertire la familiarità della poesia, comprendere che in poesia conta non solo ciò che viene detto, che la metrica rappresenta l'insieme di regole con cui è possibile giocare e, infine, divertirsi per imparare a comporre dei versi.

### 3 La ricerca

#### *Obiettivi e metodo*

Obiettivo della presente ricerca è verificare se attività di didattica del testo poetico incentrate sugli aspetti ritmici, fonici e semantici possano favorire negli alunni la produzione di versi in cui venga rispettata una struttura metrica (linea ritmica) e siano presenti richiami fonici e figure retoriche del significato. Lo studio è ascrivibile al paradigma empirico-sperimentale e ricorre a un disegno quasi-sperimentale (Baldacci, 2001). Per dimostrare la validità dell'ipotesi è stata infatti condotta una ricerca con intervento caratterizzata da un approccio quali-quantitativo, che permette di studiare il medesimo fenomeno da punti di vista diversi (Corbetta, 2003). L'approccio, prevalentemente qualitativo, è stato infatti integrato da strumenti quantitativi: la parte ermeneutico-interpretativa è stata accompagnata dall'utilizzo successivo di indicatori il più possibile oggettivi e misurabili per rilevare il numero di occorrenze, facendo riferimento ad analoghi studi condotti sul testo (Cisotto, 2006; Cisotto, Del Longo & Novello, 2012), in particolare argomentativo (Del Longo & Cisotto, 2014).

Il piano di sperimentazione è stato a gruppo unico e ha previsto una rilevazione pre-intervento e post-intervento. La scelta del gruppo di partecipanti alla ricerca è avvenuta "a scelta ragionata": in particolare, sono state privilegiate classi in cui il testo poetico era stato affrontato solo superficialmente, in modo da limitare il più possibile effetti riconducibili ad approcci al testo pregressi.

#### *I partecipanti*

Alla ricerca, condotta in fase pre-pandemica, hanno partecipato 33 alunni, frequentanti due gruppi-classe V di una scuola primaria della provincia di Padova, che avevano il medesimo docente di lingua italiana. In totale erano presenti 20 femmine (61%) e 13 maschi (39%). Il gruppo di soggetti sopra descritto è stato l'unico destinatario della sperimentazione; per questo motivo è opportuno adottare un atteggiamento di "cautela epistemologica" (Baldacci, 2001) e quindi, al termine dello studio, verranno evidenziate delle considerazioni che andranno confermate attraverso successive ricerche.

#### *Gli strumenti*

Per indagare eventuali variazioni nelle abilità di composizione dei versi da parte dei soggetti coinvolti si è scelto di ricorrere alla valutazione del testo prodotto dai partecipanti, impiegato nelle fasi di pre e post-sperimentazione. Per procedere con l'analisi si è cercato di individuare degli indicatori il più possibile oggettivi e misurabili, facendo riferimento alla letteratura relativa (Altieri Biagi, 1989; Molesini, 1998; Chines e Varotti, 2015). È stata in particolare privilegiata l'analisi di tre aspetti fondamentali: l'aspetto metrico-ritmico, l'aspetto fonologico e l'aspetto lessicale e dei relativi indicatori (Tab. 1):

ASPETTI ANALIZZATI	INDICATORI
Aspetto semantico	Presenza di figure retoriche di significato (numero per strofa composta)
Aspetto metrico-ritmico	Presenza di una struttura metrica (sì/no) Presenza di una linea ritmica (sì/no)
Aspetto fonologico	Presenza di figure retoriche di suono (numero per strofa composta)

Tab. 1: Aspetti indagati e relativi indicatori

I punteggi sono stati attribuiti da tre giudici indipendenti (la ricercatrice, un collaboratore di ricerca e un insegnante di scuola secondaria di II grado non coinvolto nei percorsi didattici proposti ai partecipanti), esperti nella valutazione delle abilità linguistiche scritte e con conoscenze del testo poetico e le sue caratteristiche. L'affidabilità delle procedure di valutazione è stata calcolata come percentuale di accordo tra giudici, data dal rapporto tra il numero di accordi effettivi e il numero di accordi possibili (Cohen, Manion & Morrison, 2011). In caso di disaccordo nell'attribuzione dei punteggi, i giudici si sono confrontati e hanno discusso in modo da raggiungere un compromesso e assegnare un punteggio condiviso.

### *Le fasi della ricerca*

La ricerca si colloca all'interno del percorso di insegnamento della lingua italiana e ha previsto il coinvolgimento del docente delle classi, in particolare nella fase di pre- e post-intervento; durante l'intervento il docente è stato presente come uditore. La ricerca è stata articolata in tre fasi distinte: nella fase pre-intervento e nella fase post-intervento la classe è stata impegnata nella produzione di versi poetici; la fase di intervento, invece, ha visto la realizzazione di un laboratorio sulla comprensione e produzione di un testo poetico, focalizzato sugli aspetti ritmici, fonici e semantici della poesia.

Nella fase di pre-intervento, agli alunni che erano stati introdotti al genere poetico dall'insegnante della classe è stato richiesto di scrivere alcuni versi, a partire da un verso di inizio che è stato fornito come facilitazione procedurale. In accordo con i docenti delle classi, sono stati forniti due differenti endecasillabi per le due classi, tratti dalla poesia *La mamma* di Edmondo De Amicis<sup>1</sup> e dalla poesia *Equinozio di primavera* di Daria Menicanti, di cui qui sotto viene evidenziata la linea ritmica:

“splèn-de - il - suo - cuò-re - cò-me∩u-na - stèl-la”

<sup>1</sup> I testi poetici utilizzati nell'intervento sono tratti da: Altieri Biagi (ed.) (1999); Ardissino (2010); Bisutti, (2012); Carminati (2011); Rodari (1992).

“un - prí-mo - sòf-fio - di - vèr-de - si - mè-t-te”

La fase di pre-intervento ha permesso di rilevare informazioni sull’approccio al testo poetico dei soggetti coinvolti e sulle procedure da loro attivate, e, dunque, di verificare che l’intervento didattico progettato si collocasse nella zona prossimale di sviluppo (Vygotskij, 1990) degli alunni per essere funzionale al loro percorso di apprendimento.

La fase di intervento è stata strutturata in tre momenti. Nel primo incontro si sono raccolte le pre-conoscenze attraverso un’attività di *brainstorming* sulla parola “poesia”. La ricercatrice si è quindi focalizzata sulle caratteristiche del testo poetico, soffermandosi sulla caratteristica che per prima salta all’occhio nelle poesie: l’andare a capo. Per far comprendere tale concetto, è stata proposta un’attività ludica da Carminati (2011, p. 72): gli alunni, a coppie, hanno inserito gli a capo/ ipotizzato una versificazione per il seguente testo, modificato, di R. Piumini *Se nel solaio un giorno un gatto nero*. Dopo che ogni coppia di alunni ha stabilito le pause e ha ricopiato il testo, è avvenuto un confronto ad alta voce delle diverse versioni. Ogni coppia ha diviso il testo in modo diverso e la maggior parte degli alunni ha giustificato la versificazione in base al “ritmo del respiro”. La ricercatrice ha quindi consegnato la versione originale. In seguito ad alcune domande stimolo, è nata una discussione in merito al modo di comporre versi dei poeti. Dalle risposte degli alunni è emerso che i poeti scrivono scegliendo le parole e la quantità di parole più adatte al ritmo che vogliono dare al testo; secondo gli alunni è presente un ragionamento alla base rispetto alle parole su cui vogliono far puntare l’attenzione e al pensiero che vogliono esprimere.

Nel corso del secondo incontro gli alunni hanno riflettuto sul tema del ritmo in generale, partendo dalle loro preconoscenze. È stata posta la seguente domanda: “Dove possiamo trovare il ritmo?”. Dopo una discussione, si è arrivati a una definizione comune: il ritmo è una ripetizione costante di un fenomeno, e può essere “naturale” come il battito del cuore o “artificiale” come l’orologio che conta le ore.

Per evidenziare il tema del ritmo del testo poetico, è stata dedicata un’attività al conteggio dei versi, tratta dal volume di Ardissino (2010). La base del lavoro è stata la poesia *Pierino Porcospino* di Heinrich Hoffman, tradotta in italiano.

Oh! che schifo quel bambino!  
 È Pierino Porcospino!  
 Ha le unghie smisurate  
 che non furon mai tagliate,  
 un’orribile foresta  
 di capelli, sulla testa,  
 densa, sporca, puzzolente;  
 e di lui dirà la gente:  
 “Ma che schifo quel bambino!  
 È Pierino Porcospino!”

Il testo poetico è composto da versi di otto sillabe, fortemente ritmati. Agli alunni è stato richiesto di suddividere i versi in sillabe: la suddivisione è risultata semplice perché corrispondeva alla sillabazione ortografica. Guidati da una lettura ad alta voce appropriata da parte della ricercatrice, sono riusciti a riconoscere le sillabe in cui cade l'accento, alla 3<sup>a</sup> e alla 7<sup>a</sup> e inoltre, rileggendo la poesia, facendo sentire in modo evidente la sillaba tonica, essi si sono accorti che l'accento cadeva sulla settima e sulla terza sillaba (Ardissino, 2010). Questa attività è stata un concreto esempio per gli alunni, i quali hanno potuto capire come il poeta ha ragionato molto sulla scelta delle parole, le quali dovevano essere scelte in modo giusto e corretto per la creazione di versi ottonari e per fare in modo che l'accento tonico cadesse nella stessa sillaba per ogni verso. I soggetti hanno svolto tale attività a coppie, così da poter trovare confronto e motivazione: l'approccio cooperativo viene considerato un elemento significativo nella costruzione della conoscenza, richiedendo maggior controllo metacognitivo (Calvani, 2011).

Nel corso del terzo incontro ci si è soffermati sul lessico della poesia, attraverso l'analisi di alcuni testi. Anche in questo incontro è stata messa in evidenza l'importanza del ritmo nel determinare le scelte lessicali, perché fare poesia è, come diceva Pessoa, "cantare senza musica": per esprimere un pensiero o un'emozione non è sufficiente la semplice parola, è necessario "mettere musica nella parola, dando musica alla parola disponendo ogni singola parola in modo da formare una musica che non le appartenga, cioè sia artificiale" (Molesini, 1998, p. 26). Come attività conclusive si è lavorato su una strofa del sonetto *A Zacinto*: prendendo spunto da un'attività descritta nel volume a cura di M. Altieri Biagi (1999), è stato proposto un gioco di ricostruzione di una strofa. Gli alunni hanno ricevuto una copia con la strofa modificata: in particolare, i versi non rispettavano l'ordine originario e le parole stesse erano poste in disordine. Gli alunni sono stati invitati a ricostruire i versi sulla base del ritmo e di quanto appreso sul testo poetico. A modo di facilitazione procedurale è stato fornito il primo termine di ogni verso:

- |            |   |
|------------|---|
| 1. Né      | A |
| 2. ove     | B |
| 3. Zacinto | A |
| 4. del     | B |

Gli alunni si sono avvicinati alla versione originale; nessuno però è stato in grado di ricostruire correttamente i versi. Di seguito si riportano due esempi di ricostruzione:

Né mai più toccherò le sacre sponde  
 ove il mio corpo fanciulletto giacque  
 Zacinto mia te che specchi nell'onde  
 del mar greco da cui vergine nacque  
 Né toccherò mai più le sacre sponde  
 ove il mio corpo fanciulletto giacque  
 Zacinto mia che specchi te nell'onde





del mar greco da cui vergine nacque

In seguito, gli alunni hanno letto e condiviso i loro prodotti, esponendo le regolarità da loro trovate, confrontandole con la versione originale:

Né - più - mai - toc - che - rò - le - sa - cre - spon - de  
 o - ve il - mio - cor - po - fan - ciul - let - to - giac - que  
 Za - cin - to - mia - che - te - spec - chi - nel - l'on - de  
 del - gre - co - mar - da - cui - ver - gi - ne - nac - que

Con questa attività gli alunni hanno compreso ulteriormente che il testo poetico è composto da parole scelte e combinate insieme dall'autore perché hanno un determinato valore semantico, metrico e ritmico.

Nella fase di post-intervento è stato richiesto agli alunni di comporre due versi, a partire da due versi dati. I versi forniti, tratti rispettivamente da *Canti di Castelvecchio* e *Myrica* di Pascoli, sono stati:

Sorride il tuo gracile<sup>2</sup> viso  
 e  
 Ritornava una rondine al tetto

#### 4 Risultati e discussione

Per verificare l'ipotesi di ricerca è stata messa a confronto la frequenza con cui gli indicatori individuati ricorrevano nei versi composti pre e post-intervento. È stato in particolare condotto un t-test per campioni appaiati, per calcolare le differenze tra i valori tra pre-post test delle variabili individuate come indicatori. Di seguito è riportata la tabella che include i dati emersi dal t-test, in riferimento alle misure utilizzate per l'analisi dei prodotti degli alunni (Tab. 2).

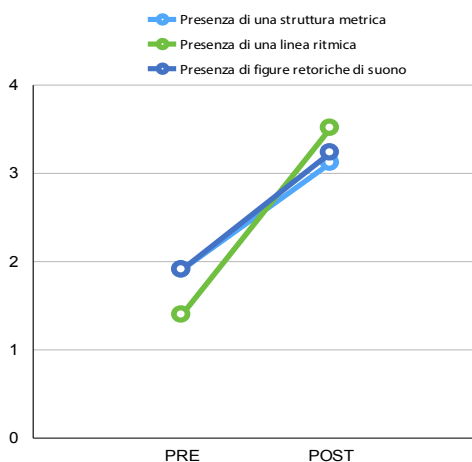
Indicatori	PRE-INTERVENTO					POST-INTERVENTO				
	Media (M1)	D.S.	T	Df	p-v	Media (M2)	D.S.	T	Df	p-v
Presenza di una struttura metrica	1,91	0,980	-4,866	32	0,000	3,12	1,139	-4,866	32	0,000

<sup>2</sup> È stato necessario l'intervento del ricercatore per spiegare il significato del termine "gracile", che risultava non chiaro a 6 alunni.

Presenza di una linea ritmica	1,39	0,496	11,907	32	0,000	3,52	1,004	11,907	32	0,000
Presenza di figure retoriche di suono	1,91	1,308	-5,130	32	0,000	3,24	1,062	-5,130	32	0,000
Presenza di figure retoriche di significato	1,67	1,137	1,005	32	0,299	1,39	0,864	1,055	32	0,299

Tab. 2: Confronto tra medie pre e post-intervento (T-Test per campioni appaiati)

I risultati dell'analisi indicano una variazione significativa tra i prodotti pre-test e post-test, per tre dei quattro indicatori considerati: presenza di un lessico adeguato ( $p=0,001$ ), presenza di una struttura metrica ( $p<0,001$ ), presenza di una linea ritmica ( $p<0,001$ ) e presenza di figure retoriche di suono ( $p<0,001$ ). L'unica misura per la quale non vi è una variazione significativa tra pre e post-intervento è la presenza di figure retoriche di significato ( $p=0,3$ ). Interessanti considerazioni



emergono tra il confronto delle medie pre e post-intervento che riguardano gli aspetti metrico-ritmico e fonologico. Come evidenziato nella tabella 2 e nel grafico 1, le medie risultano significativamente aumentate:

Una variazione significativa si registra in particolare nella variazione delle medie relative all'aspetto metrico-ritmico (presenza di una struttura metrica; presenza di una linea ritmica) e fonologico (presenza di figure retoriche di suono).

Nella fase pre-intervento, i versi composti dagli alunni evidenziavano infatti attenzione esclusivamente alle scelte lessicali che prevedevano il richiamo ad atmosfere emotivamente cariche. A mo' di esempio:



Splende il suo cuore come una stella  
gli occhi brillano come luci fatate  
splendono nel cielo blu  
lavori intensamente come la Terra che gira.

In particolare, si noti la completa assenza di struttura metrica, linea ritmica e richiami fonici: i versi sono infatti di varia lunghezza e non rimanti tra loro.

Nella fase di post-intervento il medesimo alunno ha prodotto i seguenti versi:

Sorride il tuo gracile viso      2<sup>^</sup> - 5<sup>^</sup> - 8<sup>^</sup>  
regala un aperto sorriso      2<sup>^</sup> - 5<sup>^</sup> - 8<sup>^</sup>  
gioisce una voce incantata      2<sup>^</sup> - 5<sup>^</sup> - 8<sup>^</sup>  
mi sembri una magica fata.      2<sup>^</sup> - 5<sup>^</sup> - 8<sup>^</sup>

Questi versi mostrano una chiara linea ritmica, struttura metrica (sono tutti novenari rimanti tra loro) e rimica (AABB). Si può individuare anche l'allitterazione della lettera "r" nel secondo verso.

Come secondo esempio si portano i versi composti da una alunna, che nella fase di pre-intervento ha composto questi versi, privi di struttura e ritmo, e incentrati su similitudini:

Splende il suo cuore come una stella  
lei è intelligente come gli scienziati  
lei è splendente come il sole  
sei buonissima come il pane.

Dopo l'intervento la medesima alunna ha composto questi versi, che, seppure non rispettosi appieno di una struttura metrica, mostrano la ricerca di una linea ritmica.

Ritornava una rondine al tetto 3<sup>^</sup> - 6<sup>^</sup> - 9<sup>^</sup>  
ella aveva nel becco un insetto 3<sup>^</sup> - 6<sup>^</sup> - 9<sup>^</sup>  
che aveva raccolto nel prato      2<sup>^</sup> - 5<sup>^</sup> - 8<sup>^</sup>  
di viole un poco adornato      2<sup>^</sup> - 5<sup>^</sup> - 7<sup>^</sup>

È evidente come in questo secondo gruppo di versi vi sia stato il tentativo di creare una struttura rispettosa di regole. Ne risultano versi semplici, di lunghezza uniforme, e con una linea ritmica definita.

Nell'insieme si può evidenziare che nei versi prodotti nella fase di post-intervento i soggetti hanno mostrato una tendenza a prestare attenzione a:

1. la struttura metrica: gli alunni hanno cercato di attenersi il più possibile alla struttura del verso suggerito, mantenendola in tutti i versi prodotti;
2. la linea ritmica: gli allievi hanno selezionato e disposto le parole in base a un ritmo. Tra loro, alcuni si sono basati sui due versi forniti come facilitazione procedurale; altri invece hanno scelto un altro ritmo che hanno cercato di mantenere;
3. le figure retoriche di suono: gli alunni hanno scelto le parole in base all'effetto che volevano trasmettere;
4. il lessico: gli alunni hanno infatti scelto e disposto le parole all'interno del testo poetico in base al ritmo che volevano rispettare.

Nelle poesie post-test sono inoltre presenti maggiori assonanze, consonanze e allitterazioni rispetto alle poesie pre-test: tale dato è significativo, perché nell'intervento non è stato affrontato direttamente l'argomento delle figure retoriche di suono, ma l'approfondimento sul ritmo sembra avere determinato una complessiva maggiore attenzione per i suoni e i richiami che possono essere presenti tra le parole.

Un discorso a parte merita invece l'utilizzo del lessico: si registra una coerenza con il tema assegnato, ma non una ricerca di approfondimenti e arricchimenti. Per quanto riguarda l'indicatore presenza di figure retoriche di significato ( $p=0,3$ ), infatti, la variazione è minima: l'intervento non ha influenzato l'uso di questo tipo di figure retoriche. L'indicatore per il quale non si registra un miglioramento, ma invece una flessione, è il numero delle figure retoriche di significato ( $M1=1,76$ ;  $M2=1,39$ ). Tali figure – in particolare similitudine e metafore –, presenti nei versi pre-test, sono significativamente diminuite nei versi post-test. Questo dato sembra suggerire che gli alunni si siano concentrati sull'aspetto ritmico e fonologico, tralasciando le associazioni metaforiche che abitualmente utilizzano quando producono versi poetici.

## 5 Conclusioni e prospettive

In questa prima fase della ricerca, è stato coinvolto un unico gruppo pilota per indagare a livello esplorativo l'efficacia del progetto e la tenuta degli indicatori utilizzati: alla luce dei risultati emersi, è possibile tracciare una prima analisi riflessiva. In una fase di sviluppo si ipotizza di prevedere un gruppo di controllo così da evidenziare gli effetti dell'intervento rispetto a quelli di un percorso curricolare di didattica del testo poetico. Per quanto riguarda invece il gruppo coinvolto nella sperimentazione, si intende ampliare l'indagine svolta nella fase di pre-intervento, approfondendo il contesto di apprendimento e indagando le competenze linguistiche (soprattutto lessicali e sintattiche) degli studenti, così da indagare in modo più significativo le eventuali ricadute della sperimentazione. Si intende inoltre aumentare le ore di intervento, prevedendo approfondimenti anche



sul lessico poetico, per verificare se gli alunni, dotati di una sorta di “cassetta degli attrezzi”, possano produrre versi anche più ricercati dal punto di vista lessicale.

Pur nei limiti della sperimentazione condotta, si può comunque affermare che risulta confermata l'ipotesi di ricerca: attraverso un approccio didattico adeguato, il processo di scrittura di un testo poetico, rispettoso degli elementi peculiari che lo caratterizzano, può essere insegnato. Grazie alle attività proposte durante l'intervento, gli alunni hanno potuto infatti “ascoltare” il suono delle parole e imparare a giocare con esse. Sperimentare e giocare con le parole sono attività importanti per lo sviluppo di abilità connesse con l'uso creativo della lingua: “Il gioco di parole, infatti, è un'attività che distrae il linguaggio verbale dal suo ruolo utilitaristico e automatico, usando la lingua in modo inconsueto, sottoponendola al vincolo di una misura; sviluppa l'attenzione alla forma del linguaggio verbale e al gusto della parola” (Balzaretto, 2007, p. 21).

Tale esperienza è quindi importante per favorire non solo lo sviluppo delle abilità di scrittura, ma anche una più complessiva familiarizzazione con la lingua che può essere indagata, plasmata, fatta risuonare.

Come ulteriore sviluppo di ricerca, sarebbe interessante lavorare sul ritmo e la produzione poetica in ottica trasversale, approfondendo queste tematiche sia con alunni frequentanti i primissimi anni di scuola primaria o anche la scuola dell'infanzia, sia con alunni della scuola secondaria di I e II grado.

Per quanto riguarda gli alunni più piccoli, ricordiamo infatti che, secondo Ardisino (2010), si può praticare poesia nelle prime classi di scuola primaria e nella scuola dell'infanzia, giocando con le filastrocche, ma anche con le grandi poesie, “facendo leva sulla lucidità innata nel bambino e sfruttando le inconsuete parole o immagini del testo poetico” (p. 59).

Per quanto riguarda gli studenti più grandi, ricordiamo la riflessione del linguista Renzi sulla convergenza tra poesia e musica: “Il bisogno di poesia è un costituente essenziale dell'uomo che si soddisfa in momenti diversi in modi diversi. Ma non può andare in crisi. Il problema, quindi, non è che i giovani non sentano bisogno di poesia. Il problema è di quale poesia si nutriranno” (1991, p. 14).

A conferma di ciò, evidenziamo che le canzoni più diffuse nell'ultimo periodo si prestano ad ampi approfondimenti e collegamenti con il testo poetico: la musica *trap*, infatti, tanto in voga tra gli adolescenti, segue regole stilistiche precise (Moccia, 2019), aprendo la via a pratiche didattiche innovative e motivanti.

In conclusione si può sostenere che la cura delle condizioni per apprendere il processo di scrittura di un testo poetico è sicuramente un aspetto importante nell'ambito dei percorsi di insegnamento della lingua e letteratura italiana. La strada per insegnare a scrivere è quella di educare il gusto, abituare alle forme metriche e a un lessico poetico, facendo conoscere, ascoltare e leggere poesia per poter poi, attraverso facilitazioni procedurali, insegnare a comporre.

## Riferimenti bibliografici

- Altieri Biagi M.L. (1989). *Io amo, tu ami, egli ama... Grammatica per italiani maggiorenni. ovvero come riattivare l'interesse per la lingua*. Milano: Mursia.
- Altieri Biagi M.L. (Ed.) (1999). *Come si legge un testo: percorsi di lettura da Dante a Montale*. Milano: Mursia.
- Ardissino E. (2010). *Leggere poesia. 50 proposte didattiche per la scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Baldacci M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Balzaretti C. (2001). *Laboratorio di poesia. Officina di scrittura creativa*. Trento: Erickson.
- Balzaretti C. (2007). *Laboratorio di poesia 2*. Trento: Erickson.
- Becchi E. (1997). *Sperimentare nella scuola. Storia, problemi, prospettive*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bisutti D. (2016). *La poesia salva la vita. Capire noi stessi e il mondo attraverso le parole*. Milano: Feltrinelli.
- Cacia D. (2005). *Per una didattica della poesia nella scuola primaria: riflessioni e percorsi*. Il Segnalibro.
- Calvani A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare*. Roma: Carocci.
- Cardarello R. (a cura di) (2012). *Parole, immagini e metafore*. Parma: Junior.
- Carminati C. (2011). *Perlaparola: bambini e ragazzi nelle stanze della poesia*. Modena: Equilibri.
- Carminati M.N., Stabler J., Roberts A.M., & Fischer M.H. (2006). Readers' Responses to Sub-genre and Rhyme Scheme in Poetry. *Poetics*, 34(3), 204-218.
- Chines L., Varotti C. (2015). *Che cosa è un testo letterario*. Roma: Carocci
- Cisotto L. (2006). *Didattica del testo*. Roma: Carocci.
- Cisotto L., Del Longo S. & Novello N. (2012). Academic writing abilities in Education undergraduates. In C. Gelati, B. Arfé & L. Mason (a cura di) *Issues in Writing Research. In honour of Piero Boscolo* (pp. 107-126). Padova: Cleup.
- Cohen J. (1974). *La struttura del linguaggio poetico*. Bologna: il Mulino.
- Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2011). *Research methods in education*. VIIth Edition. London: Routledge.
- Corbetta P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*. Bologna: il Mulino.
- Del Longo S., Cisotto L. (2014). Writing to argue: Writing as a learning tool for oral and written argumentation. In: G. Rijlaarsdam, P.D. Klein, P. Boscolo, L.C. Kirpatrick, G. Gelati (eds). *Studies in writing: Vol 28, Writing as a learning activity* (pp. 15-43). US: Brill.
- Friot B. (2019). *Un anno di poesia*. Roma: Lapis.
- Fish S. (1980). *Is There a Text in This Class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, Mass; London: Harvard University Press.
- Fortini F. (2015). *I confini della poesia*. Roma: Castelvecchi.

- Gardini N. (2007). *Come è fatta una poesia*. Roma: Sironi.
- Hakemulder F., van Peer W. & Zyngier S. (2007). Lines on feeling: Foregrounding, aesthetics and meaning. *Language and Literature*, pp. 197-213.
- Hanauer D.I. (2010). *Poetry as research: Exploring second language poetry writing*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Hanauer D.I. (2011). The scientific study of poetic writing. *Scientific Study of Literature*, Vol. 1, Issue 1, pp. 79-87.
- Iser W. (1978). *The Act of Reading. A Theory of an Esthetic Response*. Baltimore: John Hopkins University Press (trad. it. *L'atto della lettura. Una teoria della ricezione estetica* [1987]. Bologna: il Mulino).
- Jacobs A.M. (2015). *Towards a neurocognitive poetics model of literary reading*. In R. Willems (ed.), *Towards a Cognitive Neuroscience of Natural Language Use*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, pp. 135-159.
- Lüdtke J., Meyer-Sickendieck B. & Jacobs, A.M. (2014). Immersing in the stillness of an early morning: Testing the mood empathy hypothesis of poetry reception. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(3), pp. 363-377.
- Menninghaus W., Bohrn I.C., Altmann U., Lubrich O. & Jacobs A.M. (2014). Sounds funny? Humor effects of phonological and prosodic figures of speech. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(1), pp. 71-76.
- Miall D.S. & Kuiken D. (1994). Foregrounding, defamiliarization and affect: Response to literary stories. *Poetics*, 22, pp. 389-407.
- Molesini A. (1998) *Manuale del giovane poeta*. Milano: Mondadori.
- Moccia S. (2019). Tutte le regole della musica trap. *Artribune*, retrieved from: <https://www.artribune.com/arti-performative/musica/2019/09/trap-regole/> (data ultima consultazione: 25 luglio 2022).
- Obermeier C., Menninghaus W., von Koppenfels M., Raettig T., Schmidt-Kassow M., Otterbein S., Kotz S. (2013). Aesthetic and Emotional Effects of Meter and Rhyme in Poetry. *Frontiers in Psychology*, 4, pp. 1664-1078.
- Renzi L. (1991). *Come leggere la poesia*. Bologna: il Mulino.
- Rodari G. (1992). *Scuola di Fantasia*. Roma: Editori Riuniti.
- Rosenblatt L.M. (1978). *The Reader, the text, the poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois: University Press.
- Scheepers C., Mohr S., Fischer M.H. & Roberts A.M. (2013). *Listening to Limericks: A Pupillometry Investigation of Perceivers' Expectancy*. PLoS ONE, 8(9): <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0074986>.
- van Peer W. (2007). Introduction to foregrounding: A state of the art. *Language and Literature*, 16, pp. 99-104.
- Vygotskij L.S. (1990), *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- Zamponi E. (2007). *I draghi locopei. Imparare l'italiano con i giochi di parole*. Con prefazione di U. Eco. Torino: Einaudi.

