

# La fantastica utopia di Gianni Rodari: prospettive operative per i Disturbi Specifici di Apprendimento

Donatella Fantozzi\*

*Riassunto:* Lavorare con l'eredità di Rodari significa avere il coraggio di spostare la prospettiva pedagogica e didattica dall'insegnamento all'apprendimento riconoscendo, finalmente, la decisiva importanza che ha l'approccio al sapere della mente umana bambina. Contestualmente è necessario superare l'implicita diffidenza nei confronti del gioco e quindi del piacere, che continua a condizionare le relazioni tra adulti e bambini. L'idea che divertirsi sia un inciampo per l'apprendimento, e più in generale e più classicamente per il sapere, è forse uno dei peggiori reati pedagogici del nostro tempo.

*Parole chiave:* immaginazione, creatività, apprendimento della lettura e della scrittura, ludolinguistica, Disturbi Specifici di Apprendimento.

*English title:* The fantastic utopia of Gianni Rodari: operational perspectives for Specific Learning Disorders

*Abstract:* Working with Rodari's legacy means having the courage to move the pedagogical and didactic perspective from teaching to learning, finally recognizing the decisive importance of the approach to knowledge of the human child mind. At the same time, it is necessary to overcome the implicit diffidence towards playing and therefore pleasure, which affects the relationship between adults and children. The idea that having fun is a stumbling block for learning, and more generally and more classically for knowledge, is perhaps one of the worst pedagogical crimes of our time.

*Keywords:* imagination, creativity, learning of reading and writing, ludolinguistics, Specific Learning Disorders.

\* Università di Pisa; donatella.fantozzi@unipi.it

## 1 Rodari fra profezia, utopia, fantasia

*E liberare gli schiavi che si credono liberi.*

G. Rodari, 1979

Nell'anno 2020 si è celebrato il centenario della nascita di Gianni Rodari e il quarantesimo della sua morte; si è celebrato il primo scrittore italiano, e ad oggi l'unico, ad aver vinto il Premio Hans Christian Andersen (1970); colui che, nell'introduzione a *Il pianeta degli alberi di Natale* scriveva: "Il libro, dalla prima pagina all'ultima (ma anche dall'ultima alla prima), è dedicato ai bambini di oggi, astronauti di domani" (Rodari, 1962a, p. 17). Un autore che ha saputo affrontare con competenza e successo molti approcci alla scrittura, passando dallo stile giornalistico allo stile poetico e a quello favolistico con grande capacità. Un autore che ha saputo trasferire nei suoi messaggi il dolore e i lutti affrontati realmente, senza mai cadere nell'autocommiserazione e neanche nella tristezza. Un autore con una formazione sviluppatasi in uno dei periodi più gravi e complessi per l'umanità e che, anche attraverso la sua storia personale, si è alimentata di influenze e punti di vista diversi; aspetti che hanno contribuito a renderlo un artista con sguardi plurimi, mai unidirezionali né limitati da barriere o pregiudizi.

Gianni Rodari ha avuto anche una carriera scolastica anomala rispetto alla media, sia per le scelte, trasferendosi a metà percorso dal ginnasio all'istituto magistrale, sia per i risultati, che lo vedono diplomarsi maestro elementare a soli diciassette anni.

Apparentemente sembra legato al caso l'inizio della sua scrittura per bambini, perché fu sotto la pressione del capo redattore del giornale per il quale lavorava che cominciò a pubblicare, sul numero della domenica, storie che solo in un secondo momento si rivelarono essere più adatte ai bambini che agli adulti:

Ho cominciato a scrivere per i bambini nel 1949, a Milano. Avevo già ventotto anni e lavoravo nella redazione dell'Unità. Redattore capo era Fidia Gambetti, e fu lui a invitarmi a scrivere qualche pezzo allegro, divertente, per il giornale della domenica. Doveva essere una specie di angolo umoristico. Io feci le mie prove e il risultato, lì per lì, mi parve sconsolante: le mie storielle parevano piuttosto adatte ai bambini che agli adulti. O forse erano quel tipo di storie che gli adulti leggono, e ci si divertono, ma per non confessare che le hanno lette volentieri dicono: «Ma queste sono storie da bambini». Gambetti e Ulisse (Davide Lajolo, che era il direttore dell'Unità milanese) decisero che la domenica il giornale avrebbe pubblicato un angolo per i bambini, curato da me. In quell'angolo pubblicai le prime filastrocche, fatte un po' per scherzo. Le filastrocche piacquero. Cominciarono a scrivermi mamme e bambini, per chiedermene delle altre: «Fanne una per il mio papà che è tranviere». «Fanne una per il mio bambino che abita in uno scantinato». Io facevo queste filastrocche e le firmavo *Lino Picco*<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Lo stesso Gianni Rodari afferma, in un suo articolo pubblicato su *L'Unità* nel 1965, che scrivere per bambini non fu una scelta ma una richiesta dell'editore Fidia Gambetti: *Gianni Rodari racconta come diventò scrittore. Storia delle mie storie*, «Il Pioniere dell'Unità» n. 9, «l'Unità», 4 marzo 1965. Degno di nota

La sua capacità di scrivere si manifesta inizialmente col giornalismo, ma anche in questa attività l'autore mostra una sorta di insofferenza a sottostare all'ortodossia delle regole, seguendo piuttosto la sua tensione divergente che lo spinge, anche attraverso gli articoli che pubblica, a non limitarsi alla pura cronaca bensì a cercare nei fatti motivi di riflessione e finanche di discussione.

Rodari inizia la sua esperienza giornalistica subito dopo la proclamazione della Repubblica, e immediatamente sceglie di scrivere soprattutto per chi non sapeva leggere o aveva poche occasioni per farlo: scrive quindi ai molti contadini, poco avvezzi a leggere, cercando di incoraggiarli proponendo temi a loro cari e conosciuti, temi che riguardavano il loro lavoro e i loro problemi.

Era già presente e in movimento la linfa pedagogica di Rodari che nel frattempo si nutriva delle letture di Nietzsche e Trotskij, letture che, insieme alla prematura perdita del padre e ai tragici eventi del secondo conflitto mondiale che lo avevano profondamente colpito anche negli affetti personali (Rodari perse due cari amici in guerra, mentre il fratello fu deportato in un campo di concentramento nazista), fecero emergere in lui il forte bisogno di parlare non a qualcuno ma a tutti, bisogno che divenne, forse inizialmente anche a sua insaputa ma rintracciabile e ben visibile attraverso l'analisi retrospettiva, un impegno politico inteso nel senso esteso del termine e certamente non relegato né sottomesso a pretese e a poteri partitici.

Nell'esercitare la professione di giornalista fu capace di scardinare le regole costituite scegliendo di porsi dalla parte del lettore, senza pedanterie linguistiche e senza assoggettarsi al potere preferendo mantenere la posizione che sentiva più giusta: la sua e quella di chi aveva il diritto di capire leggendo.

Una delle caratteristiche che lui stesso ha sempre difeso è stata la sua capacità di non curvare mai quanto scriveva alla volontà degli altri, mantenendo e proteggendo sempre il rispetto del proprio punto di vista insieme ad un linguaggio chiaro, potremmo dire universale, capace di incarnare quel suo desiderio di cercare tutti i modi possibili affinché chiunque potesse leggere e soprattutto che continuasse ad avere voglia di leggere, e che attraverso la lettura potesse imparare, evolversi, liberarsi: "Tutti gli usi della parola a tutti mi sembra un buon motto, dal bel suono democratico. Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo" (Rodari, 1973, p. 10).

## ② La fantastica grammatica

*In principio la terra era tutta sbagliata.*

G. Rodari, 1962b

L'opera più conosciuta di Gianni Rodari è sicuramente *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie* (1973), un testo nato dall'esperienza

lo pseudonimo col quale si firmava, che altro non è se non l'anagramma della parola: piccolino.

dell'autore con una platea formata da insegnanti, bibliotecari e operatori culturali di Reggio Emilia nella primavera del 1972. Con questa opera consegna pubblicamente il suo pensiero circa lo sviluppo cognitivo ed emotivo umano, e quella che egli ritiene essere la metodologia migliore per favorirne il processo, nonché la liberazione dall'ignoranza.

Scrittore elettivo per bambini, uno degli autori italiani più conosciuti al mondo, i suoi libri dovrebbero occupare un posto fisso e di rilievo in tutti gli scaffali delle nostre scuole, se invece proviamo a indagare scopriamo che la fama compare troppo spesso legata ad un uso superficiale delle sue opere: il fatto che si sia servito della filastrocca, delle favole e del gioco per comunicare, lo fa automaticamente diventare, per molti operatori dell'educazione e della formazione, un autore divertente ma non "serio".

Il ricorso alle sue opere è frequentemente sporadico, legato a qualche occasione particolare o a qualche esigenza specifica. In pratica, l'autore non è conosciuto a fondo come meriterebbe, infatti sono molto più diffusi i libri che divulgano le sue filastrocche e le sue favole, peraltro dense di significati sociali ancora oggi attualissimi, piuttosto che quelli in cui viene esplicitata quella che merita di essere definita una vera e propria metodologia pedagogico-didattica (Pontremoli, 1988; Boero, 2020).

Per Rodari non si tratta di lavorare tecnicamente sull'insegnamento e apprendimento della grammatica e della lingua in generale; non sono, le sue proposte, esercizi di allenamento e consolidamento per come siamo abituati ad intenderli; rappresentano piuttosto un esercizio e un allenamento di tutti i meccanismi cognitivi ed emotivi che sottendono proprio l'insegnamento e l'apprendimento.

La sua è una costante ricerca, attraverso una sperimentazione spesso alchimistica (il fatto che sia stato fondatore e scrittore per molti anni del giornalino per ragazzi *Pioniere*<sup>2</sup> ci permette di attribuirgli il titolo di alchimista), della possibilità di legare e tenere insieme il gioco, la lingua (e quindi il pensiero) e la fantasia, o *Fantastica*<sup>3</sup>, come preferisce definirla l'autore, dichiarandola una fondamentale funzione conoscitiva del cervello al pari della Logica.

La sua attività è spesso un'improvvisazione, se pure basata su certezze pedagogiche, lasciata emergere e crescere dagli *insight* scaturiti direttamente dalle/i bambine/i e dal contesto, e non risparmia di esporsi al continuo rischio della sperimentazione.

Rodari, fermamente convinto che essere padroni del linguaggio sia contemporaneamente un diritto e un dovere, scopre, e non abbandona più, la forza attrattiva che può avere il gioco nel processo dell'apprendimento; e scopre che la parola e il suo uso si prestano in maniera eccezionale e totale a diventare giocattoli, compagni

<sup>2</sup> La rivista *Pioniere* uscì per la prima volta nel 1950 edita dall'Associazione Pionieri d'Italia. Per approfondimenti si veda: M. Argilli, *Gianni Rodari. Una biografia*, Einaudi, Torino 1990.

<sup>3</sup> Gianni Rodari parla di *Fantastica* nell'antefatto a *Grammatica della fantasia*, riferendo che l'idea gli nacque leggendo i *Frammenti* di Novalis nei quali trovò scritto: "Se avessimo anche una Fantastica, come una Logica, sarebbe scoperta l'arte di inventare", cit., p. 7.

quindi di esperienze ludiche che, proprio divertendo, spalancano le porte della conoscenza e della voglia di sapere (Cambi, 1990).

Tale approccio deve essere riconosciuto come metodologia vera e propria, recuperando anche tutta la concettualizzazione teorica che eminenti studiosi di fama internazionale ci hanno consegnato riguardo all'importanza che assume il gioco nel garantire lo sviluppo armonico dell'essere umano nelle sue caratteristiche psicocognitive e affettive: Vygotskij (1930), Dewey (1954), Montessori (1970), Winnicott (1971), Bruner *et. al.* (1976), pur con prospettive anche diverse tra loro, hanno difeso, in tutta la loro opera scientifica, la significatività dell'esperienza ludica per tutto l'arco della vita definendola propedeutica a qualsiasi apprendimento grazie alla sua capacità di generare piacere, di conseguenza di attrarre interesse e, in definitiva, di garantire l'attivazione della conoscenza e della competenza.

Il gioco, e il giocattolo, non sono di per sé definiti e strutturati; basti pensare a quante volte i bambini ci dimostrano di saper giocare per ore con l'apparente niente: la terra, i rametti, le foglie cadute; e quante volte, attraverso il gioco simbolico (Piaget, 1999), ciò che a noi appare un oggetto qualsiasi per loro diventa un giocattolo.

Il gioco e il giocare rappresentano una disposizione della mente a trovare divertente, quindi piacevole e di conseguenza interessante, ciò che ci si appresta a mettere in atto; una disposizione che scatena l'attrazione per un'attività al punto da sentirne il bisogno, da cercare di attuarla tutte le volte che è possibile, anche quando per altri sarebbe proibito (pensiamo a quanti modi creativi trovano i bambini e i ragazzi, e anche gli adulti, per distrarsi da contesti che li stanno annoiando); diventano quindi il gioco, e il giocare, non tanto l'oggetto quanto l'azione, il ritrovarsi in qualcosa che rigenera la nostra attenzione e il nostro interesse. Può quindi diventare ludica qualsiasi attività che in quel determinato momento e contesto permette al soggetto di poter pensare e costruire connessioni con quanto attrae la sua attenzione.

Per definire un termine ricorriamo sempre a un processo di convenzionamento che riconosce a quella stessa definizione un valore universale, acclarato e condiviso, tale che essa viene utilizzata per spiegare il senso del termine stesso. Se pronunciamo o scriviamo ad esempio la parola "albero", nella mente adulta si apre immediatamente l'immagine di albero; può essere ovviamente diverso il tipo di albero a cui ciascuno pensa, ma la sua definizione non sarà mai abbinata ad altro oggetto, o cosa o persona o forma vivente a cui per definizione convenzionale è stato assegnato un altro termine.

Se però pronunciamo o scriviamo "gioco", o chiediamo o cerchiamo di definire il gioco, si aprono infinite possibilità, prima di tutto sull'immagine mentale che si genera: ognuno penserà al suo gioco o giocattolo preferito, e tutte le immagini saranno accomunate non da che cosa ciascuno ha pensato, bensì dal concetto di gioco, da ciò che esso procura e provoca: divertimento, rilassamento, benessere.

Johan Huizinga (1946) ci insegna che tutte le astrazioni, la giustizia, la bellezza, la verità, la bontà, lo spirito, Dio, perfino la serietà, possono essere negate, ma non il gioco.

Rodari è perfettamente consapevole della funzione emancipatoria della lingua, quindi della necessità di generare tutti i modi possibili per favorirne l'uso perti-

nente e competente, perché sia sentita come strumento che libera e che unisce, che crea relazioni di pensiero ma anche interrelazioni fra le persone, che apre alla comprensione non inerte e subìta bensì a quella che tende a modificare e a sviluppare, a contestare e a tutelare, a chiarire posizioni e a difenderle. Attraverso l'uso creativo delle parole, della lingua e del linguaggio, l'autore ha dimostrato che l'uso sistematico della ludolinguistica veicola in maniera più immediata e più adeguata l'apprendimento ortografico, nondimeno quello sintattico e quello semantico.

Il dispositivo da attivare, per richiamare una Convenzione che per l'Italia come per molti altri Paesi è divenuta legge dal 2009 (anche se ancora pochi ne tengono conto), consiste nel processare le azioni attraverso un *accomodamento ragionevole*<sup>4</sup> che renda le proposte adatte a chi ne deve fruire anziché al proponente, perché di questo si tratta: un bravo insegnante è colui che riesce ad armonizzare agli stili cognitivi degli studenti l'argomento oggetto (non soggetto) di apprendimento, esattamente il contrario di quanto avviene quando la richiesta si concentra sul contenuto pretendendo di focalizzare l'operazione su un'unica metodologia di insegnamento che di solito si profila su modalità autoritarie e, oltretutto, parametrate su soggetti in grado di rispondere con *performance* elevate e prive di interferenze di alcun genere.

Giocare con le parole, con la lingua e il linguaggio significa aumentare la possibilità e la voglia di scrivere, di leggere e anche di pensare; significa offrire uno strumento apparentemente leggero per affrontare un apprendimento sostanzialmente pesante, favorendone l'acquisizione secondo criteri validi e aderenti a metodologie riconosciute dalla comunità scientifica.

Attraverso gli esercizi di fantasia che l'autore offre ai ragazzi, si scatenano connessioni cognitive ed emotive, consce e inconsce, cercate o spontanee:

[...]una parola, gettata nella mente a caso, produce onde di superficie e di profondità, provoca una serie infinita di reazioni a catena, coinvolgendo nella sua caduta suoni e immagini, analogie e ricordi, significati e sogni, in un movimento che interessa l'esperienza e la memoria, la fantasia e l'inconscio e che è complicato dal fatto che la stessa mente non assiste passiva alla rappresentazione, ma vi interviene continuamente per accettare e respingere, collegare e censurare, costruire e distruggere. [...] Cadendo nella mente essa si trascina dietro, o urta, o evita, insomma, variamente si mette in contatto [...] Una parola urta l'altra per inerzia. [...] La parola, intanto, precipita in altre direzioni, affonda nel mondo passato, fa tornare a galla presenze sommerse (Rodari, 1973, pp. 11-12).

<sup>4</sup> U.N., *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, New York, december 13, 2006; cc. 4-5: "Accomodamento ragionevole" indica le modifiche e gli adattamenti necessari e appropriati che non impongano un onere sproporzionato o eccessivo, ove ve ne sia necessità in casi particolari, per assicurare alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di eguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e libertà fondamentali; "Progettazione universale" indica la progettazione (e realizzazione) di prodotti, ambienti, programmi e servizi utilizzabili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza il bisogno di adattamenti o di progettazioni specializzate. "Progettazione universale" non esclude dispositivi di ausilio per particolari gruppi di persone con disabilità ove siano necessari.



È, quello proposto da Rodari, una sorta di studio anatomico della lingua e delle parole e suoni di cui si compone: un'anatomia curiosa, che vuole indagare tutte le possibilità, soprattutto quelle ancora inesplorate, affinché siano debellati o prevenuti i rischi di abbandono scolastico o di trascuratezza dell'importanza della cultura e del suo costante arricchimento, e possano invece essere messi a sistema "nuovi vaccini" capaci di prevenire.

Tutto ciò fa di Gianni Rodari un alfiere illustre della lingua italiana nella propria Terra e nel mondo: le sue opere, tradotte in più di cinquanta lingue, continuano a circolare e ad essere fonte di studio e ricerca, a proporsi come scritti che travalicano l'ortodossia – tutt'oggi presente in molte aule scolastiche – con una pacifica impertinza manifestata, solo a titolo di esempio, in una delle sue affermazioni più famose: "I signori genitori che hanno voglia di giocare debbono farsi accompagnare" (Rodari, 1960), che rende le proposte rodariane quello che sono: la realizzazione e la dimostrazione che fra la cultura intesa come sapere, saper essere e saper divenire da una parte, e il divertimento e il saper giocare dall'altra, non ci sono barriere bensì ponti.

### ③ La Fantastica, la ludolinguistica, i Disturbi Specifici di Apprendimento

*In cuore abbiamo tutti un Cavaliere  
pieno di coraggio,  
pronto a rimettersi sempre in viaggio,  
e uno scudiero sonnolento,  
che ha paura dei mulini a vento...  
Ma se la causa è giusta, fammi un segno,  
perché – magari con una spada di legno –  
andiamo, Don Chisciotte, io son con te!*  
G. Rodari

Uno dei più grossi problemi ancora da risolvere completamente quando affrontiamo gli ostacoli che incontrano gli/le studenti/esse con Disturbi Specifici di Apprendimento è rappresentato da quella che potremmo addirittura definire, in alcuni casi, reticenza a credere veramente che fornire strumenti atti ad adattare i contenuti di studio a modalità particolari di apprendimento non sia una facilitazione; di conseguenza riteniamo che quelle *performance* affrontate, e magari risolte, con l'applicazione di misure dispensative e l'utilizzo di strumenti compensativi, abbiano un valore minore, in altri termini che il risultato sia stato ottenuto solo grazie alla semplificazione della richiesta (Fantozzi, 2016).

Tale equivoco nasce anche dall'errata convinzione che individualizzare e personalizzare (Miur, 2011) abbiano alla fine la stessa funzione e si equivalgano nel significato quindi nella conseguenza pratica, mentre sono invece azioni

che richiedono, a partire dal piano epistemologico, necessità sul piano dell'apprendimento, e quindi risposte sul piano dell'insegnamento, completamente diverse dal punto di vista pedagogico e didattico.

La scelta di individualizzare si presenta nelle situazioni in cui per lo/la studente/essa è necessario riuscire a identificare quali siano gli obiettivi di competenza da perseguire affinché possano essere valorizzati i suoi punti di forza in funzione della realizzazione di un Progetto di Vita il più aderente possibile alle possibilità e alle aspirazioni della persona, cercando di sviluppare dispositivi di differenziazione e di adattamento sia contenutistico che concettuale, anche tramite l'utilizzo di strumenti atti ad adeguare la proposta alle capacità della persona (D'Alonzo, 2017).

Nella personalizzazione si tratta invece di lavorare sulla metodologia didattica, quindi sull'insegnamento. Non sono gli obiettivi a dover essere semplificati, devono bensì essere modificate le metodologie nel rispetto dei diversi stili di apprendimento, compreso quello tipico degli/le studenti/esse con DSA.

Proprio per loro nello specifico, ma in generale per tutti i/le bambini/e che si apprestano ad apprendere la lettura e la scrittura, è ormai assodato scientificamente che la metodologia che più si confà alle strutture neuro-cognitive umane e alla loro reazione davanti al processo che tecnicamente si attiva e si sviluppa con la scrittura – sia quando si tratta di produrre che di interpretare e comprendere attraverso la lettura – è quella basata sul metodo fonico-sillabico, ovvero sull'avvicinamento contemporaneo al segno-suono-significato del grafema-fonema e, simultaneamente, della parola (Sartori, 1985; Dehaene, 2009; Zappaterra, 2012; Trisciuzzi, Zappaterra, 2014). Basandoci su tali motivazioni scientifiche riteniamo di poter asserire che l'approccio ludolinguistico rappresenta la migliore via sia per l'apprendimento della lettoscrittura che per il suo consolidamento e addirittura per il suo approfondimento nel corso del tempo.

Se proviamo quindi a declinare le infinite proposte che Gianni Rodari ci ha lasciato, possiamo facilmente rintracciare in tutta la ludolinguistica molte caratteristiche adeguate a favorire l'apprendimento in tutti/e i/le nostri/e giovani studenti/esse e, nello specifico, possiamo intravedere quell'*accomodamento ragionevole* che chiede, sostanzialmente, non di facilitare o semplificare la proposta didattica, quindi non di togliere opportunità e complessità all'apprendimento, quanto piuttosto di modificare e rendere maggiormente chiara e fruibile la metodologia d'insegnamento applicata dai docenti.

Si tratta di cambiare il punto di vista, di relativizzarlo sulla base delle strutture deputate all'apprendimento, delegittimando definitivamente quella sorta di egocentrismo professionale che ancora troppo spesso incontriamo in alcuni docenti i quali ritengono che l'assoggettamento funzioni secondo la traiettoria apprendimento verso insegnamento, quando invece è esattamente il contrario: l'insegnamento deve saper cogliere la varietà degli approcci all'argomento di studio valorizzandoli tutti, cercando proposte e risposte adeguate per ciascuno di loro.

Lavorare con le filastrocche, col binomio fantastico, col *nonsense*, coi proverbi, con l'enigmistica, e lavorarci in maniera attiva collaborando, lasciando agire



quell'immaginazione che è ritenuta il cibo indispensabile dell'intelligenza, significa liberarsi dalle condizioni e soprattutto significa ottenere risultati di gran lunga migliori da tutti gli/le studenti/esse, nessuno escluso.

A titolo di esempio analizziamo le molte operazioni mentali che si accendono nell'affrontare un cruciverba:

1. la richiesta di scrivere la risposta alla definizione rispettando il numero delle caselle messe a disposizione pone in automatico nella impossibilità di sbagliare perché a ogni casella corrisponde una lettera e viceversa; ciò permette l'auto-correzione immediata, quindi la riflessione sul possibile errore;
2. l'incrocio delle varie parole impone un'attenta analisi della scrittura anticipata da un ragionamento mentale, sia astratto che figurativo, della sequenza delle singole lettere e della parola nel suo insieme, favorendo il processo anticipatorio determinato dalla metacognizione sull'apprendimento;
3. l'interpretazione della definizione richiede necessariamente la comprensione del testo che, essendo posto sotto forma di indovinello indiretto, favorisce la selezione delle conoscenze pregresse simultaneamente alla progressione verso quelle nuove, in sostanza lavora su quella che Vygotskij (1980) ci ha insegnato a definire zona di sviluppo prossimale;
4. la possibilità, una volta divenuti esperti, di costruire autonomamente un cruciverba (intendendo sotto la regia del docente e possibilmente utilizzando il *cooperative learning*) attiva in maniera spontanea la necessità di utilizzare il vocabolario per ricercare nuovi termini, nuove e più articolate definizioni degli stessi, andando a sostituire uno degli esercizi più noiosi e soprattutto più inutili ancora in auge nelle aule scolastiche, consistente nella ricerca didascalica e fine a se stessa del significato delle parole;
5. con la costruzione autonoma del cruciverba si attiva anche l'incontro con la complessità determinata dagli incroci, dal piano cartesiano, dalla numerazione sequenziale che segue particolari regole determinate dalla presenza di orizzontale e verticale e dalle caselle "nere".

La stessa analisi possiamo farla anche per un altro diffuso gioco enigmistico e di un livello più complesso rispetto al cruciverba, il rebus:

1. richiede di saper intrecciare parole e immagini in un ragionamento logico non sempre immediatamente chiaro né tantomeno lineare;
2. sviluppa la capacità di analizzare la parola nel suo insieme e nei suoi singoli sintagmi, di saperla scomporre per agganciare parti di essa ad altre andando a costituire nuove parole; è, questo, un lavoro di alto livello cognitivo che si appoggia proprio su una delle competenze simboliche più elevate in termini di complessità giacché ha bisogno di mantenere costantemente presente il tutto e le parti;
3. richiede un'attenta analisi e molta concentrazione nella costruzione della soluzione;

4. sviluppa il significato anche metasemantico del linguaggio, perché spesso la soluzione è metaforica rispetto all'indizio iniziale.

La possibilità di sviluppare la consapevolezza metacognitiva circa il proprio apprendimento attraverso l'utilizzo del gioco come metodologia didattica è ormai un dato certo; ciò dà legittimità al pensiero rodariano circa la necessità di attivare processi di insegnamento/apprendimento che, prima ancora che dei contenuti disciplinari, si preoccupino di aprire le porte alla costruzione di ciò che si va facendo.

Esattamente questo era il sistema utilizzato dall'autore: non c'erano schemi pre-costituiti quando lavorava coi bambini, tant'è che "li tratta come se fossero suoi colleghi", dirà di lui Mario Lodi, pedagogista anch'esso di fama internazionale col quale Rodari si confronterà per tutta la vita.

Rodari vede in questa metodologia la possibilità di attivare negli/le alunni/e un approccio critico e dialettico che, attraverso l'immaginazione, prova a trasformare il mondo e a vederlo come dovrebbe essere grazie al loro punto di vista, alloggiato sia nel cuore che nel cervello, un punto di vista che reputa assolutamente privilegiato:

Un giorno sul diretto Capranica-Viterbo vidi salire un uomo con un orecchio acerbo. Non era tanto giovane, anzi era maturato, tutto, tranne l'orecchio, che acerbo era restato. Cambiai subito posto per essergli vicino e poter osservare il fenomeno per benino. "Signore, gli dissi dunque, lei ha una certa età, di quell'orecchio verde che cosa se ne fa?". Rispose gentilmente: "Dica pure che son vecchio. Di giovane mi è rimasto soltanto quest'orecchio. È un orecchio bambino, mi serve per capire le cose che i grandi non stanno mai a sentire" (Rodari, 1979).

Si tratta allora di impostare il processo di insegnamento della lettura (e della scrittura) all'interno di una cornice di senso che realizzi gli obiettivi di apprendimento sviluppando (e sfruttando) la disponibilità naturale del/la bambino/a (ma anche dell'adulto) a giocare, laddove si trovi il coraggio di liberare e restituire al gioco il suo valore, decontaminandolo da arbitrarie e reazionarie posizioni che vogliono intenderlo come una perdita di tempo o al massimo qualcosa da relegare nel tempo libero da occupazioni "serie".

Giocare con le parole equivale a giocare col pensiero, a saperlo smantellare e ricostruire costantemente riconoscendo e accogliendo le sue caratteristiche fondamentali rappresentate dalla dinamicità, dal movimento, dall'interdisciplinarietà, dalla curiosità per ciò che interessa (Morin, 2000).

Di conseguenza proporre azioni di elaborazione e rielaborazione della lingua significa dare agli alunni e alle alunne opportunità di sperimentazione della creatività, di appropriazione del proprio pensiero, di scoperta del pensiero altrui.

Quando tutto ciò viene realizzato con bambini/e con diagnosi di DSA significa permettere loro di attenuare le caratteristiche negative determinate dal loro disturbo, che impediscono o ostacolano il successo se impegnati in esercizi classici, esaltandone invece quelle positive perché, per loro, la possibilità di analizzare le parole partendo dalla loro costituzione sillabica o addirittura letterale, può garantire un successo più elevato nella lettura e transcodifica e sicuramente anche nella

comprensione del testo, traguardo di competenza complesso il cui perseguimento deve essere garantito.

Lavorare con le modalità più consone alla mente umana, sia in età evolutiva che adulta, significa lavorare sul bisogno anziché sul dovere, riuscendo a sviluppare spontaneamente la conoscenza e la competenza; questo Rodari ci esorta a fare, a cercare nell'insolito, nella fantasia, nell'immaginazione, punti di partenza e percorsi inesplorati eppure presenti (Roghi, 2020), a indagare e ricercare nei *mondi intermedi* (Iacono, 2022) dell'età infantile.

Ciò che ci lascia non è un ricettario, non sono istruzioni per l'uso, si tratta di una teoria pedagogica e una metodologia didattica ben strutturate, che necessitano soltanto di essere accolte con fiducia dai docenti, di essere messe in pratica in maniera sistematica, rompendo gli indugi determinati dalla dipendenza che molti professionisti della scuola hanno nei confronti dei programmi, dei libri di testo, dei voti. Una dipendenza che si affida al meccanicismo anziché alla consapevolezza, alla ripetizione fine a sé stessa anziché all'elaborazione di paradigmi declinabili.

Il coraggio pedagogico di Rodari è rappresentato da questo, dal credere fermamente nel fatto che ai/lle bambini/e non vadano consegnate proposte e non azioni già confezionate o, meglio ancora, territori da esplorare dove sviluppare l'immaginazione, dove costruire e imparare a utilizzare i loro stessi prodotti.

L'idea che divertirsi sia un inciampo per l'apprendimento, e più in generale e più classicamente per il sapere, è forse uno dei peggiori reati pedagogici del nostro tempo.

## Riferimenti bibliografici

- Argilli M. (1990). *Gianni Rodari. Una biografia*. Torino: Einaudi.
- Boero P. (2020). *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*. Trieste: Einaudi Ragazzi per Edizioni EL.
- Bruner J., Jolly A. e Sylva K. (1976). *Play: its role in development and evolution*. Harmondsworth. Penguin Books: UK. Trad. it. *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo* (1981). Roma: Armando.
- Cambi F. (1990). *Rodari pedagogista*. Roma: Editori Riuniti.
- D'Alonzo L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Dehaene S. (2009). *I neuroni della lettura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fantozzi D. (2016). *DSA e fruibilità dei libri di testo nella scuola primaria*. Pisa: ETS.
- Huizinga J. (1946). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.
- Miur (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*. Allegate al D.M. 12 luglio 2011, Roma.
- Montessori M. (1948). *To Educate the Human Potential*. The Montessori - Pierson Estates. Trad. it. *Come educare il potenziale umano* (1970). Milano: Garzanti.

- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffello Cortina.
- Piaget J.J. (1945). *Play, dreams and imitation in childhood*. London, UK: Taylor & Francis. Trad. it. (1999). *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pontremoli G. (1988). Il prezzemolo Rodari. *Linea d'ombra*, n. 28, giugno 1988.
- Rodari G. (1962a). *Il pianeta degli alberi di Natale*. Torino: Einaudi.
- Rodari G. (1962b). *Favole al telefono*. Torino: Einaudi.
- Rodari G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Rodari G. (1979). *Parole per giocare*. Firenze: Manzuoli.
- Roghi V. (2020). *Lezioni di fantastica. Storia di Gianni Rodari*. Roma-Bari: Laterza.
- Sartori G. (1985). *Processi normali e dislessia*. Bologna: il Mulino.
- Trisciuzzi L., Zappaterra T. (2014). *La Dislessia. Una didattica speciale per le difficoltà nella lettura*. Milano: Guerini Scientifica.
- U.N. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: U.N.
- Vygotskij L.S. (1930). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East, European Psychology*, 42(1), 7-97. Trad. it. *Immaginazione e creatività nell'età infantile* (2010). Roma: Editori Riuniti University Press.
- Vygotskij L.S. (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Winnicott D.W. (1971). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.
- Zappaterra T. (2012). *La lettura non è un ostacolo. Scuola e DSA*. Pisa: ETS.