

# Laboratori di scrittura creativa a scuola. Suggerimenti operativi da una ricerca INDIRE

Cristina Coccimiglio\*, Raimonda Maria Morani\*\*

*Riassunto:* La creatività umana è un tratto dominante della nostra capacità operativa e cognitiva di rapportarci al mondo che trova espressione nella scrittura alfabetica, nella scrittura interattiva e intermediale del *web* e nelle attività svolte nei laboratori di scrittura realizzati da docenti e studenti. In questo articolo, nato da una riflessione sui risultati di una ricerca INDIRE, condividiamo indicazioni operative e suggerimenti che possono rappresentare delle sintetiche linee guida per i docenti che sperimentano la scrittura creativa in classe.

*Parole chiave:* creatività, scrittura creativa, linee-guida, lettura, laboratori.

*English title:* Creative writing workshops at school. Operational suggestions from an INDIRE study

*Abstract:* Human creativity is a dominant trait of our operational and cognitive ability to relate to the world that finds expression in alphabetical writing, interactive web writing, and in the activities carried out in Writing Workshops implemented by teachers and students. In this paper, which grew out of a reflection on the results of an INDIRE research study, we illustrate operational indications and suggestions that can represent concise guidelines for teachers experimenting with creative writing in the classroom.

*Keywords:* creativity, creative writing, guidelines, reading, workshops.

## 1 La scrittura dopo la rivoluzione digitale dei saperi e dei codici comunicativi

Dalla scrittura nel web alla scrittura a scuola: quali sono i punti di contatto e le differenze e perché l'utilizzo della letteratura rappresenta ancora un valore formativo aggiunto? Per rispondere è utile considerare l'evoluzione che riguarda il gesto e l'esperienza di scrittura oggi, in piena rivoluzione digitale e, contestualmente, prendere in esame alcune esperienze di laboratori scolastici di scrittura creativa per la produzione di testi ludici, espressivi, narrativi e poetici in cui convivono vari codici espressivi e vecchi e nuovi linguaggi.

Se assumiamo la tesi di Husserl su scrittura e pensiero noetico, contenuta in *L'origine della geometria*, o le note riflessioni di Marshall McLuhan su messaggio e medium espressivo, risulta chiaro come la questione decisiva non sia

\* Indire. Email: c.coccimiglio@indire.it

\*\* Indire. Email: r.morani@indire.it

Ai fini dell'attribuzione delle authorship, Cristina Coccimiglio è autrice dei paragrafi 1, 2 e degli abstract. Raimonda Morani è autrice dei paragrafi 3, 4, 5. Il paragrafo conclusivo è stato realizzato dalle due autrici in collaborazione.

rappresentata dalla scrittura digitale in sé, ma dai nuovi modi di pensare indotti da questa tecnologia. Si pensi a Platone che nel Fedro fa raccontare a Socrate il mito di Theuth sull'invenzione della scrittura (Platone, Fedro, 274 c-276 a) o alle teorie di McLuhan che rileva come la diffusione della stampa a caratteri mobili abbia cambiato il modo di fare esperienza, di sentire e di immaginare. Il gesto di scrittura si realizza quando esiste una presa di distanza dalla mano che scrive, dalla voce, dal corpo. Ciò che si distacca dal corpo umano - in un processo che l'antropologo Leroi-Gourhan (1977) definiva di *esternalizzazione* - ritorna sotto forma di interiorizzazione. Ciò significa che la prassi tecnica riplasma continuamente la mente.

Grazie al web interattivo anche i ragazzi, per primi, oggi utilizzano una nuova forma espressiva praticata da milioni di persone e che si caratterizza per l'uso combinato e sincretico di eterogenei elementi espressivi che vanno dai suoni alle sequenze di immagini. Si tratta di una scrittura suscettibile di apprendimento e interazione, legata a una pratica quotidiana riferita all'ambiente del world wide web che alcuni estetologi definiscono "scrittura estesa" (Montani, 2020).

Come si riorganizza l'immaginazione umana quando il suo lavoro si intreccia coi protocolli introdotti dalle nuove tecnologie simboliche? Si svela l'urgenza di capire fino a che punto la scrittura sincretica (Montani, 2020) digitale possa dar vita a prodotti che generano effetti analoghi a quelli della lettura profonda tradizionale e dunque anche di sperimentare adeguate forme di addestramento ad una "seconda alfabetizzazione" (Wolf, 2018) dei nostri cervelli.

Di questo aspetto si è occupata la neuroscienziata Marianne Wolf che nelle sue ricerche riferisce di un progetto pedagogico attivo presso il MIT in cui un bambino, toccando una parola sullo schermo, la sente pronunciare e, vedendo un'immagine, può tecnicamente influenzarne l'azione. Secondo le sue analisi, ci si può aspettare lo sviluppo di un cervello bi-alfabetizzato, capace di assegnare tempo e attenzione alle abilità di lettura profonda che possono essere diversamente comprese e performati in rapporto alle nuove tecnologie che le esternalizzano.

L'essere umano ha infatti una specifica plasticità neuronale, una capacità di mettere a punto risposte sistematiche alle modificazioni che si producono nell'ambiente e delle quali la nostra immaginazione interattiva - incarnata e multimodale - è corresponsabile. Tutti sviluppiamo, anche nel web, un'attitudine alla sperimentazione e alla creatività come gioco. La *scrittura estesa* apre uno "spazio di gioco", uno Spiel-Raum, per dirla con un termine caro a Walter Benjamin (1935), in cui è possibile esplorare e sperimentare un ricco set di operazioni grazie alle quali l'elemento materiale mostra di potersi convertire in elemento simbolico, evidenziando, inoltre, come il simbolico possa avvalersi delle differenze dei materiali (per esempio, il sonoro e il visivo) per accedere a effetti di senso che si generano grazie a una compresenza di linguaggi. Proprio per tutelare la plasticità dei comportamenti umani adattativi e per non affidare al digitale il governo esclusivo di questi, oggi si cerca naturalmente anche di sottrarsi ai meccanismi di automatizzazione come quelli attivati dagli algoritmi in rete.



Tuttavia, non è sufficiente chiedersi cosa rischiamo con il governo degli algoritmi e cosa ci aspettiamo dall'intelligenza artificiale: sarebbe utile domandarsi quale ruolo ci aspettiamo dalle istituzioni educative e dai docenti, anche ad esempio sull'insegnamento e sull'esercizio della scrittura.

È necessario fare un passo indietro che tenga conto delle trasformazioni socio-antropologiche fin qui descritte. Dunque, ci siamo chieste come lavorare sulle competenze narrative, cosa dovrebbero valorizzare i docenti nei testi narrativi e poetici e negli esercizi di riscrittura, e soprattutto come mettere gli studenti in condizione di esprimersi autenticamente attraverso la scrittura.

## ② Didattica della scrittura creativa nella ricerca INDIRE

Prima di condividere indicazioni operative e suggerimenti che possono rappresentare delle sintetiche linee guida per i docenti sulla scrittura creativa, illustriamo brevemente il contesto, il campione coinvolto, le tempistiche, gli strumenti di rilevazione e il tipo di analisi effettuata nella nostra ricerca INDIRE. Le indicazioni finali sono qui presentate per la prima volta e costruite a valle della ricerca per portare l'attenzione su elementi, strategie e buone pratiche che gli insegnanti esperti, impegnati nei laboratori di scrittura, ci hanno indicato nella loro intervista.

Nella prima parte della ricerca conoscitiva svolta nel triennio 2019-2021 è stato preso in esame un numero ristretto di osservazioni di esperienze e di pratiche laboratoriali di "scrittura creativa" significative, soprattutto nella scuola primaria, a partire anche dalle indicazioni emerse nelle prime interviste rivolte a undici insegnanti scrittori, su un totale di quattordici testimoni privilegiati con esperienza di laboratori in classe.

Si è realizzata una mappatura iniziale dei laboratori di scrittura diffusi nelle attività finanziate con il Fondo Sociale Europeo, nell'ambito di specifici avvisi dei progetti Pon per la scuola. In particolare, si è scelto di partire dall'Avviso Pon "Competenze di base Programmazione 2014-20 - Progetto 10.8.4.A2-FSE PON-INDIRE-2017 - Didattica laboratoriale multidisciplinare". In seguito, abbiamo sottoposto ai docenti alcune domande-stimolo riconducibili ai seguenti cinque macro-argomenti: 1. qual è la definizione di "scrittura creativa" e qual è il compito della scuola rispetto all'insegnamento della scrittura; 2. che tipo di lavoro si svolge sulla scrittura con gli studenti, con quali obiettivi e in che modo si utilizza la letteratura come espediente per sollecitare la "scrittura creativa"; 3. quali sono i generi testuali (racconti, poesie, fiabe) e quali sono le metodologie ritenute più efficaci; 4. riflessione sull'ambiente di apprendimento ideale per la realizzazione di queste pratiche di scrittura (con riferimento eventuale a tecnologie o a metodologie utilizzate).

La fase di interpretazione dei dati, sia derivati dalle analisi sulla diffusione di laboratori sia analizzati a partire dalle interviste svolte, ha previsto una preliminare serie di letture critiche su alcuni nodi essenziali e temi trasversali legati alla

scrittura, affrontati da un punto di vista storico, pedagogico e filosofico.

La ricerca si è concentrata su cinque piani: 1) mappatura e descrizione del contesto italiano rispetto alla pratica della “scrittura creativa” in ambito extrascolastico e scolastico a partire da una valutazione preliminare della diffusione dei laboratori di “scrittura creativa” grazie ai fondi europei; 2) analisi critica e riflessione storico-pedagogico e linguistica sulle pratiche didattiche legate all’esercizio della scrittura per narrare e raccontare; 3) analisi filosofico-antropologica sul tema della creatività in relazione alla pratica della scrittura (anche digitale); 4) osservazioni e interviste a insegnanti e insegnanti-scrittori; 5) analisi delle riflessioni degli insegnanti.

Le analisi delle esperienze condivise dai docenti hanno confermato la centralità del ruolo della lettura e l’attitudine degli insegnanti-scrittori a sviluppare metodologie e strategie in grado di dar spazio e vigore all’immaginazione degli studenti alle prese con la propria creatività e la necessità di insegnare loro a metterla su carta grazie a una guida e a un punto di riferimento.

Per quanto riguarda gli esiti della ricerca, premettendo che con “scrittura creativa” ci si riferisce qui alla scrittura narrativa, poetica, e a quella che implica l’uso e la valorizzazione della creatività linguistica, tra i risultati più significativi dello studio si sottolineano la validazione e la valorizzazione di una definizione di creatività sulla quale i docenti hanno finito per convergere. In essa risuona la visione del filosofo Emilio Garroni che, nel saggio *Creatività* del 1978, la definisce come un tratto peculiare della nostra capacità operativa e cognitiva di rapportarci al mondo, un aspetto che non solo caratterizza il conoscere e l’esperire ma ne è condizione di possibilità.

Infine, lo studio ha condotto all’individuazione di alcune condizioni e indicazioni operative per la realizzazione di laboratori di scrittura creativa in classe. Ci siamo chieste quali siano le condizioni di possibilità imprescindibili da suggerire agli insegnanti che desiderano sviluppare sia il pensiero divergente sia quello narrativo degli studenti, permettendo loro di entrare in contatto con la funzione euristica e con le possibilità combinatorie della lingua. Nei tre paragrafi successivi queste verranno illustrate e, qui di seguito, brevemente riassunte e accennate.

Tra queste condizioni si individua la lettura ad alta voce, come abitudine alla scrittura coltivata in prima persona in maniera costante e sistematica da parte dell’insegnante (Graves, 1983; Cremin, 2006; Cremin, Oliver, 2017; Poletti Ritz, 2017) che aiuta gli studenti a leggere in modo creativo, facilitando una riflessione sul proprio rapporto con il testo.

Un altro elemento emerso riguarda l’incoraggiare un’esperienza diretta con la letteratura che non si risolva in una semplice analisi dei testi perché la finalità principale dei libri per bambini e ragazzi non è imporre una determinata visione del mondo o un’ideologia, ma formare dei lettori, che affino la loro capacità di interpretazione, acquisiscano una maggiore fluidità di lettura e apprendano i codici della letteratura, attraverso la scoperta e l’assimilazione di un vasto repertorio di strutture narrative da utilizzare in storie e racconti inventati (Friot, 2021).

È emerso anche quanto sia decisivo diversificare i generi letterari, le tipologie di testi, gli argomenti, i temi, i riferimenti ai contesti socioeconomici e culturali,

alle situazioni narrative, al genere dei protagonisti delle storie etc. (Batini, 2024). Va infine rilevato che, per contrastare la resistenza a scrivere, nella scelta dei generi letterari si è rivelato fruttuoso per i docenti valorizzare la *fiction* e un registro ludico-umoristico (Rodari, 1973; Zamponi, 1986).

### 3 Condizioni di possibilità: scrittura e lettura dell'insegnante e uso di forme letterarie brevi. La lettura ad alta voce

Tre elementi decisivi per realizzare dei laboratori di scrittura efficaci sono la lettura (ad alta voce), la scrittura dell'insegnante e la consapevolezza della forza dell'utilizzo delle forme brevi (espressive e letterarie) di scrittura<sup>1</sup>.

Come e perché la lettura ad alta voce dell'adulto motivi, nutra e agisca sulla scrittura degli alunni è una questione complessa che meriterebbe una riflessione più ampia basata anche su studi sperimentali. Ci si limiterà qui a riportare alcune riflessioni su questo legame emerse dalle nostre interviste ad insegnanti con esperienza decennale di laboratori e scrittura in aula. La lettura ad alta voce dell'insegnante è il canale più semplice e efficace per un contatto immediato con le narrazioni e con le storie. È una pratica di democrazia cognitiva (Batini, 2022) perché permette a tutti l'ascolto di testi, fornendo un approccio alla letteratura che in alcuni ambienti sociali potrebbe non avvenire, come sottolinea la scrittrice Carole Oates:

A Vineland a casa delle famiglie dove Katya andava a fare la babysitter, non c'erano mai libri da leggere ai bambini: c'era solo la tv sempre accesa anche quando non la guardava nessuno. A Bayhead Harbor, invece, nelle case come quella degli Engelhardt, i bambini avevano sempre qualche libro da leggere, bei libri illustrati con le avventure di personaggi come Funny Bunny, animali che sapevano parlare e pensare come gli esseri umani e che facevano ridere. Certe volte quei libri facevano un po' paura, ma mai troppa: finivano sempre bene. Katya era stupita dal fatto che costassero così tanto. Solo le persone ricche potevano permetterseli, e, sebbene si potesse prenderli in prestito nella biblioteca pubblica, solo le persone ricche sembravano conoscerli e apprezzarli. Nelle case di Vineland frequentate da Katya Spivak non c'erano libri e c'erano pochi giornali: quella che non mancava mai era la tv (Oates, 2010, p. 128).

Tra gli altri vantaggi, la lettura ad alta voce agisce nella zona di sviluppo prossimale perché permette a bambini anche molto piccoli o a quelli che non padroneggiano del tutto la lettura strumentale di entrare in contatto con i mondi fantastici presenti in narrazioni anche molto complesse, arricchendo il loro patrimonio linguistico e l'immaginario. La fatica nella decifrazione nella lettura autonoma può assorbire i bambini al punto da impedire loro la sintonizzazione col senso e col significato. L'ascolto dell'adulto che legge facilita la comprensione permettendo un'esperienza di senso.

<sup>1</sup> Cfr. i due paragrafi successivi.

Come è emerso anche nello studio INDIRE, un requisito fondamentale per favorire il piacere di leggere è la bibliovarietà di storie lette a scuola in modo da assicurare a ciascuno la possibilità di trovare situazioni e personaggi in cui identificarsi e rispecchiarsi. La bibliovarietà punta a fornire una varietà di stile, di contenuti, dell'illustrazione e dei formati, dei generi letterari, delle case editrici e degli autori.

Come in un'alimentazione equilibrata, cerchiamo di proporre libri con varietà di tematiche, storie vicine e storie lontane, libri con caratteristiche e generi differenti, di piccole case editrici o classici sempreverdi di editori affermati. Ad esempio, libri in rima, albi illustrati narrativi, libri dialogici o che pongono domande, fiabe, storie di paura, di avventura... (Aa.Vv., 2025, p. 66).

Questa ricchezza di testi contribuisce a formare nell'immaginario un serbatoio di forme linguistiche alle quali attingere per la scrittura creativa.

«Attraverso la lettura ad alta voce di un albo illustrato i bambini fissano nella memoria alcune parole del racconto da riutilizzare successivamente» spiega Antonella Capetti, intervistata nello studio INDIRE, evidenziando lo stretto legame tra lettura e scrittura:

Il primo passo importantissimo era far entrare in classe la lettura ad alta voce: niente poteva accostare gli alunni alla pagina scritta quanto il gusto che avrebbero ricavato dal sentir leggere. Ogni giorno fin dalla prima classe,

scriveva la maestra pioniera del MCE, Maria Luisa Bigiaretti (2006), nella cui classe Rodari scriveva *La torta in cielo*.

Altre due protagoniste della ricerca INDIRE hanno illustrato i motivi della validità della pratica. Per Nerina Vretenar (MCE) leggere ad alta voce è un'esperienza decisiva:

[...] ascoltare l'insegnante che legge è già una lettura, perché mette in atto tutti i meccanismi [...] del lettore: immedesimarsi, emozionarsi, fare previsioni, costruire significati, per poi scoprire che non vanno bene perché poi devi destrutturare e ricostruire. [...]. Credo che ascoltando buone letture, facendo buone letture venga il desiderio di scrivere» (Vretenar, in Morani, Longo e Coccimiglio 2021, p.106).

L'insegnante-scrittrice Loredana Frescura la considera il mezzo più adatto per avvicinare i bambini a testi come l'Odissea o ai racconti di Roald Dahl, che permettono il contatto con le emozioni e facilitano l'immedesimazione.

Nelle letture noi troviamo una emozione particolare, la prendiamo, la estrapoliamo e impariamo. A loro piace vedere quello che provava Ulisse o quello che provava il GGG di Dahl o che provavano la Gabbianella o Bastiano (Morani, Longo e Coccimiglio, 2021 p. 106).

Non è sufficiente leggere qualsiasi cosa per ottenere effetti sulla scrittura, sostiene l'insegnante Vretenar da noi intervistata:

Leggere Collodi, Dahl o Verne risveglia il piacere di scrivere perché i ragazzi e le ragazze sono intelligenti e hanno bisogno di testi intelligenti per mettere in atto meglio le loro soluzioni creative quando raccontano (Vretenar in Morani, Longo e Coccimiglio, 2021, p.106).



È opportuno che il modello sia alto. La lettura ad alta voce sistematica e quotidiana (Batini, 2022) favorisce l'interiorizzazione, talvolta inconsapevole, di modelli linguistici e letterari riutilizzabili nella lingua scritta.

#### 4 La scrittura dell'insegnante

Per favorire la creatività linguistica dei ragazzi risulta cruciale l'atteggiamento dell'insegnante verso la propria scrittura. Alcuni studi evidenziano l'importanza che i docenti ai quali è affidato il compito di insegnare a scrivere praticino la scrittura in prima persona (Graves, 1983; Cremin, 2006; Cremin e Oliver, 2017).

Se è vero che è il desiderio del maestro a risvegliare il desiderio dell'allievo, la passione dell'insegnante per la scrittura, come per la lettura, diventa fondamentale per coltivare la scrittura creativa. Per insegnare alcune arti come la danza, la fotografia, il pianoforte o la scultura ci si rivolge spesso ad artisti, ma questo non avviene per la scrittura, soprattutto nella scuola (Grainger, 2005). Anche la didattica della lettura e della scrittura dovrebbero presentare una valenza artistica (Freire, 1985) e non ridursi solo a una questione di apprendimenti tecnici asettici rispetto alle emozioni.

L'insegnante Jenny Poletti Ritz, intervistata nello studio di INDIRE, fondatrice della comunità di pratiche Italian Writing Teachers, racconta la cura nel laboratorio di lettura e scrittura (WRW) nel rendere trasparente il proprio processo di scrittura, come l'artigiano fa con l'apprendista, accettando di condividere emozioni e rischi di una scrittura all'impronta:

Io stessa provo ad applicare le tecniche che illustro ai miei studenti e uso i miei testi che con le loro imperfezioni sono ancora più potenti, perché hanno la forza dell'autenticità. Inoltre in questo modo possiamo condividere anche il processo che sta dietro alla scrittura (Morani, Longo e Coccimiglio, 2021, p. 107).

Le possibili imperfezioni del testo dell'insegnante possono rivelarsi una risorsa, come sostiene Jenny Poletti Ritz:

è molto importante anche far vedere prodotti imperfetti, perché anche gli scrittori prima di arrivare a un prodotto finito hanno tanti prodotti che scartano [...], quante pagine si scrivono per arrivarne a pubblicarne una sola? (Morani, Longo e Coccimiglio, 2021, p. 107).

Questa concezione artigianale della scrittura, condivisa dalla rete degli Italian Writing Teachers, dallo scrittore Bernard Friot, da Nicola Cinquetti e da altri insegnanti-scrittori da noi intervistati e che intrattengono un forte legame con la letteratura, non sembra immediatamente accolta da tutto il mondo della scuola. L'idea di cominciare a praticare una scrittura autobiografica o poetica spaventa alcuni insegnanti (Grainger, 2005) perché la scrittura creativa nasconde anche componenti ansiogene che possono disturbare e creare un'incertezza legata all'ambivalenza che caratterizza il pensiero creativo (Cremin, 2006).

### 5 “Corto è bello” (e utile)

“Vorrei qui spezzare una lancia in favore della ricchezza delle forme brevi, con ciò che esse presuppongono come stile e come densità di contenuti” (Calvino, 1988, p. 49), afferma Calvino nelle lezioni americane. “Corto è bello”, riecheggia Raffaele Simone (1988, p. 99) in *Maistock*, evidenziando i vantaggi di una scrittura scolastica asciutta, sintetica e rigorosa. Negli anni successivi emerge chiaramente il potenziale profetico di queste due affermazioni.

Oggi sono soprattutto i testi brevi (Nesi, 2017; Coccimiglio, 2023; Morani, Longo e Coccimiglio, 2021), prediletti nel *web* dai più giovani, a permettere la buona accoglienza di un lavoro agile di invenzione e di scrittura creativa a scuola.

Micro romanzi, enigmi, massime, aforismi, epigrammi – testi sintetici, efficaci e facilmente memorizzabili – vengono utilizzati da Cristina Nesi per allenare la scrittura creativa (Nesi, 2017), usando la letteratura. Nell’introduzione ai *draghi locopei*, un libro del 1980 sui giochi di parole nato nella classe di Ersilia Zamponi, Eco allude alla somiglianza nascosta delle varie forme che può assumere la creatività linguistica:

Alle origini, enigma, poesia e metafora sono strettamente intrecciati, Aristotele lo sapeva. La più alta delle metafore e il più meccanico degli enigmi hanno in comune il fatto che le parole possano dire più di quel che sembrano dire. Tra giochi di parole, lapsus, sogno e invenzione corrono legami sottili (Eco, 1986, p. VII).

Sono sempre forme brevi – storie, fiabe e filastrocche – quelle proposte ai più piccoli nel laboratorio rodariano (Rodari, 1973) di geografia fantastica del Progetto INDIRE Spaesi (Capanna, Mangione e Parigi, 2021).

Anche la poesia, dalle sue forme ludiche e giocose a quelle più introspettive, si presta a questo scopo. Sulla scorta de *La poesia salva la vita* della poetessa Donatella Bisutti (2009), sono infatti nati percorsi didattici come quello suggerito in *La farmacia delle parole* (L’Innocente, 2025) in cui linguaggio poetico e figure retoriche diventano veri e propri *blister* che agiscono come uno strumento di interiorizzazione, di cura e di riflessione su di sé.

La cifra della brevità caratterizza sia alcuni stimoli per innescare il processo di scrittura, sia una tipologia di libro come l’albo illustrato che può essere letto ad alta voce in un breve lasso di tempo, grazie alla sinteticità e all’iconicità che lo caratterizza. Ecco quindi i *lampi di scrittura*: testi poetici di cui si propone di “svuotare” la struttura per “riempirla” con un altro contenuto, o gli *attivatori visivi* basati su immagini evocative e simboliche oppure gli *attivatori verbali*, brevi titoli a effetto caratterizzati da forte valenza emotiva per incentivare scritture interiorizzate e autobiografiche (Poletti Ritz, 2017; Golinelli e Minuto, 2019). Le forme espressive e letterarie brevi sono estremamente attuali e si rivelano utili per una didattica che si proponga di promuovere non solo la competenza linguistica ma anche l’introspezione e la riflessione attraverso l’immaginazione e uno sguardo straniato sulla realtà.

## 6 Laboratori di scrittura creativa: indicazioni operative

In questo paragrafo condividiamo alcune indicazioni di massima che possono orientare i docenti nella realizzazione di laboratori di scrittura creativa.

1. *Predisporre situazioni comunicative e atmosfere per incoraggiare l'accesso di ogni studente al proprio mondo interiore, all'uso rilassato del tempo, creando contesti non valutanti*

Quando si realizza un laboratorio o si inizia una collaborazione con una classe per realizzarlo, il primo passo è conoscere il rapporto dei bambini e dei ragazzi con la scrittura. Inoltre l'ampiezza di libertà e l'autonomia psicologica sono importanti in un ambiente scolastico perché concorrono a un'atmosfera che favorisce l'esercizio di una scrittura espressiva.

Quello tra scrittura e libertà è un rapporto ambivalente. I vincoli e le regole presenti nelle scritture ludiche incentrate sui giochi di parole, come gli acrostici, gli anagrammi o i lipogrammi (Zamponi, 1986; Aragona, 2002; Lavinio, 2017; 2020; Sidoti, 2025) possono addirittura facilitare la scrittura perché il vincolo contiene e limita e può rivelarsi un elemento costruttivo.

D'altro canto “quando c'è lo spazio e c'è la libertà tutti trovano in sé degli stimoli, dei desideri, dei pensieri da trasformare in scrittura”, sostiene Vretenar (in Morani, Longo e Coccimiglio, 2021, p.161) a proposito di quella libertà imprescindibile per l'ideazione di testi poetici o narrativi, come le storie e i racconti di natura autobiografica. In questi casi la scrittura è favorita dalla “libertà di scelta del contenuto e della forma da dare alla scrittura” e dalla “libertà di tempo” perché “non si può creare a comando, in un tempo imposto da altri, o in un tempo ristretto pressati dalla fretta” (Vretenar, in Morani, Longo e Coccimiglio, 2021, p.224).

Bisogna tener presente inoltre che esistono qualità espressive inerenti a luoghi, persone e situazioni motivanti. Si può ritenere, in modo fondato, che una filosofia dell'espressione *sub specie atmosferologica* sia in grado di offrire innovative chiavi di lettura se applicate alla filosofia dell'educazione. Gli studi di Wolf (Morani, Longo e Coccimiglio, 2021, p. 49) e le suggestioni di una filosofia dell'espressione *sub specie atmosferologica* (Griffero, 2010) possono tornare utili se applicate alle situazioni di apprendimento in aula e online, e quindi per accrescere una consapevolezza critica preziosa nei docenti che si confrontano con la pratica didattica.

2. *Valorizzare la relazione tra testi scritti e altre forme artistico-espressive usate per raccontare storie per sviluppare competenze narrative (Gottschall, 2018; 2022)*

La narrazione non è veicolata solo dal linguaggio verbale ma anche da quelle forme d'arte in cui sono centrali immagini, forme o suoni. Si pensi, ad esempio, alla pittura, alla fotografia, al cinema o agli albi illustrati che rientrano a pieno titolo nell'orizzonte della cultura visuale (Walker e Chaplin, 1997). La contaminazione con queste arti facilita gli studenti nell'esplorazione del proprio rapporto

con la scrittura, con la narrazione e con la creatività, prevenendo eventuali blocchi o resistenze.

Si rivela vantaggioso utilizzare non solo varie forme espressive ma anche attivare tutti i sensi umani, se è in gioco l'esercizio della creatività. INDIRE, ad esempio, promuove la valorizzazione di cinema, musica e danza educativa con specifici progetti. Si pensi all'uso dell'audiovisivo nella didattica nel Progetto "La Scuola Allo Schermo" che offre un repertorio ragionato di fonti audiovisive (film, documentari, materiali di finzione, cortometraggi) legate a temi sociali, culturali ed economici per narrare attraverso le immagini. La danza come arte educativa e l'uso del corpo come strumento di narrazione sono al centro del progetto "La danza come arte educativa", in cui quest'arte può essere anche vista come un mediatore didattico che, applicato in modo trasversale ad altre discipline, permette l'innovazione del curricolo.

*3. Per favorire l'ideazione, va creato un legame tra ciò che i ragazzi fanno dentro e fuori dalla scuola, tra stimoli letterari e vissuto, con l'esperienza e con la realtà sociale dello studente. Serve un'esperienza diretta con la letteratura che non si risolva in una semplice analisi dei testi*

L'ideazione di un testo è il momento cruciale del processo di scrittura. I materiali dell'ideazione provengono dalle esperienze concrete e interiori, dall'ambiente o dalla realtà sociale e dalla letteratura che è in grado di fornire ispirazione e modelli, sia sul piano dei contenuti, sia su quello delle forme attraverso i generi. Le infinite possibilità di riscrittura permettono di "trasferire" i contenuti più vari (psicologici e emotivi, sociali o legati all'esperienza quotidiana) in testi ludici o poetici, narrativi o autobiografici. In una sperimentazione, una frase di Kafka ha sollecitato alcuni studenti a produrre metafore sulla propria esistenza e a inserire contenuti interiori molto personali di natura autobiografica (Morani, 2016).

Per chiarire come la dimensione sociale ed esistenziale da un lato, e la letteratura e la scrittura dall'altro, debbano dialogare, si pensi ad esempio a un'esperienza di riscrittura di una sceneggiatura per un cortometraggio realizzato dagli studenti della II C dell'Istituto Ferraris-Brunelleschi di Empoli (FI), ispirata a un microromanzo perfetto in sole sei parole: *For sale. Baby shoes. Never worn* (cfr. [https://www.youtube.com/watch?v=e\\_VLa0Yn48E](https://www.youtube.com/watch?v=e_VLa0Yn48E)). In pochissimi termini sono qui condensate tutte le componenti di un romanzo (protagonista, coprotagonisti, evento perturbante), diventate per gli studenti il varco attraverso il quale guardare la tragedia dei migranti morti nel sud del Mediterraneo e l'occasione per immaginare una feritoia possibile al dolore (Nesi, 2017). Il cortometraggio avvia una chiarificazione delle passioni esistenziali nelle quali i ragazzi si imbattono quotidianamente, vivendo realtà sociali variegata e multiculturali. Si attiva un *pathos* che non necessariamente risolve la conflittualità delle emozioni ma la fa emergere e richiede una rielaborazione e una riflessione critica. Perché ciò avvenga al meglio, come avviene nelle forme brevi, il testo deve essere immediatamente fruibile (Montani, 2020), in modo che si possa ricostruire l'accaduto e questo possa atti-

vare suggestioni e spunti in relazione alle realtà esistenziali e sociali nelle quali si è quotidianamente immersi.

4. *“Partire da quello che c’è e non da quello che manca” (Friot, 2021, p. 15). È utile concentrarsi prima sul significato e sul messaggio da veicolare e poi sulla tecnica*

Quando un insegnante legge un testo creativo prodotto dagli studenti dovrebbe concentrarsi, in prima istanza, sul contenuto e non sugli errori di ortografia o sugli errori di sintassi legati a coesione e coerenza del testo. Il segreto della pedagogia della scrittura è “partire da quello che funziona già nel testo e non da quello che manca” (Friot, 2021, p. 15).

5. *Rispettare con delicatezza i processi proiettivi che la letteratura ha attivato nel testo prodotto dallo studente, creando situazioni non giudicanti*

È utile rispettare il desiderio di segretezza di alcune scritture (in particolare di quella poetica, diaristica, autobiografica ed espressiva), considerando che la letteratura e la sua manipolazione attraverso le riscritture incrementano lo sviluppo dell’empatia (Cometa, 2017, p. 248) nei lettori e favoriscono il piacere di scrivere.

Loredana Frescura, insegnante e scrittrice per l’infanzia intervistata nello studio INDIRE, sulla segretezza nella scrittura diaristica, afferma: “Una volta all’anno chiedo loro una pagina di diario segreto, nel senso che possono scrivere quello che vogliono e io brucerò quella pagina consegnatami in segreto” (Morani, Longo e Coccimiglio, 2021, p. 184). L’anonimato si rivela fondamentale anche nell’esperienza con un gruppo di studenti universitari che, sulla scorta di una metafora letteraria, hanno prodotto un’immagine della propria vita da condividere in forma anonima (Morani, 2016). La produzione di metafore risulta liberatoria e rappresenta un’apertura verso la scrittura anche per i ragazzi problematici, come evidenziano alcune esperienze di scrittura poetica nella scuola (Gorlani, 2003). “Non c’è strumento linguistico che possa raggiungere più direttamente il cuore del ragazzo, le sue emozioni quanto la metafora [...]. Usiamola senza risparmio [...]. La scuola purtroppo sembra avere la capacità di togliere significato a qualunque cosa. La metafora può contrastare questo potere paralizzante”, suggerisce Carla Melazzini (2011), sottolineandone la forza dinamica e creativa che risulta un potente antidoto al torpore intellettuale nella scrittura scolastica.

“La vita interiore non è selezionabile in unità didattiche, e tanto meno va confusa con una qualsiasi aggiuntiva materia di studio”, sostiene Demetrio (2010); ciò non significa che non si possa sondarla ed esplorarla delicatamente, garantendo forme di riservatezza, e sollecitando sia l’interpretazione sia la condivisione della scrittura espressiva.

6. *Non temere di inserire gli studenti nel processo vivo del gioco senza fine delle riscritture che Calvino descrive così bene nella sua introduzione alle Fiabe italiane:*

“La novella nun è bella, se sopra nun ci si rappella”, la novella vale per quello che su di essa tesse e ritesse ogni volta chi la racconta, per quel tanto di nuovo che ci s’aggiunge

passando di bocca in bocca. Ho inteso mettermi anch'io come un anello dell'anonima catena senza fine per cui le fiabe si tramandano, anelli che non sono mai puri strumenti, trasmettitori passivi, ma (e qui il proverbio e Benedetto Croce s'incontrano) i suoi veri "autori" (Calvino, 1956, p. XXIII).

La pratica della riscrittura, basata sull'imitazione e sulla manipolazione dei testi letterari, viene utilizzata con successo su testi di vario genere: fiabe, storie, poesie, filastrocche o albi illustrati, che si prestano a attualizzazioni e a parodie. I repertori fiabeschi pullulano di varianti che a volte aggiungono aspetti creativi o miglioramenti estetici al testo. E allora perché non proporre all'alunno di immaginare di essere lui l'anello dell'anonima catena senza fine per cui le fiabe si tramandano?

Nel nostro studio abbiamo rilevato che quasi tutti gli insegnanti-scrittori si servono della riscrittura: Antonella Capetti propone molta poesia ai più piccoli; Sabina Minuto usa gli albi illustrati; Stefano Bordiglioni trasforma la trama di Cappuccetto Rosso; Giusi Marchetta ripropone *Ho sceso un milione di scale dandoti il braccio*, una delle poesie più struggenti di Montale.

Testi interessanti sono nati dalle riscritture di Cecco Angiolieri. A partire da *S'i' fosse foco*, l'insegnante-scrittrice Giusi Marchetta "traduce" il testo per l'esperienza quotidiana: "Non uso il papa e non uso l'imperatore, uso il preside o la preside o il presidente e loro mi scrivono cosa farebbero" (Morani, Longo e Coccimiglio, 2021, p. 105). Molte osservazioni sul ruolo del "ricalco" del modello nell'ambito della didattica della scrittura arrivano, infine, da una comunità di pratiche di insegnanti che utilizzano il *Writing and Reading Workshop* e si rifanno al *mentor text* (Poletti Ritz, 2017).

#### 7. *Chi scrive ha bisogno innanzitutto di interlocutori: il primo lettore è l'insegnante*

Nessuno scrive senza un destinatario, ma un destinatario fittizio come un insegnante annoiato o interessato a correggere e a valutare, più che a condividere desideri e paure, fantasie e bisogni che si nascondono nelle scritture degli allievi, come può motivare a scrivere? La scrittura scolastica per germogliare in forma autentica ha bisogno di destinatari reali: una classe, una scuola o un quartiere. Il giornale scolastico, la corrispondenza interscolastica o la "pubblicazione" di storie servono a dialogare con i testi e coi lettori, piccoli o grandi. Questa idea, cara al Movimento di Cooperazione Educativa e a Tullio De Mauro, dovrebbe informare la didattica della scrittura (Morani, Longo e Coccimiglio, 2021, p. 61). Per scrivere lo studente ha bisogno di immaginare un gruppo di lettori autentici e un insegnante disposto a dialogare, che si diverta a scrivere e che mostri empatia con i suoi testi. Se Freinet tornasse oggi nelle nostre classi non disprezzerebbe le tecnologie che abbiamo a disposizione per condividere.

#### 8. *Non si scrive mai da soli, in realtà. Chi da solo, chi insieme ma nel rispetto dei tempi e dei modi preferiti*

La scrittura collettiva del testo, introdotta in classe dal Movimento di Cooperazione Educativa intorno agli anni sessanta, è "una tecnica alla quale ancora oggi

si oppongono resistenze”, osservava De Mauro (2004), forse perché si contrappone a un’idea di creatività individuale, ispirata e solitaria.

La scrittura collettiva aiuta a scardinare lo stereotipo dello scrittore riconducibile a un’immagine romantica (Sidoti, 2008) fondata sull’isolamento e sulla lontananza dalla quotidianità. Ma non si scrive mai da soli: le nuove idee sull’intelligenza e lo sviluppo delle tecnologie hanno facilitato la condivisione e il consolidarsi della scrittura collaborativa. “Scrivere insieme ad altri è un fatto naturale, oggi: almeno quanto lo è scrivere su una tastiera” (Sidoti, 2004). Come sottolineano esponenti del Movimento di Cooperazione Educativa:

Scrivere insieme rassicura, libera dalla responsabilità di costruire tutto intero un testo compiuto, permette di dare valore anche al solo piccolo contributo che qualcuno può aver messo in un lavoro collettivo e incoraggia in questo modo l’autore a riprovare confidando in sé stesso (Vretenar, in Morani, Longo e Coccimiglio, 2021, p. 27).

La scrittura collaborativa non esclude momenti di scrittura individuale, si pensi all’uso trasversale del *taccuino* nelle pratiche della comunità di *Writing and Reading Workshop*. Inoltre Loredana Frescura, descrivendo un’attività di invenzione di storie alla primaria, sottolinea come la scrittura collettiva arricchisca la sensibilità estetica e lessicale dei bambini:

Abbiamo usato la scrittura collettiva quando abbiamo composto la struttura della storia. Trovo che ci siano dei momenti in cui vadano lasciati soli: ognuno scrive su quello che vuole, quando vuole e ciò che vuole. Invece la scrittura in gruppo allena i bambini ad avere cura del linguaggio, anche perché si confrontano. È un confronto continuo. Si raffina il linguaggio, si trova il termine opportuno per quella situazione (Morani, Longo e Coccimiglio, 2021, p. 186).

Che si tratti di scrittura su carta o su tastiera, individuale o collettiva, l’esperienza del gesto di scrittura oggi si iscrive in una realtà di inderogabile sviluppo ipertecnologico che porta con sé nuove forme di espressione, offre nuovi rischi e nuove opportunità ma pone sempre davanti alla sfida epocale di ripensare la scrittura come esperienza democratica, come evocato dal noto invito di Rodari: “tutti gli usi della parola a tutti, non perché tutti siano artisti ma perché nessuno sia schiavo”.

## Riferimenti bibliografici

- Aa.Vv. (2025). *Vademecum Progetto Leggere: Forte!* A cura di INDIRE. [https://leggere-forte.indire.it/pluginfile.php/6894/block\\_lambdacb/content/Vademecum%20LF.pdf](https://leggere-forte.indire.it/pluginfile.php/6894/block_lambdacb/content/Vademecum%20LF.pdf).
- Aragona R. (2002). *Le parole son fatte per giocare*. In R. M. Morani (a cura di). *Parole senza fretta. Riflessioni, esperienze, laboratori sulla poesia per ragazzi*. Roma: FrancoAngeli.
- Batini F. (2022). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Roma: Carocci.
- Batini F., Toti G. (2024). Shared reading aloud to enhance language and literacy. *Education* 3-13, 52(7), pp. 946-962.

- Benjamin W. (1935). *L'opera d'arte nell'epoca della riproducibilità tecnica*. Ed. it. Roma: Donzelli (2019).
- Bigiaretti M.L. (2006). *La scuola anti trantran*. Roma: Nuove Edizioni Romane.
- Bisutti D. (2009). *La poesia salva la vita. Capire noi stessi e il mondo attraverso le parole*. Milano: Feltrinelli.
- Calvino I. (1956). *Fiabe italiane*. Torino: Einaudi.
- Calvino I. (1988). *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Garzanti.
- Capanna I., Mangione G. R. J., Parigi L. (a cura di) (2021). *Spaesi. Un laboratorio di geografia fantastica*. Firenze: INDIRE.
- Coccimiglio C. (2023). Invenzione e riscrittura di forme brevi nella scuola secondaria. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 3, 23-34. <https://doi.org/10.4454/graphos.40>.
- Carroll J. (2011). *Reading Human Nature. Literary Darwinism in Theory and Practice*. Albany: SUNY Press. In M. Cometa (2017). *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cometa M. (2017). Prefazione all'edizione italiana in Mitchell W.J.T. (2017). *Pictorial turn. Saggi di cultura visuale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cremin T. (2006). Creativity, Uncertainty and Discomfort: Teachers as Writers. *Cambridge Journal of Education*, 3, pp. 415-433.
- Cremin T., Oliver L. (2017). Teachers as Writers: A Systematic Review. *Research Papers, in Education*, 32, 3, p. 269-295.
- De Mauro T. (2004). *La cultura degli italiani*. Roma-Bari: Laterza.
- Demetrio D. (2020). Scrivere per sé. Nonostante la scuola. *Quaderni di didattica della scrittura*, n.1-2, pp. 41-50.
- Eco U. (1986). Introduzione a Zamponi E. *I draghi locopei. Imparare l'italiano con i giochi di parole*. Torino: Einaudi.
- Freire P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*. South Hadley (MA): Bergin & Garvey.
- Friot B. (2021). *Per una letteratura ambigua*. <https://www.topipittori.it/it/topipittori/una-letteratura-ambigua>.
- Garroni E. (1978). *Creatività*. In *Enciclopedia Einaudi*. Torino: Einaudi.
- Golinelli E., Minuto S. (2019). *Amano leggere, sanno scrivere. Con la metodologia didattica del Writing and Reading Workshop*. Milano-Torino: Pearson.
- Gorlani L. (2003). *Adolescenza e poesia. Esplorazione dell'universo giovanile attraverso una raccolta di poesie scritte da adolescenti*. Roma: Edizioni Magi.
- Gottschall J. (2018). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gottschall J. (2022). *Il lato oscuro delle storie. Come lo storytelling cementa le società e talvolta le distrugge*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Grainger T. (2005). Teachers as Writers: Learning Together. *English in Education*. 39, 1, pp. 75-87.

- Graves D.H. (1983). *Writing: Teachers and Children at Work*. Portsmouth (NH): Heinemann Educational.
- Griffero T. (2010). *Atmosferaologia. Estetica degli spazi emozionali*. Roma-Bari: Laterza.
- Husserl E. (2023). *L'origine della geometria*. Roma: Castelvechi.
- L'Innocente B. (2025). *Una primavera inattesa, un racconto di parole che curano*. In web *Topipittori*, gennaio 2025.
- Lavinio C. (2017). *Educazione linguistica e educazione letteraria*, on line [https://www.trecani.it/magazine/lingua\\_italiana/speciali/scuola/Lavinio.html](https://www.trecani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/scuola/Lavinio.html).
- Lavinio C. (2020). *Tra lingua e letteratura: dall'educazione linguistica all'educazione letteraria e viceversa*, in *Costellazioni*, IV, 11.
- Leroi-Gourhan A. (1977). *Il gesto e la parola*. Torino: Einaudi.
- McLuhan M., Capriolo E. (1986). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Garzanti.
- Melazzini C. (2011). *Insegnare al principe di Danimarca*. Palermo: Sellerio.
- Montani P. (2020). *Emozioni dell'intelligenza: un percorso nel sensorio digitale*. Roma: Meltemi.
- Morani R.M. (2016). Scrittura autobiografica e metafora. Sviluppare l'introspezione con le immagini letterarie. *Quaderni di didattica della scrittura*, 25.
- Morani R.M., Coccimiglio C., Longo F. (2021). *Immaginare, scrivere, narrare. Uno studio sulla scrittura creativa a scuola*. Roma: Carocci.
- Nesi C. (2017). *Non t'inganni l'apparenza delle scorciatoie. Massime, Aforismi, Epi-grammi, Enigmi*. In web *Biblioteca dell'innovazione*. INDIRE.
- Oates C.J. (2010). *Una brava ragazza*. Milano: Bompiani.
- Platone. *Fedro*, 274 c-276 a. Roma: Bompiani (2000).
- Poletti Riz J. (2017). *Scrittori si diventa. Metodi e percorsi operativi per un percorso di scrittura in classe*. Trento: Erickson.
- Rodari G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Sidoti B. (2004). *Gioco e scrittura collettiva*. RiLL: <https://www.rill.it/node/64>.
- Sidoti B. (2008). *Giochi con le storie. Modi, esercizi e tecniche per leggere, scrivere e raccontare*. Molfetta: La Meridiana.
- Sidoti B. (2025). *Giochi per scrivere meglio*. Roma: Carocci.
- Simone R. (1988). *Maistock. Il linguaggio spiegato da una bambina*. Firenze: La Nuova Italia.
- Uslu A., Uslu N.A. (2021). Improving Primary School Students' Creative Writing and Social-Emotional Learning Skills through Collaborative Digital Storytelling. *Acta Educationis Generalis*, 11 (2), pp. 1-18.
- Walker J., Chaplin S. (1997). *Visual culture. An Introduction*. Manchester: Manchester UP.
- Wolf M. (2018). *Reader Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. New York: HarperCollins.
- Zamponi E. (1986). *I draghi locopei. Imparare l'italiano con i giochi di parole*. Torino: Einaudi

