



Università degli Studi di Genova  
Genoa University



**DISFOR** Dipartimento di Scienze della Formazione

**CORSO DI LAUREA IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE  
PRIMARIA**

**SORRISO, CURIOSITA', RAGIONAMENTO,  
IMMAGINAZIONE E MERAVIGLIA:**

GLI INGREDIENTI MOTIVAZIONALI  
PER L'APPRENDIMENTO DEI BAMBINI

*Relatrice: Prof.ssa Cornero Laura*

*Correlatrice: Prof.ssa Antoniazzi Anna*

*Candidata: Fazio Alessia*

**ANNO ACCADEMICO**

**2025/2026**

*A Tiziano, a Greta ed a tutti i bambini e le bambine del mondo,  
che sono i più saggi di tutti i maestri, da sempre;*

*A Stefano, maestro che con la sua professionalità,  
la sua passione ed entusiasmo,  
mi ha accompagnato in un percorso di meraviglia dentro la scuola;*

*A me stessa per aver realizzato il mio sogno nel cassetto,  
con dedizione e spirito di sacrificio,  
al mio futuro e tutto quello che verrà.*

## INDICE

<b>INTRODUZIONE.....</b>	<b>3</b>
<b>CAPITOLO 1: S.C.R.I.M. UNA CORNICE EDUCATIVA PER COLTIVARE MERAVIGLIA, CURIOSITÀ E IMMAGINAZIONE .....</b>	<b>8</b>
1.1 Origine, definizione e significato dell’acronimo S.C.R.I.M. ....	8
1.2 L’approccio S.C.R.I.M. e la pedagogia attiva .....	10
1.3 I cinque principi psicologici ed educativi dello S.C.R.I.M. come base motivazionale .....	14
1.4 Il clima educativo e il ruolo del docente S.C.R.I.M.: regista, narratore, facilitatore .....	19
<b>CAPITOLO 2: LA LETTURA COME ESPERIENZA EDUCATIVA DI MERAVIGLIA .....</b>	<b>22</b>
2.1 La lettura come pratica cognitiva e culturale .....	22
2.2 La lettura come esperienza emotiva e identitaria .....	26
2.3 Albi illustrati e libri nella classe S.C.R.I.M. ....	29
2.4 Lettura ad alta voce e lettura autonoma: verso una lettura consapevole.....	32
2.5 La lettura come atto sociale: comunità di lettori S.C.R.I.M. ....	35
<b>CAPITOLO 3: LA PEDAGOGIA DELLA MERAVIGLIA .....</b>	<b>40</b>
3.1 La filosofia della Meraviglia come origine del pensiero .....	40
3.2 Imparare a pensare .....	49
3.3. Immaginazione e creatività per crescere .....	54

3.4 Gesti condivisi e buone pratiche .....	59
3.5 Il teatro come laboratorio di meraviglia.....	63
<b>CAPITOLO 4: ESPERIENZA DI TIROCINIO E RIFLESSIONI FINALI .....</b>	<b>71</b>
4.1 Il contesto educativo osservato e sintesi del percorso di ricerca.....	71
4.2 S.C.R.I.M. come catalizzatore di motivazione intrinseca .....	72
4.3 Il fondamentale ruolo dell'insegnante formatore.....	75
4.4 Il Parco Giochi Diffuso S.C.R.I.M.: S.C.R.I.M. diventa spazio vivo e condiviso	79
4.5 Laboratorio di sperimentazione: le Domandiadi e la scrittura libera .....	82
4.6 Riflessioni finali.....	88
<b>APPENDICE A- Intervista al maestro Stefano Pastorino .....</b>	<b>93</b>
<b>APPENDICE B - Questionari genitori.....</b>	<b>104</b>
<b>APPENDICE C- Domandiadi a scuola .....</b>	<b>113</b>
<b>APPENDICE D- Testo informativo per gli spettatori dello spettacolo teatrale ....</b>	<b>115</b>
<b>BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA.....</b>	<b>116</b>

## INTRODUZIONE

Esistono delle chiavi necessarie per l'insegnamento? Esiste un metodo scientifico da seguire universale per tutti i bambini? L'insegnante deve ricercare nei bambini che ha di fronte gli ingredienti che permetteranno di far nascere la curiosità, la motivazione necessaria ad apprendere partendo proprio da loro e dai loro interessi? C'è un metodo efficace che influisce maggiormente sulla motivazione degli alunni?

La scuola dovrebbe essere il luogo in cui si manifesta la "gioia di imparare", quell'elemento che Maria Montessori definiva indispensabile per lo sviluppo dell'essere umano. La pedagoga, infatti, intendeva l'istruzione non come un atto di imposizione, ma un processo in cui il bambino, come una "sorgente da lasciar sgorgare" «Il bambino non è un vaso da riempire, ma una sorgente da lasciar sgorgare» (cit. in Montessori, M., *Il metodo della pedagogia scientifica applicata all'educazione infantile nelle Case dei bambini*, 1909/2013), trova lo spazio per esprimere il proprio potenziale e la propria identità. Le sue parole ci riportano al fondamento dell'essere umano: la curiosità innata che muove l'apprendimento, l'emotività nell'istruzione, il potenziale e la motivazione come motore di apprendimento. Una scuola basata sul fare e sull'essere che mette al centro la bambina ed il bambino al principio. Tuttavia, quanti docenti conoscono realmente i bambini e le bambine che hanno di fronte? Quanti sono in grado di osservarli e ascoltarli in profondità, andando oltre le parole esplicitamente espresse? Ma soprattutto, quanti insegnanti sono davvero disposti a mettersi in discussione ponendosi degli interrogativi sul proprio approccio didattico, in modalità critica? L'obiettivo di queste domande è proprio quello di arrivare a prendere coscienza delle proprie modalità, metterle in discussione e magari cercare di rielaborare alcune pratiche, modulandole in maniera appropriata ai bisogni autentici degli alunni presenti. Naturalmente, lavorando all'interno

di un determinato contesto educativo.

Il sistema scolastico attuale, solitamente è caratterizzato dal primato dell'adempimento; pertanto, i docenti si ritrovano mossi dalla pressione del tempo e dalla rigidità organizzativa. Non sempre, infatti, è facile mostrare una certa apertura al cambiamento e quando questo avviene vi sono insegnanti che manifestano un'attenzione reale alle esigenze degli alunni, rappresentando così, una fonte di modello professionale e di ispirazione educativa particolarmente significativa.

La mia ricerca si colloca all'interno di una scuola primaria di Varazze, in due classi quinte a tempo modulo, accompagnate dallo stesso docente e caratterizzate da un ambiente fortemente connotato sul piano simbolico e didattico. Entrare in classe ha significato, per me, attraversare una soglia. Non si tratta solo dell'aula di una quinta primaria, ma di uno spazio in cui libri, parole e domande raccontano una storia educativa diversa, la storia raccontata da un maestro che, negli anni, ha dato forma ad una filosofia didattica originale, denominata S.C.R.I.M., acronimo di Sorriso, Curiosità, Ragionamento, Immaginazione, Meraviglia: capace di trasformare la routine scolastica in un laboratorio di meraviglia. Corridoi, aule, spazi raccontano l'identità della metodologia attraverso elaborati degli alunni, bacheche della curiosità, pareti dedicate alla felicità, carrelli di libri e strumenti che sostengono la costruzione di una comunità di piccoli lettori e scrittori. In tale situazione si predilige la lettura come esperienza quotidiana di scoperta e condivisione, dunque non come semplice abilità. Ecco, dunque, il calendario di Domandino, il "Buongiorno S.C.R.I.M.", i quaderni di filosofia, il librometro e le Domandiadi sono tutte attività che costituiscono solo un esempio di una trama di pratiche che mirano a invitare i bambini ad interrogare parole, testi e realtà con occhi curiosi e pieni di meraviglia. Da qui è nato il mio interesse e conseguente desiderio di comprendere sempre di più: la possibilità di osservare direttamente mi ha portato a voler approfondire

e capire in che modo questa cornice educativa improntata sui principi S.C.R.I.M. possa agevolare nei bambini sia l'apprendimento, sia il piacere della lettura. L'obiettivo del presente elaborato è indagare su come un ambiente didattico possa sostenere la motivazione intrinseca, la lettura come atto di meraviglia e come occasione di crescita cognitiva, emotiva e relazionale per i bambini della scuola primaria. La scelta di dedicare la tesi ai risultati portati dalla metodologia didattica dello S.C.R.I.M. nasce dall'incontro con una buona pratica didattica e da un coinvolgimento, umano e professionale, maturato durante l'ultimo anno di tirocinio. Sin dall'inizio ho percepito ciò che stavo osservando, non solo come un modo originale di organizzare le lezioni, ma una vera e propria filosofia educativa che rimette al centro i bambini, le loro domande, il loro diritto alla meraviglia e alla partecipazione attiva. Il messaggio del maestro «l'aiuto ai bambini avviene tramite la *conoscenza*, la/le *abilità* che ognuno può mettere a disposizione degli altri, *l'atteggiamento* perché davanti allo S.C.R.I.M. occorre avere un atteggiamento di accoglienza delle sue cinque chiavi e di ciò che comportano» mi ha permesso di riconoscere un'idea di insegnante che non si limita a trasmettere contenuti, ma che costruisce un clima di apertura, fiducia e responsabilità reciproca, in cui ogni bambino è visto come risorsa per gli altri. “Esserci” nel momento, in aula ed anche fuori, perché citando Daniel Pennac: “se voglio sperare nella loro piena presenza, devo aiutarli a calarsi nella mia lezione” (Daniel Pennac, 2020, p. 113), e per farlo è necessario che il docente in primis lo sia, che abbia chiaro il suo *modus operandi*, ciò che fa e quale obiettivo si pone. Particolarmente significativa è la visione di inclusione intesa dal maestro come condivisione vera e concreta: «“mi dai → ti do”, “ho saputo → ti racconto”, “ho visto → te lo dico”, “ho letto → te lo riassumo” e viceversa». In questa sintesi ritrovo un'ispirazione utile alla mia futura pratica di docente: una classe in cui chi sa ha il desiderio di metterlo a disposizione degli altri, in cui l'esperienza individuale diventa un

patrimonio comune e condiviso, in cui la lettura non rimane un atto solitario ma si trasforma in racconto, riassunto, consiglio, dono per tutti. L'esperienza di tirocinio ha mostrato nel concreto come una classe possa diventare comunità di lettori: questo accade soprattutto quando i libri sono presenti, fruibili ai piccoli alunni, accessibili e possono essere condivisi ogni giorno. Vedere i bambini discutere spontaneamente di libri, mostrare il desiderio e la voglia di presentare agli altri le proprie letture per incuriosire, utilizzare le parole per "stupire" qualcuno anche fuori dalla classe ha reso evidente come la lettura, in questo ambiente, diventi davvero un'esperienza di meraviglia condivisa. Scegliere di redigere una tesi incentrata sulla scoperta della filosofia S.C.R.I.M. è un'esperienza estremamente di futura ispirazione, ma anche di riflessione su che tipo di insegnante desidero diventare e come voglio orientare la mia carriera professionale. L'importanza di costruire contesti dove il sapere circola, si racconta, si dona, e dove sorriso, curiosità, ragionamento, immaginazione, meraviglia, sono i principi cardine per dare una direzione ben chiara alle scelte didattiche quotidiane. In questo senso, la tesi rappresenta anche un passaggio di responsabilità: l'azione stessa di incontrare una pratica educativa sul campo, provarne a comprendere profondamente i fondamenti teorici e pratici per arrivare ad arricchirmi personalmente e professionalmente per il futuro. In conclusione, l'incontro con S.C.R.I.M. ha reso evidente come il clima emotivo, le routine significative e la centralità delle domande possano trasformare il rapporto dei bambini con i testi da dovere scolastico ad esperienza ricercata e desiderata. Immanuel Kant scriverà che la scuola, rappresentata dai docenti, deve considerare che "[lo studente] non lo si deve portare ma guidare, se si vuole che in seguito sia capace di camminare da solo" (I. Kant, 2004, p.153). Sviluppare la capacità di problem solving, tornare al bello, incentivare l'autonomia e l'indipendenza, educare a sovvertire l'ordine delle cose, non dare per scontato, imparare a prendere strade diverse e punti di vista diversificati, aver sete di conoscenza e non

cadere nell'oblio del memorizzare senza acquisire veramente, la condivisione come inizio-mezzo-fine, dovrebbe animare, e quindi muovere, il lavoro di un insegnante. Come ci ricorda Antoine De Saint-Exupéry nel libro del *Piccolo Principe*: “Tutti i grandi sono stati bambini, prima. (Ma pochi di loro se ne ricordano.)” (Antoine De Saint-Exupéry, 2015, p.9).



Figura 1: “perché siamo vivi? Per goderci lo spettacolo”, frase tratta dall’albo “Che cos’è il cielo?”

*I bambini delle classi 5C e 5D*

## CAPITOLO 1

### **S.C.R.I.M. UNA CORNICE EDUCATIVA PER COLTIVARE MERAVIGLIA, CURIOSITÀ E IMMAGINAZIONE**

*"La cosa più importante nell'educazione è l'entusiasmo, perché solo attraverso l'entusiasmo si può imparare. E l'entusiasmo nasce dalla meraviglia."*

Maria Montessori

#### **1.1 Origine, definizione e significato dell'acronimo S.C.R.I.M.**

L'acronimo S.C.R.I.M. nasce dalla pratica quotidiana del maestro Pastorino Stefano che lavora nella scuola primaria di Varazze e che, nel corso di anni di insegnamento, ha sentito l'esigenza di dare nome e una forma riconoscibile alla modalità che guidava il suo modo di fare scuola. Non si tratta, parafrasando le sue parole, di un metodo codificato o di un protocollo rigido, ma di una filosofia operativa educativa, emersa dal lavoro quotidiano e concreto studiato in classe e progressivamente esplicitato attraverso una riflessione e sistematizzazione. Lo S.C.R.I.M. è innanzitutto un acronimo che racchiude cinque parole chiave: Sorriso, Curiosità, Ragionamento, Immaginazione e Meraviglia. Sono state scelte dal docente per indicare cinque dimensioni che considera essenziali per una scuola capace di nutrire non solo le conoscenze, ma soprattutto il desiderio di conoscenza. La scelta di un acronimo nasce dal bisogno di offrire agli alunni una mappa semplice e condivisa, un filo conduttore, con cui imparare a leggere la vita quotidiana di classe: le cinque lettere diventano così un riferimento costante, un richiamo nei rituali quotidiani, nei materiali esposti in aula, nelle attività progettate e nel linguaggio stesso del gruppo, a tal punto che i bambini hanno il loro saluto personale: "batti il cinque con S.C.R.I.M."

Intervistando il maestro, lo S.C.R.I.M. “esula dalla didattica, ma la abbraccia nei suoi impegni”: ciò significa che il suo scopo non è quello di sostituirsi alle discipline, ma dare loro un senso logico, intrecciandole, avvicinando alla scoperta dei bambini per le “cose belle, astratte e concrete della vita” e “stuzzicando le giovani menti alla curiosità”. In questa visione, l’acronimo non indica un insieme di mere tecniche scollegate da applicare, bensì un tipo di atteggiamento da tenere verso la scoperta del sapere, delle relazioni e del mondo, che invita a guardare con occhi attenti, curiosi, interroganti e capaci di stupore. Lo S.C.R.I.M. si configura dunque come sostegno e cornice educativa: una lente attraverso cui pensare e progettare la quotidianità di classe, una lettura che orienta le scelte organizzative, metodologiche e relazionali. Il maestro con le sue parole sottolinea come l’aiuto ai bambini passi attraverso le tre dimensioni: la conoscenza, le abilità e l’atteggiamento intrecciate tra loro, affermando che “davanti allo S.C.R.I.M. occorre avere un atteggiamento di accoglienza delle sue cinque chiavi e di ciò che comportano”. L’acronimo diventa così una sorta di patto educativo condiviso: sorridere insieme, coltivare curiosità, allenare il ragionamento, dare spazio all’immaginazione e custodire la meraviglia sono un patto che impegna tanto gli alunni quanto l’insegnante. Un elemento centrale nella definizione di S.C.R.I.M. è la dimensione della condivisione. Quando il maestro parla dell’inclusione, sceglie di fare riferimento a un movimento reciproco sintetizzato in espressioni come “mi dai → ti do”, “ho saputo → ti racconto”, “ho visto → te lo dico”, “ho letto → te lo riassumo”, che rimandano all’idea di una classe in cui ogni scoperta, ogni esperienza e ogni lettura sono potenzialmente un dono per gli altri. In questa logica, lo S.C.R.I.M. non è solo un acronimo, ma un modo di stare insieme: la comunità di apprendimento si costruisce attraverso un continuo scambio di parole, racconti, domande, in cui ciascun bambino può sentirsi contemporaneamente sia destinatario, sia protagonista.

Dalla presente tesi, S.C.R.I.M. verrà considerato come un approccio didattico originale di natura esperienziale, all'interno di una cornice motivazionale che orienta la pratica didattica quotidiana e che trova una delle sue espressioni più significative nella relazione tra bambini ed i libri. Il motto "mai più senza libri", scelto dal maestro per sintetizzare la propria visione, esprime al meglio questa imprescindibile connessione: i libri non sono soltanto strumenti di lavoro, ma compagni di un viaggio attraverso cui esercitare tutte e cinque le chiavi dello S.C.R.I.M., dal sorriso e la curiosità che accompagna la lettura condivisa fino ad arrivare alla pedagogia della meraviglia che nasce davanti a una storia capace di toccare le emozioni e gli aspetti della vita.

## **1.2 L'approccio S.C.R.I.M. e la pedagogia attiva**

L'approccio S.C.R.I.M. si può ritrovare nel filone della tradizione della pedagogia attiva, il movimento educativo sviluppatosi tra fine Ottocento e metà Novecento che ha posto al centro del processo formativo l'esperienza diretta del bambino (scuola-laboratorio), sottolineando la sua curiosità innata e la centralità del contesto sociale di apprendimento (Dewey, 1938 e Freinet, 1970). John Dewey ha sostenuto che l'educazione deve partire dai bisogni e dagli interessi autentici degli alunni, dove il "fare" ed il "riflettere" si intrecciano in un processo di indagine cooperativa orientata alla risoluzione di problemi reali. La scuola aveva il compito primario di guidare l'allievo a diventare l'educatore di sé stesso, dimostrando che l'insegnamento non è prerogativa esclusiva dell'insegnante in un processo puramente nozionistico. L'insegnamento e l'approccio dell'insegnante vanno ritagliati su misura sulle reali necessità dell'alunno (J. Dewey, 1965).

In modo analogo, nelle classi da me osservate, il sapere non è presentato come una sorta di scatola di nozioni pronte all'uso, ma viene estrapolato dall'esplorazione

condivisa di testi, parole, fenomeni naturali e questioni emerse dai bambini stessi e legati al contesto sociale: esempi concreti come il calendario di Domandino, le Domandiadi e le domande quotidiane di logica e matematica, i laboratori sul territorio, le curiosità del quotidiano che fanno sorgere domande rappresentano come la curiosità diventi motore di apprendimento significativo e duraturo nel tempo. Gli allievi sono costantemente guidati dall'insegnante, anch'esso costantemente guidato dai bisogni e dagli interessi degli alunni.

All'interno della pedagogia attiva, Célestin Freinet offre un ulteriore punto di contatto con S.C.R.I.M., attraverso l'enfasi posta sulla produzione testuale libera, sulla circolazione delle opere tra classi e sulla centralità della tecnica come mezzo per rendere

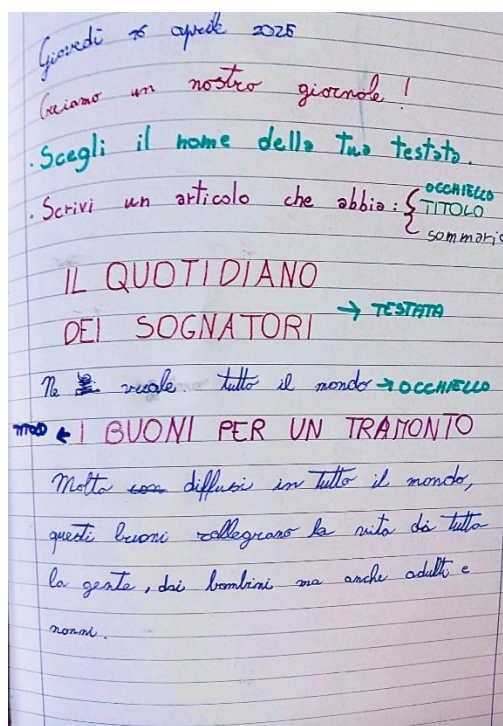


Figura 2: scrittura libera della prima pagina di un quotidiano

gli alunni protagonisti attivi del proprio apprendimento. Attraverso scelte pedagogiche concrete e profondamente innovative, come il posizionarsi simbolicamente e fisicamente allo stesso livello degli allievi, l'apertura della scuola alla natura e al territorio e la sostituzione dei manuali scolastici con schedari di lavoro, rappresentarono pratiche che ridefinirono radicalmente la relazione educativa. In tal modo, Freinet costruì un impianto didattico fondato sugli interessi e sui bisogni degli alunni, ribaltando il tradizionale modello trasmissivo e

dando forma a una pedagogia autenticamente esperienziale, lontana da elaborazioni astratte e centrata sul vissuto dei discenti. Risultano emblematiche le sue parole: «L'istruzione è obbligatoria, lo afferma anche la Costituzione. Ma l'apprendimento non

si decreta: non si può stabilire per legge che un alunno impari; occorre piuttosto metterlo nelle condizioni di desiderare l'apprendimento.» (C. Freinet, 1970, p. 47). Sebbene lo S.C.R.I.M. non preveda strumenti come la tipografia scolastica, condivide con il pensiero di Freinet la convinzione che la scuola debba essere un laboratorio di espressione autentica, in cui i bambini comunicano, interrogano il mondo e mettono a disposizione degli altri le proprie scoperte. La pratica dell'“ho letto → te lo riassumo” e del “mi dai → ti do”, descritta dal maestro, richiama questa dinamica di circolazione orizzontale del sapere, dove ciascun alunno è al tempo stesso autore e destinatario (Figura 2).

Un ulteriore contributo fondamentale alla comprensione dell'approccio didattico S.C.R.I.M. viene offerto dalla teoria dell'apprendimento di Jerome Bruner, pedagogista statunitense che ha evidenziato il ruolo centrale della narrazione, dell'immaginazione e della scoperta attiva nella costruzione di significati: la narrazione ha una valenza fondamentale per gli esseri umani aiuta a costruire la realtà e a darle significato, coinvolge a livello affettivo e serve per comunicare (J. Bruner, 1960-1970, p.32). Per Bruner, i bambini imparano meglio quando possono “scoprire” attraverso l'esplorazione personale e il confronto con mondi possibili, i concetti anziché riceverli in modo passivo: le attività di immaginazione (parole inventate, acrostici, storie creative) e di pensiero divergente osservate in classe, come le Domandiadi o il quaderno di meraviglia, incarnano pienamente questa visione, offrendo agli alunni spazi per esercitare la creatività e generare pensieri originali.

Un altro elemento altrettanto significativo è rappresentato dalla connessione con Mario Lodi: insegnante, pedagogista e scrittore che ha concepito la scuola come comunità democratica di ricerca in cui gioco, narrazione e produzione collettiva diventano occasioni di crescita cognitiva ed etica (M. Lodi, 1970). Mentre svolgevo la mia esperienza di tirocinio ho avuto modo di constatare la reale integrazione tra vita scolastica

e territorio come le uscite didattiche, laboratori di ceramica, concerti di canto gospel, passeggiate letterarie, incontri teatrali con artisti, ricerca delle radici culturali sul territorio, notando dei richiami specifici con il modello di Lodi, in cui l'esperienza estetica e relazionale sostiene lo sviluppo integrale della persona. È fondamentale dichiarare che lo S.C.R.I.M., non è attualmente un metodo formalizzato, ma nonostante questo, va inteso che tale pratica condivide la fiducia nella capacità dei bambini di apprendere attraverso l'esperienza concreta, la cooperazione e il piacere della scoperta del mondo intorno a noi, riscoprendo nella lettura uno dei terreni più fertili per coltivare tale potenzialità.

Pertanto, alla luce di quanto sopra esposto, lo S.C.R.I.M. (Figura 3) si presenta come un'interpretazione contemporanea e personalizzata che può trovare dei punti d'incontro con la pedagogia attiva: meno sistematica dei modelli classici, ma altrettanto radicata nella convinzione che educare preveda, prima di tutto suscitare meraviglia, poi alimentare curiosità e da qui, partire alla costruzione di comunità fondate sulla condivisione quotidiana sia della bellezza, sia del sapere.

S.C.R.I.M. è un acronimo che contiene cinque chiavi fondamentali per tutti, bambini e adulti.

S.C.R.I.M. per esplorare l'universo della scuola dalla prospettiva di chi non sta più solo in cattedra, ma si lascia guidare da emozioni positive nella consapevolezza di essere parte di un Noi.

S.C.R.I.M. è moltiplicatore di buone prassi.

S.C.R.I.M. è l'invito a prendere confidenza con i sentimenti di coraggio, curiosità e scoperta, fare maturare nuovi pensieri e costruire una scuola del benessere.

S.C.R.I.M. invita a trovare stupore e meraviglia in una vita normale; mostra la gioia di gustare sapori genuini (pomodori, mele, pere) e l'infinito piacere nel tocco di una mano; fa in modo che l'ordinario prenda vita. Lo straordinario, al limite, verrà da sé.

Il simbolo dello S.C.R.I.M. è il girasole.

Di seguito il logo con l'acronimo e il calligramma delle parole.




Figura 3: pagina del diario scolastico IC Varazze-Celle

### **1.3 I cinque principi psicologici ed educativi dello S.C.R.I.M. come base motivazionale**

L'acronimo S.C.R.I.M. (Sorriso, Curiosità, Ragionamento, Immaginazione, Meraviglia) racchiude cinque principi fondamentali che costituiscono il nucleo generativo dell'approccio educativo osservato, configurandosi come una vera e propria architettura motivazionale e cognitiva dell'esperienza di apprendimento. Tali principi non si presentano come categorie astratte o dichiarazioni teoriche isolate, bensì come dispositivi pedagogici concretamente agiti all'interno della quotidianità scolastica attraverso rituali, pratiche didattiche, materiali e interazioni significative. Essi orientano in modo sistemico la vita di classe, contribuendo alla costruzione di un ambiente educativo caratterizzato da partecipazione attiva, coinvolgimento emotivo e costruzione condivisa del sapere.

Pur emergendo dalla pratica situata di un singolo docente e non essendo ancora supportato da una validazione empirica su larga scala, il modello S.C.R.I.M. presenta una solida coerenza interna che trova riscontro nelle principali teorie psicologiche, pedagogiche e neuroscientifiche contemporanee. Può essere interpretato come una formalizzazione implicita di principi scientificamente fondati, tradotti in pratiche didattiche accessibili e sostenibili. Le cinque chiavi dello S.C.R.I.M., infatti, si inscrivono pienamente all'interno dei paradigmi dell'apprendimento motivazionale, delle neuroscienze affettive e dello sviluppo cognitivo, offrendo una base teorica robusta all'intuizione pedagogica del docente e permettendo di leggere l'esperienza osservata come un laboratorio vivente di applicazione delle teorie dell'apprendimento.

Il principio del **Sorriso** si configura come fondamento emotivo dell'intero impianto metodologico, indicando la costruzione intenzionale di un clima relazionale positivo, accogliente e generativo. In tale prospettiva, l'allegria, la leggerezza e la gioia

condivisa non rappresentano elementi accessori o decorativi dell'esperienza scolastica, ma condizioni strutturali che rendono possibile l'apprendimento stesso. Le routine quotidiane, come il "Buongiorno S.C.R.I.M.", i momenti musicali, i giochi linguistici e le letture condivise, contribuiscono a stabilizzare un contesto emotivo in cui l'errore perde la sua connotazione minacciosa e viene rielaborato come occasione di crescita. Questo approccio trova un solido riferimento nella teoria *broaden-and-build* di Fredrickson (2001), secondo cui le emozioni positive ampliano il repertorio cognitivo e comportamentale degli individui, favorendo l'apertura mentale, la creatività e la costruzione di legami sociali duraturi. In ambito educativo, tali condizioni si traducono in una maggiore disponibilità all'apprendimento, in una riduzione dell'ansia cognitiva e in un incremento della motivazione intrinseca. Studi successivi nell'ambito delle neuroscienze affettive hanno ulteriormente dimostrato come il coinvolgimento emotivo positivo migliori non solo il benessere degli studenti, ma anche le loro performance cognitive e la qualità delle interazioni sociali (Immordino-Yang, 2016), confermando il ruolo centrale del clima emotivo come prerequisito dell'apprendimento significativo.

All'interno di questo contesto emotivamente favorevole, la **Curiosità** si configura come motore epistemico primario del processo di apprendimento. Essa non viene

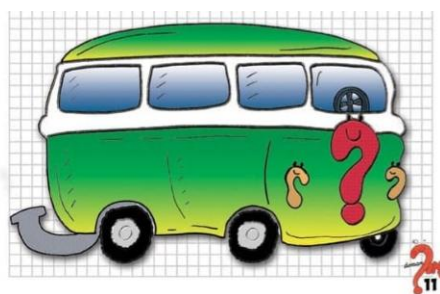


Figura 4: il Domandinobus alimentato a curiosità

semplicemente stimolata, ma sistematicamente coltivata attraverso dispositivi didattici specifici: il "Domandinobus" (Figura 4) e le "Domandiadi" che trasformano le domande spontanee dei bambini in occasioni strutturate di indagine e riflessione. La curiosità, in questo senso, non è solo una

disposizione individuale, ma una pratica collettiva che orienta l'attività cognitiva della classe. La letteratura psicologica riconosce nella curiosità uno dei principali predittori

dell'apprendimento significativo, in quanto essa attiva processi di ricerca attiva delle informazioni e favorisce la costruzione di connessioni tra saperi diversi (G. Loewenstein, 1994). Le evidenze neuroscientifiche mostrano inoltre come la curiosità coinvolga i circuiti della ricompensa cerebrale, analogamente a stimoli primari, aumentando la salienza delle informazioni e la loro memorizzazione a lungo termine (M.J. Gruber et al., 2014). In ambito educativo, ciò si traduce in una maggiore persistenza nell'impegno, in un atteggiamento esplorativo e in una predisposizione al pensiero divergente, competenze fondamentali per affrontare la complessità della conoscenza contemporanea (Kidd & Hayden, 2015).

Il **Ragionamento** rappresenta la dimensione cognitiva che consente di organizzare, strutturare e problematizzare le conoscenze acquisite, trasformando l'apprendimento da semplice accumulo di informazioni a processo attivo di costruzione del sapere. Nello S.C.R.I.M., tale principio viene attivato attraverso pratiche dialogiche e attività che richiedono agli alunni di argomentare, confrontare ipotesi, negoziare significati e costruire soluzioni condivise. Le discussioni sui testi, l'analisi logica di frasi tratte dall'esperienza quotidiana e le gare di risposte aperte costituiscono esempi concreti di come il ragionamento venga esercitato in contesti autentici e significativi. Questo approccio si colloca in continuità con i modelli del pensiero critico e con la *Philosophy for Children* di Lipman (2003), secondo cui il pensiero si sviluppa all'interno di comunità dialogiche in cui la conoscenza è co-costruita attraverso il confronto. Le ricerche di N. Mercer (2000) evidenziano come il dialogo esplorativo migliori la comprensione profonda e la capacità di argomentare, mentre l'osservazione diretta del contesto di tirocinio mostra come tali pratiche favoriscano lo sviluppo di competenze metacognitive, trasformando gli alunni in soggetti attivi del proprio processo di apprendimento.

L'**Immaginazione**, lungi dall'essere relegata a una dimensione ludica o accessoria, assume nello S.C.R.I.M. una funzione cognitiva centrale, in quanto consente ai bambini di costruire significati personali, elaborare rappresentazioni simboliche e ipotizzare scenari alternativi. Attraverso attività quali scritture creative, giochi linguistici, costruzione di neologismi, reinterpretazioni di testi e creazione di mondi simbolici, gli alunni sono invitati a superare il dato immediato per esplorare possibilità altre, sviluppando una forma di pensiero flessibile e generativo. Tale prospettiva trova fondamento nella distinzione proposta da Bruner (1986) tra pensiero paradigmatico e pensiero narrativo, evidenziando come quest'ultimo sia essenziale per la costruzione di significati e per la comprensione profonda della realtà. Studi sulla creatività infantile confermano che attività di pensiero laterale, come la produzione di neologismi o la rielaborazione simbolica, favoriscono la flessibilità cognitiva e la consapevolezza metalinguistica (J. Morais, 2015), contribuendo allo sviluppo di una "cittadinanza immaginativa" (K. Egan, 1992), intesa come capacità di interpretare criticamente il mondo e di immaginare alternative possibili.

La **Meraviglia**, infine, rappresenta la dimensione più profondamente trasformativa dello S.C.R.I.M., configurandosi come apertura emotiva e cognitiva allo stupore e alla scoperta. Essa si radica in una lunga tradizione filosofica che, da Platone ad Aristotele, riconosce nello stupore l'origine del pensiero e del desiderio di conoscenza (Aristotele, 384 a.C./2005), e trova oggi conferma nelle neuroscienze contemporanee, che evidenziano come la meraviglia attivi processi cognitivi complessi, migliorando attenzione, memoria e capacità di insight (L. Stavroula et al., 2025). Nel contesto osservato, la meraviglia viene coltivata attraverso momenti intenzionali di contemplazione, silenzio e riflessione condivisa, come la lettura di albi o l'osservazione di immagini della natura o la scoperta di parole particolarmente evocative, trasformando

l'esperienza scolastica in un'occasione di coinvolgimento profondo e significativo. In questa prospettiva, la meraviglia non rappresenta un esito occasionale, ma una vera e propria strategia pedagogica che consente di attribuire senso all'apprendimento e di renderlo emotivamente rilevante.

L'elemento distintivo dello S.C.R.I.M. risiede tuttavia nell'integrazione dinamica di queste cinque dimensioni, che non operano come compartimenti separati, ma come elementi interdipendenti di un sistema complesso. Esse danno origine a un circolo virtuoso in cui il **Sorriso** crea le condizioni emotive per l'emergere della **Curiosità**, la quale attiva processi di **Ragionamento**, alimentati e ampliati dall'**Immaginazione**, fino a culminare nella **Meraviglia**, che a sua volta rigenera il desiderio di conoscere. Tale dinamica appare pienamente coerente con la teoria dell'autodeterminazione (Deci & Ryan, 2000), secondo cui la motivazione intrinseca si sviluppa quando vengono soddisfatti i bisogni fondamentali di autonomia, competenza e relazione. Allo stesso tempo, essa trova riscontro nelle evidenze empiriche sulla pedagogia attiva, che sottolineano come approcci centrati sull'esperienza, sul dialogo e sul coinvolgimento emotivo producano effetti positivi sia sugli apprendimenti sia sul benessere psicologico degli studenti (J. Hattie, 2009).

L'esperienza di tirocinio suggerisce che lo S.C.R.I.M. "funzioni" non tanto come metodo formalizzato, quanto come traduzione operativa di principi scientifici consolidati, capace di rendere la classe un contesto di apprendimento autentico, significativo e profondamente umano. In questo senso, esso si configura come un modello pedagogico emergente che meriterebbe ulteriori approfondimenti e validazioni empiriche, ma che già nella sua forma attuale evidenzia un elevato potenziale trasformativo, ponendo al centro non solo l'acquisizione di conoscenze, ma la formazione integrale della persona nella sua dimensione cognitiva, emotiva e relazionale.

#### **1.4 Il clima educativo e il ruolo del docente S.C.R.I.M.: regista, narratore, facilitatore**

Il clima educativo della cornice metodologica S.C.R.I.M. si configura come un ambiente intenzionalmente costruito, nella routine quotidiana, nell'organizzazione degli spazi e nelle interazioni tra maestro e alunni. Gli arredi dell'aula, i corridoi, le pareti, i carrelli di libri facilmente accessibili e strumenti simbolici rendono visibile il percorso collettivo di lettura e scoperta. La letteratura sull'ambiente di apprendimento sostiene come spazi ricchi di stimoli significativi e personalizzati funzionino da "terzo educatore", stimolando motivazione e senso di appartenenza (Scuola Reggio Children, 2010). Le routine rappresentano un altro pilastro del clima S.C.R.I.M., strutturando la giornata senza irrigidirla, offrendo ai bambini prevedibilità e sicurezza emotiva. Si tratta di rituali che, con esempi già ampiamente citati e come evidenziato dalla ricerca sulle routine scolastiche, favoriscono lo sviluppo dell'autoregolazione e riducono l'ansia, creando le condizioni per fare sì che curiosità e immaginazione possano dispiegarsi liberamente (C.M. Bohn, 2003). Mediante l'osservazione è stato dimostrato come questi momenti fungano da collegamento tra le diverse discipline, trasformando la frammentazione curricolare in un flusso continuo di esperienze e saperi interconnessi.

Il docente che intende applicare una pratica didattica basata sui principi S.C.R.I.M. assume tre ruoli complementari che incarnano la filosofia dell'approccio: regista, narratore e facilitatore. Come regista, progetta l'intenzione della giornata scolastica, selezionando testi, stimoli visivi, domande e attività che risuonino con i bisogni e gli interessi dei discenti. Naturalmente la pianificazione non è rigida, ma flessibile: il maestro adatta i tempi e le proposte in itinere, rispondendo alle curiosità emerse o alle difficoltà incontrate, in linea con i principi dell'insegnamento adattivo (C.A. Tomlinson, 2014). Le variazioni sono parte dell'attività, il maestro infatti afferma: "Nella

programmazione si parte da una macroarea, da suddividere in microaree e intersezioni. Si parte da un'idea, la si suddivide in gruppi ma con intersezioni, in quanto tutti possono fare tutto. Obiettivi e chiavi spesso sono dettati dagli alunni stessi, che spesso apportano, adattano, cambiano l'idea iniziale proposta loro.”

Nel ruolo di narratore, il docente dà voce alle storie, lette ad alta voce, raccontate dagli alunni, rielaborate collettivamente, modellando un ascolto attento e un'intonazione che catturano l'immaginazione e suscitano meraviglia. La scelta dei libri avviene a seconda del percorso che la classe sta facendo, dal punto di vista storico, geografico, scientifico; oppure parte da interessi vari, come ad esempio, le emozioni, di cui tanto i bambini hanno bisogno di esternare e sui cui hanno tanto bisogno di lavorare. La lettura ad alta voce sistematica, osservata durante il periodo dell'Avvento con il testo *La foresta delle 25 luci*, esemplifica questo ruolo: ogni giorno un bambino riassumeva il brano precedente mentre il maestro introduceva il successivo, intrecciando narrazione condivisa e responsabilità individuale. Afferma il maestro: “il fine è di rendere la lettura un vero e proprio piacere, una condivisione; la lettura come inclusione e scambio di idee, confronto, proposte tramite presentazioni di libri letti, vuole essere un confronto positivo di crescita”

Come facilitatore, il maestro crea spazi di ascolto e confronto: si fa sorprendere dalle giovani menti, valorizza le idee individuali, rilancia le domande dei bambini e sostiene chi fatica senza sostituirsi, incarnando l'atteggiamento di accoglienza e il bisogno di inclusione: “all'interno di ogni classe vi sono presenti varie sfumature di bisogni educativi speciali; quindi, c'è il desiderio di portare tutti ad un obiettivo, seppur diversificando la strada” riportando le sue parole. Questa triade di ruoli si distingue dal modello tradizionale trasmissivo, avvicinandosi alle figure del “Teachers as guide” e del “learning facilitator” descritti dalla letteratura sull'apprendimento costruttivista (Brooks & Brooks, 1999).



Figura 5: Calligramma ideato appositamente come elemento identitario



Figura 6: Disegni di elementi S.C.R.I.M. a scelta

## CAPITOLO 2

### LA LETTURA COME ESPERIENZA EDUCATIVA DI MERAVIGLIA

*“Mai più senza libri!”*

Maestro Stefano Pastorino

#### **2.1 La lettura come pratica cognitiva e culturale**

La lettura rappresenta una delle pratiche educative più potenti per lo sviluppo cognitivo e culturale nella scuola primaria, offrendo ai bambini opportunità uniche di ampliamento del lessico, miglioramento della comprensione testuale e costruzione di strutture narrative interne (F. Batini et al., 2018). La lettura è una tecnica decifrativa ed una pratica complessa che coinvolge processi cognitivi di alto livello e l'ingresso del bambino in una comunità culturale di significati. Ricerche nazionali e internazionali dimostrano che l'esposizione sistematica a testi complessi, attraverso lettura ad alta voce e autonoma, arricchisce il repertorio linguistico, potenzia la memoria di lavoro e favorisce l'acquisizione di abilità metacognitive come la previsione, l'ipotesi e la sintesi (Mol & Bus, 2011). Sul piano culturale, la lettura costituisce uno dei principali “strumenti” attraverso cui l'alunno entra in contatto con il patrimonio simbolico della propria comunità: storie, generi, figure, linguaggi che veicolano valori, modelli di relazione, visioni del reale. In questa prospettiva, l'atto di leggere non riguarda solo la comprensione “corretta” del testo, ma la partecipazione a un dialogo più ampio, in cui le narrazioni letterarie diventano occasione per sviluppare pensiero critico, coscienza sociale e consapevolezza di sé. Approcci di matrice socio-costruttivista, da Vygotskij a Bruner, insistono proprio su questo punto: attraverso la lettura condivisa e la discussione dei testi, gli alunni apprendono a utilizzare il linguaggio come strumento di mediazione cognitiva

e culturale, interiorizzando progressivamente le forme di pensiero della propria comunità. Nella cornice S.C.R.I.M. osservata, la lettura non si limita a un'attività disciplinare settoriale, ma permea l'intera giornata scolastica, intrecciandosi con le altre materie e viene intenzionalmente collocata al crocevia tra processi cognitivi complessi e partecipazione culturale: non è solo decodifica, ma uno dei luoghi privilegiati in cui sorriso, curiosità, ragionamento, immaginazione e meraviglia diventano operativi nella vita quotidiana della classe. Il "lancio del libro", le presentazioni orali con quarta di copertina, il librometro personale ed il carrello dei libri sono solo alcuni esempi di come la lettura sia una pratica culturale visibile e condivisa, accessibile a tutti gli alunni indipendentemente dal livello di competenza iniziale. Essi, entrano in contatto con i mezzi simbolici della propria comunità (linguaggio, generi, figure, valori) e imparano a usarli per costruire significati personali e collettivi, secondo una prospettiva vicina alla pedagogia culturale di Bruner. Tale approccio risponde alla raccomandazione delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo, che sottolineano l'importanza di "contestualizzare gli apprendimenti linguistici in esperienze significative di lettura" (MIUR, 2012). La lettura nel primo ciclo non riguarda solo la strumentalità, ma contribuisce alla formazione di competenze culturali e sociali, invitando la scuola a favorire esplorazione, scoperta e apprendimento collaborativo; la comunità di lettori S.C.R.I.M. risponde a questa richiesta, perché mette i bambini nella posizione di "autori di significato" che raccontano, consigliano e reinterpretano testi. In questo modo, la lettura diventa il contesto concreto in cui la cornice metodologica mostra la propria efficacia: la curiosità orienta la ricerca di nuovi libri, il ragionamento struttura la comprensione, l'immaginazione permette di esplorare mondi possibili, la meraviglia dà spessore emotivo all'esperienza e il sorriso tiene insieme queste dimensioni in un clima relazionale che sostiene la motivazione a leggere. Dal punto di vista cognitivo, la lettura ad alta voce, pratica cardine dello

S.C.R.I.M., attiva simultaneamente elaborazione fonologica, semantica e sintattica, migliorando la comprensione del testo e la capacità di attenzione sostenuta (Wasik & Hindman, 2020). Il maestro, in questa cornice, non si limita a “insegnare a leggere”, ma costruisce situazioni in cui i bambini interrogano i testi, collegano le storie alla propria esperienza e condividono interpretazioni, trasformando la lettura in un esercizio di ragionamento e di consapevolezza metacognitiva. L’osservazione di un testo, letto quotidianamente con coinvolgimento rotativo degli alunni, esemplifica come questa pratica consolidi competenze linguistiche attraverso la routine condivisa. Inoltre, la ricerca di parole sconosciute, discussa collettivamente e approfondita con la LIM (Lavagna Interattiva Multimediale), potenzia il vocabolario ricettivo e la competenza meta-lessicale, creando connessioni interdisciplinari spontanee. La dimensione culturale della lettura emerge nella capacità dello S.C.R.I.M. di collegare i testi alla vita del gruppo: presentazioni di libri letti autonomamente, discussioni su autori contemporanei come Michele D’Ignazio o classici come Luis Sepúlveda, integrazioni con esperienze territoriali (biblioteche, mostre) costruiscono un’identità culturale plurale e dialogica. Rispondere all’esigenza educativa di formare cittadini capaci di comprendere e apprezzare la diversità culturale attraverso la letteratura, è raccomandato dalle linee guida UNESCO per l’educazione alla cittadinanza (UNESCO, 2015). In questo contesto, la lettura si configura come pratica cognitiva integrata e contestualizzata, che sfrutta l’intero potenziale linguistico e culturale del testo per promuovere non solo competenze tecniche, ma anche consapevolezza di sé come lettori attivi e pensanti (Figure 7 e 8).

**OCCHIELLO**  
 La torre più bella del Mondo

**TITOLO UNA MONTAGNA DI LIBRI**

Bambini che costruiscono una torre di 111 libri **SOMMARIO**

1) bambini delle classi 5<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> d,  
 spinti dal desiderio di rendere il  
 corridoio della scuola S.C.R.M.,  
 si sono dati appuntamento tra  
 le due aule giovedì scorso alle  
 14:00.

2) hanno innalzato una torre  
 di 111 libri, sorprendendo così  
 chiunque passi per quel corridoio.

Figura 7: Testo spontaneo riferito alla "montagna di libri"



Figura 8: torre di 111 libri letti

## 2.2 La lettura come esperienza emotiva e identitaria

La lettura in età scolare non è solo esercizio di decodifica, ma esperienza che coinvolge in profondità la dimensione emotiva e la costruzione dell'identità personale. Sul piano identitario, la lettura si intreccia con la pedagogia narrativa, secondo cui le storie sono lo spazio simbolico privilegiato per esplorare e costruire il "sé narratore": le storie aiutano i bambini a dare forma narrativa alla propria esperienza, organizzando emozioni, ricordi e desideri in trame dotate di senso (Bruner, 1990; Egan, 1992). Quotidianamente in classe, i bambini non si limitano a riassumere trame, ma narrano "la mia parte preferita", "cosa avrei fatto io", "come mi sono sentito", trasformando la lettura in esercizio di autoriflessione e di costruzione del sé. La curiosità S.C.R.I.M. stimola domande identitarie ("il personaggio è come me?"), mentre l'immaginazione permette di proiettarsi in scenari alternativi, rafforzando la flessibilità del sé. Le presentazioni di libri con scelta di un aggettivo rappresentativo, i consigli tra pari e le conversazioni su "che cos'è un lettore", la scelta di significati personali alle parole, aiutano i bambini a riconoscersi come soggetti capaci di scegliere, comprendere e interpretare testi. Sempre le Indicazioni nazionali sottolineano che, nella scuola primaria, "l'alunno diventa progressivamente consapevole del proprio modo di leggere" e che la scuola deve promuovere esperienze di lettura che coinvolgano emotivamente e permettano di "riconoscere nel testo la propria esperienza" (MIUR, 2012). Antonella Capetti, nota autrice del testo "A scuola con gli albi" sostiene che i libri scelti per una lettura condivisa in classe contribuiscano allo sviluppo del pensiero autonomo e soprattutto dello spirito critico, che è un obiettivo fondamentale, non solo per la scuola, ma soprattutto per la vita. (A. Capetti, 2025, p.45). Nella classe osservata, questa consapevolezza si manifesta quando gli alunni collegano le storie alla propria vita, discutono delle emozioni provate e si identificano con personaggi vicini al loro vissuto.

Parafrasando le parole del maestro, lo S.C.R.I.M. si colloca al di là della didattica tradizionale, pur impregnandola pienamente nei suoi principi fondamentali, mirando a avvicinare i bambini alle dimensioni più belle e significative della vita accendendo la curiosità delle giovani menti. La lettura diventa quindi un luogo privilegiato in cui i bambini possono incontrare la bellezza e fare esperienza di meraviglia condivisa. Durante il percorso di tirocinio, i bambini hanno parlato spontaneamente dei libri che desideravano trovare sotto l'albero, dei testi che li avevano commossi o divertiti, di preferenze di autori, mostrando come la lettura intervenisse nella loro vita emotiva quotidiana e nel modo in cui si raccontavano. La letteratura scientifica conferma che la lettura narrativa ha effetti significativi sullo sviluppo empatico e sulla teoria della mente: studi sperimentali mostrano che l'esposizione a narrativa letteraria può migliorare la capacità di comprendere stati mentali altrui (Kidd & Castano, 2013; Mar, 2004). L'analisi neuropsicologica evidenzia che leggere storie attiva regioni cerebrali coinvolte nell'elaborazione delle emozioni e nella simulazione di esperienze sociali, sostenendo il processo di identificazione con i personaggi (Eurispes, 2024). Questo quadro teorico trova riscontro nella classe S.C.R.I.M., dove le storie lette ad alta voce e quelle scelte dagli alunni diventano occasione per parlare di paura, coraggio, amicizia, giustizia, cioè di temi identitari centrali per la preadolescenza.

La lettura ad alta voce, pratica centrale nello S.C.R.I.M., svolge un ruolo specifico nella costruzione emotiva e identitaria: progetti come "Leggere: Forte!" hanno documentato che l'ascolto regolare di storie lette ad alta voce produce benefici non solo linguistici, ma anche sul piano socio-emotivo e relazionale, favorendo l'empatia e la capacità di immedesimarsi nei personaggi (Regione Toscana, 2022;). In classe, la lettura quotidiana crea un rito emotivo condiviso: durante il periodo dell'Avvento la lettura di un libro faceva sì che ogni bambino attendesse il proprio turno per riassumere il capitolo

precedente e introdurre quello nuovo, sperimentando contemporaneamente responsabilità, appartenenza al gruppo e orgoglio per il ruolo narrativo assunto. Questa pratica dà forma concreta al principio di condivisione espresso dal maestro: “ho letto → te lo riassumo”, facendo della lettura un atto di dono e cura reciproca. In questa cornice, le chiavi del Sorriso e della Meraviglia non sono semplici “ornamenti”, ma dispositivi intenzionali: il piacere di stare insieme intorno a una storia e lo stupore condiviso di fronte a immagini o passaggi narrativi intensi rendono la lettura un’esperienza affettivamente significativa, capace di consolidare il legame con il docente e con il gruppo classe.

La dimensione emotiva è evidente anche nei silenzi durante la lettura di passaggi intensi, esclamazioni di stupore di fronte a immagini o aforismi (come quello di Roald Dahl sul tema della lettura proiettato alla LIM), commenti dei bambini che riconoscono nei libri “cose che non avevano mai pensato”. Studi sulla lettura narrativa ed empatia mostrano che quanto più la trama è vicina al background personale del lettore, tanto più si favorisce identificazione e sviluppo della teoria della mente (Kidd & Castano, 2013; Senawati et al., 2023). Nella classe S.C.R.I.M., la scelta di testi che dialogano con le emozioni e con le esperienze dei bambini (amicizia, paura, coraggio, giustizia) rende la lettura uno spazio privilegiato per esplorare sé stessi e l’altro.

La lettura non si esaurisce entro i confini della classe, ma si riflette anche nel vissuto familiare, come emerge dalle testimonianze dei genitori nel questionario a loro sottoposto. Molti riferiscono che i figli “raccontano con entusiasmo” le storie lette a scuola, “spiegano lo S.C.R.I.M. ad amici e parenti” o apprezzano “le piccole cose”, collegando esperienze vissute in classe alla vita quotidiana. Alla domanda di indicare un elemento positivo della classe che comunica il figlio, espressioni come “stiamo bene insieme”, “la classe è un luogo di cooperazione” o “sono divertenti” indicano come la gioia della lettura condivisa si traduca in un attaccamento positivo al gruppo e alla scuola,

confermando l'efficacia dello S.C.R.I.M come collante emotivo. La lettura diventa così una “esperienza educativa di meraviglia” che intreccia emozioni, identità e relazioni, in linea con la filosofia del maestro e con i traguardi formativi del primo ciclo.

### 2.3 Albi illustrati e libri nella classe S.C.R.I.M.

La letteratura specializzata riconosce negli albi illustrati strumenti particolarmente efficaci per sostenere lo sviluppo linguistico, cognitivo ed emotivo dei bambini, grazie all'intreccio tra parola e immagine e alla forte densità simbolica. Gli albi illustrati, in particolare, si prestano a molteplici usi: lettura immersiva per stimolare

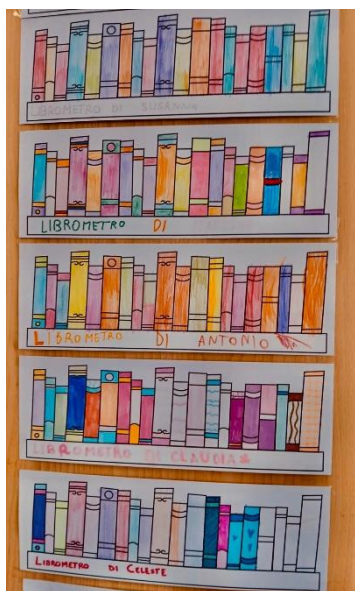


Figura 9: Il librometro: misura visibile dell'entusiasmo per la lettura

ascolto e attenzione sostenuta; analisi visiva per esercitare descrizione, inferenze e pensiero divergente (“che cosa sta provando questo personaggio?”, “cosa succederà dopo?”); laboratorio creativo per rielaborazioni personali (disegni ispirati, finali alternativi, drammatizzazioni). Favoriscono identificazione emotiva e discussioni su valori come amicizia e diversità, stimolano curiosità artistica e scoperta di talenti nascosti. In questo contesto, la lettura diventa esperienza multisensoriale: il testo guida il ragionamento, l'immagine accende la meraviglia, la voce del lettore trasmette emozione e il dialogo collettivo consolida i significati condivisi. Anche i romanzi e i racconti della letteratura per l'infanzia, dagli autori contemporanei ai classici, offrono ai lettori occasioni di confronto con temi complessi (identità, perdita, giustizia, diversità) in forme narrative accessibili e sfumate. Il librometro (Figura 9), strumento iconico S.C.R.I.M., misura l'entusiasmo per la lettura: ogni bambino colora il proprio “marcatore” ogni volta che legge un libro, generando una sana competizione collettiva che normalizzano le

fluttuazioni motivazionali e rinforzano la lettura come valore condiviso. Questa routine, osservata durante il tirocinio, crea un clima di attesa positiva: i bambini scelgono autonomamente libri dal carrello, dal cesto, dalla montagna e li portano a casa (“prestito speciale”), li presentano ai compagni seguendo uno schema semplice ma ricco: titolo, autore, trama, quarta di copertina, aggettivo emozionale (“divertente”, “commovente”, “pazzesco”) e consiglio personale (“leggetelo perché vi farà ridere!”).

L'albo illustrato costituisce, in questa cornice, una forma d'arte di straordinario valore culturale e uno strumento pedagogico privilegiato per avvicinare bambini e ragazzi alla meraviglia, stimolare il pensiero critico e accompagnarli nel processo di attribuzione di significato al mondo. In una situazione attuale di “povertà educativa”, in cui famiglia e scuola tendono spesso a rinunciare a tempi lenti di ascolto, dialogo e contemplazione, la lettura condivisa di albi illustrati può rappresentare un'argine alla riduzione della didattica a mera trasmissione di saperi, recuperando la dimensione affettiva, estetica e relazionale dell'incontro con la storia (L. Terrusi, 2017). Come è stato efficacemente sintetizzato da Dallari, forse “è proprio da qui che è bene ripartire: dalla contemplazione di un'immagine, dal calore di un'emozione, dalla seduzione di una storia, dall'incanto di una narrazione” (Dallari s.d.). E allora, ecco che l'albo illustrato diventa non solo il mezzo attraverso cui insegnare e imparare, ma un vero e proprio “compagno” con cui i bambini acquisiscono con il tempo sempre maggiore dimestichezza, praticando prima l'ascolto, poi la lettura autonoma, maturando quella capacità di leggere parole e immagini, che porterà poi alla costruzione di competenze elevate quali osservare e interpretare la realtà circostante nelle sue forme e manifestazioni (A. Capetti, 2025).

L'albo illustrato può essere compreso come un dispositivo composito, dotato di caratteristiche morfologiche e funzionali proprie: unisce linguaggi scritti e iconici, capacità progettuali, metafore e visioni del mondo che insieme contribuiscono alla

produzione di un oggetto fisico denso di significato (Nikolajeva & Scott, 2001). La narrazione iconica è sempre funzionale alla suggestione della narrazione verbale e viceversa; i rapporti tra testo e immagine possono assumere forme simmetriche, complementari, di arricchimento o di contrappunto, chiedendo al lettore di “mettere in relazione” i due codici e allenando così capacità inferenziali e interpretative sofisticate.

Sul piano storico, la critica riconosce nel *Orbis Sensualium Pictus* di Jan Amos Comenius (1658) uno dei primi antecedenti del picturebook moderno: un’opera pensata specificamente per i bambini, che presenta 150 illustrazioni del mondo naturale e sociale invitando il lettore a osservare, dedurre e comprendere la realtà attraverso i sensi. La novità di Comenius sta nello spostare l’attenzione dalle finalità esclusivamente moralistiche e religiose a un’esplorazione del mondo vicino all’esperienza infantile, riconoscendo ai bambini capacità di ragionamento e di esplorazione autonoma. Seguendo questa prospettiva, offrire un albo illustrato “non significa più proporre una storia per educare nel senso di inculcare un modello”, ma dare uno strumento di esplorazione fantastica, fisica e interiore, che consente al bambino di muoversi tra realtà e possibilità (L. Terrusi, 2017).

Nel lavoro osservato, alcuni titoli scelti dal maestro incarnano lo spirito e l’approccio S.C.R.I.M.: albi come *Solo il seme lo sa* di Agnese Baruzzi, *Le piccole grandi cose della scuola* di Francesco Villani, *Che meraviglia!* Di Marta Bartolucci, *Grazie* di Eric Carle, *Fate i tuoni!* di Michele D’Ignazio, *E se... quel giorno* di Cosetta Zanotti, *Il burrone* di Luana Vergari, *Chi sa che cosa sia la felicità lo dica* di Luca Tortolini, *Credici!* Di Robert Sabuda o *le Favole al telefono* di Gianni Rodari... propongono immagini e testi che invitano a vedere la realtà con occhi nuovi, a porre domande, a riconoscere la bellezza nel quotidiano e nei gesti piccoli. Questi libri dialogano in modo naturale con le cinque chiavi dello S.C.R.I.M.: suscitano sorriso, accendono curiosità, sollecitano

ragionamento, alimentano immaginazione e, soprattutto, generano meraviglia, confermando il ruolo dell'albo illustrato come alleato fondamentale nella costruzione di una pedagogia della meraviglia e della lettura per piacere.

#### **2.4 Lettura ad alta voce e lettura autonoma: verso una lettura consapevole**

La lettura ad alta voce e la lettura autonoma non rappresentano due pratiche separate, ma le due facce complementari di un unico percorso verso una lettura consapevole, intesa come capacità di comprendere, monitorare e rielaborare in modo attivo i testi. Il maestro utilizza la lettura ad alta voce come spazio guidato in cui modellare il “come si legge per capire”: l'attenzione non è rivolta solo alla correttezza fonologica, ma alla prosodia, alla ricerca del significato, alla previsione e all'interpretazione; la lettura autonoma diventa poi il terreno in cui ogni bambino può esercitare in prima persona queste strategie, selezionando testi in linea con i propri interessi e con il proprio livello di competenza. Il progetto “Che spettacolo la lettura: leggere per comunicare, leggere per studiare, leggere per il piacere di leggere” ideato dal maestro promuove una concezione della lettura trasversale e competenza complessa, finalizzata a tre dimensioni fondamentali: comunicare, studiare e leggere per puro piacere. La lettura strumentale è la capacità di decodificare in modo fluido e corretto testi complessi con l'intento di comprendere in modo profondo per un futuro studio funzionale. Sviluppare la lettura espressiva a voce alta curando ritmo, intonazione, punteggiatura con lo scopo di una comunicazione efficace. Rafforzare la lettura silenziosa, spazio di consapevolezza, utile all'autonomia e allo studio. Leggere non si riduce a codificare ma a comprendere e far comprendere: l'alunno è attivo e comunicativo, comprende approfonditamente e riduce anche la fatica dello studio poiché

diventa abilità tecnica ma soprattutto strumento cognitivo e relazionale che potenzia la motivazione, la competenza espressiva e la capacità di apprendimento.

La letteratura sulla metacognizione definisce la lettura consapevole come la capacità del lettore di riflettere sui propri processi di comprensione, accorgersi quando “non capisce” e attivare strategie correttive (Flavell, 1979; Rosati, 2018). Studi condotti nella scuola primaria mostrano che insegnare esplicitamente strategie di lettura, come fare previsioni, porsi domande durante la lettura, riassumere, chiarire parole difficili migliora significativamente la comprensione del testo rispetto a una lettura non guidata (Cottini, 2011; Rosati, 2018). Un esempio particolarmente significativo di lettura ad alta voce consapevole è l’esperienza laboratoriale osservata nel mese di febbraio, centrata sul testo “*Se la neve fosse musica*” di Chiara Da Rif (Progetti Sonori), che integra narrazione e ascolto musicale. La lettura espressiva del docente, accompagnata da brani di musica classica, ha generato un clima di attenzione condivisa e di partecipazione emotiva, mentre tra un segmento narrativo e l’altro venivano proposte domande-stimolo del tipo: «Quale strumento riconoscete?», «Qualcuno prende appunti o prova a sintetizzare?», «Potremmo rappresentare con un disegno ciò che stiamo ascoltando?», «È possibile immaginare solo attraverso parole e musica?», attivando insieme competenze linguistiche, musicali, iconiche e di visualizzazione mentale. Un passaggio narrativo come il personaggio che “mangia gli spartiti”, è stato utilizzato per domande ipotetiche come «Che sapore potrebbe avere la musica?», configurando la lettura come spazio di pensiero divergente e costruzione condivisa di significati.

Al termine, il compito di rielaborazione scritta («Se io incontro... cosa gli/le dico?») ha favorito il passaggio dall’ascolto alla produzione personale, mentre una successiva attività di valutazione formativa, con differenti interpretazioni vocali delle stesse frasi e l’uso del “letturometro liquido”, ha reso gli alunni consapevoli di come intonazione ed

espressività modifichino il significato comunicativo del testo. L'esperienza mostra come, nel modello S.C.R.I.M., la lettura ad alta voce possa diventare un dispositivo integrato in cui dimensione cognitiva, emotiva ed espressiva si intrecciano in un percorso unitario di apprendimento. A margine di questa, e di altre esperienze citate, il docente introduce la modalità di valutazione formativa della lettura espressiva basata sull'audio della voce "misteriosa" di una persona esterna all'ambito scolastico con tre diverse interpretazioni delle stesse frasi scritte dagli alunni. L'ascolto guidato permette di riflettere su come intonazione, ritmo, volume e pause modifichino il significato percepito del testo, spostando l'attenzione dalla correttezza formale alla qualità comunicativa della lettura. La valutazione assume la forma di una "non-valutazione simbolica": attraverso premi simbolici, feedback vocali e il "letturometro liquido", il percorso di miglioramento viene reso visibile senza ricorrere a voti numerici o giudizi etichettanti, in coerenza con la filosofia S.C.R.I.M. orientata al processo più che alla prestazione. Questa modalità aiuta i bambini a percepire la lettura ad alta voce come spazio di sperimentazione espressiva e di crescita personale, in cui l'errore diventa occasione di aggiustamento e non motivo di svalutazione. La lettura ad alta voce assume anche una funzione chiaramente metacognitiva: prima del nuovo brano, un alunno riassume quanto letto in precedenza; durante la lettura, il maestro si ferma per chiedere "che cosa avete capito fin qui?", per invitare i bambini a formulare ipotesi su ciò che accadrà o per esplorare insieme il significato di parole sconosciute. Studi ispirati al modello del *Reading Workshop* e del *Writing and Reading Workshop* mostrano come la combinazione di lettura autonoma, condivisione tra pari e mini-lezioni su strategie di lettura sia particolarmente efficace per creare comunità di lettori e sviluppare consapevolezza delle proprie pratiche di lettura (Calkins, 2001; Serafini, 2009).

Parallelamente, il maestro cura la dimensione della lettura strumentale: prove individuali su brani come *Il paese degli uomini di burro* di G. Rodari servono ad allenare correttezza, fluidità ed espressività, ma vengono immediatamente collegate a compiti che richiedono comprensione e rielaborazione, come l'invenzione di nuovi "paesi" a partire da materiali diversi. La lettura non è mai ridotta a mera prestazione tecnica: viene costantemente interrogata attraverso domande sul significato, sulle intenzioni dell'autore, sui collegamenti con altri testi e con la vita dei bambini, in linea con la visione della lettura come pratica critica (MIUR, 2012). In questa cornice, la lettura autonoma non è abbandonata alla spontaneità, ma inserita in un contesto intenzionale in cui l'alunno è guidato a diventare consapevole delle proprie preferenze, difficoltà e strategie, in linea con l'idea di lettore "strategico". Batini distingue, a questo proposito, tra "promuovere la lettura", cioè aumentare il tempo di esposizione ai libri, ed "educare alla lettura", ovvero insegnare a leggere meglio attraverso un lavoro sulle strategie, sulla comprensione e sul significato (F. Batini, 2025). Il lavoro del maestro si colloca chiaramente in questa seconda prospettiva: l'uso combinato di lettura ad alta voce guidata, dispositivi di scelta autonoma e momenti di restituzione orale mira a formare lettori che non solo leggono di più, ma sanno che cosa stanno facendo quando leggono, perché lo fanno e come possono affrontare testi via via più complessi. La lettura ad alta voce e la lettura autonoma sono sempre incoraggiate facendo sì che la lettura diventi consapevole immergendosi in esperienze significative che integrano emozione, cognizione e relazioni.

### **2.5 La lettura come atto sociale: comunità di lettori S.C.R.I.M.**

Nella classe osservata, la lettura assume esplicitamente la forma di un atto sociale, inscritto nella vita quotidiana del gruppo e nelle relazioni tra pari e con il docente. Lontano da una concezione individualistica e silenziosa, leggere significa partecipare a

una comunità: ascoltare insieme, discutere, consigliare libri, prestarsi, costruire riferimenti condivisi a personaggi, autori e storie che entrano nel linguaggio e nell'immaginario della classe. Il prestito spontaneo tra compagni e le presentazioni orali rendono visibile questo carattere sociale della lettura, trasformando il libro in un oggetto di scambio simbolico e relazionale. Il maestro descrive la logica e questa dinamica attraverso una circolazione orizzontale del sapere in cui il sapere libresco passa direttamente tra pari, senza mediazione gerarchica. La classe si avvicina al modello di "comunità interpretativa" descritto dalla pedagogia della lettura, in cui il significato del testo non è dato una volta per tutte, ma costruito attraverso il confronto di punti di vista (J. Bruner, 1990). Nel concreto, gli alunni portano a scuola i libri che li hanno fatti stare bene e il tempo delle presentazioni è pensato non solo per allenare il riassunto, ma per dare dignità alle scoperte dei bambini, trasformando le letture individuali in patrimonio comune della classe.

La dimensione sociale è evidente anche nei momenti di meraviglia condivisa: letture ma anche esperienze fuori dall'aula, come le passeggiate letterarie (Figura 10), in cui i bambini, guidati da una bandiera da loro realizzata che tiene alto il valore del congiuntivo e con un libro in mano attraversano le vie del paese leggendo ad alta voce o rispondendo a domande su verbi e frasi al congiuntivo, diventano occasioni per "mettere in scena" fuori dalla scuola lo stesso sguardo meravigliato coltivato nei libri. Gli episodi narrati dai genitori nei questionari come la partecipazione alla radio del Gaslini, le recite teatrali ispirate ai contenuti S.C.R.I.M., le visite ai musei o agli eventi della quotidianità in cui i figli "riconoscono caratteristiche e fanno collegamenti logici" confermano come l'esperienza di lettura condivisa in classe si prolunghi nella vita familiare e nel rapporto con il territorio, rafforzando il carattere sociale e comunitario della pratica. Le cinque chiavi dello S.C.R.I.M. si intrecciano operativamente all'interno delle routine: il Sorriso è

nel clima di piacere che accompagna l'ascolto e la condivisione, nelle battute, nelle letture a voce alta che fanno "stare bene insieme". La Curiosità si esprime nelle domande che nascono dai testi ("perché il personaggio sceglie questo?", "che cosa potrebbe succedere dopo?"), nella ricerca di parole nuove e nei collegamenti spontanei con altre storie o con la vita quotidiana. Il Ragionamento entra in gioco quando i bambini discutono le loro interpretazioni, confrontano ipotesi, fanno inferenze e collegano la lettura alla matematica, alla storia, alla geografia o alle scoperte scientifiche. L'Immaginazione viene sollecitata ogni volta che dalla lettura si passa alla scrittura creativa (come nel "*Paese degli uomini di burro*"), alla drammatizzazione, ai disegni di meraviglia, alle frasi inventate nel quaderno di filosofia personale: il testo diventa un trampolino per creare mondi possibili, personaggi nuovi, finali alternativi. La Meraviglia è il filo che unisce tutte queste dimensioni: è presente nei silenzi carichi durante una pagina intensa, nelle esclamazioni di stupore davanti a un'immagine o a una frase particolarmente bella, nelle uscite per cercare piccole felicità che nascono proprio dal desiderio di "portare fuori" lo sguardo imparato nei libri. La lettura è un'esperienza educativa, un laboratorio pedagogico completo, dove la pratica della lettura si accorda con la cornice pedagogica S.C.R.I.M., ne rappresenta una espressione paradigmatica. Questa armonia non è un modello astratto, ma un framework vivo, capace di rigenerare la lettura come essenziale per lo sviluppo integrale degli alunni della primaria. Anche nelle parole del maestro, la lettura appare come «il laboratorio dove si vede davvero se gli S.C.R.I.M. funzionano», perché permette di osservare in diretta come i bambini si emozionano, fanno domande, discutono e immaginano a partire dai testi.



*Figura 10: passeggiata letteraria*

Un'ulteriore pratica significativa è stata l'attività del "villaggio della lettura", in cui il corridoio della scuola è stato trasformato simbolicamente in un piccolo villaggio composto dai libri. Il maestro ha proposto ai bambini di inventare nomi immaginari per una strada, una piazza e un monumento dedicati ai libri. I bambini hanno immaginato così di camminare in una "Via antologia", di ritrovarsi in "Piazza dei sogni" o di sostare davanti al "Monumento al Libro Sospeso". Le proposte dei bambini sono state raccolte, registrate e inviate a una voce esterna che, in qualità di "giuria", ha restituito un audio con una classifica finale in "domandini" e un commento evocativo alle immagini richiamate dai toponimi inventati (accessibile tramite QR code). Questo dispositivo ha suscitato grande curiosità: i bambini attendevano con impazienza il giudizio di una persona esterna, sperimentando al tempo stesso il valore del proprio immaginario e scoprendo come le loro parole potessero essere interpretate, rilanciate e valorizzate da uno sguardo altro (Figure 11, 12 e 13).



*Figura 11: la piazza dei libri*



*Figura 12: la via ed il monumento dei libri*



*Figura 13: QRcode della voce esterna della giuria*

## CAPITOLO 3

### LA PEDAGOGIA DELLA MERAVIGLIA

*“Che cos’è la meraviglia? Quando la bocca si apre, ma non per parlare”*

Guia Risari

*“Ho visto decorare di neve i rami spogli di alberi altissimi e disegnare  
ricami di ghiaccio sullo sfondo di un cielo blu... Che meraviglia!”*

Beatrice – classe quinta

#### **3.1 La filosofia della Meraviglia come origine del pensiero**

Nella tradizione filosofica occidentale, la meraviglia è considerata la sorgente originaria del pensare: Aristotele all’interno della sua opera “Metafisica” afferma che gli esseri umani cominciarono a filosofare «a causa della meraviglia», indicando il sentimento di “stupore” che nasce di fronte al mondo e che spinge a interrogarsi sul perché delle cose (Aristotele, trad. it. 1996). La meraviglia non è un sentimento comune e diffuso o un’emozione superficiale, bensì un particolare stato d’animo raro e prezioso, che apre una distanza rispetto al già noto e rappresenta l’espressione più alta della vera libertà dell’uomo: libertà dal bisogno e dagli altri desideri. Da questo particolarissimo stato d’animo scaturisce il desiderio di sapere la causa, il «perché è così?» delle cose che ci stanno attorno. La meraviglia, un pathos che sospende l’abitudine, avvia un movimento di ricerca: è il passaggio dall’ovvio al problematico.

Proprio per questo, diversi autori contemporanei rileggono lo stupore come radice non solo della filosofia, ma di ogni autentico processo conoscitivo, opponendolo alle società saturate di stimoli, in cui nulla sorprende più e, di conseguenza, nulla invita

davvero a pensare (Bruner, 1997; Csikszentmihalyi, 1990). In ambito pedagogico, alcune proposte recenti sottolineano come «imparare è meravigliarsi» nel curricolo possa essere progettato intenzionalmente come spazio di stupore, domanda e ricerca, ponendo la meraviglia al centro dell'organizzazione della vita di classe (Sanoma Italia, 2022). Anche contributi di taglio neuroscientifico mettono in luce il legame tra meraviglia, emozioni positive e consolidamento degli apprendimenti, evidenziando come lo stupore attivi circuiti motivazionali e mnestici che rendono più duratura l'esperienza di conoscenza (Sapere Quotidiano, 2025).

Nell'ambito della Philosophy for Children, l'esperienza filosofica recupera la propria originaria dimensione comunitaria, ricollegandosi idealmente alle radici classiche in cui il pensiero si strutturava come pratica collettiva. Questo approccio moderno muove dalla convinzione che “nasce dalla meraviglia soggettiva ma si sviluppa nell'agorà, unico spazio pubblico, interpersonale e sociale possibile per il ragionamento” intesa da Marina Santi come l'unico spazio in cui il ragionamento può assumere una valenza sociale (M. Santi, 2005, p. 17). La disciplina non viene interpretata come un corpo dottrinale isolato o un insieme di contenuti da trasmettere dogmaticamente, privo di legami con gli altri campi del sapere. Al contrario, il focus si sposta sulla dimensione metodologica del "fare filosofia", inteso come un processo attivo capace di sollecitare competenze cognitive e metacognitive di natura trasversale. Fare filosofia si configura dunque come un'attività riflessiva che, partendo dal linguaggio quotidiano, lo raffina in modo critico per renderlo capace di dare un senso profondo all'esperienza umana e nel mondo. L'indagine non si limita a interrogarsi sulle dinamiche fenomeniche della realtà, ma cerca di rispondere allo stupore primordiale relativo all'esistenza stessa, al fatto che il mondo sia, che l'essere umano vi sia immerso e che senta l'urgenza di porsi domande (ivi, p. 10). Sotto il profilo sociopolitico, l'introduzione della filosofia nel percorso educativo dei bambini sottende

l'adesione ad una prospettiva di sviluppo della persona in cui l'individualità è proiettata verso la costruzione condivisa di significati e idee. Il soggetto impara a non temere il confronto dialettico con l'altro, maturando la capacità di abitare positivamente gli stati di dubbio e incertezza. La Philosophy for Children si delinea come un movimento scientifico e culturale definito da un nesso inscindibile tra pedagogia, riflessione filosofica e vita democratica. Tale rilevanza teorica trova riscontro in una vastissima diffusione internazionale: il progetto, ideato e strutturato negli Stati Uniti da Matthew Lipman, ha infatti valicato i confini d'origine per radicarsi profondamente in molteplici contesti educativi a livello globale. Secondo la prospettiva di Lipman (2005), l'attività mentale non è un blocco monolitico, bensì un insieme eterogeneo di processi che variano per caratteristiche, efficacia e qualità. Educare al pensiero significa, dunque, indagare le sfaccettature del "pensare bene" e identificare le attitudini che permettono di ottimizzare tali processi. Questa visione si scontra con la pratica educativa tradizionale, basata su un modello puramente trasmissivo: qui l'insegnante detiene un ruolo autoritario e la conoscenza è presentata come un corpus di nozioni certe, statiche e compartimentate in discipline isolate.

Sempre in ambito pedagogico, questo legame tra meraviglia e nascita del pensiero è stato ripreso e attualizzato alla luce della teoria dell'esperienza educativa di Dewey. Se per Aristotele, la meraviglia è il punto di avvio della filosofia, per Dewey ogni apprendimento significativo prende avvio da una tensione problematica dentro l'esperienza: una situazione che non torna, un dubbio, una curiosità, una discontinuità che rompe l'equilibrio precedente e richiede una riorganizzazione del pensiero (J. Dewey, 1938/2004). La meraviglia, così, può essere letta come la forma emotiva di questa "discontinuità" che trasforma l'esperienza in occasione di crescita, orienta la curiosità e l'attenzione e sostiene lo sforzo di ricerca di nuove connessioni. Le riflessioni

pedagogiche più recenti sulla “pedagogia della meraviglia” sottolineano il ruolo dello stupore come radice della conoscenza, dove un’educazione che lo ignora rischia di ridursi a mera trasmissione sterile di nozioni, mentre coltivarlo significa mettere gli alunni nelle condizioni di fare esperienza di mondo in modo attivo, interrogante e creativo (Bruner, 1997; Hidi, 1990; Sanoma Italia, 2022).

Nella pratica didattica S.C.R.I.M., la meraviglia è esplicitamente tematizzata a partire dalla tradizione filosofica: quello stupore originario che, fa nascere il pensiero e la filosofia. È il sentimento che interrompe la routine, apre una sospensione e genera domande sul perché e sul come delle cose. Inoltre, nella classe, non rimane astratto, ma viene tradotto in dispositivi concreti che proteggono e rilanciano lo stupore. Il “Buongiorno S.C.R.I.M.”, ad esempio, apre la giornata con immagini significative, come fotografie della natura spesso mandate dagli stessi bambini che chiedono al genitore di condividere con il maestro come “piccole felicità” (Figura 14), di piazze italiane, date storiche e curiosità della vita quotidiana, con brani musicali che fungono da innesco di ascolto e di meraviglia condivisa. La meraviglia non è una semplice emozione di superficie, ma un dispositivo cognitivo ed emotivo che mette in



Figura 14: Paladino delle piccole felicità

moto il pensare, spingendo l’alunno a cercare spiegazioni, a formulare ipotesi, a riorganizzare le proprie conoscenze ed anche le proprie emozioni. Le esperienze documentate di “didattica della meraviglia”, nelle scuole del territorio, confermano come routine, ambienti e materiali possano essere progettati in modo da suscitare sistematicamente stupore e interrogazione nei bambini (Istituto Comprensivo Serra Riccò–Sant’Olcese, 2025).

I momenti che accompagnano la scoperta sono la lettura degli albi: un esempio è stato l'albo *Che meraviglia!* di Fulvia Degl'Innocenti, in cui il testo invita a osservare il mondo con stupore attraverso piccole esperienze quotidiane (uno stormo nel cielo o impronte sulla sabbia) e viene assunto come modello per la produzione di una "pagina di meraviglia" personale. Dopo aver ricopiato una parte del brano sul quaderno, ogni alunno scrive la propria pagina, iniziando con «Ho visto...», «Ho sentito...» e concludendo con «Che meraviglia!», senza una scadenza rigida né una consegna annotata sul diario. Il compito viene svolto da tutti in autonomia, scegliendo momenti autentici di meraviglia vissuta o immaginata trasformandosi così non in compito obbligato ma in momento culturale arricchente per te stesso; in un secondo momento, ciascun testo viene affiancato da un disegno coerente, che traduce in forma iconica l'esperienza narrata. Questa pratica concretizza l'idea deweyana di esperienza significativa: un vissuto che viene rielaborato, condiviso e trasformato in conoscenza, intrecciando dimensione emotiva, simbolica e cognitiva (J. Dewey, 1938/2004).

La filosofia della meraviglia si intreccia anche con la dimensione del pensiero filosofico esplicitamente coltivata in classe. Nel calendario giornaliero, una "giornata della filosofia" invita gli alunni a riflettere sulla definizione di filosofo: sul quaderno dedicato compare la frase «I filosofi sono dei pensatori», seguita da tre minuti di "buon silenzio" dedicati alla scelta di una "parola bella" da regalare per portare allegria. Le parole selezionate vengono lette, registrate e trasmesse all'interno del programma radiofonico "Fra le note" dell'Arcidiocesi di Genova, destinato ai bambini dell'Ospedale Gaslini (GE) (Figura 15).

In questa pratica, la meraviglia per il potere delle parole si coniuga con un gesto etico di apertura verso l'altro: la parola diventa dono, cura e ponte tra scuola e territorio,


IL 5-7 MAGGIO CI SONO DELLE PROVE INVALSI, TUTTI IN ANSIA	<b>CLASSE 5D</b> <b>LO SCRIM</b>	PROBLEMA: I RAGAZZI DELLE BAEDIE NON SANNO LE REGIONI
LO SCRIM È UN' EMOZIONE OPPURE QUALCOSA DA PROVARE PERCHÈ È UN INSIEME DI CHIAVI IMPORTANTISSIME CHE SONO: S DI SORRISO; C DI CURIOSITÀ; R DI RAGIONAMENTO; I DI IMMAGINAZIONE; M DI MERAVIGLIA.	In diretta dal Gaslini  In radio fra bambini  LA CLASSE 5D HA LA FORTUNA DI MANDARE AUDIO PER I BAMBINI MALATI, IN DIRETTA SU RADIO "FRA LE NOTE", NEL PROGRAMMA CHE SI INTITOLA "A TUTTO GAS". È MOLTO BELLO SCRIVERE I MES- SAGGI E REGISTRARLI.	QUEST'ANNO HANNO PARTECIPA- TO: ALBERTO, MARCO, REBEC- CA. E SONO ARRIVATI 3 IN LIGURIA <b>DAMA</b> 
IL 6 GENNAIO ABBIAMO CANTATO IL CORO BOSPEL	NOI CI SENTIAMO DA CASA CON I NOSTRI GENITORI.	ABBIAMO UNA "BEMELLANZA" CON LA 5C PER I MAESTRI E L'ALLEGRIA

Figura 15: un bambino sottolinea spontaneamente la fortuna di poter inviare messaggi ai bambini dell'Ospedale Gaslini

rafforzando la dimensione sociale dello stupore. Il verbo “pensare”, assunto come parola-chiave, viene poi utilizzato per un ripasso dei tempi del modo indicativo, mostrando come il nucleo filosofico possa diventare anche occasione di approfondimento grammaticale. La meraviglia emerge con forza nelle pratiche linguistiche e lessicali. L’adozione del “quaderno di meraviglia”, intitolato *La mia prima filosofia* (Figura 16), offre agli alunni uno spazio dedicato all’esercizio del pensiero e alla riflessione critica. In questo strumento si delinea la definizione di filosofo-pensatore definita da attitudini quali la capacità di stupirsi, lo spirito di osservazione, l’amore per il confronto, la capacità di ascolto, i dubbi e le domande. Tali elementi sono gli ingredienti di un pensiero filosofico che trova piena concretezza nell’approccio S.C.R.I.M. Il percorso didattico invita alla continua ricerca della bellezza nel mondo che ci circonda, sollecitando la registrazione di domande, parole inconsuete e definizioni personali. Non bisogna dimenticare la dimensione ludica dell’imparare nuove cose e la capacità di immaginazione considerate essenziali per nutrire la fiducia in sé stessi e negli altri. Non si può pensare di non essere capaci ma di non sapere ancora come fare, stadi di un sapere in divenire. Tra le attività si articolano in schede operative che prevedono la rappresentazione grafica della meraviglia

oppure la ricerca di verbi “inusuali e poco comuni”: gli alunni consultano il dizionario, trascrivono accezioni ignote e la contestualizzazione semantica, come nel caso dell'esercizio iconografico sul termine "obumbracolo", ad oggi in disuso. Si procede alla costruzione di un archivio linguistico in continua crescita, che consente di imparare la lingua non come insieme di regole astratte, ma come repertorio vivo costruito attraverso l'esperienza diretta. I bambini sono invitati a riflettere sulla propria attitudine ottimistica, alle parole che associano alla felicità, al comportamento riflessivo come vero e proprio stile di vita. Tale impostazione è coerente con le prospettive della didattica della lettura e della scrittura, che valorizzano motivazione intrinseca, nella libertà di scelta personale e nel senso di auto-efficacia i fattori decisivi per un autentico coinvolgimento dell'alunno (Córdova & Lepper, 1996; Gambrell, 2011). I disegni personali, le uscite per osservare la natura insieme, la raccolta quotidiana di piccole cose sorprendenti, le domande aperte che nascono da un'immagine o da una frase letta. In questi momenti, agli alunni non viene chiesto di “consumare” passivamente una spiegazione, ma di restare per un attimo dentro allo stupore: «guardate bene, cosa vedete?», «cosa vi colpisce?», «che cosa vi fa venire in mente?» facendo esperienza in prima persona di quel passaggio dall'ovvio al problematico che Aristotele indicava come origine del filosofare. Questo modo di intendere la meraviglia dialoga profondamente con la pedagogia dell'esperienza di Dewey dove il pensiero, non è ripetizione, ma indagine che collega passato e presente, prova soluzioni, le verifica nella realtà. Nelle pratiche S.C.R.I.M., si traduce nel trasformare la meraviglia in punto di partenza. Le gite scolastiche, proposte nel territorio genovese incarnano compiutamente il paradigma della meraviglia come motore della conoscenza. La giornata a Genova, strutturata attorno alla metafora del "Domandinobus", il pullman che si sposta a curiosità, traspone la ricerca filosofica in una dimensione itinerante, dove il viaggio stesso diviene dispositivo pedagogico: l'osservazione solare

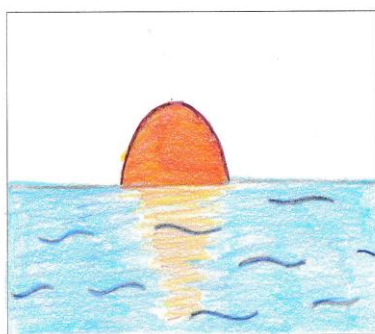
presso l'Osservatorio del Righi, l'esplorazione della Biblioteca Berio, l'atmosfera panoramica di Spianata Castelletto, non si configurano come semplici tappe escursionistiche, bensì come occasioni di decentramento cognitivo. In questi contesti, la meraviglia scaturisce dallo scarto tra l'esperienza immediata e la profondità dell'indagine, stimolando nei discenti quel "dubbio positivo" essenziale per l'affinamento del pensiero critico e metacognitivo.

La "Notte dei libri insonni" svolta a scuola nelle ore serali, prevede una trasformazione del setting educativo che mira a risignificare l'atto della lettura attraverso lo stupore dell'insolito. Lo scardinamento delle routine scolastiche e la lettura serale come spazio di condivisione permettono di esperire la dimensione comunitaria del sapere in una cornice di autentica partecipazione emotiva. Coerentemente con le tesi di Santi (2005), la meraviglia cessa di essere un evento episodico per farsi metodo: essa guida il bambino non solo verso la comprensione di "come" il mondo sia strutturato, ma verso una consapevolezza più profonda del proprio "esserci" e della propria capacità di interpellare la realtà. La filosofia si manifesta dunque come una pratica viva, capace di abitare lo spazio pubblico e di trasformare la curiosità ingenua in un'indagine strutturata e condivisa.

Imposta il timer per 5 minuti di buon silenzio e pensa alle cose più belle. Scrivi a cosa hai pensato:

HO PENSATO A QUANDO VADO COL MONOPATTINO CON CESAKE ALLA POLISPORTIVA

Qual è l'immagine della MERAVIGLIA, secondo te? Disegna.



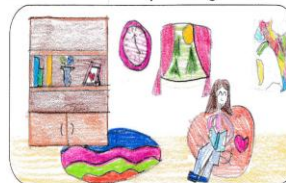
Crea un tuo angolo preferito dove poter pensare e leggere un bel

LIBRO

Questa è la tua "casetta sull'albero", dove puoi rilassarti e usare la tua

FANTASIA

Arredalo come preferisci e accoccolati con un libro nel tuo spazio confortevole e rilassante. Hai creato un *obumbracolo*, parola in disuso, cioè che si usava un tempo. Disegna.



Il simbolo della filosofia è la CIVETTA DI MINERVA, per la sua capacità di vedere al buio.

Disegna una civetta.



Filosofare aumenta la

Fiducia

in noi stessi e negli altri.

Infatti, nella parola è nascosta la frase:

(FI) Lo so fare!

Non esiste *Non sono capace*,  
esiste *Non lo so ancora fare*.

Figura 16: pagine del quaderno di meraviglia: "la mia prima filosofia"

### 3.2 Imparare a pensare

*“I bambini sono il nostro futuro e la ragione più profonda per conservare e migliorare la vita comune sul nostro pianeta. [...] Sono espressione di un mondo complesso e inesauribile di energie, potenzialità, sorprese e anche fragilità [...] Sono portatori speciali di inalienabili diritti, codificati internazionalmente, che la scuola per prima è chiamata a rispettare”*

Indicazioni Nazionali, 2012, p. 16

La psicologia dell'educazione si configura come l'ambito scientifico deputato allo studio dei processi di insegnamento e apprendimento, analizzando le modalità attraverso cui gli individui acquisiscono conoscenze e abilità sia in contesti formali sia informali. Superando definitivamente il paradigma tradizionale che intendeva l'apprendimento come una mera ricezione passiva di informazioni, oggi, questa disciplina sottolinea il ruolo centrale e attivo del soggetto, ponendo l'accento sull'interdipendenza tra variabili psicologiche, sociali e ambientali. In questo scenario, si comprende come lo studente percepisce sé stesso e il proprio potenziale diventa un elemento cruciale per promuovere un successo formativo che sia autentico e duraturo. Il pensiero, infatti, non costituisce una facoltà isolata dallo sviluppo o soggetta ad uno sviluppo uniforme; al contrario, i processi cognitivi si strutturano attraverso un dialogo costante con l'ambiente e l'interazione sociale. In ambito educativo, la ricerca psicologica evidenzia come l'apprendimento sia profondamente influenzato dalle credenze individuali, poiché l'attività mentale degli studenti è plasmata dalla percezione che essi hanno della propria intelligenza. Chi aderisce a una visione entitaria, considerandola un dono innato e immutabile, tende a vivere le sfide cognitive come test sulle proprie lacune permanenti, sviluppando spesso una paralizzante ansia da prestazione. Al contrario, chi adotta una visione incrementale,

concepisce l'intelligenza come un insieme di competenze evolvibili, affronta le novità come stimolanti opportunità di crescita. Risulta dunque evidente come le prestazioni e la motivazione siano condizionate dal percorso, dal contesto e dalle convinzioni metacognitive del soggetto.

In questo ambito, la figura del docente perde la sua aura di infallibilità autoritaria per assumere la funzione di facilitatore all'interno di un processo conoscitivo condiviso. Secondo il contributo di Santi l'insegnante facilitatore si prefigura come una figura poliedrica capace di assumere molteplici atteggiamenti: egli agevola la circolarità delle idee e della comunicazione, agisce anche come provocatore per stimolare gli alunni all'approfondimento delle posizioni individuali e allo stesso tempo opera come modulatore del discorso per mantenere il filo del ragionamento. Inoltre, il docente media i conflitti interpretativi, trasformandoli in occasioni di dare vita a nuove idee e monitora costantemente la correttezza dei ragionamenti logici (M. Santi, 1995, 2006).

Affinché l'istituzione scolastica possa configurarsi come un reale "luogo per pensare", è necessario un cambio di rotta epistemologico che superi la visione settoriale del sapere, poiché le materie non devono essere intese come compartimenti stagni, ma come aree sovrapponibili capaci di generare connessioni critiche. Come suggerito da Frabboni, Maragliano e Vertecchi (1984), la scuola deve rinunciare al ruolo di esclusiva detentrici di saperi per trasformarsi in una "officina di metodo e di cultura", dove la conoscenza viene elaborata, decostruita e ricostruita attraverso il tentativo e l'attivazione di competenze metacognitive. L'attenzione si sposta dal contenuto dell'apprendimento al processo stesso, valorizzando le componenti affettive e sociali dell'intelletto e trasformando l'aula in una comunità di ricerca dove la dimensione sociale diventa la leva principale per la co-costruzione dei saperi, permettendo agli alunni di integrare le

conoscenze e trasferirle consapevolmente nei diversi contesti della vita quotidiana (M. Santi, 1995, 2006).

Questa evoluzione cognitiva trova un riscontro significativo nello sviluppo del bambino a partire dai sei anni, periodo caratterizzato da una profonda sete di conoscenza e dall'emergere di un pensiero che integra logica e immaginazione. Come afferma R. Mecocci (2019), dopo una fase iniziale segnata dalla plasticità della mente assorbente, il bambino acquisisce la capacità di far reagire le esperienze in modo creativo e immaginifico, segnando un incremento delle facoltà intellettuali che, pur restando legate all'esperienza diretta nell'ambiente, si aprono verso il pensiero logico-astratto. La partenza dei bisogni e delle competenze dei bambini finora descritte, le ritroviamo nel progetto di Maria Montessori di educazione cosmica, una cornice educativa globale per la fascia sei-dodici anni che riflette una visione universale della realtà. In questa prospettiva, l'universo è inteso come un "Tutto interconnesso" regolato da leggi essenziali di interdipendenza. Il bambino è così condotto verso uno studio globale che declina il sapere dai grandi concetti ai minimi dettagli, inserendo l'apprendimento interdisciplinare entro un quadro etico e valoriale dove la mente umana, capace di trasformare creativamente l'ambiente, assume una consapevole responsabilità verso l'armonia del cosmo (R. Mecocci, 2019). La traduzione operativa dei paradigmi riflessivi e delle visioni incrementali dell'intelligenza trova una significativa esemplificazione nell'attività scolastica focalizzata sull'approfondimento dell'articolo 4 della Costituzione in occasione della Giornata dei diritti dell'infanzia. In questo contesto, la classe si è configurata come un'autentica comunità di ricerca dove il sapere è stato ricostruito attraverso un brainstorming guidato volto a definire i concetti di diritto e dovere. La funzione del docente è stata quella di facilitatore che ha mediato il pensiero critico degli alunni stimolando una riflessione semantica profonda. Tale approccio ha permesso di superare

la rigidità della lezione frontale, trasformando l'analisi grammaticale e testuale in un esercizio di ricerca attiva. Un momento di particolare rilievo pedagogico si è verificato quando l'insegnante ha sollecitato gli studenti a produrre interrogativi propri, specificando l'assenza di risposte univoche o predeterminate. Questa scelta metodologica ha agito come un potente catalizzatore per il pensiero divergente, eliminando il timore del giudizio e incoraggiando i bambini a esplorare il potenziale creativo della propria mente. In seguito, infatti, verrà introdotta anche l'attività di costruzione "diritto e dovere S.C.R.I.M." utile come forma di valutazione formativa per la comprensione dei concetti affrontati. Gli articoli vengono poi rielaborati attraverso una filastrocca e un disegno libero, per facilitarne l'interiorizzazione (Figura 17). L'esperienza evidenzia la plasticità dei processi cognitivi tipica della fascia d'età scolare, poiché ha saputo coniugare il rigore logico dell'analisi dei diritti con la dimensione immaginifica garantita dalla rielaborazione dei contenuti tramite filastrocche o disegni. Il sapere non è parcellizzato in materie isolate, ma si inserisce in un sistema di interdipendenze dove l'alunno impara a pensare in modo globale e interdisciplinare. La dimensione sociale e relazionale diviene così la leva principale per l'interiorizzazione di valori etici, permettendo al bambino di trasformare creativamente l'ambiente circostante e di acquisire una responsabilità consapevole verso la realtà quotidiana. L'attività ha dimostrato come la scuola, agendo come officina di metodo, possa trasformare i precetti costituzionali in un patrimonio conoscitivo consapevole e profondamente radicato nell'identità degli studenti.

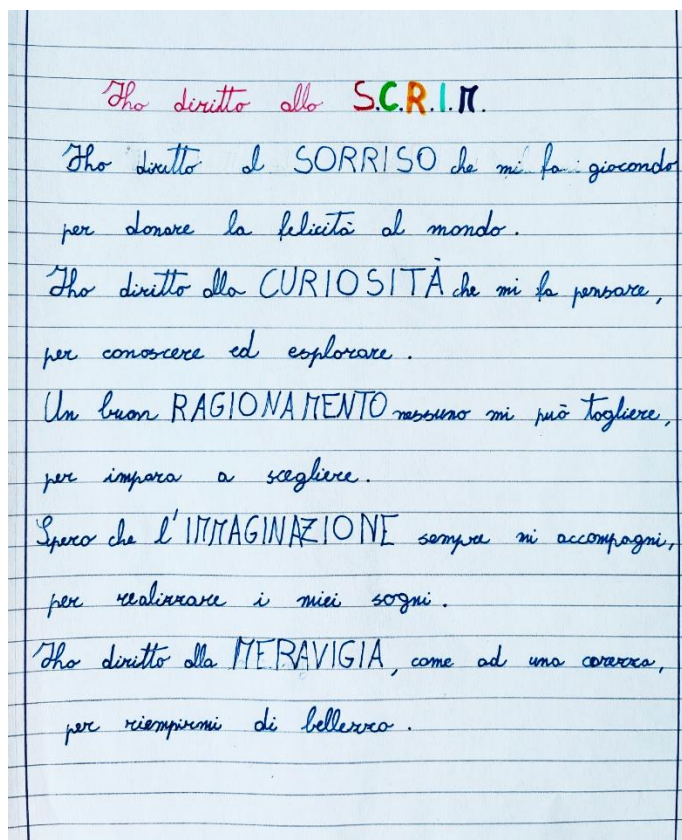


Figura 17: il diritto allo S.C.R.I.M. in rima

L'orientamento verso una scuola intesa come luogo di indagine permanente trova un'ulteriore espressione nell'utilizzo di strumenti didattici non convenzionali, come il calendario di "Domandino", ideato dal docente, propone quotidianamente stimoli eterogenei che spaziano dai giochi di logica alle riflessioni sulla felicità, ponendo però al centro la dimensione della domanda. Ogni interrogativo richiede una risposta, frutto di un ragionamento personale o di una ricerca mirata, alimentando così una postura intellettuale basata sulla curiosità e sul rigore metodologico. Il calendario diventa così uno strumento concreto per promuovere il pensiero critico, l'indagine e la costruzione autonoma del sapere. In questo contesto, il superamento della lezione frontale è evidente: quando la risposta non è immediatamente accessibile, insegnante e alunni si documentano collettivamente, trasformando l'incertezza in un processo di co-costruzione del sapere come vera e propria forma mentis. L'apprendimento esce dai confini fisici dell'aula per

calarsi nella realtà quotidiana, come dimostrato dall'impiego di stimoli ambientali, ad esempio, una scritta fotografata su una porta durante una passeggiata sportiva, trasformata in autentico compito di realtà. In questa occasione, l'analisi logica e grammaticale cessa di essere un esercizio formale per divenire uno strumento critico volto alla decodifica del senso del reale del quotidiano, affinché ciò che si apprende a scuola abbia ricadute significative sulla loro esistenza. Questa visione si allinea profondamente con l'educazione cosmica montessoriana e le riflessioni di Mecocci (2019), poiché promuove una modalità di studio globale che parte dal dettaglio quotidiano per giungere alla comprensione delle interrelazioni che regolano il mondo: l'intento è formare pensatori autonomi, capaci di trasferire consapevolmente le competenze acquisite nei diversi contesti della vita sociale, realizzando così quel successo formativo duraturo auspicato dalla psicologia dell'educazione.

### 3.3. Immaginazione e creatività per crescere



Figura 18: frasi motivazionali appese nell'ambiente scolastico

La creatività non può essere intesa come una semplice disposizione spontanea, circoscritta alla prima infanzia o a contesti esclusivamente artistici. Al contrario, essa “una competenza multipla e articolata, spendibile in diversi settori e con modalità diversificate e tali da rendere possibile un miglioramento della qualità della vita per sé e

nel rapporto con gli altri” (A. Scarpini, 2023, p. 56). Dunque, la creatività non coincide soltanto con la produzione artistica o letteraria, ma si configura come una risorsa cognitiva e relazionale che accompagna il soggetto nella comprensione del reale, nella soluzione dei problemi e nella costruzione di significati personali e condivisi. A partire da questa premessa, risulta evidente che la creatività si colloca alla base di ogni autentica ricerca, indipendentemente dal campo di indagine. Essa consente infatti di produrre nuove prospettive interpretative, di riformulare i problemi, di immaginare connessioni inedite e di organizzare il mondo secondo configurazioni originali. La creatività non rappresenta un ornamento dell’apprendimento, ma uno dei suoi presupposti più profondi. Senza creatività, la conoscenza rischia di ridursi a ripetizione di contenuti già dati; con la creatività, invece, il sapere diventa processo vivo, rielaborazione personale e occasione di trasformazione. Anche Lipman, individua una serie di caratteristiche tipiche del pensiero creativo: originalità, produttività, immaginazione, indipendenza, sperimentazione, olistico, espressione, auto-trascendenza, sorpresa, generatività, maieutica e inventiva (M. Lipman, 2005). Queste dimensioni consentono di comprendere come il pensiero creativo sia un pensiero aperto, flessibile e capace di oltrepassare i confini dell’immediato. Esso si esercita quando il soggetto è in grado di produrre molteplici originali soluzioni a una situazione problematica, quando sa immaginare mondi possibili e realtà alternative rispetto a quella quotidiana, quando conquista la propria autonomia senza chiudersi in sé stessi e mantenendo invece aperto il confronto con l’altro. Si manifesta, inoltre, quando si sperimentano nuove procedure di ricerca, quando si mettono in discussione tesi considerate acquisite, quando si cerca di integrare i diversi elementi di un sistema complesso senza ridurlo alla semplice somma delle parti, cogliendo la realtà nella sua interconnessione. Il pensiero creativo interroga continuamente la propria comprensione del mondo, generando nuove ipotesi e nuovi

percorsi di indagine. Le esperienze di tirocinio hanno reso visibile in modo concreto questa dimensione della creatività come motore dell'apprendimento: essa emerge costantemente come uno dei principali fattori di motivazione. Quando un bambino fatica a trovare idee per scrivere, il maestro lo invita a ricorrere ai principi dello S.C.R.I.M.: osservare ciò che lo circonda, lasciarsi ispirare da un dettaglio, immaginare un oggetto concreto o astratto, permettere alla meraviglia di generare immagini mentali e alle domande di far nascere nuove connessioni. In questo modo la scrittura si trasforma in un processo di ricerca e non in un compito esecutivo. L'alunno non deve semplicemente "riempire" uno spazio, ma è chiamato a esplorare, a selezionare, a trasformare l'esperienza in linguaggio. Questo spostamento è pedagogicamente rilevante, perché restituisce alla scrittura il suo carattere generativo e cognitivo. Nel modello metodologico la creatività assume una funzione trasversale che attraversa tutte le discipline. Non è confinata a momenti specifici perché diventa una modalità costante di accesso ai contenuti: dall'invenzione di parole nuove alla produzione di testi originali, dall'interpretazione espressiva della lettura alla rielaborazione personale delle conoscenze. Le pratiche osservate durante il tirocinio mostrano con chiarezza come il docente utilizzi costantemente stimoli creativi e ludici per potenziare l'apprendimento in tutti gli ambiti disciplinari, favorendo lo sviluppo di competenze cognitive, logiche ed espressive. Questo approccio rende evidente che la creatività non è separabile dal pensiero, ma ne costituisce una delle forme più feconde.

L'esempio più significativo è rappresentato dagli esercizi di meraviglia svolti in classe: dopo la lettura dell'albo *Oltre il muro cosa c'è?* Di Andrew J. Ross, sulla lavagna compare la domanda "Può un muro diventare ponte?", una traccia che invitava i bambini a riflettere, a tradurre le proprie intuizioni prima nel disegno e poi in una breve spiegazione scritta dell'interpretazione. L'attività non richiedeva soltanto di "rispondere",

ma di immaginare, connettere. In un'altra situazione, durante una discussione collettiva, una bambina, non ricordando il termine corretto, inventa la parola “fioreto”; la classe accoglie il neologismo, attribuendogli un significato condiviso e diventando di uso comune. Questo momento mostra bene come la creatività linguistica dei bambini possa diventare occasione di apprendimento autentico, di negoziazione del significato e di costruzione collettiva del sapere. Anche la ricerca di parole nuove nei testi letti e l'uso del dizionario per contestualizzare termini inusuali confermano una didattica che non separa la competenza linguistica dall'immaginazione, ma le fa lavorare insieme. La creatività si collega strettamente anche alla motivazione intrinseca. Quando i bambini hanno la possibilità di inventare, esplorare e dare forma alle proprie intuizioni, l'apprendimento smette di essere percepito come un obbligo esterno e diventa un'esperienza significativa e gratificante. La curiosità, alimentata dalla possibilità di sperimentare e di produrre qualcosa di originale, favorisce un atteggiamento di apertura verso la conoscenza. In questo modo si attiva un circolo virtuoso: la creatività genera motivazione e la motivazione, a sua volta, sostiene il desiderio di apprendere.

La creatività investe anche la lettura, la musica, il teatro, la matematica e la relazione con il territorio. Durante la lettura ad alta voce di albi illustrati accompagnati da sottofondi di brani classici, i bambini si interrogavano sugli strumenti musicali, immaginavano sapori possibili della musica e provavano a rappresentare iconograficamente ciò che stavano ascoltando. In quel caso la creatività si manifestava come capacità di intrecciare canali espressivi differenti, di passare dall'ascolto alla visualizzazione mentale, dalla narrazione alla riflessione. La creatività, non è fuga dalla realtà, ma immersione più profonda dentro di essa. Particolarmente rilevante è anche la dimensione della risorsa relazionale. Quando i bambini percepiscono che le loro idee sono ascoltate e considerate significative, aumenta la fiducia nelle proprie capacità e cresce la

disponibilità a mettersi in gioco anche di fronte a compiti complessi. La possibilità di proporre soluzioni originali o di interpretare in modo personale un'attività didattica diventa così uno stimolo a partecipare con maggiore impegno e responsabilità. Questo è visibile, ad esempio, nella scrittura collettiva dei copioni per la recita di fine anno, quando gli alunni, partendo dal tema dell'albero come simbolo di vita e futuro, producono testi che contengono emozioni, letture fatte in classe, parole nuove, cura per gli esseri viventi e desiderio di immaginare un mondo migliore. Anche l'idea per la sperimentazione di presentare un nuovo libro di Michele D'Ignazio, iniziando dalla produzione di un testo fantastico a partire da alcuni elementi di trama senza sapere che si tratta dell'incipit di un libro in uscita, mostra come la creatività possa essere coltivata come spazio di autonomia e sorpresa, rendendo i bambini protagonisti di un autentico processo di scoperta.

Dal punto di vista educativo, la valorizzazione della creatività contribuisce inoltre a rafforzare il senso di autoefficacia degli alunni. Quando i bambini sperimentano che le loro intuizioni possono diventare testo, disegno, drammatizzazione o soluzione condivisa, costruiscono un'immagine di sé più competente e più fiduciosa. Questo aspetto è particolarmente importante in un contesto scolastico che intende promuovere non solo apprendimenti disciplinari, ma anche life skills come la gestione delle emozioni, la collaborazione, la capacità decisionale e il problem solving. In tale prospettiva, la creatività non è mai isolata, bensì si intreccia con altre dimensioni fondamentali dello sviluppo, rendendo possibile un apprendimento autentico e duraturo.

La riflessione porta quindi a considerare la creatività come una condizione fondamentale della pratica educativa. Essa non nasce spontaneamente in ambienti rigidamente strutturati o eccessivamente orientati alla prestazione; al contrario, si sviluppa laddove l'errore è considerato parte del processo di apprendimento e dove l'esplorazione è incoraggiata. Il ruolo dell'insegnante diventa fondamentale capace di

predisporre stimoli, domande e contesti che permettano agli alunni di attivare il proprio potenziale creativo. Coltivare creatività e immaginazione significa offrire ai bambini l'opportunità di sentirsi protagonisti del proprio percorso di crescita, sviluppando non solo competenze disciplinari, ma anche atteggiamenti di curiosità, apertura e fiducia verso la conoscenza. È la possibilità di incidere sul modo in cui il bambino apprende, pensa, si relaziona e immagina il proprio futuro.

### **3.4 Gesti condivisi e buone pratiche**

*Le emozioni provate nei primi anni di vita, e altre sensazioni che hanno suscitato gioia o dolore, lasciano tracce indelebili che condizioneranno le nostre azioni e reazioni nell'intero corso dell'esistenza*

Rita Levi Montalcini (1987)

Una parte fondamentale dell'approccio didattico S.C.R.I.M, è rappresentato dall'uso di buone pratiche e di gesti condivisi che non costituiscono semplicemente una cornice organizzativa della vita di classe, ma rappresentano uno degli elementi più significativi attraverso cui prende forma un gruppo armonioso, capace di riconoscersi come comunità. In questa visione, il lavoro quotidiano tende a costruire un ambiente in cui ciascun bambino possa sentirsi parte di un progetto comune, in cui il sapere si intreccia con la relazione, il rispetto reciproco e la responsabilità verso gli altri. Come emerge chiaramente dall'intervista al maestro Stefano (Appendice A), lo S.C.R.I.M. nasce proprio con l'intento di essere «uno strumento» capace di rendere vario l'apprendimento, di coinvolgere la classe intera e, quando possibile, anche altre classi o scuole, valorizzando la partecipazione di tutti e la condivisione delle conoscenze. Questa idea di scuola come luogo di partecipazione diffusa richiama una prospettiva pienamente

coerente con l'educazione civica, intesa non come disciplina separata, ma come modo di abitare la relazione educativa.

Il maestro insiste, nell'intervista, sul fatto che S.C.R.I.M. sia pensato per «includere tutti a tutto», promuovendo la responsabilità individuale e collettiva, il contributo personale e la condivisione dei saperi. In particolare, egli sottolinea come ogni alunno debba poter portare al gruppo qualcosa di proprio, perché «ognuno fa un pezzettino», e proprio questa pluralità di apporti rende possibile la costruzione del sapere comune. Nella sua visione, la classe non è più un semplice insieme di individui affiancati, ma una comunità che cresce attraverso l'interdipendenza positiva, in cui ciascuno è chiamato a dare ed a ricevere. La pedagogia cooperativa di Johnson e Johnson (1999), afferma che il clima di classe armonioso si fonda proprio sull'interdipendenza positiva e sulla responsabilità condivisa. La serie di pratiche quotidiane che potremmo definire veri e propri gesti condivisi sono, ad esempio, il buongiorno S.C.R.I.M., rituale educativo che mette in circolo parole, immagini, domande e collegamenti con la realtà, le fotografie dei bambini, i riferimenti al territorio, le domande legate al calendario, le letture ad alta voce e le osservazioni collettive sulle esperienze vissute contribuiscono a creare un clima di ascolto e di attenzione reciproca. Allo stesso modo, l'uso quotidiano dei personaggi di Domandino, Parolino e del calendario non servono soltanto ad avviare una routine, ma a rendere visibile una precisa idea di scuola: una scuola in cui la curiosità si esercita insieme, il pensiero si costruisce con gradualità e la domanda diventa occasione di incontro tra i saperi. Il maestro racconta infatti che Domandino nasce come “nuovo amico” della classe, incaricato di porre domande sulla realtà quotidiana, a partire dalla data e dal suo significato, fino ad arrivare a forme più articolate di osservazione, ricerca e interpretazione. La condivisione emerge con forza anche nelle attività di lettura: non viene mai proposta in modo passivo, ma diventa sempre occasione di interpretazione e

rielaborazione. Si tratta di un gruppo in cui l'esperienza individuale acquista valore solo se condivisa e resa accessibile ai compagni.

Le buone pratiche si manifestano anche nella gestione della valutazione, che viene presentata come parte del percorso e non come momento estraneo o unico obiettivo. Le verifiche, infatti, non vengono generalmente annunciate in anticipo, ma vengono proposte come strumenti per monitorare il proprio livello di apprendimento; spesso il lavoro si conclude con un'autocorrezione collettiva, che favorisce consapevolezza e responsabilità. Il maestro sottolinea che la competenza non coincide con la competizione, ma con una "crescita intelligente" che riguarda il singolo e il gruppo, e che deve essere inclusiva. In questo senso, la valutazione non separa, ma accompagna, non classifica soltanto, ma orienta, non diventa lo scopo principale ma solo motivo di crescita personale. L'idea di responsabilità condivisa si ritrova anche nella gestione della quotidianità: non viene effettuato il tradizionale appello, ma ogni bambino è responsabile delle proprie comunicazioni, dei diari e dei fogli da consegnare. Si tratta di piccoli gesti, ma pedagogicamente molto significativi, perché educano all'autonomia, all'ordine, alla cura e al rispetto delle consegne.

Dal punto di vista dell'educazione civica, queste pratiche hanno un valore particolarmente importante. Il rispetto per tutto e tutti non viene insegnato come concetto astratto, ma costruito attraverso esperienze concrete di convivenza, di ascolto e di corresponsabilità. Ne sono esempio i momenti in cui la classe affronta temi di cittadinanza a partire da testi, immagini e riflessioni condivise: la discussione sulla politica e sulla politica della classe, l'approfondimento della Costituzione, la riflessione sulla dignità, il lavoro sul significato del voto delle donne e dell'Unità d'Italia, la costruzione del quaderno di filosofia, un metodo di studio che sia arricchimento culturale per tutti, gli albi illustrati che sensibilizzano su temi delicati. In questi passaggi, i bambini non

apprendono soltanto contenuti, ma sperimentano il senso concreto del vivere insieme, del prendere parola, del rispettare i turni, del cercare saperi comuni, del costruire regole che valgano per tutti. Come ricorda anche Nussbaum (2010), l'educazione democratica non si limita a fornire conoscenze, ma coltiva la capacità di vedere l'altro come cittadino, interlocutore e portatore di diritti.

Anche i compiti S.C.R.I.M. vanno letti in questa prospettiva di costruzione condivisa. Non si tratta di esercizi meccanici, ma di proposte che collegano scuola, realtà e partecipazione, stimolando il rispetto per il mondo naturale, gli altri e la comunità. Un esempio sono i compiti assegnati per le festività pasquali, esperienze come "cercare un soffione per soffiare al vento i semi, leggere le nuvole, osservare e fotografare la fioritura di un Siliquastro", allenano a sentirsi parte della natura e rispettare l'ambiente; "cercare la bellezza facendo una passeggiata ed individuare tutto ciò che è di un colore o fare un pic nic in famiglia" recuperano l'aspetto prezioso del tempo in famiglia e della curiosità condivisa rendendo la vita al di fuori della classe un'estensione di essa. La dimensione poetica del mondo stimola così meraviglia e pensiero divergente, come nella pedagogia dell'immaginazione (K. Egan, 1992).

Le esperienze di tirocinio mostrano inoltre che tali pratiche non producono solo ordine e partecipazione, ma generano anche una forma di benessere collettivo. Se i bambini si sentono riconosciuti, ascoltati e coinvolti, si favorisce la nascita di comportamenti rispettosi, di attenzione verso il bene comune e di cura reciproca. Questo vale nei momenti più strutturati, ma anche nelle pause, nei passaggi, nelle attività informali: il gioco della dama nell'intervallo, l'esercizio di drammatizzazione dei loro copioni, la costruzione volontaria di un taccuino dei capoluoghi e provincie delle regioni, l'ascolto di canzoni che trasmettono emozioni... Tutto concorre a costruire una cultura della classe che non si fonda sulla mera disciplina, ma su un'etica della relazione. Le

buone pratiche e i gesti condivisi uniscono didattica, cittadinanza e relazioni. Essi sono la condizione stessa affinché la classe possa diventare un gruppo armonioso, aperto, responsabile e consapevole. Il contributo del maestro, emerso con forza nell'intervista, è quello di aver costruito una pedagogia in cui la condivisione non è un contenuto da spiegare, ma un'esperienza da vivere ogni giorno. In tal modo, l'educazione civica non si riduce a un insieme di contenuti normativi, ma diventa pratica quotidiana di convivenza, in cui il rispetto per tutto e tutti si forma attraverso gesti, linguaggi, compiti e relazioni significative, un posto dove la scuola non è un obbligo ma viene vissuta come un tempo di crescita, di desiderio, di apprendimento partecipato.



Figura 19: buono per un gesto condiviso

### 3.5 Il teatro come laboratorio di meraviglia

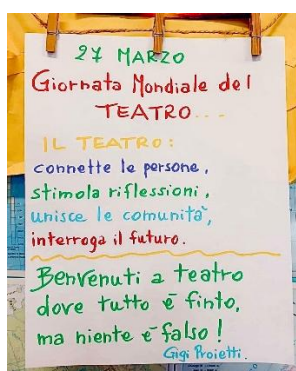


Figura 20: Messaggio di Parolino per la giornata mondiale del teatro

Nella prospettiva S.C.R.I.M., il teatro ha un ruolo decisamente primario e viene interpretato come un vero e proprio laboratorio di meraviglia, in cui i bambini possono “diventare quello che fanno”, trasformando il gioco di finzione in esperienza di

conoscenza e relazione. Questa intuizione riprende la tradizione pedagogica che ha riconosciuto nel gioco simbolico e di ruolo una via privilegiata di accesso al mondo: quando un bambino “fa l’esploratore” o “fa la mamma”, non si limita a imitare, ma si identifica temporaneamente con quel ruolo, esplorando linguaggi, gesti, responsabilità e punti di vista che non appartengono solo alla sua esperienza quotidiana. Dalle parole del maestro Pastorino il teatro appartiene a quel «gioco di personificazione che usano i bambini quando diventano quello che fanno», mettendo in luce la continuità profonda tra gioco e teatro in età evolutiva. Il palco diventa così un’estensione dell’aula, un luogo in cui il “far finta” si eleva a dispositivo educativo complesso, capace di coinvolgere corpo, voce, emozioni e pensiero. Dal punto di vista teorico, il legame tra gioco e teatro trova solide radici nella tradizione pedagogica. Fröbel considera il gioco come la forma più autentica di espressione dell’infanzia, un’attività spontanea attraverso cui il bambino manifesta sé stesso e organizza in forma simbolica la propria esperienza del mondo (F. Fröbel, s.d.). In questa prospettiva, il teatro può essere letto come una naturale evoluzione del gioco: mantiene la dimensione espressiva e creativa, ma la rende più organizzata, consapevole e condivisa all’interno del gruppo classe. Piaget, introducendo il concetto di gioco simbolico, sottolinea come nel gioco il bambino “diventi altro”, assumendo ruoli e situazioni che gli permettono di rappresentare, trasformare e padroneggiare la realtà (J. Piaget, 1969). Questo passaggio è particolarmente rilevante per una pedagogia del teatro: l’esperienza teatrale scolastica si appoggia esattamente su questa capacità di decentrarsi, assumere un punto di vista differente e mettere in scena, attraverso il corpo e la voce, ciò che è stato prima pensato, immaginato o scritto.

Lev Vygotskij mette ulteriormente in luce il valore sociale del gioco, mostrando come, attraverso l’assunzione di ruoli, il bambino sviluppi competenze relazionali, linguistiche e cognitive (L. Vygotskij, 1991). Nel gioco di ruolo, il bambino impara a

coordinare il proprio comportamento con quello degli altri, a rispettare regole implicite, a sostenere un ruolo nel tempo. L'attività teatrale rappresenta una forma più consapevole e strutturata di interpretazione dei ruoli, in cui la costruzione del personaggio richiede ascolto reciproco, gestione dei turni di parola, memoria delle battute e coordinamento con i compagni. Anche Johan Huizinga, nel suo celebre "Homo ludens", definisce il gioco come un'attività libera ma rigorosamente regolata, dotata di limiti spaziali e temporali, e collocata in una dimensione simbolica distinta dalla vita ordinaria (J. Huizinga, 1958). Queste caratteristiche si ritrovano pienamente anche nel teatro: il palco è uno spazio "altro", delimitato e codificato; la rappresentazione ha un inizio e una fine; il comportamento degli attori è governato da regole (entrate, uscite, battute, movimenti) che però vengono vissute come parte di un'attività ludica.

Accanto a questi riferimenti classici, risulta particolarmente utile il contributo di Winnicott, che descrive il gioco come uno "spazio intermedio" tra realtà interna e realtà esterna, luogo di incontro tra immaginazione e mondo, tra sé e l'altro (D.W. Winnicott, 1971). È possibile leggere il teatro scolastico come una forma elaborata di questo spazio potenziale: i bambini, recitando, si muovono in una zona intermedia in cui possono esplorare emozioni, paure, desideri e ruoli sociali senza esserne sopraffatti, sapendo che esiste un confine protettivo rappresentato dal "come se". In continuità, Bruner evidenzia il ruolo centrale della narrazione nei processi educativi, sottolineando come gli esseri umani costruiscano significato attraverso storie e forme drammatiche del pensiero (J. Bruner, 1997). I testi consegnati ai genitori sulle poltrone del Teatro Don Bosco (Appendice D) il giorno dello spettacolo restituiscono bene questa visione. Nelle presentazioni alle recite, il teatro viene definito «il luogo dove tutto è finto, ma niente è falso (G. Proietti)»: un ambiente in cui la finzione scenica non annulla la verità, ma anzi la rende più accessibile, permettendo ai bambini di conoscere sé stessi e gli altri attraverso

«il magico gioco della rappresentazione». Tra gli obiettivi del teatro ritroviamo: creare un percorso di conoscenza di sé e dell'altro, facilitare la comunicazione attraverso canali diversi, comprendere il proprio ruolo rispetto al gruppo e alla comunità, favorire l'interconnessione fra linguaggi mimico-gestuale, corporeo ed espressivo-verbale, acquisire autonomia, autostima e consapevolezza delle regole. Il teatro non è considerato un semplice momento spettacolare, ma una vera e propria pratica educativa strutturata ed a scuola si colloca nella scia dei “grandi pedagogisti del gioco”, per i quali l'attività ludica e simbolica rappresenta un contesto privilegiato per la crescita globale del bambino.

Un aspetto centrale, sottolineato dal maestro, riguarda la dimensione inclusiva del teatro. Nel momento in cui il bambino entra nel personaggio, «nessun bambino è bambino, ma è personaggio»; questo rende più facile “includere” un compagno, perché l'identità scenica sospende, almeno in parte, le categorie e le etichette che possono segnare la quotidianità (problemi di timidezza, difficoltà linguistiche, insicurezze relazionali). Sul palco, ciascuno porta una voce, un gesto, una battuta: la distribuzione dei ruoli, il sostegno reciproco durante le prove, la gestione dell'ansia, diventano occasioni concrete per sperimentare cooperazione, rispetto e responsabilità. Nei testi rivolti al pubblico si sottolinea che «in teatro, ogni bambino può diventare chiunque desideri, perché sul palco la timidezza si trasforma in coraggio». In termini pedagogici, questo significa offrire un contesto protetto in cui il bambino possa misurarsi con le proprie paure, affrontare la sfida del contatto con il pubblico e sperimentare la fiducia del gruppo, competenze che avranno valore anche nel mondo del lavoro e nella vita adulta. Il teatro, inoltre, viene sempre esplicitamente connesso allo spirito S.C.R.I.M.: nella presentazione dello spettacolo “Senza alberi non c'è futuro” di quest'anno, si ricorda che per la prima volta «verranno portati in scena i copioni che i bambini hanno scritto durante le varie produzioni in classe». Il fatto che siano i bambini stessi gli autori dei copioni a due

personaggi, il cui filo conduttore è l'albero come simbolo di vita, crescita e futuro crea un legame strettissimo tra lavoro didattico quotidiano e performance finale. Come osservato durante il tirocinio, nella fase di preparazione della recita gli alunni hanno scelto collettivamente il titolo "Senza alberi non c'è futuro", hanno letto, rielaborato e digitato i propri testi al computer, per poi interpretarli in scena. In quei copioni emergono libri letti in classe, emozioni provate, parole nuove, cura per gli esseri viventi, riferimenti alla vita di classe e al desiderio di «immaginare un mondo migliore». Il teatro, in questo caso, non è un testo calato dall'alto, ma il culmine di un percorso di scrittura creativa che ha coinvolto tutti, dando forma drammaturgica alla vita di classe ed a quello che si è imparato.

Questa scelta permette di collegare il teatro a una concezione del gioco come personificazione creativa: il bambino non ripete semplicemente un copione scritto da altri, ma "entra" in una storia che in parte ha contribuito a generare. Un esempio significativo di questa capacità interpretativa si è osservato durante l'uscita didattica per lo spettacolo "Capo di che?", dedicato alla politica spiegata ai bambini. Prima della rappresentazione, gli alunni avevano definito individualmente il concetto di "politica", arrivando in plenaria ad una versione condivisa che collegava i valori S.C.R.I.M. alla "politica di classe". Dopo lo spettacolo, il dialogo con gli attori ha rivelato una competenza sorprendente: inizialmente esitanti, i bambini hanno descritto la recitazione attraverso gli aggettivi sorriso, curiosità, meraviglia, riconoscendo spontaneamente nei personaggi e nella trama i cinque valori della filosofia S.C.R.I.M. Gli attori, colpiti da questa lettura profonda, hanno ritrovato questo scambio tra le parti molto interessante ma soprattutto utile. Questa dinamica esemplifica il teatro non come semplice intrattenimento, ma come "filtro interpretativo della realtà": attraverso la meraviglia condivisa, i bambini hanno traslato gli strumenti S.C.R.I.M. su un contesto esterno, leggendo etica, società e relazioni umane

con la stessa lente di stupore e ragionamento applicata alle discipline scolastiche. Il fatto che gli adulti (attori professionisti) abbiano riconosciuto il valore di questo scambio conferma la profondità formativa dell'approccio: il palco diventa laboratorio in cui i bambini non solo si esprimono, ma comprendono il mondo attraverso la filosofia che abitano quotidianamente. La recita diventa così una scena in cui si materializzano mesi di letture, discussioni, esercizi di meraviglia, attività di educazione civica, albi letti e canzoni ascoltate. Già nei testi delle recite precedenti, come "Amica parola", il teatro era stato usato per trasformare quotidiani consigli di lettura in una commedia ambientata in una biblioteca, in cui le parole diventano frasi, storie, libri e occasioni di invito alla lettura per il pubblico. Anche in quel caso, il teatro veniva presentato come «linguaggio privilegiato» per consigliare una bibliografia estiva, facendo leva sull'«entusiasmo, la curiosità, il sorriso e la meraviglia dei bambini». La continuità tra quegli spettacoli e la recita attuale mostra come il teatro venga progressivamente integrato nell'identità della classe come "comunità di lettori e autori", in linea con la filosofia della meraviglia, la passione del maestro e con le pratiche didattiche adottate durante gli anni. Il passaggio dalle fondamenta teoriche alla pratica educativa trova riscontro in una letteratura scientifica che vede nel teatro non solo una forma d'arte, ma un vero e proprio dispositivo pedagogico. Roberto Farné (2002), nei suoi studi su *"Teatro, infanzia, educazione"* evidenzia come l'esperienza teatrale a scuola non debba essere ridotta alla semplice messa in scena finale, ma vada intesa come una "pedagogia della relazione". Il teatro recupera l'eredità del gioco infantile per trasformarla in un laboratorio di ricerca espressiva dove il corpo, la voce e il gesto diventano strumenti di conoscenza. Questa continuità tra gioco e apprendimento è ulteriormente approfondita da Dario Sponchiado (2011), il quale esplora le potenzialità del Process drama e del glottodrama. Qui, il teatro si spoglia della sua veste puramente performativa per diventare un processo attivo e partecipativo:

attraverso l'immedesimazione ludica, lo studente non "studia" una lingua o un concetto, ma li "abita", attivando processi cognitivi profondi che rendono l'apprendimento più significativo e duraturo. A rafforzare questo impianto interviene anche il contributo di A. Milici (2014), che si focalizza sull'efficacia delle tecniche teatrali nei processi di insegnamento-apprendimento. L'uso del teatro in aula permette di superare la rigidità della didattica frontale, trasformando il gruppo classe in una comunità d'apprendimento dove la dimensione ludica garantisce un clima di sicurezza emotiva, essenziale per la sperimentazione e l'errore creativo. Il filo conduttore che lega questi contributi è la visione del teatro come una naturale ed evoluta estensione del gioco simbolico. Se il gioco è per il bambino la prima forma di negoziazione con il mondo, l'attività teatrale in ambito educativo ne rappresenta la versione più consapevole, intenzionale e strutturata. Attraverso il teatro, la libertà spontanea del "fare finta di" si trasforma in un progetto condiviso, dove le regole del gioco diventano lo spazio per una crescita collettiva. L'educazione non si limita a trasmettere saperi, ma offre al bambino e all'adolescente uno "spazio intermedio", citando Winnicott "in cui è possibile esplorare la propria identità, allenare l'empatia e costruire, con rigore e leggerezza, il proprio posto nel mondo." (D.W. Winnicot, 1971, p. 103).



*Figura 21: parola S.C.R.I.M. dell'anno, dopo le parole felicità e fantasia*

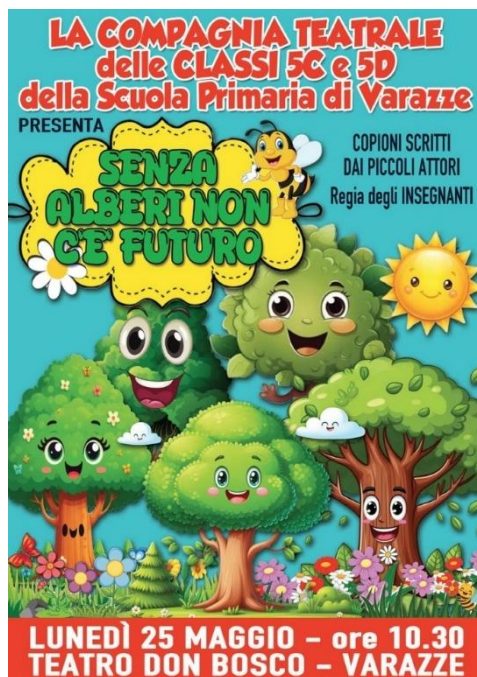


Figura 22: locandina spettacolo teatrale



Figura 23: Esperienza di registrazione canzone Gospel

## CAPITOLO 4

### ESPERIENZA DI TIROCINIO E RIFLESSIONI FINALI

#### 4.1 Il contesto educativo osservato e sintesi del percorso di ricerca

Il tirocinio osservativo si è svolto in due classi quinte primaria caratterizzate dall'adozione sistematica della filosofia S.C.R.I.M. che si distingue per un approccio educativo in cui si intrecciano quotidianamente momenti di ritualizzazione, scoperta condivisa e produzione creativa, rendendo visibile un modello pedagogico. Tale modello risulta strutturato su gesti condivisi e buone pratiche che aumentano la motivazione nell'apprendimento dei bambini. L'ambiente aula riflette pienamente questa impostazione: tra gli esempi più evidenti ci sono frasi motivazionali, invenzioni, le finestre decorate secondo la sequenza di Fibonacci, che trasformano la matematica in presenza visibile e tangibile che "parla" al gruppo classe. Ogni allievo possiede quaderni dedicati alla musica, alla filosofia, alla costituzione, alle parole nuove e alla lettura, alla scrittura creativa, alla geografia che diventano strumenti dinamici per annotare scoperte, riflessioni e collegamenti interdisciplinari. Nel quotidiano sono sempre presenti i libri, siano essi albi illustrati, romanzi, silent book, testi scientifici a cui si aggiungono anche gli "strumenti S.C.R.I.M." come il calendario di Domandino, il giardino pitagorico, la musica e i collegamenti alla vita di classe stimolando continuamente curiosità e meraviglia. Come già descritto precedentemente, la routine è organizzata intorno a rituali significativi che strutturano e scandiscono l'intera giornata educativa. Il Buongiorno S.C.R.I.M. apre ogni mattinata con un'immagine evocativa inviata dai bambini al maestro (tramonti, paesaggi naturali, dettagli del territorio), accompagnata da domande aperte, letture ad alta voce e collegamenti con eventi attuali o ricorrenze. Il calendario di Domandino propone quotidianamente giochi di logica, attività linguistiche/matematiche,

curiosità, esercizi di felicità richiedenti risposte ragionate e spesso ricerche collettive. I folletti Parolino e Numerino "lasciano" ogni sera sorprese per il giorno successivo contribuendo a mantenere vivo l'entusiasmo anche in una classe quinta. Il clima classe osservato è caratterizzato da profonda motivazione intrinseca e coinvolgimento attivo. Durante le osservazioni, si è registrato più volte la volontà dei bambini di terminare esercizi, correzioni o continuare le letture. L'atmosfera è serena e intensa di stimoli significativi: domande spontanee, collegamenti interdisciplinari, curiosità e quesiti che non prevedono alcuna ansia da prestazione. Il maestro emerge come facilitatore di meraviglia: non trasmette solo contenuti, ma crea contesti dove gli alunni diventano protagonisti della scoperta, costruttori del proprio sapere e cultura relazionandosi sempre con la realtà che li circonda. In contemporanea al tirocinio, per puro caso, ho lavorato nella classe quinta a tempo pieno dello stesso istituto come insegnante di sostegno, potendo così osservare quotidianamente una metodologia di lavoro diversa, più legata alla lezione frontale, al libro di testo, a verifiche classiche ed una didattica più tradizionale. Questo mi ha consentito di effettuare una "sperimentazione" qualitativa basata sulla somministrazione contemporanea di stessi compiti con evidenti risultati basati su motivazione, entusiasmo, senso di comunità, creatività.

#### **4.2 S.C.R.I.M. come catalizzatore di motivazione intrinseca**

*Educare la mente senza educare il cuore significa non educare affatto.*

Aristotele

All'interno del vasto universo dell'educazione, la motivazione e l'apprendimento sono due dimensioni inscindibili che orientano insegnanti e alunni. Etimologicamente, il termine motivazione deriva dal latino *motus*, movimento, e richiama ciò che spinge la persona verso obiettivi ritenuti significativi. Per cui l'azione educativa dovrebbe nascere

da una continua spinta motivazionale condivisa, come vettore di coinvolgimento di tutti quanti. Mario Lodi ricorda come “il traguardo ultimo dell’educazione sia la felicità dei bambini, dove la scuola dovrebbe essere luogo di comunità in cui i bambini e le bambine si sentano uguali, compagni, fratelli” (M. Lodi, 2022, p. 43); mentre Danilo Dolci individua “in fondo a tutto, la tensione del perché, ossia il bisogno profondo di interrogarsi sul mondo” (D. Dolci, 2020, p. 18). All’interno della Teoria dell’Autodeterminazione sviluppata da Edward L. Deci e Richard M. Ryan, la motivazione intrinseca viene descritta come la propensione naturale dell’individuo ad agire in armonia con i propri interessi e valori, per il piacere stesso dell’attività. La distinzione fra motivazione estrinseca che è legata a premi, voti, approvazione e motivazione intrinseca invece legata all’interesse genuino e alla rilevanza personale, diventa decisiva per comprendere la tipologia di scuola che si desidera costruire e di conseguenza la motivazione intrinseca diventa motore dell’azione.

La Teoria delle Intelligenze Multiple di Gardner amplia ulteriormente lo sguardo, proponendo una visione dell’apprendimento più diversificata: ogni persona possiede una combinazione unica di intelligenze: linguistica, logico-matematica, spaziale, musicale, corporeo-cinestetica, interpersonale, intrapersonale (H. Gardner, 2011). La motivazione all’apprendimento può essere potenziata proprio attraverso la valorizzazione di queste diverse forme di competenza e la creazione di opportunità che le mettano in gioco.

Su questo sfondo teorico, le osservazioni di tirocinio mostrano come la metodologia S.C.R.I.M. favorisca concretamente la motivazione intrinseca. Episodi come quello in cui, al suono della campanella, «nessun bambino si alza per uscire», dimostrano un coinvolgimento che va oltre il semplice adempimento del compito. Allo stesso tempo, quando a casa viene chiesto un compito di ricerca sui verbi, molti bambini tornano in classe con frasi articolate e non solo con l’elenco minimo richiesto: la consegna è

diventata occasione di esplorazione personale. Risulta fondamentale il benessere della persona che si trova implicata nel processo di apprendimento-insegnamento rendendo la scuola un luogo accogliente e stimolante, dove ognuno può sentirsi efficace e libero di esprimere curiosità che è caratteristica dell'essere umano. Da qui, ho potuto avere conferma che la motivazione intrinseca è sostenuta da almeno tre elementi fondamentali: la meraviglia, continuamente alimentata dalle esperienze quotidiane e dalle attività di osservazione del mondo; la sfida cognitiva, proposta attraverso problemi autentici, giochi di logica, compiti di realtà che sollecitano ragionamento; la creatività, esercitata nella scrittura di copioni, nell'invenzione di parole nuove, nelle produzioni grafiche e testuali personali, nella valutazione. Le cinque parole Sorriso, Curiosità, Ragionamento, Immaginazione, Meraviglia sono categorie operative che orientano la progettazione didattica e il clima relazionale. Nel Sorriso si richiama il valore del piacere, del gioco, del clima emotivo sereno: senza un contesto affettivo positivo, la motivazione fa fatica a radicarsi. La Curiosità è il motore di esplorazioni, collegamenti con il territorio e l'attualità. Il Ragionamento invita a non fermarsi, a cercare spiegazioni, argomentare, verificare ipotesi. L'immaginazione sostiene la capacità di pensare l'impossibile possibile, di costruire scenari alternativi, di scrivere e mettere in scena storie tramite il teatro. La Meraviglia è lo sfondo emotivo-cognitivo che rende ogni esperienza degna di attenzione, filo conduttore di una filosofia che in classe riesce a stupire, sempre. Il tutto all'interno di una vera e propria cornice culturale che orienta scelte didattiche, relazioni, rapporti con il territorio e con le famiglie. La scuola, riletta alla luce di questa filosofia, torna ad avvicinarsi al suo significato originario di *scholé*: tempo liberato, spazio di ricerca, laboratorio di esperienze autentiche. La fiducia nelle proprie capacità, come ricorda Bandura sul concetto di autoefficacia, risulta essenziale per affrontare le sfide dell'apprendimento con determinazione e resilienza (A. Bandura, 1996), poiché solo una

persona consapevole delle proprie possibilità, in un ambiente di fiducia e non giudizio, sarà spinta ad andare sempre un po' più in là, tracciando nuovi sentieri personali e collettivi. La scuola primaria dovrebbe essere un viaggio entusiasmante verso la piena realizzazione di sé, promuovendo una cultura dell'apprendimento intrinsecamente motivante che valorizzi diversità di interessi e talenti.

### **4.3 Il fondamentale ruolo dell'insegnante formatore**

Grazie a questa mia esperienza di tirocinio, ho avuto la possibilità di poter osservare un modello di insegnante che si discosta radicalmente dal paradigma tradizionale del semplice “individuo che trasmette contenuti e impartisce lezioni”. Il maestro Stefano non si limita a insegnare nel senso classico del termine, ma si circonda e diventa regista della meraviglia: crea stimoli, predispone contesti, ascolta e rilancia, lasciando che siano gli alunni a costruire significato attraverso scoperta, errore e confronto. Tra le competenze fondamentali che ho potuto dedurre dall'esperienza vissuta, vi rientra senza dubbio la creazione di situazioni generative quali:

- l'ambiente fisico che diventa insegnamento educante;
- le uscite sul territorio per compiti autentici;
- l'impiego della musica nella quotidianità;
- l'utilizzo della radio come strumento di condivisione di messaggi positivi;
- la pratica del teatro per la costruzione del se.

Inoltre, oltre alla gestione della creatività vi è anche quella del caos: gli errori diventano spunti creativi per inventare nuovi significati, il disegno diventa possibilità di creare frasi da condividere, le domande prendono percorsi di esplorazione e le incertezze opportunità di apprendimento autentico per tutta la classe. Immanuel Kant scriverà che la scuola, rappresentata dai docenti, deve considerare che “[lo studente] non lo si deve

portare ma guidare, se si vuole che in seguito sia capace di camminare da solo” (I. Kant, 2004, p.153). Saper mostrare il bello, incentivare l’autonomia, sviluppare ragionamento e la capacità di problem solving, educare a vedere le cose da altri punti di vista, imparare a guardare da nuove prospettive e prendere strade diverse, essere curiosi e studiare non solo per acquisire ma per propria cultura personale sono solo alcuni degli spunti che dovrebbero comporre il lavoro di un docente. In questo tipo di scuola i bambini e le bambine si impegnano per una motivazione che va ben al di là del voto, dove alla base c’è l’aiuto reciproco, la gestione di un tempo e di un sapere basato sulle proprie necessità. In questo contesto l’insegnante ha il ruolo di coordinatore, come parte integrante della comunità che si va creando. In questo modo i bambini e le bambine imparano, attraverso la lingua come strumento non solo di comunicazione, ma soprattutto di ragionamento condiviso, a dare il meglio di sé per la costruzione di un bene comune. Un aspetto che mi ha particolarmente colpito è il ruolo attivo degli alunni ma anche, dall’altra parte, del docente, che ha una posizione di ascolto attivo e rilancio: ogni intervento è calibrato per amplificare il potenziale espressivo degli alunni. Domande stimolo «Cosa vi colpisce?», «Che cosa vi fa venire in mente?», «Come possiamo collegarlo a ciò che sappiamo?» non chiudono il discorso, ma aprono nuovi spazi di pensiero. L’insegnante non fornisce sempre risposte pronte, ma guida il gruppo verso l’autonomia cognitiva. Questa figura richiama la "pedagogia degli oppressi" di Paulo Freire (1970), per cui l'educatore non deposita sapere, ma "ne trae fuori" il potenziale degli alunni attraverso dialogo e problematizzazione. Il maestro S.C.R.I.M. è un vero e proprio artigiano di domande. Assistere a questo modello ha significato non solo osservare, ma imparare a “fare” in modo pratico e non solo astratto. L’insegnante non si limita a rappresentare chi sa di più, ma chi sa chiedere, chi trasforma l’errore in scoperta e la routine in un rituale significativo. Questa esperienza ha ridefinito la mia comprensione del mestiere

educativo: imparare significa anzitutto stupirsi con i bambini, ponendosi alla pari nella meraviglia del mondo e nella gioia della scoperta condivisa. L'insegnante è chiamato a guidare, non a trascinare; a creare condizioni, non a sostituirsi ai bambini; a considerare gli alunni non come destinatari passivi, ma come soggetti attivi. Chi si occupa di educazione sa quanto sia rischioso lasciarsi tentare dal sostituirsi al bambino per velocizzare il processo verso la "verità", distruggendo così "il processo più autentico con cui il bambino giunge ad essere veramente in possesso della realtà, perché se la è conquistata" (M. Lodi, 2022, p. 33). Lasciando ai bambini la libertà di conoscere, approfondire e mettere in discussione, coinvolgendoli in una continua attività di ricerca che parte da loro, essi possono arrivare alle stesse considerazioni dell'adulto o rimetterne in discussione le convinzioni, "scoprendosi educatori dell'educatore" (P. Freire, 2022, p. 79) e chiamando l'insegnante a modificare sé stesso/a. Se si impara ad accogliere i bambini, si scopre che "hanno interessi vitali, da scoprire e da sviluppare in collaborazione con persone che abbiano il gusto e la capacità di scoprire, di realizzare, di proporre attorno a sé validi interessi" (D. Dolci, 2020, p. 10). Con la giusta collaborazione, non sarà necessario spingerli a scuola come obbligo, ma essi ne saranno attratti, sentendosi parte di un tutto. Per questo, il docente è chiamato a essere "un esperto di maieutica, intesa come processo di chiarificazione teorica e pratica di gruppo, che avviene sulla base dell'esperienza e dell'intuizione di ciascuno" (ivi, p. 16).

Un tema che emerge con chiarezza dall'intervista al maestro riguarda il valore attribuito al teatro come esperienza educativa capace di unire partecipazione, inclusione e crescita personale. Il maestro racconta di aver introdotto forme di educazione teatrale fin dai primi anni di insegnamento, ben prima della nascita dello S.C.R.I.M., perché l'entusiasmo dei bambini lo ha sempre spinto a mantenere viva questa pratica, che oggi

considera ancora più importante in quanto aggregante e capace di andare oltre le discipline scolastiche.

Il passaggio dalla scrittura alla recitazione costituisce un momento particolarmente significativo: i bambini non si limitano a riprodurre un testo, ma lo abitano, lo rielaborano, lo rendono proprio. La comprensione non passa soltanto attraverso la spiegazione, ma attraverso l'interpretazione, cioè attraverso la capacità di attribuire senso a ciò che si porta in scena. Quest'anno è stata introdotta la scrittura spontanea del copione valorizzando la fantasia individuale, il pensiero divergente, la ricerca di significato e la capacità di trasformare un'idea in parola scenica. La scrittura spontanea diventa così il primo atto della rappresentazione: prima ancora di andare in scena, i bambini imparano a pensare in termini narrativi, a costruire personaggi, a immaginare dialoghi, a organizzare un piccolo mondo coerente e comunicabile. Il maestro sottolinea inoltre che il teatro favorisce in modo particolare la partecipazione e l'inclusione, poiché consente ai bambini di esprimersi, confrontarsi e valorizzare le proprie risorse personali. All'interno di questo processo, però, egli richiama anche la necessità di una forte attenzione pedagogica, soprattutto quando sono presenti bambini con bisogni speciali o situazioni di particolare fragilità, per i quali l'esperienza teatrale potrebbe risultare stressante o umiliante se non adeguatamente calibrata. Tale precisazione mostra come, nella prospettiva S.C.R.I.M., il teatro non sia mai proposto come attività automatica o puramente spettacolare, ma come esperienza da costruire con sensibilità, rispetto e capacità di osservazione continua delle esigenze del gruppo.

Nella filosofia del maestro un aspetto fondamentale è il rapporto con i genitori dove si deve sempre trovare una chiave di comunicazione efficace. Riconoscendo alla famiglia il ruolo di prima agenzia educativa, diventa fondamentale promuovere un'alleanza formativa solida e autentica anche con i caregiver, considerando tutte le figure

coinvolte nel percorso di crescita come elementi essenziali nello sviluppo globale dei bambini e delle bambine. È quindi necessario costruire una vera comunità educante, nella quale le famiglie siano riconosciute come alleate educative, portatrici di risorse, competenze e possibilità. Tale prospettiva implica la costruzione di relazioni aperte, trasparenti e reciproche, fondate su vicinanza, fiducia e riconoscimento condiviso. Il maestro Stefano spiega che scrivere i copioni rappresenta per lui, prima di tutto, un gioco, e che i testi nascono spesso da situazioni reali vissute in classe, diventando così un ponte tra scuola e famiglia, tra esperienza quotidiana e linguaggio teatrale. Molto interessante è anche la riflessione del maestro sull'“istante S.C.R.I.M.” nel teatro dove “i momenti più intensi sono quelli studiati con cura e quelli che nascono dalla spontaneità dei bambini” ad esempio, uno dei punti più significativi sono spesso i saluti finali, quando ciascun bambino inventa una nuova parola e la consegna simbolicamente al pubblico come dono. Ed è proprio qui che prende origine un gesto che racchiude al meglio il senso profondo del teatro nella sua prospettiva di relazione, passaggio di senso tra bambini, famiglie e comunità.

#### **4.4 Il Parco Giochi Diffuso S.C.R.I.M.: S.C.R.I.M. diventa spazio vivo e condiviso**

La scuola può essere intesa come luogo di scoperta della propria identità, di comprensione e sviluppo delle proprie potenzialità e di piena realizzazione di sé. Contribuisce a formare personalità non orientate alla competizione, ma capaci di riconoscere il proprio valore e quello dell'altro da sé, partecipando in modo attivo alla costruzione e al rafforzamento delle relazioni sociali. Ne deriva quindi una comunità educante che valorizza la diversità di ciascuno come risorsa e come arricchimento collettivo. Si crea così un ambiente naturalmente inclusivo e tollerante, in cui le differenze

individuali non solo vengono rispettate, ma anche riconosciute e celebrate, nella consapevolezza che ogni soggetto può offrire un contributo unico alla vita comune, favorendo coesione sociale, solidarietà, collaborazione e cooperazione tra tutti i membri della comunità. È proprio in questa prospettiva che la scuola può oltrepassare i propri confini e aprirsi al territorio circostante, lasciandosi attraversare ed arricchire da esso. Il “tempo delle esperienze” richiamato da Tamagnini richiede infatti una circolarità continua tra fuori e dentro, tra ciò che si vive nel contesto esterno e ciò che viene rielaborato all’interno della dimensione scolastica. Superare tali confini significa allora andare oltre il già noto, non in un senso semplicemente progressivo o regressivo, ma come possibilità di costruire nuovi percorsi a partire da quelli già tracciati, dando forma a un apprendimento ciclico, aperto e generativo (D. Tamagnini, 2023, p. 146). Tra le tante connessioni, già citate, con il territorio, un’evoluzione particolarmente significativa della filosofia S.C.R.I.M. è la sua concretizzazione in un parco giochi diffuso (Figura 24) nel quartiere Sciarborasca di Cogoleto (GE), che trasforma gli elementi astratti della metodologia in un ambiente ludico, interattivo e accessibile a tutta la comunità. Questo spazio esterno arricchito da disegni sul pavimento, QR-code e percorsi tematici, non è un semplice cortile, ma una estensione fisica del Giardino Pitagorico narrato dal maestro Stefano: un luogo immaginario abitato da Domandino, il Domandinobus, pi greco, i folletti e le piazze dedicate alle cinque chiavi (Teatro del Sorriso, Bottega della Curiosità, Università del Ragionamento, Biblioteca dell’Immaginazione, Osservatorio della Meraviglia). Questa realizzazione rappresenta un profondo legame con il territorio, poiché il parco si inserisce nel tessuto urbano, rendendo lo S.C.R.I.M. un’esperienza quotidiana per bambini, famiglie e passanti. Ogni elemento è pensato per stimolare gioco attivo e riflessione: il Gioco dell’Oca di Domandino, ad esempio, invita i giocatori a lanciare un sassolino sul dado e viaggiare tra caselle numerate che corrispondono alle

stazioni del Giardino Pitagorico eseguendo attività spiegate da un QR-code posizionate, democratizzando l'accesso alla metodologia anche fuori dall'orario scolastico. Il parco giochi diffuso incarna un principio cardine del ritrovare le cose di scuola anche al di fuori, eliminando i confini tra aula e mondo esterno. Disegni come la Biblioteca dell'Immaginazione con libri sovrapposti a formare una casa, la Stazione di Ricarica Curiosità con Domandinobus, l'Università del Ragionamento e l'Osservatorio della Meraviglia rendono visibili e tangibili i concetti astratti discussi in classe. Bambini che percorrono il parco riconoscono immediatamente simboli già conosciuti collegando l'esperienza ludica ai rituali scolastici. Questa espansione territoriale amplifica l'impatto educativo: lo spazio esterno diventa laboratorio permanente di meraviglia, dove i bambini incontrano le cinque chiavi in forma giocata, rafforzando motivazione intrinseca e senso di appartenenza. Come nota il maestro, S.C.R.I.M. promuove un "glocalismo" (globale-locale), vivendo il "fuori scuola" per arricchire il "dentro scuola". Il parco non è statico, ma vivo: famiglie, passanti e scuole vicine lo utilizzano, creando una comunità educante che estende i confini della classe al quartiere intero. Questa innovazione conferma lo S.C.R.I.M. come pedagogia glocalizzata: radicata e aperta nel territorio, capace di trasformare spazi pubblici in aule permanenti di crescita.



*Figura 24: Parco giochi diffuso S.C.R.I.M. a Sciarborasca*

#### **4.5 Laboratorio di sperimentazione: le Domandiadi e la scrittura libera**

All'interno dell'ambito di tirocinio e lavorativo ho avuto la possibilità di potermi confrontare con le classi quinte modulo e tempo pieno dello stesso istituto comprensivo. Grazie alla collaborazione dei docenti ho avuto il tempo di poter comparare metodologie di lavoro e risultati nelle classi passando dall'osservazione attiva alla partecipazione diretta. L'obiettivo è stato verificare quanto le buone pratiche e le strategie S.C.R.I.M potessero catalizzare motivazione, entusiasmo e creatività in linea con il titolo della mia tesi. Un ruolo centrale è svolto dalle Domandiadi (Appendice C), un laboratorio di espressione ludica dello S.C.R.I.M che mette al centro domande, meraviglia e partecipazione: i bambini si dividono spontaneamente in gruppi per affrontare sfide giornaliere. Ho osservato come emergessero prodotti originali tra disegni, poesie, definizioni che verranno esposti in una mostra nell'aula magna della scuola.

Il lavoro che ho più analizzato è stato sulle giornate relative all'invenzione di parole nuove, alla descrizione di significati e all'invenzione di una poesia sull'acronimo "autunno". Nel laboratorio ho osservato differenze significative nella profondità cognitiva ed emotiva tra le due metodologie didattiche. Nella prima fase, dedicata alla definizione delle parole S.C.R.I.M. ho potuto vedere chiaramente quanto sia radicato lo S.C.R.I.M. nella quotidianità: i bambini hanno usato parole di immagini concrete legate a tramonti, paesaggi e dettagli ammirati ogni giorno, con riflessioni introspettive sul proprio vissuto. Dall'altra parte, la risposta si è limitata a definizioni per lo più astratte e generiche, meno personali e introspettive.

La seconda fase, la giornata dell'invenzione di parole nuove, ha accentuato le divergenze. Entrambe le classi hanno trattato temi legati ad ecologia, pace e positività, ma le classi S.C.R.I.M si sono focalizzate maggiormente sul processo per raggiungere obiettivi futuri, con richiami espliciti alle modalità della vita di classe. In opposizione, le


classi tradizionali hanno privilegiato invenzioni tecnologiche, con minor enfasi sul benessere collettivo e sul percorso trasformativo.





Figura 25: la bellezza salverà il mondo: gara di parole inventate- gruppo S.C.R.I.M.


Per la prima volta, Domandino ti chiede di spiegare con parole tue le cinque chiavi dello S.C.R.I.M. Inventa delle definizioni originali, uniche e da ricordare.

Cos'è il SORRISO?  
IL SORRISO È UN SEMICERCHIO CHE CONTIENE.

LA FELICITÀ 

Cos'è la CURIOSITÀ?  
LA CURIOSITÀ È IL DUBBIO SULLA VITA.  


Cos'è il RAGIONAMENTO?  
IL RAGIONAMENTO È UN PALLONE CHE VA DRITTO IN PORTA.  


Cos'è l'IMMAGINAZIONE?  
L'IMMAGINAZIONE È L'ARTE DI CREARE UN NUOVO MONDO.  



Cos'è la MERAVIGLIA?  
LA MERAVIGLIA È IL SAPORE DI UN BUON CIOCCOLATINO.  


Figura 26: giornata della meraviglia: stupire con le parole- gruppo S.C.R.I.M.

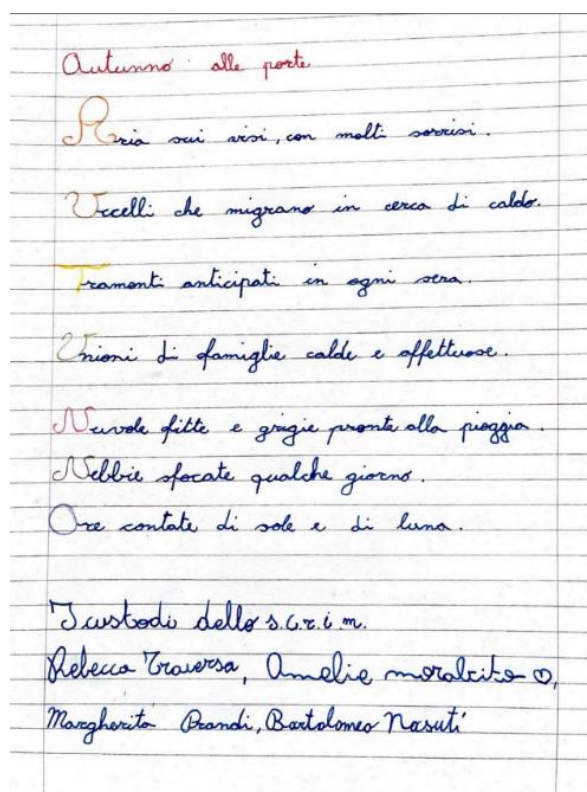


Figura 27: Giornata del sorriso: parole in verticale- gruppo S.C.R.I.M.

La terza fase, riguardava l'invenzione sull'acrostico sulla parola "autunno", dove si è rivelata maggiore differenza: la classe S.C.R.I.M. ha utilizzato parole descrittive e multisensoriali con temi inerenti alla stagionalità come l'emigrazione degli uccelli, colori del tramonto, l'umidità e la nebbia, il cambiamento del clima, evocando non solo immagini visive, ma anche sapori e passaggi stagionali, non restando in superficie come ho potuto notare nelle composizioni dell'altra classe, con descrizioni meno ricche e evocative.

Successivamente, abbiamo pensato con il maestro ad una sperimentazione controllata di scrittura creativa di un testo che ha permesso di misurare l'impatto della filosofia S.C.R.I.M sui bambini. L'autore Michele D'Ignazio ha fornito una breve trama del suo nuovo libro *Felice e l'invenzione del mare* che sarebbe stato pubblicato di lì a breve (Figura 28). Agli alunni delle due classi quinte S.C.R.I.M. e delle due classi quinte

tradizionali è stato chiesto di produrre singolarmente un testo fantastico basato unicamente su questa traccia, senza svelare l'esistenza del volume originale. In conclusione, è stata rivelata agli alunni l'uscita del libro e fatto ascoltare in plenaria un messaggio audio dell'autore, inviato appositamente per loro, che ne narrava la genesi creativa e li invitava a credere nei loro sogni.

I risultati della sperimentazione hanno evidenziato differenze qualitative significative. Nelle classi S.C.R.I.M., i testi risultano più estesi, creativi e ricchi di profondità emotiva: i bambini esplorano sentimenti dei personaggi, attribuiscono morali esplicite, ricercano valori etici e lezioni apprese, conferendo alle storie uno scopo riflessivo ed umano. L'entusiasmo è palpabile: gli alunni, dopo la scoperta dell'esistenza del libro, se lo contendono per portarlo a casa a leggere e molti procedono all'acquisto personale, trasformando l'attività in passione autentica.

Nelle classi "tradizionali", la maggior parte dei testi appaiono brevi e privi di risonanza morale: la narrazione resta funzionale, percepita come "mero compito". Infatti, la prima domanda che mi si è rivolta durante le indicazioni del compito è stata quella se i testi fossero oggetto di valutazione. Alla scoperta del libro, solo un bambino manifesta curiosità e, nonostante lo avessi portato fisicamente in classe, nessuno lo richiede per lettura condivisa o autonoma.

Queste evidenze confermano che S.C.R.I.M. non potenzia soltanto la creatività tecnica, ma coltiva una coscienza narrativa: la scrittura diventa mezzo per interrogarsi sul senso delle storie, intrecciando fantasia e riflessione etica in modo spontaneo. La lettura è un continuo stimolo e motivazione per arricchirsi. Queste osservazioni confermano lo S.C.R.I.M. come catalizzatore di profondità che stimola connessioni personali, processi riflessivi e sensibilità multisensoriale.

Infine, ho somministrato un questionario anonimo ai genitori per indagare la percezione della lettura principalmente (appendice B). Nelle classi S.C.R.I.M. ho ricevuto 12 risposte, nelle altre un totale di 5. Le risposte delineano un quadro di trasformazione qualitativa:

- Frequenza e piacere della lettura a casa: nella classe S.C.R.I.M. il 70% dei genitori riferisce che i figli leggono «molto» o «quasi tutti i giorni» per piacere personale, contro percentuali inferiori nelle esperienze standard. L'interesse è aumentato «molto di più» rispetto al primo anno scolastico per l'80% dei risponditori.
- Momenti piacevoli legati alla lettura a scuola: tutti i genitori degli alunni della classe S.C.R.I.M. (100%) confermano esperienze positive, citando «momenti divertenti, risate, canti», «domande curiose su libri/parole/cose nuove», «giochi creativi, storie inventate, disegni» e «scoperte emozionanti».
- Condivisione familiare: il 90% dei bambini classe S.C.R.I.M. porta a casa suggerimenti di libri o racconti, stimolando discussioni («Domande curiose», «Racconti con entusiasmo») e attività condivise («Gara di foto», «Spiegare S.C.R.I.M. ad amici»).
- Pratiche apprezzate: i genitori sottolineano l'entusiasmo del maestro («Trasmette passione», «Atmosfera calorosa»), l'apprezzamento per i laboratori con autori, la biblioteca di classe e la lettura immersiva («In ogni posizione, ogni posto»).

Rilevanti sono anche le testimonianze sull'esperienza S.C.R.I.M. complessiva, il 100% la definisce «tantissimo» positiva, con ricordi impressi come «recite teatrali», «disegni di meraviglia», «radio Gaslini» e «tramonti condivisi». I genitori enfatizzano la necessità di coltivare la meraviglia in tempi moderni («Non siamo più abituati a guardare in alto», «Contro consumismo e materialismo»), notando come S.C.R.I.M. getti «le basi

per riconoscere la bellezza» attraverso «strategie alternative», «stimoli positivi» e «protagonismo attivo».

Questi dati quantitativi e qualitativi confermano l'efficacia trasformativa di S.C.R.I.M. dove la lettura cessa di essere pratica isolata per diventare abitudine familiare, ponte affettivo e strumento di meraviglia condivisa. La sperimentazione e i questionari dimostrano che tale approccio non solo accresce il volume di lettura, ma ne eleva la profondità esperienziale, radicando nei bambini e nelle famiglie un'etica della curiosità e della bellezza.

La scuola non viene percepita come luogo di sola preparazione alla verifica, ma come spazio di esperienza significativa, in cui la curiosità è riconosciuta e valorizzata. La motivazione non si esaurisce nel voto, ma si nutre del piacere di scoprire, pensare, creare insieme.

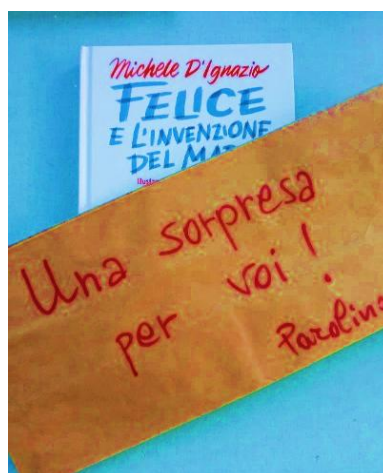


Figura 28: La sorpresa del libro pubblicato

Il capitolo successivo sarà dedicato alle riflessioni conclusive, in cui verranno messi in dialogo i quadri teorici e l'esperienza di tirocinio, per interrogarsi sul “fare educazione” oggi e sul possibile contributo della pedagogia della meraviglia ai contesti scolastici contemporanei.

#### 4.6 Riflessioni finali

*“Lo stupore è ciò che spinge il bambino alla scoperta del mondo. È la sua motivazione interna, la sua prima sollecitazione naturale (...). Dobbiamo solo accompagnarlo, procurandogli un ambiente circostante favorevole alla scoperta.”*

Catherine L'Ecuyer

Giunti al termine di questo percorso di ricerca e osservazione sul campo, emerge con chiarezza come la filosofia S.C.R.I.M. non rappresenti soltanto una metodologia didattica alternativa, ma si configuri come una vera e propria postura esistenziale e pedagogica. L'esperienza vissuta nelle classi quinte ha consentito di constatare come la scuola possa essere non solo luogo di trasmissione del sapere, ma anche autentica “officina” di senso e meraviglia, in cui l'apprendimento si intreccia profondamente con lo stupore e la curiosità.

In tale prospettiva, lo S.C.R.I.M. si configura come un laboratorio privilegiato di pedagogia della meraviglia: attraverso l'osservazione, la partecipazione attiva e la costruzione condivisa del sapere, esso diventa una vera e propria cornice culturale capace di porre al centro il benessere e la motivazione intrinseca del bambino, trasformando l'obbligo in desiderio e l'acquisizione in conquista personale. Come evidenziato dalla Teoria dell'Autodeterminazione di Edward Deci e Richard Ryan (2000), tale approccio soddisfa i bisogni psicologici fondamentali: l'autonomia, stimolata dalla curiosità e dalla possibilità di scelta; la competenza, potenziata attraverso il ragionamento e il problem-solving; la relazionalità, costruita all'interno di una comunità educante coesa e significativa.

I rituali osservati rappresentano manifestazioni concrete di un ambiente educativo inclusivo e generativo, capace di alimentare una partecipazione autentica. In questa

direzione, il pensiero di Edgar Morin consente di cogliere la dimensione della complessità: lo S.C.R.I.M. supera la frammentazione del sapere per promuovere una “cultura aperta”, in cui le discipline dialogano tra loro in una visione unitaria e dinamica, orientata al futuro e alla responsabilità ecologica.

Dal punto di vista professionale, il tirocinio ha radicalmente messo in discussione la mia visione del ruolo docente. Ho compreso che essere insegnante, all’interno di questa cornice, significa farsi “regista della curiosità”: non si tratta di trasmettere risposte preconfezionate, ma predisporre contesti nei quali la domanda possa emergere, trovare spazio e svilupparsi. Gli strumenti osservati, dimostrano che quando il rigore scientifico si sposa con la narrazione e il gioco, la motivazione dei bambini cessa di essere un obiettivo da perseguire e diventa una risorsa naturale e inesauribile.

Sul piano personale, ciò che maggiormente emerge è la percezione di benessere generata dall’assenza dell’ansia da prestazione. In un sistema spesso orientato alla valutazione standardizzata, lo S.C.R.I.M. restituisce al bambino il diritto alla bellezza, all’immaginazione e all’errore come occasione di scoperta come testimoniato dall’entusiasmo raccolto nelle interviste ai genitori o dalla qualità degli elaborati creativi prodotti dagli alunni. Le “parole inventate”, in questo senso, non rappresentano un semplice esercizio ludico, ma l’esito di un percorso di alfabetizzazione emotiva e linguistica, in cui il linguaggio diventa strumento creativo di interpretazione del mondo con occhi diversi.

L’insegnante è artigiano della meraviglia, che accompagna, sostiene e valorizza le potenzialità di ciascun bambino, stupendosi insieme a loro, facendo emergere quei “diamanti grezzi” di cui parlava Maria Montessori. Guidare senza sostituirsi, creare spazi di libertà e fiducia, trasformare l’errore in scoperta e dissolvere i confini tra scuola e

territorio: sono questi gli elementi che rendono l'apprendimento autentico, profondo e duraturo.

In questa prospettiva, la scuola si configura come comunità viva, capace di costruire narrazioni condivise e di superare rigidità e frammentazioni, aprendosi alla complessità del reale. Come afferma Mario Lodi, il compito dell'educazione non è semplicemente migliorare la scuola, ma contribuire a trasformare la società. Ciò implica per gli insegnanti un impegno continuo nella formazione, nella ricerca e nella riflessione critica, nella consapevolezza che ogni percorso educativo resta sempre aperto e in divenire. S.C.R.I.M. significa interrogare il futuro della scuola primaria, chiedendosi quali condizioni rendano possibile un apprendimento insieme rigoroso, umano e generativo, offrendo così un contributo alla prosecuzione della ricerca in questo campo. Questa ricerca, di natura prevalentemente qualitativa, non si limita a raccontare una pratica didattica efficace: dimostra che cambiare il modo di fare scuola significa cambiare il modo in cui i bambini entrano in rapporto con il sapere, con gli altri e con sé stessi. Restituire alla scuola la sua funzione più alta, quella di generare domande, coltivare bellezza e costruire comunità educante. È proprio da qui che la ricerca può e deve proseguire: non per confermare un metodo in astratto, ma per comprendere in quali condizioni esso possa diventare una leva trasformativa reale nei diversi contesti scolastici.

In conclusione, l'esperienza di tirocinio ha confermato pienamente l'ipotesi iniziale: una pedagogia fondata sulla meraviglia non solo è possibile, ma è profondamente necessaria. Richiede un impegno costante, non facile, dove il ritorno in termini di partecipazione e crescita umana è inestimabile. Coltivare la bellezza, promuovere l'ascolto e mantenere viva la "fiamma della domanda" significa restituire all'educazione la sua funzione più autentica: trasformare ogni esperienza di apprendimento in un'avventura conoscitiva, capace di generare partecipazione, crescita e umanità. In una

sua riflessione, il maestro afferma che «lo scopo dello S.C.R.I.M. esula dalla didattica, ma la abbraccia nei suoi impegni: il contributo è quello di avvicinare i bambini alle cose belle, astratte e concrete della vita, stuzzicando le giovani menti alla curiosità», sintetizzando il concetto in una frase che è: «mai più senza libri!». In queste parole riconosco il nucleo della mia motivazione: studiare con uno sguardo pedagogico che non riduce la mera lettura a competenza da misurare, ma la considera una via privilegiata per incontrare la bellezza, per esercitare il pensiero critico e insegnare ad abitare il mondo in modo più consapevole possibile.



*Figura 29: foto del tramonto fatta da Margherita*

A suggellare questo cammino, l'immagine di un tramonto e il messaggio spontaneo di un'alunna rivolto al maestro dove si concentra il senso più autentico dell'esperienza osservata: saper riconoscere la bellezza nei dettagli, custodire la meraviglia e imparare a cercare le piccole felicità nel quotidiano, “ciao maestro, questa per me è una piccola felicità. Buona serata! Margherita” (Figura 29).

Le immagini di commenti entusiastici sono frequenti, i disegni, le parole raccolte, gli sguardi attenti dei bambini e la loro capacità di fermarsi davanti a ciò che stupisce

raccontano una scuola che educa a vedere, sentire e pensare con profondità. È forse qui che lo S.C.R.I.M. mostra con maggiore evidenza la sua forza: nel trasformare gesti semplici in occasioni di consapevolezza e nell'insegnare che la meraviglia non è un'eccezione, ma uno sguardo possibile sul mondo.

## APPENDICE A- Intervista al maestro Stefano Pastorino

### 1. Come e quando è nato lo S.C.R.I.M.?

Questa tesi riguarda la metodologia S.C.R.I.M. nella programmazione di classe, ma è giunto il momento di dire che lo S.C.R.I.M. è particolarmente recente, in quanto nasce nel 2022, in occasione della stesura del testo di benvenuto agli alunni di classe seconda (esattamente coloro che adesso frequentano la classe quinta). Il vero punto di partenza di questa sorta di modo di lavorare, non è stato lo S.C.R.I.M., bensì il personaggio di Domandino, nel 2018. All'inizio, la creazione del personaggio, disegnato da mia moglie Eleonora Caviglia, nasce con l'intento di avere un nuovo amico in classe il cui lavoro era quello di porre domande sulle cose di ogni giorno, a partire dalla scrittura della data e analizzarla dal punto di vista di giorni, mesi, anni e numeri. Via via il progetto si è ampliato e si sta attualmente ampliando, in quanto tutte le novità che organizzo, vengono sempre legate al Domandino. Quando è nato lo S.C.R.I.M. è stato naturale dire che Domandino propone, usa, lavora con esso. Il primo libro di Domandino è stato pubblicato da Cordero Edizioni ed era semplicemente una raccolta di domande, da aprire anche in pagine casuali, per dare risposte solo pensate, senza nulla di scritto (come è indicato anche sulla copertina), soprattutto perché molte cambiano a seconda del giorno della settimana in cui si gioca con Domandino. Da questa prima esperienza, nasce successivamente una narrazione, secondo la quale Domandino vive nel "Giardino Pitagorico"; ancora dopo viene aggiunto il "Domandinobus", l'unico pulmino che si alimenta a curiosità e che porta i bambini tra le piazze del Giardino stesso oppure per le vie della fantasia e della logica. Prima dello S.C.R.I.M. sono nati i folletti delle quattro operazioni, Totale, Resto, Tabellino e Quoto, che sorvegliano le relative piazze del Giardino Pitagorico. In questo contesto, la narrazione prosegue nel 2022 con il bisogno di indicare alcune chiavi da regalare ai bambini ad inizio anno scolastico, da portare sempre con loro. Non è un caso che le cinque chiavi s.c.r.i.m. siano, quindi, diventate i punti fondamentali della filosofia di Domandino che oggi realizza ogni lavoro con il marchio S.C.R.I.M., come ad esempio il calendario. Anche la narrazione del giardino pitagorico prosegue ogni volta che trovo l'occasione: ad esempio, ultimamente lo S.C.R.I.M. è diventato anche più concreto, in quanto, essendo l'acronimo di cinque nomi astratti, questi sono stati attribuiti a situazioni reali. Riporto, di seguito, la descrizione del Giardino Pitagorico che i bambini conoscono: Il Giardino Pitagorico è il luogo in cui vive.

Domandino con tutti i suoi amici. Saliamo a bordo del Domandinobus, il pulmino che va a curiosità, e visitiamo le sue piazze!

**PIAZZA DELL'ADDIZIONE:** qui c'è la casa del folletto Totale; puoi assistere ad uno spettacolo nel Teatro del Sorriso.

**PIAZZA DELLA SOTTRAZIONE:** qui abita il folletto Resto; non si può non entrare nella Bottega della Curiosità!

**PIAZZA DELLA MOLTIPLICAZIONE:** qui trovi la casa del folletto Tabellino; qui c'è una scuola importante: l'Università del Ragionamento.

**PIAZZA DELLA DIVISIONE:** qui vive il folletto Quoto, vicino alla fontana del diviso; ti puoi perdere tra i libri della Biblioteca dell'Immaginazione.

**PIAZZA DELLA FILOSOFIA:** è la piazza centrale del Giardino, dove si trova la casa di Domandino, il laghetto a forma di 8 rovesciato, simbolo dell'infinito; c'è il capolinea del Domandinobus con la colonnina di ricarica, simile alla Lanterna di Genova, che eroga S.C.R.I.M. Non puoi perderti una visita e un'attività presso l'Osservatorio della Meraviglia.

Alle spalle del Giardino Pitagorico sorge la Collina delle Figuracce, sulla cui cima si trova il Castello di Re – Ttangolo. Le Figuracce sono altri amici di Domandino, inventati e disegnati dalla collega e amica Carla Scala, che giocano con la geometria: essi sono: Tondo Giallo, Blu Quadrato, Triangolo Rosso, Rosa Romboide, Rombo Viola, Trap – Ezio green, Re – Ttangolo Azzurro.



Figura 30: Il giardino pitagorico

## **2. In quale classe e contesto hai iniziato a sperimentarlo per la prima volta?**

La modalità di dare il buongiorno con un libro, fare la cosiddetta “Interrogazione di Calendario” muove i primi passi negli anni 2009/2010. Domandino nasce dopo qualche anno, sulla base di questa esperienza che trova in ogni cosa l’opportunità di formulare domande logiche. Nell’anno scolastico 2022/2023 è come se questa modalità di lavoro avesse avuto un marchio che riassume i principi del lavorare con entusiasmo. Oggi la metodologia s.c.r.i.m. prevede la quotidiana partecipazione di Domandino, ma anche dei folletti Parolino e Numerino. Dalla classe prima, ogni giorno, essi regalano ai bambini rispettivamente una parola e un numero; proseguendo negli anni, la parola diventa frase, pensiero, racconto e il numero diventa problema, quiz di logica, calcolo rapido. I bambini manifestano attualmente una passione verso questi folletti guida, al punto che ancora in classe quinta, è bello credere quasi alla loro esistenza e al loro passaggio nelle ore in cui la scuola non è popolata per lasciare la sorpresa del giorno dopo.

## **3. L’acronimo S.C.R.I.M. (sorriso, curiosità, ragionamento, immaginazione, meraviglia) è nato subito così o si è definito nel tempo?**

L’idea era quella di creare un motto con relativo logo da portare avanti sempre. Dapprima avevo pensato a curiosità, ragionamento e immaginazione, ma al provvisorio marchio C.R.I. mancava ancora qualcosa, un elemento iniziale e uno finale per completare l’insieme delle chiavi fondamentali alla vita di ogni persona: ecco che con l’aggiunta del sorriso e della meraviglia, anche il suono S.C.R.I.M. era più melodioso da sentire pronunciare.

## **4. C’è stato un momento in cui hai capito che S.C.R.I.M. non era più solo un’idea, ma un vero filo conduttore del tuo modo di fare scuola?**

Lo S.C.R.I.M. nasce con l’intento di essere “strumento” più che filo conduttore, proprio per rendere vario l’apprendimento, attraverso modalità che coinvolgano la classe intera e , quando è richiesto o possibile, anche altre classi e/o scuole. Nel contenitore S.C.R.I.M. inserisci tutte le discipline, accendendo sempre la voglia di curiosità, legata alla capacità innata dei bambini di fare domande.

## **5. Ti sei ispirato a metodi o autori particolari? hai fatto una formazione particolare?**

La creazione, ma prima ancora, l'idea dello S.C.R.I.M. arriva dopo alcuni anni di esperienza nell'insegnamento, basata sull'entusiasmo del "primo giorno" e tiene conto contemporaneamente di più elementi: 1) la competenza acquisita: diversi anni di insegnamento su più ambiti disciplinari, soprattutto quello logico-matematico-scientifico e quello linguistico alla scuola primaria. 2) il bisogno di inclusione: all'interno di ogni classe vi sono presenti varie sfumature di bisogni educativi speciali; quindi, c'è il desiderio di portare tutti ad un obiettivo, seppur diversificando la strada. 3) l'autoaggiornamento: l'adeguamento ai nuovi stili di apprendimento delle nuove generazioni; nessuno ti insegna ad insegnare, si deve creare per adeguarsi a nuovi stili.

#### **6. Ci sono esperienze di scuola, letture o incontri professionali che hanno avuto un ruolo determinante nella nascita dello S.C.R.I.M.?**

La modalità S.C.R.I.M. e la conseguente scelta dei libri da leggere camminano sullo stesso binario e, proprio grazie allo s.c.r.i.m., possono essere interscambiabili: la modalità S.C.R.I.M. può appoggiare una lettura, così come una lettura può essere sviluppata attraverso lo S.C.R.I.M. Questo significa che l'alunno apporta al gruppo dei pari o all'adulto un'idea che può essere sviluppata in seguito a diverse modalità, al fine di creare curiosità e interesse non del singolo in classe ma dell'intero gruppo classe. Le esperienze scolastiche, ma soprattutto il modo in cui oggi l'insegnante opera all'interno della scuola stessa, ha fatto nascere l'idea e la successiva attuazione dello strumento S.C.R.I.M., al fine di rendere partecipi tutti i bambini allo stesso modo, ciascuno con il proprio bagaglio (non solo la formazione scolastica), ma anche il bagaglio portato in casse da bambini di lingua, religione, usi, costumi diversi. Ritenendo questa una ricchezza, lo S.C.R.I.M. risulta essere uno strumento neutrale al fine di coinvolgere tutti i componenti di una classe affinché il bagaglio di uno diventi il bagaglio culturale di tutti.

#### **7. Quali elementi lo differenziano dagli altri approcci?**

Gli elementi sono: 1) apertura: mentale e verso gli altri e alle forme di apprendimento; 2) partecipazione: con lo S.C.R.I.M. si rendono partecipi tutti; 3) responsabilità: ognuno fa un pezzettino, esattamente come lo S.C.R.I.M. che è formato da tante parole. 4) inclusione: tra i pari e, dove possibile, anche coinvolgendo gli adulti casa, scuola con gioco.

**8. Quali sono le principali potenzialità educative dello S.C.R.I.M. nella scuola primaria?**

Sono molte ma si possono riassumere in microaree: 1) esprimersi in modo personale, usare la fantasia; 2) risolvere: uso del problem solving; 3) riflettere: prima di parlare o dopo avere fatto un'esperienza; 4) maturare il senso del bello 5) comprendere un valore: inizio di una piccola filosofia per comprendere il valore della vita;

Tutto ciò risponde al concetto moderno di competenze, sia cognitive che competenze di consapevolezza dei propri processi e progressi, dei propri successi. “Il mio successo è il tuo. Il nostro successo è quello di tutta la classe”. Le competenze trasversali comprendono la capacità di prendere decisioni, autonomamente o per il gruppo.

**9. In che modo aiuta i bambini a sviluppare motivazione e piacere per la lettura? Che cosa cambia, concretamente, in una classe S.C.R.I.M. rispetto a una classe senza?**

L'aiuto ai bambini avviene tramite la conoscenza, la/le abilità che ognuno può mettere a disposizione degli altri, l'atteggiamento perché davanti allo S.C.R.I.M. occorre avere un atteggiamento di accoglienza delle sue cinque chiavi e di ciò che comportano, l'inclusione atta alla condivisione, cioè “mi dai → ti do”, “ho saputo → ti racconto”, “ho visto → te lo dico”, “ho letto → te lo riassumo” e viceversa.

**10. Secondo la tua esperienza, S.C.R.I.M. funziona per tutti i bambini?**

Lo S.C.R.I.M. ha quasi sempre come scopo educativo, quello di includere tutti a tutto. Entra anche in gioco il concetto di GLOCALISMO (globale/locale) che porta a conoscenza di attività e persone del territorio, per vivere il “fuori scuola” ma anche il “dentro-scuola” sempre a pieno S.C.R.I.M. in base alla condivisione con l'adulto (vedi risposta alla domanda numero 7).

**11. Hai osservato differenze nell'impatto dello S.C.R.I.M. su bambini con stili di apprendimento diversi o con bisogni educativi speciali? Ci sono casi in cui l'approccio va adattato o modulato?**

Differenza di impatto ci sono in tutti i bambini, non solo su bambini certificati; si nota in tutti il raggiungimento della competenza, ma non della competizione E SI NOTA UNA CRESCITA INTELLIGENTE, cioè la promozione dell'intelligenza stessa, propria o del gruppo; una crescita che va a pari passo con altre scuole o classi (lo S.C.R.I.M è

sostenibile in quanto va avanti nella programmazione come altre scuole o classi). Si nota una crescita inclusiva: per età, lingua, religione. Lo S.C.R.I.M. serve anche per combattere la “povertà di strumenti”: più diamo strumenti e più la povertà viene combattuta. Nello specifico, lo S.C.R.I.M. è utile a coprire deficit quali: linguaggio, coordinazione, deficit comportamentali (sempre in nome dell’inclusione, in uno S.C.R.I.M. si possono suddividere le azioni da compiere, in modo che tutti possano contribuire, in base alle diverse possibilità).

### **12. Ci sono casi in cui l’approccio va adattato o modulato?**

Occorre insegnare ad imparare, o meglio, imparare ad imparare, attraverso la progettazione e la comunicazione. Si impara ad agire in autonomia e/o in gruppo di pari e, talvolta, con gli altri. Occorre interpretare le informazioni, perché se ho delle informazioni che mi vengono riportate, devo saperle riportare al gruppo e il gruppo deve comprenderle. Occorre saper condividere le informazioni: una volta spiegate, bisogna saper utilizzare ciò che si ha acquisito. Occorre mettere a disposizione le conoscenze / competenze acquisite: se ho imparato una cosa, la porto a conoscenza degli altri, la mia competenza è al servizio del gruppo classe.

### **13. Quanto è importante la programmazione precedente perché S.C.R.I.M. funzioni?**

L’utilizzo dello S.C.R.I.M. come strumento (vedi risposta alla domanda numero 4) prevede solo (forse) in parte una programmazione precedente perché ha come fine l’educazione (dal verbo educere=tirar fuori) da ogni alunno il dono di ciò che può dare a sé stesso, al gruppo dei pari, laddove sia possibile anche agli adulti. Lo S.C.R.I.M. è figlio di Domandino per cui ha nel cuore la condivisione con l’adulto per fare insieme esperienze varie, come vedere un tramonto.

### **14. Nella progettazione, da dove si parte: dagli obiettivi o dalle “chiavi” S.C.R.I.M.?**

Nella programmazione si parte da una macroarea, da suddividere in microaree e intersezioni. Si parte da un’idea, la si suddivide in gruppi ma con intersezioni, in quanto tutti possono fare tutto. Obiettivi e chiavi spesso sono dettati dagli alunni stessi, che spesso apportano, adattano, cambiano l’idea iniziale proposta loro. Ognuno può portare variazioni sull’idea iniziale di determinate attività.

**15. Come si bilanciano, nella pratica quotidiana, la libertà di esplorazione con la necessità di rispettare traguardi e tempi?**

Tempi e traguardi sono, a volte, dettati; ma dove è possibile o necessario, sono spesso concordati con gli alunni al fine di avvicinarli al rispetto delle regole, tra cui modalità e tempi, insite poi nel percorso scolastico e un giorno a quello lavorativo. La capacità di produrre lavori in un tempo/spazio è sicuramente un tacito obiettivo dello S.C.R.I.M. In classe ci si diverte, si possono concordare i lavori ma tutto ciò ha un fine, cioè portare i ragazzi a produrre qualcosa in un tempo stabilito.

**16. Porti in classe i tuoi interessi personali (libri, musica, teatro, territorio), è importante che gli interessi dell'insegnante e quelli dei bambini si incontrino? Come succede, concretamente, nella tua classe?**

Si dice che in ogni libro di autori famosi e non, ci sia comunque qualcosa di autobiografico, allo stesso modo delle canzoni. Al di là della formazione acquisita negli anni, è quasi impossibile non portare i propri interessi in classe, sia in vista di un arricchimento, sia perché il mondo è pieno di persone che sono state ispirate, a volte pur non volendolo, dagli insegnanti. Ciò che si conosce meglio e si ama di più è più facile trasferirlo alle nuove generazioni. Questo però tenendo anche conto degli interessi dei bambini: se un bambino ci pone una domanda specifica su qualcosa che non corrisponde ad un interesse personale, lo si utilizza per un lavoro formativo per la classe e per l'adulto stesso.

**17. Come avviene la scelta di libri da proporre per la lettura ad alta voce e quelli da “lanciare” agli alunni? Ci sono autori o generi che consideri particolarmente “S.C.R.I.M.” nella tua esperienza?**

La scelta avviene a seconda del percorso che la classe sta facendo, dal punto di vista storico, geografico, scientifico; oppure parte da interessi vari, come ad esempio le emozioni, di cui tanto i bambini hanno bisogno di esternare e sui cui hanno tanto bisogno di lavorare. Ogni autore può entrare nella macroarea S.C.R.I.M., ci sono autori più adatti alle microaree e alle intersezioni, a seconda del messaggio che portano ai piccoli e grandi lettori.

**18. In che misura coinvolge i bambini nelle scelte di lettura (proposte, votazioni, consigli tra pari)?**

Li coinvolge nella misura in cui è stato creato cioè col fine di rendere la lettura un vero e proprio piacere, una condivisione; è la lettura come inclusione e scambio di idee, confronto, proposte tramite presentazioni di libri letti. Vuole essere un confronto positivo di crescita.

**19. S.C.R.I.M. oggi è uguale a com'era, oppure si è modificato nel tempo? In quali aspetti?**

Oggi rimane fedele alla sua idea originaria, non si è modificato, ma si è adattato ogni volta alle varie proposte, alla didattica e al bisogno del momento.

**20. Che cosa hai imparato, come insegnante, lavorando per anni con lo S.C.R.I.M.?**

Ho imparato ad avere una mente più elastica, più aperta; a portare spesso la lezione dove i ragazzi vogliono perché, se quello è il loro interesse, sta all'adulto arrivare a ciò a cui si vuole, magari attraverso una strada diversa, o con altre parole o letture alternative. Ho imparato ad aprire la mia mente e aprirla anche ai ragazzi, laddove è possibile anche come elemento inclusivo.

**21. Che cosa diresti ad un insegnante che vuole iniziare a rendere la propria classe più "S.C.R.I.M."?**

All'insegnante direi di farsi sorprendere dalle giovani menti, dal loro geniale approccio alla vita perché, come diceva Maria Montessori, i bambini "risolvono senza tribunali". Tramite lo S.C.R.I.M. sono loro ad istruire gli altri.

**22. Se dovessi riassumere in una frase il contributo che S.C.R.I.M. dà al rapporto tra bambini e libri, quale sarebbe?**

Lo scopo dello S.C.R.I.M. esula dalla didattica, ma la abbraccia nei suoi impieghi. Il contributo è quello di avvicinare i bambini alle cose belle, astratte e concrete della vita, stuzzicando le giovani menti alla curiosità. La frase potrebbe essere: "mai più senza libri!"

**23. Il teatro a scuola come è iniziato?**

Io ho iniziato a porre qualche rudimento di educazione teatrale fin dai miei primi cicli di scuola, senza naturalmente avere ancora ideato lo S.C.R.I.M. L'entusiasmo dei bambini mi ha sempre spinto a mantenere ancora attualmente questa forma di educazione

teatrale, oggi ancora più importante perché aggregante ed esula dalle materie scolastiche. Il teatro è usato come confronto, per mettersi in gioco e per far capire a persone che non lo avrebbero mai sperimentato altrimenti, un eventuale percorso di vita.

**24. Il teatro facilita la partecipazione e l'inclusione, hai trovato comunque delle difficoltà?**

Il teatro può essere inteso non solo come forma d'arte, ma anche come forma educativa di crescita, di condivisione e soprattutto di inclusione. Tutto ciò, laddove è possibile, per motivi diversi: gli spazi, le collaborazioni tra le classi, l'organizzazione interna che significa, ad esempio, che ci sia una persona che abbia conoscenza della recitazione e dello spettacolo in generale. Il teatro aiuta i bambini e i ragazzi ad esprimersi, a confrontarsi e spesso anche ad uscire dalla loro persona e ad entrare in un personaggio, simile o contrapposto alla propria personalità.

**25. Tutti riescono in eguale misura?**

Un versetto a parte va, però, dedicato ai bambini portatori di handicap, perché il teatro può risultare umiliante e/o stressante: un ragazzino che negli spazi sopra descritti non riesca ad accedere magari perché non c'è una parte adatta a lui, oppure un bambino autistico potrebbe trovarsi a contatto con una realtà che può dar adito ad una forma di stress molto alto. Quindi sono variabili da tenere sempre presenti e saper valutare in corso d'opera.

**26. È uno strumento educativo che intreccia le cinque chiavi dello S.C.R.I.M.?**

Assolutamente sì, credo che le chiavi S.C.R.I.M. siano proprio insite nell'educazione teatrale perché di queste essa è fatta. Il teatro si fa col sorriso, con una grande curiosità di scoprire e scoprirsi attori, ragionando sul testo e il suo significato, immaginando e creando un mondo che non esiste e, soprattutto, con la meraviglia del gioco di squadra, della cooperazione, dell'inclusione

**27. È un rituale che porteresti avanti? Per quale motivo? Lo consiglieresti?**

Il teatro è un gioco ad altissimo valore formativo, un pretesto per comunicare, conoscere gli altri e se stessi, maturare il proprio rapporto col mondo. L'educazione teatrale nelle nostre classi è assolutamente un rituale che porterei avanti perché il teatro

favorisce anche lo sviluppo della creatività e la scuola è stata, negli anni, il primo luogo di sperimentazione. Partendo dalla semplice animazione teatrale, si è giunti oggi a considerare il teatro uno strumento fondamentale di crescita e maturazione.

### **28. C'è una lezione che gli alunni ti hanno insegnato attraverso il palco?**

Una lezione che possono dare agli adulti viene dal fatto che educare significa tirar fuori i talenti di ogni bambino, quindi se facciamo riferimento alla definizione, educare viene dal latino educere, e significa tirar fuori, estrarre come da una pietra, un diamante! E spesso i bambini ci insegnano che forse non avevamo colto del tutto un loro talento, in quanto a volte la scuola non lo consente e non perché quel talento non esista. Loro ci insegnano che, se non giudichiamo e lasciamo che l'arte in alcuni momenti venga fuori, senza giudizio e senza PRE-Giudizio, l'obiettivo si raggiunge sicuramente. Basti pensare che, ad esempio, molti alunni stranieri partecipando anche a incontri e lezioni in lingua ligure, hanno avuto la possibilità di imparare un dialetto ed è stata una scoperta da parte di chi non se lo aspettava, ma la mente dei bambini è così elastica e spugnosa contemporaneamente che ci può ancora stupire ed insegnare ad essere sempre pronti a metterci in gioco, malgrado le generazioni cambino e la scuola sia ormai un "incrocio" di persone provenienti da varia cultura.

### **29. Scrivere i copioni o i testi per i genitori cosa rappresenta per te?**

Direi prima di tutto un gioco. I testi nella loro semplicità, nascono spontaneamente, partono da situazioni reali successe in classe; consegnare anche ai genitori un copione teatrale significa anche avvicinare la scuola alla famiglia, attraverso un linguaggio comune, il discorso diretto dei personaggi del testo che, con naturalezza, comunicano un messaggio di alto valore educativo e/o culturale. Io ho scritto tanti mini-copioni a due personaggi, principalmente, Domandino e Lellina, per presentare in maniera diversa alcuni argomenti della programmazione annuale, soprattutto di ambito matematico. Ad esempio, i testi "Pari e dispari", "Precedente e successivo" e "I mesi" servono anche per imparare concetti basilari, attraverso il linguaggio teatrale.

### **30. C'è un istante S.C.R.I.M. nel teatro?**

Mi verrebbe da dire che è tutto un "istante S.C.R.I.M.", ma facendo regia degli spettacoli che prepariamo, forse gli istanti S.C.R.I.M., cioè quelli che accendono maggiore emozione negli spettatori, vengono in parte studiati a tavolino, ma sono

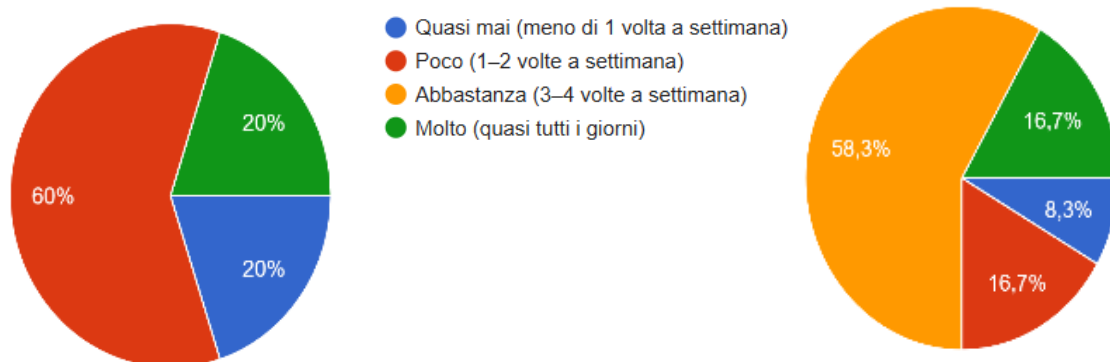
bellissimi quelli regalati dalla spontaneità dei bambini. I primi vengono preparati con esercizi e prove di intonazione, recitazione, timbro di voce e musica di sottofondo, i secondi sono regali che solo i bambini sanno fare. Un istante S.C.R.I.M. dello spettacolo che stiamo mettendo in scena per la fine di questo anno scolastico, Senza alberi non c'è futuro, del quale si riporta la locandina da collezione, sono i saluti finali: ogni bambino inventa una nuova parola che corrisponde ad un oggetto del tutto immaginario e ne descrive brevemente la sua funzione positiva per il futuro del mondo. L'istante s.c.r.i.m. che ormai il pubblico dei genitori di questa classe attende è la consegna di una parola al termine dello spettacolo: i bambini scendono dal palco e raggiungono i genitori, consegnando loro simbolicamente una cosa bella da portare a casa: in classe terza è stata consegnata la felicità; in quarta la fantasia e fine quinta il futuro. Ogni parola viene presentata sottoforma di segnalibro.

## APPENDICE B - Questionari genitori

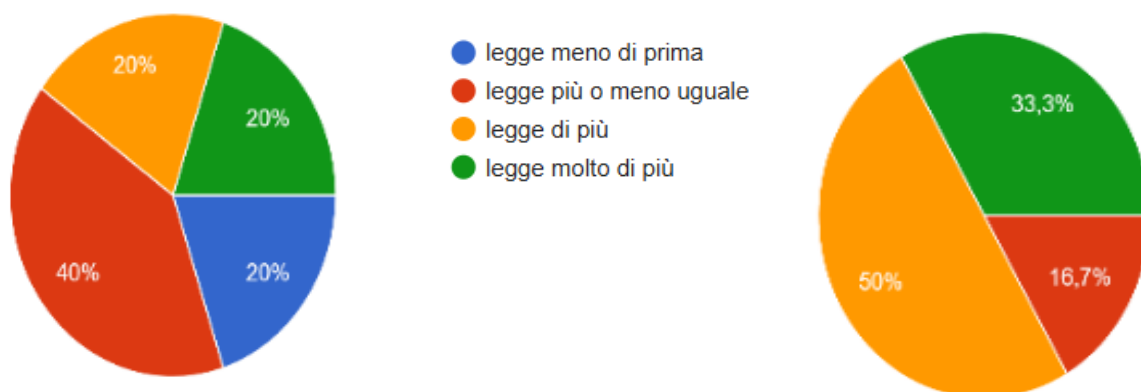
GENITORI CLASSI TRADIZIONALI

GENITORI CLASSI S.C.R.I.M.

Lettura a casa: Quanto legge suo figlio/a per piacere (non per compito)?



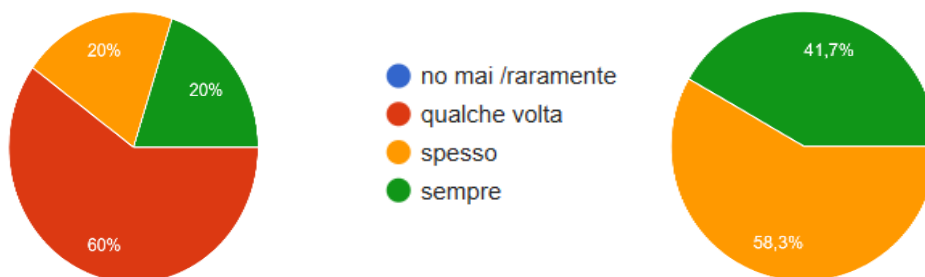
Rispetto al primo anno scolastico, come è cambiato l'interesse di suo figlio/a per la lettura?



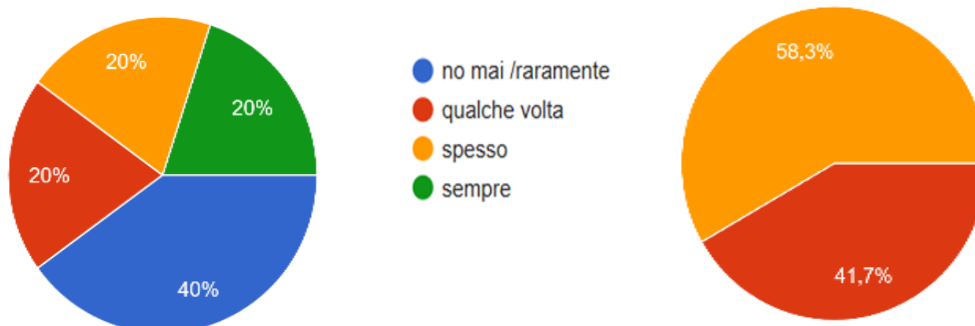
## GENITORI CLASSI TRADIZIONALI

## GENITORI CLASSI S.C.R.I.M.

Secondo Lei, a scuola suo figlio/a ha momenti piacevoli legati alla lettura?



Letture a scuola: porta a casa o suggerisce libri o racconti da condividere con voi?



## Impressioni personali

*Secondo lei, che cosa fa la maestra/o perché i bambini si appassionino alla lettura?*

### GENITORI CLASSI TRADIZIONALI

- Legge con loro in classe e mette a disposizione libri di vario genere da poter portare anche a casa
- da consultare durante la ricreazione tutti insieme.
- Incontri con scrittori per bambini
- Laboratori con autori
- Propone diverse metodologie per leggere in ogni posto, in ogni posizione.

### GENITORI CLASSI S.C.R.I.M.

- Comunica entusiasmo
- Trasmettere passioni e valori
- Li spiega talmente bene il racconto che si appassionano
- Prestito di libri in spontaneità e libertà, consigli di lettura tra compagni.
- La condivisione dei riassunti dei libri a scuola
- Legge loro con entusiasmo.
- Emozionare con i racconti delle storie che si trovano sui libri
- La biblioteca di classe è una splendida idea, le gite in biblioteca.
- Li incuriosisce
- Trasmette entusiasmo e curiosità
- Il racconto, l'immersione nei personaggi, il cercare di coinvolgerli attraverso i loro interessi alla lettura
- Lettura di racconti, invio a casa di testi brevi, carrettino dei libri, stimolare i bambini a condividere le letture fatte a casa.

Quando parla della sua classe, suo figlio/a descrive spesso: (può barrare più opzioni)

5 risposte

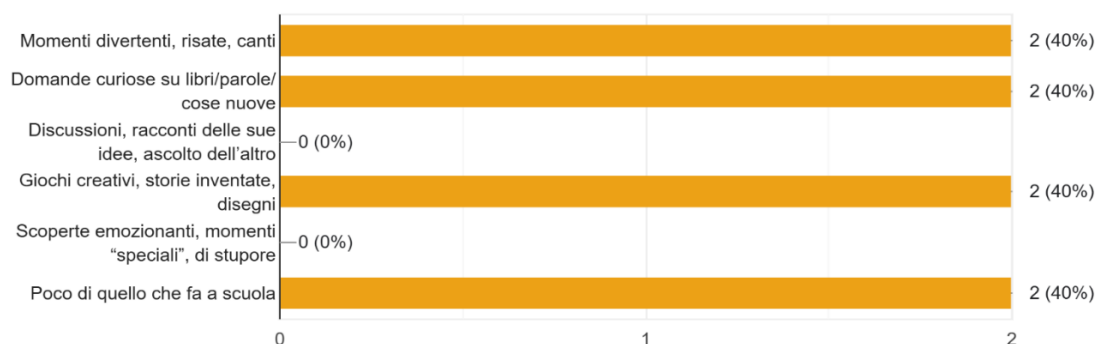


Figura 31: genitori classi quinte "tradizionali"

Quando parla della sua classe, suo figlio/a descrive spesso: (può barrare più opzioni)

12 risposte

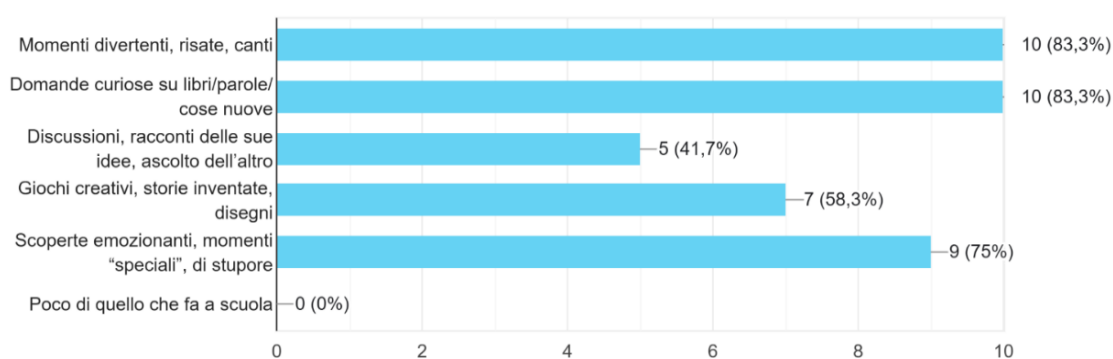


Figura 32: genitori classi quinte S.C.R.I.M.

*Una cosa positiva che suo figlio/a dice della classe:*

GENITORI CLASSI TRADIZIONALI

GENITORI CLASSI S.C.R.I.M.

- Trova divertente ed interessante andare a scuola si trova bene nell'ambiente scolastico in generale.
- È una classe unita

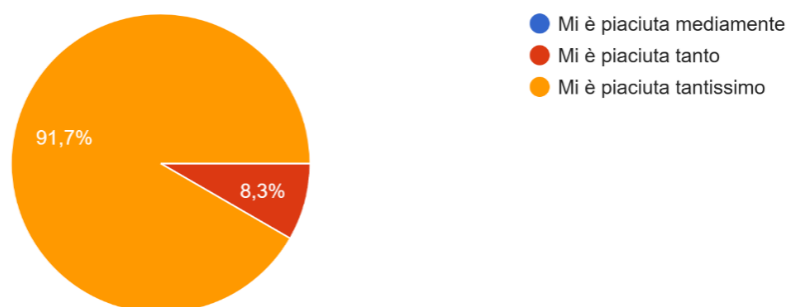
- Rapporto collaborativo e sereno con i suoi compagni.
- Che tutti vanno d'accordo e piace la classe

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unita</li> <li>• L'atmosfera calorosa che si respira e l'entusiasmo che si mette in ogni attività.</li> <li>• Simpatici</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Stiamo bene insieme"</li> <li>• Che sono sempre alla ricerca del conoscere</li> <li>• Sono uniti</li> <li>• Che si crea un bel gruppo a supporto gli uni degli altri nelle occasioni anche extra scolastiche.</li> <li>• La classe è un luogo di cooperazione</li> <li>• Che c'è collaborazione, che si fanno cose divertenti, che non si sta fermi nel banco ma si vive L'ambiente scolastico in maniera pratica</li> <li>• Spirito di condivisione</li> </ul>
---	---

### DOMANDE SOLO PER I GENITORI DEGLI ALUNNI CLASSE S.C.R.I.M.:

Come avete vissuto l'esperienza S.C.R.I.M. di questi anni?

12 risposte



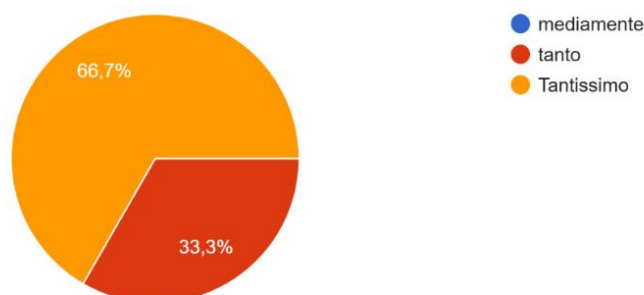
*C'è un episodio o ricordo legato allo S.C.R.I.M. che vi è rimasto impresso?*

- Il tramonto
- Le Domandiadi

- Quando mia figlia mi ha raccontato per la prima volta che cos'è lo S.C.R.I.M....ero meravigliata 🤔
- I disegni di meraviglia che ancora conservo.
- Il calendario
- La partecipazione alla radio del Gaslini
- Guardare il tramonto in spiaggia con la classe
- Le uscite per ammirare il tramonto insieme.
- Gli oggetti S.C.R.I.M.: I cannoni che sparano pensieri S.C.R.I.M.
- La curiosità e la ricerca della meraviglia
- Non è un episodio in generale, ma è il percorso intrapreso per appassionare i bambini alla scoperta
- Le recite teatrali che hanno sempre avuto il concetto dello s.c.r.i.m. come elemento portante
- Le rappresentazioni teatrali, lo stimolo ad apprezzare la meraviglia del mondo

La meraviglia dello S.C.R.I.M. ha colpito anche voi indistintamente dal lavoro dei vostri bimbi?

12 risposte



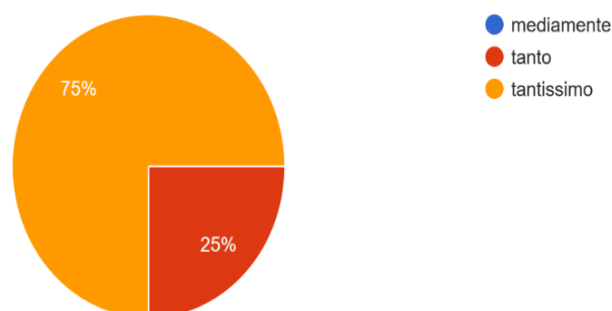
*Occorre ancora nei nostri tempi moderni coltivare la meraviglia? Perché?*

- Per non distrarsi dal vivere
- Si assolutamente, perché ci dà sempre un senso di stupore
- Certo che occorre! perché sono le cinque chiavi più importanti della vita ❤️

- Assolutamente, in un mondo che coltiva consumismo e materialismo la meraviglia è un pilastro per seminare semplicità e purezza dentro al cuore dei bambini.
- Ci sono tante cose belle da vedere
- Assolutamente sì. Non siamo più abituati a stare con lo sguardo all'insù, piuttosto abbassato su uno schermo.
- Sì, perché bisogna meravigliarsi della bellezza della natura e apprezzarla
- È essenziale in un mondo che corre sempre troppo veloce fermarsi e ammirare anche le piccole cose semplici che ci circondano.
- Sempre, nonostante la viviamo, a volte ci dimentichiamo di farne parte.
- Perché purtroppo c'è un generalizzato appiattimento delle emozioni
- Assolutamente sì perché con informazioni veloci e immagini veloci si finisce per non meravigliarsi più di niente e non cogliere ciò che è davvero meraviglia
- È necessario per rimanere in contatto con la meraviglia vera e non perdersi nella finzione per essere sempre capaci di amare.

Secondo voi, la modalità di lavoro S.C.R.I.M. ha gettato le basi per riconoscere la bellezza e sapersi meravigliare?

12 risposte



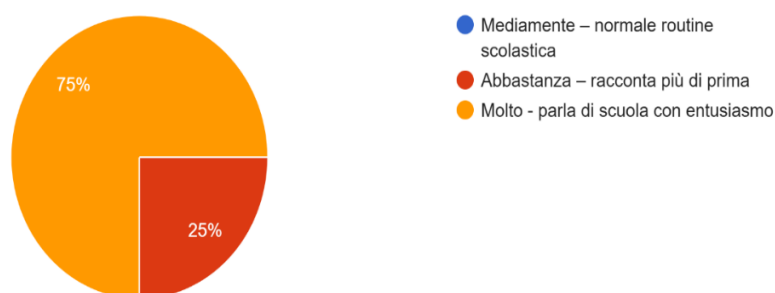
*Una modalità che vi è piaciuta particolarmente:*

- Notare le piccole cose come compito quotidiano
- Fare sempre nuove scoperte
- Studiando con molto interesse e tanta curiosità

- Il buon silenzio, i disegni di meraviglia, il prendersi cura.
- Le foto del tramonto/alba
- Il Ragionamento che è sempre dritto e non fa mai una piega
- Realizzare disegni legati alla natura durante le vacanze, svolgere lezioni all'aperto ad esempio in spiaggia.
- Più attenzione ai dettagli
- La modalità di affrontare, seppur in modo diverso, con metodo comune le differenti discipline
- Il buongiorno del mattino con i riferimenti a ciò che succede/é successo, i collegamenti con la matematica e con le altre materie
- Strategie alternative di apprendimento, osservazione del mondo che ci circonda, stimoli sempre positivi che portano i bambini ad essere protagonisti attivi e appassionati e non incentrati sulla prestazione. L'apprendimento è un'opportunità di apprendimento attraverso la curiosità stessa del bambino e la capacità di meravigliarsi allegramente alla bellezza del mondo che ci circonda.

In che modo lo S.C.R.I.M. ha arricchito la condivisione tra voi e i vostri figli? (esempi: domande che vi fa, discussioni, racconti...)

12 risposte



*Un esempio concreto di condivisione:*

- Un racconto particolarmente curioso
- Racconti sui libri
- Spiegare lo S.C.R.I.M. ad amici e parenti.
- Le foto che fanno vedere sulla LIM

- Ammirare di più insieme ciò che ci circonda (tramonti, montagne innevate, mare...)
- Aiutarsi nel momento delle difficoltà
- Racconta con entusiasmo ciò che viene fatto a scuola, senza che io debba fare la domanda prima diretta.
- Abbiamo iniziato a fare gara di foto
- La descrizione dei disegni o dei testi insieme a casa e di quanto c'è stato "dietro"
- Riportare ciò che ha imparato a scuola nelle uscite in musei insieme a noi genitori, riconoscendo caratteristiche e facendo dei collegamenti logici che ci hanno stupito
- Genitore: “com'è andata a scuola?” Figlio: “bene!!” Genitore: “Cos'hai fatto?” Figlio: “Tante cose!!” E dopo il racconto pieno di entusiasmo delle tante cose fatte. Questo fa capire il vero coinvolgimento del bambino nelle attività scolastiche.

## APPENDICE C- Domandiadi a scuola

### LE DOMANDIADI A SCUOLA

Le *Domandiadi* sono le *Olimpiadi delle domande*, organizzate da Domandino!

**Fare domande è un'arte:** i bambini sono bravissimi a fare domande, perché sono ricercatori nati. Hanno quella curiosità da cuccioli di Homo Sapiens che permette loro di andare al cuore delle cose, fino all'ultimo dei perché possibili. Le domande chiuse non portano molto lontano; le domande che incoraggiano la creatività sono quelle aperte.

Le *Domandiadi* sono divise in cinque giornate, come le chiavi dello S.C.R.I.M. e propongono cinque tipologie di giochi diverse. Si gioca a squadre perché Domandino è condivisione e occasione di “scoprire insieme”.

#### Giornata del sorriso.

##### GARA DI ACROSTICI “Parole in verticale”.

Viene consegnata una parola sulla quale creare un acrostico. Si hanno 35 minuti a disposizione per la stesura del prodotto scritto. Si consiglia di fare prima una brutta copia.

Gli acrostici verranno letti in pubblico dagli autori e valutati da una giuria che selezionerà il migliore componimento, magari abbellito con un disegno.

#### Giornata del ragionamento.

##### GARA DI RISPOSTE APERTE “Ragiona! E che nessuno ti fermi!”.

È la gara simbolo delle “Domandiadi”, l'appuntamento centrale perché risponde allo scopo per cui è nato Domandino: fare domande e trovare le risposte. Viene anticipata la lettera del ragionamento, in quanto può offrire buoni spunti per la gara della giornata della curiosità. Vengono consegnate 40 domande legate alla quotidianità, ai numeri, alla logica, alle parole e si deve rispondere in 30 minuti. Allo scadere del tempo, occorre consegnare le risposte agli organizzatori del gioco. Vincono la medaglia S.C.R.I.M., solo coloro che rispondono esattamente a tutte le domande;

#### Giornata della curiosità.

##### GARA DI DOMANDE “Siamo tutti Domandino”.

Domandino solitamente propone domande ai bambini che devono rispondere attraverso il ragionamento e la logica. Ma **saper formulare una domanda corretta e interessante non è così facile!** In questa terza prova sono i bambini stessi a formulare le loro domande, prendendo spunto dalla data del giorno, dal passare del tempo, dai numeri, dalle parole che trovano nella realtà quotidiana intorno a loro. Ciascuna squadra dovrà scrivere 3 domande; si hanno a disposizione 30 minuti per ragionare e stendere le domande con una formulazione corretta dal punto di vista sintattico e logico. Quelle ritenute ben strutturate, significative dal punto di vista logico e più curiose verranno premiate e andranno ad alimentare il serbatoio del “Domandinobus”, il pulmino che va a curiosità!

### **Giornata dell’immaginazione.**

#### **GARA DI PAROLE INVENTATE “La bellezza salverà il mondo”.**

È la giornata più rilassante delle Domandiadi, in quanto ogni squadra deve inventare una parola nuova, giocando sul pensiero positivo, magari creando un oggetto nuovo con l’immaginazione. Si deve scrivere la parola in forma artistica e colorata a piacere, si fa l’analisi grammaticale, si divide in sillabe e si spiega dal punto di vista del significato. Infine, si accompagna il tutto con un piccolo disegno della “parola/oggetto” inventata.

La giuria sceglierà la più curiosa, dando anche importanza alla piacevolezza del disegno. Si hanno a disposizione 40 minuti da usare nel migliore dei modi, iniziando a fare una brutta copia, prima del lavoro definitivo. Vince il prodotto finito più completo, gradevole a vedersi e con un bel messaggio, perché la bellezza salverà il mondo!

### **Giornata della meraviglia.**

#### **GARA DI FRASI MERAVIGLIOSE “Quando le parole servono a stupire”.**

Conclude le Domandiadi una bella sfida ad usare le parole migliori per definire un termine dato. È un invito ad aumentare il vocabolario personale, usando parole che possono lasciare il lettore a bocca aperta, proprio perché scritte da un bambino! Ogni squadra ha 30 minuti di tempo per stupire il lettore nella definizione di semplici termini

(noi abbiamo spiegato le cinque chiavi dello S.C.R.I.M.).

**IL GIOCO SA INNALZARSI A VETTE DI BELLEZZA E SANTITÀ CHE LA SERIETÀ NON RAGGIUNGE. (Huizinga).**

## **APPENDICE D- Testo informativo per gli spettatori dello spettacolo teatrale**

Lunedì 25 maggio 2026. Teatro Don Bosco di Varazze.

Tutti giù dal palco! L'educazione teatrale entra in classe.

Le classi 5 C e 5 D vi danno il benvenuto a teatro, il luogo dove tutto è finto, ma niente è falso!

Già gli scorsi anni, con le recite: Il giardino dei numeri, Quattro sfere di sabbia, Amica Parola, abbiamo sperimentato i principali obiettivi del fare teatro, tra i quali:

- Creare un percorso di conoscenza di sé e dell'altro, attraverso il magico gioco della rappresentazione.
- Facilitare la comunicazione attraverso canali diversi
- Comprendere il proprio ruolo, rispetto al gruppo classe ed alla comunità sociale
- Favorire l'interconnessione e l'interazione fra i diversi linguaggi: mimico-gestuale, espressivo-corporeo e linguistico.
- Acquisire maggiore autonomia, indipendenza, autostima.
- Scoprire e conoscere la propria corporeità, in relazione a se stessi e agli altri.
- Sviluppare la capacità di utilizzare la voce in maniera comunicativa ed espressiva, attraverso canoni insoliti: recitazione, intonazione, canto.
- Capire ed interiorizzare l'importanza e la necessità delle regole.

Ha nuovamente lo spirito S.C.R.I.M. la rappresentazione odierna intitolata "Senza alberi non c'è futuro", soprattutto perché per la prima volta verranno portati in scena i copioni che i bambini hanno scritto durante le varie produzioni in classe; quindi, sono proprio loro gli autori dei testi. Si tratta di scenette con due personaggi ciascuna, tutte guidate dalla presenza degli alberi; dall'albero parte l'immaginazione possibile del singolo autore che crea una storiella divertente, simpatica e istruttiva.

Come da tradizione, alla fine i piccoli attori scenderanno a portarvi una parola simbolo da conservare: dopo la felicità (classe terza), la fantasia (classe quarta), cosa vi consegneranno stavolta? Il titolo dello spettacolo e il fatto che siamo a fine ciclo della scuola primaria, sono due importanti indizi! Accomodatevi in poltrona, rilassatevi, preparate qualche applauso e godetevi lo spettacolo di stare a teatro!

"In teatro, ogni bambino può diventare chiunque desideri perché sul palco la timidezza si trasforma in coraggio."

## BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- American Psychological Association.** (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Aristotele.** (384 a.C./2005). *Metafisica* (Libro I). In *Opere*. Laterza.
- Aristotele.** (1996, Opera originale pubblicata nel IV secolo a.C.). *Metafisica* (G. Reale, Trad.). Bompiani.
- Bandura, A.** (1996). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Baruzzi, A.** (2019). *Solo il seme lo sa*. Fatatrac.
- Bartolucci, M.** (2025). *Che meraviglia!* (Ill. J. Antonini). Raffaello Ragazzi.
- Batini, F.** (2025). *Educare alla lettura. Idee e proposte a partire dalla ricerca*. FrancoAngeli.
- Batini, F., De Carlo, M. A., & Alternativa, C.** (2018). *La lettura nella scuola primaria: Teorie e pratiche*. Firenze: Giunti Scuola.
- Batini, F., De Carlo, M. A., & Alterno, M.** (2018). *Ad alta voce: Lettura ad alta voce nella scuola primaria*. Bonaventura.
- Bohicchio, D.** (2017). *L'agire inclusivo nella scuola*. Libellula Edizioni.
- Bohn, C. M.** (2003). *The influence of classroom routines on young children's self-regulation skills*. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(3), 340–357. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00041-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00041-6)
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G.** (1999). *The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Bruner, J.** (1992, Opera originale pubblicata nel 1990). *La ricerca del significato* (E. Proto, Trad.). Bollati Boringhieri.
- Bruner, J.** (1997). *La cultura dell'educazione: Nuovi orizzonti per la scuola*. Feltrinelli.
- Bruner, J. S.** (1960). *The process of education*. Harvard University Press. (Ed. it.: 1970, *Processi di apprendimento*, Armando).
- Bruner, J. S.** (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S.** (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S.** (1997). *La cultura dell'educazione: Nuovi saggi sulle prospettive pedagogiche*. Feltrinelli.
- Calkins, L. M.** (2001). *The art of teaching reading*. Allyn and Bacon.
- Canevaro, A.** (2019). *L'inclusione possibile*. Erickson.

- Capetti, A.** (2025). *A scuola con gli albi*, Topipittori.
- Carle, E.** (2014). *Grazie*. Mondadori.
- Comenius, J. A.** (1658). *Orbis sensualium pictus [Il mondo figurato delle cose sensibili]*. Norimberga.
- Córdova, D. I., & Lepper, M. R.** (1996). *Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice*. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 715–730. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.4.715>
- Cottini, L.** (2011). *Didattica metacognitiva*. Carocci.
- Csikszentmihalyi, M.** (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- D'Ignazio, M.** (2024). *Felice e l'invenzione del mare*. Rizzoli.
- D'Ignazio, M.** (2022). *Fate i tuoni!* Sinnos.
- De Beni, R., & Moè, A.** (2000). Motivazione a leggere: Teorie e pratiche. *Psicologia dell'educazione*, 4(2), 45–62.
- De Carlo, M.** (2024). *Lettura ad alta voce e Indicazioni Nazionali*. Giunti Scuola.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M.** (2000). *The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M.** (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Dewey, J.** (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi. (Ed. it.: 1999, *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia).
- Dewey, J.** (1965). *Il mio credo pedagogico: antologia di scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J.** (2004, Opera originale pubblicata nel 1938). *Esperienza ed educazione* (E. Codignola, Trad.). Raffaello Cortina Editore.
- Dolci, D.** (2020). *L'educazione*. Edizioni di Comunità.
- Egan, K.** (1992). *Imagination in teaching and learning*. University of Chicago Press.
- Egan, K.** (1992). *L'immaginazione nell'insegnamento e nell'apprendimento*. Erickson.
- Erickson.** (2024). *Scuola e territorio: Un legame essenziale per l'apprendimento*.

- Eurispes.** (2024). *Gli effetti della lettura narrativa sulla capacità empatica*. Eurispes – Ricerche.
- Farné, R.** (2013). *Teatro, infanzia, educazione*. *Encyclopaideia*, 17(36), 11–26. <https://vincenzofalcone.it/wp-content/uploads/2019/12/Teatro-infanzia-educazione-Farne%CC%81.pdf>
- Flavell, J. H.** (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry*. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Frabboni, F., Maragliano, R., & Vertecchi, B.** (1984). *L'officina del metodo*. Laterza.
- Fredrickson, B. L.** (2001). *The role of positive emotions in positive psychology*. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B. L.** (2001). *The broaden-and-build theory of positive emotions*. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Freinet, C.** (1970). *Nascita di una scuola*. Edizioni di Barbiana.
- Freire, P.** (1970). *Pedagogia degli oppressi*. EGA.
- Freire, P.** (2022). *Pedagogia dell'autonomia: Saperi necessari per la pratica educativa*. EGA
- Froiland, J. M., & Oros, E.** (2014). *Intrinsic motivation...* *School Psychology International*, 35(4), 475–489.
- Fröbel, F.** (1993, Opera originale pubblicata nel 1826). *L'educazione dell'uomo* (A. G. Roncalli, Trad.). La Nuova Italia.
- Fröbel, F.** (2005). *L'educazione dell'uomo*. La Nuova Italia.
- Fröbel, F.** (2010). *Pedagogia del Kindergarten*. Armando.
- Gambrell, L. B.** (2011). *Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read*. *The Reading Teacher*, 65(3), 172–178.
- Gambrell, L. B.** (2011). *Seven rules...* *The Reading Teacher*, 65(1), 60–69.
- Gardner, H.** (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (3rd ed.). Basic Books.
- Gruber, M. J., Gelman, B. D., & Ranganath, C.** (2014). *States of curiosity modulate hippocampus function and connectivity with frontoparietal cortex*. *Neuron*, 84(4), 808–819. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2014.10.006>
- Hattie, J.** (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

- Hidi, S.** (1990). *Interest and its contribution as a mental resource for learning*. Review of Educational Research, 60(4), 549–571.
- Hidi, S.** (1990). *Interest...* Review of Educational Research, 60(4), 549–571.
- Huizinga, J.** (1958). *Homo ludens*. Einaudi.
- Humanitas.** (2021). *Emozioni in classe: l'importanza della didattica emotiva*.
- Immordino-Yang, M. H.** (2016). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W.W. Norton.
- Istituto Comprensivo Serra Riccò–Sant’Olcese.** (2025). *Documentazione didattica: Didattica della meraviglia*.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T.** (1999). *Apprendimento cooperativo in classe: Migliorare il clima affettivo e il rendimento*. Erickson.
- Kant, I.** (2004). *Pedagogia*. Laterza.
- Kant, I.** (2004, Opera originale pubblicata nel 1798). *Antropologia dal punto di vista pragmatico* (G. Vidari, Trad.). Laterza.
- Kidd, D. C., & Castano, E.** (2013). *Literary fiction and theory of mind*. Science, 342(6156), 377–380.
- Kidd, D. C., & Hayden, B. Y.** (2015). *The psychology and neuroscience of curiosity*. Neuron, 88(3), 449–460. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2015.09.010>
- Lipman, M.** (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Lipman, M.** (2005). *Educare al pensiero* (A. Cosentino, Trad.). Vita e Pensiero.
- Lodi, M.** (1970). *Il paese sbagliato*. Edizioni Junior.
- Lodi, M.** (2022). *A scuola con Mario Lodi: Maestro della Costituzione*. MCE-FIMEM.
- Loewenstein, G.** (1994). *The psychology of curiosity*. Psychological Bulletin, 116(1), 75–98. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.1.75>
- Mar, R. A.** (2004). *The neural bases of social cognition and story comprehension*. Annual Review of Psychology, 62, 103–134. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131550>
- Masini, B.** (2024). *Bambini e giardini* (Ill. F. Ballarini). Timpetill.
- Mecocci, R.** (2019). *L'educazione cosmica di Maria Montessori: Una via per la pace*. Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Mercer, N.** (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.

- Milani, L.** (2018). *La scuola della parola*. Laterza.
- Milici, A.** (2019). *L'uso di tecniche teatrali nell'insegnamento-apprendimento*. CFI - Comunicazione Filosofica, 26, 57–73. [https://www.sfi.it/cfi/vol\\_26\\_2019/057\\_073.pdf](https://www.sfi.it/cfi/vol_26_2019/057_073.pdf)
- MIUR.** (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. <https://www.miur.gov.it>
- MIUR.** (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- MIUR.** (2019). *Linee guida per la scuola inclusiva*. Ministero dell'Istruzione.
- Mol, S. E., & Bus, A. G.** (2011). *To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood*. Psychological Bulletin, 137(2), 267–296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Montessori, M.** (1909/2013). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Morais, J.** (2015). *Literacy and metalinguistic abilities in children*. Reading Research Quarterly, 50(2), 145–160. <https://doi.org/10.1002/rrq.98>
- Nicolajeva, M., & Scott, C.** (2001). *How picturebooks work*. Routledge.
- Nigris, E., Teruggi, L. F., & Zuccoli, F.** (2016). *Didattica generale*. Pearson.
- Nussbaum, M. C.** (2010). *Non per profitto: Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino.
- Pennac, D.** (2020, Opera originale pubblicata nel 2007) *Diario di scuola* (Y. Mélaouah, Trad.) p. 113. Feltrinelli.
- Piaget, J.** (1969). *La formazione del simbolo nel bambino: Imitazione, giuoco e sogno, immagine e rappresentazione* (E. Picardo, Trad.). La Nuova Italia.
- Psychomentis.** (2025). *Lettura ad alta voce per l'alfabetizzazione emotiva*.
- Reggio Children.** (2010). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (2nd ed.). Santa Barbara, CA: Praeger.
- Regione Toscana.** (2022). *Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza*. <https://www.regione.toscana.it/leggereforte>
- Risari, G.** (2021). *Che cos'è il cielo?* (Illustrazioni di S. Mulazzani). Lapis.
- Rodari, G.** (1962). *Favole al telefono*. Einaudi.
- Rosati, N.** (2018). *Metacognizione e apprendimento della lettura: uno studio con alunni della scuola primaria*. Rivista di Pedagogia, 206, 89–104.

- Sabuda, R.** (2020). *Credici! Un pop-up per volare più in alto. Ediz. a colori*. Il Castoro.
- Saint-Exupéry, A.** (2015, Opera originale pubblicata nel 1943). *Il piccolo principe* (N. Bultrini, Trad.). Newton Compton Editori.
- Sanoma Italia.** (2022). *La pedagogia della meraviglia: Spazi e tempi dello stupore in classe*.
- Santi, M.** (1995). *Ragionare con il discorso: Il pensiero riflessivo nella comunità d'indagine*. Liguori.
- Santi, M.** (2005). *Philosophy for Children: Un curriculum per imparare a pensare*. Liguori Editore.
- Santi, M.** (2006). *Libertà di pensare: Philosophy for Children e democrazia*. Liguori.
- Sapere Quotidiano.** (2025). *Meraviglia e neuroscienze: Come lo stupore fissa gli apprendimenti*.
- Serafini, F.** (2009). *Classrooms as cultures of readers*. *The Reading Teacher*, 63(2), 95–99.
- Scarpini, A.** (2023). *Creatività e processi cognitivi nell'infanzia*. FrancoAngeli.
- Sponchiado, D.** (2018). *Process drama e glottodrama: Il teatro nella didattica delle lingue*. *E-Journ ALL, Euro-American Journal of Applied Linguistics and Languages*, 11(1), 1–20. <https://doi.org/10.21283/2376905X.4.58>
- Stavroula, L., et al.** (2025). *La meraviglia come fondamento dell'educazione: neuroscienze ed emozioni*. Sapere Quotidiano.
- Tamagnini, D.** (2023). *Si può fare: La scuola come ce la insegnano i bambini*.
- Terrusi, L.** (2017). *L'albo illustrato*. Carocci.
- Tomlinson, C. A.** (2014). *The differentiated classroom* (2nd ed.). ASCD.
- Tomlinson, C. A.** (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Tortolini, L.** (2024). *Chi sa che cosa sia la felicità, lo dica. Ediz. a colori* (Ill. M. Somà). Emme Edizioni.
- UNESCO.** (2015). *Global citizenship education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO.** (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO Publishing.
- Vergari, L.** (2022). *Il burrone*. Topipittori.
- Villani, F.** (2023). *Le piccole grandi cose della scuola*. Mondadori.

**Vygotskij, L. S.** (1991). *Il ruolo del gioco nello sviluppo*. In *Il processo cognitivo* (M. S. Veggetti, Trad., pp. 127–148). Bollati Boringhieri.

**Vygotskij, L. S.** (2025). *L'apprendimento come processo sociale e cooperativo* [Scheda divulgativa].

**Wasik, B. A., & Hindman, A. H.** (2020). *Increasing preschoolers' vocabulary development through a streamlined teacher professional development intervention*. *Early Childhood Research Quarterly*, *50*, 101–113.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.11.001>

**Winnicott, D. W.** (1971). *Gioco e realtà*. Armando Editore.

**Zanotti, C.** (2023). *E se... quel giorno*. Fatatrac.

## RINGRAZIAMENTI

Terminare una tesi di laurea è l'arrivo di un lungo periodo di lavoro e dedizione. Se oggi posso celebrare questo traguardo è solo grazie al sostegno e l'incoraggiamento di molte persone. Correndo l'ingiusto rischio di non menzionare qualcuno, voglio lasciare espressi i miei più sinceri ringraziamenti.

*“I miei sogni sono stati come il vento nelle vele e, senza vento, non si naviga”*

Grazie alla mia famiglia, che in questo vento han sempre creduto, che sono stati porto sicuro e faro in mezzo al mare, spesso in tempesta, illuminandomi la strada ed affiancandomi in ogni difficoltà. Grazie a Fausto, mio compagno di vita, che con tutto l'amore e con una inesauribile pazienza ha sostenuto i miei sforzi e dedicato tempo ed energie alla nostra famiglia senza farci mancare mai nulla. Un ringraziamento immenso ai miei genitori: a mio padre che, ripercorrendo il suo stesso cammino, mi ha insegnato che si può cadere e rialzarsi anche mille volte, dimostrando che tutto si può fare. A mia madre, la mia prima sostenitrice, ha sempre saputo che ce l'avrei fatta, che ha sopportato ogni mio sfogo, sollevandomi da ogni preoccupazione, permettendomi di studiare mentre cresceva, insieme a mio papà, il mio bambino con tutta la gioia e l'amore di due nonni straordinari. Grazie a mio fratello Marco, per i preziosi momenti di spensieratezza e per il suo silenzio che sa parlare più di mille parole. A sua moglie Rossella, per il supporto artistico e non solo, ma soprattutto grazie ad entrambi per il regalo di farmi diventare presto zia. Grazie famiglia, per aver navigato in queste acque sempre al mio fianco, di aver creduto in me più di quanto lo facessi io e per l'amore profondo che mi avete donato. Senza di voi non sarebbe stato possibile, ve ne sono grata, siete esempio di forza, valori e ideali, sono consapevole di esser così fortunata. Ringrazio mio nonno Luciano, il quale, in silenzio, avrebbe applaudito più forte di tutti. Mia nonna Suntina, che invece, avrebbe fatto molto rumore. Anche se non siete oggi con me, vivete sempre nel mio cuore e nei miei gesti quotidiani.

La spinta più grande per questo traguardo arriva da te, Tiziano, il mio punto di partenza e il mio perché, raggio di sole che illumina la vita, il suo sorriso, il suo augurarmi al mattino “buona scuola” e le sue buffe domande han fatto scomparire qualsiasi fatica e trovare il coraggio di mettermi di nuovo in gioco. Ho sacrificato molto tempo per noi ma sappi che ho fatto tutto questo per te, per il tuo e il nostro futuro, amore mio. Finalmente sono “dottoressa scolastica” come dici tu.

Esprimo una gratitudine immensa al maestro Stefano, figura cardine durante il mio tirocinio e guida quotidiana dall'instancabile passione per questo difficile mestiere, che crede nel valore del sapere, della cultura, dei gesti condivisi, della cura e fonte di grande ispirazione per me. Ringrazio per aver condiviso ogni sua idea, la sua immaginazione, la creatività e la sua didattica dedicata ai suoi alunni, mi ha mostrato un'inesauribile volontà di credere nell'entusiasmo di questo lavoro e nella meraviglia negli occhi dei bambini. Grazie a lui è stato possibile scrivere di tutta questa bellezza a scuola (e toccarla con mano).

Non in ordine di importanza, ringrazio le amicizie di sempre e quelle nate tra queste mura. Grazie a Carola, che con tutto il suo affetto mi ha preso sottobraccio, mi ha accompagnato fin qui senza mai lasciarmi ma anzi tenendomi stretta anche quando avrei voluto mollare. Micol, per la sua gioventù e allegria, mi ha fatto guardare tutto con occhi diversi, spero presto futura collega perché non potrei incontrare persona più complice. Ringrazio Laura, una mamma combattente, fonte di ispirazione e calma nella mia immensa ansia. Elisa che dal primo giorno di tirocinio, ha scommesso su di noi. Ringrazio Roberta e Matilde che mi han regalato sempre tanta leggerezza, Francesca e Giulia sempre pronte con una buona parola e tutte le ragazze del gruppo "universitarie disperate", incontrate per caso e diventate complici preziose. Ringrazio Lucia, Tania e Giulietta, amiche dal cuore grande e maestre pazienti. Grazie a tutti gli amici che han saputo regalarmi ore di spensieratezza, a Francesca cresciuta al mio fianco e Claudia per avermi aiutato in tutti i modi con la sua precisione a far sì che questa tesi sia perfetta. Le mie amiche del liceo Silvia, Jenny e Vale, così unite che nemmeno il tempo è riuscito ad allontanarci. Ada, mia ancora di salvezza, amica e ascoltatrice instancabile, per sempre presente.

Avrei una lunga lista di insegnanti da ringraziare incontrati dal 2020 ad oggi. Insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria delle scuole di Savona, Celle ligure, Albissola, Varazze e Casanova. Grazie infinite a tutti per avermi fatto sentire nel posto giusto, incoraggiandomi a non mollare.

Infine, ringrazio i bambini della 5C e 5D e tutti quelli che ho incontrato e quelli che incontrerò perché ogni giorno mi ricordano che la capacità di meravigliarsi, incuriosirsi, sorridere, immaginare sono davvero doni preziosi da proteggere e custodire. Siete voi che mi fate stare bene con me stessa e siete la ragione per cui ho scelto quello che considero un lavoro difficile ma indubbiamente il più bello del mondo....

Per questo e molto di più, dal più profondo del mio cuore, un immenso **GRAZIE**.