

# UN APPROCCIO COSTRUTTIVISTA PER INTRODURRE AL LINGUAGGIO FIGURATO DELLA POESIA

## A CONSTRUCTIVIST APPROACH FOR INTRODUCING THE FIGURATIVE LANGUAGE OF POETRY

Valentina Fonte | Istituto Comprensivo Scolastico di Roveredo e San Quirino | Roveredo in Piano - PN (IT)

✉ via A. Cojazzi 1, 33080 Roveredo in Piano, PN, Italia | fonte.valentina@gmail.com

**Sommario** Andando oltre i modelli tradizionali di didattica del testo poetico, la presente proposta delinea un approccio, utilizzato in concreto in una scuola secondaria di primo grado, che avvicina alla poesia in maniera diretta, libera, creativa, euristica, attraverso un gioco collettivo di impronta costruttivista. Nello specifico il meccanismo della metafora è veicolo privilegiato per introdurre al linguaggio figurato della poesia e alla sua straordinaria forza evocativa ed espressiva.

**Parole chiave** Poesia, Metafora, Ambiente d'Apprendimento, Costruttivismo, Gioco.

**PAROLE CHIAVE** Poesia, Metafora, Ambiente d'Apprendimento, Costruttivismo, Gioco.

**Abstract** This contribution proposes a constructivist game-based approach to the study of poetry adopted in Italian lower secondary schools. The approach treats poetry in a direct, free, creative and heuristic way. It features a collective game that uses metaphors as a way to introduce students to the figurative language of poetry and its extraordinary evocative and expressive power.

**KEY-WORDS** Poetry, Metaphor, Learning Environment, Constructivism, Play.

## PREMESSA

Si può progettare un ambiente costruttivista ove apprendere a fare poesia?

Questo contributo propone un metodo che nella pratica didattica di chi scrive, si è rivelato sorprendentemente proficuo e che guarda al modello costruttivista come riferimento teorico privilegiato.

I due ambiti - Costruttivismo e Poesia - che apparentemente sembrano appartenere a orizzonti inconciliabili, presentano invece una sostanziale affinità. Entrambi presuppongono un modo di guardare alle cose, alla vita, che pone *il soggetto al centro*: è lui a costruire la realtà, a guardarla attraverso le proprie lenti e ad adattarla ad esse, creando una mappa di significati personali. Il suo ruolo è dunque attivo, una modalità di ricerca, di scoperta e rielaborazione del percepito.

Prima di illustrare l'esperienza, è d'obbligo chiarire cosa si intenda per poesia, fermo restando che la sua valenza formativa trascende largamente la semplice funzione espressiva o linguistica, coinvolgendo di fatto innumerevoli altre dimensioni dell'essere umano: quella affettiva ed emotiva (Longo, 2011), personale e introspettiva (Demetrio, 1996), creativo-immaginativa (Mazzara, 2003), percettiva e metacognitiva (Lakoff e Johnson, 1998), interpersonale-interattiva (Grove, 1989), metalinguistica (De Mauro, Pedace e Stasi, 1996) ed estetica (Lorenzetti, 1995).

Per dirla con una metafora dello scrittore Gianni Rodari (1973), le reazioni della parola che muovono ricordi, fantasia, esperienze, memoria, sono come un sasso che cade nell'acqua smuovendo esseri ed oggetti che prima erano silenziosi e dimenticati; in questo senso, *ogni processo creativo e immaginativo è in sé formativo* (Larocca, 1983): rinsalda la comunicazione, struttura ed arricchisce l'esperienza personale. La poesia, in particolare, con il suo sublime potere evocativo, analogico, può facilitare la conoscenza del vissuto di una persona, legandosi ad "immagini primordiali" e accendendo la dimensione del possibile; il che *determina un allargamento del Sé e facilita la scoperta delle proprie risorse* e del proprio "rimosso" (Mazzara, 2003).

La poesia non è dunque una mera forma di intrattenimento o una "materia" tra le tante da studiare a scuola. È un modo di essere e di comunicare, arricchente, profondo, divergente. È un'infinita libertà, un potere immaginifico "catartico". È un'emozione che si sprigiona e che magari contagia. La poesia è guardare la vita con occhi aperti e curiosi, incantati e delusi, colorarla, raccontarla, sublimarla; assaporarne aromi e umori; giocare con le sue regole. La poesia è fermare, imprigionare attimi. È la libertà dell'associazione, l'emozione dell'intuire e del registrare, la sorpresa di una combinazione riuscita, la dolcezza del ricordo, la spensieratezza e l'intelligenza dell'ironia. E ancora, la poesia è

un guizzo, un viaggio che si compie dentro e intorno a sé e alla fine del quale, in ogni caso, si è differenti, padroni di quello che prima non si sapeva. La poesia è creatività, suggestione, visione; una voce da far sentire.

E, certamente, una *costruzione* attiva, personale... Come trasmettere tutto questo, come passarlo ad un discente che possa apprendere a fare poesia scoprendone le valenze, sperimentandole, toccandole con mano?

## DIDATTICA TRADIZIONALE E ALTERNATIVA COSTRUTTIVISTA

I modelli didattici tradizionali sono basati principalmente sulla spiegazione verbale e sulle dimostrazioni, su pratiche che sono meri "addestramenti" e che poi si combinano con le abilità degli studenti (Gagnon and Collay, 2001). Sono metodi in genere trasmissivi ("un travaso"), che non implicano un impegno attivo e intenzionale da parte del discente e valorizzano solo marginalmente l'esperienza concreta.

Tradizionalmente, nella maggior parte delle pratiche di didattica del testo poetico, si insegnano *nozioni e concetti precostituiti* quali il verso e la sua misura, la rima, gli accenti, le principali figure retoriche e di suono; un ventaglio di esercizi e attività di analisi e comprensione testuale o di parafrasi e riscrittura correda solitamente la rete nodale dei concetti "calati" in maniera trasmissiva e predeterminata, esemplificati dal manuale. In un certo senso, si rischia di mostrare il testo poetico (e non solo) come un enorme e continuo spettacolo posto a distanza, in lontananza. Questo rende il lettore immune da ciò che vede: legge con curiosità o distacco, raramente "sente" e fa suo quanto apprende.

I limiti di una siffatta impostazione sono presto intuibili; si va dalla *passività* del discente ad un *apprendimento non significativo*, fino a quella che potrebbe definirsi come *l'opacità del verso*: il verso poetico, analizzato attraverso esempi di autori illustri forniti dal manuale, risulta poco chiaro ed accessibile nella sua specifica valenza evocativa. L'allievo non arriva a cogliere o coglie solo parzialmente ciò fa di un semplice verso come "M'illumino d'immenso" un sublime testo poetico. E ancora, egli si muove nel recinto dell'*astrattezza*: come afferma Borin (2005), l'allievo non può realmente apprendere ciò che non sperimenta o che permane ad un livello astratto; in quest'ottica, la mente diviene rigida e si misura al più con una serie di *esercizi "anti-poetici"*: gli esercizi solitamente proposti dal manuale, pur connotandosi in seno ad una produzione testuale creativa, presuppongono infatti addestramenti meccanici e impostazioni rigide che seguono modelli preconfezionati, allontanando dal vero senso euristico e personale, imma-

ginativo-esplorativo della poesia. Così, il rischio è quello di approdare ad una forma “esternalizzata” di poesia, in cui essa è analizzata e vissuta per lo più dall'esterno, nelle sue strutture formali e nella sua veste di significati; prevale la modalità normativa del suo “farsi” o l'interpretazione preordinata, a scapito della sua essenza più pregnante.

L'alternativa, in un'ottica costruttivista, chiama in causa aspetti fondamentali quali:

- l'apprendimento attivo, significativo, intenzionale;
- il sapere inteso come costruzione personale;
- l'importanza del *contesto*;
- il sapere risultante dalla *relazione* tra soggetto attivo e realtà;
- la valutazione intrinseca;
- il ruolo dell'insegnante facilitatore e “inter-attivo”.

L'apprendimento diviene dunque significativo in quanto è un impegno attivo da parte dei discenti a costruire la propria conoscenza, piuttosto che un travaso della conoscenza dalla mente del docente a quella dello studente.

Nel costruttivismo, chi apprende attua “un processo autoregolato di risoluzione di “conflitti” cognitivi inferiori che spesso si manifestano attraverso l'esperienza concreta, la discussione collaborativa e la riflessione” (Brooks and Brooks, 1993): detto altrimenti, il soggetto risolve lo spiazzamento che prova allorché non comprende qualcosa, sperimentando attraverso il fare e condividendo con altri, riflettendo sull'esperienza vissuta. Così l'allievo adatta i propri modelli esistenti alle nuove informazioni, le ri-elabora creando nuove strutture di conoscenza.

Papert (1980) accennò all'uso del metodo costruttivista per scrivere prosa e poesia in *Mindstorms*, un testo fondamentale per comprendere le potenzialità didattiche del computer, ma non elaborò la questione compiutamente. Perkins (1986) offrì un intero capitolo sull'uso del progetto nella lettura e nella scrittura, specialmente nell'organizzazione della forma scritta e nell'analisi critica. Ma nella poesia l'orizzonte delle proposte è silente.

Certo è che la costruzione che ha luogo “nella mente”, si verifica in modo particolarmente felice quando è supportata dalla costruzione di qualcosa di molto più concreto: una torta, una casa Lego, una teoria, un programma di computer o, appunto, una poesia. Qui “concreto” non significa “non-astratto”, bensì che il prodotto può essere discusso, mostrato, sondato e ammirato. Essenzialmente, *condiviso*.

## PERCHÉ LA METAFORA?

L'ambiente proposto muove da un primo passo cruciale, quello di trasmettere il meccanismo dell'associazione verbale, della **metafora**, che lo stesso Neruda poneva alla base del testo poetico. Perché proprio la metafora come apprendimento precipuo?

Le parole della poesia suscitano sensazioni, ricordi ed emozioni in virtù di *accostamenti* inusitati, immagini evocative, suggestioni; le tecniche di accostamento sono appunto *le figure di significato*, che *connotano*, ovvero aggiungono alle parole significati nuovi e non immediati e formano il cosiddetto **linguaggio figurato**, uno degli ingredienti fondamentali della poesia. Condurre il discente a scoprire corrispondenze e associazioni fra le cose rappresenta un momento basilare per avviare gradualmente al linguaggio poetico; peraltro, sono proprio le metafore a legare termini anche molto lontani tra loro e a realizzare la capacità dell'uomo di “*pensare per immagini*” (Gibbs, 2005).

Esse chiariscono di fatto il rapporto che la poesia stabilisce con il mondo, come riesca a trasferire di contesto, con effetti sublimi, il senso primario, *letterale*, delle parole e delle frasi; è così che il linguaggio figurato e poetico introduce in profondità nel reale, trasformandolo.

Le metafore mettono in moto patterns di cognizione e arricchiscono il nostro linguaggio in modi che si estendono ben oltre la comprensione delle semplici asserzioni letterali. Come evidenziano Lakoff e Johnson (1998), la gran parte di quello che chiamiamo linguaggio letterale o non metaforico, è in effetti metaforico, assumendo la metafora come un meccanismo cognitivo per comprendere o sperimentare un oggetto o un'esperienza nei termini di un altro/a. Tale meccanismo è innato in noi, giacché abbiamo concetti astratti che non sono fondati sull'esperienza diretta riguardo cui intendiamo comunicare. Pare allora che la comprensione delle metafore richieda una qualche forma di confronto tra “domini” differenti, mettendo in luce una similitudine tra una sorgente ed un bersaglio (Pinker, 2007). Il confronto attiva una *mental imagery*<sup>1</sup> e una serie di mappature concettuali, che mobilitano schemi (*frames*) d'azione via via strutturati utilizzando schemi d'immagine più basilari (Dodge e Lakoff, 2006).

Secondo quanto ampiamente illustrato da Longo (2011), vi sarebbe una sostanziale sinergia tra mappatura metaforica, rappresentazione mentale ed un altro aspetto cruciale quale l'*emozione*. Il linguaggio figurativo implica infatti processi associativi sia verbali sia immaginativi, e questi ultimi si legano strettamente ad “*emotional arousal*”<sup>2</sup> di natura positiva o negativa. Del resto, metafora ed

1 *La mental imagery* (lett. “attività immaginativa mentale”, colloquialmente indicata con il termine di “visualizzazione”) è una forma di *rappresentazione mentale* della conoscenza. Si tratta di un'esperienza quasi-percettiva che ricalca un'esperienza percettivo-sensoriale, ma si verifica in assenza degli appropriati stimoli esterni. Secondo Singer (1974), un'informazione centralmente immagazzinata viene codificata sia nella forma verbale (più utile nel pensiero logico, nel problem solving e nella comunicazione) sia nella forma immaginativa (più adatta per elaborazioni rapide e più strettamente connessa al sistema affettivo).

2 Per *emotional arousal*, ovvero “attivazione emozionale”, si intende una reazione biologica e comportamentale integrata da parte dell'individuo, finalizzata all'adattamento dell'organismo a particolari stimoli o condizioni di richiesta ambientale. Il livello di attivazione (*arousal*) che accompagna un'emozione, ha un ruolo fondamentale sull'attenzione, sulla messa in atto di comportamenti e sulla capacità di percepire selettivamente una stimolazione sensoriale o mnestica. In ogni caso, determinante ai fini della risposta è il *significato* che lo stimolo (interno od esterno) assume per l'individuo. Cfr. Johnson M. (1990). *The Body in the Mind*. Chicago-London: the University of Chicago Press.

emozione sono in correlazione giacché la loro processazione avviene in aree cerebrali analoghe, ovvero mobilita un'orchestrazione neurale comune nella quale i due emisferi risultano fortemente interconnessi<sup>3</sup>.

L'emozione agisce peraltro in modo significativo sulle stesse rappresentazioni mentali e sulle spinte motivazionali legate ugualmente all'aspetto creativo; da ciò trae vantaggio anche il processo dell'*interpretazione*, in virtù del quale gli attori in gioco associano al portato dell'elaborazione cognitiva dei *significati personali*, «*implementandoli mediante il valore aggiunto della consapevolezza soggettiva e individuale*» (Longo, 2011: p. 89).

Tutto ciò avvalorava indiscutibilmente la scelta di utilizzare l'espressione metaforica all'interno di un percorso volto a potenziare i processi di "empowerment" inerenti sia l'ambito cognitivo sia l'educazione emotiva. Senza dimenticare che la metafora non risiede tanto nelle parole, quanto nelle idee, e che dunque, come sostiene Pinker, ad essere stimolata è la stessa attività del *pensare* nel senso stretto di "afferrare", ossia il *com-prendere* per via immaginativa e metaforica.

### LA PROPOSTA E LE SUE "METE"

Si delinea, a questo punto, un ambiente d'apprendimento ove gli assunti del "fare poesia" sono dati esperibili nella realtà e continuamente soggetti a nuove intuizioni, a nuove rielaborazioni che ne aggiornano le caratteristiche; ciò scegliendo come punto di partenza la propria persona, le proprie risorse, la propria esperienza pratica ed affettiva. La poesia, concepita come ambiente costruttivista dove essa è vissuta in maniera diretta, libera, creativa e ludica, definisce i contorni di un ambito sperimentale che mette alla prova le molteplici capacità della mente, il suo pensiero laterale, divergente, originario, e lascia la libertà di poter tentare la via dell'intuizione, della ricerca, della scoperta.

Si propone allora di favorire un contesto in cui il bambino – costruttore dei "mattoni" del proprio mondo – sia coinvolto in esperienze che stimolino intuizioni e concetti, trattino col pensiero, l'apprendimento, il gioco. I mattoni, come evidenziato, non sono teorie preconfezionate, libri di testo, poesie da scrutare, ma esperienze reali. Vive, informali.

Non si vuole pertanto semplicemente, come diceva Papert (1971, I-1) inventare «*nuovi gadget per*

*insegnare le solite cose trite e ritrite in una versione leggermente camuffata dello stesso metodo*».

La finalità preminente - ambiziosa - è quella di avvicinare alla poesia senza "insegnarla", senza interventi direttivi. Volendo esplicitare le molte-

plici finalità del percorso, esso allora si propone di:

- avvicinare alla poesia senza interventi direttivi né automatismi, ma attraverso un fare *divertente, creativo, costruttivo*;
  - trasmettere il meccanismo dell'associazione verbale, il potere evocativo e analogico della *metafora* (figura cardine del testo poetico);
  - realizzare attraverso la scelta delle parole un modo "nuovo" di vedere e sentire le cose.
- Gli obiettivi educativo-didattici potrebbero essere così sintetizzati:
- utilizzare la lingua in modo creativo, dis-traindola dal suo ruolo autoritario;
  - arricchire il lessico;
  - imparare a giocare con le parole per dare voce a sentimenti, emozioni, percezioni;
  - sviluppare l'attenzione alla forma del linguaggio verbale e il gusto della parola;
  - familiarizzare con le figure cardine del testo poetico;
  - scoprire legami di senso e di suono tra le parole.

### L'ESPERIENZA: UN GIOCO COLLETTIVO

L'esperienza concreta ha visto coinvolti i 26 studenti di una classe prima di una Scuola secondaria di primo grado<sup>4</sup>, nell'alveo di un'Unità di Apprendimento di italiano relativa al testo espressivo: se ad inizio anno la poesia è stata introdotta "di taglio" attraverso giochi linguistici propedeutici (ad es. acrostici ed abbecedari) e attività più generiche, ricreative, che hanno avviato una riflessione sui procedimenti espressivi, negli ultimi mesi di scuola, quasi a corollario di tutto il percorso, essa è stata realmente vissuta e percepita in tutte le sue valenze e potenzialità.

Dopo un *brainstorming* preliminare per sondare i saperi degli allievi in merito al concetto di poesia, si lancia l'idea di un *gioco collettivo* che richiama un antecedente famoso, creato dal poeta francese André Breton e presentato dall'autore nel 1952 sulla rivista "Mèdium" (in Zamponi, 1986); lo si propone in modo leggermente diverso, senza di fatto mutarne il meccanismo essenziale. Si tratta di *descrivere un oggetto a partire da un altro*, attraverso la creazione di un'associazione metaforica.

Un allievo del gruppo classe esce dall'aula, sceglie tra sé e sé un nome comune (di persona, animale o cosa), concreto o astratto, e lo comunica all'insegnante. Supponiamo che scelga "nuvola".

In sua assenza anche gli altri allievi designano un nome comune, ad esempio "pozzanghera". Chi è uscito rientra e chiede il nome scelto dal gruppo classe. A quel punto deve descrivere il proprio oggetto (la nuvola) attraverso quello dei compagni (la pozzanghera), in modo tale che all'immagine di quest'ultima venga a sovrapporsi a poco a poco l'immagine dell'oggetto da lui pensato.

<sup>3</sup> Sembra che l'emozione sia generata in termini subcorticali attraverso i gangli basali e il sistema limbico e possa essere influenzata da varie regioni della neocorteccia (Panksepp, 1998), in special modo dalla corteccia prefrontale che è ugualmente implicata nella comunicazione linguistica e nella percezione di stimoli narrativi o metaforici.

<sup>4</sup> L'attività si è svolta nel mese di aprile-maggio 2011 presso l'Istituto comprensivo di Zoppola (PN).

Gli aggettivi, i verbi, i sostantivi e le specificazioni che egli aggiunge al nome “nuvola” - omissso durante tutto il processo - devono avere attinenza reale o fantastica sia con la nuvola sia con la pozzanghera.

In sostanza propone un indovinello che i compagni sono invitati a sciogliere attraverso le sue associazioni, procedendo anche per più tentativi al fine di indovinare la parola che lui ha scelto individualmente.

Calandoci pertanto nell'esempio specifico, allorché i compagni gli comunicano la parola “pozzanghera”, l'allievo comincerà col dire: «è una pozzanghera bianca» (potrebbe esistere una pozzanghera bianca? L'immagine è ovviamente simbolica, metaforica, ma suggerisce efficacemente il concetto di nuvola); poi potrà affermare: «in cui si specchia...» (pensa alla collocazione della nuvola, ma anche alla proprietà riflettente della pozzanghera...); per questo concluderà: «...il cielo».

«È una pozzanghera bianca in cui si specchia il cielo». Gli altri allievi a quel punto dovranno indovinare che cos'è. “Vince” ovviamente chi dice “nuvola”, e uscirà a sua volta a proporre l'indovinello successivo.

Aggiungendo il soggetto all'indovinello, ecco compiuta la metafora: “La nuvola è una pozzanghera bianca in cui si specchia il cielo”.

L'insegnante qui agisce da facilitatore del processo e ne monitora la correttezza. In una dimensione sociale dell'apprendimento il clima della classe è fortemente determinato dalla presenza significativa di ognuno, e l'insegnante, più che essere l'unica fonte di sapere, diviene egli stesso una variabile in gioco.

È importante che colui che propone l'indovinello riesca a cogliere associazioni (analogie o differenze) tra i due oggetti.

Non sempre si ottengono metafore poetiche efficaci, ma frequentemente sì; in ogni caso si trascrive la frase alla lavagna o su un foglio per conservarla e condividerla.

Nel ricopiarla, si può spezzare il periodo su righe diverse, per mostrare il cammino del pensiero analogico e per abituare all'uso del verso. La trascrizione può essere effettuata dall'insegnante o da un allievo.

## I RISULTATI

L'esperienza qui illustrata si è snodata attraverso due lezioni di due ore e ha dato esiti, anzi “frutti” molto originali e soddisfacenti, coinvolgendo tutti gli alunni, anche quelli solitamente meno partecipativi.

Alcune delle metafore prodotte hanno stupito gli stessi ragazzi per l'efficacia e la valenza poetica e sono state riportate sul loro quaderno di lavoro. Si annoverano le più significative (Tabella 1):

- I **gabbiani** sono *fiocchi* di neve al sole
- La **luce** è un *fiore* che brilla e che si vede al buio
- La **volpe** ha una coda che è una *nuvola* d'arancio
- L'**onda** è un *fiore* spumoso che lambisce i lidi
- La **sabbia** è la *compagna* dell'acqua sotto il mare
- L'**amicizia** è una *montagna* alta che unisce persone
- Il **cuore** è uno *stambecco* rosso
- Il **cielo** è un *robot* stellato ed immenso
- La **felicità** è una grande *pancia* piena di sorrisi
- La **guerra** è una *bottiglia* infranta che versa sangue e massacri
- Il **drago** è un *cuore* alato che sbuffa fuoco
- Le **nuvole** sono *pozzanghere* bianche in cui si specchia il cielo
- La **faccia** è un *giornale* che dà notizie senza parole

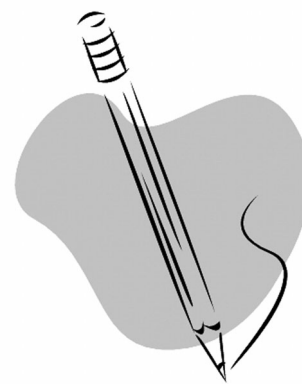


Tabella 1. Esempi di metafore create e annotate dagli studenti durante il gioco collettivo proposto.

Così, tramite il gioco che dis-trae il linguaggio dal suo ruolo autoritario e dagli automatismi imposti, i ragazzi sviluppano l'attenzione alla forma del linguaggio verbale e il gusto della parola, valorizzano alcuni elementi propri della funzione estetica della lingua e familiarizzano con una delle figure cardine del testo poetico accostandosi ad essa in maniera divertente, ludica, creativa, e consolidando facilmente il concetto.

La poesia è analizzata ed “esperita” direttamente, non appresa passivamente da una prassi asimmetrica e frontale di standard didattico; in un certo senso è metabolizzata e agita mentalmente dai discenti, che hanno modo di confrontarsi personalmente col testo poetico e con le sue forme poliedriche, di riflettere sulle peculiarità del suo linguaggio (effetti emotivi compresi) e sulle sue valenze introspettive, evocative, espressive.

Positiva è la ricaduta sul piano della capacità di riflessione personale – anche divergente, originale – e sul versante scritto, laddove risultano facilmente rafforzate tutte le abilità linguistiche di base esercitate nel percorso, con un miglioramento nelle *competenze ideative, espressive e lessicali*. La *funzione personale* (Demetrio, 1996) è estremamente sollecitata, essendo lo studente spinto a fare emergere la propria interiorità in cui sono depositate chiavi interpretative di linguaggi figurati; e ancora, l'allievo è costantemente chiamato all'esercizio della *funzione interpersonale* perché deve negoziare con altri il significato degli enunciati e trovare un accordo, una nuova associazione, una nuova convenzione.

Un clima relazionale sereno e giocoso costruito all'interno della classe facilita senz'altro le attività

proposte e contribuisce agli slanci di idee da strutturare nelle forme del sapere, stimolando senza forzature gli allievi a inventare nuove associazioni possibili. L'interiorizzazione di un metodo di lavoro aperto ad ampie possibilità di confronto creativo e dialettico, rimarca la trasversalità delle competenze attivate e la trasferibilità del processo ad altre molteplici situazioni.

Come attestano gli esempi prodotti, le "cose" espresse una attraverso l'altra, una nell'altra, sfuggono ad un ordine o ad una rappresentazione ordinaria, standardizzata, per reclamare una semplice ma misteriosa (*poetica*) evidenza di sé. Ciò conduce a intuire spontaneamente il potere analogico e immaginifico della poesia, la sua straordinaria forza espressiva.

## BIBLIOGRAFIA

- Brooks J., Brooks M. (1993). *The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Borin P. (2005). *La mano e la mente*. Roma, IT: Carocci Faber.
- De Mauro T., Pedace P., Stasi A. G. (eds.) (1996). *Teoria e pratica della scrittura creativa*. Nardò (LE), IT: Ed. Controluce.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano, IT: Raffaello Cortina.
- Dodge E., Lakoff G. (2006). Image schemas: from linguistic analysis to neural grounding. In B. Hampe (ed.). *From perception to meaning: Image schemas in cognitive linguistics*. Berlino, DE: Mouton de Gruyter.
- Gagnon G. W. Jr, Collay M. (2001). *Designing for learning: six elements in constructivist classrooms*. Thousand Oaks, CA, USA: Corwin Press.
- Gibbs R. W. Jr. (2005). *La poetica della mente*. Viterbo, IT: Sette Città.
- Grove D. J. (1989). *Metaphors to heal by* (audio tape set and workbook). Eldon, MO, USA: David Grove Seminars.
- Johnson M. (1990). *The body in the mind*. Chicago, IL, USA: The University of Chicago Press.
- Lakoff G., Johnson M. (1998). *Metafora e vita quotidiana*. Milano, IT: Bompiani.
- Larocca F. (1983). *Oltre la creatività: l'educazione*. Brescia, IT: La Scuola.
- Longo G. (2011). *Cognizione ed emozione. Processi di interpretazione del testo letterario dalle neuroscienze cognitive all'educazione emotiva*. Lecce, IT: Pensa Multimedia.
- Lorenzetti L. M. (1995). *La dimensione estetica dell'esperienza*. Milano, IT: FrancoAngeli.
- Mazzara G. (2003). *Parole che nascono libere. La scrittura creativa per la crescita e la terapia*. Milano, IT: FrancoAngeli.
- Panksepp J. (1998). *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotion*. New York, NY, USA: Oxford University Press.
- Papert S. (1971). *Teaching children thinking*. AI Memo 247, Logo Memo 2. Cambridge, MA, USA: MIT Artificial Intelligence Laboratory.
- Papert S. (1980). *Mindstorms: Children, computers and powerful ideas*. New York, NY, USA: Oxford University Press.
- Perkins D. (1986). *Knowledge as design*. Hillsdale, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinker S. (2007). *The stuff of Thought. Language as a window into human nature*. New York, NY, USA: Viking.
- Rodari G. (1973). *Grammatica della fantasia: Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino, IT: Einaudi.
- Singer J. L. (1974). *Imagery and daydream methods in psychotherapy and behavior modification*. New York, NY, USA: Academic Press.
- Zamponi E. (1986). *I draghi locopei*. Torino, IT: Einaudi.