

Dalla lettura alla scena: la didattica della letteratura come laboratorio per l'educazione linguistica

From reading to the stage: the teaching of literature as a laboratory for language education

Viviana Reda

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

✉ viviana.reda@gmail.com

Riassunto / La didattica della letteratura offre una possibilità di ricerca-azione valorizzando le quattro abilità linguistiche fondamentali. Attraverso l'esempio di laboratori curriculari sul testo letterario nella scuola di primo e secondo grado, emergono la centralità del lavoro sul testo letterario (strumento privilegiato di confronto linguistico) e la lettura espressiva del testo stesso, testimoniando la centralità dell'insegnamento letterario nel contesto scolastico. Il primo percorso si concentra sullo shakespeariano *Romeo e Giulietta*, tradotto in napoletano (Virgilio IV di Scampia, 2015), e il secondo realizza, a partire dal *Pinocchio* di Collodi, un testo teatrale (ITES F. Galiani di Napoli, 2017). Le diverse fasi prevedono una lettura integrale del testo (e la visione delle principali letture cinematografiche dei testi), un momento di scrittura creativa, un momento di riscrittura del testo scelto (lavoro di gruppo) e una lettura espressiva e drammatizzata. L'italiano letterario diviene così un orizzonte comune e vivo, vissuto e agito nella pratica quotidiana dell'esperienza didattica.

Parole chiave: didattica della letteratura; riscrittura teatrale; abilità fondamentali; educazione linguistica democratica; laboratorio.

Abstract / Literature teaching offers an opportunity for action research by enhancing the four fundamental linguistic skills. Through the example of curricular workshop on literary text in first and second grade schools, the centrality of work on the literary text (privileged tool of linguistic comparison) and expressive reading of the text emerge,

© 2025 Viviana Reda. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione](#) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione della [SUPSI-DFA/ASP](#) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](#). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

recovering the value of literary teaching in the school context. The first path focuses on the Shakespearian *Romeo and Juliet*, translated into Neapolitan (Virgilio IV of Scampia, 2015), and the second creates, starting from Collodi's *Pinocchio*, a theatrical text (ITES F. Galiani of Naples, 2017). The different phases are the followings: a complete reading of the text (and viewing of the main cinematographic readings of the texts), a moment of creative writing, a moment of rewriting the chosen text (group work) and an expressive and dramatized reading. Literary Italian thus becomes a common and living horizon, lived and acted upon in the practice of an inclusive and shared didactic experience.

Keywords: literature teaching; rewriting; fundamental skills; democratic linguistic education; laboratory.

1. Il gioco letterario nel teatro delle Vele

L'I.C. Virgilio IV di Scampia è una scuola di frontiera, un edificio di periferia reso più raggiungibile dalla città grazie all'apertura della nuova metropolitana di Napoli, eppure segnato dalla complessità territoriale che circonda l'istituto, quella delle famose *Vele*, complesso residenziale degli anni '60 e '70 degradatosi progressivamente dopo il terremoto e l'aumento della delinquenza, dedita, principalmente, allo spaccio della droga. Il contesto non è una semplice cornice, fatiscente, ma fa parte della biografia esistenziale e scolastica di bambine, bambini e famiglie che raccontano, nel modo di esprimersi e di comunicare, le forme di questo disagio.

Nell'anno scolastico 2015-16, la classe II D era composta di 21 alunni, di cui due tre ripetenti, e due con BES; non c'erano alunni stranieri (NAI). Nella classe è stato possibile individuare gruppi differenti nel rendimento e nella partecipazione: un esiguo gruppo composto di allievi autonomi nello studio in classe e a casa, responsabili e tranquilli e aperti al dialogo educativo, in grado di raggiungere risultati soddisfacenti; un secondo gruppo formato da alunni vivaci, capaci e intelligenti, però non costanti nell'impegno a scuola e a casa risultando, durante le attività, caotici e troppo indipendenti; un terzo gruppo ristretto, non assiduo nella frequenza, che manifestava spesso un atteggiamento oppositivo, dietro cui si nascondeva una scarsa fiducia nelle proprie capacità. Le carenze di base relative alle abilità fondamentali relative alla lingua italiana e all'autonomia del metodo di studio erano generalizzate.

Il dirigente scolastico ha organizzato il lavoro sul sostegno, ruolo ricoperto quell'anno da chi qui scrive, assegnando l'intero monte ore di classe a un solo docente (18 ore) insieme al ruolo di coordinatore, in modo da favorire pratiche di *coaching* pedagogico (Gily & Mallardo, 2017), e da offrire un punto di riferimento a colleghi e allievi sia nella pratica didattica sia nel monitoraggio globale del lavoro dell'intera classe (Battimiello & Reda, 2016).

In tal senso, il docente, “pur mettendo a disposizione la propria esperienza, non deve necessariamente trasmetterla secondo programmi preordinati e definiti, ma, al contrario deve essere in grado di adattare la sua pedagogia ai bisogni del discente, relativizzando i propri modi usuali di ordinare gli eventi e riducendo le relazioni unilaterali a vantaggio di quelle reciproche” (Oliva, 2008, pp. 52-53). In una simile visione, il teatro si offre come agile “strumento pedagogico trasversale a tutti i linguaggi e a tutte le discipline” (Buccolo, Mongili & Tonon, 2013, p. 113), in cui sperimentare in prima persona la complessità della realtà e delle sue possibili forme.

Da questa prospettiva eccentrica rispetto ai contenuti disciplinari, il docente di sostegno può trovare spazi e tempi in cui proporre attività alternative a quelle degli altri docenti, trovando contenuti e strategie di tipo laboratoriale che siano di stimolo e motivazione per gli alunni. L'assenza della valutazione disciplinare – che, per altre attività, risulta fondamentale per affrontare le consegne richieste – in questo caso facilita l'organizzazione delle attività con l'intera classe. Il tempo, normalmente tiranno nello svolgimento dei programmi disciplinari, in questo caso diviene una risorsa: durante le ore libere per eventuali assenze dei colleghi o nei momenti di recupero e riposo, cerchiamo attività che siano motivo di condivisione e partecipazione.

Chi ha lavorato in contesti come questo, sa quanto questo vocabolario sia vuota retorica se non trova delle pratiche in cui realizzarsi attorno a temi vissuti in maniera partecipata: l'amore è, tra i tanti, tema principe da indagare anche attraverso forme quali il cinema o il teatro, che offrono una possibilità di rappresentare e di essere rappresentati, in un *gioco* complesso in cui vivere l'“arte come veicolo” di apprendimento (Oliva & Pilotto, 2013, p. 174) secondo il significato di *mimicry* della maschera che offre la possibilità di diventare un altro (Callois, 2014). L'analogia tra teatro e gioco evidenzia che si tratta di un tipo di

attività che si svolge nello spazio tra persone, quello che Winnicott chiama “spazio potenziale” (Winnicott, 1974, p. 188), in cui “le persone (prima bambini poi adulti) fanno esperienza dell’alterità in modi meno minacciosi rispetto a come spesso ha luogo lo scontro diretto, effettivo, con altre persone. In tal modo essi fanno pratica di empatia e reciprocità” (Nussbaum, 2013, p.114).

Gli alunni della classe, come hanno raccontato, non erano mai andati a teatro (tranne uno) e non avevano una conoscenza diretta dell’esperienza dello spettacolo dal vivo; lo studio delle caratteristiche testuali e linguistiche del testo teatrale era però previsto per l’anno in corso, insieme a brani scelti di testi teatrali, dall’insegnante di italiano. Spesso, tuttavia, in un simile contesto, le lezioni teoriche non riescono a coinvolgere la platea, che si distrae o chiede di uscire.

2. *Romeo e Giulietta*, da Verona a Scampia

Allo stesso tempo (e malgrado l’assenza di vissuti legati al teatro), da un banco all’altro, allieve e allievi si rimandavano battute della serie “cult” del momento, *Gomorra*, ancora alla prima stagione, lasciando i docenti interdetti: i tormentoni della sceneggiatura erano sconosciuti ai loro insegnanti, che talvolta li scambiavano per insulti. È chiaro che i linguaggi sono diversi ma, al contrario, i sentimenti sono comuni. Questi adolescenti sono affascinati da temi come l’amicizia, l’amore, la famiglia; in quelle immagini, essi vedono i segni di una realtà che conoscono e in cui si sentono rappresentati da protagonisti: entrano nella finzione in maniera automatica, recitando anche loro quelle battute.

A livello di programmazione, il consiglio di classe ha inserito un’attività di cineforum e la visione di uno spettacolo teatrale quale *La tempesta* di Shakespeare tradotta in napoletano da Eduardo De Filippo, accanto alla proposta di approfondire un classico da scegliere con ragazze e ragazzi. Nel perseguimento di obiettivi e competenze si è tenuto conto, inoltre, dei differenti livelli della classe sia rispetto al profitto sia rispetto alle diverse predisposizioni e capacità di alunne e alunni.

Il lavoro ha mirato a coinvolgere tutte le allieve e tutti gli allievi, riuscendo a favorire la partecipazione attiva anche delle alunne e degli alunni più timidi e introversi, di quelli più vivaci e dispersivi, e degli studenti con BES. Ciò è stato

possibile tramite qualcosa che li ha interessati e appassionati, come l'amore. La proposta non ha quindi potuto orientarsi che all'opera più romantica di tutte: con la visione del film *Romeo + Giuliet* di Luhrmann, si è accesa la scintilla. La proiezione del film è stata ripetuta più volte, alternata con il *Romeo e Giulietta* di Zeffirelli (1968), in modo da potere riflettere sulla differente scelta registica di realizzazione.

La progettazione a ritroso, strettamente legata alla didattica per competenze, ha inteso raggiungere, nel corso dell'anno, l'obiettivo del rafforzamento delle quattro abilità di base della lingua (leggere, scrivere, parlare e ascoltare), attraverso la rielaborazione di un testo teatrale che potesse consentire una sua attualizzazione nella realtà a noi contemporanea. A questo obiettivo si sono aggiunti anche la conoscenza dell'opera di W. Shakespeare; l'attualità del classico rispetto alla realtà contemporanea; la riflessione sui temi della guerra e dell'amore in relazione alla realtà del territorio di appartenenza; l'approfondimento delle capacità di lettura espressiva; il potenziamento delle quattro abilità fondamentali della lingua italiana: leggere, scrivere parlare e ascoltare; il rafforzamento della socializzazione e delle abilità sociali attraverso il laboratorio di lettura espressiva; la sensibilizzazione verso temi e problemi di convivenza civile. L'attività si è svolta per 1h alla settimana a partire dal mese di gennaio. A queste ore si sono aggiunte quelle, occasionali, di sostituzione, in cui l'attività è stata rafforzata e approfondita.

Il testo, però, una volta scelta la tragedia shakespeariana di *Romeo e Giulietta*, è diventato anche il pretesto che ha consentito di organizzare, parallelamente al laboratorio di lettura espressiva, una serie di altre attività sul tema dell'amore: la stesura di brevi recensioni sui film proiettati individuando le caratteristiche del genere, la riflessione sul tema dell'amore e la violenza sulle donne (tema assai caldo in questo contesto) con la scrittura di slogan e l'individuazione di immagini iconiche di dissuasione, la scrittura di una lettera d'amore dopo l'incontro dei due giovani al ballo (attività impegnativa per chi oggi predilige l'utilizzo dei cellulari e dei social).

La lettura del testo integrale (che ognuno aveva sul telefonino grazie alla reperibilità in Internet) è stata quindi condivisa con attività svolte nelle ore di inglese (conoscere Shakespeare e la tradizione del Globe) e nelle ore di Arte e

immagine (la grande passione per le pistole porta al disegno di un cuore rosso che racchiude una pistola ancora sanguinante: l'immagine di un connubio diabolico tra amore e violenza troppo spesso inseparabili).

Limite – e possibilità, come vedremo – è stato la lingua d'uso di questa platea scolastica: il dialetto. Nel contesto qui descritto, potremmo dire che “usiamo ancora i dialetti e li parliamo con forme ancora molto autonome rispetto all'italiano. Probabilmente gli intellettuali subiscono ancora l'influenza di Pasolini, che nel 1964 – prendendo una bella cantonata – sosteneva che era nato l'italiano che il dialetto stava morendo, e che avremmo parlato un italiano tecnologico” (Camilleri & De Mauro, 2017, p. 22). Il dialetto, infatti, sebbene non nelle sue forme tradizionali più complesse e articolate, è lingua d'uso e, per molti, prima lingua, e, perciò, diviene un'enorme risorsa espressiva. Nonostante tra le allieve e gli allievi non vi fossero stranieri, durante le fasi laboratoriali di lettura espressiva del testo è apparso chiaro che l'italiano producesse uno sforzo di comprensione che si trasformava in frustrazione nelle parole di Donatella: “Professurè nun se capisce... putimm' fa' in napulitan?”. Così si è optato per il passaggio al dialetto: la traduzione del testo in napoletano! Potere usare la propria lingua (avvertita come materna, in un certo senso) per esprimere quello che si impara ad amare, è un momento fondamentale, in cui conoscere significa farsi conoscere attraverso uno strumento essenzialmente linguistico; il dialetto diventa l'abito che consente a questi ragazzi di togliersi dall'imbarazzo di un linguaggio che non padroneggiano, che non li rappresenta: questo il significato che attribuiva Pasolini anche alla poesia in dialetto di Ignazio Buttitta (Pasolini, 2001).

Il napoletano di Scampia risulta condizionato da un contesto specifico per età, livello di istruzione e collocazione urbana e sociale: se da un lato è più permeato di italianità, dall'altro risente di questa immersione in un linguaggio che la celebre serie criminale non inventa ma racconta. Si insinua, in questa lingua, una tendenza gergale che vuole esibirsi ma mantenendo una funzione criptica aderente alla propria aspirazione identitaria di gruppo (giovanile o malavitoso).

2.1 Ideazione e pratiche di lavoro: lettura ad alta voce, riduzione, attività creative

Il percorso (annuale) è stato organizzato nel modo presentato qui di seguito, suddividendo i tempi delle diverse attività e prevedendo differenti fasi di lavoro:

Fase 1. Si lavora sul testo integrale in italiano di *Romeo e Giulietta* in cui l'unità oraria può essere così suddivisa: 10 minuti per l'organizzazione della classe e la distribuzione dei copioni, 10 minuti per ricordare alla classe le modalità di lettura ad alta voce (Gadda, 1953) e la necessità di mantenere una postura corretta, 10 minuti per attribuzione delle parti e di riepilogo sui personaggi, cui si aggiungono 30 minuti lettura ad alta voce in classe.

Fase 2. Prima di tutto si procede con la divisione in gruppi di lavoro utile alla realizzazione di una riduzione del testo di Shakespeare. Per questa attività l'unità oraria potrà essere così suddivisa: 30 minuti dedicati alla scrittura, 10 minuti di eventuale riflessione o discussione su tematiche e scene affrontate. In questa fase 20 minuti sono dedicati al disegno libero per rappresentare punti salienti del testo o di produzione scritta (es. la scrittura della lettera).

Questa fase del laboratorio può essere esorcizzante e liberatoria: a coppie o a gruppi di tre, lavorando sul testo originale, leggono ed eliminano ciò che risulta *accessorio* rispetto a un'esigenza comunicativa più veloce, possibile sceneggiatura per un video da mettere in onda sui social. Fotocopie alla mano, i ragazzini procedono spediti. Alunni giocosi e scalmanati si trasformano in ordinati soldatini che si aiutano a spostare sedie e banchi per consentire a tutti di lavorare insieme. Dopo il lavoro è utile rileggere le loro bozze in modo da verificare che siano comprensibili e chiare per ottenere un canovaccio utile alla traduzione.

L'utilizzo del testo classico consente, anche con l'incursione di penne inesperte, di mantenere un livello qualitativo eccellente e, allo stesso tempo, di operare nella direzione della riduzione o della riscrittura a seconda delle esigenze. La cooperazione è stimolata dall'obiettivo finale e anche la competizione diventa più giocosa perché il successo di tutti è non lasciare indietro nessuno, collaborando a un lavoro comune: "secondo Freire, siamo *esseri di relazione* [...] *esseri di ricerca* che devono approssimarsi alla conoscenza in modo aperto, nella coscienza che nessuno è depositario del sapere, ma il sapere si forma in processi collettivi" (Vittoria, 2016, p. 97).

Fase 3. Dopo la riduzione, si passa alla traduzione in dialetto che, come si vedrà dagli estratti riportati in seguito, risente dell'uso contemporaneo della parlata di Scampia. In questa terza fase, dell'unità oraria, 10 minuti servono per l'organizzazione della classe e la distribuzione da parte del docente delle foto-

copie sui cui gli allievi, a gruppi di due o di tre diversi dai precedenti, potranno proporre una loro traduzione del testo, nei restanti 50 minuti.

Fase 4. Nell'ultima fase di scrittura la classe viene divisa in due gruppi, che, a turno, lavorano in un'altra aula col docente di sostegno: alcuni proseguono nell'attività del laboratorio, gli altri possono approfittare di percorsi di recupero e/o potenziamento curricolare. In questo modo (con un numero più esiguo di alunni), ogni gruppo potrà leggere alla classe il lavoro svolto per eventuali correzioni o proposte: l'esigenza è quella di riscrivere il testo, rispettando l'originale. La lettura pubblica può essere così un momento efficace di verifica e correzione della *traduzione* proposta da ciascuno. Le migliori proposte vengono accolte, altre scartate.

2.2 Lettura espressiva e azione teatrale

Se nella Fase 4 l'intera classe partecipa all'elaborazione del testo in una riscrittura nel dialetto usato tutti i giorni, in seguito allieve e allievi, superando normali divisioni e rivalità, procedono alla drammatizzazione in classe. Si passa, così, alla Fase 5, qui di seguito illustrata.

Fase 5. Nelle ore dedicate, gli allievi organizzano l'aula disponendo le sedie in cerchio e provano, ognuno con il suo copione, il testo. La lettura espressiva dimostra la padronanza riconquistata della lingua. A questa attività potrà essere dedicata l'intera unità oraria. Il risultato è evidente sin dall'atto I, scena I, nell'incontro tra Sansone e Gregorio:

Traseno Sansone e Gregorio, d'a famiglia de' Capuleti, c'o fierro 'nmano.

Sansone: Sient'a me Grego', a nuje nun ce fa scemo nisciuno...

Gregorio: Nun ce 'a fanno cu' nuje, Sanso'...

Sansone: Si me fanno 'ncazza' io pigli' 'o fierro...

Gregorio: E fai buono a tuccà fierro!

Sansone: No. Si me vonno fà fesso, io 'e sparo!

Gregorio: Ma a chi vuò sparà!

(Reda, 2017, p.111)

Accanto a quelle del testo, compaiono *le parole* del parlato, come si dice in napoletano, ovvero le parolacce che spesso fungono da intercalare anche in

zone più urbane e ceti più colti. Il dialetto scritto al momento dai ragazzi verrà corretto solo alla fine dall'insegnante: la loro passione, adesso, è leggere. Così nomignoli e soprannomi, come nell'elenco che Romeo legge dalle mani del servo Pietro:

Romeo: Sì, conosco pure l'alfabeto. Ramme ccà.

Legge la lettera

'O signor Cappuccio c''a figlia '

A Signora Caterina c''o chiatto

'A Signora Peppinnuccia, 'o pate e 'o frate falignamme

'O Signore Vincenzo e 'o cugino cap''e bomba

(...).

Ih che bella cumpagnia, arò avesse i' tutta chesta bella gente?

(Reda, 2017, p.119)

La lingua che uccide e deride è però anche lingua d'amore, patria espressiva del più neomelodico tra i popoli, che si esprime al suo meglio nell'atto II che celebra, dal balcone, la passione di un amore impossibile eppure reale:

Giulietta: È notte mo e scuro tutt'attorno, tu nun me può vedè arrussuta, scurnosa, comm'a na criatura, mentre te sento 'e parlà. Crideme, nun vulesse parè na sfacciata, crideme. Vulesse annasconnere chello c'aggio ditto. Ma a 'stu punto, aggio già passato 'o signo. Me vuò bbene? 'O ssaccio già ca tu me dice sì e je te credo. Ma si tu me dice na bucia? Diceno che quanno nu nnammurato dice na bucia, 'o Pateterno se mette a chiagnere. Oh Rome', si' sicuro tu? Si' sicuro ca me vuò bene? E si tu pienze che je t'aggio dato soddisfazione troppo ambressa, je te scanzo! Te diciarraggio: "Vattenne, scinnime 'a cuollo, sciò!" Accussi tu mi he prijà 'e sta cu te. Si tu pienze ca je so' facile cu te, nun è overo. So' nnammurata. So' sincera, e pure si simme jute 'e pressa, tu cunnuscive 'o core mio primm' ancora 'e me vasà. Scusami amo', nun pensà che l'ammore mio è nu suonno ch''a matina se ne va.

(Reda, 2017, p.133)

Nell'ultima fase, dopo la traduzione in napoletano, i ragazzi dedicano il tempo del laboratorio alla lettura espressiva. Nella nuova dimensione circolare della classe possono ascoltarsi meglio, guardandosi in faccia. Anche gli alunni più

difficili che di solito vogliono uscire durante la lezione, adesso si offrono per distribuire i materiali e zittiscono i compagni se si distraggono o parlano tra loro.

Si affezionano, nella lettura, a personaggi come Mercuzio, che muore per la sua amicizia con Romeo, pur non legato a lui da nessun vincolo di parentela, ma anche al prepotente Tebaldo, vittima dell'odio in cui cresce e, presto, muore. Il giovane Romeo, d'altronde, seguirà la stessa sorte degli altri due giovani, sebbene per motivi diversi e, quando sa della (finta) morte di Giulietta decide di togliersi la vita.

Lo *speciale* del testo originale trova qui una nuova maschera:

Trase 'o spacciatore

Spacciatore: Chi chiamma accussì forte?

Romeo: Vien' ccà amico mio. Veco ca tu nun tiene na lira. Tiene, chesti ccà so' quarant'euro. Damme nu poco 'e robba, ma 'na cosa accussì potente che m'adda fa aricettà.

Spacciatore: Je 'a tengo na cosa potente, ma c'amma sta accorte ca si c'acchiappano 'e gguardie c'accirene.

Romeo: Ti si' nu pezzente, muorto 'e famme e tiene paura 'e muri? Tiene 'a famm' pittata 'nfaccia. Nun essere chiù nu puverello, piagate sti sorde'!

Sapacciatore: 'A famma dice sì, ma 'a capa dice no.

Romeo: Io pavo 'a famma toja, no 'a capa.

Spacciatore: Miette 'sta robba int'all'acqua e bivetella tutta quanta: si pure fusse nu liono addiventasse nu micillo.

(Reda, 2017, p. 169)

Si passa, a questo punto, alla fase conclusiva (Fase 6).

Fase 6. L'esperienza si conclude con le prove in palestra di alcuni momenti significativi del testo; la documentazione fotografica evidenzia la concentrazione e la serietà con cui gli allievi attendono il momento di *entrare in scena*: il grande specchio a parete funziona come pubblico a cui rivolgersi. Questa attività, condotta tra fine maggio e inizio giugno, ha consentito una conclusione d'anno serena e attiva.

Dal punto di vista del successo scolastico, la grande partecipazione all'attività ha reso possibile recuperare alcuni alunni della classe a rischio dispersione, già ripetenti dagli anni precedenti. L'attività teatrale li ha coinvolti, producendo un effetto positivo sul loro comportamento, sul modo di relazionarsi con gli altri e con i docenti, convincendo anche le colleghe e i colleghi più scettici. Così alla fine dell'anno la seconda è diventata, senza perdere unità, una terza.

Nonostante il successo dell'attività, non è stato possibile mettere in scena il testo elaborato durante l'anno scolastico in corso. Nel settembre seguente a causa del cambiamento di docenti e dirigente l'esperienza dei ragazzi purtroppo non è stata portata avanti dai nuovi colleghi. Purtroppo la dispersione non è solo quella degli allievi, ma talvolta anche della continuità delle buone pratiche.

Nonostante ciò, essi hanno potuto conservare una copia del testo (pubblicata grazie al sostegno della municipalità) in cui sono raccolte anche le foto dei disegni autografi di alcuni di loro.

3. Doganella e dintorni: la riscrittura teatrale come via per l'integrazione scolastica

La seguente esperienza svolta l'anno successivo in una scuola secondaria di secondo grado, mostra, pur con le dovute differenze, l'efficacia del laboratorio di riscrittura del testo letterario in forma teatrale per la migliore gestione della classe, il potenziamento del profitto scolastico e la gestione dei conflitti.

L'ITES F. Galiani è una scuola che raccoglie una platea mista della zona che va da Piazza Carlo III all'aeroporto, lungo una strada a scorrimento veloce senza un vero e proprio borgo cittadino intorno: diversamente da Scampia, non c'è senso di identità o appartenenza rispetto a quello che potremmo definire un *nonluogo* (Augé, 2018), vissuto come estraneo e non aggregante. Anche la disposizione di alunne e alunni in classe lo conferma: tendono a occupare i posti dei banchi perimetrali in maniera disordinata, spesso senza togliere le giacche, lasciando lo zaino, chiuso, sul banco. Il centro dell'aula, se ci sono molti assenti, resta vuoto. I ragazzi e le ragazze provengono da contesti differenti, sia familiari sia sociali; alcuni di questi casi sono già segnalati ai servizi sociali della municipalità, che purtroppo non riescono a seguirli tutti per carenza di risorse.

Nell'a.s. 2016-2017, la classe I sez. D dell'Istituto rifletteva questa eterogeneità che include eccellenza e disagio: composta da 29 alunni, di cui 5 non frequentanti, presentava 2 alunni con BES, ma non NAI. Dalla rilevazione della situazione di partenza attraverso test d'ingresso era emerso un livello assai modesto nella preparazione di base e nelle esperienze culturali pregresse. La classe, nel suo insieme, era carente nel metodo di studio e nell'impegno in aula. Non adeguate per tutti erano la conoscenza e l'uso della lingua italiana, dato il ricorso diffuso e frequente a un linguaggio dialettale e poco corretto. Alunne e alunni hanno presentato molte difficoltà fin dall'inizio, mentre, dal punto di vista del comportamento, il gruppo era poco scolarizzato e non sempre in grado di comprendere il rispetto e il senso delle regole scolastiche. Qualche studente in particolare presentava difficoltà nel relazionarsi correttamente con i docenti e con i compagni, creando situazioni di attrito e tensione che ostacolavano un sereno svolgimento delle attività.

Le competenze linguistiche dell'italiano erano migliori rispetto al contesto di Scampia, infatti spesso "la dialettologia esclusiva è venuta meno e la prima lingua, imparata in casa, per la maggior parte degli italiani nati alle soglie del 2000 è ormai l'italiano, il quale però, ovviamente, è marcato regionalmente in misura ancora consistente, anche se non sempre se ne è consapevoli" (Lavinio, 2018, p. 119).

Allo scopo di creare un contesto più omogeneo dal punto di vista sia dei contenuti sia del comportamento, si è programmato un intervento che potesse avere nel teatro la sua ricaduta necessaria per riflettere, in maniera metacognitiva, anche sul valore delle regole e dei ruoli: la dimensione formativa del gioco (Bateson, 1996), che si riflette nel teatro, offre la possibilità di immaginare nuovi percorsi di formazione utili alla costruzione di *attori sociali* (Moscovici, 2005) aperti a intraprendere percorsi di cittadinanza costruttiva e consapevole.

3.1 La maschera di Pinocchio e la scuola-problema

Dopo un primo trimestre dedicato alla conoscenza della classe e dei suoi prerequisiti, a partire da gennaio si è prevista un'attività laboratoriale in cui approfondire la storia di *Pinocchio*, che i ragazzi non conoscevano per intero e non avevano mai letto in versione integrale. La scelta di un testo narrativo ha

rispettato i programmi ministeriali, che prevedono la trattazione di questo genere letterario nella classe I, anticipando alcuni temi relativi al testo teatrale, previsto per la classe seconda. Il testo, in una lingua italiana semplice e adatta a ragazze e ragazzi, ha consentito di uniformare gli usi linguistici della classe, nessuno escluso.

Il tema centrale questa volta non è l'amore, bensì la scuola, l'educazione, il *mestiere* che fa sbottare Pinocchio quando, alla fine, uccide il grillo parlante perché lo rimprovera e lo compatisce: "Tutti quelli che fanno codesto mestiere, finiscono quasi sempre allo spedale o in prigione" (Collodi, 1983). Questo tema ci ha coinvolti come comunità, insegnanti e alunni, nessuno escluso: in tal senso è un tema democratico, che mette in gioco tutti allo stesso modo. Come nel caso di Scampia, si sono previste diverse attività che hanno permesso un progressivo avvicinamento al momento della riscrittura.

Le seguenti fasi di lavoro sono state accompagnate da un'ora settimanale di lettura del testo ad alta voce, a partire dal mese di gennaio, in modo da approfondire le tematiche di *Pinocchio* anche attraverso schede narratologiche o sui personaggi.

Fase 1. Per presentare e introdurre la lettura del testo in edizione integrale si propongono la visione delle pellicole che riguardano il soggetto. Dalla regia dello sceneggiato di L. Comencini (1972) a quella di R. Benigni (2002), passando per C. Bene (1961). Alunne e alunni seguono attentamente la proiezione dei film e apprezzano anche la versione teatrale di C. Bene, che offre uno stimolo alla riflessione in cui lo spettatore è coinvolto durante la visione: si pensi alla scena in cui Pinocchio cerca con le mani di togliere il collare e la catena che lo immobilizzano e, quando ci riesce, decide di rimetterseli al collo. Stimolati al dibattito su questa scena, mostrano di avere compreso il significato metaforico del gesto, che indica l'ansia di libertà ma anche la paura di vivere la sua libertà fino in fondo.

Fase 2. Si prevede una breve presentazione della storia attraverso la conoscenza della genesi del romanzo e dei suoi personaggi principali. Attraverso un lavoro in ppt, una lezione frontale del docente propone gli aspetti salienti del-

la genesi editoriale dell'opera in modo da evidenziare come l'intenzione di Collodi fosse quella di concludere il racconto con il burattino che, impiccato, "stirò le gambe e, dato un gran scrollone, rimase lì come intirizzito" (cap. XV). Questo antefatto consente di inquadrare la vicenda anche da un punto di vista storico e, in seguito, di animare una discussione sul valore dell'educazione e della scuola che, attraverso l'incontro di Pinocchio con la fata, consente a Pinocchio di *rivivere*, trovare il padre Geppetto e trasformarsi in un bambino vero (la storia che poi Collodi sviluppa in 36 capitoli). La lezione frontale consente inoltre di mostrare ai ragazzi un esempio del lavoro che dovranno fare in seguito, divisi in gruppi approfondendo ulteriori aspetti del romanzo che, sappiamo, è uno dei best sellers mondiali della nostra letteratura.

Fase 3. Si passa poi a un lavoro di *webquest* su spunti offerti dal docente per approfondire le diverse interpretazioni dell'opera: gli stimoli vengono da una vasta letteratura sul soggetto che allieve e allievi, divisi a gruppi, possono approfondire nel laboratorio informatico, dove possono avere accesso ai computer. I gruppi di tre/quattro ragazzi avranno a disposizione due PC, uno su cui fare la ricerca e un altro su cui lavorare al prodotto. I gruppi sono organizzati dall'insegnante in modo da favorire la socializzazione e lo scambio di competenze: in ogni gruppo infatti si cerca di inserire un'allieva o un allievo più autonomo dal punto di vista informatico. Ogni gruppo potrà in poche *slides* presentare alla classe una sintetica interpretazione dell'opera secondo una lettura narratologica come quella di P. Dorfles (2018), una teologica come quella di G. Biffi (2023) e una esoterica, grazie ai materiali presenti in Internet. Dopo l'elaborazione dei materiali (due ore e mezzo circa), i gruppi presenteranno alla classe i loro prodotti in 10 minuti per gruppo (un'ora e mezzo).

3.2 Il segreto di *Pinocchio* ovvero la vera storia di un burattinaio

Nel laboratorio di scrittura si procede alla riduzione del testo, in modo da snellire la storia e renderla di più facile lettura. Inoltre, trattandosi di un testo narrativo, non è possibile eliminare completamente la parte diegetica ma è necessario trasformarla in un testo *scenico*, valorizzando la "capacità cognitiva (di tipo metalinguistico) di trattare la parola detta come un oggetto che si può riprodurre mediante la parola stessa e di rappresentare la durata di eventi comunicativi,

discorsi ecc. in un tempo equivalente a quello da questi impiegato, verosimilmente, per svolgersi realmente” (Lavinio, 2022, pp. 174-175).

Fase 4. Una fase di *brainstorming* con la classe consente di condividere le problematiche relative alla scrittura e di scegliere di non eliminare la voce narrante, ma di affidarla a un personaggio esterno alla vicenda originale. Visto che la storia è quella di un burattino, perché non un burattinaio?

E se Pinocchio è *l'alter ego* di Collodi (come di tutti noi), perché non affidare a lui la regia della rappresentazione? Piccole modifiche al testo consentiranno di mantenere in vita la voce narrante che potrà fungere da collegamento anche tra le azioni di scena e quelle fuori scena (del pubblico interno al testo).

La trasformazione dal codice diegetico al codice mimetico consente, inoltre, di anticipare le caratteristiche del testo teatrale previsto in programma per la classe II (atti, scene, battute, didascalie, dialogo, monologo ecc.). Altri elementi più complessi propri della transcodifica del testo (trasformazione del livello comunicativo, trasformazione dei tempi e degli spazi della storia nell'*hic et nunc* dell'azione teatrale, caratterizzazione dei personaggi ecc.) sono stati sperimentati direttamente nell'attività pratica durante le fasi di riscrittura del testo in modo da non appesantire troppo la didattica con informazioni teoriche troppo complesse. Per questa fase il docente può preparare una piccola dispensa che sia un utile prontuario di lavoro (compreso il vocabolario minimo del testo teatrale).

Fase 5. L'ultima fase di lavoro e verifica insieme è quella della lettura espressiva del testo, da cui risultano evidenti alcune delle operazioni sopraindicate. L'inizio del I atto, scena prima, permette di chiarire le modifiche inserite per consentire a tutti gli alunni di partecipare, anche con diversi ruoli, alla lettura espressiva che sarà la parte finale del lavoro:

La scena: siamo in un piccolo teatrino improvvisato. Tutto è essenziale e scarno. Al posto della platea uno spazio vuoto antistante una pedana che funge da palcoscenico, con dei cuscini su cui si siedono i ragazzi. Si abbassano le luci... il volto del narratore, un burattinaio, è coperto da una maschera dalla quale si intravedono solo gli occhi. Il teatro è completamente buio e le uniche luci presenti illuminano solo il palco in cui c'è un telone bianco, unico strumento utile a realizzare una scenografia.

Burattinaio: – Salve a tutti miei spettatori, sono molto lieto di accogliere alcuni studenti della classe che sono sulle tracce del segreto di Pinocchio. Per poter procedere in questa ricerca però dovete sapere che assisterete a un teatro particolare... *(prende una pausa e guarda intensamente la platea con fare misterioso)* quello dei burattini animati!

Tutti: – Ohhhhhhhhhhh!

Burattinaio: – In questo *Arsenale delle Apparizioni* gli attori saranno burattini che sanno camminare e parlare tutto da soli... come fantasmi ... basta evocarli: raccontando la loro storia essi stessi, in carne e ossa, si materializzeranno davanti ai nostri occhi... Incredibile, nevvvero? Allora, che ne dite? Siete pronti?

Tutti: *(in coro e applaudendo)* – Sìii!

(Da ora in avanti i personaggi si materializzeranno in scena quando saranno introdotti o “evocati” dal burattinaio come rispondendo a un suo richiamo. Si possono disporre sulla pedana delle sedie dove i burattini animati sono come addormentati e, al momento opportuno, si alzano come da un sonno e entrano in azione.)

Burattinaio: Bene cominciamo... C'era una volta un pezzo di legno... e un bel giorno questo pezzo di legno capitò nella bottega di un vecchio falegname, il quale aveva nome Mastr'Antonio, se non che tutti lo chiamavano maestro Ciliegia, per via della punta del suo naso, che era sempre lustra e paonazza, come una ciliegia matura ... *(Si sentono colpi d'ascia in sottofondo e compare Mastro Ciliegia, un uomo piccolo dall'aspetto trasandato, che arriva sulla scena con un pezzo di legno in mano.)*

Pinocchio: – Ah! Non mi picchiar tanto forte!

Mastro Ciliegia: *(dice con voce tremante continuando a battere colpi)* – Chi va là!

Pinocchio: – Ehi! Tu m'hai fatto male!

Mastro Ciliegia: – Ho capito, si vede che la vocina che ha detto ohi me la sono figurata io *(dice guardandosi intorno e arruffandosi contemporaneamente la parrucca)*

Uno studente: *(interviene con voce interrogativa)* – Ma da quando i pezzi di legno parlano? **Burattinaio:** – Mio caro ragazzo, questa storia non è come tante altre e presto te ne accorgerai... dov'ero rimasto? Ah sì, a questo punto Mastro Ciliegia sviene, e al suo risveglio si trova di fronte il suo vicino Mastro Geppetto.

(Mentre il Burattinaio parla Mastro Ciliegia sviene e si rialza... Entra in scena un nuovo burattino, si sente bussare alla porta ed entra un vecchietto con una parrucca gialla e con una casacca tutta rattoppata...)

Gli studenti e le studentesse diventano così attori del nuovo testo con parti scritte e codificate che portano, accanto ai personaggi protagonisti, i nomi degli alunni in carne e ossa.

I cambiamenti di scena o di ambiente vengono segnalati nelle didascalie:

I tre cominciano a camminare in cerchio e mentre camminano sulla loro testa si proietta sulla tela un'insegna luminosa con la scritta "Gambero Rosso", mentre camminano i tre cominciano ad accelerare sempre di più, la corsa diviene un inseguimento, il gatto e la volpe si coprono il capo con un cappuccio e rincorrono Pinocchio gridandogli di consegnargli i soldi. Pinocchio urla: "Agli assassini!" Ma i due lo prendono, frugano addosso ma non trovano monete, lo legano e lo appendono a un albero. In sottofondo la musica del film di Comencini che incalza.

I ragazzi partecipano con grida incredule e tifando per Pinocchio...

Burattinaio: – Attenzione ragazzi... (attira l'attenzione di tutti sull'arrivo di un nuovo personaggio)

Entra in scena la bambina coi capelli turchini, il viso bianco come la neve.

Uno studente: – Oh... che meraviglia... sembra una fata!

Il burattinaio recupera la scrittura dello stesso Collodi, mentre gli studenti, seduti in cerchio, possono fare domande o interventi rivolgendosi al burattinaio fino a quando, nel gran finale, sarà possibile svelare *Il segreto di Pinocchio*:

Fata: – Bravo Pinocchio! In grazia del tuo buon cuore, io ti perdono tutte le monellerie che hai fatto fino a oggi. I ragazzi che assistono amorosamente i propri genitori nelle loro miserie e nelle loro infermità, meritano sempre gran lode e grande affetto – (*dice dandogli un bacio sulla fronte*)

Burattinaio: – La fata lodò Pinocchio nel miglior dei modi! Lo trasformò in un ragazzo dai capelli castani e gli occhi azzurri, e inoltre arricchì lui e il suo babbo con tanti zecchini d'oro e una casa che godeva di ogni avere – (*dice sorridendo*)

Uno studente: – Sìiii! Finalmente la Fata ha perdonato Pinocchio e l'ha ripagato nel migliore dei modi!

Burattinaio: – Già, adesso che la storia giunge alla fine, dovete sapere che Pinocchio da quel giorno si impegnò senza sosta a dare una mano ai propri cari, a diventare un ragazzo ubbidiente e dedito alla famiglia, ma quando Geppetto morì, Pinocchio, ormai adulto, realizzò l'idea che forse raccontando questa fantastica storia a un pubblico di ragazzi avrebbe aiutato ognuno di loro a evitare di commettere i suoi stessi errori.

Una studentessa: – Oddio! Non me lo aspettavo affatto da Pinocchio, è proprio vero che sbagliando si impara! Allora è questo il segreto di Pinocchio!

Burattinaio: – Questo e qualcos'altro! Permettete di presentarmi, mio gentilissimo pubblico, e di svelarvi il motivo per cui conosco questa strana e curiosa storia? Potete immaginarlo?

Tutti: – Noooooo!

Burattinaio: – Signori e Signore... Ladies and Gentlemen... Mesdames et Messieurs... Io sono... (*dice urlando mentre fa il gesto di togliersi la maschera che gli ha coperto il volto per tutto lo spettacolo*) PINOCCHIO!

Tutti: (*si alzano battendo le mani e gridando il nome di Pinocchio*) – Il sipario si chiude e parte la colonna sonora di Fiorenzo Carpi del *Pinocchio* di Comencini.

Oggi questi materiali potrebbero essere utilmente utilizzati nell'elaborazione di una UdA interdisciplinare relativa all'Educazione civica in cui riattraversare, tramite questa maschera, il valore della scuola e del suo impegno nel processo di educazione dei ragazzi, cittadini di domani, pronti a quella trasformazione definitiva in esseri umani che Pinocchio ci insegna. A questo scopo si può ampliare la riflessione sulla scuola con materiali di E. De Amicis (1886), D. Rea (1953), Don Milani (1967) o altri testi che possano offrire esempi a supporto o a contrasto dell'esperienza del nostro protagonista (Ruozzi, 2014).

4. Conclusioni

L'apprendimento attivo e partecipato, stimolato da pratiche laboratoriali di lettura e scrittura, risulta centrale nella didattica che mira a sviluppare delle competenze disciplinari e trasversali. La costruzione di un nuovo testo, “un inizio possibile” (Bachelard, 1990, p. 9), che prenda spunto dal testo letterario, consente di sperimentare quella pratica di *lettoscrittura* che G. Bachelard individuava nelle sue opere come strumento per stimolare il nostro immaginario. Si valorizza così il dialogo con i classici attraverso laboratori creativi e partecipati di riscrittura che trovano esempi più illustri e complessi nelle esperienze teatrali della seconda metà del Novecento italiano (si pensi a Pasolini, Bene, De Filippo, Testori). La lettura espressiva del testo, inoltre, consente la pratica di una *azione letteraria*, che mette in scena, oltre alla parola scritta, anche la complessità dell'interpretazione e della voce. Attraverso queste esperienze si realizza la finalità inclusiva e democratica dell'educazione linguistica, che mette al centro i testi classici della letteratura in cui la natura teatrale consente la partecipazio-

ne in prima persona al grande gioco, agito, della parola del teatro. Ciò non può non richiamare alla mente quanto affermato nelle *Dieci tesi* del GISCEL: “Lo sviluppo delle capacità verbali va promosso in stretto rapporto reciproco con una corretta socializzazione, con lo sviluppo psicomotorio con la maturazione ed estrinsecazione di tutte le capacità espressive e simboliche” (GISCEL, *Dieci tesi per l'educazione linguistica*, VIII). Queste peculiarità pedagogiche ispirano anche *Le Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali per l'anno scolastico 2016/2017* che il Ministero elabora proprio a ridosso di queste esperienze.

Se la scuola intende riconquistare pienamente una vocazione intellettuale e sociale, può farlo anche attraverso pratiche pedagogiche di educazione estetica che pongano al centro la letteratura e le arti come linguaggi privilegiati per comprendere il mondo.

Bibliografia

- Augé, M. (2018). *Nonluoghi*. Elèuthera.
- Bachelard, S. (1990). Prefazione. In G. Bachelard, *Poetica del fuoco, frammenti di un lavoro incompiuto*. RED Edizioni.
- Bateson, G. (1996). *Questo è un gioco*. Raffaello Cortina Editore.
- Battimiello, P., & Reda, V. (2016). *Da Barbiana a Scampia verso la comunità di apprendimento*. Guida Editore.
- Buccolo, M., Mongili, S., & Tonon, E. (2013). *Teatro e formazione*. FrancoAngeli.
- Biffi, G. (2023). *Contro maestro Ciliegia, Commento teologico a «Le avventure di Pinocchio»*. Jaka Book.
- Cailliois, R. (2014). *I giochi e gli uomini, la maschera e la vertigine*. Bompiani.
- Camilleri, A., & De Mauro, T., (2017). *La lingua batte dove il dente duole*. Laterza.
- Collodi, C. (1983). *Le avventure di Pinocchio* (O. Castellani Pollidori, a cura di). Fondazione Nazionale Carlo Collodi. <https://www.fondazionecollodi.it/assets/it/le-avventure-di-pinocchio.pdf>

- Lavinio, C. (2018). Educazione linguistica e italiani regionali. In S. Gensini, M. E. Piemontese, & G. Solimine (a cura di), *Tullio De Mauro. Un intellettuale italiano*. La Sapienza.
- Lavinio, C. (2022). *Comunicazione e linguaggi disciplinari*. Carocci.
- Dorfles, P. (2018). *Le palline di zucchero della fata turchina*. Garzanti.
- Gily, C., & Mallardo, E. (2017). *Coaching didattico*. Albatros Edizioni.
- Moscovici, S. (2005). *Le rappresentazioni sociali*. Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2013). *Non per profitto*. Il Mulino.
- Oliva, G. (2008). *Il teatro a scuola*. Edizioni universitarie LED.
- Oliva, G., & Pilotto, S. (2013). *La scrittura teatrale nel Novecento*. Editore XY.IT.
- Pasolini, P.P. (2001). *Scritti Corsari*. Garzanti.
- Rea, D. (2020). *Ritratto di maggio*. Marotta e Cafiero.
- Reda, V. (2017). *Romeo e Giulietta da Verona a Scampia. Percorsi di in-clusione e liber-azione tra scuola e teatro*. Guida Editori.
- Ruozzi, C. (2014). *Raccontare la scuola, Testi, autori e forme del secondo Novecento*. QDR 2-Didattica e letteratura, Loescher Editore.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Libreria Editrice fiorentina.
- Vittoria, P. (2016). *Narrando Paulo Freire*. Carlo Delfino Editore.
- Winnicot, D.W. (1974). *Gioco e realtà*. Armando Editore.