



**UNIMORE**

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI  
MODENA E REGGIO EMILIA

DIPARTIMENTO DI EDUCAZIONE SCIENZE UMANE

Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in scienze della Formazione  
Primaria

A.A. 2024/2025

Il teatro come strumento pedagogico:  
emozioni, corpo e riflessione attraverso la rappresentazione  
teatrale

Relatore: Prof. Alessandro D'Antone

Laureanda: Veronica Pioli

Correlatrice: Dott.ssa Pierina Giovanna Bertoglio



## Indice

Introduzione.....	1
Capitolo 1: Il teatro come strumento pedagogico.....	3
1.1 Teatro e curricolo scolastico.....	3
1.1.1 Rapporto tra teatro e educazione.....	5
1.1.2 Lezioni di Riccardo Massa.....	11
1.1.3 La Scuola Sperimentale di Teatro Infantile di Chiara Guidi.....	16
1.2 Sviluppo cognitivo ed emotivo.....	23
1.2.1 Promozione della socializzazione e del lavoro di gruppo.....	26
1.2.2 Espressione di sé e autoconsapevolezza.....	29
Capitolo 2: Il contesto teatrale e la relazione educativa.....	35
2.1 Il teatro come setting educativo.....	35
2.1.1 Geometrie relazionali nello spazio teatrale.....	36
2.1.2 L'organizzazione dello spazio e del tempo.....	39
2.2 Il corpo come veicolo di espressione.....	43
2.2.1 Il corpo nel contesto teatrale.....	45
2.2.2 Dal gioco alla rappresentazione teatrale.....	50
2.3 La voce a teatro.....	58
2.3.1 Chiara Guidi: la ricerca sulla voce.....	59
Capitolo 3: Analisi di un'esperienza didattica.....	63
3.1 La scelta della fiaba: «Vassilissa e la Baba Jaga».....	63
3.1.1 Spettacolo teatrale «Con la bambola in tasca».....	64
3.1.2 Il Kamishibai nella storia e nella didattica.....	65

3.2 Orientamento del percorso didattico.....	67
3.2.1 Il contesto.....	68
3.2.2 Obiettivi e motivazioni del percorso didattico.....	70
3.2.3 La strutturazione del laboratorio: esercizi ed attività.....	71
3.2.4 Collaborazione con le insegnanti.....	81
3.2.5 Corso teatrale con Silvia Scotti.....	82
3.2.6 Conclusioni.....	86
3.2.7 Riflessioni finali.....	89
Bibliografia.....	93
Sitografia.....	100
Appendice A: Check list osservative e valutative.....	101
Appendice B: Tavole del Kamishibai.....	103



## **Introduzione**

L'idea di questa tesi nasce da un mio interesse personale, che affonda le radici nelle esperienze vissute durante la scuola primaria. In quel periodo il teatro ha avuto un ruolo fondamentale per il mio sviluppo emotivo. Ricordo con chiarezza quanto fosse un momento di libertà e di scoperta e che grande impatto positivo quest'ultimo avesse sulla mia autostima.

L'obiettivo di questa tesi è dunque quello di esplorare come il linguaggio teatrale possa farsi strumento pedagogico per una formazione integrale della persona, dando al bambino possibilità di crescita che lo aiuteranno nel suo divenire adulto.

Il primo capitolo si concentra sull'inserimento del teatro all'interno del curricolo scolastico, esaminando come la sua presenza possa scardinare la rigidità della lezione frontale a favore di una didattica laboratoriale. Non si tratta di aggiungere una materia alle altre, ma di promuovere un'alfabetizzazione emotiva e relazionale. In questo senso, un punto di riferimento è rappresentato dalle lezioni di Riccardo Massa, a cui si affianca l'analisi della Scuola Sperimentale di Teatro Infantile di Chiara Guidi.

Viene poi approfondito l'impatto del teatro sullo sviluppo cognitivo ed emotivo, sulla socializzazione e il lavoro di gruppo e su come, nell'ambiente teatrale, l'espressione di sé e l'autoconsapevolezza possano mostrarsi senza il timore della sanzione o del giudizio.

Il secondo capitolo sposta il focus sul teatro come setting educativo, analizzando le «geometrie relazionali» che si creano tra i corpi sulla scena. Inoltre, tratta il tema della corporeità, intesa come corpo che rappresenta uno strumento relazionale e, allo stesso tempo, come mezzo attraverso cui manifestare la propria espressività nel contesto teatrale. Il teatro impone una diversa organizzazione del tempo e dello spazio: qui il corpo e la voce si fanno veicoli primari di espressione.

L'ultimo capitolo è dedicato all'analisi di un'esperienza didattica, realizzata durante il tirocinio. Questo percorso laboratoriale mi ha permesso di osservare sul campo come la pratica teatrale, possa rendere l'apprendimento profondo e significativo.

In questo contesto specifico, la comprensione della fiaba non avviene solo attraverso la lettura o l'ascolto. Il teatro rappresenta infatti un efficace strumento

didattico che, grazie all'uso del corpo e alla drammatizzazione, aiuta i bambini a comprendere e ad interiorizzare i contenuti narrativi in modo consapevole.

L'obiettivo del mio progetto è dimostrare che il teatro, se adeguatamente integrato nel curriculum scolastico, non solo arricchisce la didattica, ma porta anche a significativi benefici a livello relazionale e di apprendimento. L'interazione tra corpo e narrazione favorisce la costruzione di competenze comunicative e sociali, stimolando la cooperazione tra i bambini e promuovendo l'empatia.

## **Capitolo 1: Il teatro come strumento pedagogico**

### **1.1 Teatro e curricolo scolastico**

Inserire il teatro all'interno del curricolo ha un impatto sul modo di fare scuola. Vi è infatti un rafforzamento della didattica laboratoriale. Il Piano triennale delle arti, introdotto con il Decreto legislativo 60/2017, è caratterizzato da una forte innovazione. Quest'ultimo parla delle varie arti nel loro complesso, non limitandosi ad individuare singole tecniche o strategie da applicare a specifici scopi di apprendimento. Vi sono due posizioni teoriche distinte. C'è chi considera il teatro una disciplina da insegnare. Viceversa, c'è chi ritiene che il teatro sia principalmente un mezzo con il quale veicolare i contenuti. In letteratura esistono numerosi termini per definire le attività teatrali realizzate nell'ambito scolastico. Tra questi, "animazione teatrale" è una delle espressioni storicamente connotate, legata a un tipo di attività che si è sviluppata nelle scuole tra la fine degli anni Sessanta e gli anni Settanta. L'obiettivo principale dell'animazione teatrale era quello di promuovere una forma di didattica innovativa, che considerasse la scuola come un ambiente di crescita reciproca per docenti e studenti. In questo contesto, la scuola veniva vista come uno spazio in cui gli studenti avevano l'opportunità di ampliare le proprie conoscenze. L'intento non era tanto quello di raggiungere una performance teatrale tradizionale, ma piuttosto quello di favorire la coesione del gruppo ed introdurre nuove modalità di insegnamento (Quazzolo, 2014). Un altro termine utilizzato è "laboratorio teatrale", che si riferisce a tutte le attività svolte durante le ore dedicate alla sperimentazione di tecniche teatrali. In questo caso, la messa in scena di un'opera non è l'obiettivo principale, ma piuttosto un processo volto a favorire la crescita creativa degli studenti. Il Decreto legislativo 60/2017 individua quattro ambiti artistici, denominati "temi della creatività": musicale - coreutico, teatrale-performativo, artistico - visivo, linguistico - creativo. L'incontro più frequente delle arti teatrale-performative avviene con la musica e la danza, poi con le arti figurative e infine con la creatività linguistica.

La questione sul posto che il teatro debba avere all'interno del curricolo è ancora aperta. Due sono le posizioni contrapposte individuate: una considera il teatro uno strumento di conoscenza e l'altra lo considera un'esperienza estetica, creativa, psicomotoria ed affettiva. La prima pensa al teatro a scuola come ciò che può fornire

conoscenze e competenze. La seconda riconosce degli obiettivi riconducibili ad un'alfabetizzazione emotiva o relazionale-sociale-civica (Guerra & Militello, 2011). Nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione si fa menzione del teatro. Fra i traguardi previsti per i campi di esperienza della scuola dell'infanzia Immagini, suoni, colori (Indicazioni Nazionali 2012, p. 20) e i discorsi e le parole (Indicazioni Nazionali 2012, p. 21) si trova il teatro inteso come rappresentazioni da osservare o drammatizzazioni, attraverso le quali il bambino racconta storie e sperimenta il linguaggio verbale. Per la scuola primaria si parla della necessità di disporre di «luoghi attrezzati che facilitino approcci operativi alla conoscenza per le scienze, la tecnologia, le lingue comunitarie, la produzione musicale, il teatro, le attività pittoriche, la motricità» (Indicazioni Nazionali 2012, p. 26). Poi si parla di drammatizzazione, concepita come una forma di espressione del linguaggio corporeo e motorio, contemplata nei traguardi finali di educazione fisica (Indicazioni Nazionali 2012, p. 63-65). Il teatro, infatti, non è visto nel suo insieme, ma come arte complessa che tocca molti ambiti tra loro interconnessi, come ad esempio la gestione del corpo, della voce, della memoria, della gestualità, della relazione con gli altri e delle emozioni. Migliora, inoltre, la capacità di invenzione e di scrittura. L'intento del Piano triennale delle arti è quello di promuovere un'integrazione delle arti nel curricolo perché «inserire un percorso teatrale a scuola deve essere non tanto includere un'attività che renda appetibili le discipline curricolari, ma creare un percorso di crescita rivolto alla persona, per mezzo della sapienza relazionale del teatro» (Lipani, 2016, p. 235). Gli obiettivi formativi che si è inteso raggiungere con i percorsi teatrali promossi dalla prima annualità del Piano triennale delle arti comprendono l'acquisizione o il potenziamento delle conoscenze e delle pratiche relative alle discipline artistiche, il miglioramento del benessere psico-fisico del gruppo o del singolo e dei rapporti con il territorio e l'inclusione. Da una parte si dà valore all'apprendimento delle discipline artistiche, dall'altra si punta allo sviluppo di un'area trasversale composta da un equilibrio proprio e del gruppo in cui l'individuo agisce. Dai dati emerge chiaramente che l'idea che l'arte teatrale-performativa possa contribuire al miglioramento degli apprendimenti nelle discipline di base non sia ancora molto diffusa. In Europa, i percorsi di teatro - educazione si sviluppano secondo due modelli pedagogici differenti. Il primo prevede la figura del drama teacher, ovvero un docente di discipline letterarie o

scientifiche, con una specializzazione teatrale che è parte integrante del curriculum scolastico. In questo caso, il teatro non è considerato una disciplina autonoma, ma piuttosto un metodo di insegnamento trasversale. Il secondo modello, invece, si basa su una collaborazione tra la scuola e il mondo del teatro, in cui ciascuno apporta competenze specifiche al percorso educativo (Facchinelli, 2011; Perissinotto, 2001). Nel primo caso, il teatro - educazione rimane un ambito interno alla scuola, con insegnanti dotati di una formazione riconosciuta; nel secondo caso, invece, la scuola si apre al contesto esterno, mettendo gli studenti in contatto con ambienti, punti di vista ed approcci differenti. Seguendo il pensiero di Dewey, secondo cui l'arte è un'esperienza (Dewey, 2020), non possiamo dimenticare che tale termine implica non solo la ricerca, ma anche la consapevolezza della precarietà del risultato e l'esigenza di un impegno totale e profondo (Chellini, 2021).

### **1.1.1 Rapporto tra teatro e educazione**

L'esperienza educativa e quella teatrale hanno qualcosa di coesistente, che riguarda la loro struttura. Quel che avviene all'interno della scuola o più in generale a livello formativo e quel che avviene quando si fa teatro è qualcosa di analogo. Considerare il teatro come metafora della formazione significa indicare un legame ambivalente, un nodo significativo dell'esperienza pedagogica (Massa, 2001). Questo aspetto metaforico sottolinea come la progettazione di un laboratorio teatrale non debba avere solo un intento performativo ma anche formativo (Franza, 1988). Nel teatro come nell'educazione non si può pensare ad un insegnante senza la sua presenza fisica. Il corpo rappresenta la prima scena di ogni vicenda formativa (Gamelli, 2011), ma, perché ci sia incontro fra il corpo di chi forma e di chi è formato, il corpo del formatore deve farsi teatro, deve essere presente. Il suo corpo non è solo uno strumento passivo, ma diventa parte attiva della formazione, facilita l'apprendimento e crea uno spazio che stimola l'empatia. La formazione, come il teatro, offre la possibilità di sperimentare uno spazio di trasformazione (Turner, 1982), che è anche uno spazio doppio, dove si fa e si è "doppiamente". Durante un laboratorio teatrale, che abbia un orientamento educativo, è inevitabile che ci siano dei cambiamenti sia in chi organizza e conduce l'azione formativa, sia nel contenuto che viene trasmesso nello spazio che il laboratorio crea. Ciò che viene modificato ed arricchito è anche il modo di operare e di progettare la propria

azione formativa. Il laboratorio teatrale può offrire all'insegnante la possibilità di frequentare uno spazio differente rispetto al luogo ove egli svolge le sue pratiche d'insegnamento. Il laboratorio non produce solo una maggiore conoscenza, ma dà spazio agli alunni che negli ambienti in cui svolgono attività strutturate, fanno fatica a emergere per quel che sono e per quel che hanno da offrire al gruppo. Attraversando l'attività del laboratorio si istituisce un piano dell'esperienza di un altro livello, che è quello tipico del teatro. Si accede ad un'esperienza che non è riproducibile fuori dal laboratorio. Quest'ultimo permette di accedere ad un'esperienza che non giudica ciò che accade, ma cerca di renderlo significativo, valorizzando un piano d'esperienza che si fonda sulla formazione e la trasformazione delle maschere. Il laboratorio è uno spazio speciale che tuttavia, ovviamente, è una parte della "realtà" scolastica. Non c'è un altro modo per capire quello che avviene in laboratorio se non praticandolo. Facendo un passo di lato, chi forma e conduce un laboratorio ha la possibilità di sperimentare una visione non frontale: una prospettiva che getta una luce differente sull'esperienza degli studenti e su ciò che si apprende. La metafora teatrale ha un valore pedagogico ulteriore rispetto alla semplice analogia tra teatro e formazione. Lo spazio del teatro è uno spazio di sospensione dalla vita che innesca una riflessività attraverso un'azione concreta. L'esperienza educativa è vissuta prima di tutto nella materialità dello spazio e del corpo di chi educa, che con la sua presenza crea uno spazio di consapevolezza di sé, di sviluppo 'psichico' che è attraversato da una rete di pratiche: è questo spazio che permette di apprendere in modo critico e consapevole. Un teatro che voglia mettere a frutto il valore della metafora teatrale in educazione deve essere "povero". Vuol dire che questo teatro, come la formazione, deve poter far a meno di tutto tranne che del necessario (Massa, 2001). Il teatro povero sostiene che, perché ci sia teatro, basta il corpo dell'attore che incontra il suo pubblico (Grotowski, 1968). Il ruolo dell'attore e il rapporto con il personaggio che interpreta possono diventare nella nostra prospettiva delle indicazioni utili anche per un insegnante (D'Ambrosio, 2013). C'è uno spazio inconsapevole che riguarda l'attore-formatore che va esplorato. Il corpo e l'esperienza possono essere utili per rendersi consapevoli dei propri "blocchi psichici". Inoltre, accedere ad una qualità dell'esperienza e della formazione di sé nell'incontro con il pubblico può generare un'educazione autentica. La presenza di questo "corpo educante" deve essere in grado di offrire un'esperienza che segua le passioni senza dimenticare

l'aspetto formativo. In questo senso l'educatore deve costruire nel lavoro del laboratorio una "partitura formativa", progettare quindi esperienze educative che tengano conto di tempi, spazi ed obiettivi (Cappa, 2016). Trasformare elementi educativi in esperienza attraverso un laboratorio teatrale vuol dire trasformarli in progetti d'insegnamento e di apprendimento dell'esperienza (Bion, 1965). Ciò porta ad una relazione positiva con gli studenti, che operano in un nuovo contesto, dove agiscono e sperimentano linguaggi e codici differenti rispetto a quelli che caratterizzano la lezione in aula. Inoltre ha come conseguenza secondaria la generazione di un'esperienza differente per il formatore stesso, che trova nel laboratorio teatrale un luogo per elaborare da una differente prospettiva i suoi punti di forza e quelli di debolezza, dal punto di vista professionale e non. Lo spazio-tempo della formazione è lo stesso di quello di un'esperienza performativa (Denzin, 2013), che coinvolge in una stessa scena insegnanti e studenti, permettendo a entrambi di valorizzare competenze e migliorare le relazioni. La performatività (Fischer-Lichte, 2004) trasforma l'esperienza estetica in un'esperienza formativa e educativa. La metafora non è solo data dal rapporto tra il teatro e la formazione, ma riguarda il rapporto tra una situazione propria di ogni scena formativa, e una situazione espressiva che alimenta il desiderio di apprendere grazie alla pratica teatrale (Cappa F., 2017). L'insegnamento è teatro e il teatro è insegnamento. Vi sono elementi che li accomunano dal punto di vista del design, ovvero il modo in cui entrambi possono essere progettati e monitorati come attività culturali. Nel teatro, la scrittura è un elemento centrale: essa traccia il percorso, definisce i dialoghi, le emozioni, i ritmi e il contenuto. Nel contesto dell'insegnamento, la scrittura trova il suo corrispettivo nella trasposizione, ovvero nel passaggio delle conoscenze da un contesto astratto o teorico a un contesto pratico. Il docente deve trasformare i concetti scritti su libri e manuali in qualcosa che gli studenti possano comprendere ed interiorizzare. La trasposizione, quindi, è un'attività simile a quella compiuta da un drammaturgo, colui che trasforma un'idea in una rappresentazione teatrale. In entrambi i casi, la scrittura ha come obiettivi emozionare, coinvolgere il pubblico e trasferire conoscenze in modo efficace. Inoltre, ciò che accomuna il teatro alla scrittura è il fatto che entrambi richiedono una forma di attenzione visiva per essere compresi. Quando assistiamo a una rappresentazione teatrale, infatti, siamo chiamati a concentrarci su ciò che vediamo sulla scena, piuttosto che su ciò che sentiamo. In questo senso, il teatro è un luogo dove "ci si

reca per vedere”. Tutto il lessico teatrale, infatti, fa riferimento alla visione, l’esperienza teatrale si basa prima di tutto sull’atto visivo, e attraverso di esso lo spettatore è invitato a cogliere e sintetizzare gli eventi che si svolgono. In secondo luogo, proprio come la scrittura separa il senso dal codice, così il teatro separa il pubblico dall’azione. Un parallelo interessante con la lettura è invece il fatto che, quando leggiamo, spesso ci dimentichiamo del supporto fisico del libro, per concentrarci invece sul contenuto, come se fossimo “trasportati” all’interno del mondo narrato. Questo accade anche nel teatro: man mano che la rappresentazione si sviluppa, lo spettatore tende a “dimenticare” di essere a teatro, immergendosi completamente nella storia che viene raccontata. La stessa dinamica si verifica anche quando leggiamo una parola scritta: inizialmente, dobbiamo decifrare i singoli grafemi, ma con il tempo e l’esperienza, questi segni grafici diventano così familiari che non abbiamo più bisogno di visualizzarli consciamente per comprenderne il significato (de Kerckhove, 1991). Nel teatro e nella lettura, la percezione visiva gioca un ruolo fondamentale nell’esperienza di comprensione, sebbene in contesti diversi: nel teatro si tratta di “vedere” l’azione sulla scena, mentre nella lettura di “vedere” mentalmente i concetti espressi attraverso le parole. Entrambi i processi, con il tempo, ci permettono di immergerci in una realtà, dove il supporto fisico, sia esso il palco o il libro, passa in secondo piano rispetto all’esperienza stessa. Un altro elemento è il training, che nel teatro si riferisce alla preparazione degli attori, al lavoro fisico e mentale che sta dietro ad una rappresentazione teatrale. Gli attori si allenano per affinare le proprie capacità di espressione, movimento ed interpretazione. Nel contesto educativo, il “training” ha un parallelo con l’attività di regolazione che il docente mette in atto durante l’insegnamento. La regolazione è l’insieme delle pratiche che un insegnante adotta per gestire e migliorare l’interazione con gli studenti: modificare il ritmo delle lezioni, adattare il linguaggio, rispondere alle domande e variare le strategie di insegnamento in base ai bisogni degli studenti. Nonostante sia faticoso pensare all’insegnamento senza una componente metodologica, è possibile considerarlo un’arte della vita (Laurillard, 2012). L’insegnamento, esattamente come il teatro, è fatto di soft skills: «Le azioni che vengono tessute sono le parole pronunciate, le azioni fisiche, le relazioni, i cambiamenti di luce, i frammenti di musica, le soluzioni prossemiche, i diversi modi di utilizzare i costumi, la vicinanza o la lontananza dagli spettatori» (Barba, 1993, p. 237). Esso non si

limita a garantire che la comunicazione avvenga o che venga compresa, ma mira ad essere efficace, ovvero a generare cambiamenti significativi nello studente: apprendimento e crescita personale. Non è solo il teatro a nascere dall'oralità, ma anche la scuola e la formazione, in quanto teatro e insegnamento si sovrappongono: il teatro è formazione e la formazione è teatro. L'insegnante è anche un attore, egli non si rivolge solo alle menti degli studenti, ma agisce su tutte le dimensioni del loro essere: mente, corpo e cervello. È necessario ripensare l'insegnamento come un'arte della vita, in cui la voce, il gesto e l'uso del corpo emergono come elementi centrali. Occorre quindi un nuovo approccio alla formazione degli insegnanti, sia iniziale che in itinere, che somigli al training di un attore. Non si tratta di verbalizzare comportamenti, ma di interiorizzarli e farli propri, in modo che diventino parte integrante del nostro agire. La formazione dovrebbe preparare gli insegnanti a entrare in relazione con gli studenti, a superare la paura di utilizzare il proprio corpo e di entrare in contatto con quello degli altri, e a separare il momento teorico da quello pratico. Ripensare l'insegnamento come arte della vita implica anche vedere il lavoro in aula come una sorta di scrittura scenica: una drammaturgia corale in cui le competenze principali riguardano la capacità di percepire il gruppo, di creare le condizioni affinché possa generare nuovi significati, e di usare il feedback per mantenere un equilibrio costante tra la struttura dell'insegnamento e le esigenze degli studenti. La classe, quindi, diventa una comunità, in cui è fondamentale attivare un canale energetico ed instaurare un contatto reciproco. L'insegnante, come attore e regista, è colui che guida la classe verso la produzione di cultura, facendo dell'esperienza educativa un processo dinamico e condiviso. L'educazione teatrale è concreta, non astratta: si esprime attraverso i gesti, si intreccia con la quotidianità e vive di occasioni impreviste. Un'educazione di questo tipo privilegia una metodologia induttiva piuttosto che deduttiva, facendo della scoperta, lo strumento fondamentale per costruire il proprio percorso. Questo approccio si radica in una prassi sperimentale che rifiuta qualsiasi dogmatismo. L'educazione teatrale respinge le rigide logiche dettate dai curricula scolastici e parla di pedagogia della situazione, che si riconosce nella cura per l'individualità. Si tratta di una pedagogia del soggetto attivo, dove l'individuo viene posto al centro della situazione educativa, facendolo diventare protagonista della propria formazione. Per ottenere questo risultato, essa deve rinunciare alla comunicazione informativa orientata al concetto, a favore di una comunicazione espressiva che si

concentra sull'immagine. In questo tipo di comunicazione, l'educatore progressivamente si decentra, la creatività dei soggetti diventa libera di esprimersi e il lavoro educativo si orienta verso la flessibilità piuttosto che il rigore schematizzato dei comportamenti. Si tratta, quindi, di una pedagogia della relazione. In questa prospettiva di educazione non formale, basata sull'espressività e sulla centralità del soggetto, emerge la necessità di ripensare profondamente il rapporto didattico. Educare a teatro significa creare un dialogo più che un apprendimento. Un dialogo che è confronto, che rifiuta la chiusura, che promuove la partecipazione e non l'isolamento, che è esperienza di vita e non conoscenza intellettuale. Infine, si parla di una pedagogia della corporeità. Tutto ciò si orienta verso la corporeità, che nel teatro diventa il luogo del contatto, diventa simbolica e rappresentativa. La corporeità del teatro è affettiva, non intellettuale, una costruzione complessa di emozioni, proiezioni simboliche e acquisizioni conoscitive che si fondono insieme in una sintesi difficile da districare. L'insegnamento non è solo un'arte. Questo implicherebbe considerarlo come qualcosa legato esclusivamente all'immaginazione e alla creatività dell'insegnante, ovvero alle tecniche che egli utilizza per motivare gli studenti. Tuttavia, mentre nell'arte tutto può essere funzionale a questo scopo, nell'insegnamento si deve far riferimento a obiettivi precisi, legati alla possibilità per lo studente di sviluppare conoscenze e capacità. Può essere anche considerato come uno "spettacolo vivente", una performance, o ancora come un'arte della vita, in quanto insieme di tecniche e saperi. Il concetto di "spettacolo vivente" (Pradier, 1984) è una nozione che, seppur affermata, è stata ripresa nella sua accezione originaria solo dopo che la tradizione occidentale ne ha smarrito il significato. Il teatro, in Occidente, si è consolidato come un luogo dove si "vede", non dove si "vive". In questa visione, il teatro si propone come un dispositivo della visione. La scena è quindi percepita come un sistema di segni e il lavoro dello spettatore è quello di interpretare: lo spettacolo si legge e si comprende come un libro. L'idea che l'attore sia una "macchina", emersa dal paradosso sull'attore di Diderot, diventa simbolo di questa concezione (Diderot, 1830). L'attore, pur restando in perfetto controllo razionale, simula un personaggio, creando un'illusione. Ma se il teatro è vita, il laboratorio teatrale diventa anche laboratorio antropologico. Il teatro non è più solo una rappresentazione, ma un'azione reale. Il concetto di "spettacolo vivente" si applica anche all'insegnamento. Anche in questo caso, la contrapposizione tra il dispositivo della

visione e la logica della vita funziona: la “scuola dello sguardo” è quella della rappresentazione della conoscenza, della logica e dell’intelligenza linguistica; mentre la “scuola della vita” è quella della partecipazione attiva, dell’engagement corporeo e dell’apprendimento esperienziale. All’insegnante “macchina”, che riduce l’insegnamento a una semplice procedura, si può associare la figura del burocrate che espelle l’emozione dal proprio orizzonte di esperienza, quasi come l’attore-macchina di Diderot. L’insegnante macchina non sente, non prova emozioni, non vive davvero. In fondo, anche la scuola, come il teatro, può essere vista come un sistema di segni o come un sistema di corpi. Occorre far cenno all’intelligenza del fare: comprendere non per riformulare verbalmente, ma per agire. Il sintomo della comprensione autentica non è la capacità di ripetere ciò che si è inteso, ma la capacità di fare. Questo vale per l’attore: quando legge la sua parte e cerca di comprendere la psicologia del suo personaggio, sta cogliendo nel testo una sotto-partitura che gli permette di tradurre in azione ciò che sta conoscendo. Per farlo, sviluppa tecniche cognitive che uniscono il corpo e la mente. Questo principio si applica anche all’insegnamento. La parola dell’insegnante deve produrre effetti; non è sufficiente che egli venga compreso, è necessario che la sua parola generi un cambiamento negli studenti. È chiaro, dunque, che l’insegnamento, come il teatro, implica una tecnologia delle parole, e che la vera intelligenza risiede nell’azione (Rivoltella, 2021).

### **1.1.2 Lezioni di Riccardo Massa**

La peste rappresenta una metafora pedagogica che evidenzia come l’educazione avvenga più per contagio che non tramite la trasmissione consapevole di nozioni intellettuali. La peste è anche un’immagine ricorrente nelle poetiche teatrali del Novecento, in particolare a partire da Artaud. In relazione alla connessione metaforica tra teatro ed educazione le lezioni di Riccardo Massa esplorano il significato profondo di questa intersezione tra la peste, il teatro e l’educazione. Nella sua prima lezione, Massa cita Foucault, evocando un concetto significativo: l’educatore è colui che crea disordine, piuttosto che ordine. La peste, infatti, non è un simbolo di ordine, ma di disordine, sebbene sia proprio attraverso il disordine che la peste crea una forma di ordine. Questo paradosso è il nucleo ambivalente di questa metafora, con un doppio significato. La peste, come corrispondente pedagogico, implica la disciplina, un

concetto che si ribalta in seguito: l'educatore è anche colui che porta la libertà del disordine. Nei contesti disciplinari, la peste diventa simbolo di tutto ciò su cui lavora l'educatore. Artaud paragona il teatro a una forma di peste. La funzione del teatro, secondo lui, non si limitava all'insegnamento tradizionale, ma aveva il compito di demolire certezze, credenze e schemi comportamentali, diventando così un teatro eversivo, radicale e trasgressivo. Questo tipo di teatro doveva esprimere una radicalità autentica, doveva essere liberatorio e profondo, simile all'esperienza della peste. Artaud considerava la peste come vita stessa, un elemento che il teatro doveva introdurre nel quotidiano, come un momento in cui gli affetti possono essere liberati e manifestati. Quando la scuola viene vista in una prospettiva in cui l'affettività risulta censurata, l'educazione si avvicina al concetto di "peste" e l'educatore diventa colui che libera la comunità, portando il caos, proprio come un'animazione teatrale. Quando affermiamo che il teatro sta alla vita come la peste sta all'educazione, intendiamo dire che entrambe le realtà sono legate a un processo che riguarda la capacità di destrutturare, di rompere gli schemi tradizionali. L'esperienza teatrale ci invita a teatralizzare la vita quotidiana: ogni giorno, in un certo senso, mettiamo in scena qualcosa. La consapevolezza teatrale ci permette di riprendere in mano la nostra vita, esplorarla e reinterpretarla. Questo processo è simile a quello pedagogico, poiché anche l'educazione si svolge in uno spazio di azione, di vita, ma anche di riflessione e reinterpretazione. Il teatro, grazie alla sua metafora, ci offre una via per esplorare la natura dell'esperienza educativa. Il teatro educa non solo in modo esplicito, ma in un senso più profondo, poiché coinvolge un progetto di cura di sé, di crescita e di esperienza individuale. Ciò che unisce teatro ed educazione è proprio la possibilità di creare uno spazio in cui le esperienze possano essere metabolizzate e reinterpretate. Non si tratta di rappresentare la vita come è, ma di acquisire consapevolezza della vita stessa e dei modi in cui essa viene rappresentata. Come nel teatro, anche nell'educazione c'è bisogno di disciplina, tecnica e regole, ma queste devono essere adattabili e sperimentabili, proprio come nel processo creativo teatrale. La metafora teatrale unisce così il pathos esistenziale del teatro, la sua tecnica e i suoi contenuti culturali, creando una dimensione che permette di comprendere la natura dinamica e creativa dell'esperienza educativa. Inoltre, proprio come il teatro, che non esiste senza pubblico, anche l'educazione non si realizza senza una comunità: genitori, studenti, insegnanti e tutti coloro che vengono coinvolti. La metafora teatrale

permette anche di affrontare la questione della prestazione, della performance, che è un aspetto del lavoro educativo. L'educatore, come l'attore, deve mettersi in gioco, deve esibirsi in un contesto che non è solo tecnico, ma anche espressivo, in un continuo equilibrio tra norma e trasgressione, tra cognitivo e affettivo. Il teatro, nel Novecento, ha messo in crisi il concetto tradizionale di copione, insegnandoci che non si tratta solo di un testo da interpretare, ma di una partitura collettiva, che emerge dal gruppo di attori. Allo stesso modo, l'educazione non è solo un programma da seguire, ma un processo dinamico che nasce dalla collaborazione, dalla riflessione e dall'interpretazione condivisa. In questo senso, teatro e educazione sono legati dalla capacità di andare oltre le forme predefinite e di esplorare l'esperienza in modo creativo e critico. Negli ultimi anni, nell'educazione si è affermata l'idea che sia necessario usare tutti i linguaggi espressivi disponibili: la musica, il corpo, la parola, la tecnologia. Anche la pedagogia ha cercato di diventare multidisciplinare. In questa prospettiva, l'educatore non è una figura che si muove liberamente tra ambiti differenti. Questa immagine, può risultare affascinante, ma rischia di far perdere di vista la specificità del ruolo educativo. Si crea infatti una dispersione: sembra che educare significhi "accumulare" tecniche, saperi, corpo, parola, linguaggi ecc. senza distinguere ciò che è davvero essenziale. Possiamo trovare qualcosa di simile nel teatro inteso come teatro "ricco". Grotowski ha criticato questa visione, parlando di una sorta di cleptomania teatrale, cioè del desiderio di prendere tutto. Allo stesso modo, si potrebbe parlare di una cleptomania pedagogica: una pedagogia che raccoglie tutto ciò che trova. L'obiettivo, invece, è recuperare un'idea di leggerezza. Questo non significa negare l'importanza del corpo o della tecnologia, ma riconoscere ciò che è davvero irrinunciabile nell'esperienza educativa. In questo senso si può richiamare l'idea di "teatro povero", intesa in modo metaforico e non ideologico. Il teatro povero vuole essere un teatro che cerca l'essenziale, che punta sulla radicalità e sulla forza della comunicazione teatrale (Grotowski, 1970). Allo stesso modo, anche l'educazione dovrebbe interrogarsi su quale sia il suo nucleo fondamentale. Il teatro povero di Grotowski nasce in opposizione al teatro totale e riprende l'idea di Artaud di una centralità del corpo dell'attore. Per Grotowski, il nucleo del teatro non è il testo, le luci o la scenografia, ma il corpo, nel tentativo di ridurre l'esperienza teatrale ai suoi elementi essenziali. Si parla di "denudazione" intesa come metafora di una nudità

psicologica: una ricerca di autenticità. Un ragionamento simile si può applicare alla pedagogia. L'educazione è complessa e fatta di pratiche e discorsi differenti, ma l'educatore non "assembla" semplicemente oggetti e competenze. Grotowski concentra l'essenza del teatro sull'attore e sulla sua formazione e ci restituisce una riflessione: il teatro è pedagogico non perché insegna qualcosa in modo diretto, ma perché l'insegnamento è reso possibile dal corpo e dalla formazione dell'attore. Per cambiare la scuola non è sufficiente che gli insegnanti lavorino su sé stessi: bisogna cambiare il dispositivo scolastico, il "copione", la messa in scena. Se però leggiamo la scuola come un luogo in cui l'insegnante, attraverso un percorso di formazione, produce una sorta di "partitura" didattica, allora il centro non è più solo l'insegnante, ma ciò che viene prodotto. La sua centralità sta proprio nella capacità di generare questo evento educativo che può essere pensato anche in termini teatrali. La creatività pedagogica sta nella capacità di creare uno spazio culturale indipendente. Quando si insegna, si costituisce un campo di azione simulato che, proprio nella sua natura di simulazione, permette di esplorare la realtà. L'educazione come esperienza sospende il flusso continuo della vita e la diffusione dell'esperienza sociale. Questo è possibile perché l'educatore definisce il tempo e lo spazio dell'esperienza educativa. In questo modo, egli crea un campo per la rielaborazione dei significati, proprio come l'attore e il regista costruiscono il mondo finto del teatro, che, nella sua finzione, consente di fare esperienza di ciò che accade ogni giorno. La metafora teatrale è stata utilizzata dagli psicologi sociali per spiegare la quotidianità. Tuttavia, questo è solo un uso superficiale della metafora teatrale applicata alla scuola. Un uso più profondo considera l'educazione come un'esplorazione di parti di sé, degli altri e del mondo, attraverso il corpo e un processo di interpretazione e rielaborazione. L'educatore è colui che ha il coraggio di uscire dagli schemi, lasciandosi influenzare da istanze emotive e affettive. Tuttavia, nel permettere che le emozioni prendano il sopravvento, l'educatore rischia di compromettere il suo ruolo professionale. Questo è il paradosso: l'educatore non può evitare di agire e di essere agito dai suoi sentimenti ed emozioni, ma allo stesso tempo non può lasciarsi completamente guidare da esse, altrimenti non sarebbe più un professionista. La metafora dell' "atletica affettiva libera" proposta da Artaud può essere vista come il modo in cui l'educatore, come un attore, agisce ed è agito dai suoi affetti. L'uscita da

uno spazio di azione professionale, quando l'esperienza emotiva diventa intensa, è possibile grazie alla struttura teatrale dell'educazione.

Massa crede che l'educatore debba possedere sia una competenza tecnologica che ermeneutica della formazione e dell'insegnamento. La prima si riferisce all'insieme di pratiche e metodologie che il docente utilizza durante il processo educativo, la seconda riguarda l'interpretazione e la comprensione dei fenomeni educativi. La metafora teatrale è stata proposta proprio per superare questa opposizione, integrando i due aspetti, facendo sì che si potenziassero a vicenda. Questo processo di integrazione elimina la rigidità pedagogica tradizionale, dove pedagogico significava coercitivo e normativo. Il teatro diventa il luogo dove, grazie a una macchina teatrale, si costruisce un campo di esperienza e interpretazione. Nel contesto teatrale, il risultato finale è spesso più valorizzato del percorso che porta a esso. In ambito educativo, invece, il percorso è più significativo del risultato, non perché quest'ultimo non conti, ma perché nell'educazione non possiamo separare il prodotto dal processo. Infatti, esiste una connessione profonda tra i mezzi e i fini in educazione. Il tempo dell'esperienza educativa è caratterizzato dalla continua proiezione verso il futuro che arricchisce anche il presente. Sebbene le metafore teatrali possano essere utili per emancipare la pedagogia dal suo carattere più strutturato, occorre tener presenti le differenze tra le due discipline, in quanto il processo educativo non è semplicemente un processo artistico. Si tratta di un processo in cui si sviluppa la persona, la sua capacità di riorganizzare e ricostruire le proprie esperienze. Ogni esperienza educativa deve essere indirizzata verso un obiettivo, ma quest'ultimo deve avvicinarsi a quella che è l'esperienza di bambini e ragazzi. I grandi fini educativi, che spesso sono estranei e lontani dall'esperienza concreta, possono ostacolare il raggiungimento del traguardo che ci si è prefissati. L'esperienza dell'attore è simile a quella dell'educatore: entrambi possono sentirsi svuotati dalla relazione con il pubblico. Tuttavia, è proprio la consapevolezza teatrale che consente all'educatore di mantenere il controllo del proprio spazio mentale, affettivo e cognitivo, senza cederlo completamente ai destinatari. Questo spazio di consapevolezza permette all'educatore di essere coinvolto emotivamente e allo stesso tempo di stimolare il coinvolgimento degli altri, senza perdere la propria identità professionale. Quest'analogia è importante perché aiuta a comprendere un'esperienza

educativa intensa. In questo modo, lo spazio di consapevolezza teatrale diventa quello che rende possibile l'esperienza, l'apprendimento e lo sviluppo mentale.

Massa espone un'altra analogia fra teatro ed educazione. Egli paragona le attività e gli argomenti da affrontare a scuola ad un copione teatrale. Quest'ultimo si pone come qualcosa che noi insegnanti dobbiamo recitare, agire all'interno dello spazio educativo. Il copione teatrale è riformulato rispetto alla personalità degli attori, così come il percorso formativo deve essere riformulato tenendo conto della personalità degli educatori e dei ragazzi, è necessario un riadattamento che tenga conto dei fenomeni interni. L'attore, e quindi anche l'alunno, non è semplicemente uno strumento nelle mani del regista: l'attore è il vero creatore dello spettacolo. Così, il percorso formativo non è solo un oggetto di una rappresentazione curricolare o di una performance teatrale che segue schemi predefiniti. La struttura dell'esperienza educativa, infatti, si può pensare come un'opera messa in scena attraverso una creatività pedagogica. Come educatori dovremmo concentrarci nell'esprimere una nostra creatività, un modo di mettere in scena un "copione" educativo. La progettazione pedagogica è un atto creativo, quindi non dovrebbe essere solo trasmissione o di cultura, ma deve diventare un processo di produzione di un campo culturale, simbolico e materiale. Il teatro contemporaneo sostituisce la narrazione tradizionale con un'azione che viene concretamente vissuta e condivisa. Non basta più raccontare l'educazione; bisogna viverla e agire, altrimenti si rischia di cadere nel nozionismo (Massa, 2001).

### **1.1.3 La Scuola Sperimentale di Teatro Infantile di Chiara Guidi**

Il Teatro infantile nacque a Cesena all'interno di un Istituto professionale, il "Comandini". Quest'ultimo è sorto nel 1905 con il nome di Règia Scuola Industriale ed ha istruito molti giovani ai mestieri del Novecento. Negli anni Novanta, l'Istituto venne trasferito alla periferia della città e il suo edificio originario rimase vuoto fino a quando la Società Raffaello Sanzio, una compagnia teatrale fondata nel 1981 a Cesena da Romeo e Claudia Castellucci e Paolo e Chiara Guidi, chiese di poterlo usare per le prove di Amleto. Da allora è diventato il Teatro Comandini. La struttura architettonica di quel luogo attendeva un cambiamento: la spinta del gioco che ne avrebbe deviato la traiettoria. Era necessario un luogo plasmabile per creare un teatro a ispirazione

infantile, dove poter fare buchi, aprire varchi nei muri e togliere l'intonaco. Chiara Guidi afferma che «la presenza dei bambini in teatro è sempre l'inizio di una rivoluzione per il fatto che essi desiderano entrare in gioco» (Guidi, 2019, p. 12). La Scuola Sperimentale di Teatro Infantile si sviluppò in tre anni. Chiara desiderava stare con i bambini, chiudersi all'interno delle mura del Teatro per apprendere l'arte del gioco. Ella distribuì un messaggio cartaceo a tutti coloro che frequentavano le scuole elementari nei pressi del Teatro per invitarli a parteciparvi. Risposero trenta bambini tra gli otto e i dieci anni e, nel novembre 1995, ebbe inizio il primo anno della Scuola Sperimentale di Teatro Infantile. L'intenzione di Chiara era quella di costruire un mondo ispirato alle figure della fiaba, per sperimentare diversi oggetti e nuove relazioni, mettendosi in osservazione senza uno sguardo giudicante. Gli ambienti della Scuola cambiavano per ogni incontro e suscitavano risposte immediate da parte dei bambini. Essi intuivano che il Teatro poteva generare narrazioni da giocare fino in fondo, con la consapevolezza della finzione. I genitori non erano coinvolti, questo perché i bambini dovevano essere gli unici testimoni di quanto accadeva all'interno. Non erano ammessi altri gesti o parole se non quelli che dettava il gioco. Entrando si accettava la finzione come assolutamente vera, e ciò avveniva senza alcuna richiesta o spiegazione. Chiara divise il Teatro in tre zone. All'interno della prima veniva annunciato l'argomento dell'incontro, poi si faceva indossare ai bambini una gonna di stoffa bianca destinata a macchiarsi e sporcarsi. Per accedere alla seconda zona era necessario aprire un varco e il compito veniva affidato a un bambino scelto con il gioco dei bastoncini. Questa zona era la "tana", il luogo dell'accordo e della confidenza. La terza zona andava conquistata con una strategia messa a punto nella tana, ispirandosi ad azioni simili alle prove che il protagonista doveva sostenere nel mondo magico della fiaba, come ad esempio combattere draghi e sfidare maghi. Anche a questa zona si accedeva tramite un varco con la consapevolezza che si sarebbe entrati nel vivo del dramma. Durante gli incontri la finzione non fu mai spezzata, anche quando entrò un idraulico, Chiara affermò: «Ebbi la prontezza di farlo diventare un personaggio: il mio occhio esterno doveva tutelare la bellezza del gioco dei bambini» (Guidi, 2019, p. 20). L'azione doveva essere perfetta esattamente come la messa in scena di uno spettacolo, una volta entrati non era più possibile uscire senza spezzare il gioco e l'illusione. Il primo anno della Scuola è strutturato in giorni, ognuno dedicato a una parte del corpo o a un'azione specifica, che

diventa un pretesto per il lavoro scenico. Nel primo giorno della Scuola, dedicato alla testa, nella prima zona vi era un faro che illuminava oggetti diversi tra loro per forma, volume e colore. I bambini indossarono un abito destinato a macchiarsi, presero un oggetto fra quelli proposti e passarono alla seconda zona. Qui i bambini scelsero un vegetale rotondo e applicarono su di esso due cerchi neri come fossero occhi, ciascuno di loro era seduto ed aveva “la propria testa” in mano. Chiara insegnò loro un urlo di battaglia, mentre dalla terza zona proveniva un canto del Burundi che faceva presagire qualcosa di terribile. Sul fondo della sala vi era infatti un uomo minaccioso, pronto a mandare via i bambini per proteggere il suo teatro. I bambini dovevano appoggiare il vegetale a forma sferica oltre il nemico. Solo così avrebbero conquistato il teatro, «devono accompagnare l’azione con il loro canto di guerra che ben si armonizza con il canto del Burundi» (Guidi, 2019, p. 22). Si lavora quindi sull’occupazione della scena e sul timbro vocale. Nel secondo giorno della Scuola, dedicato alla mano, i bambini indossarono il medesimo abito del primo giorno, ma questa volta Chiara creò con le forbici due aperture per far uscire le mani tinte di bianco. Nella prima zona trovarono una tavola sulla quale era collocato un cubo di creta grigia con la quale i bambini costruirono un’arma per aprire il varco ed accedere alla tana. Qui ci si accorda sul grido melodico che aiuterà i bambini nella battaglia: «un’emissione prolungata con un finale in crescendo»(Guidi, 2019, p. 23). Nella terza zona il nemico venne sconfitto grazie al loro canto e tutti insieme tornarono nella tana per ristorarsi con la merenda. Chiara chiese di raccontarle quanto era appena accaduto, ma per farlo dovevano scandire le parole isolandole l’una dall’altra con un piccolo silenzio. «Pare che nell’alternanza dei pieni e dei vuoti ogni parola sia raccolta tra le tante possibili e poi posta sulla bocca, così come in una vigna si raccolgono i grappoli per porli in un cesto» (Guidi, 2019, p. 23). Una volta rientrati nel Teatro Chiara e i bambini si posero di fronte a diciassette guanti bianchi di gomma pieni d’acqua. Tutti parlarono e si presentarono alla propria mano e poi l’accarezzarono o la colpirono. «Nella sala nera le mani bianche si mettono a oscillare tracciando nell’aria un gioco di traiettorie. Alcune mani si legano tra loro. Al termine del secondo giorno mi accorsi che avevo introdotto la voce nasale, il passaggio dal piano al forte, la pausa e l’oscillazione»(Guidi, 2019, p. 23). Nel terzo giorno della Scuola, dedicato alle braccia, i bambini trovarono un’automobile nera di cartone. Tutti entrano nell’abitacolo e riprodussero i suoni di un’auto in movimento: cigolii, ticchettio

delle frecce, rombo del motore, suono del clacson e brusche fermate. A occhi chiusi ascoltarono la loro interpretazione ma ad un certo punto “insetti” giganteschi assalirono l’auto. I bambini urlarono per cacciarli via ed entrarono nella tana. Al centro dorme la scultura di un insetto gigante. Per ricordare le zampe degli insetti i piccoli attori si fasciano le mani con il nastro adesivo. Chiara racconta del grillo parlante e propone ai bambini di recitare con voce cigolante o ronzante qualche frase del dialogo con Pinocchio. Una volta varcata la terza zona due insetti li assalirono ma grazie ai colpi inaspettati delle “zampe” dei bambini il Teatro venne liberato di nuovo. Tutti si sedettero su una lunga fila di sedie fingendo di essere stati punti dagli insetti. Chiara fa notare loro la bellezza del rumore dei loro corpi quando cadono sul pavimento di legno e pone attenzione sulle espressioni dei volti. Si è lavorato quindi sulla gestualità, sul timbro della voce e sull’espressività. Nel quarto giorno della Scuola, dedicato al torace, Chiara indica un cubo di legno illuminato internamente, la cui fessura lascia intravedere una presenza e da cui proviene una lontana pulsazione cardiaca. Oltre al solito abito i bambini indossarono una casacca con una fascia sulla quale ciascuno deve scrivere il nome di un sentimento con le dita intinte nel colore nero. La scelta è personale: «Scegliete! Il cuore detta e la mente apprende. Scegliete! La mente sente e il cuore esprime» (Guidi, 2019, p. 24). Tutti insieme guardano cosa si trova dentro al cubo: vi è una persona mascherata che descrive il cuore. Prima di passare alla seconda zona i bambini percuotono la cassa con le mani per riprodurre il ritmo di tanti cuori che battono emozionati. La tana era di colore rosso e i bambini si sedettero tra un groviglio di fili e tubi dove sono inserite alcune spade bianche di cartone. Al centro si trovava la scultura di un cuore appeso, la tana era diventata una cassa toracica. Chiara distribuì le spade enfatizzando la consegna: «chi impugna l’elsa deve giurare solennemente che difenderà, come un antico cavaliere, quei sentimenti che la scrittura sulla fascia indica»(Guidi, 2019, p. 25). Dopo aver pronunciato il grido di battaglia i cavalieri-bambini, simulando cavalli al trotto, si recarono nella terza zona dove li attendeva un drago sputa fuoco. Si trattava di un mangiafuoco collegato ad un grande cuore di ferro con un lungo tubo di gomma. Per sconfiggerlo i bambini dovevano colpire il cuore e così fecero e sconfissero il nemico. Tornarono quindi a festeggiare all’interno della tana. Una donna, la Nera, li richiamò in teatro per danzare su un ritmo creato dal drago e da contenitori metallici. Mentre i bambini imitavano le gestualità della Nera, Chiara

nominò i sentimenti uno ad uno, in base a quello che veniva pronunciato il ritmo cambiava: «se dico Amore, le percussioni si ammorbidiscono, se dico Rabbia, diventavano frenetiche e confuse obbligando coloro che danzavano a modificare il ritmo»(Guidi, 2019, p. 25). Qui si enfatizza il gesto, si lavora sui sentimenti e sul ritmo. Nel quinto giorno della Scuola, dedicato alle gambe, i bambini trovarono un uomo malato nella prima zona, è lo stesso attore che aveva interpretato il nemico nei giorni precedenti. Una volta varcata la seconda zona, trovarono uno spazio bianco, “freddo” e privo del calore dei sentimenti che portano sul cuore i cavalieri. Questa temperatura glaciale ben si addiceva allo sforzo mentale necessario per apprendere il canto che avrebbe sconfitto Nemea, un feroce animale che si trovava nella terza zona. Una donna, detta la Bianca, insegna ai bambini una polifonia a due voci ripetendo: “Dormi”. Grazie a quel canto il leone si addormentò. «Al termine del quinto giorno ebbi la sensazione che i bambini sapessero che, proprio grazie alla loro abilità e sapienza potevano, ogni volta, liberare il Teatro. Io avevo bisogno di loro, e non loro di me. Quel luogo attendeva la risposta degli infanti. Sapevano che non solo avevo una grande considerazione della loro capacità, ma anche che volevo apprendere»(Guidi, 2019, p. 26). Nel sesto giorno, dedicato ai piedi, nella prima zona si trovano tre condomini bianchi di cartone con il tetto rosso. I bambini entrarono e seguirono le indicazioni di Chiara: «Oggi i vostri piedi vi hanno riportato a casa... Ora è mezzanotte, molti dormono... Ora è mezzogiorno, molti pranzano... Sta tuonando... Tira un forte vento... Ora le fondamenta delle vostre case sono scosse dal terremoto, si muovono: ballano, avanzano, indietreggiano, oscillano, saltano...» (Guidi, 2019, p. 26). I bambini cadono a terra divertiti, si tolgono calzini e scarpe per tingersi i piedi di nero. Sulla porta della terza zona, con un gessetto bianco, è disegnato un puntino: il campanello. Lo suonano e trovano un Giudice, la missione sarà difendersi da ingiuste accuse. Questo personaggio ha una voce amplificata e distorta, un grande cappello, occhiali senza lenti, un libro delle colpe e un martello per sancire le pene. Egli lanciò ai bambini accuse, iniziò quindi una disputa verbale. Per difendere il Teatro non erano necessarie azioni ma il linguaggio. Il Giudice rinchiuse tutti in galera, si passò alla tana che era piena di ragnatele, dove un prigioniero a terra si lamentava. Una volta concessa l’udienza, i bambini scalzi e coi piedi pieni di vernice nera, dovettero percorrere un sentiero di colore bianco disegnato sul pavimento del tribunale. Lasciando le impronte dei piedi

alle loro spalle si trovarono di fronte alla cattedra del giudice, e ricevettero la grazia grazie alla loro abilità retorica. Ritornarono nel vestibolo e si lavarono i piedi all'interno delle bacinelle. «Con i piedi avevo toccato tutte le parti del corpo e ne avevo drammatizzato la presenza. Riflettei sul fatto che nella Scuola i bambini comprendevano le azioni ancor prima che io ne indicassi lo svolgimento. Non era mai necessario dare troppe spiegazioni»(Guidi, 2019, p. 27). Per l'ultimo incontro, dedicato al corpo, è stato posto un piccolo palco rialzato, davanti a uno sfondo rosso e, al centro della scena si trova un uovo bianco sospeso. In quella scena alcuni mostrano pezzi di teatro preparati a casa seguiti da un lungo applauso. Una volta indossati i costumi nella tana, trovarono venti galline senza piume pendere dalla cupola. Questi corpi ispirano l'autoritratto che ciascun bambino deve disegnare sulle pareti con il carboncino. Una volta terminato l'autoritratto i bambini entrarono nella terza zona. Questa volta non c'è più lotta, il corpo rimane fermo proprio come l'hanno disegnato. Un uomo pacifico consegnò ai bambini un uovo crudo e una patata da tenere rispettivamente nella mano destra e in quella sinistra. A turno ognuno passeggia indossando un manto rosso e una corona di alloro, mentre gli altri trovano il loro posto in quelle che Chiara chiama "dimore". In base alle indicazioni del bambino che passeggia, gli altri solleveranno l'uovo o la patata, ma sempre rimanendo "a riposo". Così si concluse il primo anno della Scuola Sperimentale del Teatro Infantile. Si iscrissero al secondo anno molti dei bambini che avevano frequentato il primo. Per i bambini andare a teatro era come andare nella casa di Chiara, ecco perché lei apparecchiava un luogo con drappi e cuscini per accoglierli. Tutto era di colore bianco, anche i costumi e gli oggetti. La Casa aveva tre stanze separate da membrane di stoffa, i bambini agivano solo all'interno della prima. La seconda stanza era il luogo della visione: per chi si trovava nella prima, al di là della tenda appariva un'immagine bianca, diversa ad ogni incontro. Affiorava dopo una lunga ripetizione di gesti, parole, voci e suoni: prima veniva contemplata e poi imitata dai bambini. La terza stanza accoglieva qualche osservatore esterno interessato alla Scuola, adulti attenti a non distrarre i bambini. Durante questo secondo anno ogni incontro era costruito su un'identica struttura. Un Guardiano anziano e vestito di bianco, accoglieva i bambini davanti alla porta e attraverso di lui avveniva quella trasformazione che rendeva possibile il passaggio dall'esterno all'interno della Casa. Ogni incontro si strutturava intorno alla "visione", ovvero una figura da osservare ed imitare. Tale

“visione” era tratta dal mondo mitico o fiabesco ed era impersonata da attori, macchine o animali. I bambini, prima di agire ed imitarla, erano chiamati a riflettere su quale postura far assumere al proprio corpo, a decidere quale spostamento attuare e a vedere i timbri e i toni della propria voce. Durante questo secondo anno la risposta doveva essere pensata, i bambini si fermavano per contemplare la visione e poi cercavano di imitarla, proprio come un’artista con la sua modella. La visione appariva all’apice di un’azione che veniva ripetuta fino a che la resistenza fisica non veniva meno. La ripetizione ostinata dei gesti e delle voci rappresentava un gioco per i bambini. Durante questo secondo anno era possibile uscire dalla finzione e mettere a fuoco quella capacità inventiva che il contesto generava. A ogni incontro scoprivano un testo, Chiara ritagliava parole ispirate a personaggi come Omero, Virgilio, Dante, Collodi e Leopardi. Gli incontri furono sette e la visita della Casa durava un’ora e trenta minuti. Nel primo anno i bambini erano spinti ad entrare subito nel gioco. Nel secondo veniva chiesto loro di unire improvvisazione e riflessione sull’atto di composizione ed infine nel terzo, l’infanzia, entrando in teatro, doveva trovare uno spazio vuoto, il gioco andava cercato. «Lo spazio vi ha dato tutto quello che aveva, e ora è vuoto. Sta a voi trovare e mettere nuove cose al loro posto. Procediamo con ordine: facciamo scattare liberamente i pensieri dal buio delle nostre teste e dei nostri cuori. Bisogna fare esercizio: ascoltare, vedere, agire, trascrivere l’azione su un foglio e poi inchiodarlo sul tavolo. Se tra una settimana, quando ci rivedremo, ritrovando il foglio sul tavolo e ripetendo l’azione che abbiamo scritto, ci accorgeremo che non solo è ripetibile ma ci indica altre azioni, allora avremo scoperto la cellula di un organismo che pian piano affiorerà e si presenterà tutto intero»(Guidi, 2019, p. 54). Quando i tre anni della Scuola si conclusero Chiara promise a sé stessa che non l’avrebbe ripetuta. L’esperienza non doveva diventare un corso triennale che sarebbe ricominciato ogni volta dall’inizio, un’idea per ripetersi doveva trovare la necessità di un’altra idea. Nel 2010 in Australia le venne proposto di ripetere la stessa esperienza della Scuola sperimentale di Teatro infantile. Nacque *Art of Play* insieme ad altri dodici professionisti delle arti sceniche e performative, con quindici bambini di età compresa fra gli otto e gli undici anni (Guidi, 2019). «Penso che condividere con i bambini uno spazio ci ponga in una condizione di moto perpetuo. Tutto si ripete con la stessa forza e necessità, come se fosse la prima volta, allo stesso

modo delle parole che si rinnovano nel ventre gravido di ogni frase» (Guidi, 2019, p. 60).

## **1.2 Sviluppo cognitivo ed emotivo**

Educare all'emotività si rende necessario all'interno di una società che diviene ogni giorno sempre più complessa. La capacità e la possibilità di riconoscere ed esprimere il proprio stato interiore crea reti empatiche che incrementano l'integrazione e il benessere sociale. Un'educazione rivolta ai contenuti e un'epoca colma di stimoli esterni portano a trascurare l'emotiva e la relazione con l'altro.

Per Watzlawick la comunicazione numerica è quella più propriamente verbale ed ha preso il sopravvento sulla comunicazione analogica. Quest'ultima include le posizioni del corpo, i gesti, l'espressione del viso, le inflessioni della voce, il ritmo, la cadenza delle parole e ogni altra espressione non verbale. Tutto questo rappresenta la manifestazione del piano emotivo e rivela la qualità della nostra relazione (Watzlawick, 1976, p. 54). Creare un alfabeto emotivo rappresenta una vera e propria sfida educativa. «Chi non sa sillabare l'alfabeto emotivo, si muove nel mondo pervaso da un timore inaffidabile, e quindi con vigilanza aggressiva, spesso non disgiunta da spunti paranoici che inducono a percepire il prossimo come un potenziale nemico da temere o da aggredire» (Galimberti, 2007, p. 44). La meta comunicazione fornisce una lettura emotiva del messaggio, definisce come ci vede l'altro e ne indica l'affidabilità, è la comprensione del pensiero dell'altro attraverso i segnali del corpo. L'assenza corporea altera la prospettiva emozionale tra i soggetti e l'esperienza soggettiva della comunicazione. La capacità di riconoscere le emozioni altrui deriva da circuiti neurali definiti "meccanismi specchio". Tali circuiti «sono in grado di codificare l'esperienza sensoriale direttamente in termini emozionali» (Rizzolatti e Sinigaglia, 2006, p. 179). Il meccanismo specchio consente al nostro cervello di riconoscere all'istante le emozioni altrui ed innesca in noi le medesime strutture neurali, come se anche noi vivessimo quell'emozione. Questo è un prerequisito necessario per il comportamento empatico, ma si tratta comunque di due processi separati.

Dare voce alle proprie emozioni ed imparare a gestire i nostri stati interiori è indispensabile: tutto questo è l'essenza del teatro. L'attore si addestra a comprendere le emozioni e le sfumature dell'animo umano al fine di riuscire ad interpretarle. L'azione

del corpo emotivo - espressivo dell'attore produce un rispecchiamento, ovvero una condivisione emotiva. Questo fa del teatro un'arte che si fonda sulla relazione in cui più soggetti agiscono, reagiscono e si rispecchiano. Ciò che offre non è solo un'esperienza artistica ma anche uno strumento di cura, formazione e educazione. Queste sue caratteristiche lo rendono un luogo di incontro, una palestra dove sperimentare la propria dimensione emotiva; uno specchio dove riflettere e rivedersi; un gioco creativo dove sviluppare desideri.

Pensando a un percorso di teatro con valenza educativa deve avere la funzione di sviluppare nel soggetto competenze personali, sociali ed individuali. Il termine "educare" deriva dal latino *e-ducere* che significa "condurre, portare fuori", far emergere dal soggetto nuove consapevolezze, il teatro porta fuori, fa emergere emozioni. L'obiettivo del teatro educativo non è il prodotto: è necessario che stimoli, gratifichi, motivi il soggetto e che garantisca un training adeguato alle capacità intellettive e alla maturità psicofisica del soggetto. Inoltre, è fondamentale che venga percepito il flusso emotivo senza che quest'ultimo venga sovrastato da sentimenti di disagio e umiliazione. Il teatro educativo si rivolge a soggetti in età evolutiva; perciò, i conduttori dei gruppi devono essere a conoscenza di tutte le diverse fasi dell'infanzia, devono saper dialogare e sviluppare l'ascolto.

Il corpo emotivo - espressivo della persona si esprime all'interno dell'azione, nel qui ed ora. L'azione ha bisogno di uno spazio dove i meccanismi specchio entrino in gioco, questo spazio è la scena. Quest'ultima prevede ruoli attivi e passivi: il corpo attore che agisce e il corpo spettatore che guarda e reagisce. Il teatro educativo mira a trasformare la scena in esperienza palcoscenico, luogo in cui l'attore è al centro dell'attenzione e produce emozioni in lui e in chi osserva. Ciò significa realizzare un'alfabetizzazione emotiva che si compie tramite il gioco, trasformando sé stessi in un essere potenziale che conserva il sé reale. Questo potenzia non solo la creatività del soggetto ma anche e soprattutto la sua empatia. Attraverso l'esperienza teatrale si arriva a integrare l'emisfero destro emozionale con il sinistro razionale, la parte emotiva con la parte riflessiva, l'io con il tu e il noi ed infine la memoria implicita ed esplicita. Infatti, attraverso l'azione espressiva del "fare finta di essere (tristi, felici, arrabbiati, ecc.)" si possono recuperare ricordi di esperienze passate per riviverli ed elaborarli positivamente. Essere sul palco scenico significa essere in contatto con il proprio corpo,

sentire l'energia del proprio flusso emotivo e di quello dello spettatore (Bonato, 2016). «H. Gardner si è reso conto di quanto le capacità emozionali e relazionali siano fondamentali nell'affrontare la vita. Nella realtà quotidiana nessuna intelligenza è più importante di quella interpersonale» (Goleman, 1997, pp. 76-77).

Il teatro è il luogo privilegiato delle emozioni, sulla scena le storie prendono vita e portano a riflessioni profonde a favore della fantasia e della creatività. Tale vortice emotivo prevarica la razionalità e consente di emozionarsi senza che vi siano freni inibitori. Il teatro svolge diverse funzioni: diverte, commuove, intrattiene, insegna e rappresenta uno strumento di consapevolezza che ripercorre l'esperienza umana a livello corporeo ed emotivo. Attraverso di esso possiamo affrontare le nostre difficoltà e paure senza però esserne travolti, vi è una distanza protettiva che ci permette di staccarci dalla realtà e di entrare, grazie alla rappresentazione, in una situazione realistica: si tratta della mimesi. Attraverso la catarsi, lo studente-attore può entrare in armonia con la propria persona. Lo spazio scenico è un'area in cui l'essere umano colloca la propria fantasia e la capacità di giocare, dove poter rimanere sé stessi ma al tempo stesso altro da sé. Lo spazio scenico può essere un'aula, una palestra, qualsiasi cosa purché il gruppo lo riconosca come separato dalla realtà "vera" nel quale sia possibile agire senza la paura del giudizio e liberi dei limiti che la mente impone. All'interno della scena vi è la consapevolezza che ciò che succede lì rimarrà lì, in questo spazio ogni cosa diventa possibile, è una sorta di mondo parallelo nel quale tutto è permesso, non c'è giusto o sbagliato, ognuno può sentirsi libero, privo di costrizioni e impedimenti, capace di determinarsi secondo una scelta autonoma. Il singolo, lavorando sulla caratterizzazione del personaggio, diventa consapevole di essere in grado di "moltiplicare" la propria personalità sentendosi accolto e protetto. Quando si entra all'interno dello spazio scenico, la mimesi si compie anche grazie alla maschera, intesa non come oggetto fisico ma come la rappresentazione a livello psicologico di qualcuno "altro da sé". Il discente personificando un ruolo "scarica" su di esso le sue paure, le tecniche proiettive consentono infatti quella presa di distanza che permette di dar forma alla voce e ai sentimenti. Indossando una maschera si limita la comparsa di difese psicologiche e muri emotivi (Vecchietti Massacci, 2015).

Il teatro diventa luogo dell'empatia e come dice Caterina Cangia nel suo saggio «il teatro crea un contesto esperienziale avvincente, inietta motivazione a catturare e a

produrre lingua, genera le scintille tipiche di una sana tensione tra l'incontrarsi, il discutere, il fare e giocare insieme, fa crescere impegno ed entusiasmo, lezione dopo lezione, e fa fare scorta di emozioni forti ed avvincenti» (Cangià, 1998, p. 208).

Il fulcro del laboratorio di teatro educativo è il corpo che, in relazione con l'altro si trova a sperimentare la polarità: ruolo di attore e ruolo di spettatore (Bonato, 2020). Il primo è l'io attore inteso come essere corporeo emotivo - espressivo. Questo ruolo include essere posti al centro dell'attenzione e perciò implica la capacità di gestire le proprie emozioni. Il secondo ruolo è l'espressione della funzione psicologica dell'io-osservatore, nonché capacità riflessiva che include il rispecchiamento, ovvero la base dell'empatia. Questo ruolo implica l'ascolto ed il rispetto nei confronti dell'altro, oltre che la capacità di controllo emotivo-motorio e di concentrazione. L'obiettivo del teatro educativo è di creare un'integrazione tra questi due ruoli, che sono sia relazionali sia intrapsichici, per sviluppare nei soggetti l'intelligenza emotiva ed educare alla cultura del rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente circostante (Bonato, 2021).

### **1.2.1. Promozione della socializzazione e del lavoro di gruppo**

Il teatro educativo, inteso come metodologia d'azione con i gruppi, si pone come obiettivo di base quello di creare gruppi di persone spontanee e creative. Tali concetti fanno riferimento alla teoria di J. Levi Moreno, padre dello psicodramma. Egli fornisce una definizione del binomio creatività e spontaneità, entrambi osservabili e spendibili in contesti gruppali ed individuali (Moreno, 1980; Moreno, 1985). Secondo Moreno la creatività è la più alta forma di intelligenza ed è la capacità di fornire risposte a situazioni nuove o risposte nuove a situazioni già affrontate. Per manifestarsi ha bisogno di un prerequisito che caratterizza ogni esperienza creativa: la spontaneità. Quest'ultima rappresenta una dimensione antitetica all'ansia, che frena il potenziale creativo ed impedisce all'individuo di sfruttare al meglio le proprie risorse. Per attivare la spontaneità «è necessario costituire un ambiente psicologico e relazionale favorevole all'azione del singolo e del gruppo» (Dotti, 2007, p.24). Per realizzare l'obiettivo base del teatro educativo è necessario promuovere empatia ed accettazione tra i membri del gruppo. All'interno di un gruppo l'ansia è generata da un clima giudicante, ecco perché promuovere empatia diventa fondamentale. Essa è principalmente una dimensione non verbale data da indici espressivo - corporei quali: espressioni del volto, postura, voce

ecc. Questi indici di sicurezza possono essere volontari o involontari, come ad esempio la dilatazione della pupilla come indicatore di piacere (Morris, 1977).

L'accettazione, che fa parte delle metacomunicazione, fornisce una lettura emotiva dell'altro e dei suoi messaggi indicandone l'affidabilità (Watzlawick, 1976). L'accettazione all'interno di un gruppo si realizza favorendo i contatti e stimolando una conoscenza psicocorporea, ovvero una conoscenza emotivo-empatica. Il cerchio è una delle posizioni che più agevola tali processi. Invitare le persone all'interno di un cerchio significa invitarli ad entrare a far parte di un gruppo, a sollecitarli a dar vita ad un'identità collettiva. Essendo il Noi grupppale un'entità complessa, il cerchio rappresenta un luogo ottimale per crescerla e nutrirla. L'identità collettiva, costituita dalle persone in cerchio, si definisce attraverso un procedimento chiamato "a catena", che prevede un passaggio da un io a un altro io. Attraverso questo passaggio si intrecciano i confini dell'identità collettiva. Il movimento circolare dà forma visiva al gruppo e lo circonda come un insieme di soggetti collegati tra loro da relazioni, mantenendo un proprio io che, insieme a tutti gli altri, forma un Noi. La nuova identità grupppale si crea attraverso gesti e parole che favoriscano inclusione. Attraverso il movimento circolare si possono agevolare i soggetti più introversi ed aiutare l'intero gruppo a rispettare il proprio turno. I passaggi a catena hanno la caratteristica di essere ritmati e tale velocità abbassa i livelli di ansia, le brevi attese non permettono di sviluppare pensieri negativi o disturbanti. La condivisione permette di dare avvio a legami amicali che citando Bauman «sono la nostra unica scorta sociale nelle acque turbolente del mondo moderno» (Bauman, 2019).

Durante le attività di costruzione del gruppo il conduttore deve rispettare i bisogni soggettivi. Gli esercizi di presentazione, in questo svolgono un ruolo fondamentale, poiché il nome è il primo "oggetto relazionale" che porgiamo a uno sconosciuto e allo stesso tempo permette di sostare nel gruppo mantenendo la propria identità. L'espressione emotiva soggettiva è molto importante, un gruppo democratico deve rendere possibile la comunicazione e dar modo alle persone di esprimere opinioni e dissensi. Ci sono diverse regole da applicare all'interno del cerchio, che hanno la funzione di contenimento emotivo al fine di favorire il confronto. Tra queste troviamo: evidenziare la soggettività dei vissuti emotivi, prendendo consapevolezza che ciascuno è attraversato da emozioni; promuovere la condivisione, facendo capire che si possono

comprendere le emozioni altrui anche non approvando i loro pensieri ed infine escludere i giudizi. Questi ultimi vanno assolutamente esclusi dalla comunicazione emotiva. (Bonato, 2020). Fondamentale è creare un contesto tutelante, in cui applicare regole chiare che allenino all'espressione emotiva individuale.

Una realtà che sfrutta competenze sia di tipo espressivo-artistico che di tipo psicosociale è il Teatro Sociale e di Comunità. Si fa teatro in diversi contesti, come ad esempio nelle scuole, negli ospedali ecc. Tali interventi rispondono a un'ottica di promozione e di sviluppo di comunità, come forma di ricerca espressiva e comunicativa a partire dalle identità dei gruppi. Non è un tipo di teatro caratterizzato solo da spettacoli o da eventi, ma anche da laboratori, incontri e riti. La pratica del Teatro Sociale produce una cultura della relazione, mette in gioco la partecipazione di ciascuno all'interno del processo creativo e rinnova il legame tra comunità e teatro. Il drammaturgo accompagna la comunità alla scoperta dei propri linguaggi e del proprio immaginario, consapevole che il Teatro Sociale è esperienza umana concreta. Si tratta di un'azione socioculturale che coinvolge persone, gruppi e comunità, ha come finalità la promozione del benessere relazionale e comunicativo. Appartenendo alla sfera della ritualità la scelta del luogo e del tempo non è mai casuale, che sia una scuola, una piazza o qualsiasi altro ambiente porta con sé significati sociali e storici che influenzano l'esperienza dello spettacolo. La scelta del luogo richiama alla memoria ciò che quel luogo rappresenta, il teatro crea un momento collettivo che apre diverse percezioni della realtà. Così l'evento teatrale diventa un vero e proprio atto sociale: una rappresentazione costruita insieme che lascia un segno all'interno della comunità. Il teatro è una stanza dove sostare e ricrearsi e quello sociale ha successo quando vi è la visione delle persone come soggetti integrati fatti di corpo-cuore-mente, quando le relazioni sono vissute come risorsa (Rossi Ghiglione, 2007).

Coloro che lavorano teatralmente con le persone hanno ormai chiaro che il teatro rappresenta un modo per dar senso alla propria identità individuale e collettiva, contribuendo al lavoro narrativo del gruppo con le proprie esperienze. Nel laboratorio teatrale il gioco teatrale, il lavoro corporeo, gli esercizi espressivi, i diversi linguaggi del teatro, l'improvvisazione e l'interpretazione rappresentano occasioni in cui le persone cercano pienezza del sé attraverso il rapporto con sé stessi e con l'altro. Il teatro porta il gruppo a conoscersi e fidarsi, a costruire un'identità. Il lavoro drammaturgico inizia con

una narrazione di chi è quel gruppo e le persone che lo compongono, attraverso un focus sugli aspetti che lo caratterizzano, aspetti che vengono mediati da tecniche teatrali proposte dal conduttore. Se il processo di lavoro con il gruppo è stato coerente ci si trova con diversi materiali in mano (Ghiglione, 2013).

«La scelta di partire dal gruppo ha il vantaggio di andare verso una drammaturgia che raccoglierà contenuti espressivi autenticamente necessari, espressione di una volontà reale di dire, e legati a un'esperienza profonda» (Ghiglione, 2013, p. 124).

### **1.2.2. Espressione di sé e autoconsapevolezza**

Il laboratorio teatrale può essere un'efficace via di trasformazione, di perfezionamento e autorealizzazione. Fin da subito il mondo interno è abitato dall'altro: espressioni, desideri, aspettative, immagini creati da chi entra in relazione con noi costruiscono la mente come un teatro. Apprendere cose su di sé porta a una ridefinizione dei confini del sé: dei suoi limiti e delle sue potenzialità. Assumendo la funzione di cornice per le azioni, le emozioni e le relazioni, il laboratorio si propone come spazio protetto, come area transizionale nella quale si "assimilano" e si "accomodano" schemi e strutture di pensiero e di azioni. Il laboratorio diventa un dispositivo in grado di sollecitare un lavoro multidimensionale su di sé attraverso il gioco, le improvvisazioni, la sperimentazione in situazioni, in ruoli, corpi, personaggi, identità differenti. Il teatro era visto da Artaud come luogo in cui dare senso a un disagio o a una sofferenza esistenziale; in quanto la scena offre la possibilità di "rinascere altro", ricomponendo quei dualismi che nella vita quotidiana confliggono. Questo amplia la nostra percezione quotidiana della realtà, confinata di solito entro limiti invisibili (Brook, 1980). Il lavoro dell'attore consiste in un'espansione del proprio mondo interiore. È un fluire di energia liberata, perché non più impiegata per difendere una monolitica immagine dell'io. Un attore deve essere consapevole della realtà dell'universo come della realtà quotidiana (Oida, 1993). Tra questi due mondi il teatro deve fare da ponte. L'attore vive in uno stato di ignoranza di sé (Jouvet, 1994). L'illusione di voler essere un altro, offusca la sua personalità. Incontra sé stesso, si scopre e prende coscienza di ciò che fa. Comprende di simulare, di essere doppio: di muoversi tra l'essere e l'apparire. L'uomo trasforma sé stesso in soggetto (Foucault,

1992). Questa è un'occasione per "scrivere" sé stesso, una forma di crescita e di autoformazione. È una pratica che mostra la decostruzione di vecchie abitudini, identificazioni, attaccamenti e la costruzione di una soggettività critica, riflessiva che si apre a nuovi valori e desideri, assunti in prima persona. Nel setting del laboratorio teatrale è possibile questo processo di decostruzione/riscrittura. In esso si persegue un cambiamento. Possiamo intendere quest'ultimo in diversi modi: come "cura", come "apprendimento" in grado di mutare la propria posizione rispetto a se stessi e agli altri; come "trasformazione della coscienza". In questo senso il teatro può essere una vera e propria "disciplina" caratterizzata dal rispetto di un insieme di regole e dall'esercizio di una serie di pratiche. Possiamo allora parlare di una «tecnologia teatrale del sé», una teoria delle tecniche, del corpo, della mente, della parola. Ogni arte è trasformazione di tutto l'essere umano. Non tutti i cambiamenti dello stato di coscienza sono vere e proprie trasformazioni permanenti del sé. Nelle rappresentazioni teatrali avvengono due tipi di cambiamenti: trasformazioni e trasporti (Schechner, 1984). Le performance trasformative sono quelle che, attraverso un'esperienza condivisa tra attori e spettatori, conducono a una modifica dello stato di coscienza, portando entrambi a una riflessione più profonda o a una trasformazione interiore. In queste performance il partecipante non è un semplice osservatore passivo, ma è coinvolto in un processo di cambiamento che va oltre la mera rappresentazione. Le performance trasportative si limitano invece a «trasportare» lo spettatore in una dimensione altra. Le rappresentazioni cercano di recuperare il ruolo attivo dello spettatore, invitandolo a diventare parte integrante della performance stessa. In queste pratiche teatrali, lo spettatore non è più il semplice destinatario passivo, ma viene coinvolto in un'esperienza condivisa che può modificare il suo stato di coscienza, alimentando una riflessione reciproca tra attore, personaggio e pubblico. La performance teatrale, quindi, non è solo un atto performativo da parte degli attori, ma un'esperienza collettiva che coinvolge ogni individuo presente. Una performance che riesce in questo intento coinvolge lo spettatore a un livello più profondo, stimolando una trasformazione nel suo modo di percepire il mondo o sé stesso. La preparazione dell'attore deve tendere a stimolare un processo di auto-penetrazione ed eliminare le resistenze psico-fisiche. In particolare, su questo ultimo punto Grotowski precisa come la costruzione di una nuova personalità passa attraverso la decostruzione della vecchia e la rimozione di abitudini passate e non tramite

l'apprendimento di cose nuove (Grotowski, 1968). Il teatro è la realizzazione di ciò che avremmo potuto essere, significa uscire dalla propria pelle, essere multiplo e non più me stesso definito e limitato (Luis Jovet, 1994). L'uomo non può avere un "Io" permanente ed unico. Il suo "io" cambia velocemente in base ai suoi pensieri, ai suoi sentimenti, ai suoi umori, ed egli commette un errore profondo quando si considera come se fosse sempre una sola e stessa persona; in realtà egli è sempre una persona differente; non è mai quello che era un momento prima. «L'uomo non ha un 'Io' permanente ed immutabile. [...] L'uomo è una pluralità» (Tart, 1977, p. 173). Lo sdoppiamento è la facoltà di uscire dal suo io ordinario e percepirsi diverso da sé stesso. «Il presupposto di tale 'sdoppiamento', è che l'attore non si immedesima col personaggio ma si accoppia ad esso in una modalità interpretativa. L'interpretazione è una "amplificazione" che consiste nel porre una "distanza" tra la propria recitazione e se stesso» (Bonaparte, 1974, p. 111). Nella situazione teatrale l'attore non è l'unico a vivere tale stato: «Uditore, attore, autore, tutti e tre vivono uno sdoppiamento, una dualità in cui l'anima e il corpo separati, divisi, disgiunti, lasciano entrare attraverso la breccia che li divide i fantasmi del teatro» (Jovet, 1994, p. 204). Costruire un personaggio significa sdoppiarsi in due parti: la prima è il prodotto della realizzazione, la seconda è l'artista che crea e osserva criticamente la propria creazione (Cavallo, 1996). L'attore sulla scena vive in due mondi: nel mondo del personaggio da lui costruito e nel mondo del proprio io (Mejerchol'd, 1993).

Parlando della relazione fra personaggio e attore è importante fare riferimento alle riflessioni di Stanislavskij. Oltre a coltivare gli elementi nascosti nell'anima dell'autore, indispensabili all'attore per rappresentare un personaggio, è necessario realizzarlo fisicamente ed esteriormente. Senza una forma esterna non arriva al pubblico il disegno interno di un personaggio. Egli ci spiega come sia semplice cambiare il proprio aspetto esteriore e di come quest'ultimo modifichi inevitabilmente anche quello interiore. Nel Saggio di Stanislavskij, scritto sotto forma di diario, un attore immaginario di nome Nasvanov, in occasione di una mascherata organizzata dal suo regista, sperava di incappare in un costume che gli potesse suggerire un personaggio interessante. La sua attenzione fu colpita da una semplice finanziaria. Continuava a domandarsi chi fosse il personaggio che si nascondeva dietro a quell'abito. Non si sentiva se stesso, o meglio, con lui c'era qualcuno che cercava, ma che non riusciva a

trovare in nessun modo. Sentiva che dentro di lui scorreva non soltanto la sua solita vita, ma anche un'altra. La sofferenza di non comprendere esattamente questa nuova sensazione non lo abbandonò per i successivi tre giorni. Inoltre, non riusciva a decidere quale personaggio avrebbe dovuto rappresentare. Poi una notte si svegliò all'improvviso e capì che stava vivendo, parallelamente alla sua, una vita inconscia nella quale avrebbe potuto trovare il personaggio il cui costume aveva scelto per caso. Una volta individuato il personaggio, egli comprese cosa fosse l'immedesimazione. Una parte dell'attore, nel rappresentare un personaggio, è il pubblico di sé stesso, l'altra invece vive la vita del personaggio. Il personaggio viene fuori dall'attore, che si è sdoppiato, diviso in due. Un altro aspetto da sottolineare è che l'attore non si sente responsabile delle azioni del personaggio, per questo la paura di compiere determinate azioni diminuisce, è come se non fosse lui a compierle. Anche un giovane timido improvvisamente può diventare arrogante e tirar fuori, sotto una maschera, i suoi segni caratteristici e i suoi istinti più intimi e segreti. Il momento di indossare un costume per un attore è una vera e propria vestizione. E' un momento molto importante dal punto di vista psicologico. Un attore deve avere cura e amore per il suo costume ed il suo trucco, pensando all'anima e alla vita della parte. Sulla scena nasce un qualcosa di nuovo, quello che viene chiamato con il termine "uomo-personaggio", nei casi in cui la natura dell'attore è più forte di quella del personaggio, oppure "personaggio-uomo", nei casi contrari, quando cioè quel qualcosa di nuovo che nasce sulla scena riflette più il personaggio che l'attore. Nel processo creativo, il personaggio si realizza nell'attore e l'attore nel personaggio (Stanislavskij, 1938).

Secondo Pirandello i personaggi non devono apparire come fantasmi, ma come realtà create, costruzioni immutabili: e dunque più reali e consistenti della volubile naturalità degli attori. Egli vuole farci capire che la finzione è più reale della realtà. I personaggi recitano ma rappresentano la realtà; si chiede quindi perché la finzione non può essere realtà se tanto nella vita reale si finge tanto quanto nel teatro (Pirandello, 2012). Egli ci mostra che la finzione teatrale, pur essendo costruita, può risultare più reale dell'identità nella vita. Allo stesso modo Melchiorre ci ricorda che il riconoscimento dell'altro, pur non restituendo mai una perfetta immagine speculare, è il processo attraverso il quale costruiamo continuamente noi stessi, rivelando che l'identità, come la realtà, è sempre un gioco di sguardi e relazioni in divenire. «Colui

che guarda non può mai guardarsi nel suo guardare, non può mai raggiungere una perfetta identità tra sé come oggetto e sé come soggetto» (Melchiorre, 1984, p. 117). Tuttavia, nello sguardo dell'altro vi è anche un'altra possibilità: quella del riconoscimento. Questo non implica che nello sguardo dell'altro io possa trovare uno specchio in cui cercare la restituzione perfetta della mia immagine. Il riconoscimento che mi proviene dall'altro non è mai meramente speculare: «L'altro non può sostituirmi; mi viene incontro rappresentandomi con una mia presenza che non è creata, ma riconosciuta» (Melchiorre, 1984, p. 118). Ciò vale anche nella rappresentazione drammaturgica, dove si ripete la dialettica dei punti di vista. Lo sguardo dell'attore riconosce nel proprio personaggio un universo e un centro di senso, ma il riconoscimento parte dallo sguardo dell'attore, col suo universo e con la sua centralità. Il personaggio continua a trascendere l'attore, e viceversa, l'attore trascende il personaggio. Dal punto di vista del personaggio, si potrebbe dire che egli vive in tutte e in nessuna delle sue rappresentazioni. L'attore riconosce una propria verità e quasi giunge a immedesimarsi nel personaggio, ma al tempo stesso, egli si fa protagonista possibile di altri personaggi e non vorrà mai esaurirsi nel suo ruolo. L'attore è dunque uno spazio in cui il personaggio prende forma, uno spazio che, quanto più è adeguata la rappresentazione, tanto più coinvolge chi rappresenta e lo custodisce nella sua intimità. In altre parole, da una parte, l'attore, pur costituendo per il personaggio l'unica possibilità di essere rappresentato, non si identifica mai con esso, ma lo rappresenta sempre da una certa prospettiva. La rappresentazione teatrale offre una visione più ricca e complessa della vita reale, ma è meno concreta rispetto alla realtà. In questo modo, si ripropone il contrasto tra verità e apparenza: la verità è più ampia della rappresentazione, ma possiamo comprenderla solo attraverso essa. La rappresentazione teatrale mostra la vita, ma la vita stessa va oltre e non può mai essere ridotta alla sua rappresentazione (Rivoltella, 2021).

La formazione dell'attore rappresenta un processo di lavoro su sé stessi, ma anche un'esplorazione dei personaggi, che sono espressioni di contenuti culturali e sociali sui quali si concentra l'arte e la pedagogia. Questo lavoro si estende anche a un'osservazione concreta delle dinamiche relazionali, poiché l'attore viene coinvolto direttamente in esse. Il teatro, attraverso il suo gioco di travestimenti, chiede una sorta di "denudamento", una metafora per esplorare cosa si nasconde dietro la maschera.

Dietro la maschera non c'è un vuoto, ma piuttosto ci sono energie e significati profondi. Massa descrive questo come un'esperienza di ricerca e sperimentazione che coinvolge tanto il lavoro su sé stessi quanto sulle relazioni con gli altri. È un'opportunità per lavorare sul proprio corpo e su quello degli altri, e attraverso questo lavoro, scoprire dimensioni intime e significative (Massa, 2001).

## **Capitolo 2: Il contesto teatrale e la relazione educativa**

### **2.1 Il teatro come setting educativo**

L'attore si muove all'interno dello spazio geometrico teatrale, luogo in cui misure, distanze e prospettive sono fondamentali; dove agisce il corpo fisico ed emotivo espressivo. In questo spazio sono sempre presenti due piani, che corrispondono a due luoghi fisici: il palcoscenico e la platea. Questi due luoghi sono, a loro volta, strettamente connessi a due dimensioni interiori: emotiva e intrapsichica. Nel sistema binario dello spazio geometrico teatrale troviamo: palcoscenico e platea, quali spazi fisici; attori e spettatori, quali ruoli relazionali agiti; essere guardato e guardare, quali dimensioni emotive; io-attore e io-spettatore, quale dimensione intrapsichica; emisfero destro emotivo ed emisfero sinistro razionale, quale dimensione neuro cerebrale. Questo sistema rende il teatro uno strumento con un forte impatto emotivo. Il laboratorio di teatro educativo prevede una sequenza di attività espressive che si sviluppano in un luogo che rappresenta uno spazio sia fisico che mentale. Si vive e nel qui ed ora e allo stesso tempo si sperimenta e si osa in questo territorio (Pitruzzella, 2009). Questo luogo è collocabile in una prospettiva geometrica scandita da relazioni geometriche: il cerchio, momento rituale che consolida il gruppo e le relazioni; lo spazio non strutturato di libero movimento, dove acquisiscono importanza le relazioni d'orientamento spaziale, le azioni espressive e le relazioni con oggetti; il triangolo, luogo dell'attore che rappresenta l'esposizione (Bonato, 2021).

Nella visione geometrica dello spazio, infine, non possiamo trascurare la presenza di arredi e oggetti collocati all'interno dell'ambiente. Nel teatro le componenti scenografiche sono fondamentali, sono parte della trama, non sono solo oggetti ma veri e propri strumenti artistici la cui collocazione spaziale contribuisce a sviluppare sulla scena, insieme agli attori, la narrazione teatrale. Inoltre, la strutturazione scenografica può essere utilizzata per scoprire aspetti emotivi ed espressivi.

Si deve considerare il fatto che l'ingresso in un ambiente nuovo rende il soggetto meno sicuro, è quindi importante entrare in contatto con il nuovo spazio e questo comporta la ricerca di elementi familiari. In questo processo gli oggetti di scena rivestono un ruolo molto importante, in quanto si potrebbe attribuire loro un'anima ed un valore affettivo.

Quanto più l'attore si sente in un luogo familiare, tanto più si sente a proprio agio e libero di esprimersi nella sua creatività. L'esperienza palcoscenico è uno spazio tempo relazionale, ludico e creativo che permette di sviluppare: spontaneità, creatività, empatia e consapevolezza.

Tra le componenti del setting teatrale dobbiamo considerare anche le risorse umane coinvolte, fondamentali per la creazione di un ambiente rassicurante.

E' importante che gli adulti accompagnino gradualmente i bambini per renderli mano più autonomi. Le prime esperienze devono strutturarsi come un gioco collettivo in cui insegnanti e bambini si divertono con il pubblico. Così facendo, il percorso da un lato tutela il bambino e dall'altro conduce gli allievi verso una maturazione emotiva che permetterà loro di affrontare il pubblico anche da soli. In sintesi, le tappe da seguire sono le seguenti: essere in scena con l'insegnante e poter vivere la prova con la partecipazione delle figure genitoriali; essere in scena con l'insegnante, senza però il sostegno diretto dei genitori; essere in scena con la presenza parziale dell'adulto, che sostiene ed incoraggia ed infine essere in scena con il gruppo dei compagni, sviluppando una dimensione di coralità che aiuta e sostiene (Bonato, 2016).

### **2.1.1 Geometrie relazionali nello spazio teatrale**

L'essere con l'altro implica sempre la presenza di un luogo fisico, all'interno del quale il soggetto agisce. Tutte le relazioni spaziali hanno un'importanza psicologica, possono creare: sicurezza, ansia, senso di potere o di subordinazione. Da sempre tali relazioni influenzano i rapporti con l'esterno ed incidono nella relazione che si crea tra i soggetti presenti nello spazio. Ad esempio, chi gestisce il potere si è sempre collocato in posizioni più alte, in modo da incutere timore verso coloro che occupano gradini inferiori. Anche il davanti e il dietro possono avere risvolti emotivi. Il trovarsi davanti significa sentirsi importanti, vincere o ricevere un riconoscimento che comporta un premio o implica un avanzamento sociale. D'altra parte è anche vero che trovarsi davanti a chi vuole essere messo in ombra può creare imbarazzo data la consapevolezza di essere lì solo per "coprire" qualcun altro. Infine essere fisicamente collocati dentro o fuori rispetto a un insieme di persone porta con sé diverse sfumature emotive. Chi sta fuori potrebbe provare un senso di emarginazione, subita per volontà del gruppo o per il

desiderio del singolo di un momento di solitudine, di attirare l'attenzione o di necessità di tenere sotto controllo la situazione.

Le relazioni spaziali influenzano le persone ed è quindi indispensabile saperle osservare e comprenderne i significati emotivi che portano con sé. Fondamentale è che il singolo chiarisca nel qui ed ora il bisogno di stare sopra, sotto, dentro o fuori. Questo facilita la comprensione di dinamiche relazionali e comportamentali, soprattutto per i bambini più piccoli e aiuta le persone a definire i propri vissuti, quelli che inevitabilmente condizionano il clima generale.

Le relazioni spaziali diventano importanti anche quando si utilizza lo spazio palcoscenico. I movimenti scenici, così definiti nel linguaggio teatrale, assumono anche una valenza emotiva. Nella geometria relazionale le figure del cerchio e del triangolo ricoprono un ruolo fondamentale. Il cerchio è la figura geometrica che rappresenta il gruppo come insieme di soggetti, senza un primo o ultimo, un davanti o un dietro, un sopra o un sotto. Quest'ultimo è uno spazio contenitivo, che trasmette sicurezza data la rete relazionale paritaria che si instaura. Al suo interno l'intersoggettività si manifesta con semplicità, tutti si vedono, si guardano, si incontrano e si riconoscono in un insieme. Una volta costituito il gruppo è importante cogliere le reti relazionali che si sviluppano nel cerchio. Queste ultime devono fluire, espandersi, moltiplicarsi e mai cristallizzarsi. L'insegnante deve conoscere le dinamiche relazionali, in modo tale che possa promuovere azioni che agevolino lo sviluppo di nuove sintonizzazioni. Diventa quindi essenziale creare situazioni diverse per portare i singoli a sviluppare condivisioni con tutti gli altri. Potremmo definire il gruppo di teatro educativo come un'entità circolare e dinamica, i sottogruppi fissi infatti sgretolerebbero il gruppo stesso.

Un'altra figura molto importante in questo ambito è quella del triangolo, ovvero lo spazio dell'esposizione, dove il soggetto è posto al vertice, mentre la base rappresenta il pubblico che gli rivolge attenzione. Essere protagonista porta con sé diversi significati emotivi, sicuramente ambivalenti: da un lato gratifica ed esalta, dall'altro provoca ansia e paura, manifestate attraverso l'agitazione psicomotoria, vuoti di memoria, desiderio di sfuggire alla situazione e basso tono della voce. D'altra parte sentirsi al vertice risulta un'esperienza fondamentale per lo sviluppo dell'autostima, poiché ciò comporta l'essere riconosciuti, visti e applauditi. Il triangolo schematizza l'esperienza che si realizza nel momento in cui ci si esibisce e porta con sé difficoltà legate al giudizio al quale il

soggetto si sente esposto. Questo tipo di ansia è causato dall'Io osservatore interno più che dal pubblico reale. E' l'Io osservatore che inibisce, è il suo giudizio critico a creare problemi d'ansia. Lo sguardo di colui che si esibisce porta con sé la disapprovazione e le ferite del proprio passato, ferite che possono essere alleggerite attraverso nuove esperienze palcoscenico, esperienze in cui nuovi sguardi possono alimentare un'idea positiva verso noi stessi.

Nell'ambito del teatro educativo uno dei concetti fondamentali è quello del doppio. Quest'ultimo diventa un obiettivo raggiungibile attraverso esercizi che migliorino l'osservazione e l'ascolto. Ciò significa quindi sviluppare uno sguardo approfondito verso gli altri e sul loro stato emotivo, ampliando quindi le capacità di conoscenza del mondo. Il ruolo di pubblico si offre come un importante strumento a questo fine: chi si trova nel ruolo di pubblico diventerà a sua volta attore e si cimenterà nello stesso processo di rappresentazione e immedesimazione.

La funzione di doppio agisce già dal momento della nascita con la figura materna, quella di specchio compare in un secondo momento. Essa è la capacità di guardare l'altro, di vederlo come altro da sé: «Io ti vedo, ti sento». Questo porta il bambino a capire la pluralità dei punti di vista. Nel laboratorio teatrale stimolare la funzione di specchio significa dare spazio a pensieri, opinioni personali e dare spazio al dialogo. Ciò è funzionale all'espressione creativa, allo sviluppo della consapevolezza che ogni situazione può presentare soluzioni alternative, che sono infiniti i modi di realizzare una storia, di sviluppare un personaggio e di creare una messa in scena. Infine, la funzione di specchio è importante per incoraggiare sentimenti positivi in coloro che hanno una bassa autostima: ricevere specchi positivi aiuta il soggetto a costruire nuove visioni di sé.

La relazione, che si realizza in uno spazio fisico, prevede il rapporto con due termini spaziali: vicino e lontano. Entrare in relazione comporta la riduzione della distanza tra le persone, rispettando i tempi individuali di avvicinamento in modo tale da concedersi il tempo per far sì che le distanze emotive e fisiche si riducano in modo equilibrato.

In merito a questo, nella strutturazione del laboratorio, sono fondamentali due momenti specifici: i saluti e il congedo. Il primo riguarda l'accoglienza e l'espressione

emotivo esistenziale dei singoli, il secondo è inteso come rituale che precede la separazione.

Promuovere la relazione significa collocare più persone entro uno spazio dove possano sperimentare emozioni, sviluppare pensieri, desideri e creare reti empatiche. Se dovessimo spiegare la relazione empatica attraverso un'azione teatrale, si potrebbe dire che essa è data dalla capacità dell'attore di ascoltare ed immedesimarsi nell'altro per offrire un'interpretazione coerente del personaggio. Questo processo di immedesimazione fa parte del training dell'attore ed è importante, per sviluppare empatia: creare un clima di accettazione, condivisione, favorire il gioco di ruoli e approfondire la consapevolezza emotiva (Bonato, 2016).

### **2.1.2 L'organizzazione dello spazio e del tempo**

Il processo espressivo che l'attore mette in atto durante una rappresentazione teatrale fa emergere una parola chiave: "scena" ovvero lo spazio in cui chi agisce e chi guarda, condivide azioni ed emozioni. La scena è uno spazio di condivisione dove l'attore si esprime e il pubblico osserva; è un luogo aperto al dialogo, in continuo cambiamento, dove si realizza la comunicazione con il suo aspetto di contenuto e relazione. La scena diviene palcoscenico nel momento in cui l'azione espressiva diventa consapevole, cioè quando l'attore è cosciente dell'interazione emotiva in atto. In altre parole, parliamo del momento in cui l'attore sa di trovarsi nel suo ruolo e del fatto che ciò produce sensazioni in lui e in chi lo ascolta. Essere sul palcoscenico significa avere consapevolezza del proprio potere espressivo, ovvero percepire la relazione con il corpo e l'energia del proprio flusso emotivo e di quello altrui. Il significato del termine "palcoscenico" non è strettamente legato al teatro classico, ma viene inteso come ambito esistenziale. Mentre la scena è il luogo dello scambio comunicativo, il palcoscenico è il luogo dove l'attore sviluppa la propria emotività ed espressività. Nell'esperienza teatrale l'attore è consapevole di stabilire uno stretto legame con lo spettatore, al punto che tra loro non vi è differenza, poiché entrambi vivono nello stesso racconto. Per trasformare la scena in esperienza palcoscenico è necessario dare corpo e voce alle emozioni (Bonato, 2016).

Nel teatro infantile un posto ne deve contenere tanti, data la capacità che i bambini hanno di rinominare le cose utilizzandole in modi diversi. Questo ricorda Robinson Crusoe e la sua capacità di utilizzare un oggetto per scopi che non gli appartengono. Grazie al gioco tutto può trasformarsi se visto da più punti di vista. Chiara Guidi afferma che a volte è necessario un oggetto per creare uno spazio. Ella, quindi, colloca qua e là oggetti che non hanno nulla di speciale ma che, proprio per il fatto di essere lì in quel punto, è come se nascondessero un mistero. Lì dove si trovano dettagli, come ad esempio un contenitore con la scritta “veleno”, lo spazio si trasforma e si scompone in piccole unità piene di contenuto. Chiara nasconde e non dà indicazioni. Una volta trovati questi oggetti i bambini facevano domande, ma la verità è che la messa in scena di un racconto non può dare risposte definitive: deve sempre essere complessa.

Chi narra chiede al pubblico di utilizzare tutti i sensi: toccare le parole, vederne la forma e fiutarne la presenza. La storia si solleva dalla pagina del libro ed entra nel perimetro di un luogo in cui diventerà spettacolo.

Lo spazio non indica solo il punto di vista di chi racconta, perché i bambini vedono sempre di più di quanto vedono gli adulti. Se non ci fosse lo spazio, azione e linguaggio non esisterebbero. Il teatro infantile cerca uno spazio nel quale poter osservare i bambini astenendosi dal chiarire subito ogni cosa: guarda e aspetta.

«Gli adulti hanno il compito di custodire il senso del silenzio che lo stupore dell’infanzia sa vivere, così come la terra fa dormire il seme, non antepo- nendo sempre la propria visione» (Guidi, 2019, p. 76).

Per conoscere la durata di una storia è necessario percorrere uno spazio tenendo conto delle accelerazioni, rallentamenti, arresti e uscite dei personaggi. I bambini possono sperimentare il tempo muovendosi tra gli spazi, restando immobili sul palco o in platea.

Non si tratta di accostare frammenti di tempo solo per trattenere l’attenzione, ma di trovare un principio che regoli e guidi l’azione teatrale. Il Teatro infantile mira alla costruzione di una realtà dove ogni elemento concorre alla costruzione di un intero, dà al tempo un volto, un’andatura, un abito e una capigliatura. Quest’ultimo non si rivolge ad un’età, ma all’infanzia che vive dentro ogni storia, invita a varcare una soglia che permette di percepire qualcosa che si trova lì da sempre ed è come se dicesse: «Io

aspettavo te» (Guidi, 2019, p. 82). Chi entra nel racconto condivide un tratto di strada con la rappresentazione.

Il Teatro Infantile crea personaggi che evocano il tempo. Prendiamo l'esempio di una rappresentazione di Hänsel e Gretel presso il Teatro Valle di Roma. Qui il narratore conduceva gli spettatori nei luoghi della fiaba, ma, sembrava che egli non fosse mai uscito da quel luogo, il teatro. Egli abitava all'interno della trama e gli spettatori lo seguivano in un cammino a ritroso che si rinnovava nel presente.

Le storie hanno inizio sulla soglia del teatro, chi vi entra è consapevole che il racconto all'interno è già in movimento, si sta già svolgendo. Nel teatro Comandini di Cesena, dove ha luogo il corso di Teatro Infantile di Chiara Guidi, troviamo un giardinetto dove i bambini attendono prima dello spettacolo. Quest'ultimo è un luogo ricreativo e di ristoro, dove si fa merenda, si parla e ci si rincorre. Lì nasce la percezione che aldilà dell'ingresso vi è un mondo. «A un cenno, quel tempo di attesa viene dischiuso: si entra! L'attesa si trasforma nell'intuizione che oltre la soglia vi è un caos carico di promesse. L'eccitazione costringe a parlare a voce alta, poi il passaggio obbliga a diminuire il volume» (Guidi, 2019, p. 84).

Le emozioni dei bambini danno forma al racconto e la rappresentazione le raccoglie. Se questa si irrigidisce, e quindi non concede spazio e tempo a tali emozioni, la magia si spezza. Una volta un bambino chiese a Chiara per quanto tempo potesse urlare e per quanto potesse invece stare in silenzio. Lei rispose: «Se vuoi nascondere, urla; se vuoi svelare, fai silenzio! Cadi nel fuoco del racconto dove la paura è sempre vera e finta allo stesso tempo!» (Guidi, 2019, P. 85). Il tempo delimita un confine all'interno del quale si entra nel gioco.

I bambini sentono, vedono e toccano in un modo diverso dagli adulti, lo fanno in un modo più profondo. Il loro tempo non è il nostro, il nostro linguaggio dovrebbe sottomettersi alla meraviglia, all'indugio e al rallentamento. Il Teatro infantile deve costruire il tempo che scandisce i diversi passaggi della situazione narrativa. Non è una mera cronologia di eventi, ma il disegno di un tempo che riunisce, condensa ed orienta le azioni nello spazio di una storia. «Ogni attimo va scandito con la stessa precisione e densità di una pennellata che si somma a un'altra» (Guidi, 2019, p. 87).

Per i bambini ogni storia può essere raccontata tante volte, sempre uguale a sé stessa e la continua ripetizione dà vita ad un processo di costruzione. Ciò non deve

anticipare la fine del racconto o semplificare la storia. La trama va ripercorsa sempre, fino alla fine. Ripetere la stessa vicenda fornisce al bambino la possibilità di riformulare e modellare nuove domande e nuove risposte.

Lo spettacolo è rivolto a adulti e bambini, ma essi non lo vedono nello stesso modo: gli adulti vorrebbero viverlo con la curiosità e lo stupore propri dei bambini. Nel Teatro infantile in platea i bambini siedono davanti agli adulti, in modo tale che questi ultimi abbiano un ostacolo nella visione della rappresentazione. «Di fronte alla vita dell'immagine, il teatro deve cercare questa ostruzione, come quando si guarda un ampio paesaggio attraverso un minuscolo foro in un muro. L'infanzia, impedendoci di vedere come solitamente vediamo, concentra la nostra attenzione e spinge a sentire quella tacita forza del possibile che brucia in ogni racconto» (Guidi, 2019, p. 87).

Alcuni spettacoli separano l'ingresso di bambini e adulti, facendo entrare prima gli uni e poi gli altri, evidenziando in questo modo la differenza tra le due componenti e la richiesta di coraggio: andare da soli staccandosi dalla mano del genitore (Guidi, 2019).

Nel teatro, lo spazio non è mai neutro. Il suo potere visivo emerge quando la scenografia non è più solo uno sfondo, ma inizia a interagire con l'azione, influenzando la percezione e la comprensione della trama. Linee, forme, materiali e vuoti creano un linguaggio che accompagna lo sguardo e suggerisce significati, spesso anticipando ciò che il testo esplicherà in seguito. La scenografia teatrale diventa una presenza dinamica, capace di indirizzare emozioni, ritmo e tensione narrativa. La scenografia diventa parte integrante del racconto, influenzando il comportamento, i movimenti e le relazioni dei personaggi. Il linguaggio visivo nel teatro crea una cornice che guida lo sguardo e suggerisce interpretazioni, senza mai imporle. Ogni scelta scenografica diventa un segno che entra in dialogo con la narrazione, rafforzando l'identità dello spettacolo e rendendo leggibile il suo universo simbolico. La scenografia partecipa attivamente alla costruzione del significato, diventando una presenza narrativa riconoscibile, non si limita a occupare lo spazio, ma lo organizza. Ogni elemento scenico contribuisce a costruire un percorso di lettura che segue l'azione e ne amplifica il significato. Quando lo spazio scenico è progettato con consapevolezza, il pubblico non riceve informazioni passivamente, ma è chiamato a interpretare i segni visivi che suggeriscono relazioni, conflitti e stati emotivi. Il potere visivo del teatro risiede proprio in questa capacità di

coinvolgere lo spettatore in un processo interpretativo, che si sviluppa attraverso ciò che viene mostrato e ciò che resta implicito. La scenografia come personaggio apre spazi di libertà percettiva, dove l'attenzione può concentrarsi su dettagli, vuoti o trasformazioni. In questo dialogo silenzioso, lo spazio scenico diventa un mediatore tra scena e platea, rendendo l'esperienza teatrale più consapevole e partecipata, rafforzando il legame tra visione, emozione e significato narrativo. Il potere visivo del teatro emerge quando luce, materiali e volumi interagiscono con il corpo dell'attore e con il tempo della scena (<https://www.pacta.org/potere-visivo-teatro/>).

## **2.2 Il corpo come veicolo di espressione**

Quando ancora si trova nel grembo materno, il bambino esiste nel desiderio, nei sogni e nell'attesa. Nascendo perde la protezione dell'utero e fa esperienza di un mondo spiacevole: conosce la fame, il caldo e il freddo, il movimento fuori dall'acqua. Egli vive però anche il piacere, il contatto corporeo con la sua mamma, persona che provvede ai suoi bisogni, se ne prende cura e lo mantiene in vita. Viene così a conoscere il benessere e il malessere associandoli a determinate parti del corpo. Seppur piccolo, il bambino impara a riconoscere e a esprimere le proprie emozioni comunicando attraverso il corpo, il dialogo e il gioco espressivo (Nicolodi, 1992).

È attraverso la sintonizzazione corporea, ovvero la capacità di comprendere gli stati emotivi di un'altra persona, che tutti noi abbiamo imparato che gli altri individui possiedono differenti stati interiori e modi diversi di comunicarli, che esiste un vissuto interno ed uno esterno. In ogni attività o momento della nostra vita ritroviamo l'immagine del corpo. Pensiamo anche solo ai modi di esprimerci, alla postura, alla scelta delle persone attorno a noi e alla disposizione degli oggetti.

Ogni soggetto è un corpo, il quale sente e conosce sperimentandosi all'interno di giochi che mette costantemente in scena: dondola, gira, cade, tocca, costruisce e smonta (Gamelli, 2011).

Il corpo può essere inteso come uno spazio attraverso il quale è possibile sperimentare un contatto con sé stessi e con l'altro. Rappresenta infatti uno strumento di espressione, relazione e connessione, personale e sociale. Esso viene impiegato anche per indicare cose e persone che appartengono ad un gruppo, che fanno parte di un unico

insieme. Il corpo è un elemento fondamentale che assume un enorme valore nella vita e nelle relazioni di ciascun individuo, rappresentando contemporaneamente un canale verso la socialità e verso ciò che siamo e ciò che proviamo. Esistere nel proprio corpo e prendere contatto con esso è sinonimo di corporeità, ognuno di noi è un corpo pieno di emozioni, che pensa, comunica, apprende e comprende.

Il bambino lo utilizza come primo strumento per conoscere sé stesso, come modalità primaria di comunicazione ancor prima del linguaggio verbale e funge da confine tra interno ed esterno.

Attraverso esso è possibile comunicare con una modalità universale che potenzia il linguaggio verbale e le emozioni che proviamo. La conoscenza del proprio corpo, e l'intimo contatto con quest'ultimo, rappresentano un percorso lungo che accresce e consolida la capacità di una comprensione più approfondita di noi stessi e delle nostre relazioni con il mondo.

La comunicazione rappresenta un aspetto costitutivo di noi stessi, fondamentale per il nostro vivere. Quest'ultima può essere una semplice trasmissione di informazioni e significati, oppure riguardare il linguaggio del corpo. La comunicazione non verbale, intesa come corporeità, e quindi utilizzo della postura e del movimento, è considerata un linguaggio di relazione, un canale che sostiene e completa la componente verbale.

Si parla con lo sguardo, con le inflessioni e le pause del linguaggio. Si tratta, dunque, di una modalità più spontanea che svolge una funzione fondamentale negli scambi interpersonali. L'espressione corporea ci informa sul modo in cui le persone si pongono e si muovono nello spazio: ognuno tende ad esprimere con il proprio corpo come si rappresenta in relazione all'altro, in relazione al contesto, ed in particolari momenti della propria vita. L'espressività corporea facilita la creazione di nuove connessioni tra il soggetto e il mondo e permette di esplorare le emozioni e le sensazioni più intime ed inconsapevoli, evitando la difficoltà e, in alcuni casi, l'impossibilità di esprimere attraverso il linguaggio verbale determinati contenuti.

Sensazioni ed emozioni sono generalmente e continuamente espressi dalla dimensione corporea, partendo dal modo in cui le persone stanno in piedi o sedute, dal modo in cui si fermano, si appoggiano o si sistemano nello spazio, ossia dalla loro postura (Argyle, 1978). È il contatto consapevole con il proprio corpo che ci fa

esplorare nuovi territori e ci conferisce maggiore consapevolezza (Di Palma e Molisso, 2017).

### **2.2.1 Il corpo nel contesto teatrale**

Diverse sono le tecniche e gli esercizi utilizzati nei laboratori teatrali, ma tutti partono dal corpo. Il gruppo stesso diventa un corpo teatrale unico, con un proprio linguaggio verbale e non verbale e con un proprio modo di intendersi. Una delle componenti principali di un laboratorio è il lavoro fisico, psicologico ed emotivo su un personaggio. In ambito teatrale si parla del corpo come strumento per l'attore, l'unico davvero essenziale per la messa in scena, composto da tutte le parti fisiche, compresa la voce (Grotowsky, 1968).

La padronanza e la conoscenza di sé è per l'attore un vero e proprio viaggio, una ricerca, un esercizio che parte da un corpo pensato e percepito, e che va verso un corpo messo in moto, messo in relazione, messo in situazione. Il lavoro fisico degli attori rende loro consapevoli del movimento, della presenza di ogni parte fisica, dell'occupazione dello spazio. Ciò rappresenta una base importante per il lavoro di costruzione del personaggio o di una scena. In quei momenti il corpo diventa lo strumento unico che può dare voce, far superare una paura e narrare una storia.

Ogni emozione ha un ritmo, un movimento preciso, un modo di muoversi. Il lavoro sul tipo di movimento di un'emozione parte sempre da un'emozione messa in scena; successivamente si passa all'analisi della stessa, per poi riappropriarsene in modo diverso. Questo immergersi in un lavoro fisico, per poi analizzarlo, fermarlo in un'immagine, è nel teatro un punto fondamentale. L'attore impara a perdere il significato e la percezione del proprio corpo, per poi ritrovarla in modo differente. Vari esercizi teatrali permettono di interagire con gli altri e da questa sorta di danza di corpi indefiniti emergono nuovi corpi, presenti e definiti, dove ogni parte ora è presente e viva. Per lavorare su un personaggio, l'attore impara a trasformare il proprio corpo. Questo rappresenta un lavoro nuovo, sempre, ogni volta, anche dopo tanti anni di teatro. È sempre un viaggio differente in cui si incontrerà qualcuno per la prima volta. Quel qualcuno è il personaggio, che emerge dalla penna dell'autore e si lascia contaminare dalla storia dell'attore e dalle sue emozioni.

Alcuni hanno bisogno di guardarsi dentro, di guardarsi allo specchio. Ecco, dunque, che il personaggio che forse li porterà al viaggio più interessante sarà un tipo non troppo lontano da ciò che essi sono. Altri invece hanno bisogno del salto nel vuoto, di un piccolo strappo, e dunque il loro sarà un percorso verso un personaggio lontano, differente o opposto a ciò che essi sono.

Il nostro corpo conosce meglio una postura o un modo di fare rispetto a un altro, ognuno di noi ha un personaggio che meglio lo rappresenta. L'obiettivo del laboratorio teatrale è però quello di provare a rappresentare un personaggio; magari totalmente diverso da ciò che siamo. Diverso da noi in tutto: nel modo di muoversi, nel carattere, che abbraccia tutto ciò che forse non tolleriamo nella vita. Il corpo è sempre il primo protagonista per tutti i lavori su un personaggio. Tale lavoro deve partire dal corpo, dal lavoro fisico ed è qui che si compie il vero incontro con il personaggio che poi si finisce per apprezzare. Un personaggio che accompagna un attore in questo lavoro per mesi resta un compagno invisibile anche dopo, per un po' di tempo, spesso per anni. Questo accade perché nato da quella persona, perché originato, plasmato e contaminato dalla storia vera di quell'attore.

Abbiamo poi la maschera neutra, che annulla l'espressione del viso e permette al resto del corpo di emergere e diventare protagonista. Ogni singolo attore, indossandola, svela di sé qualcosa che fino ad allora era invisibile o nascosto (Troise, 2014). La maschera neutra è un volto che propone la sensazione fisica della calma e aiuta coloro che nella vita sono in forte conflitto con il loro corpo, a trovare un punto d'appoggio. Sotto ad essa il viso dell'attore scompare e il resto viene percepito in maniera molto più forte, si guarda l'intero corpo dell'attore. La maschera diventa lo sguardo e il corpo la faccia. Tutti i movimenti si rivelano così in modo molto evidente (Leqoc, 2021).

La tecnica dei movimenti di Leqoc costituisce uno dei punti fondamentali della sua pedagogia. Essa sostiene l'insegnamento e riunisce tre aspetti distinti: da una parte la preparazione corporale e vocale; dall'altra l'acrobazia drammatica; infine, l'analisi dei movimenti.

Lo studio dell'anatomia del corpo umano ha aiutato Leqoc a sviluppare una preparazione corporale, in vista dell'espressione, che mette in gioco separatamente ogni parte del corpo e ne coglie la portata drammatica. A teatro, compiere un movimento non è mai un atto meccanico, il gesto deve essere mosso da un avvenimento interiore. Ad

esempio, alzo un braccio per indicare uno spazio o un luogo, per prendere un oggetto o ancora perché sento in me qualcosa che mi spinge ad alzarlo. Lo stato d'animo ci porta verso il dramma, verso la rappresentazione teatrale. Qualunque sia il gesto compiuto, l'attore entra in una relazione con lo spazio che lo circonda e fa nascere in lui uno stato emotivo particolare. Lo spazio esterno si riflette nello spazio interno. La preparazione corporale non mira ad imporre forme teatrali preesistenti. Deve aiutare ciascuno a raggiungere il movimento giusto, senza che il corpo sia "di troppo", senza che ostacoli ciò che deve veicolare. Si basa dunque inizialmente su una ginnastica drammatica nella quale ogni gesto o movimento è giustificato. Egli si serve di esercizi elementari, come l'oscillazione delle braccia, la flessione del tronco in avanti o di lato, l'oscillazione delle gambe, esercizi generalmente utilizzati nella maggior parte dei riscaldamenti corporali, dando loro un senso. Si inizia quindi eseguendo il movimento in modo meccanico, semplice, per scoprirne il percorso. Si cerca in seguito di ingrandire il movimento per scoprirne i limiti, fino al più grande spazio possibile. In un terzo momento ci si concentra particolarmente su due momenti importanti del movimento, per scoprirne la dinamica drammatica: da una parte, quello della partenza, dall'altra quello della fine del movimento. Questi due momenti sono portatori di una forte carica drammatica. La sospensione che precede la partenza è portatrice di un sentimento di angoscia che si manifesta con evidenza; al contrario, la sospensione del ritorno è simile a quella dell'atterraggio, del ritorno alla calma, dell'avvicinamento progressivo all'immobilità e alla serenità.

Poi entra in gioco il controllo della respirazione. Leqoc comincia a suggerire delle immagini che portano al movimento. Ad esempio, l'allievo s'immagina di essere di fronte al mare e di far corpo con il ritmo delle onde.

La ginnastica drammatica è accompagnata dalla dimensione vocale: sarebbe infatti assurdo pretendere di separare la voce dal corpo. Ogni gesto possiede una sonorità, una voce, che egli cerca di far scoprire agli allievi. Una stessa natura lega l'emissione di una voce nello spazio e il compimento di un gesto: lancio la mia voce nello spazio, cerco di raggiungere una meta, parlo a qualcuno a una certa distanza. Nelle onde del mare, come nei rimbalzi di una palla o in qualsiasi altro movimento, gesto, respirazione e voce si realizzano insieme. Nel movimento si possono lanciare un suono, una parola, una frase, una sequenza poetica o un testo drammatico.

Grido e gesto sono legati fra loro: è impossibile gridare restando immobili, poiché tutte le emozioni che noi traduciamo nella voce sono già potenzialmente presenti nell'espressione del viso, negli occhi e più in generale, nella posizione del nostro corpo (Gamelli, 2011).

I movimenti acrobatici sono i primi movimenti naturali dell'infanzia. L'obiettivo di Leqoc è quello di far ritrovare all'attore quella libertà di movimento che prevale nel bambino. L'acrobazia drammatica comincia con delle cadute e delle capriole, la cui difficoltà aumenta in maniera progressiva. Si lavora sull'agilità, sulla forza, sull'equilibrio, senza dimenticare di giustificare il movimento da un punto di vista drammatico. Una capriola, ad esempio, può essere accidentale oppure può essere un elemento della rappresentazione. La giocoleria è complementare all'approccio acrobatico. Si comincia con una o più palline e si continua con degli oggetti quotidiani, come piatti e bicchieri, e poi il tutto viene integrato in una sequenza teatrale. Quando parliamo di corpo e teatro parliamo anche dei combattimenti: dare e ricevere uno schiaffo o un calcio, tirarsi per i capelli, torcersi il naso, partecipare a una rissa collettiva, dandole un massimo di credibilità attraverso l'illusione, senza mai colpirsi per davvero. Quello che riceve lo schiaffo o che è tirato per i capelli comanda il gioco e provoca l'illusione. Si conferma qui quella legge fondamentale del teatro, che abbiamo già osservato: la reazione crea l'azione. Aggiungiamo infine gli oggetti: sedie che volano, tavoli sui quali rotolare, ecc. Leqoc lavora anche sulle parate, cioè su quei movimenti che servono ad accompagnare e a rendere sicura l'acrobazia e che vengono a loro volta drammatizzate. La padronanza tecnica di tutti questi movimenti acrobatici dà all'attore una maggiore libertà di gioco (Leqoc, 2021).

Il corpo è una componente irrinunciabile del teatro. Rappresenta lo stare sul palcoscenico, il guardare la scena, e quindi l'incontro tra corpi, di chi fa e di chi osserva, in uno spazio e in un tempo presente condiviso (Cipollone, 2022).

Non si deve pensare al movimento come un processo meramente esecutivo, ma come un'azione sulla scena. Qui l'attore vive il suo personaggio e offre a chi partecipa all'evento teatrale la possibilità di vivere a sua volta quello che sta accadendo. Ciò succede anche in aula, qui l'insegnante, attraverso il suo corpo, si espone, agendo e vivendo sulla scena della classe coinvolgendo ai suoi studenti. Si tratta di un sistema di

azioni che richiedono consapevolezza, padronanza del corpo e molto esercizio: l'insegnamento è come una performance (Rivoltella, 2021).

La collaborazione fra teatro ed educazione mette al centro delle riflessioni il tema del corpo, in quanto dimensione concreta della presenza di ciascuno nella relazione e dentro l'esperienza (Vassuri, 2024).

Il corpo spesso viene dimenticato o percepito separato dalla mente. Ma quest'ultimo è in realtà una dimensione complessa: è fisicità ed emozione, è ritmo e movimento, è parola e voce, è postura e tono, è forza e fragilità, è spazio e tempo e tanto altro. Il corpo interpella sia l'attore che l'educatore. Entrambi devono essere accoglienti, incoraggianti, registi, responsabili e partecipi (Labonia, 2024).

La postura rimette al centro della riflessione il nostro corpo, richiama un modo di stare con esso, un movimento, una posizione, un segno, l'esigenza di conoscere l'altro. L'adulto è osservatore e osservato, la sua presenza è influente col proprio movimento e con la propria posizione in relazione ai bambini e viceversa.

In merito a questo è importante mettere in luce l'esperienza del camminare, che sia a teatro che nella nostra quotidianità, non rappresenta solo spostamento fisico ma sollecita la mente e l'elaborazione dei pensieri. Anche l'ascolto della narrazione implica un'interazione fra il corpo dello spettatore e quello dell'attore e ciò che ne deriva porta all'elaborazione dei pensieri e riflessioni sul racconto (Vassuri, 2024).

La narrazione è un atto a partire dal nostro corpo, ci porta altrove, nello spazio e nel tempo. Il teatro, così come l'aula educativa, è luogo di azione e di parola. Qualsiasi aula educativa è teatro ed è il corpo dell'educatore a doversi fare teatro. «E' il corpo del narratore che deve farsi fiabesco, metaforico, e al tempo stesso assolutamente presente nella realtà del racconto. La fiaba è un fatto di cronaca fantastica che va raccontato con la pregnanza con cui si racconta un fattaccio di cronaca nera o di cronaca rosa, fatti che sono davvero accaduti a quei due, Hansel e Gretel, mentre spingevano la vecchia nel forno o a quella tal principessa che si è risvegliata per un bacio mai dato [...]. Quando narro il mio corpo può diventare arbusto, aquila, castello, orso, può compiere zoomate improvvise e divenire bocca, becco, ramo [...], può invecchiare in un attimo e divenire decrepito, e ringiovanire ed essere bambino, può morire, essere calpestato, bastonato, inseguito, ma anche bastonare, inseguire e uccidere, può amare, dare alla luce, cullare,

frignare e avere fame, è un corpo affamato di vita che vuole viverne il più possibile» (Baliani, 2017, p. 30-33).

Tutto ciò che avviene sulla scena è dato dall'esistenza di una partitura corporea, fatta di parole, gesti e voce, grazie alla quale si produce una qualità di presenza fisica capace di alimentare l'attenzione di chi partecipa, gli attori e il pubblico (Gamelli, Mirabelli 2019).

Le parole, una volta liberate dalla bocca o dalla penna, spesso si perdono, volano via. Alcune di queste, tuttavia, rimangono. Trovano luogo nella memoria di chi le ha ascoltate o le ha lette. In una sala teatrale, alcune parole riescono addirittura ad attraversare il corpo, a prendere corpo, assumere la forma e il peso di chi abitano temporaneamente. Non si parla di corpi qualsiasi ma corpi in attesa, predisposti e desiderosi di dar forma alle parole o alle immagini che a volte arrivano allo spettatore prima della parola stessa (Frabetti, 2024).

### **2.2.2. Dal gioco alla rappresentazione teatrale**

Il gioco simbolico si sviluppa nell'ambito del «come se», che si trasforma nel «fare finta di», rappresentando un'attività espressiva che permette una mediazione tra il soggetto e il mondo circostante. Esso viene analizzato dal punto di vista evolutivo come uno strumento magico nelle mani del bambino, che acquisisce il potere di trasformare un mondo esterno che sembra ingovernabile in qualcosa che può controllare. Nel gioco simbolico, il bambino si sente onnipotente perché è in grado di creare il mondo secondo il proprio desiderio, esplorando così nuove possibilità di interazione con la realtà. L'immaginazione, attraverso i simboli, diventa uno spazio di progettazione del futuro, alimentando desideri e speranze.

Uno degli autori più importanti tra quelli che si sono occupati dell'attività simbolica nel Novecento è Piaget. Secondo l'autore, l'attività simbolica va messa in relazione con quella rappresentativa: fino ai diciotto mesi, nel bambino non è presente un'attività simbolica di tipo rappresentativo, non essendo ancora stata raggiunta la permanenza dell'oggetto. Non è presente ancora l'idea che gli oggetti esistano prima di essere percepiti e continuano a esistere dopo che sono spariti dal campo percettivo. Con il progressivo sviluppo della permanenza dell'oggetto, concetti come spazio, tempo,

causalità e intenzionalità si evolvono e si rafforzano, passando da una forma di intelligenza pratica a un pensiero concettuale. Secondo Piaget solo dopo i diciotto mesi il bambino riesce a imitare un modello non presente, a realizzare cioè l'imitazione differita, resa possibile dal costituirsi in lui di un'immagine mentale, che è quella che viene imitata. «L'imitazione differita di un nuovo modello ha luogo una volta che il modello è scomparso, e il gioco simbolico riproduce una situazione che non è in diretta relazione con l'oggetto che dà luogo ad essa, dato che l'oggetto presente serve semplicemente a evocare un oggetto assente» (Piaget, 1981, p. 684). Secondo Piaget, il gioco simbolico è legato al pensiero egocentrico del bambino e si distingue e produce comportamenti che mirano a soddisfare il piacere. Il gioco simbolico è una forma di pensiero che ha come unico scopo quello di appagare l'io. Quella del bambino è una scelta consapevole di non far entrare il mondo degli adulti nel suo, così da potersi godere una realtà da lui creata (Piaget, 1981).

Winnicott, invece, definisce l'esperienza illusoria come una terza dimensione della vita umana. È una sfera che non viene mai messa in discussione, perché è un «luogo di riposo» per l'individuo, che cerca di mantenere separate ma correlate la realtà interna e quella esterna. Questa nozione è espressa nei concetti di oggetti transizionali e fenomeni transizionali, che rappresentano i primi oggetti "non-me" del bambino, ossia quegli oggetti che non sono la madre ma che ne sostituiscono la funzione, come il seno. Tali oggetti e fenomeni sono significativi in quanto rappresentano il precoce uso dell'illusione. L'oggetto transizionale simboleggia il seno della madre, ma non lo è effettivamente; sta «al posto di» e ciò implica che il bambino sia già in grado di distinguere tra fantasia e realtà, tra oggetti interni ed esterni. L'oggetto transizionale è quindi la radice del simbolismo ed è parte integrante del viaggio del neonato, rappresentando uno stadio intermedio tra l'incapacità assoluta e la crescente capacità di riconoscere e accettare la realtà. La tensione che deriva dal tentativo di conciliare la realtà interna con quella esterna accompagnerà l'individuo per tutta la sua vita, e il sollievo da questa tensione si troverà nell'area intermedia del gioco. Per Winnicott, quest'ultimo rappresenta l'ambito in cui si esprime la creatività umana e costituisce la base dell'esperienza dell'esistenza.

«Costretto ad adeguarsi continuamente al mondo sociale dei grandi, i cui interessi e regole gli rimangono esterni, e a un mondo fisico che comprende solo in

piccola parte, il bambino non riesce come noi adulti a soddisfare i bisogni affettivi e perfino intellettuali della sua personalità attraverso questi. È indispensabile al suo equilibrio affettivo e intellettuale, pertanto, che abbia a disposizione un campo di attività il cui motivo non sia l'adeguamento alla realtà, ma viceversa l'assimilazione della realtà a sé stesso, senza coercizioni o sanzioni. Questo campo è il gioco che trasforma la realtà mediante assimilazione ai propri bisogni» (Piaget e Inhelder, 1984, p. 83-84).

Nel qui ed ora dell'esperienza palcoscenico, nel «fare finta di essere», il corpo non si limita a rispecchiarsi nell'altro ma lo rivive, da vita a un altro sé. Ciò implica la creazione di un terzo soggetto corporeo, che conserva tratti del sé e tratti dell'altro assimilati attraverso i meccanismi di rispecchiamento emotivo. L'esperienza palcoscenico è lo spazio-tempo dove realizzare il gioco creativo, il contesto ludico e relazionale dove il bambino ha la possibilità di essere protagonista dell'esperienza esistenziale, sviluppare empatia e cimentarsi in azioni innovative.

Nel periodo dell'infanzia il gioco creativo getta le basi per la costruzione della personalità del bambino. Esso presenta alcune varianti: gioco simbolico, gioco drammatico e gioco del teatro.

Nel gioco simbolico il bambino vive in modo spontaneo l'esperienza palcoscenico, crea mondi paralleli e assume diversi ruoli. Così facendo, da una parte appaga la sua onnipotenza, in quanto ha la possibilità di creare e ricrearsi come vuole e dall'altra sviluppa nuove visioni del mondo esterno. Il gioco simbolico è uno spazio di auto gestione, utile allo sviluppo delle competenze sociali, ma esiste anche una versione individuale nella quale il bambino agisce da solo. In questo caso l'aspetto relazionale è espresso da ruoli immaginari, non c'è la presenza corporea dell'altro e gli oggetti acquistano un'anima. La personificazione trasforma l'oggetto in qualcuno o qualcosa del mondo reale o del mondo fantastico. Tale processo dà vita ad una relazione facilitata e non conflittuale, poiché l'altro, essendo frutto dell'immaginazione del bambino, risponde perfettamente ai suoi desideri. Questa esperienza intima è una forma di gioco creativo definita gioco drammatico.

Attraverso un modello, chiamato Paradigma EPR, si distinguono tre stadi del gioco drammatico:

-Fase Embodiment: le prime esperienze del bambino sono espresse attraverso il movimento e l'utilizzo dei cinque sensi.

-Fase Projection: il bambino utilizza oggetti esterni, attribuendo loro un significato simbolico e significati metaforici. Verso il termine di questa fase il bambino sviluppa la propria struttura narrativa; le storie hanno perciò un inizio, uno svolgimento e una fine.

-Fase Role: il gioco si fa teatro e il bambino diventa protagonista delle sue storie, assume i ruoli personificando l'altro, pur rimanendo sé stesso (Jennings, 1998).

È in quest'ultima fase che sorge il «fare finta di». Un mantello, una spada o un cappello possono trasformare il bambino, facendogli iniziare un gioco dove tutto è possibile. La realtà drammatica stabilisce uno spazio-tempo particolari. Il bambino necessita di un luogo dedicato, a volte nascosto o poco visibile; ed è proprio questa chiusura che permette la creazione di una realtà tutta sua, uno spazio di allenamento emotivo intimo. In questo contesto si sperimentano emozioni profonde, nuovi modi di entrare in relazione con sé stessi, con gli altri e con il mondo esterno. Una delle caratteristiche peculiari del gioco drammatico è l'assenza del corpo dell'altro: l'aspetto relazionale è espresso solo attraverso ruoli immaginari, è un angolo di mondo che non ama sguardi intrusivi. Esso è comunque esperienza palcoscenico, in quanto il bambino sviluppa sia il ruolo di attore sia quello di osservatore di sé stesso, in una dinamica relazionale tutta interna.

Abbiamo infine il gioco del teatro che prevede un'esperienza palcoscenico non più intima: il bambino deve creare ed immaginare insieme agli altri, dimensione che d'altra parte si realizza anche nel gioco simbolico. La differenza è che nel gioco del teatro il bambino lo fa anche per gli altri, questi ultimi diventano un elemento importante su cui si fonda il gioco stesso. L'attività ludica prevede la separazione dei due ruoli, attore e spettatore, finalizzata a creare il rispecchiamento per favorire uno sguardo consapevole sul livello emotivo espressivo. La presenza obbligatoria dell'adulto è un elemento specifico nel gioco del teatro; questi, d'altra parte, dovrà essere in grado di giocare, intesa come capacità di stare emotivamente al gioco e di essere autenticamente coinvolti. Egli deve anche riuscire a creare un clima di sicurezza, fiducia e rispetto.

Il gioco del teatro crea uno spazio-tempo ideale, capace di sganciarsi dall'ossessione per la rapidità che caratterizza il nostro mondo.

Nell'universo fantastico del «fare finta di essere» che il teatro esprime, il concetto di ruolo riveste un ruolo fondamentale.

Il termine ruolo deriva dalla parola latina rotulus, che indica la parte che un attore recita in una rappresentazione teatrale. Moreno mette in luce il conflitto che si genera in ogni attore, causato dall'impossibilità di separare completamente la propria personalità da quella del ruolo da rappresentare. L'attore si trova quindi a vivere una doppia dimensione: il piano fantastico del ruolo interpretato e il piano di realtà determinato dal suo corpo che quel ruolo deve indossare. Secondo Moreno il ruolo ha una forma e come tale può essere definito, osservato, trasformato; implica una relazione con altri all'interno di una situazione specifica che include la presenza di un controruolo.

Lo psicodramma si presenta socialmente come luogo di cura e anche di formazione. Quest'ultimo è terapeutico, lavora su vissuti personali, punta alla comprensione del proprio mondo interiore ed evidenzia le ricadute positive che il gioco di interpretare ruoli ha per il soggetto.

Al ruolo di attore e spettatore si affianca l'attività di interpretazione specifica del gioco teatrale. Si possono individuare varie categorie di ruoli che implicano sempre una relazione con l'altro e una rappresentazione simbolica. I ruoli possono essere classificati in:

- ruoli fantastici: sono espressione dell'immaginario conosciuto dal soggetto. A seconda dell'età del bambino comprendono esseri animati o inanimati e corrispondono ai personaggi delle fiabe classiche e dei miti. Si distinguono nelle categorie di buoni e cattivi, vittime e carnefici. I ruoli fantastici sono importanti perché danno ai bambini la possibilità di misurarsi con le sfide del mondo esterno, dove vivono giganti che loro non sono in grado di dominare.

Nei ragazzi, questi ruoli offrono la possibilità di collegare il mondo interno con quello esterno per dare forma fantastica ai conflitti emotivi che regnano in loro. Attraverso i ruoli fantastici essi possono esternare e confrontarsi con aspetti che altrimenti resterebbero repressi, diventando fonte di malessere;

- ruoli emotivi: hanno la possibilità di sperimentare sentimenti diversi e, sempre attraverso la formula «fare finta di essere», permettono al soggetto di definire in quali occasioni si manifestano le emozioni, di collocarle nelle esperienze umane proprie o altrui, recuperando ricordi legati al vissuto. Inoltre, permettono di inventare situazioni da giocare insieme al gruppo, per poi crearne di nuove da mostrare sul palcoscenico in modo individuale o con altri;

- ruoli sociali: appartengono alla struttura sociale in cui l'individuo vive. Si tratta di elementi propri della cultura di riferimento, aiutano a sviluppare competenze e ad esprimere il modo in cui il soggetto vive la propria quotidianità. Si tratta di ruoli come mamma, papà, fratello, ecc., utili a imparare a prendersi cura di sé stessi e degli altri, di ruoli più complessi come insegnante, allenatore, poliziotto, ecc. o categorie che prevedono un vissuto emotivo affettivo quali l'innamorato, il figlio, l'alunno ecc. Tali ruoli possono darci informazioni rispetto alla situazione socioculturale in cui il soggetto vive ed offrono anche la possibilità di misurarsi con eventi che, nel quotidiano, risultano difficili da affrontare.

Le attività di interpretazione dei ruoli sono fondamentali dal punto di vista emotivo, poiché consentono al soggetto di sperimentare situazioni reali, possibili o frutto dell'immaginazione. Attraverso il gioco si possono realizzare incubi e sogni, consentendo all'individuo di incontrare parti temute di sé senza giudizio, vergogna o timore di risultare inadeguati.

L'attività di interpretazione, da una parte rende il soggetto onnipotente, dall'altro lo «contiene», poiché il tutto si realizza sempre attraverso i limiti del suo corpo emotivo espressivo. Questo contrasto stimola l'inventiva e la creatività, poiché obbliga il soggetto a ideare soluzioni che permettano all'essere onnipotente di incarnarsi, di manifestarsi concretamente nel qui e ora nella scena. Questa dimensione che Moreno definisce il conflitto di ogni attore, dato dall'impossibilità di separare del tutto la propria persona dal ruolo da rappresentare, genera, da un punto di vista educativo, interessanti riflessioni. Attraverso il «fare finta di essere» qualcun altro ognuno ha la possibilità di esplorare nuove dimensioni emotive sentendosi tutelato dal gioco, dalle persone che lo conducono ed affiancano e dal gruppo stesso.

L'attività di interpretazione consente al soggetto di creare infiniti mondi e personaggi, espressione di incubi e di sogni, ma anche della realtà quotidiana, all'interno di un progetto teatrale che ha come obiettivo aiutarlo a definirsi per crescere.

L'attività teatrale di interpretazione dei ruoli esprime sempre anche categorie di giudizio. In ogni situazione, nella dinamica relazionale bipolare si possono distinguere categorie morali quali: buono-cattivo, vincente-perdente, capace-incapace ecc. Questi giudizi, che rimandano vissuti emotivi importanti, sono ciò che rende alcuni ruoli difficili o addirittura spaventosi.

Quanto più un ruolo è subito e ci opprime nella vita, tanto meno si riesce a interpretarlo nel gioco teatrale. È impossibile chiedere a una persona realmente triste di interpretare la tristezza: c'è in lei la consapevolezza di non riuscire a reggere il gioco del «fare finta di» senza scivolare nell'essere triste per davvero. Allo stesso tempo il soggetto che si trova a vivere per finta una situazione, potrebbe arrivare a percepire realmente quelle emozioni. All'interno del percorso di teatro educativo è fondamentale che i ruoli dolenti siano individuati dal conduttore per aiutare il soggetto a rapportarsi con essi. Favorire l'interpretazione di un ruolo difficile o spaventoso implica concedere al bambino il tempo per affrontarlo, affiancandolo e sostenendolo. Il bambino deve avere la possibilità di: riconoscere che non vuole e non è in grado di interpretare quel ruolo; capire ciò che lo spaventa o non gli piace e perché, mettere il ruolo in relazione con l'esperienza esistenziale; definire l'emozione che questo suscita; trovare il modo per entrare in contatto con il ruolo difficile; assumerlo per poi svilupparlo, ovvero iniziare a drammatizzarlo per sdrammatizzarlo. Ciò porta ad una notevole crescita emotiva del soggetto, crescita che costui si porterà anche fuori dal laboratorio, modificando il suo modo di vivere quel ruolo nel quotidiano. Un importante obiettivo del percorso è quindi aiutare gli allievi a interpretare il maggior numero di ruoli possibili, anche quelli difficili (Bonato, 2016).

I bambini vedono cose che gli adulti non vedono, non hanno bisogno di spiegazioni: agiscono varcando la soglia ed entrando nel gioco. L'infanzia è lo spettatore ideale di ogni idea di teatro. Con il gioco, i bambini esprimono le cose attraverso di sé e ci indicano che dentro ciascuno di noi, in modo personale ed originale, è possibile vedere, sentire e toccare "immaginando" qualsiasi cosa. Non si preoccupano di trarre conclusioni: aprono un varco nella comprensione e, come in un sogno, la abitano con tutto il loro corpo, non solo con il ragionamento. Una bambina di dieci anni, al termine della prova conclusiva del terzo anno della scuola sperimentale di teatro infantile disse: «La notte, come chiudevole gli occhi, vedevo il teatro. Delle volte mi venivano in mente delle cose brutte, così mi svegliavo terrorizzata, ma pensavo che nello spettacolo ci dovessero essere anche cose terrorizzanti, che il pubblico deve avere momenti di brivido. Il teatro è emozione. Come andavo a dormire speravo di fare uno di quei sogni. Ciò che mi è piaciuto dello spettacolo è che abbiamo inventato molte cose cioè, non

inventato qualcosa di inesistente, ma inventato nel senso che tutto era vero ma inventato» (Guidi, 2019, p. 97).

Oggi il tempo dedicato al gioco mimetico è drasticamente ridotto, e così pure l'ascolto del racconto dal vivo, mentre la rapida successione delle immagini e delle informazioni riduce il tempo dell'attesa. La scuola stessa non è sempre disponibile ad accettare indugi, incertezze, troppo spesso preoccupata di raggiungere gli obiettivi a scapito del processo di lavoro.

Tra le arti, il teatro è quella che più si adatta alla capacità di giocare dei bambini e quella più consona allo sviluppo della relazione che ogni racconto può creare.

Il teatro infantile ricrea il tempo favorevole del gioco spontaneo, privo di costrizioni e guidato dalla passione dei bambini. Ciò permette ad ognuno di trovare ciò che è suo: il suo colore, la sua forma, il suo tempo, il suo interesse, la sua visione.

In una rappresentazione teatrale al quale ho assistito, «Bestione», presso il Teatro al Parco di Parma, vi erano cani guardiani impersonati da attori che cacciavano dal teatro i bambini perché non ne sopportavano l'odore e ne erano allergici. La Custode ne celava la presenza cospargendoli di profumo: glielo spruzzava su mani, gambe, schiena. Quel profumo diventava una protezione. Grazie a questo trucco avrebbero perso il loro odore di bimbo, e i cani guardiani, nell'incontrarli, non avrebbero starnutito. Al loro arrivo di fronte ai bambini, i cani guardiani si insospettivano per la loro altezza, ma la custode raccontava loro, dopo aver camuffato i bambini con una lunga e vecchia coperta, che questi appartenevano a un popolo di bassa statura venuto da lontano. Per dimostrarlo chiedeva agli infanti di parlare e di raccontare ai cani le bellezze del paese da cui venivano. Prontamente i bambini rispondevano inventandosi una lingua. La Custode faceva da intermediario tra i bambini camuffati con le coperte e i cani. La rappresentazione aveva come scopo quello di nascondere l'infanzia fino al grido «siamo bambini!», dopo il quale i cani venivano messi in fuga.

Durante lo spettacolo, la Custode chiedeva ai bambini di inserire le mani nella ferita del povero animale ferito dai cani guardiani. Da quella ferita usciva un liquido verdastro, un siero che rendeva forti tutti coloro che lo bevevano e, in modo particolare, colui che aveva rapito il bestione: l'uomo cattivo. I bambini, però, se avessero inserito le mani nella ferita, avrebbero disattivato il liquido. Qui vediamo come la rappresentazione esaltava la grande forza dell'infanzia: per questo i nemici ne erano

allergici e non volevano che si entrasse in teatro. La Custode, dunque, chiedeva ai bambini di inserire le mani nelle viscere umide attraverso la ferita aperta del corpo del bestione, realizzato con un grande sacco di stoffa al cui interno si nascondeva un attore. Quella richiesta assurda di disattivare il siero e renderlo impotente poneva i bambini di fronte a una grande prova di iniziazione: avere il coraggio di inserire la mano e toccare quella melma disgustosa. Alla richiesta seguiva un grande silenzio esitante, poi, quando il più coraggioso inseriva la mano, allora tutti pian piano si rassicuravano e facevano lo stesso. Di fronte a quella ferita si creavano alleanze e forti intese tra i bambini.

Il teatro infantile mette in scena la forza dell'infanzia, non si rivolge ai bambini, ma fa nell'infanzia al proprio soggetto.

Di fronte alla profondità del gioco, è insufficiente un teatro che intrattiene soltanto. Il gioco è privo di interessi ha bisogno di sentire bussare un'altra presenza dentro ciò che mette in atto: una forma racchiusa nella forma, una parola dentro la parola, una storia dentro la storia. Quando un bambino è coinvolto nel gioco scenico, il suo sguardo a volte pare immobile.

Il teatro infantile entra nel recinto fiabesco e non esclude o mitiga quei racconti che parlano di morte, di abbandono, di fame o di paura. Li prende, li trasforma in un corpo che respira. L'infanzia è il pubblico ideale: al suo fianco la vita delle cose può risvegliarsi; se per un bambino una sedia è un cavallo, allora il teatro può restituire al bambino quel cavallo. Il gioco scenico spinge i bambini all'azione e permette loro di passare da una realtà a un'altra (Guidi, 2019).

### **2.3 La voce a teatro**

Quella del narratore è una figura fondamentale nel teatro. Egli può starsene seduto a leggere oppure trovarsi in scena, tra gli altri attori. È una figura in carne ed ossa che cambia abito ad ogni rappresentazione e, sebbene aderisca al reale, non si confonde con esso. Il narratore non viene mai meno alla propria funzione e non perde di vista la direzione del racconto. Fermo e mobile al contempo, il narratore deve sempre ispirare fiducia, e se a volte la partecipazione dei bambini non è più sotto controllo, lui, come un direttore d'orchestra, deve essere in grado di ricomporre l'ordine.

Il narratore nomina le cose con la sua voce, donando loro forma attraverso il suono. Inoltre, dà voce a tutti gli oggetti, gli ambienti e gli elementi, umani e non umani. Ogni cosa ha il proprio suono. Ad esempio: la legna crepita nel fuoco, gli zoccoli battono lo sterrato, la ghiaia scrocchia sotto i piedi, le monete tintinnano.

Ecco perché quando ascoltiamo una fiaba dobbiamo utilizzare l'udito: le fiabe si dicono a voce alta e i personaggi sono fatti di stratificazioni di voci.

A chi narra è richiesta una grande capacità intuitiva che nasce dall'ascolto: deve anticipare i tempi di reazione per potere dare forma, con prontezza, a qualcosa che appare all'improvviso. Deve inoltre prevedere i pericoli, vederli da lontano.

La finzione scenica invita tutti a entrare nel gioco del linguaggio, dove alcune parole nascono perfette, altre sono continuamente rimodellate in relazione con le azioni che si compiono. I bambini giocano con le parole come giocano con le costruzioni: tentano sovrapposizioni, azzardano e poi attendono che tutto crolli.

Il termine *in-fans*, in latino significa «senza parola», «non parlante». Il teatro infantile di Chiara Guidi cerca il discorso dei bambini in luoghi diversi dalla parola in senso stretto. Dal punto di vista dell'arte tutto ciò che si produce e appare sulla bocca dell'infante è l'invenzione del linguaggio. I bambini del teatro infantile di Chiara possono risolvere enigmi complicati, decifrare oracoli, inventare formule magiche, inventare parole, produrre rime, innalzare canti e richiami di battaglia o di raduno.

La capacità evocativa della parola, si esprime anche nella lettura ad alta voce della fiaba. Quando è una madre a raccontarla, si prolunga il tempo del nutrimento, inteso sia in senso fisico che emotivo, rappresentando anche il primo contatto e la prima "presa": il bambino afferra e inizia a comprendere.

Il discorso si tesse ed in seguito si strappa definitivamente quando la voce prenderà a servire la grammatica, le sintassi, il verbo; quando l'ascolto sarà sfibrato e sostituito dalla ricerca del senso (Guidi, 2019).

### **2.3.1. Chiara Guidi: la ricerca sulla voce**

Chiara giunse alla considerazione che per ogni voce che emetteva o ascoltava, poteva tracciare una linea per identificarla. Quindi iniziò a delineare segni intorno alle parole dei testi che doveva recitare, disegnando una scrittura che le permettesse di riconoscere

la voce corrispondente a ciò che voleva mettere in scena. Per lei quelle parole erano linee da interpretare, il suo disegno mimava, non spiegava.

Per Chiara l'intonazione corrisponde ad un'azione: per esempio andare in alto, scendere in basso, piegarsi a destra o a sinistra. Basti pensare a ciò che accade nelle fiabe quando, per esempio, colui che narra fa parlare l'orco e la strega. Di fronte a quelle voci il bambino non si preoccupa di comprendere ciò che dicono: può solo scappare. Il timbro parla chiaro: «Bambino, sei mangiato!». Nello spazio sonoro la voce cerca l'azione: urtare, lanciare, trattenere, nascondere, salire e scendere.

Chiara, mentre recitava, aveva come la sensazione che la voce si muovesse attorno a lei: quest'ultima circola infatti anche laddove non c'è il pubblico che ascolta o dove non volge lo sguardo. Ella capì che in teatro non tutta la voce emessa si ode, molta ha il compito di restare nascosta. Iniziò quindi a pensarla come spazio. Per questo sulle parole le apparvero delle vere e proprie sagome, che dovevano ricondurla alla forma tridimensionale di alcuni elementi della realtà: radici, sedie, insetti, eliche...

Se la sua voce si fosse limitata a seguirne il perimetro, sarebbe ricaduta nella pratica delle linee e delle curve. Davanti a quella distesa di oggetti, in quella foresta di immagini invisibili, la sua voce doveva diventare un corpo. Ella racconta che, mentre recitava un testo, vide che da lontano una mietitrebbiatrice che le veniva incontro. Questo accadde perché la sua voce interpretava, su quelle parole, il fieno, se ne leggeva la forma, se ne assumeva la sagoma e si lasciava travolgere dai morsi ritmici della macchina. Sentiva il senso delle parole trasformato in immagine.

Durante le prove di uno spettacolo ella vide la sua voce camminare sul palcoscenico, staccata da lei, poteva guardarla. Su quelle parole che aveva imparato a memoria e che lì, sul palco, recitava, la voce camminava e camminando portava le parole con sé. Comprese che la voce aveva un corpo e un'andatura.

Chiara volle creare voci nella sua voce, per questo la forza e la deforma. Si aiuta imitandone altre ma, per farlo, occorre tempo. Le raccoglie e le avvicina tra loro come si accostano i colori.

Ella si chiese inoltre come poteva dilatare il corpo della voce affinché diventasse tanti corpi, come riuscire a sentirne realmente il peso, come toccarla, sfregarla e non semplicemente immaginare di toccarla o limitarsi e descriverla. Per questo ha bisogno di fare esperienza di immagini, come il pittore ha bisogno di nudi modelli per scoprirne

l'essenza della linea. Vedere un sasso, toccarlo, sentirne il peso, farlo cadere oppure impastare della terra con acqua, tastarne la consistenza con i polpastrelli delle dita, gettarla a terra sono pratiche per la sua voce.

Una sera, nel momento in cui la sua frase si interruppe, la porta socchiusa emise un cigolio che bene si adattava alle emozioni che stava provando. Si fermò e guardò l'uscio. In quella pausa capì che le cose hanno una voce, e con quella voce la sua doveva armonizzarsi. Era come se la porta le avesse sussurrato qualcosa. La fece cigolare ancora e imparò da quel giorno a «suonarla». Ora quella porta la conosce meglio delle altre che si trovano nella stessa casa; benché siano costruite allo stesso modo, producono suoni diversi. «Credo che ascoltando la presenza sonora delle cose la mia voce vada a scuola di ritmo e di composizione» (Guidi, 2017, p.40).

Sul palco tra lei e il pubblico c'è la sua voce. È legata, ma staccata da lei. Come il vento, è presente attraverso l'effetto che produce sulle cose. Chiara pensa all'azione della voce nei momenti più impensati della sua giornata. Per esempio, quando infila una forchetta nelle patate bollenti. Ella pensa che accada la stessa cosa quando si trova davanti a un testo che desidera recitare. Lo infilza con la voce. Come prima cosa incomincia a leggerlo senza dare importanza ai segni di punteggiatura: il testo diventa sempre meno autorevole e la voce sempre più forte. Poi, a un tratto, la voce, come puro suono, restituisce alle parole il significato che sta pronunciando. Solo a questo punto incomincia il lavoro di ricostruzione del testo e di interpretazione.

Nella fiaba la voce della narratrice è il luogo in cui rifugiarsi, mentre la voce ambigua della strega è il luogo nel quale entrare per avere paura. Si parla di un piano che entra in un altro, lo interseca e lo taglia.

Una sera Chiara capì che la pausa doveva essere uno dei suoi obiettivi: nella parola detta andava preparato il silenzio. Nel corso di una replica ne tenne uno lunghissimo, ma nulla era fermo; in quel vuoto apparente c'era l'azione e, mentre i secondi passavano, diventava sempre più complessa. La domanda che ella si pose era come prolungare il silenzio e non temerlo. Per fare ciò era necessario rinnovarne la presenza con diverse strategie, per rendere il silenzio un elemento vivo e dinamico, piuttosto che qualcosa di vuoto o statico. In altre parole, si tratta di atti creativi che permettono al silenzio di essere percepito come parte integrante dell'azione, in modo che venga vissuto come un momento ricco di significato e tensione. Queste strategie

potrebbero essere, per esempio, il modo in cui si gestisce il corpo, lo sguardo, o la presenza emotiva. Solo così le pareva di tenere in pugno quel vuoto che creava una relazione tra lei e il pubblico. Chiara pensò che sarebbe stato bello riuscire a mettere in scena uno spettacolo dove, ciò che è nascostamente udibile sale e ciò che è visibilmente udibile si nasconde. Con tale pensiero esprime l'idea di creare uno spettacolo teatrale in cui il silenzio non sia solo una pausa o un momento di assenza, ma una parte fondamentale e percepibile della performance. L'idea che esprime si basa su un gioco di opposizioni tra ciò che «è udibile» e ciò che «è visibile» durante lo spettacolo. Ella afferma che la dinamica del silenzio è udibile, e ciò significa che può essere ascoltato, percepito in modo attivo, diventare un elemento che comunica un messaggio. La parte visibilmente udibile si riferisce alla parte di uno spettacolo che normalmente ci colpisce subito, cioè il suono, la parola o la musica, che in questo caso invece passa in secondo piano o diventa meno importante rispetto al silenzio (Guidi, 2017).

In tutte le relazioni umane esistono due zone silenziose: prima e dopo la parola. Prima, quando non si è ancora parlato, da qui la parola nasce dal silenzio ed è dunque più forte. L'altro silenzio è quello che viene dopo: cioè quando non si ha più niente da dire. Da questo silenzio si può uscire soltanto in due modi: la parola o l'azione. In un dato momento, quando il silenzio è troppo carico interviene la parola. L'altra via è l'azione: "faccio qualcosa". L'obbligo del silenzio fa sì che gli allievi scoprano la fondamentale legge del teatro: è dal silenzio che nasce la parola (Leqoc, 2021).

Quando Chiara era bambina e ancora non andava a scuola, a volte entrava in un mondo sotterraneo fatto di paure, che la parola non poteva svelare. Se, per esempio, da sola attraversava la cantina, ad un tratto una forza misteriosa la convinceva che alle sue spalle qualcuno la stesse inseguendo. Sebbene avesse paura, desiderava, tuttavia, scendere in cantina per poi correre fuori, in un luogo aperto e luminoso. La memoria di quella sensazione oggi la rievoca come forma recitativa per la spinta, lo scatto, il crescendo, la vibrazione. Dall'esperienza della cantina ha ricavato una tecnica di grande utilità. Quando narra le fiabe ed è seduta su uno sgabello al centro della stanza, immobile, solo la voce corre verso l'aperto, come quando da bambina fuggiva dalla cantina. La sensazione è la stessa e il suo corpo compie il movimento della voce (Guidi, 2017).

### **Capitolo 3: Analisi di un'esperienza didattica**

Nel presente capitolo descrivo la realizzazione, in una scuola primaria, di un percorso educativo-didattico pianificato attraverso una Unità di Apprendimento (UdA), che ha coinvolto diverse attività legate al teatro, alla narrazione e all'espressione corporea.

La fiaba è un genere che si presta particolarmente alla teatralità per la caratterizzazione dei personaggi, l'uso differente delle voci e la magia delle ambientazioni. Questo rappresenta un'opportunità per osservare come il teatro possa essere uno strumento utile nell'apprendimento. A tale proposito, l'integrazione del Kamishibai si è rivelata un'ottima occasione per unire la narrazione, la fiaba, il teatro e l'espressione corporea, creando un'esperienza didattica ricca e coinvolgente.

#### **3.1 La scelta della fiaba: «Vasilissa e la Baba Jaga»**

Vasilissa era una dolce fanciulla, figlia di un mercante e di una madre che, prima di morire, le aveva lasciato in dono una bambola che era in tutto e per tutto uguale alla bambina, con l'incarico di prendersene cura. Vasilissa rimase a vivere con il padre e la sua nuova matrigna, la quale, insieme alle sue due figlie, nutriva invidia nei suoi confronti.

Per liberarsi di lei, la matrigna escogitò un piano perfido: mandarla dalla strega Baba Jaga per chiederle il fuoco. Così, Vasilissa, con la sua bambola, partì per portare a termine il compito. Lungo il cammino la bambola la confortava e le indicava la via.

La fanciulla arrivò alla casa della Baba Jaga, una dimora sospesa su zampe di gallina che la facevano ruotare come una ballerina. Appena entrata, la strega acconsentì a darle il fuoco, ma solo in cambio di alcuni favori. Vasilissa dovette pulire la casa, lavare la biancheria, spazzare il cortile e separare il grano buono da quello cattivo, tutto mentre la strega era fuori di casa. La bambina, disperata, si rivolse alla sua bambola che, con lo stupore di Vasilissa, portò a termine tutti i compiti. La strega, sorpresa dal risultato, gliene diede di più ardui, ma ancora una volta la bambola intervenne, risolvendo ogni problema.

Quando la Baba Jaga tornò, trovò tutto in ordine e, pur non volendo ammetterlo, dovette riconoscere l'ingegno della fanciulla. La strega chiese a Vasilissa come facesse

a fare tutto ciò che le veniva richiesto. La giovane rispose che ciò era possibile grazie alla benedizione della sua mamma. Questo infastidì molto la Baba Jaga, che però le concesse comunque il fuoco. Ella le diede un teschio ardente, che Vassilissa avrebbe dovuto usare come guida per tornare a casa. Nonostante il timore, arrivò a destinazione e la luce emanata dal teschio, stupì la matrigna e le sorellastre (Afanasjev, 2007).

I personaggi principali: Vassilissa, la Baba Jaga e la bambola incarnano archetipi universali. Vassilissa rappresenta l'eroina che affronta le difficoltà con coraggio e determinazione. La Baba Jaga è la strega ambigua, che può essere vista sia come antagonista che come figura che sfida la protagonista per farle superare se stessa. La bambola, simbolo di protezione e di saggezza, è un personaggio che funziona come oggetto magico in grado di risolvere i problemi.

La fiaba segue una struttura lineare caratterizzata da momenti di tensione, risoluzione e crescita.

### **3.1.1 Spettacolo teatrale «Con la bambola in tasca»**

«Con la bambola in tasca» è uno spettacolo ispirato alla fiaba russa «Vassilissa e la Baba Jaga», basata sul racconto di Aleksandr Nikolaevic Afanasjev. La storia tratta del passaggio di madre in figlia, da una generazione all'altra, del potere femminile dell'intuito, simboleggiato dalla bambola che Vassilissa tiene sempre dentro la tasca.

Nell'antico racconto russo l'iniziazione è messa in atto dall'esecuzione di determinati compiti. Il fine è una relazione affettuosa e sincera con questa donna sapiente, la Baba Jaga, alla quale Vassilissa chiede il fuoco. La ricerca del fuoco costringe la bambina a lasciare la casa e ad entrare in una nuova realtà. In questa storia l'archetipo della madre dolce viene abbandonato e lascia spazio ad una madre selvaggia e diversa rispetto a come ce la immaginiamo.

«Con la bambola in tasca» è uno spettacolo teatrale caratterizzato dal gioco di relazione che si crea tra una bambina catturata dal pubblico e l'attrice in scena. Si tratta di un teatro senza palcoscenico, nel quale attori e pubblico possono dialogare in modo nuovo. La struttura dello spettacolo è semplicissima: un'unica attrice, un tappeto rosso come un cerchio magico nel quale sviluppare l'azione, un fondale dipinto con lingue di fuoco. Protagoniste dello spettacolo sono la Baba Jaga, una sorta di strega, donna,

madre e la bambola regalata alla protagonista dalla mamma, una voce interiore che non l'abbandona mai.

Gli altri bambini assistono alla storia vicini, molto vicini alla casa della strega, in uno spazio delimitato dal magico cerchio rosso. Nello spettacolo, pensato appositamente per un numero limitato di spettatori, sono racchiusi diversi elementi: l'attenzione per il pubblico e lo spazio scenico, la forte presenza di oggetti di scena semplici, ancestrali, ma che possono moltiplicarsi grazie all'esercizio della fantasia e dell'immaginazione, la forte relazione tra materia e musica, il teatro come iniziazione<sup>1</sup>.

### **3.1.2 Il Kamishibai nella storia e nella didattica**

Il Kamishibai è un sussidio didattico che consente di avvicinare i bambini, attraverso l'uso delle immagini, ad una narrazione immersiva che porta alla costruzione di saperi condivisi.

Musica, arti visive, recitazione sono tre forme d'arte che compongono l'anima del Kamishibai, uno strumento che ricopre un ruolo fondamentale nella rappresentazione teatrale: richiama l'attenzione del pubblico, sottolinea i momenti salienti della narrazione e attraverso la voce del narratore, dà vita alle illustrazioni che compongono la storia.

La presenza di suoni e immagini come veicoli principali della narrazione rende questo strumento accessibile a tutti, non serve comprendere il testo per seguire la storia ma è possibile affidarsi al linguaggio universale dell'arte, che trasporta in un mondo dove il sentire passa per le emozioni e crea empatia.

Kamishibai è un termine giapponese che significa «teatro di carta». Nato come sussidio didattico, è diventato, in seguito, una forma di intrattenimento rivolta sia ai bambini sia agli adulti, per tornare ad essere, ai giorni nostri, uno strumento educativo. Il Kamishibai, come lo conosciamo oggi, si diffuse in Giappone tra le due Guerre Mondiali, si componeva di più elementi: il butai (teatrino di legno), la bicicletta su cui era montato per facilitare lo spostamento nell'arco della giornata e le tavole illustrate. Una volta radunato il pubblico, il narratore, chiamato kashimoto, iniziava a far sfilare

---

<sup>1</sup><https://www.teatrosocialequaltieri.it/spettacolo/con-la-bambola-in-tasca/>

nel *butai* le tavole illustrate, raccontando con enfasi la storia. Ogni racconto si componeva di più episodi, e ogni episodio si concludeva rimandando all'incontro successivo, in modo da garantire un effetto suspense che avrebbe portato il pubblico a ripresentarsi la volta seguente per conoscere il seguito. La bravura del narratore e la qualità delle illustrazioni garantivano il guadagno della giornata e, in prospettiva, quello delle rappresentazioni successive. Il narratore si occupava di tutti gli aspetti organizzativi: noleggiava le biciclette già dotate di teatrino, commissionava agli artisti la realizzazione delle tavole illustrate e trovava storie sempre nuove. Il kamishibai restò in uso, in Giappone, fino alla fine degli anni Sessanta per essere poi sostituito, in via definitiva, da un nuovo media visivo: la Televisione.

Nel teatrino giapponese un ruolo di primo piano è svolto dal suono. Il narratore, per richiamare l'attenzione dei possibili spettatori, suonava di solito il *hyoshigi*, ovvero due bastoncini di legno legati ad una corda, oppure piccoli strumenti a percussione che erano montati sopra la bicicletta e costituivano, insieme al *butai*, parte integrante della rappresentazione. Questi strumenti venivano utilizzati durante la messa in scena per sottolineare i momenti salienti della storia e marcare gli stati emotivi dei personaggi dando enfasi e significato alla rappresentazione visiva. Attraverso la musica l'immagine prendeva vita.

La recitazione era affidata a dei narratori esperti: artisti che commentavano, nelle sale cinematografiche, le vicende dei film muti dando voce ai protagonisti della pellicola. Con l'avvento del cinema sonoro tali narratori si ritrovarono senza lavoro, questo li portò a reinventarsi come Kamishibaiya. L'esperienza maturata nel cinema muto gli permetteva di dominare due aspetti importanti della recitazione: il suono e la corporeità. Il racconto attraverso il kamishibai non era una semplice lettura di una storia, ma attraverso le immagini che scorrevano nel teatrino, la gestualità, la tonalità della voce e la musica, il cantastorie dava vita ad una vera e propria rappresentazione sensoriale. Il Kamishibai è una rappresentazione e una lettura di storie in un'atmosfera ricca di partecipazione emotiva. Esso coinvolge il linguaggio artistico, la creatività e la manualità, ma riguarda anche le competenze linguistiche espressive. Questi linguaggi artistici hanno una forte valenza interculturale, sono in grado di superare i limiti della parola e ciò permette di mettere in atto un'esperienza inclusiva fruibile da un ampio numero di persone.

La lettura della stessa storia cambia di volta in volta in quanto il narratore ha la possibilità di modificare il modo di raccontare in relazione al rapporto che si instaura con il pubblico, il setting che si crea non è mai uguale a quello precedente, a seconda dell'imprevisto del momento, della risposta ad una battuta, di una risata o di una manifestazione di paura, l'andamento del racconto andrà a modificarsi. È proprio questo aspetto partecipativo che rende la rappresentazione teatrale più completa rispetto, ad esempio, ad una semplice lettura di un libro. In tal senso, il kamishibai si presenta come una «narrazione visiva» capace di coinvolgere più sensi e creare suggestioni emotive. La presenza del teatrino cattura l'attenzione del pubblico, impone il silenzio e dà inizio ad una vera rappresentazione teatrale che veicola non solo il contenuto, la morale, della storia ma le emozioni in essa rappresentate, vissute in prima persona dallo spettatore in uno spazio condiviso con gli altri partecipanti.

Il kamishibai può essere considerato a tutti gli effetti un sussidio didattico interculturale in quanto permette di entrare in contatto, in modo dialogico, con elementi culturali diversi. Questo sussidio didattico rappresenta una piccola finestra sulla cultura giapponese, ma anche gli albi proposti possono provenire, idealmente, da qualsiasi parte del mondo e proporre grafiche e contenuti tipici di determinati luoghi, a volte molto distanti dall'immaginario abituale.

Un altro aspetto interessante è che l'ascolto della storia non è mai statico, ma attivo e partecipativo, spesso l'attore interrompe la narrazione per coinvolgere il pubblico che diventa, così, parte integrante della messa in scena. Lavorare su questo incontro di soggettività permette di progettare percorsi didattici inclusivi in cui ogni individuo può offrire il proprio contributo alla realizzazione della narrazione. La storia, interpretata mediante il Kamishibai, può essere presa in prestito da un albo illustrato già esistente ma può essere anche inventata, creata ad hoc per rispondere a determinate esigenze (Casalbore, 2025).

### **3.2 Orientamento del percorso didattico**

Durante il mio tirocinio, ho realizzato un'unità di apprendimento intitolata «Un viaggio teatrale tra corpo e narrazione». L'intero percorso si è sviluppato attorno a tre assi fondamentali: la fiaba, la corporeità e la drammatizzazione.

Teatro e insegnamento condividono numerosi elementi: entrambi implicano una dimensione relazionale, una forte componente comunicativa e un coinvolgimento attivo del corpo e delle emozioni. Attraverso questo progetto, incentrato su narrazione, teatro e corporeità, ho voluto osservare in che modo questi strumenti possano rendere il processo di apprendimento più stimolante, partecipato e significativo, contribuendo così al miglioramento complessivo degli apprendimenti. Ho progettato questo percorso didattico integrando il tema della corporeità, della teatralità e della narrazione come strumenti per migliorare la didattica. Il lavoro si è concentrato sul tema della fiaba, intesa non solo come genere narrativo, ma anche come veicolo espressivo.

Per iniziare questo percorso è stato fondamentale un confronto diretto, tramite colloquio, con la mia tutor universitaria e correlatrice e con il mio relatore. Nel corso del nostro incontro, ho esposto alcune delle mie proposte relative alle attività previste e ho ricevuto indicazioni su come procedere con il mio lavoro. Gli obiettivi relativi alle attività selezionate sono stati redatti tenendo conto dei consigli forniti. In particolare, è stato suggerito di integrarmi nel percorso didattico della classe, rielaborando le esperienze in modo originale e innovativo, conferendo loro un carattere distintivo. La mia tutor accogliente mi ha dato informazioni utili riguardo al microcontesto, aiutandomi a comprendere meglio le caratteristiche dei bambini, le modalità di lavoro della classe e i loro interessi specifici. Grazie a tali indicazioni, ho potuto orientare adeguatamente il mio percorso. Ho osservato che l'insegnante adotta la drammatizzazione e utilizza oggetti e personaggi immaginari come strumenti per spiegare i contenuti, favorendo così un approccio coinvolgente e dinamico. Da tale osservazione, ho tratto ispirazione per la progettazione delle mie attività.

### **3.2.1 Il contesto**

La classe nella quale ho svolto il tirocinio è una classe seconda formata da 22 alunni di sette anni. Fa parte del gruppo classe un bambino con disabilità certificata ai sensi della legge 104/92. Nella classe sono presenti due alunni con una limitata padronanza della lingua italiana. Uno di essi riesce a comunicare in modo abbastanza chiaro, mentre il secondo incontra maggiori difficoltà nell'esprimersi attraverso il linguaggio verbale e nell'articolazione di alcuni suoni, anche a causa della balbuzie.

La classe si distingue per un marcato interesse verso l'ambito artistico e teatrale, nonché la lettura. Questo entusiasmo deriva dall'abitudine, instaurata sin dal primo anno scolastico, a partecipare a lezioni dinamiche e interattive. Gli alunni sono abituati a condividere i propri pensieri, leggere ad alta voce passaggi di libri, anche da loro creati e rappresentare brevi spettacoli ideati autonomamente durante i momenti ricreativi. Le insegnanti dedicano quotidianamente del tempo a queste attività, offrendo agli alunni un ambiente in cui sono liberi di esprimersi e valorizzare le proprie capacità creative. La classe ha già precedentemente svolto un percorso di body percussion, con un'esperta esterna di corpo e voce.

L'aula dispone di una lavagna multimediale e di una biblioteca di classe contenente diversi libri che i bambini prendono in prestito e restituiscono ogni venerdì mattina. Vi è la presenza di materassini e cuscini da stendere a terra che vengono utilizzati per le letture, i confronti quotidiani e alcuni momenti dove il cerchio agevola la buona riuscita della lezione. Tutti i bambini hanno a disposizione un contatore matematico: quest'ultimo può essere utilizzato da coloro che incontrano difficoltà durante i calcoli. La scuola è dotata di una biblioteca aperta a tutte le classi, questo rappresenta una grande risorsa in quanto i bambini hanno la possibilità di fare esperienze di lettura in un luogo apposito, in un clima di tranquillità e diverso da quello che rappresenta la loro solita routine. Sono presenti due aule computer ed una di musica, un teatro dove svolgere attività guidate da esperti esterni o dalle insegnanti, due palestre ed una piscina. La scuola ha un grande giardino con ampi spazi verdi e un'aula green, che si trova all'aperto ed è dotata di tavoli e panchine di legno. La struttura inoltre è in una posizione comoda per arrivare nel centro città prendendo l'autobus.

Le risorse presenti nel contesto scolastico svolgono un ruolo centrale nella progettazione e realizzazione della mia UDA, permettendo di valorizzare al massimo le potenzialità espressive e relazionali degli alunni. In particolare, la presenza di un teatro all'interno dell'istituto rappresenta un'opportunità didattica significativa: non solo come spazio fisico attrezzato, ma anche come ambiente educativo stimolante e aperto alla sperimentazione. All'interno di questo spazio, è stato possibile realizzare un breve corso di teatro condotto da un'esperta esterna, focalizzato sull'uso consapevole del corpo, del movimento e della voce. Questo percorso ha offerto ai bambini strumenti espressivi

nuovi e ha rafforzato le loro competenze comunicative e relazionali, favorendo la crescita dell'autostima e il lavoro cooperativo.

A supporto di tale iniziativa, si aggiunge il fatto che numerosi alunni partecipano, anche al di fuori dell'orario scolastico, a laboratori teatrali e attività espressive organizzate dalla scuola. Questo ha reso l'integrazione della mia UDA ancora più naturale ed efficace, poiché si è inserita in un terreno già fertile, arricchito da esperienze pregresse e da un forte interesse da parte degli alunni. La progettazione ha quindi tenuto conto delle abitudini didattiche consolidate nel gruppo classe.

L'intera esperienza si è quindi sviluppata in un clima di entusiasmo e partecipazione, in cui gli alunni hanno potuto esprimersi liberamente, mettere in gioco le proprie emozioni e sperimentare nuove forme di linguaggio.

### **3.2.2 Obiettivi e motivazioni del percorso didattico**

Il progetto teatrale da me proposto fa riferimento a diverse discipline: educazione fisica, arte e immagine ed infine italiano.

Nel contesto dell'educazione fisica, si pone un focus sul linguaggio del corpo come modalità di comunicazione e di espressione. Gli studenti sono incoraggiati ad utilizzare in modo originale e creativo il loro corpo, per esprimere emozioni e contenuti, anche attraverso forme di drammatizzazione.

Per quanto riguarda arte e immagine l'obiettivo principale è stimolare gli studenti a elaborare produzioni artistiche personali e autentiche, utilizzando diverse forme espressive per comunicare sensazioni ed emozioni. Attraverso l'arte, di cui fa parte anche il teatro, si intende favorire l'espressione libera degli studenti, in modo tale che possano esplorare e trasmettere ciò che sentono e vivono in maniera concreta.

L'uso del corpo e dell'espressione teatrale-artistica, che, come vedremo, si svilupperanno in diversi modi e con differenti strumenti, sono ricollegati all'apprendimento della fiaba.

Con il progetto svolto, intendo dimostrare come l'uso della pratica teatrale, possa favorire l'apprendimento in modo profondo e significativo.

In questo contesto specifico, l'apprendimento della fiaba non avviene solo attraverso la lettura o l'ascolto. Il teatro diventa infatti un potente strumento didattico

che, mediante l'uso del corpo e della drammatizzazione, aiuta gli studenti a comprendere e a interiorizzare i contenuti narrativi in modo attivo.

L'obiettivo del mio progetto è dimostrare che il teatro, se adeguatamente integrato nel curriculum scolastico, non solo arricchisce la didattica, ma porta anche a significativi benefici a livello relazionale e di apprendimento. L'interazione tra corpo e narrazione favorisce la costruzione di competenze comunicative e sociali, stimolando la cooperazione tra gli studenti e promuovendo l'empatia. Inoltre, l'esperienza teatrale contribuisce a una comprensione più profonda e multisensoriale della fiaba, in quanto i bambini vivono la storia attraverso il movimento, la voce e l'espressione corporea.

### **3.2.3 La strutturazione del laboratorio: esercizi ed attività**

Per iniziare il mio percorso didattico ho proposto ai bambini la lettura della fiaba «Vassilissa e la Baba Jaga». A quest'ultima è ispirato uno spettacolo teatrale dal titolo «Con la bambola in tasca», motivo per cui tale libro si avvicina al tema del teatro e a quello che i bambini avevano appena affrontato in classe, ovvero quello della fiaba. Il libro non è stato letto interamente; la mia lettura ha seguito infatti l'andamento della rappresentazione teatrale, che non considera la parte finale del racconto.

Abbiamo utilizzato una modalità di lettura a grande gruppo già sperimentata dalla classe. I bambini hanno disposto materassini e cuscini a cerchio sul pavimento per sedersi ed ascoltare la lettura.

Come prima cosa ho mostrato loro la copertina del libro ed ho formulato alcune domande stimolo come: «Quali personaggi vedete rappresentati nella copertina? Quali colori vengono utilizzati? Cosa vedete sullo sfondo?». Prima di iniziare la lettura abbiamo discusso sul possibile contenuto del testo partendo dal titolo e dall'immagine in copertina. Dopo aver raccolto i loro pensieri e le loro riflessioni ho proseguito con la lettura e chiesto loro di ascoltare con attenzione i fatti narrati. Dopo una prima lettura in cui ho mostrato le illustrazioni, mi sono soffermata sugli elementi caratteristici della fiaba, argomento appena affrontato dall'insegnante di italiano. Ho formulato alcune domande stimolo come: «Qual è il personaggio principale? Quale ruolo ha nella vicenda? Ci sono antagonisti? Se sì, quali? Chi è l'aiutante in questa fiaba? ecc.». Dopo

tale confronto abbiamo chiuso il libro e concluso con le loro riflessioni e domande. L'attività si è svolta in classe in una disposizione a cerchio.

Infine, abbiamo ricapitolato la trama della storia e anticipato che nelle attività successive avremmo dato vita a questa fiaba per poi narrarla tramite l'utilizzo del kamishibai. I bambini non ne conoscevano l'utilizzo, l'ho mostrato e ho chiesto di iniziare a pensare come secondo loro poteva diventare un valido strumento per mettere in scena una storia.

Nell'attività successiva ho fornito tutti gli elementi utili per comprendere che cos'è il kamishibai e cosa ci consente di realizzare.

Ci siamo disposti in cerchio a terra con i materassini per iniziare una conversazione a grande gruppo. Ho riproposto la domanda con cui avevo terminato l'ultima attività «Come potremmo mettere in scena la fiaba appena letta attraverso l'utilizzo del kamishibai?». Ho ascoltato tutte le loro idee senza fornire soluzioni o suggerimenti. In seguito, ho spiegato che il termine kamishibai è traducibile come «spettacolo teatrale di carta», è un incontro fra teatro e narrazione ed è nato in Giappone tanto tempo fa per raccontare storie ad un pubblico, principalmente analfabeta, cioè non in grado di leggere e scrivere. Ho mostrato loro come funziona tramite un esempio pratico, ho fatto scorrere le immagini e ho spiegato che ad accompagnarle ci dovrà essere la loro voce che drammatizza la storia.

In quest'attività ci siamo occupati della realizzazione delle scene che rappresentano la fiaba narrata. Ho organizzato un lavoro a coppie e dato la consegna: ad ogni coppia è stato assegnato il compito di realizzare una scenografia della fiaba letta, tutte sono diverse fra di loro e la successione di esse ci permette di ottenere tutte le schede necessarie da inserire nel kamishibai per la narrazione della storia. Ogni coppia aveva la possibilità di vedere l'immagine da riprodurre e ha adottato strategie differenti per gestire il lavoro: ad esempio, alcune hanno suddiviso il foglio a metà, assegnando a ciascun membro la cura di particolari differenti, mentre altre hanno pianificato la suddivisione verbalmente. Una volta terminata l'attività si sono disposti in cerchio ed ogni coppia ha mostrato ai compagni la scena creata ed infine i bambini hanno inserito le schede, in ordine cronologico, all'interno del kamishibai. Ho chiesto loro se avessero trovato l'attività interessante e ho anticipato ciò che avrebbe previsto la prossima: utilizzare le scene da loro realizzate per narrare la fiaba.

Nell'attività successiva abbiamo ricapitolato le attività precedenti e in cerchio abbiamo iniziato una conversazione a grande gruppo ove ho offerto ai bambini alcune domande stimolo come: «Quale libro abbiamo letto? Vi ricordate di cosa parla questa fiaba? Cosa abbiamo creato nell'attività precedente?». Ho accolto le loro riflessioni e mediato il confronto fra i bambini. I bambini ricordavano con grande chiarezza la trama della fiaba, riuscendo a riportare anche dettagli specifici dei dialoghi e delle ambientazioni. Hanno raccontato di quanto sia loro piaciuto lavorare in coppie anziché in modo individuale: quest'approccio li ha stimolati e coinvolti maggiormente. Inoltre, l'attività di disegno per i bambini è stata particolarmente interessante, poiché hanno potuto suddividersi i compiti con il compagno, offrendosi supporto reciproco e arricchendo l'esperienza personale.

Ho inoltre chiesto «Vi ricordate che abbiamo parlato di come si utilizza il kamishibai? Proviamo a ricapitolare ciò che abbiamo detto nella lezione precedente». Dopo aver accolto i loro feedback ho spiegato che ciò che avremmo dovuto fare consisteva nel narrare la fiaba con il kamishibai attraverso le scene da loro realizzate. In seguito ogni bambino ha ricevuto un foglio numerato in cui erano riportate parti del libro; se messi insieme formavano l'intera fiaba.

Ho deciso di adottare la modalità che i bambini seguono abitualmente durante la loro routine: lettura individuale delle rispettive parti, seguita dalla lettura a coppie. I bambini si sono confrontati con il compagno, favorendo così il confronto e la possibilità di ricevere suggerimenti. Successivamente, c'è stata un'altra fase di esercitazione individuale, durante la quale ho invitato i bambini a variare le intonazioni in base al contenuto delle parti assegnate. Infine, ci siamo disposti in cerchio e abbiamo effettuato una prova generale. Questo momento ha permesso ai bambini di prendere ispirazione dai compagni accanto a loro.

Ho poi richiamato i bambini a sedersi nel cerchio secondo l'ordine riportato sui fogli, in modo tale che durante la lettura venisse rispettato l'ordine cronologico della fiaba. Una volta sistemati, ho messo una leggera musica di sottofondo che facesse d'accompagnamento alla narrazione ed hanno iniziato la lettura.

Quelli che durante la prova generale avevano adottato un tono più neutro, durante la drammatizzazione hanno utilizzato un'intonazione più marcata. Hanno saputo

utilizzare il tono rauco della strega, la voce profonda del narratore e quella della protagonista.

Sia io che l'insegnante siamo rimaste particolarmente sorprese dall'interpretazione di alcuni bambini, che solitamente mostrano difficoltà linguistiche o difficoltà nell'esprimersi di fronte a un ampio gruppo. Come sottolineato precedentemente, il clima teatrale che è stato creato ha conferito un grande valore all'attività. Dopo la narrazione, le scenografie del kamishibai, realizzate dai bambini, sono state disposte in ordine cronologico su due pannelli dal titolo «C'era una volta, tanto tempo fa...» e «Kamishibai: dove il teatro e il racconto si incontrano».

Abbiamo poi ricapitolato l'attività appena svolta e ho fornito alcune domande stimolo: «Vi è piaciuta l'attività? Preferite ascoltare una storia con l'utilizzo del kamishibai o tramite la classica lettura? Come vi ha fatti sentire questo momento di narrazione condivisa?».

Nell'attività successiva ho dato a ciascun bambino le sagome del personaggio principale, ovvero diverse parti che assemblate con i fermacampioni avrebbero creato la marionetta. Il primo passaggio è stato quello di colorare le sagome per poi ritagliarle ed unirle, formando così un corpo mobile.

Terminata l'attività ci siamo disposti in cerchio e i bambini hanno mostrato ai compagni la loro creazione artistica. Insieme abbiamo riflettuto su come quest'ultima si muova come il nostro corpo, le braccia e le gambe infatti si possono spostare. Ho chiesto loro quali difficoltà hanno trovato nello svolgere l'attività e ho accolto le loro riflessioni.

Nell'attività successiva abbiamo ripreso ciò che ci eravamo detti nella fase finale della precedente attività: «Il corpo della marionetta si muove». I bambini si sono disposti in cerchio, hanno preso in mano le marionette ed hanno verificato ciò che avevamo appena detto seguendo le mie indicazioni: «Vassilissa muove il braccio destro, proviamo a farle fare questo movimento» (ho riproposto la stessa consegna per la gamba destra, per la gamba e per il braccio sinistro e per il capo).

Siamo rimasti disposti in cerchio, ci siamo alzati in piedi e ho chiesto loro di seguire le mie indicazioni e di osservare i miei movimenti: «Muovete il braccio destro verso l'alto, verso il basso, davanti, dietro, di lato, ruotatelo avanti e poi indietro e ora pieghiamolo» (ho riproposto per il braccio sinistro), «Muovete la gamba destra in

avanti, dietro, di lato e ora piegatela» (ho riproposto per la gamba sinistra), «Muovete il capo, proviamo a spostarlo prima a destra e poi a sinistra, ora ruotatelo».

Siamo rimasti disposti in cerchio ed abbiamo iniziato una conversazione a grande gruppo in modo tale da portare i bambini a comprendere che, come il corpo di Vassilissa, anche il loro ha la possibilità di muoversi, spostarsi e non solo. Ho formulato una domanda stimolo, «Cosa vi permette di fare il vostro corpo?»; ho raccolto i loro feedback e li ho portati a riflettere su alcuni punti fondamentali, collegandomi a ciò che è emerso dai loro interventi: il nostro corpo ci permette di relazionarci con noi stessi, con lo spazio e con gli altri. Ho spiegato loro che quest'attività consisteva nello svolgere alcuni esercizi che potessero farci comprendere e sperimentare ciò che avevamo appena detto. Ci siamo alzati in piedi e ci siamo disposti nell'aula biblioteca che si trova a fianco alla loro; quest'aula si presta a tale attività in quanto è molto spaziosa. Ho dato ai bambini l'indicazione di disporsi a terra seduti sui materassini, ho messo una musica in sottofondo e ho chiesto di seguire le mie indicazioni.

-Esercizio uno: «Chiudete gli occhi e concentratevi su ciò che state facendo. Tocchiamo una ad una le diverse parti del nostro corpo. Iniziamo con la testa, gli occhi, il naso, la bocca, le orecchie, le spalle, le braccia, le mani, la pancia, la schiena, le gambe, le ginocchia ed infine i piedi». Queste indicazioni sono state date lentamente ai bambini e, tra un passaggio e l'altro ho lasciato che per qualche secondo il bambino si concentrasse sulla parte del corpo interessata. Terminato l'esercizio ho chiesto loro come si sono sentiti, cosa è piaciuto, cosa non è piaciuto e perché.

-Esercizio due: prima di dare la consegna ho chiesto loro se sapessero dove si trovasse il diaframma, una volta trovata la risposta ho detto loro di appoggiarci sopra una delle due mani, mentre l'altra andava posizionata sul petto. Ho iniziato a dare loro le indicazioni: «Inspirate lentamente dal naso ed espirate dalla bocca. Concentriamoci sul movimento del diaframma». Abbiamo ripetuto l'azione diverse volte. Terminato l'esercizio ho chiesto loro come si erano sentiti.

-Esercizio tre: «Alziamoci in piedi, muoviamo e sciogliamo il nostro corpo come se fosse fatto di gelatina. Prima le braccia, poi le gambe, poi la testa ed ora tutto insieme. Ora toccatevi il viso e concentratevi sulla sensazione che sentite. Strofinare le mani fra di loro fino a farle diventare calde, ritoccatevi il viso, concentratevi di nuovo sulla

sensazione che sentite». Ho chiesto loro: «Avete sentito differenze fra il primo e il secondo tocco? Perché secondo voi ci sono state queste differenze?».

-Esercizio quattro: una volta seduti sui materassini ho dato loro la consegna: «Incrociate le braccia avvolgendovi in un abbraccio. Chiudete gli occhi e concentratevi sulla sensazione che provate a contatto con il vostro corpo». Siamo rimasti in posizione per circa un minuto e al termine di quest'ultimo ho chiesto loro quali sensazioni avessero provato. I bambini hanno detto di non essersi mai abbracciati da soli e che, nel farlo, hanno sentito un calore che li ha avvolti sia dentro che fuori. Hanno anche notato di aver toccato la schiena in modo più consapevole, una parte del corpo che di solito non toccano mai.

Abbiamo ricapitolato l'attività ed ho spiegato loro che gli esercizi appena svolti erano stati fatti per osservare e sperimentare come il corpo ci permetta di metterci in relazione con noi stessi.

Nell'attività successiva abbiamo riepilogato gli esercizi fatti durante le attività precedenti, riprendendo il concetto introdotto inizialmente. «La scorsa volta abbiamo esplorato come il corpo ci aiuti a entrare in relazione con noi stessi. Oggi ci concentreremo su un altro aspetto fondamentale: scoprire come il corpo interagisce con lo spazio circostante e con gli altri. Anche questa volta, svolgeremo insieme alcuni esercizi pratici per comprendere meglio questi aspetti».

Anche in questo caso ho dato ai bambini l'indicazione di disporsi nello spazio ben distanziati, ho messo una musica in sottofondo e ho chiesto di seguire le mie indicazioni:

-Esercizio uno: ho chiesto loro di immaginare di essere su una zattera in mezzo al mare e, per farla restare a galla, avrebbero dovuto occupare tutto lo spazio della stanza senza scontrarsi con i compagni, facendo quindi attenzione a non concentrarsi tutti in uno stesso punto. Ad intervalli irregolari interrompevo la musica e ponevo le seguenti domande: «Osservate la vostra posizione, avete occupato tutti gli spazi? Durante i vostri spostamenti vi siete scontrati con i compagni?». In seguito alle loro risposte facevo ripartire la musica per poi interromperla di nuovo ed osservare insieme a loro, ponendo le precedenti domande, se ci fossero stati dei miglioramenti nello svolgimento dell'esercizio.

-Esercizio due: ho chiesto loro di disporsi nello spazio come avevano fatto prima. Ho detto ai bambini di fingere di trovarsi in situazioni e luoghi immaginari. Il loro compito era quello di rappresentare, attraverso un movimento, la situazione in cui si trovavano, simulando con il corpo ciò che stavano vivendo. Era importante concentrarsi sull'uso del movimento per comunicare la loro interpretazione in modo chiaro e creativo. Ho chiesto loro se avessero domande o se la consegna era stata chiara, ho risposto ai loro dubbi ed ho proseguito con la narrazione della situazione che dovevano simulare: «State passeggiando lungo un sentiero tranquillo, c'è il sole e fa caldo. Improvvisamente, inizia a cadere dal cielo un po' di pioggia che pian piano si trasforma in un enorme acquazzone e voi siete senza ombrello! Camminate velocemente verso casa e finalmente arrivate di fronte all'ingresso, tirate fuori le chiavi ed aprite la porta. Una volta dentro, vi togliete la giacca e la appendete all'appendiabiti. Ora andate in cucina a preparare la merenda, prendete il cesto di frutta che si trova nello scaffale in alto. Sbucciate la banana, prendete delle fragole, dei mirtilli e dei lamponi e mettete tutto in una ciotola, ora potete andare a sedervi a tavola e gustarvi ciò che avete preparato». Questa narrazione presentava diverse pause fra un'azione e l'altra in modo tale da poter dare la possibilità ai bambini di concentrarsi e dedicare tempo ai diversi movimenti.

Ho poi deciso di dare maggiore spazio all'improvvisazione. Ho creato degli scenari diversi rispetto a quello previsto nella progettazione iniziale e ho lasciato che fossero i bambini stessi a inventarne di nuovi. Quelli creati dai bambini includevano personaggi fantastici come gnomi e streghe. Alcuni hanno immaginato avventure ispirate ai cartoni animati, mentre altri hanno proposto situazioni quotidiane, come andare a scuola o fare la spesa, arricchite da imprevisti buffi e divertenti, pensati per far ridere i compagni. Questo ha reso la lezione più interattiva, stimolante e coinvolgente.

-Esercizio tre: prima di iniziare l'attività ho diviso i bambini a coppie formate avvicinando bambini con capacità equivalenti, per non creare eccessiva disparità e promuovere una reale collaborazione. Ho detto loro di disporsi nello spazio uno di fronte all'altro e ho dato la consegna: uno dei due membri della coppia avrebbe dovuto fare dei movimenti con il corpo, quelli che preferiva, utilizzando le gambe, le braccia, la testa ecc. L'altro membro della coppia avrebbe dovuto invece imitare il movimento che gli era stato mostrato. I movimenti dovevano essere lenti e chiari in modo tale da

permettere al compagno di osservare, comprendere ed imitare. I ruoli venivano scambiati al mio segnale.

-Esercizio quattro: ho spiegato ai bambini che questo esercizio si sarebbe svolto a coppie come il precedente e ho dato la consegna: «Un membro della coppia è lo scultore e l'altro è l'argilla. Lo scultore deve immaginare una forma o una statua che vorrebbe creare. L'argilla deve lasciarsi modellare dallo scultore seguendo delicatamente i suoi movimenti con il corpo. Quando vi chiederò di fermarvi le statue d'argilla dovranno rimanere nella posizione in cui lo scultore le ha lasciate e ognuno di voi potrà spiegare cosa ha rappresentato. Una volta terminato l'esercizio farete cambio: chi era argilla diventerà scultore e viceversa». Ho dato il via all'attività e dopo qualche minuto ho chiesto agli scultori di fermarsi e di dire ad alta voce cosa avevano rappresentato. Dopo aver ascoltato le riflessioni di ognuno ho detto loro che lo scultore sarebbe diventato argilla e viceversa, abbiamo quindi replicato l'esercizio. I bambini si sono divertiti sia a modellare che a essere modellati, trovando particolarmente piacevole la seconda parte, quando erano loro stessi a essere plasmati. Hanno svolto l'attività in silenzio, ma si sono scambiati sorrisi e sguardi per comunicare, creando un'atmosfera di complicità. Questa attività ha favorito la connessione tra i compagni, poiché richiede fiducia e relazione, dando vita a un momento di condivisione.

Abbiamo ricapitolato l'attività e ho ripetuto che gli esercizi appena svolti erano stati fatti per osservare e sperimentare come il corpo ci permette di metterci in relazione con lo spazio e con gli altri. Infine, ho chiesto quale tra gli esercizi proposti avevano preferito e perché.

In classe i bambini stavano iniziando a familiarizzare con alcune lettere del corsivo e per farlo erano abituati ad iniziare le loro lezioni con un riscaldamento muscolare che prevedeva anche l'utilizzo di un nastro da ginnastica con asta e di tovaglioli. Il movimento morbido del polso veniva infatti associato al movimento che la matita deve fare mentre scrive in corsivo. Per questo, nell'attività successiva, mi sono ricollegata a questa situazione a loro familiare e agli esercizi da me precedentemente proposti per concentrarmi sulla rappresentazione grafica dei movimenti del nostro corpo.

Dato il buon esito della modalità di lavoro a coppie nell'attività di realizzazione delle scenografie, anche questa attività si è svolta con la medesima metodologia. Ho

osservato che questa modalità consente a ogni bambino di esprimere al meglio le proprie potenzialità, in quanto i bambini hanno collaborato ed hanno cercato insieme soluzioni alle situazioni più complesse. Ho deciso di collegare quest'attività non solo al movimento, ma anche alla fiaba e, in particolare, all'antagonista.

Ho ripreso la narrazione del libro, concentrandomi sulla parte in cui Vasilissa (la protagonista) si inoltra nel bosco per giungere alla casa della Baba Jaga e ottenere il fuoco. Mi sono poi ispirata allo spettacolo teatrale ricollegato a questa fiaba, descritto nei paragrafi precedenti. Così, durante la narrazione, mi sono avvicinata a uno dei bambini della classe, consegnandogli due fiamme di raso colorato (giallo, rosso e arancione) e facendogli indossare un mantello nero, trasformandolo così nella strega. A ogni bambino è stata consegnata una fiamma (un tovagliolo rosso) e, con una musica di sottofondo, ho invitato «la strega» a eseguire dei movimenti con il fuoco e con il corpo, mentre la classe doveva imitarla.

Ho inoltre deciso di rendere la consegna stessa una parte della fiaba. Mi sono travestita da Baba Jaga e, tramite la drammatizzazione, ho spiegato ai bambini che il fuoco, oltre a scaldare, si muove e «traccia» dei movimenti.

Mi sono soffermata su tre singole azioni: un cerchio tracciato con il tovagliolo, il piegamento della gamba e un salto sul posto. Ho formulato una domanda stimolo «è possibile disegnare un movimento?», dopo aver raccolto i loro feedback ho chiesto «come rappresentereste un cerchio tracciato con il tovagliolo?». Ho ascoltato le loro proposte invitandoli a venire alla lavagna per mostrarmi la loro idea; ho fatto la stessa cosa con il piegamento della gamba e il salto sul posto.

Come Vasilissa si era guadagnata il fuoco, ora anche loro avrebbero dovuto completare una sfida importante: scegliere una sequenza di tre movimenti e rappresentarla graficamente, ponendosi la domanda: «Se il fuoco, accompagnato dal nostro corpo, si muovesse nello spazio, quali forme traccerebbe?».

Infine, ci siamo disposti a cerchio, ho dato ad ogni coppia il fuoco in raso e il mantello e loro hanno «messo in scena» i movimenti da loro disegnati.

Chiedo loro se è piaciuta l'attività e se l'hanno trovata difficile. Infine, inserisco tutte le loro creazioni all'interno di un pannello dal titolo «Disegniamo i movimenti del nostro corpo».

L'attività conclusiva rappresenta la sintesi del nostro intero percorso, integrando il tema della narrazione e drammatizzazione con quello della corporeità. Proprio per queste sue caratteristiche, ho utilizzato quest'ultima tappa come momento di valutazione sommativa. Quest'attività ha consentito di migliorare la consapevolezza del proprio corpo nello spazio, ha permesso lo sviluppo dell'immaginazione e la collaborazione con gli altri per la realizzazione di un prodotto comune.

Abbiamo ricapitolato brevemente le attività svolte in precedenza, così da ottenere una visione d'insieme del percorso seguito. I bambini hanno riportato le attività svolte con grande chiarezza, dimostrando di comprendere bene il percorso e il senso dell'ordine del nostro progetto. Li ho visti consapevoli del motivo per cui un'attività precedeva o seguiva l'altra. Alcuni hanno messo l'accento sul corpo, altri sulla fiaba e sulla narrazione, mentre altri ancora si sono concentrati sulla costruzione della marionetta e delle tavole del kamishibai.

Nell'atrio delle classi seconde era stato allestito un teatro di stoffa, realizzato da una delle insegnanti della scuola. L'ho mostrato alla classe spiegando che quest'ultimo sarebbe stato lo sfondo di ciò che, attraverso la loro voce e il loro corpo saremmo andati a creare. Ho diviso i bambini in quattro gruppi, due da cinque membri e due da sei. In ogni gruppo a ciascun bambino è stato assegnato il nome di uno dei personaggi della fiaba «Vassilissa e la Baba Jaga». Ho poi proseguito con la spiegazione della consegna: «Ciascun gruppo rappresenterà la fiaba letta utilizzando la voce e il corpo, collaborando ed interagendo con i compagni. I personaggi che vi ho assegnato in precedenza sono quelli che dovete interpretare». Ho stampato per ciascun alunno un copione semplificato della storia, con dialoghi e nomi dei rispettivi narratori, su cui i gruppi hanno lavorato; inoltre, ad ogni bambino è stato assegnato un oggetto rappresentativo del proprio ruolo. Ho lasciato loro il tempo di prepararsi sui dialoghi e sulla drammatizzazione ed infine ogni gruppo ha mostrato alla classe il prodotto finale.

Al termine di ogni rappresentazione, che è avvenuta in aula utilizzando come sfondo il teatro di stoffa, la classe ha potuto porre dubbi, domande o dare consigli ai compagni che hanno drammatizzato la fiaba. In quest'attività ho deciso di riproporre per loro le medesime strategie didattiche utilizzate dall'insegnante di italiano, nel momento in cui affronta attività di drammatizzazione in classe: lettura della storia da

drammatizzare, assegnazione dei ruoli, condivisione di idee, ideazione del prodotto e realizzazione del progetto.

Disposti in cerchio abbiamo condiviso alcune riflessioni: ciascuno ha parlato dell'attività che gli è piaciuta di più, ha raccontato i momenti di difficoltà e come il superamento di questi lo abbia fatto sentire orgoglioso di sé. Alcuni hanno espresso apprezzamento per la fiaba, per la trama e per i personaggi, mentre altri hanno preferito le attività legate al corpo anziché quelle artistiche. Questo mi ha portato a riflettere su come il teatro riesca a coinvolgere tutti, rispondendo alle attitudini e inclinazioni di ciascuno.

### **3.2.4 Collaborazione con le insegnanti**

Questo tirocinio mi ha dato l'opportunità di lavorare in team con le insegnanti di classe. In particolare, ho condiviso con la mia tutor accogliente l'intera progettazione: lei ha proposto la fiaba come punto di partenza, mentre io ho contribuito con l'idea del teatro e della narrazione attraverso il kamishibai. È stato uno scambio di risorse, idee e prospettive, che ha arricchito l'intero percorso. Inoltre, grazie alla natura multidisciplinare dell'unità di apprendimento, ho avuto modo di collaborare anche con altre due insegnanti della classe: in particolare con l'insegnante di educazione motoria, che mi ha supportata nella realizzazione degli esercizi corporei legati alla drammatizzazione. Ho collaborato anche con l'insegnante di musica, durante l'attività di riproduzione grafica delle sequenze dei movimenti corporei, unendo così espressività fisica e rappresentazione visiva in modo creativo. Questo lavoro di rete ha reso il percorso ancora più coerente, integrato e significativo, e mi ha permesso di sperimentare l'importanza della co-progettazione e della condivisione educativa tra colleghi.

Durante la programmazione pomeridiana abbiamo potuto decidere insieme come organizzare il lavoro ed io ho avuto l'opportunità di sentirmi parte attiva del team docenti.

La mia tutor accogliente mi ha dato informazioni utili riguardo al microcontesto, aiutandomi a comprendere meglio le caratteristiche dei bambini, le modalità di lavoro della classe e i loro interessi specifici. Grazie a tali indicazioni, ho potuto orientare adeguatamente il mio percorso. Ho scelto di utilizzare attività a coppie, in quanto i

bambini sono già abituati a questa modalità che risulta particolarmente efficace per il contesto della classe. Inoltre, ho osservato che l'insegnante adotta la drammatizzazione e utilizza oggetti e personaggi immaginari come strumenti per spiegare i contenuti, favorendo così un approccio coinvolgente e dinamico. Da tale osservazione, ho tratto ispirazione per la progettazione delle mie attività e, non solo, ho compreso che questa è la modalità più idonea per me. Essa mi consente di esprimere al meglio le mie capacità e di trasmettere ai bambini ciò che desidero in modo efficace. La mia tutor accogliente ha avuto un ruolo fondamentale nel supporto alla gestione della classe. È riuscita a farmi sentire completamente indipendente, offrendomi però il suo sostegno durante lo svolgimento delle attività, nonché nella predisposizione dei materiali e nella formazione delle coppie di lavoro.

### **3.2.5 Corso teatrale con Silvia Scotti**

In contemporanea al mio percorso didattico ho avuto l'opportunità di affiancare l'insegnante di teatro Silvia Scotti durante il corso teatrale svolto nel teatro della scuola in orario scolastico. Tale corso era destinato a tutte le classi seconde, compresa quella in cui ho svolto il mio tirocinio. Il corso si è concentrato sull'esplorazione del corpo e della voce.

Silvia ha iniziato la lezione ponendo ai bambini una domanda fondamentale: «Cos'è il teatro? Cosa si usa per fare teatro?». Le risposte sono state varie e hanno toccato concetti come il corpo, la voce, il viso e i costumi.

Dopo questa introduzione, la lezione è proseguita con una fase di presentazione. I bambini si sono disposti in cerchio e, uno per volta, si sono presentati dicendo il proprio nome, cognome e una cosa che amano fare. L'insegnante ha enfatizzato l'importanza della dizione: «Scandite bene le parole, pronunciate ogni lettera con chiarezza, fatevi sentire!». Per aiutarli, ha suggerito di immaginare la lettera «T» alla fine del nome, senza però pronunciarla. Poi, ha chiesto di dire anche qualcosa che non piace, con la stessa intensità, cercando di aprire la bocca il più possibile. Un esercizio che ha avuto l'obiettivo di sensibilizzare i bambini al controllo della voce.

Successivamente, i bambini hanno partecipato a un gioco vocale collettivo, in cui il nome di ciascun bambino è stato pronunciato dal gruppo in diversi modi:

sottovoce, ad alta voce, in modo robotico, piangendo, con rabbia, con velocità supersonica, come se avessero paura, in un'eco, o ancora con disgusto e altre varianti. Ogni modalità richiedeva l'uso di diversi toni di voce, stimolando i bambini ad esplorarne le potenzialità espressive.

L'esercizio successivo ha visto un'altra sfida interessante: ogni bambino ha interpretato la prima lettera del proprio nome, associandola a un animale o a un'emozione. Per esempio, la «O» potrebbe rappresentare la paura o la sorpresa, la «M» una persona pensierosa, e la «R» il ruggito di una tigre. Ogni bambino doveva enfatizzare questa lettera con l'emozione o il suono scelto, dando vita a un'interpretazione individuale del proprio nome.

La lezione ha proseguito con un esercizio fisico in cui i bambini si sono disposti in cerchio e hanno assunto la «posizione dell'albero». Silvia ha chiesto loro di immaginare di essere un albero, con i piedi come radici, le gambe come il tronco e la testa come la chioma. In questo esercizio, l'obiettivo era quello di trasferire e ricevere energia, rappresentata dal movimento delle mani. Quando un bambino voleva inviare energia a un compagno, faceva scivolare una mano in avanti verso di lui, mentre chi riceveva la faceva scivolare all'indietro con velocità, per non farla «cadere a terra». Tutto questo mantenendo sempre la connessione visiva. È importante che tra un passaggio e l'altro vi siano delle piccole pause per permettere la riconnessione dello sguardo con il compagno successivo.

Questi esercizi permettono ai bambini di entrare in relazione con l'altro attraverso lo sguardo.

Un altro esercizio riguardava lo scambio di posto con un compagno, in cerchio, senza mai distogliere lo sguardo.

Successivamente, è stata introdotta una variante di questo esercizio: al centro del cerchio, i bambini si salutavano con diversi movimenti del corpo, come un saluto con la spalla, con la mano, con un salto o un movimento del piede.

La lezione si è conclusa con il saluto finale in cui tutti i bambini, in cerchio, hanno eseguito un battito di mani sincronizzato. Questo battito, oltre a simboleggiare il termine dell'attività, rappresentava anche un saluto teatrale, un modo per concludere la sessione in modo armonioso e collettivo.

Nella seconda lezione i bambini si sono ripresentati, dicendo i propri nomi a bassa voce o urlando. Subito dopo, insieme all'insegnante, hanno ripercorso brevemente quanto appreso nella lezione precedente. Successivamente, i bambini si sono alzati in piedi ed hanno formato delle coppie, uno di fronte all'altro. È stato riproposto l'esercizio del contatto visivo, ma questa volta l'esercizio è stato fatto a coppie invece che in cerchio, mantenendo però sempre lo sguardo reciproco.

In seguito, l'insegnante ha spiegato ai bambini cos'è la «posizione neutra» e l'ha fatta mantenere loro per cinquanta secondi. A quel punto i bambini hanno iniziato l'esercizio: sono stati liberi di esplorare lo spazio, potevano avvicinarsi, allontanarsi, camminare o addirittura rotolare, sia in platea che sul palco, ma sempre mantenendo lo sguardo con il proprio compagno.

Nell'esercizio successivo l'insegnante ha spiegato che la velocità di movimento andava dalla più lenta (velocità uno) alla più rapida (velocità dieci, una camminata velocissima). Alla velocità inferiore i bambini dovevano eseguire il movimento in modo controllato, partendo dal tallone e poi gradualmente appoggiando il piede fino alla punta. Sarebbe stata lei a dire un numero e i bambini avrebbero dovuto camminare seguendo la velocità corretta. Durante l'esercizio, i bambini sono stati invitati a distribuirsi nello spazio in modo equilibrato, come se stessero camminando su una «zattera». L'insegnante ha spiegato che, per non farla affondare, dovevano distribuirsi equamente nello spazio, senza mai scontrarsi con gli altri. Dopo circa un minuto, l'insegnante ha fermato l'esercizio per chiedere ai bambini di osservare come si erano disposti nello spazio e se ci fossero zone vuote. In seguito, sono stati invitati a riorganizzarsi in modo da riempire equamente lo spazio, mantenendo sempre una distanza tra loro. Successivamente, il testimone è passato a uno dei bambini, che ha dovuto prendere il comando come guida. Questa volta, però, il bambino non ha detto ad alta voce la velocità, ma ha deciso mentalmente quale velocità mantenere e gli altri dovevano seguirlo. Questo ha richiesto una buona dose di collaborazione: se alcuni bambini non riuscivano a vedere la velocità del compagno, il gruppo doveva comunque seguirlo, partendo dai bambini più vicini e poi adattandosi a quelli più lontani. In questo modo si è creato un gioco di specchi e di squadra, dove ogni bambino si adattava alla velocità del compagno, mentre pensava anche alla posizione spaziale e alla distribuzione nell'area.

Infine, l'ultimo esercizio consisteva nel gioco del mimo, dove l'insegnante e, in seguito, i bambini hanno mostrato una serie di azioni che gli altri dovevano riprodurre.

Nella terza lezione di teatro, Silvia ha deciso di iniziare con una serie di esercizi focalizzati sul ritmo e sul corpo. La lezione si è aperta con un'attività in cui i bambini, disposti liberamente nello spazio, dovevano eseguire dei salti seguendo il ritmo di un tamburello che l'insegnante suonava.

Dopo questa prima parte, l'insegnante ha spostato l'attenzione sul corpo in maniera più dettagliata, cercando di rendere consapevoli alcuni movimenti specifici. I bambini sono stati invitati a concentrarsi prima sui movimenti delle braccia, poi su quelli del collo, dei gomiti, del bacino e delle spalle. Uno per uno, si sono alzati e hanno cercato di sciogliere ogni parte del corpo a ritmo di musica. L'obiettivo principale di questa parte dell'esercizio era quello di imparare a lasciare andare il corpo, abbandonarsi al movimento e sentire il proprio peso.

Silvia ha poi invitato i bambini, a partire dalla posizione a terra, a rialzarsi seguendo il ritmo di un tamburello. Ogni ritorno in posizione eretta doveva avvenire in dieci tempi; quindi, i bambini dovevano essere a metà del loro percorso quando raggiungevano il quinto battito. La difficoltà stava nel riuscire a distribuire correttamente i tempi, riuscendo a rallentare il movimento. Successivamente, il numero di battiti è stato ridotto progressivamente: da cinque a quattro, poi a tre, a due e infine a uno. L'esercizio veniva eseguito sia per scendere che per salire, con la testa che doveva essere l'ultima parte del corpo a muoversi. A un certo punto, i battiti venivano alternati, creando combinazioni diverse per ogni movimento: tre battiti per scendere, dieci per salire, e così via.

Successivamente, i bambini si sono disposti in cerchio. Un bambino, a turno, doveva fare un gesto che veniva poi ripetuto da tutti gli altri. Il bambino successivo aggiungeva un nuovo gesto, sempre legato a quello del compagno precedente, creando una sequenza di movimenti che veniva poi ripetuta insieme. L'importante in questo esercizio era che ogni gesto avesse un inizio e una fine ben definiti, in modo che tutti i bambini potessero seguirlo senza confusione.

Il passo successivo è stato un esercizio di riflesso, un gioco dello specchio. I bambini, divisi in coppie, si sono messi di fronte l'uno all'altro e hanno dovuto imitare i movimenti del compagno con lentezza e precisione. Una volta completato il ciclo, le

coppie si sono invertite, dando così a ciascun bambino l'opportunità di guidare il movimento.

L'ultima parte della lezione ha coinvolto un esercizio di improvvisazione teatrale. I bambini si sono disposti in riga e l'insegnante ha dato loro un titolo, come «vacanze al mare». Ogni bambino, a turno, si alzava e assumeva una posizione che rappresentasse il tema assegnato, mettendosi al centro del palco. Quando un bambino si aggiungeva, doveva mantenere un contatto fisico con il compagno precedente, contribuendo alla costruzione di una scena collettiva. Dopo aver esplorato temi come il mare, i bambini hanno affrontato altri temi, come «la rabbia» e «la felicità».

Nella quarta ed ultima lezione sono stati svolti due nuovi esercizi, oltre ad alcuni già presentati nelle volte precedenti. Nel primo, Silvia dispone di quattro strumenti: il tamburello, le maracas, la raganella e il sonaglio. Questi indicano qualcosa di preciso: il tamburello dà ritmo ai salti; le maracas scandiscono la velocità; la raganella suggerisce di abbassarsi e gattonare ed infine il sonaglio avvia la camminata. Silvia utilizza alternativamente i quattro strumenti per dare indicazioni ai bambini su come muoversi nello spazio.

Nel secondo esercizio i bambini si dispongono in cerchio, il cui centro diventa luogo dell'azione. Due bambini, utilizzando il proprio corpo, creano insieme una composizione. I bambini devono quindi osservare il compagno, adattarsi alla sua posizione e costruire un'immagine. Una volta creata la composizione, uno dei due bambini torna nel cerchio e lascia il posto a un altro compagno. Il nuovo bambino entra al centro e, insieme a quello che è rimasto, modifica la posizione precedente o ne crea una completamente nuova, dando vita a un'altra composizione corporea. In questo modo l'immagine cambia continuamente, trasformandosi ogni volta che entra un nuovo partecipante.

### **3.2.6 Conclusioni**

La quasi totalità della classe si è mostrata in grado di drammatizzare e raccontare la fiaba tramite l'utilizzo del kamishibai: posso quindi dire che tale obiettivo specifico è stato raggiunto. Alcuni bambini hanno manifestato difficoltà nell'usare il corpo per relazionarsi con gli altri e con lo spazio in specifici esercizi corporei. Coloro che

frequentano regolarmente corsi teatrali e/o sportivi mostrano più dimestichezza in questo genere di attività. L'obiettivo inerente alla collaborazione con il compagno nella realizzazione di prodotti artistici è stato pienamente raggiunto; i bambini si ascoltavano a vicenda, si relazionavano in modo assertivo verso il compagno e autoregolavano il tono della voce senza l'intervento dell'insegnante.

I bambini hanno manifestato un notevole interesse nei confronti della fiaba scelta, sia per il contenuto che per i diversi utilizzi della voce.

Le due attività verso cui hanno espresso particolare apprezzamento sono state: la realizzazione a coppie delle scenografie del kamishibai e la drammatizzazione/lettura in cerchio. Nella prima, i bambini hanno collaborato in modo produttivo con il compagno. Le coppie, formate in modo eterogeneo, si sono rivelate fondamentali per il buon esito del lavoro. Sia l'insegnante che io abbiamo osservato un'attiva collaborazione tra i bambini, caratterizzata da un significativo supporto e sostegno reciproco. Questa attività si è rivelata molto stimolante, in quanto metteva in gioco diverse componenti: collaborazione con il compagno, organizzazione e suddivisione del lavoro e comprensione della consegna. Nella seconda, i bambini hanno manifestato grande entusiasmo nei confronti dell'atmosfera teatrale che abbiamo creato in classe, caratterizzata da una semioscurità, una disposizione a cerchio con i materassini e, soprattutto, dalla presenza di un filo di lucine accese che faceva da cornice al kamishibai durante la rappresentazione. L'ambientazione magica creata ha suscitato curiosità ed interesse da parte dei bambini. Inoltre, anche coloro che mostravano difficoltà nella produzione della lingua italiana si sono sentiti accolti in un ambiente non giudicante, dove errori e pause venivano considerate marginali. Entrambe queste attività hanno facilitato le abilità relazionali, promosso le competenze pro-sociali e il benessere emotivo.

La settima attività, ovvero quella inerente alla rappresentazione grafica dei movimenti ha suscitato interesse ed ha permesso loro di mettersi in gioco in un compito nuovo e «astratto». Nelle attività corporee, in particolare quelle in cui il compagno ha il ruolo di guidare il movimento, è richiesta una certa fiducia nell'altro e una disponibilità a lasciarsi condurre. Molti bambini potrebbero non essere abituati a questa dinamica, perché tendono a concentrarsi più sul controllo dei propri movimenti piuttosto che sull'affidarsi a qualcun altro. In questi casi, è importante che gli esercizi vengano

proposti gradualmente, creando un ambiente di fiducia reciproca e facendo sentire i bambini a loro agio nel lasciare il controllo.

Tra gli strumenti di valutazione adottati, particolarmente utile si è rivelata la valutazione formativa, che consisteva in una checklist osservativa, utilizzata durante una delle attività laboratoriali: la realizzazione delle marionette. Questo strumento mi ha permesso di osservare il grado di autonomia degli alunni, la loro capacità di gestire il tempo e i materiali, nonché di seguire le indicazioni dell'insegnante. Ho constatato che i bambini erano in grado di gestire il materiale e il tempo in modo autonomo. Inoltre, anche coloro che hanno manifestato difficoltà nell'assemblare la marionetta di carta sono riusciti a completare l'attività grazie a specifiche domande di supporto. I bambini si sono inoltre reciprocamente aiutati durante l'intero processo.

A questo si è affiancata l'autovalutazione da parte degli alunni, attraverso una tabella a risposta multipla, che li ha invitati a riflettere su come avevano vissuto l'attività: se avevano compreso la consegna, quanto avevano trovato difficile il compito e se avevano avuto bisogno di aiuto. Questo strumento si è rivelato molto efficace per promuovere una maggiore consapevolezza del proprio apprendimento, offrendo ai bambini un'occasione per riflettere su sé stessi. Dalle risposte fornite, emerge che la maggior parte di loro ha compreso appieno la consegna dell'insegnante; solo pochi hanno posto domande iniziali. Tuttavia, una volta avviato il lavoro, la necessità di chiedere aiuto si è praticamente azzerata, come confermato dalle autovalutazioni, in cui solo pochi hanno dichiarato di aver chiesto supporto un paio di volte. L'intera classe ha trovato le attività molto coinvolgenti, sia per i temi trattati che per le modalità didattiche adottate. Solo un numero ristretto di alunni ha riscontrato difficoltà, ad esempio nella gestione dello spazio ampio per la costruzione delle tavole del kamishibai.

Infine, per la valutazione sommativa ho utilizzato una griglia specifica durante l'attività conclusiva di drammatizzazione della fiaba. E' emerso che la maggior parte dei bambini è in grado di utilizzare il corpo per relazionarsi con sé stessi, con lo spazio e con gli altri, attivando una varietà di risorse sia suggerite dalla docente che personali. Solo pochi hanno avuto bisogno del supporto dell'insegnante. La quasi totalità della classe collabora attivamente con i compagni in esercizi che coinvolgono il corpo, il movimento e la drammatizzazione.

La mia tutor universitaria mi ha inoltre suggerito di proporre uno strumento di valutazione per la parte introduttiva dell'UDA. Ho infatti posto alcune domande in forma orale ai bambini ed anche fornito una breve prova scritta per verificare se avessero compreso i fatti principali, luoghi e personaggi della fiaba. Sia la prova scritta che le domande orali hanno evidenziato un'ottima comprensione del testo. I bambini sono riusciti a riconoscere i ruoli dei diversi personaggi, mostrando una precisa conoscenza del tema. Sono stati in grado di riordinare le sequenze, sebbene alcuni abbiano commesso un errore, soprattutto nelle due scene centrali, che risultavano molto simili. La maggior parte, però, ha saputo cogliere le piccole differenze e le ha collocate correttamente.

### **3.2.7 Riflessioni finali**

Mi sono soffermata a riflettere con la mia tutor accogliente, su come il teatro e la narrazione siano i punti chiave per un insegnamento efficace, l'aula deve diventare un mondo magico, un ambiente dinamico e stimolante. Non dev'essere solo il luogo dove il sapere viene trasmesso, ma bensì anche il luogo dove tale sapere prende vita.

Quest'esperienza, da un punto di vista professionale ed emotivo, è stata estremamente formativa. Ho avuto la possibilità di sperimentare un metodo diverso, a mio parere efficace e sicuramente di grande ispirazione per il mio futuro lavorativo.

L'uso del teatro come strumento educativo ha contribuito non solo al raggiungimento degli obiettivi didattici previsti, ma anche allo sviluppo armonico delle dimensioni affettiva, sociale e cognitiva. Nel mio percorso didattico ho inoltre adottato la drammatizzazione intesa come strumento per l'educazione, per apprendere il concetto di fiaba attraverso la voce, il linguaggio corporeo e la creatività del singolo e del gruppo.

La predisposizione di un ambiente rassicurante e strutturato si è rivelata una strategia efficace per la gestione del gruppo e il rispetto delle regole, creando un clima teatrale, l'attenzione dei bambini è stata naturalmente stimolata, senza che fosse necessario richiederla esplicitamente. Il silenzio, ad esempio, non è stato imposto, ma è emerso spontaneamente. Inoltre, attività come la drammatizzazione, esercizi corporei individuali e a coppie e l'uso di musica ed oggetti simbolici (es. il mantello della strega

e il fuoco in raso), si sono rivelati strumenti preziosi anche per la gestione del gruppo classe durante le attività.

Il percorso sperimentale, unito al corso teatrale condotto da Silvia Scotti, ha permesso di confermare come l'integrazione delle pratiche teatrali nel curriculum scolastico rappresenti una strategia efficace per l'insegnamento e per lo sviluppo relazionale degli alunni.

L'approccio laboratoriale focalizzato sul corpo e sulla voce ha generato benefici significativi nel clima di classe e nelle dinamiche interpersonali.

Questa esperienza pratica si è inoltre rivelata in sintonia con quanto sostenuto da Chiara Guidi, che riflette sul silenzio come elemento fondamentale.

Nel suo pensiero, quest'ultimo non è mai una semplice pausa, ma un momento di azione. Così, nel laboratorio teatrale, il silenzio è stato esplorato come spazio di riflessione e di creazione, permettendo ai bambini di ascoltare e percepire l'assenza di suono come una parte viva e dinamica della drammatizzazione.

Inoltre, come sottolinea Leqoc, il silenzio è una zona fondamentale nelle relazioni umane, sia prima che dopo la parola.

I bambini hanno scoperto come il silenzio non fosse mai un'assenza, ma una componente essenziale per dare spessore all'azione e alla narrazione.

La voce ha ricoperto un ruolo fondamentale durante la drammatizzazione della fiaba in cerchio. Mentre leggevo ho riconosciuto, come dice Chiara Guidi, che la voce del narratore rappresenta il luogo in cui rifugiarsi, mentre la voce ambigua della strega è il luogo nel quale entrare per avere paura.

Gli esercizi sulla corporeità hanno invece guidato i bambini a scoprire come il corpo sia il primo strumento di relazione con se stessi, con lo spazio e con gli altri. Attività come l'esercizio dello «scultore e l'argilla» hanno promosso la fiducia reciproca e la cooperazione.

La sperimentazione con diverse tonalità di voce ha stimolato l'immedesimazione nei personaggi, favorendo lo sviluppo dell'empatia.

È stato inoltre osservato con sorpresa come il clima teatrale abbia permesso a bambini solitamente timidi o con difficoltà linguistiche di esprimersi con sicurezza davanti al gruppo, migliorando la propria autostima e la posizione all'interno delle dinamiche relazionali della classe.

## Conclusione

Il percorso di ricerca e sperimentazione che ha dato ispirazione alla mia tesi permette, in questa sede conclusiva, di tracciare un bilancio consapevole sul nesso inscindibile che lega l'evento teatrale all'evento educativo. Al termine di questo lavoro, non guardo più al teatro come a una semplice attività extra-curricolare o a un momento ricreativo, ma come a un vero e proprio dispositivo pedagogico capace di costruire la relazione tra docente e discente e di restituire al bambino la sua interezza di soggetto attivo.

Inserire il teatro nel curriculum scolastico non significa aggiungere contenuti, ma trasformare il "modo di fare scuola". Come analizzato nel primo capitolo, l'esperienza educativa e quella teatrale condividono una struttura coesistente: entrambe si fondano sulla presenza dei corpi, sulla gestione di uno spazio-tempo separato dal quotidiano e sulla ricerca di un senso condiviso. Ho compreso che, affinché avvenga un incontro autentico, il corpo del formatore deve "farsi teatro", ovvero deve essere pienamente presente e certo della propria postura comunicativa. Il teatro a scuola si configura quindi come uno "spazio di trasformazione" dove è possibile sperimentare senza il peso del giudizio, modificando i concetti astratti dei manuali in esperienza vissuta.

Le riflessioni di Riccardo Massa mi hanno portato a comprendere che l'educatore, come un regista, deve saper abitare il "disordine" creativo per rompere gli schemi del nozionismo e ricercare l'essenziale. Il teatro, in questa prospettiva, non è finzione nel senso di "falsità", ma è un modo per agire la realtà in forma protetta, permettendo al bambino di esplorare la propria identità attraverso l'azione.

Lo studio della Scuola Sperimentale di Teatro Infantile di Chiara Guidi mostra come, il teatro, non deve "insegnare ai bambini a recitare", ma deve mettersi in ascolto della loro innata capacità di giocare. Guidi ha evidenziato come l'infanzia entri nel gioco con serietà, accettando la finzione come "totalmente vera". La lezione fondamentale è il ribaltamento del ruolo dell'adulto: l'educatore non è colui che spiega, ma colui che "apparecchia" il mondo, che tutela la bellezza del gioco e che è disposto a imparare dai bambini l'arte della meraviglia.

Attraverso l'analisi teorica e la pratica del tirocinio, ho compreso che il corpo e la voce sono i canali primari dell'apprendimento. Il corpo diventa lo strumento che può dar voce, far superare una paura e narrare una storia.

La ricerca sulla voce condotta da Chiara Guidi, basata sui timbri e sulla capacità della parola di farsi "materia", ha trovato riscontro diretto nelle attività svolte con gli alunni. La voce diventa il ponte tra l'interno e l'esterno, permettendo di dar vita a ciò che altrimenti resterebbe inespresso.

Ho inoltre concluso che il gioco drammatico non è solo un "far finta di", vi è anche lo sviluppo di competenze come: cooperazione, risoluzione dei conflitti e sviluppo dell'empatia. L'attività di interpretazione consente al bambino di creare infiniti mondi e personaggi, di esprimere situazioni reali o fantastiche, all'interno di un progetto teatrale che ha come obiettivo la sua crescita e il suo sviluppo grazie alla sperimentazione. Il corso teatrale condotto da Silvia Scotti, ha infatti confermato come l'integrazione delle pratiche teatrali nel curriculum scolastico abbia una ricaduta positiva sugli apprendimenti e migliori le capacità relazionali degli alunni.

L'esperienza di tirocinio mi ha dato conferma di quanto ipotizzato in sede teorica. La prima e più evidente deduzione nata dall'osservazione diretta, riguarda la centralità del corpo come veicolo di apprendimento. Durante i laboratori, ho notato come il movimento consapevole e l'occupazione dello spazio scenico abbiano permesso ai bambini di sviluppare maggiore consapevolezza e relazioni di fiducia con i compagni. La pratica ha dimostrato che quando un bambino impara a gestire il proprio corpo in relazione a quello altrui, sviluppa competenze di tipo sociale ed empatico.

L'integrazione tra queste deduzioni teoriche e pratiche mi ha portato a considerare il teatro non come un'attività aggiuntiva, ma come una grande opportunità metodologica e trasversale.

## **Bibliografia:**

- Afanasjev A.N (2007). Vassilissa e la Baba Jaga. Milano: Fabbri Editori.
- Argyle M. (1978). Il corpo ed il suo linguaggio. Bologna: Zanichelli. In Di Palma D. e Molisso V. (2017). Espressività corporea: tra Comunicazione ed Emozione (p. 81). Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva.
- Artaud A. (1968). Il teatro e il suo doppio. Torino: Einaudi.
- Baliani M. (2017). Ogni volta che si racconta una storia. Roma-Bari: Laterza. In Gamelli I. (2011). Pedagogia del corpo (p. 59). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Barba E. (1993). La canoa di carta. Trattato di antropologia teatrale. Bologna: il Mulino. In Rivoltella P.C. (2021). Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro. Brescia: Scholé.
- Bauman Z. (2019). L'arte della vita. Roma-Bari: Laterza. In Bonato F. (2021). Teatro educativo ed emozioni. Esercizi e attività per favorire la relazione empatica (p. 42). Milano: Franco Angeli.
- Bion, W. (1965). Transformations. London: Tavistock Institute Press. In Cappa F. (2017). Metafora teatrale e laboratorio pedagogico (p. 93). Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education 12,3.
- Bonaparte L. (1976). La psicologia dell'attore. Milano: Moizzi editore. In Cavallo M. (1996). Teatro come tecnologia del sé (p. 21). INformazione Psicologia, Psicoterapia, Psichiatria, n. 27.
- Bonato F. (2016). Emozioni sulla scena. Educazione emotiva a teatro. Trento: Erickson.
- Bonato F. (2020). C'era... C'è! Ci sarà... Fiabe e teatro per educare le emozioni. Torino: Omega edizioni in Bonato F. (2021). In Bonato F. (2021). Teatro educativo ed emozioni. Esercizi e attività per favorire la relazione empatica (p. 63-66). Milano: Franco Angeli.
- Bonato F. (2021). Teatro educativo ed emozioni. Esercizi e attività per favorire la relazione empatica. Milano: Franco Angeli.

- Brook P. (1980). Il teatro e il suo spazio. Milano: Feltrinelli. In Cavallo M. (1996). Teatro come tecnologia del sé (p. 15). *INformazione Psicologia, Psicoterapia, Psichiatria*, n. 27.
- Cangia C. (1998). L'altra glottodidattica. Firenze: Giunti. In Vecchiotti Massacci A. (2015). L'importanza dell'emozione nell'apprendimento delle LS: il teatro come "luogo dei possibili". *Rivista di lingue e culture moderne*.
- Cappa F. (2017). Metafora teatrale e laboratorio pedagogico. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 12,3.
- Cappa F. (2016). Formazione come teatro. Milano: Raffaello Cortina Editore. In Cappa F. (2017) Metafora teatrale e laboratorio pedagogico (p. 92). *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 12,3.
- Casalbore A. (2025). Ascoltare le immagini: il suono nel kamishibai. *Studium Educationis XXVI - 1 - Giugno 2025 | ISSN 2035-844X DOI: 10.7346/SE-012025-13*
- Cavallo M. (1996). Teatro come tecnologia del sé. *INformazione Psicologia, Psicoterapia, Psichiatria*, n. 27.
- Chellini C. (2021). Teatro, educazione e curriculum. Una questione aperta. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 16, 1.
- Cipollone G. (2022). Paesaggi del corpo: viaggio breve nel pensiero teatrale. *Rubrica Theatre Worlds*.
- D'Ambrosio M. (Ed.) (2013). Teatro e parateatro come pratiche educative. Verso una pedagogia delle arti. Napoli: Liguori. In Cappa F. (2017). Metafora teatrale e laboratorio pedagogico (p. 90). *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 12,3.
- De Kerckhove D. (1991). Brainframes. Mente, tecnologia, mercato. Bologna: Baskerville. In Rivoltella P.C. (2021). *Drammaturgia didattica* (p.28). Corpo, pedagogia, teatro. Brescia: Scholé.
- Denzin, N. K. (2013). *Performing methodologies, Qualitative Social Work*, Sage, 12(4): 389-394. In Bion, W. (1965). *Transformations*. London: Tavistock Institute Press in Cappa F. (2017). *Metafora teatrale e laboratorio pedagogico*

- (p. 93). *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 12,3.
- Dewey J. (2020). *Arte come esperienza*. Sesto San Giovanni: Aesthetica Edizioni. (Opera originale, *Art as Experience*, New Yor: Minton, Balch & Company, 1934). In Chellini C. (2021). *Teatro, educazione e curricolo. Una questione aperta* (p. 118). *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 16, 1.
  - Diderot D (1830). *Paradosso sull'attore*. Roma: Dino Audino Editore. In Rivoltella P.C. (2021). *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro* (p. 203). Brescia: Scholé.
  - Di Palma D. e Molisso V. (2017). *Espressività corporea: tra Comunicazione ed Emozione*. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*.
  - Dotti L. (2007). *Lo psicodramma dei bambini*. Milano: Franco Angeli. In Bonato F. (2021). *Teatro educativo ed emozioni. Esercizi e attività per favorire la relazione empatica* (p. 28). Milano: Franco Angeli.
  - Facchinelli C. (2011). *Dramatopedia. Spunti di storia, etica e poetica per il teatro della scuola*. Perugia: Edizioni Corsare. In Chellini C. (2021). *Teatro, educazione e curricolo. Una questione aperta* (p. 117). *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 16, 1.
  - Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. in Cappa F. (2017). *Metafora teatrale e laboratorio pedagogico* (p. 93). *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 12,3.
  - Foucault M., a cura di Martin L.H, Gutman H. e Hutton P. (1992). *Tecnologie del sé*. Torino: Bollati Boringhieri. In Cavallo M. (1996). *Teatro come tecnologia del sé* (p. 16). *INformazione Psicologia, Psicoterapia, Psichiatria*, n. 27.
  - Frabetti B. (2024). *Il peso delle parole*. In *Quando il teatro incontra l'educare: esplorare la corporeità* (p. 43-45). Bologna: Pendragon.
  - Franza, A. M. (1988). *Retorica e metaforica in pedagogia. Quell'oscuro oggetto della "formazione"*. Milano: Unicopli. In Cappa F. (2017). *Metafora*

teatrale e laboratorio pedagogico (p. 85). *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 12,3.

- Galimberti U. (2007). *L'ospite inquietante: il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli. In Bonato F. (2016). *Emozioni sulla scena. Educazione emotiva a teatro*. Trento: Erickson.
- Gamelli I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Gamelli I., Mirabelli C. (2019). *Non solo a parole*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Goleman D. (1997). *Intelligenza emotiva: Che cos'è perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli. In Bonato F. (2016). *Emozioni sulla scena. Educazione emotiva a teatro* (p.25). Trento: Erickson.
- Grotowski J. (1968). *Per un teatro povero*. Roma: Bulzoni.
- Guerra, M., Militello, R. (2011). *Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali a scuola*. Milano: FrancoAngeli. In Chellini C. (2021). *Teatro, educazione e curricolo. Una questione aperta* (p. 110). *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 16, 1.
- Guidi C. (2017). *La voce in una foresta di immagini invisibili*. Milano: nottetempo.
- Guidi C., a cura di Cristina Ventrucci (2019). *Teatro infantile, l'arte scenica davanti agli occhi di un bambino*. Bologna: Luca Sossella Editore.
- Jennings S. (1998). *Introduction to dramatherapy: Theatre and healing. Ariadne's ball of thread*, London Kingsley. In Bonato (2016) *Emozioni sulla scena* (p. 72-73). Trento: Erickson.
- Jouvett L., a cura di De Matteis S. (1994). *Elogio del disordine*. Firenze: la Casa Usher. In Cavallo M. (1996). *Teatro come tecnologia del sé* (p. 15-21). *INformazione Psicologia, Psicoterapia, Psichiatria*, n. 27.
- Labonia A. *Tra scoperta ed esplorazione: un percorso inaspettato e coinvolgente* (2024). In *Quando il teatro incontra l'educare: esplorare la corporeità* (p. 11-13). Bologna: Pendragon.
- Laurillard D. (2012). *Insegnamento come scienza della progettazione*. Milano: Franco Angeli. In Rivoltella P.C. (2021). *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro* (p. 24-25). Brescia: Scholé.

- Leqoc J. (2021). Il corpo poetico. Un insegnamento della creazione teatrale. Milano: Arsenale edizioni.
- Lipani, D. G. (2016). Sul filo dell'incontro. Teatro, scuola, pedagogia dell'esperienza di Balamòs (a partire da Hom. IX). *Dionysus ex machina*, VII, 233-250. In Chellini C. (2021). Teatro, educazione e curriculum. Una questione aperta (p. 114). *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 16, 1.
- Massa R. (2001). Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione. Milano: Franco Angeli.
- Mejerchol'd V., a cura di Malcovati F. (1993). L'attore biomeccanico. Milano: Ubulibri. In Cavallo M. (1996). Teatro come tecnologia del sé (p. 21). *INformazione Psicologia, Psicoterapia, Psichiatria*, n. 27.
- Melchiorre (1984). Essere e parola. Milano: Vita e Pensiero. In Rivoltella P.C. (2021). *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro* (p. 67-69). Brescia: Scholé.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Roma: MIUR.
- Moreno J.L. (1980). Il teatro della spontaneità. Firenze: Nuova Guaraldi Editrice. In Bonato F. (2021). Teatro educativo ed emozioni. Esercizi e attività per favorire la relazione empatica (p. 27-28). Milano: Franco Angeli.
- Moreno J.L. (1985). Manuale di psicodramma. Il teatro come terapia. Roma: Astrolabio. In Bonato F. (2021). Teatro educativo ed emozioni. Esercizi e attività per favorire la relazione empatica (p.27-28). Milano: Franco Angeli.
- Morris D. (1977). L'uomo e i suoi gesti. L'osservazione del comportamento umano. Milano: Arnoldo Mondadori. In Bonato F. (2021). Teatro educativo ed emozioni. Esercizi e attività per favorire la relazione empatica (p.28). Milano: Franco Angeli.
- Nicolodi G. (1992). Maestra guardami! L'educazione psicomotoria nell'asilo nido, nella scuola materna e nel primo ciclo della scuola elementare. Bologna: Csifra. In Gamelli I. (2011). *Pedagogia del corpo* (p. 6). Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Oida Y. (1993). L'attore fluttuante. Roma: Editori Riuniti. In Cavallo M. (1996). Teatro come tecnologia del sé (p. 15). *INformazione Psicologia, Psicoterapia, Psichiatria*, n. 27.
- Perissinotto, L. (2001). Teatri a scuola. Aspetti risorse tendenze. Torino: UTET. In Chellini C. (2021). Teatro, educazione e curriculum. Una questione aperta. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 16, 1.
- Piaget J. (1981). Il gioco simbolico. In Bonato (2016) *Emozioni sulla scena* (p. 36-38). Trento: Erickson.
- Piaget J. E Inhelder B. (1984). The semiotic or symbolic function. In Bonato (2016) *Emozioni sulla scena* (p. 43). Trento: Erickson.
- Pirandello L. (2012). Sei personaggi in cerca d'autore. Varese: Crescere Edizioni.
- Pitruzzella S. (2009). Manuale di teatro creativo. 200 tecniche drammatiche da utilizzare in terapia, educazione e teatro sociale. Milano: FrancoAngeli. In Bonato F. (2021). Teatro educativo ed emozioni. Esercizi e attività per favorire la relazione empatica (p.32). Milano: Franco Angeli.
- Pradier J.M. (1984). Dalle arti della vita alla vita come arte alla vita come arte. Bologna: Il Mulino. In Rivoltella P.C. (2021). *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro* (p. 202). Brescia: Scholé.
- Quazzolo, P. (2014). Il teatro a scuola. *Quaderni CIRD* (9), 19-33. In Chellini C. (2021). Teatro, educazione e curriculum. Una questione aperta (p. 107). *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 16, 1.
- Rivoltella P.C. (2021). *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro*. Brescia: Scholé.
- Rizzolatti G. e Sinigaglia C. (2006). So quel che fai: il cervello che agisce e i neuroni specchio. Milano: Raffaello Cortina. In Bonato F. (2016). *Emozioni sulla scena. Educazione emotiva a teatro* (p. 20). Trento: Erickson.
- Rossi Ghiglione A. (2013). Teatro sociale e di comunità. Roma: Dino Audino.
- Rossi Ghiglione A., Pagliarino A. (Eds.) (2007). *Fare teatro sociale*. Roma: Dino Audino.

- Schechner R., a cura di Valentini V. (1984). La teoria della performance. Roma: Bulzoni Editore. In Cavallo M. (1996). Teatro come tecnologia del sé (p. 17). *INformazione Psicologia, Psicoterapia, Psichiatria*, n. 27.
- Stanislavskij K. (1938). Il lavoro dell'attore su se stesso. Roma: Laterza.
- Tart C. (1977). Stati di coscienza. Roma: Astrolabio. In Cavallo M. (1996). Teatro come tecnologia del sé (p. 21). *INformazione Psicologia, Psicoterapia, Psichiatria*, n. 27.
- Troise K. (2014). Il corpo nel teatro. In Newlove J e Dalby J., a cura di Falcone F. (p. 36-40). La teoria del movimento di Rudolf Laban. Roma: Dino Audino.
- Turner, V. (1982). From Ritual to Theatre. The Human Seriousness of Play. New York: Performing Arts Journal Publications. In Cappa F. (2017). Metafora teatrale e laboratorio pedagogico (p. 84). *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 12,3.
- Vassuri A. (Essere) in ricerca dentro la pratica educativa (2024). In Quando il teatro incontra l'educare: esplorare la corporeità (p. 14-17). Bologna: Pendragon.
- Vecchietti Massacci A. (2015). L'importanza dell'emozione nell'apprendimento delle LS: il teatro come “luogo dei possibili”. *Rivista di lingue e culture moderne*.
- Watzlawick P. (1976). Pragmatica della comunicazione umana: Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi. Roma: Astrolabio. In Bonato F. (2021). Teatro educativo ed emozioni. Esercizi e attività per favorire la relazione empatica (p. 28). Milano: Franco Angeli.
- Winnicott D.W. (1995). Gioco e realtà. Roma: Armando. In Bonato (2016) Emozioni sulla scena (p. 41-44). Trento: Erickson

**Sitografia:**

- Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education (<https://rpd.unibo.it/>).
- Rivista di lingua e culture moderne (<https://www.ledonline.it/index.php/linguae/article/view/844>).
- Rivista Informazione psicologia, psicoterapia e psichiatria (<http://www.gianfrancobertagni.it/materiali/corpo/tecnologia.pdf>).
- (<https://www.pacta.org/potere-visivo-teatro/>)
- (<https://www.teatrosocialegualtieri.it/spettacolo/con-la-bambola-in-tasca/>)

Appendice A: Check list osservative e valutative

	L'alunno porta a termine il compito in situazione nota, senza che vi sia l'intervento diretto del docente	L'alunno porta a termine compiti in situazione nota, ricorrendo in parte all'aiuto dell'insegnante	L'alunno porta a termine compiti in situazione nota, ricorrendo spesso all'aiuto dell'insegnante	L'alunno porta a termine compiti in situazione nota, unicamente col supporto del docente
Studente 1	√			
Studente 2	√			
Studente 3	√			
Studente 4		√		
Studente 5		√		
Studente 6	√			
Studente 7			√	
Studente 8	√			
Studente 9	√			
Studente 10		√		
Studente 11		√		
Studente 12	√			
Studente 13	√			
Studente 14	√			
Studente 15	√			
Studente 16		√		
Studente 17	√			
Studente 18				√
Studente 19	√			
Studente 20		√		
Studente 21	√			
Studente 22	√			

	Usa il corpo per relazionarsi con se stesso, lo spazio e gli altri, in situazione nota e mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia attivate in modo personale	Usa il corpo per relazionarsi con se stesso, lo spazio e gli altri, in situazione nota e utilizzando solo le risorse fornite dal docente	Collabora con i compagni in esercizi che coinvolgono il corpo, il movimento e la drammatizzazione in situazione nota e mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia attivate in modo personale	Collabora con i compagni in esercizi che coinvolgono il corpo, il movimento e la drammatizzazione in situazione nota e utilizzando solo le risorse fornite dal docente
Studente 1	√		√	
Studente 2	√		√	
Studente 3	√		√	
Studente 4		√	√	
Studente 5	√		√	
Studente 6	√		√	
Studente 7	√		√	
Studente 8	√		√	
Studente 9	√		√	
Studente 10	√		√	
Studente 11	√		√	
Studente 12	√		√	
Studente 13		√		√
Studente 14	√		√	
Studente 15	√		√	
Studente 16	√		√	
Studente 17	√		√	
Studente 18	√			√
Studente 19	√		√	
Studente 20		√	√	
Studente 21	√		√	
Studente 22	√		√	

Appendice B: Tavole del Kamishibai













**UNIMORE**

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI  
MODENA E REGGIO EMILIA

**Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia**

Dipartimento di educazione e Scienze Umane

Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria

A.A. 2024 – 2025

**Relazione finale di tirocinio**

Pioli Veronica

Matricola n. 157839

[285397@studenti.unimore.it](mailto:285397@studenti.unimore.it)

Tutor universitaria: Dott.ssa Bertoglio Pierina Giovanna



## Indice

CAPITOLO I – Breve storia del mio tirocinio.....	1
1.1 – Tirocinio del II anno.....	1
1.2 – Tirocinio del III anno.....	1
1.3 – Tirocinio del IV anno.....	3
1.4 – Tirocinio del V anno.....	5
CAPITOLO II – Presentazione di un’esperienza di tirocinio del V anno.....	7
2.1 – Il contesto .....	7
2.2 – La mia esperienza di tirocinio.....	8
2.2.1 – La progettazione.....	8
2.2.2 - La gestione della classe e l’organizzazione dell’ambiente di apprendimento.....	11
2.2.3 - La documentazione e la riflessione sull’esperienza effettuata.....	14
2.2.4 - La collaborazione con le/gli insegnanti, con le diverse figure professionali e, se incontrati, con enti e istituzioni del territorio o famiglie.....	15
Capitolo III – Le mie prospettive future.....	16
3.1 – Riflessioni conclusive sul tirocinio diretto e indiretto.....	16
3.2 – L’insegnante competente .....	17
BIBLIOGRAFIA.....	20

## CAPITOLO I – Breve storia del mio tirocinio

### **1.1 Tirocinio del II anno**

Ho svolto il tirocinio del secondo anno presso una sezione eterogenea (bambini di tre, quattro e cinque anni) di scuola dell'Infanzia paritaria e presso una classe II di scuola Primaria statale. Durante il tirocinio indiretto del secondo anno sono stati presentati i due strumenti di analisi del contesto relativi ad entrambi i gradi scolastici ed è stata dedicata particolare attenzione alle Indicazioni Nazionali per il curricolo 2012. Abbiamo approfondito i principali riferimenti normativi, ripercorso alcune tappe storiche significative e analizzato i punti chiave del documento e le finalità per la scuola primaria. Ritengo che queste informazioni siano state di fondamentale importanza nel corso dei miei cinque anni di formazione, esse rappresentano una vera e propria guida per la professione docente, fornendo un quadro essenziale per la progettazione e la realizzazione dell'attività didattica. Fra gli argomenti trattati troviamo anche il ruolo e l'importanza dell'esperienza all'interno della scuola dell'Infanzia con un focus sulle Indicazioni Nazionali per il curricolo 2012 e sulla progettazione di un ambiente di apprendimento efficace. Abbiamo poi analizzato i diversi tipi di relazione all'interno della realtà scolastica, le competenze chiave per l'apprendimento permanente ed infine le rappresentazioni e i vissuti nelle pratiche educative. L'esperienza di tirocinio diretto mi ha permesso di avere un confronto con le insegnanti che mi hanno accolta e di assumere maggiore consapevolezza nella scelta fatta relativamente al mio percorso universitario. Per la prima volta ho osservato il contesto scolastico con uno sguardo critico, analizzando sia le modalità di lavoro adottate dalle insegnanti, sia le dinamiche relazionali, oltre che gli aspetti didattici.

### **1.2 Tirocinio del III anno**

Ho svolto il tirocinio del terzo anno presso una sezione eterogenea (bambini di tre, quattro e cinque anni) di scuola dell'Infanzia paritaria e presso una classe III di scuola Primaria statale. Il focus del tirocinio diretto ed indiretto di questa annualità è stata l'osservazione. «L'osservazione è una forma di rilevazione finalizzata

all'esplorazione/conoscenza di un determinato fenomeno. Consiste nella descrizione il più possibile fedele e completa delle caratteristiche di un particolare evento/comportamento/situazione e delle condizioni in cui si verifica» (Mantovani, 1995). L'osservazione non è solo un atto immediato e spontaneo, ma un processo decisionale e selettivo, che chiama in causa il «pensiero riflessivo»: a fronte della percezione di un dubbio o di una difficoltà, un atteggiamento di ricerca, che dovrebbe contraddistinguere anche la professionalità docente, necessita prima di tutto di effettuare una precisa ricognizione dei «fatti del caso», per definire con chiarezza il problema e per individuarne le possibili soluzioni (Zanon, 2012). L'osservazione si differenzia dal semplice «guardare» poiché lo sguardo dell'osservatore è mirato, è guidato dagli obiettivi per i quali si osserva e quindi da determinate ipotesi e dalla prospettiva teorica di riferimento (Braga & Tosi, 1998).

Acquisire una mentalità osservativa comporta un processo di formazione che ha la finalità di promuovere, nell'insegnante, degli interventi più consapevoli e adeguati ai bisogni rilevati nella realtà educativa. Durante il tirocinio indiretto del terzo anno sono stati presentati i due strumenti di analisi del contesto relativi ad entrambi i gradi scolastici, lo strumento di osservazione degli spazi scolastici/ambienti di apprendimento (Scuola dell'Infanzia) ed infine la griglia di descrizione di un'attività didattica (italiano o matematica) alla scuola Primaria. Lo strumento di osservazione degli spazi scolastici, specificamente progettato per la scuola dell'infanzia ha l'obiettivo di guidare il tirocinante ad osservare l'organizzazione degli ambienti e come questi ultimi siano progettati per stimolare le relazioni, sviluppare competenze e promuovere esperienze di apprendimento significative. La prima parte dello strumento si concentra sulla mappatura degli spazi presenti nel plesso scolastico. Questi spazi vengono registrati all'interno di una tabella. La seconda parte dello strumento riguarda l'osservazione guidata di uno spazio specifico. L'osservazione mira a comprendere come l'ambiente sia organizzato in relazione agli angoli strutturati e ai centri d'interesse, come siano disposti i tavoli e gli arredi e se la disposizione favorisce o limita le attività didattiche. Un altro aspetto centrale dell'osservazione riguarda la presenza, l'organizzazione e la disposizione dei materiali didattici. La riflessione finale consiste in un'intervista con la tutor aziendale. L'intervista si concentra su vari aspetti legati all'organizzazione degli spazi scolastici e delle modalità di apprendimento che ne derivano. L'insegnante spiega i

principi pedagogici alla base della progettazione degli spazi, che devono rispondere ai bisogni educativi e relazionali dei bambini. Tra le domande chiave vi sono: principi di progettazione, criteri e modalità di organizzazione, estetica e sicurezza ed impatto della pandemia. Infine il tirocinante riflette sui punti di forza, sui punti di debolezza ed infine le proposte di modifica. La griglia di descrizione di un'attività didattica alla scuola Primaria si propone di esercitare ed abituare gli/le studenti/esse a osservare e descrivere in modo puntuale ed esaustivo lo svolgimento di un'attività didattica, riconoscendo gli elementi centrali di una lezione.

La somma degli strumenti forniti è stata utile a rilevare la complessità del contesto educativo e didattico relativamente ai processi/pratiche di insegnamento, apprendimento e socializzazione. L'osservazione come strumento conoscitivo nella ricerca e nella prassi educativa è stato il focus del tirocinio indiretto di questa annualità. Abbiamo inoltre approfondito il tema dell'inclusione scolastica, soffermandoci in particolare sulle buone pratiche inclusive, sull'uso delle tecnologie a supporto dell'inclusione e sugli ambienti di apprendimento digitali.

Il tirocinio diretto di questa annualità mi ha permesso di osservare e conoscere il gruppo classe/sezione prestando attenzione alle relazioni, alle regole, agli spazi ed osservando attività specifiche. Ho appreso che l'osservazione non è solo un momento iniziale e non si esaurisce con la sola raccolta di informazioni, essa dev'essere praticata con costanza e rigore. Ho inoltre avuto la possibilità di conoscere il contesto scolastico ospitante a partire dai documenti identitari degli istituti e i diversi aspetti della quotidianità scolastica e di osservare/confrontare differenti modalità di conduzione del gruppo-sezione/classe e stili educativi dei docenti. L'utilizzo degli strumenti osservativi ha permesso di analizzare in modo più specifico alcune caratteristiche dell'ambiente di apprendimento, toccando con mano aspetti affrontati solo in ambito teorico nel corso dei primi tre anni di studio.

### **1.3 Tirocinio del IV anno**

Ho svolto il tirocinio del quarto anno presso una sezione eterogenea (bambini di tre, quattro e cinque anni) di scuola dell'infanzia statale e presso una classe IV di scuola Primaria statale. Durante il tirocinio indiretto del quarto anno abbiamo approfondito il tema della progettazione educativa, riflettendo sui motivi per cui quest'ultima è

fondamentale, sulle modalità con cui attuarla e sugli strumenti più efficaci da utilizzare. La progettazione permette a noi insegnanti di perseguire il principio di individualizzazione, di anticipare il percorso che si intende realizzare ed ha un ruolo di orientamento strategico. In fase di preparazione l'insegnante deve innanzitutto aver chiaro l'obiettivo da conseguire. La sua ambiguità potrebbe determinare una mancata rappresentazione degli alunni in termini di processi cognitivi, e il conseguente fallimento. Dunque l'insegnante deve chiarire prima a se stesso qual è il punto di arrivo verso cui vuol portare i propri allievi e di quali prestazioni concrete dovranno essere capaci al termine dell'evento. In fase di avvio deve predisporre l'ambiente e mostrarsi capace di «entrare in situazione»; focalizzare su di sé l'attenzione; attivare le pre-conoscenze degli alunni e rendere loro chiaro l'obiettivo. In fase di svolgimento l'attenzione di un insegnante deve essere orientata contemporaneamente su più direzioni: controllare il canale comunicativo (chiarezza del messaggio, tipologia di codice), l'adeguatezza del livello cognitivo (garantire che si attivino processi cognitivi di buona qualità) e, infine, il controllo della classe e la partecipazione attiva di tutti gli alunni. In fase di conclusione l'insegnante deve rimettere a fuoco gli aspetti essenziali e controllare che siano state modificate le pre-conoscenze; fornire indicazioni per consolidare gli apprendimenti e per fare opportune integrazioni e ristrutturazioni cognitive a distanza di tempo; favorire autoregolazione, autonomia e strategie di studio personali (Calvani, 2014).

Fra le metodologie utilizzate troviamo: l'apprendimento cooperativo e il peer tutoring. Il primo è un metodo didattico che utilizza piccoli gruppi in cui gli studenti lavorano insieme per migliorare reciprocamente il loro apprendimento. Si distingue dall'apprendimento competitivo (gli studenti lavorano l'uno contro l'altro) e dall'apprendimento individualistico (gli studenti lavorano da soli). Ricerche mostrano che attraverso la cooperazione gli studenti ottengono migliori risultati e sviluppano una maggior motivazione intrinseca, aumentano la capacità di ragionamento, di pensiero critico e memorizzazione. Nascono inoltre relazioni positive tra gli studenti ed aumenta il benessere psicologico di questi ultimi, la loro autostima, autoefficacia e l'immagine di sé (Johnson, Holubec, 2015).

Nella parte del tirocinio a progetto indiretto abbiamo invece approfondito le caratteristiche del progetto stesso: «*Imparare con le storie e fare con la parole*». Il

progetto, partendo da un albo illustrato o da un silent book, si propone di offrire un'opportunità di riflessione per innovare la didattica e favorire il coinvolgimento attivo dei bambini. Ogni storia e ogni racconto presentano delle sfide pensate per gli alunni, stimolandoli a partecipare al processo di apprendimento.

Il tirocinio è stato per me un'esperienza profondamente formativa, perché per la prima volta ho avuto l'opportunità di progettare e realizzare due unità didattiche. Questo mi ha permesso di mettermi in gioco concretamente e di sperimentare in prima persona cosa significa insegnare in classe. Affrontare questa sfida mi ha aiutato ad acquisire fiducia in me stessa e nelle mie capacità, rafforzando la consapevolezza del mio ruolo futuro come insegnante.

#### **1.4 Tirocinio del V anno**

Ho svolto il tirocinio del quinto anno presso una sezione eterogenea (bambini di tre, quattro e cinque anni) di scuola dell'infanzia statale e presso una classe II di scuola Primaria Statale. Nella *parte comune* di tirocinio indiretto sono stati affrontati i temi della progettazione, dell'osservazione e della valutazione, della professionalità docente e delle tecnologie didattiche, del rispetto delle norme sulla privacy, del rapporto con le famiglie, della relazione tra la ricerca, le teorie e le prassi didattiche, anche attraverso le testimonianze dei professionisti della scuola.

Come già accaduto durante il tirocinio del quarto anno, anche in questa occasione il percorso si è articolato in due moduli: quello libero e quello a progetto. La sezione progettuale ha previsto la realizzazione del progetto *Tinkering*, quest'ultimo si focalizza sulla ricerca creativa di soluzioni attraverso l'uso dei materiali e delle risorse disponibili. Il progetto, svolto nella scuola dell'infanzia, aveva come obiettivo quello di stimolare la capacità di creare, risolvere problemi e sviluppare nuove idee in modo autonomo e collaborativo. Questa esperienza mi ha permesso di avvicinarmi a pratiche didattiche innovative, mai sperimentate prima, arricchendo così il mio approccio educativo con strumenti e strategie che considero preziose per la mia futura attività professionale. La mia unità didattica ha integrato saperi provenienti dall'insegnamento di *metodologia del lavoro di gruppo*, è stato infatti centrale l'aspetto metodologico legato al lavoro cooperativo. Un altro riferimento importante è stato l'insegnamento di *Linguaggi*

*dell'arte e dei media contemporanei*, che ha sottolineato il valore del processo rispetto al solo prodotto finale. L'obiettivo non è la perfezione del risultato, ma piuttosto la valorizzazione del percorso, dell'esperienza vissuta e delle competenze trasversali attivate durante il lavoro. Insieme alla mia tutor accogliente abbiamo riflettuto su quanto il progetto tinkering sia stato coinvolgente e stimolante per i bambini. La possibilità di scegliere tra una varietà di materiali e di gestirli in modo autonomo ha favorito non solo la creatività individuale, ma anche la collaborazione all'interno dei gruppi di lavoro. I bambini hanno mostrato entusiasmo e partecipazione in tutte le fasi del progetto, dimostrando curiosità e voglia di sperimentare. Le attività proposte sono state vissute con interesse, anche grazie alla forte componente narrativa. La documentazione finale ha previsto tracce di tipo grafico e fotografico, troviamo infatti: la scenografia tridimensionale del libro, i Malfatti creati dai bambini, una presentazione digitale ove vengono riportate foto e brevi citazioni/interventi e un'opera artistica che riproduce un «momento speciale» in forma tridimensionale (tratto dal libro «I cinque Malfatti»).

Il modulo di tirocinio libero, svolto nella scuola primaria è collegato direttamente al mio progetto di tesi. Ho sviluppato un percorso didattico incentrato sul tema del teatro, della narrazione e della corporeità, con l'obiettivo di valorizzare l'espressività del corpo e la dimensione comunicativa del racconto come strumento di apprendimento. Durante un laboratorio dell'insegnamento di *Letteratura italiana*, si è discusso di come, sia il teatro che la scuola, possano essere considerati luoghi di ascolto, di attesa, di comprensione e di racconto dal vivo. È emersa una forte affinità tra l'attore e l'insegnante. Mi sono soffermata a riflettere con la mia tutor accogliente, su come il teatro e la narrazione siano i punti chiave per un insegnamento efficace, l'aula deve diventare un mondo magico, un ambiente dinamico e stimolante. Non dev'essere solo il luogo dove il sapere viene trasmesso, ma bensì anche il luogo dove tale sapere prende vita. Ci siamo confrontate e abbiamo constatato che, grazie alla linearità del percorso, i bambini hanno mantenuto alta l'attenzione. Le modalità adottate hanno contribuito a suscitare interesse per la fiaba, permettendo loro di affezionarsi ai personaggi. Quest'esperienza, da un punto di vista professionale ed emotivo, è stata estremamente formativa. Ho avuto la possibilità di sperimentare un metodo diverso, a mio parere efficace e sicuramente di grande ispirazione per il mio futuro lavorativo. Il tirocinio indiretto del quinto anno mi

ha resa autonoma nella progettazione, nella gestione e nella conduzione di un'unità didattica.

## CAPITOLO II - Presentazione di una esperienza di tirocinio nel IV o V anno

### **2.1 Il contesto**

La sezione nella quale ho svolto il tirocinio è eterogenea ed è composta da 24 bambini, sei di loro hanno tre anni, undici ne hanno quattro ed infine sette ne hanno cinque. Tra i nuovi iscritti vi è un bambino di tre anni in via di certificazione. Egli è seguito dal centro per la diagnosi, la cura e lo studio dei disturbi della comunicazione e della socializzazione. Un altro bambino della stessa età ha difficoltà fisiologiche e un ritardo psicomotorio. E' presente altresì un bambino di cinque anni con scarsa conoscenza della lingua italiana e con notevoli difficoltà di pronuncia, che ostacolano la comunicazione e la relazione tra pari. Nel gruppo sono presenti tredici bambini non italo-foni che presentano marcate difficoltà sia nel linguaggio parlato che nella comprensione della lingua italiana. La sezione è formata da bambini con diverse provenienze culturali e geografiche, ma le situazioni individuali presentano differenze e variazioni importanti. La disomogeneità, soprattutto a livello linguistico, porta ad una difficoltà nella comprensione delle consegne e in generale nelle attività da proporre. Data la situazione nasce l'esigenza di far prevalere attività di lettura in cerchio e discussioni a grande gruppo relative alle storie lette, alle attività proposte e alla quotidianità dei bambini. Conversazioni, canzoni, letture, filastrocche e poesie coinvolgono l'intero gruppo classe. La maggioranza dei bambini mostra particolare interesse per il disegno e tutto ciò che riguarda attività manuali: ritagliare, incollare e dipingere. Inoltre molti di loro, nei momenti ricreativi, scelgono di giocare nell'angolo della pasta di sale: manipolano, esplorano ed utilizzano il materiale per creare diverse composizioni. I progetti che si pongono in continuità con la mia Uda sono: il progetto biblioteca «PrestaLibro» e «Naturalmente amica terra-acqua-api». Il primo consiste nel prendere in prestito un libro dalla biblioteca di classe ogni lunedì per poterlo sfogliare a casa da soli o leggere in compagnia dei genitori. Anche nella mia Uda è prevista la lettura del libro «I cinque malfatti» di Beatrice Alemagna; questa storia rappresenta il filo conduttore che unisce l'intero mio percorso. Nel secondo progetto i bambini lavorano invece sul rispetto della

natura e delle sue risorse. Anche nelle attività da me proposte rifletteremo su come un rifiuto può diventare una risorsa per creare qualcosa di nuovo. Un elemento di risorsa della scuola dell'infanzia Zanguidi di Parma sono gli spazi ampi e ben organizzati: l'aula è suddivisa in due aree, una stanza dedicata al gioco libero (con angoli dedicati), lo spazio per il circle time e i bagni; l'altra stanza è invece dedicata al momento dell'accoglienza, al pranzo e alla biblioteca. Questo, nei momenti di compresenza, permette di poter suddividere il gruppo-classe in due parti per svolgere attività differenti in base all'età. Un altro elemento di risorsa è dato dalla presenza di numerosi progetti, oltre quelli sopra elencati abbiamo: il progetto di «Danza etnica», «Cinema e immagini», «Zaino in spalla» e «Continuità infanzia-primaria». Da un punto di vista delle risorse professionali la sezione si avvale dell'aiuto, a rotazione settimanale, di tre collaboratrici scolastiche della scuola.

## **2.2 La mia esperienza di tirocinio**

### **2.2.1 La progettazione**

L'unità didattica che ho scelto di raccontare riguarda il modulo a progetto del tirocinio del quinto anno. Il percorso inizia con una fase di avvio si sviluppa come un percorso creativo e coinvolgente che stimola l'immaginazione dei bambini, utilizzando il libro «I cinque Malfatti» di Beatrice Alemagna come punto di partenza. Per avviare il tutto, i bambini si riuniscono in cerchio all'interno dell'aula, un ambiente che favorisce l'ascolto attento e l'osservazione delle immagini. Abbiamo iniziato con una breve discussione sul libro, osservando la copertina e ponendo domande che stimolano la curiosità dei bambini e li preparano ad esplorare la storia prima ancora di ascoltarla. Dopo aver raccolto le loro riflessioni avviene la lettura del libro, ed in seguito, ci fermiamo per una seconda riflessione, questa volta sui personaggi. Mi sono proposta di indagare come i bambini immaginano i protagonisti e quali materiali potrebbero usare per costruirli. Questo ha stimolato la loro creatività e li ha preparati per la fase successiva.

Subito dopo, siamo passati all'esplorazione pratica dei materiali. Ho disposto diversi oggetti su quattro tavoli separati, ognuno con una varietà di materiali diversi, come bottoni, stoffa, cotone, materiali di recupero e naturali. I bambini, suddivisi in piccoli gruppi, hanno avuto dieci minuti per esplorare liberamente questi materiali. L'obiettivo

non è stato solo manipolare gli oggetti, ma anche riflettere sulle loro caratteristiche. Quando l'esplorazione è terminata, ci siamo riuniti di nuovo in cerchio, stimolando i bambini a descrivere il materiale.

A questo punto, i bambini sono stati pronti per dare forma alle loro idee. Li ho invitati a pensare a cosa avrebbero potuto costruire unendo i materiali che hanno esplorato. È iniziata così la creazione del «sesto malfatto», un personaggio che nasce dalla loro fantasia. Ogni piccolo gruppo ha avuto una base da cui partire ed ha potuto aggiungere liberamente i materiali preferiti. In questa fase, i bambini sono stati incoraggiati a collaborare tra loro e a prendere decisioni condivise, un'opportunità che aiuta a sviluppare la cooperazione e la creatività collettiva.

Una volta completati i loro malfatti, ci siamo riuniti di nuovo in cerchio per discutere le creazioni. Ogni bambino ha avuto la possibilità di raccontare cosa gli è piaciuto di più e cosa ha imparato, e insieme abbiamo anticipato la prossima attività: creare la casa dove i malfatti vivranno.

Il passo successivo ha previsto la realizzazione di un modellino tridimensionale della casa dei Malfatti. I bambini, divisi in gruppi più piccoli, hanno lavorato su diverse parti della casa: i bambini più piccoli (di tre anni) si sono concentrati sulla pittura dell'esterno, quelli di quattro anni hanno creato il giardino circostante, mentre i bambini di cinque anni si sono occupati dell'interno della casa. Ogni gruppo aveva a disposizione i materiali già esplorati e, sotto la guida di domande stimolo, sono stati invitati a scegliere gli oggetti e i materiali che meglio esprimevano le loro idee. Questa attività ha permesso di riflettere su come costruire un ambiente che rappresenti la storia dei Malfatti e, al tempo stesso, stimoli la loro capacità di lavorare in gruppo, gestire lo spazio e i materiali, e prendere decisioni creative.

Successivamente, i bambini di cinque anni sono stati invitati a creare un'opera tridimensionale ispirata al personaggio del Piegato, uno dei Malfatti, che raccoglie all'interno delle sue pieghe i ricordi. Ogni gruppo aveva a disposizione materiali scelti liberamente, e l'obiettivo è stato quello di rappresentare un momento significativo. Durante il lavoro, li ho incoraggiati a concentrarsi su un elemento alla volta, come un oggetto o un dettaglio che potesse rappresentare il ricordo che volevano fissare nella loro creazione.

Nel concludere l'esperienza, ci siamo riuniti di nuovo in cerchio per riflettere su tutto ciò che abbiamo fatto. Ogni bambino ha raccontato cosa gli è piaciuto di più, cosa ha imparato e quale attività ha trovato più interessante. La discussione finale è diventata così un momento di condivisione e di sintesi di un percorso creativo che ha coinvolto tutti. Infine, la casa dei Malfatti, con i personaggi creati dai bambini, è stata posta al centro e ogni bambino ha avuto la possibilità di inserire il proprio malfatto all'interno, presentandolo agli altri e, se lo desiderava, dandogli anche un nome. Questo momento ha segnato la fine del percorso, dove la storia del libro non era più solo un racconto scritto, ma era diventata parte di un'esperienza vissuta insieme, una storia che ora vive anche nei giochi e nelle creazioni dei bambini. La casa e i Malfatti rimarranno in un luogo della sezione, dove potranno essere utilizzati anche in altre occasioni didattiche o ludiche, prolungando così il percorso di apprendimento e di creatività.

Grazie alla mia tutor universitaria, durante gli incontri di tirocinio indiretto inerenti al tinkering avevo ricevuto importanti indicazioni in merito alle finalità degli obiettivi del percorso progettato e di conseguenza anche alla scelta delle attività in funzione degli obiettivi previsti e dell'individuazione delle metodologie didattiche ed educative. Il progetto tinkering si fonda su metodologie specifiche che, prima degli incontri di tirocinio indiretto, non conoscevo. Grazie alla guida preziosa ricevuta durante questi incontri, ho acquisito gli strumenti necessari per progettare un'attività che rispecchiasse pienamente le caratteristiche fondamentali di un vero percorso di tinkering: la centralità del fare, l'esplorazione libera dei materiali, la sperimentazione, la valorizzazione del processo creativo e la collaborazione tra pari. La mia tutor accogliente mi aveva dato informazioni utili riguardo al microcontesto, aiutandomi a comprendere meglio le caratteristiche dei bambini, le modalità di lavoro della classe e i loro interessi specifici. Grazie a tali indicazioni, ho potuto orientare adeguatamente il mio percorso. La mia tutor accogliente ha anche avuto un ruolo fondamentale nel supporto alla gestione della classe. È riuscita a farmi sentire completamente indipendente, offrendomi però il suo sostegno durante lo svolgimento delle attività, nonché nella predisposizione dei materiali e nella gestione dei tempi di lavoro. In fase di progettazione, avevo inizialmente previsto di svolgere le attività in tempi più brevi. Tuttavia, grazie al confronto con la mia tutor accogliente, ho compreso l'importanza di rispettare i ritmi dei bambini, valorizzando la lentezza come opportunità di approfondimento e

consapevolezza. Dedicare il giusto tempo a ogni fase del lavoro ha permesso ai bambini di vivere l'esperienza in modo più significativo, senza fretta, favorendo una maggiore cura, attenzione e partecipazione attiva.

### **2.2.2 La gestione della classe e l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento**

Le risorse presenti nel contesto hanno giocato un ruolo fondamentale nel buon svolgimento delle attività. In primo luogo, le aule erano molto spaziose e ben organizzate, un aspetto che ha permesso di lavorare a piccoli gruppi nella parte d'aula adiacente allo spazio principale, ovvero la zona biblioteca. Questo ha permesso di mantenere un buon controllo sullo svolgimento delle attività, evitando confusione e garantendo la concentrazione del gruppo.

Oltre agli spazi, altre risorse importanti sono state quelle materiali fornite dalle insegnanti di classe, fondamentali per la buona riuscita delle attività.

Una delle metodologie utilizzate è stata la lettura ad alta voce. Quest'ultima promuove il successo formativo, le abilità relazionali, la creatività, la capacità di progettazione e pianificazione dei bambini. Consente inoltre il verificarsi di momenti privilegiati di relazione, promuove l'autostima e aiuta i bambini a identificare e concettualizzare le proprie emozioni e quelle degli altri. I bambini che hanno l'opportunità di essere sollecitati dalla lettura ad alta voce o che ne hanno fatto esperienza, risultano avere una migliore padronanza del linguaggio e quindi migliori abilità di comprensione che si associano a un più profondo desiderio di apprendere (Batini, 2018).

Inoltre è stata promossa una didattica attiva, centrata sul bambino e sul fare. L'intera esperienza si è quindi sviluppata in un clima di entusiasmo e partecipazione, in cui gli alunni hanno potuto esprimersi liberamente, mettere in gioco le proprie emozioni e sperimentare nuove forme di linguaggio. Il bambino è un essere sociale attivo e, di conseguenza, la scuola deve rappresentare una comunità democratica e laboratoriale (Dewey, 1968).

Anche la metodologia dell'apprendimento cooperativo ha favorito il raggiungimento degli obiettivi, creando una forte collaborazione fra i membri del gruppo. In particolare, facendo riferimento alla costruzione della scenografia tridimensionale del libro, i

bambini si davano consigli a vicenda ed apprezzavano le idee innovative dei compagni incoraggiandosi a vicenda.

Ciò ha contribuito, non solo al raggiungimento degli obiettivi didattici previsti, ma anche allo sviluppo delle dimensioni affettiva, sociale e cognitiva.

L'utilizzo dei materiali organizzati in scatole ad accesso libero è stato efficace nel promuovere l'autonomia e la partecipazione attiva dei bambini durante le attività. Questa modalità ha permesso ai bambini di sentirsi protagonisti del proprio lavoro: poter scegliere in modo indipendente gli strumenti necessari ha rafforzato in loro il senso di responsabilità e di padronanza rispetto al compito da svolgere. La libertà di movimento per prendere i materiali, gestita con naturale rispetto dei turni, ha favorito un clima di lavoro sereno e collaborativo. Inoltre, durante tutte le attività, si è osservato un costante e spontaneo scambio di idee, opinioni e suggerimenti tra pari. I bambini commentavano tra loro quanto stavano facendo, chiedevano consigli o esprimevano apprezzamenti sul lavoro degli altri, mostrando un atteggiamento aperto al confronto e alla cooperazione. Questo dialogo tra pari ha rappresentato un elemento centrale non solo per l'arricchimento dell'esperienza, ma anche per lo sviluppo delle competenze comunicative e relazionali.

Inoltre, è stata funzionale alla gestione del gruppo la scelta di adottare la metodologia dell'accesso libero ai materiali, disposti ordinatamente in due file, ciascuno all'interno di una scatola dedicata. Ogni bambino disponeva di un piccolo contenitore personale, che utilizzava per raccogliere i materiali scelti. I bambini potevano alzarsi uno alla volta per selezionare in autonomia ciò di cui avevano bisogno per realizzare il proprio lavoro, nel pieno rispetto dei turni. Questa modalità ha favorito l'autonomia operativa, il senso di responsabilità e la capacità di autoregolazione, contribuendo a creare un ambiente di lavoro sereno, ordinato e collaborativo.

L'esperienza ha saputo tenere conto delle differenze individuali tra i bambini, adattandosi alle loro diverse esigenze e capacità, promuovendo un ambiente inclusivo e stimolante per tutti.

La suddivisione dei bambini in piccoli gruppi eterogenei, ha permesso a loro di lavorare in modo collaborativo e a me di gestire meglio il lavoro e i bisogni individuali. Ogni bambino ha avuto l'opportunità di esprimere le proprie idee, ascoltare quelle degli altri, e collaborare con i compagni in un ambiente che incoraggiava il rispetto reciproco e la

cooperazione. L'approccio non giudicante ha creato uno spazio sicuro dove ogni bambino, a seconda delle proprie capacità, ha potuto contribuire al progetto in modo significativo.

La scelta dei materiali è stata un altro elemento fondamentale per rispondere alle diverse esigenze dei bambini. Ogni bambino ha avuto la possibilità di esplorare liberamente e scegliere i materiali che riteneva più adatti per le proprie creazioni, stimolando così la propria autonomia. I materiali sono stati scelti in modo da offrire una varietà di texture, forme e colori, permettendo a ogni bambino di lavorare con ciò che gli risultava più interessante o stimolante.

Dal punto di vista della gestione del gruppo sezione, particolarmente efficace si è rivelata la modalità di scelta dei materiali: ogni tipo di materiale era collocato in una scatola diversa, disposta ordinatamente in due file. Prima di iniziare l'attività, ogni bambino doveva osservare i materiali disponibili, selezionare quelli necessari, riporli nel proprio contenitore personale e poi recarsi al tavolo per iniziare il lavoro creativo. Un ulteriore spunto è stato l'utilizzo dell'udito per esplorare i materiali: a scatola chiusa, i bambini dovevano indovinare il contenuto in base al rumore prodotto. Quest'esplorazione uditiva dei materiali, la creazione del proprio Malfatto, della casa e del quadretto tridimensionale hanno favorito lo sviluppo del pensiero riflessivo. Durante il lavoro di realizzazione della casa dei cinque Malfatti, in rari momenti sono emerse alcune difficoltà a livello relazionale e di socializzazione tra i bambini. In particolare, lavorando in coppie o in piccoli gruppi di tre, non è stato sempre semplice per tutti accettare la collaborazione e la condivisione dei compiti. Alcuni bambini tendevano ad assumere un ruolo dominante, faticando a lasciare spazio ai compagni. Questa dinamica ha evidenziato l'importanza del lavoro sullo sviluppo delle competenze sociali, quali l'ascolto reciproco e la valorizzazione del contributo di ciascuno. Di fronte a questo tipo di situazione ho guidato il gruppo verso una maggiore consapevolezza del valore della cooperazione. Ho spiegato ai bambini che ogni contributo, anche piccolo, è significativo e che un lavoro condiviso diventa più ricco proprio grazie alla diversità dei punti di vista e delle abilità di ognuno. Questa fase di lavoro si è rivelata preziosa per promuovere l'apprendimento sul piano relazionale ed emotivo.

Per la valutazione in itinere l'attività osservata è quella che consiste nella creazione del modello tridimensionale della scenografia del libro «I cinque Malfatti», l'obiettivo

principale è stato quello di monitorare il comportamento dei bambini all'interno del piccolo gruppo. Ho voluto osservare come i bambini si adattassero a questa modalità, che richiede una maggiore collaborazione e gestione delle dinamiche di gruppo. Gli indicatori comportamentali presi in considerazione durante l'osservazione sono stati la partecipazione all'interno del gruppo, la capacità di collaborare, e la gestione del tono della voce. Poiché l'attività prevedeva la cooperazione tra i bambini, ho valutato quanto ciascuno fosse in grado di contribuire attivamente e come si relazionava con gli altri membri del gruppo, rispettando anche il clima di tranquillità necessario per il buon svolgimento del lavoro. In particolare, ho utilizzato una checklist con indicatori come: il mantenimento di un tono di voce adeguato alla situazione, la capacità di collaborare attivamente con i compagni, la proposta di idee e la capacità di aspettare il proprio turno, consentendo agli altri di trovare soluzioni. L'osservazione è durata un'ora e si è svolta all'interno della classe, durante lo svolgimento dell'attività.

Per quanto riguarda la valutazione finale, ho utilizzato una griglia per monitorare l'effettivo raggiungimento degli obiettivi stabiliti all'inizio dell'unità didattica. Ho valutato vari aspetti, come la capacità di progettare e produrre creazioni individuali e di gruppo utilizzando materiali di recupero. L'attenzione è stata anche rivolta alla scelta dei materiali più appropriati a seconda dello scopo da raggiungere, oltre alla capacità di collaborare in modo produttivo con i compagni. Per ogni indicatore, ho dato un riscontro valutativo, indicando se il bambino ha raggiunto l'obiettivo, se l'obiettivo non è stato raggiunto, o se necessita di ulteriori sviluppi.

In sintesi, attraverso questa valutazione in itinere e finale, ho cercato di cogliere non solo l'aspetto creativo e pratico delle attività, ma anche lo sviluppo delle competenze sociali e di gruppo, fondamentali per un lavoro collaborativo efficace.

### **2.2.3 La documentazione e la riflessione sull'esperienza effettuata**

Per la documentazione del progetto sono stati previsti diversi prodotti, ciascuno con finalità specifiche e rivolti a diversi destinatari.

I primi due prodotti sono la scenografia tridimensionale e i Malfatti creati dai bambini. La traccia utilizzata è di tipo grafico e l'obiettivo principale è quello di lasciare il

materiale in sezione, affinché i bambini possano utilizzarlo anche in altri momenti ludici o didattici, stimolando la loro creatività in futuro.

Ho poi previsto una presentazione PowerPoint, che raccoglie foto e brevi citazioni o interventi dei bambini. Questa traccia è di tipo fotografico e verbale, e ha come destinatari le famiglie. Il motivo per cui è stata scelta risiede nel fatto che quest'ultima permette a tutti i genitori di osservare e comprendere l'intero lavoro svolto durante il progetto Tinkering, facilitando così la comunicazione tra scuola e famiglia.

Infine, è stata prevista la realizzazione di un'opera artistica che riproduce un momento speciale in forma tridimensionale, ispirata al libro «I cinque Malfatti». Anche in questo caso, la traccia raccolta è di tipo grafico, ma il pubblico destinatario comprende sia i bambini che i genitori. L'obiettivo è favorire la riflessione sul lavoro svolto e incentivare la condivisione di questa esperienza tra scuola e famiglia.

#### **2.2.4 La collaborazione con le/gli insegnanti, con le diverse figure professionali e, se incontrati, con enti e istituzioni del territorio o famiglie**

Il tirocinio mi ha dato l'opportunità di lavorare in team con le insegnanti di classe, rendendo possibile uno scambio di risorse e idee.

Questo lavoro di rete ha reso il percorso ancora più coerente e significativo, e mi ha permesso di sperimentare l'importanza della co-progettazione con i colleghi. Durante la programmazione pomeridiana abbiamo potuto decidere insieme come organizzare il lavoro ed io ho avuto l'opportunità di sentirmi parte attiva del team docenti. Durante il mio tirocinio, ho osservato con grande interesse come le insegnanti della classe attribuissero un valore centrale alla collaborazione con le famiglie. Non si limitavano a considerare il bambino solo nel contesto scolastico, ma avevano uno sguardo ampio e attento anche verso la realtà familiare e culturale.

Mi sono confrontata con loro riguardo le caratteristiche di ciascun bambino. Questo mi ha permesso di organizzare i piccoli gruppi in modo tale da favorire una reale collaborazione fra i membri e di dare la giusta attenzione al singolo, tenendo conto di passioni e bisogni individuali.

Abbiamo inoltre avuto occasione di parlare del progetto «Naturalmente amica terra-acqua-api», in cui i bambini riflettono sul rispetto della natura e su come le sue risorse

vadano salvaguardate. Durante il nostro incontro, mi è stato spiegato in dettaglio il progetto e abbiamo riflettuto insieme su come il mio progetto si collegasse perfettamente con questo percorso.

In particolare abbiamo parlato della creazione di un orto nel giardino della scuola, un'attività che unisce la cura della natura con il concetto di sostenibilità. La riflessione su queste tematiche, dunque, si inserisce in modo perfetto nel mio percorso Tinkering, dove l'attenzione alla creatività e alla trasformazione di materiali trova una forte sintonia con l'approccio pratico e rispettoso dell'ambiente del progetto «Naturalmente amica terra-acqua-api».

### Capitolo III - Le mie prospettive future

#### **3.1 – Riflessioni conclusive sul tirocinio diretto e indiretto**

Il tirocinio indiretto si è rivelato utile in quanto mi ha permesso di approfondire i contenuti delle Indicazioni Nazionali del 2012 per il curriculum dell'infanzia e del primo ciclo, le quali sono collegate alla quasi totalità degli insegnamenti del corso di Scienze della Formazione Primaria. Esse hanno rappresentato una guida preziosa durante il nostro percorso di studi, soprattutto per quanto riguarda la progettazione durante i tirocini diretti. Tale documento ci permetterà di delineare percorsi chiari, mirati ed efficaci, rendendoci insegnanti consapevoli e attenti ai bisogni degli studenti. In particolare il tirocinio del III anno e i corsi di Didattica Generale e docimologia mi hanno permesso di sviluppare competenze relative all'osservazione e alla valutazione dell'apprendimento. Ho inoltre avuto l'opportunità di conoscere alcuni strumenti osservativi e di autovalutazione, nonché di praticare l'osservazione sistematica di momenti e spazi di apprendimento dei bambini. Ho trovato particolarmente utili le griglie di descrizione delle attività, poiché facilitano l'analisi dell'efficacia e delle criticità delle metodologie e strategie adottate. Inoltre, consentono di mettere in luce i comportamenti e le dinamiche che si instaurano tra gli alunni in classe. Il tirocinio diretto mi ha offerto l'opportunità di osservare diversi contesti scolastici, permettendomi di collaborare con le insegnanti e di lavorare in team. La progettazione è

stata però il punto chiave del percorso, in quanto grazie ad essa sono riuscita a mettere in pratica i saperi teorici appresi durante il mio percorso.

### **3.2 – L’insegnante competente**

Lo studio della Docimologia mi ha permesso di approfondire il tema della valutazione sotto un profilo più teorico, comprendendo appieno l’importanza della valutazione formativa e di quella sommativa. La valutazione formativa è centrata sul processo e ha una funzione regolativa, mirando a promuovere il miglioramento continuo dei processi di insegnamento-apprendimento. D'altra parte, la valutazione sommativa è centrata sul prodotto finale e ha una funzione di bilancio, con l'obiettivo di esprimere un giudizio di valore sui risultati ottenuti. I riscontri valutativi risultano essere particolarmente efficaci quando sono tempestivi e forniscono indicazioni concrete per migliorare le attività specifiche. Tali riscontri considerano l'errore come una risorsa, anziché come una penalizzazione. Inoltre, si basano su una didattica che responsabilizza tanto chi apprende quanto chi insegna. La valutazione può essere vista come un flusso circolare di giudizi che investono ogni aspetto del processo didattico, sia nelle sue fasi di progettazione e organizzazione, sia in quelle di realizzazione (Vertecchi, 2003). La valutazione scolastica coinvolge una molteplicità di attori a diversi livelli. In relazione ai processi e ai risultati di apprendimento, la responsabilità della valutazione non è delegata solo al docente, ma comprende anche l'autovalutazione dello studente. Quest'ultima indica una serie di attività che coinvolgono il soggetto nella descrizione dei propri prodotti e processi di apprendimento, nonché nella formulazione di una diagnosi autovalutativa. L'obiettivo è individuare punti di forza e di debolezza e innescare percorsi di miglioramento guidato delle proprie prestazioni. L’autovalutazione mira a costruire un habitus che porti lo studente a riflettere in modo naturale e automatico sulla qualità del proprio apprendimento, stabilendo cosa debba essere considerato un «buon lavoro» e cosa no, man mano che il processo di apprendimento si sviluppa. L'uso sistematico dell'autovalutazione può favorire: lo sviluppo del pensiero critico e riflessivo, una migliore comprensione dei criteri di valutazione delle proprie performance, una maggiore profondità nell'elaborazione dei contenuti e un maggior senso di responsabilità nei confronti del proprio apprendimento. Tramite l’insegnamento

di metodologie del lavoro di gruppo ho invece compreso cos'è l'apprendimento cooperativo, quanto esso sia fondamentale per creare un clima di collaborazione all'interno dell'aula e di come sia necessario assegnare ruoli e formare gruppi di lavoro efficaci. L'insegnamento di Didattica Generale, con particolare riferimento al testo «Come fare una lezione efficace» di Calvani, è stato una guida fondamentale, in quanto illustra con chiarezza le tappe fondamentali per programmare la lezione, partendo dalla predisposizione dell'ambiente e dall'attivazione delle preconcoscenze degli alunni. Ho inoltre compreso l'importanza della progettazione didattica e della definizione chiara di obiettivi specifici, in modo da poter pianificare attività mirate e coerenti con tali obiettivi. Ho appreso il valore della valutazione formativa, essenziale per monitorare l'andamento e i progressi della classe, così come quello della valutazione sommativa, utile per comprendere i risultati raggiunti. Molti spunti di riflessione per il mio percorso professionale sono maturati grazie all'insegnamento Linguaggi dell'arte e media digitali: insieme al progetto Tinkering e alla mostra su Munari, a cui ho partecipato durante un laboratorio, rappresentano per me fonti di ispirazione per affrontare nuovi argomenti a scuola. Nell'opera *Fantasia*, pubblicata nel 1977, Munari dedica la parte introduttiva ad una definizione delle facoltà di Invenzione, creatività e fantasia. Per fantasia Munari intende tutto ciò che prima non c'era, anche se irrealizzabile. La fantasia è libera di pensare a cose nuove, non esistenti prima, ma non si preoccupa di controllare se quanto pensato è veramente nuovo. A questo punto Munari individua nel gioco la dimensione ottimale per stimolare la creatività nell'età infantile: i bambini attraverso il gioco possono imparare sempre qualcosa di nuovo e possono capire le regole del linguaggio visivo (Munari, 1977). Ricollegandomi al pensiero di Bruno Munari, grazie al laboratorio di Letteratura Italiana sul teatro infantile, ho capito quanto sia importante la teatralità e il mettere in scena, anche in contesti scolastici. Questo aspetto è approfondito all'interno della mia tesi in quanto ritengo che la drammatizzazione, la narrazione, l'uso della voce e del corpo siano i mezzi più potenti per un apprendimento significativo. Inoltre, gli insegnamenti di Letteratura per l'Infanzia e di Didattica della Lettura e della Comprensione mi hanno permesso di comprendere come la lettura ad alta voce sia uno strumento fondamentale per stimolare l'interesse degli studenti e per veicolare conoscenze più complesse. Infine, lo studio di Pedagogia Generale mi ha aiutato a capire come strutturare un ambiente di

apprendimento efficace e quanto questo influisca sul processo di apprendimento stesso. Posso quindi concludere con il dire che il percorso universitario ha fornito numerosi strumenti per affrontare il mio futuro professionale con sicurezza e determinazione. Aggiungo anche che «L'esaltazione intellettuale non è sufficiente a creare un processo di apprendimento coinvolgente. L'aula deve essere un luogo eccitante, mai noioso» (Hooks, 2020. p.37), un luogo dove valorizzare l'importanza della presenza di ognuno.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Batini F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*. Firenze: Giunti Scuola.
- Calvani A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Dewey J. (1968). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: Educatori antichi e moderni.
- Hooks, B. (2020). *Insegnare a trasgredire*. Roma: Meltemi Editore
- Indicazioni Nazionali per il curricolo dell'infanzia e del primo ciclo (2012)
- Johnson D. W., Johnson R. T., & Holubec E. J. (2015). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Munari B. (1997). *Fantasia*. Roma - Bari: Laterza
- Vertecchi B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: Franco Angeli