

Dal mito al copione teatrale: un percorso didattico con la scuola secondaria di primo grado

CHIARA LANZONI

From myth to play script: an educational project for lower secondary school students

This paper outlines an educational experiment aimed at transforming narrative texts into theatrical scripts, with the goal of enhancing language awareness among middle school students through spoken and performed language. The project was structured in two parts (theoretical and practical): it began with the analysis of classical myths, which then were turned into a play by the students, using cooperative approach. Results, obtained through questionnaires and qualitative observations, show improvements in students' linguistic and social skills, along with high levels of engagement in the project. Text dramatizing raised awareness of language while promoting educational inclusion and emotional well-being.

Questo contributo descrive una sperimentazione didattica volta a trasformare testi narrativi in copioni teatrali, per stimolare la consapevolezza linguistica tra studenti di scuola secondaria di primo grado attraverso l'uso del linguaggio parlato e recitato. Il progetto, articolato in due moduli (teorico e pratico), ha preso avvio dall'analisi di miti classici, successivamente riscritti in chiave teatrale con un approccio collaborativo. I risultati, ottenuti tramite questionari e osservazioni qualitative, mostrano un miglioramento nelle competenze linguistiche e sociali degli studenti, accompagnato da un alto livello di soddisfazione per l'esperienza. La teatralizzazione dei testi ha dimostrato di stimolare la riflessione linguistica e di promuovere l'inclusività e il benessere emotivo degli studenti.

CHIARA LANZONI (chiara.lanzoni7@unibo.it) è laureata magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche all'Università di Bologna, dove attualmente frequenta il Dottorato di Culture Letterarie e Filologiche. Ha insegnato materie letterarie nella scuola media dal 2020 al 2023 (A022). I suoi interessi di ricerca riguardano la didattica della lingua italiana, con particolare attenzione alla scrittura e alla variazione linguistica.

Copyright © 2025 Chiara Lanzoni.

Il testo di questo contributo è distribuito con licenza Creative Commons BY.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. Introduzione

Nella didattica della scrittura, l'uso di progetti volti a creare contesti motivanti ha dimostrato un potenziale significativo per arricchire le competenze linguistiche e sociali degli studenti, specialmente nel contesto scolastico italiano (Cignetti *et al.* 2022: 157). Anche le *Indicazioni Nazionali* del 2012, tuttora in vigore, sottolineano l'importanza di favorire un approccio variazionistico, che promuova la riflessione sui diversi usi della lingua in funzione dei contesti comunicativi. Tuttavia, l'efficacia dell'insegnamento della variazione linguistica rimane spesso limitata, a causa di una focalizzazione quasi esclusiva sui testi letterari, senza spazio per un'analisi pratica e collaborativa né di altre tipologie testuali, né, tantomeno, del parlato.

In questo contesto si inserisce il progetto sperimentale qui descritto, che ha coinvolto due classi prime di scuola media con una percentuale significativa di studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES). L'obiettivo principale della sperimentazione è stato quello di stimolare la consapevolezza della variazione linguistica e delle capacità espressive attraverso la riscrittura teatrale di miti classici. Strutturato in due moduli, uno teorico e uno pratico, il progetto ha permesso agli studenti di lavorare in gruppi supportati da un approccio di *cooperative learning*, realizzando un copione originale e curandone la messa in scena. Questa metodologia, che sfrutta una riscrittura creativa diamesicamente connotata (da testo narrativo classico a parlato-recitato), è risultata particolarmente efficace nel promuovere la riflessione attiva sulla lingua e sulle sue sfumature espressive, favorendo al contempo lo sviluppo di competenze sociali e trasversali e garantendo l'inclusività degli studenti e delle studentesse con BES.

2. Il progetto

2.1. Descrizione generale, metodologie, obiettivi

Come anticipato, la sperimentazione didattica in oggetto ha riguardato la rielaborazione di un testo narrativo tramite la trasformazione in copione teatrale, proponendo quindi un cambiamento del canale da scritto a parlato, ma prendendo in oggetto una specie di parlato particolare: il parlato- recitato¹.

¹ O parlato recitando, nell'accezione già di Nencioni (1976: 1): «Ho dunque distinto a priori due specie di parlato: il parlato-parlato e il parlato-scritto (nel quale secondo è poi da suddistinguere il parlato citato entro una cornice narrativa -novella o romanzo-, e il parlato recitando».

Questo tipo di parlato, pur condividendo² alcuni tratti con il parlato più propriamente detto (o parlato-parlato), si differenzia da quest'ultimo per alcune caratteristiche fondamentali. Innanzitutto, i due si discostano l'uno dall'altro per quanto riguarda la situazione comunicativa: nel parlato-parlato, infatti, essa è referenziale e difficilmente determinabile, mentre nel parlato-recitato non è descritta, bensì presentata e inclusa nel testo, oltre il quale non si può risalire. In secondo luogo, il parlato-parlato è spontaneo, in esso le scelte stilistiche muovono dal livello prelessicale e la risposta dell'allocutario non è prevedibile, mentre nel parlato-recitato le medesime scelte muovono da un testo già costituito in cui le risposte sono già scritte. Ancora, nel parlato-parlato i dialoghi sono ricchi di informazioni e di valori allocutivi, ma poveri di informazioni ed effetti perlocutivi, mentre nel parlato-recitato troviamo la situazione inversa. Infine, nel parlato-parlato l'espressività è rivelatrice del temperamento del parlante, mentre in quello recitato è solo indiretta, gestita dall'attore.

Nonostante queste importanti differenze, ci si è mossi comunque nell'ambito del canale orale di espressione e quindi della diamesia³. La bontà di questo tipo di attività, e del teatro in particolare come mezzo di avvicinamento ad una competenza diamesica consapevole è sottolineato da Pilotto (2004: 112):¹

Nel caso in cui si sia scelto – dal secondo dopoguerra in poi – di far stendere il testo ai ragazzi stessi, si è riscontrato come la finalità di scrivere per rappresentare abbia facilitato il loro coinvolgimento, in un'attività a volte difficoltosa per molti alunni, per il divario esistente tra lingua parlata e lingua scritta. Nonostante questa differenziazione esista anche nel teatro – in quanto la lingua utilizzata nelle battute sulla carta è poi passibile di modifiche quando si arriva alla fase della recitazione – il semplice fatto che ciò che è sulla carta «sia scritto per essere detto» avvicina la modalità di stesura e di impiego della lingua a una dimensione orale.

Questo progetto è stato proposto a due delle tre prime medie di un Istituto Paritario della provincia di Reggio Emilia.

La sperimentazione si è divisa in due moduli: uno teorico e uno pratico. Durante il primo si è parlato insieme e ci si è confrontati sul concetto di diamesia, coerentemente con l'età e la possibilità degli studenti coinvolti⁴. Si è ragionato sul significato di «copione» e sulle sue peculiarità. Dopo questo primo

² Ci si riferisce, per esempio, alla necessità per entrambi della presenza fisica dei parlanti e della percezione immediata della voce naturale, integrata dal contesto extralinguistico. Cfr. Nencioni (1976: 51), Pistolesi (2015: 32).

³ Sullo statuto della diamesia come asse di variazione si vedano almeno Mioni (1983) e Berruto (2012).

⁴ In particolare, è stato proposto alle classi prime della scuola secondaria questo progetto basandosi su alcuni traguardi per lo sviluppo delle competenze e su alcuni obiettivi di apprendimento che gli studenti avevano raggiunto o avrebbero dovuto raggiungere, secondo le *Indica-*

momento, sono stati letti ad alta voce e analizzati alcuni miti⁵, con particolare attenzione ai personaggi, ai temi e alle caratteristiche principali generali, creando la base per la successiva riscrittura creativa collaborativa.

In seguito, trattandosi di classi che necessitavano di particolare attenzione⁶, con l'aiuto delle insegnanti e degli insegnanti di sostegno, si è proceduto alla suddivisione in gruppi. Si è cercato di rendere il progetto più inclusivo possibile, fornendo testi, strumenti e supporti adatti e, dove non si riuscisse a sopperire comunque, trovando ruoli importanti che anche gli studenti con BES riuscissero a svolgere, come recitare e/o occuparsi della preparazione delle scenografie. I ragazzi hanno lavorato autonomamente al copione e alla realizzazione di costumi e scenografie e, al termine del progetto, hanno recitato il loro copione davanti ai compagni. Tutta la sperimentazione, dalle prime fasi alla messinscena, si è svolta in presenza. Alla fine del progetto è stato chiesto ai ragazzi di compilare un questionario anonimo di validazione sull'esperienza vissuta e anche agli insegnanti è stato richiesto di scrivere il loro parere. È stato verbalizzato, da parte di entrambi, il piacere di svolgere un progetto diverso dal solito, che compendiasse più discipline e più abilità e, globalmente, la risposta è stata molto positiva.

Gli obiettivi del progetto, oltre a quello principale di rinforzare la consapevolezza dei preadolescenti riguardo alla variazione linguistica e alle possibilità espressive che la lingua italiana offre loro, sono un tentativo di gettare delle basi salde che permettano ai ragazzi di raggiungere i traguardi prefissati per loro dalle *Indicazioni Nazionali* e previsti per la fine delle scuole medie. In particolare, «applicare le conoscenze metalinguistiche per monitorare e migliorare l'uso orale e scritto della lingua», «conoscere e applicare le procedure di ideazione, pianificazione, stesura e revisione del testo a partire dall'analisi del compito di scrittura: servirsi di strumenti per la raccolta e l'organizzazione delle idee (liste di argomenti, mappe, scalette); utilizzare criteri e strumenti

zioni Nazionali al termine della scuola primaria. Tra questi, si leggono: «produrre testi (di invenzione, per lo studio, per comunicare) legati alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre, rielaborare testi manipolandoli, parafrasandoli, completandoli, trasformandoli (parafrasi e riscrittura)»; «leggere ad alta voce un testo noto e, nel caso di testi dialogati letti a più voci, inserirsi opportunamente con la propria battuta, rispettando le pause e variando il tono della voce»; «compiere operazioni di rielaborazione sui testi (parafrasare un racconto, riscrivere apportando cambiamenti di caratteristiche, sostituzioni di personaggi, punti di vista, riscrivere in funzione di uno scopo dato...)» (MIUR 2012). Si è scelto di usare il condizionale “avrebbero” perché si tratta di studenti che, negli ultimi due anni, hanno vissuto l'esperienza della Didattica a Distanza, che ha necessariamente rallentato gli apprendimenti.

⁵ L'edizione di riferimento è Piumini (2014).

⁶ Con questo termine si intendono classi in cui c'è un'alta percentuale di studenti con BES che hanno necessità di trovare un loro spazio all'interno del progetto. In particolare, nella sezione A c'erano quattro studenti con BES (di cui due con DSA e uno con spettro autistico e presenza del sostegno) e nella sezione B tre (di cui una con DSA, una con un ritardo cognitivo di media entità con presenza del sostegno e un ragazzino arrivato in Italia l'anno precedente). In totale si tratta del 20% dei 35 studenti interessati dalla sperimentazione didattica.

per la revisione del testo in vista della stesura definitiva; rispettare le convenzioni grafiche: utilizzo dello spazio, rispetto dei margini, titolazione, impaginazione», ma soprattutto «realizzare forme diverse di scrittura creativa, in prosa e in versi (ad es. giochi linguistici, riscrittura di testi narrativi con cambiamento del punto di vista); scrivere o inventare testi teatrali, per un'eventuale messa in scena».

2.2. Fasi del lavoro e materiali utilizzati

La sperimentazione didattica è stata articolata in sei fasi principali, ideate per stimolare una maggiore consapevolezza linguistica negli studenti attraverso la trasformazione di testi narrativi in copioni teatrali. Il progetto mirava non solo a sviluppare la competenza linguistica e la sensibilità verso la variazione stilistica, ma anche a promuovere abilità sociali e collaborative tramite il *cooperative learning*, con una particolare attenzione agli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES). L'obiettivo era rendere il processo di apprendimento più inclusivo e coinvolgente, stimolando l'espressione personale e rafforzando il senso di appartenenza al gruppo classe. La metodologia adottata, partecipativa e interattiva, si basava su una progressione logica e graduale di attività teoriche e pratiche, concepite per consolidare le conoscenze linguistiche e favorire la creatività espressiva degli studenti.

Il percorso è iniziato con un modulo teorico incentrato sui fondamenti della variazione linguistica⁷, i principi base della narratologia e le tecniche teatrali. Questa fase preliminare è stata fondamentale per fornire agli studenti le conoscenze necessarie per analizzare e riscrivere i testi in modo consapevole. Attraverso lezioni interattive e ricche di esempi tratti da spezzoni di film, fumetti e brani letterari, gli studenti hanno potuto comprendere le differenze tra le modalità espressive di parlato e scritto, acquisendo le competenze essenziali per adattare un testo narrativo a una rappresentazione scenica. Al termine di questa fase, è stato previsto un primo momento di feedback, in cui gli insegnanti hanno raccolto le impressioni degli studenti, adattando il percorso formativo alle esigenze della classe e garantendo che anche gli studenti con BES avessero assimilato i concetti chiave.

Dopo questo modulo teorico, il progetto ha ripreso e approfondito il lavoro già avviato dagli studenti durante le lezioni di epica e di antologia. Nella prima, infatti, i ragazzi avevano studiato cinque miti classici: *Ercole e il Leone di Nemea*, *Dedalo e Icaro*, *Amore e Psiche*, *Teseo e il Minotauro* e *Ade e Persefone*. Nella seconda, invece, avevano affrontato diverse tipologie testuali, tra cui il

⁷ Per un inquadramento sul tema della variazione linguistica si veda almeno Lavinio 2024 e, più in generale, Fresu, Urraci 2024.

testo teatrale, apprendendone le caratteristiche fondamentali e acquisendo familiarità con le strategie e tecniche di realizzazione di questo particolare genere testuale. Questo lavoro preliminare ha offerto una solida base per le successive attività di riscrittura, poiché, come sottolineato da Cignetti *et al.* (2022: 157): «Le attività di riscrittura creativa funzionano molto bene su testi brevi e conosciuti, sempre per il fatto che in questo modo è ancora più facile concentrarsi sulla forma, senza disperdere energie cognitive sul reperimento delle idee».

A partire da queste conoscenze, gli studenti sono stati suddivisi in gruppi eterogenei utilizzando la metodologia del *cooperative learning*, che ha favorito la collaborazione tra compagni di abilità e background diversi. Si ritiene importante specificare che si trattava di classi recentemente rientrate a scuola dopo un lungo periodo di Didattica a Distanza e, pertanto, particolarmente cari dal punto di vista del lavoro attivamente collaborativo. Ogni gruppo ha scelto uno dei miti sopra elencati come base per la riscrittura e ha iniziato a trasformarlo in un copione teatrale, adattando i dialoghi e reinterpretando i personaggi e le situazioni secondo la propria creatività, ma cercando di mantenere intatte le caratteristiche di partenza delle storie. La guida dell'insegnante è stata fondamentale per garantire che tutti i membri del gruppo partecipassero attivamente e che i BES fossero integrati nel lavoro di squadra, valorizzando le specificità di ciascuno e promuovendo un ambiente inclusivo.

Il modulo pratico, fase centrale del progetto, ha visto ogni gruppo approfondire la propria interpretazione creativa e sviluppare gli elementi scenici del copione. Gli studenti hanno lavorato sulle differenze tra scrittura e oralità, esplorando varie modalità di espressione linguistica per adattare il testo narrativo al contesto scenico. Questa attività ha offerto un'opportunità concreta per applicare le nozioni teoriche apprese, stimolando la capacità di espressione e la fiducia nella propria capacità di comunicare in modo efficace. La componente pratica del progetto ha inoltre incentivato l'espressione personale e ha permesso agli studenti di sperimentare il linguaggio in un contesto reale, rafforzando la loro competenza comunicativa.

A conclusione delle attività di scrittura, si è svolta una discussione collettiva in cui ogni gruppo ha presentato il proprio copione al resto della classe. Questo momento di confronto ha favorito la riflessione critica, consentendo agli studenti di discutere le loro scelte linguistiche e stilistiche, di spiegare le motivazioni delle loro interpretazioni e di migliorare la capacità di autovalutazione. La discussione ha rafforzato il senso di comunità e ha permesso a tutti di esprimersi liberamente, condividendo le esperienze e i risultati ottenuti. I copioni, una volta corretti secondo i risultati del confronto con compagni e docenti, sono stati messi in scena nella palestra della scuola davanti ai genitori degli studenti. È stato indubbiamente un momento di grande orgoglio ed emo-

zione per gli studenti, ma non è unicamente per questo che si è deciso di organizzare questo momento conclusivo. Infatti, come evidenziato da Cignetti *et al.* (2022: 159):

Di particolare importanza è prevedere un momento di valorizzazione finale (una lettura pubblica, una messa in scena, una mostra, una condivisione con le altre classi ecc.), che contribuisca a conferire all'esperienza progettuale un'impronta per così dire «straordinaria», nel senso etimologico del termine («che va oltre l'ordinario», cioè oltre ciò che ordinariamente si fa a scuola).

Infine, è stato somministrato un questionario di validazione per raccogliere le opinioni degli studenti sull'esperienza e misurare l'efficacia del progetto sotto il profilo didattico ed emotivo. Il questionario ha evidenziato un alto livello di soddisfazione, con molti studenti che hanno dichiarato di aver apprezzato l'approccio innovativo e di aver migliorato le proprie competenze linguistiche. Anche gli insegnanti hanno avuto l'opportunità di esprimere un feedback scritto sul progetto, valutandone la realizzazione pratica e considerando la possibilità di riproporlo in futuro.

2.3. Esempi di prodotti discussi

Sono stati selezionati alcuni dei copioni presentati dai ragazzi per discuterne punti di forza e debolezze, nel tentativo di dimostrare che, sebbene sia il lavoro di preadolescenti alle prime armi, sono state raggiunte importanti consapevolezze sul genere testuale del teatro e, soprattutto, sulla collocazione del copione *in limine* tra scritto e parlato.

Non è possibile analizzare in questa sede la messinscena vera e propria del mito, che pure è stata svolta e meriterebbe un commento, perché non sempre coerente con il copione presentato agli insegnanti e perché soggetta a variabili non controllabili che esulano dal progetto, né dare un giudizio su costumi e scenografie (della cui valutazione si è occupato l'insegnante di arte). È però possibile analizzare le scelte linguistiche e stilistiche fatte dagli studenti in sede di lavoro, il modo in cui hanno integrato la parte scritta con le indicazioni sul modo di stare sul palco e di recitare e come sono stati in grado di restituire testi originali nella rielaborazione, ma coerenti con il testo di partenza.

Il primo copione selezionato è stato prodotto da tre studenti di 1°A. Loro si sono occupati della riscrittura del mito di Amore e Psiche.

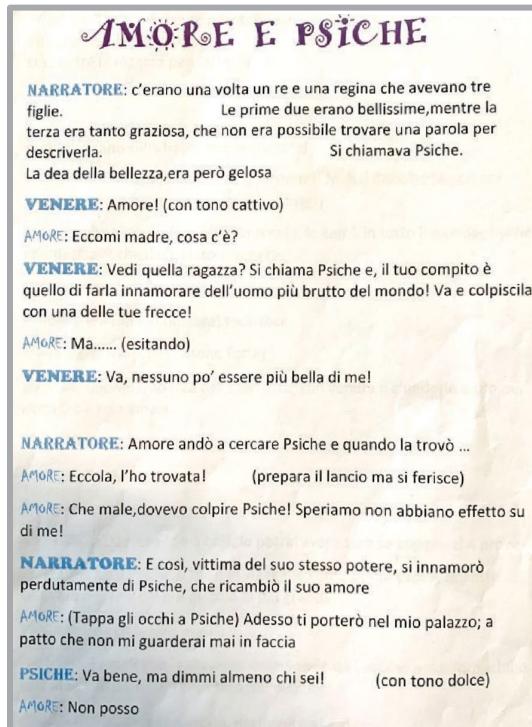


Figura 1: Copione di Amore e Psiche/1

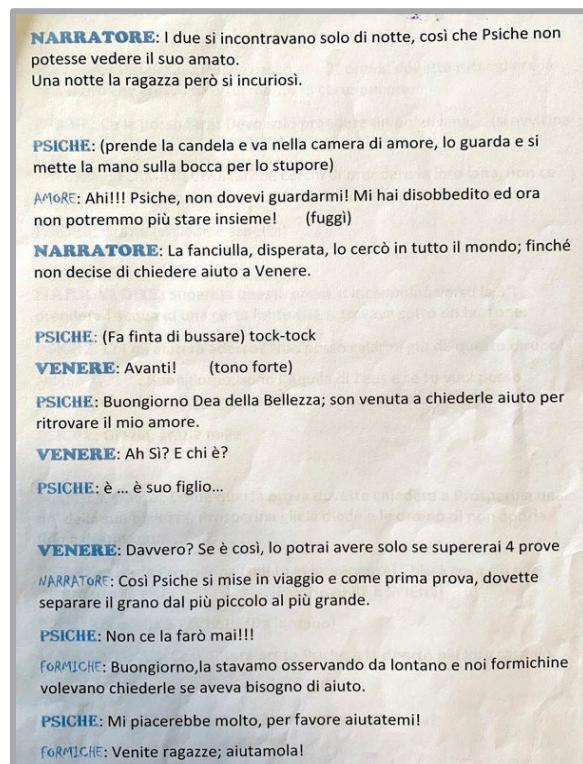


Figura 2: Copione di Amore e Psiche/2

L'elaborato, pur caratterizzato da semplicità lessicale e alcune imprecisioni sul piano sintattico e morfologico, può essere valutato positivamente per diversi aspetti. In primo luogo, la riscrittura risulta creativa e al tempo stesso coerente con la struttura narrativa originale. Gli studenti hanno evitato di riprodurre fedelmente il lessico del testo di partenza, preferendo utilizzare parole proprie. Questa scelta, pur riducendo la complessità lessicale necessaria per un testo mitologico, dimostra un notevole impegno e una certa autonomia linguistica, poiché gli studenti hanno fatto affidamento sulle proprie risorse espressive.

La struttura del testo teatrale è organizzata in modo chiaro, con una presenza significativa di didascalie che integrano elementi extralinguistici: vengono specificati gesti, espressioni facciali e tonalità di voce, suggerendo un buon livello di consapevolezza sull'importanza della componente non verbale nella comunicazione scenica. Si nota inoltre un uso adeguato dei deittici, che contribuisce alla performatività e all'efficacia dell'azione teatrale.

L'uso del narratore è stato dosato con attenzione, evitando eccessi e lasciando spazio a una caratterizzazione, seppur essenziale, dei personaggi. Ciascun personaggio ha ricevuto una propria funzione all'interno del copione, e in alcune situazioni gli studenti hanno scelto di introdurre soliloqui piuttosto che interventi narrativi esterni, a beneficio della profondità drammatica.

Il secondo elaborato presentato è la rielaborazione del mito di Ercole e il Leone di Nemea svolta da quattro studenti di 1°B. In questo gruppo era presente uno studente con BES, a cui ci si riferirà come K., arrivato in Italia dalle Filippine nell'anno precedente al progetto e con conseguenti difficoltà linguistiche che gli causavano problematiche nell'integrarsi con la classe. Durante la stesura del copione, K. è stato particolarmente seguito anche dall'insegnante di sostegno della classe. Nonostante ne avesse la possibilità, K. non ha voluto svolgere il progetto in lingua inglese, ma in italiano e per questo è stato ammirato ed aiutato dai compagni nel lavoro. Alla fine, gli è stato, con suo grande orgoglio, assegnato il ruolo di Ercole, protagonista della recita.

ERCOLE E IL LEONE DI NEMEA

SI RACCONTA CHE ERCOLE, EROE FIGLIO DI ZEUS, DOPO UNA TERRIBILE BATTAGLIA, IMPAZZI A CAUSA DI ERA, UNA DIVINITÀ BELOSA DI LUI CHE LO AVEVA COLPITO CON UN INCANTISSIMO. NEL COLMO DELLA SUA PAZZIA, L'EROE GETTO' I SUOI STESSI FIGLI NEL FUOCO. (SCENA NEI BAMBINI NEL FUOCO, MANI NEI CAPelli = "ODIO, CHE COSA HO FATTO!")

QUANDO TORNO' IN SE, ERCOLE ABBANDONA LA CITTÀ, (ERCOLE ABBANDONA LA CITTÀ = "DEVO ANDAREMENRE DA QUI")

POI ANDA' AD INTERROGARE L'ORACOLO DELLE DIVINITÀ: "OH SAGGIO ORACOLO DIVINO, TU CHE HAI TUTTE LE RISPOSTE, DIMMI COSA DEVO FAR PER RIMEDARE AL MIO GRAUSSIMO ERRORE?" L'ORACOLO RISPOSE: "PER RIMEDARE AL DISASTRO CHE HAI FATTO, DOVRAI METTERTI AL SERVIZIO DEL RE EURISTEO PER DODICI ANNI E COMPIERE DODICI FATICHE."

"VA BENE, VADO SUBITO" ERCOLE FESE COME GLI AVEVA DETTO L'ORACOLO E SI RECÒ NELLA CITTÀ DI TIRINTO, SU CUI REGNAVA EURISTEO. APPENA ERCOLE ARRIVÒ, IL SONCANO GLI ORDINO: "NA', TROVA IL LEONE NEMEA, UCCIOLO E DOCTAMI LA SUA PELLE!" "PACCO, COMARO" LA PRIMA FATICA. IL LEONE DI NEMEA ERA UNA BESTIA LEGGENDARIA: FIGLIA DI TIEONE, SI DICEVA CHE FOSSE INVULNERABILE ALE ARMI DEGLI UOMINI, QUESTA CREATURE SELVAGGIA TERRIFIANA QUI UOMINI E GLI ANIMALI E NESSUNO OSAVA AVVICINARSI A LUI.

ERCOLE SI DIROSE SUBITO ALLA RICERCA DEL LEONE DI NEMEA. (SI GUARDA INTORNO)

DOPPO DUE GIORNI DI RICERCHI ERCOLE TROVÒ IL LEONE.

"FINALMENTE TI HO TROVATO, VEDIAMO SE SEI DAVVERO COSÌ INVULNERABILE COME DICONO." E DA LONTANO GLI SCAGLIÒ UNA FRECCIA. TUTTAVIA, LA BESTIA ERA INVULNERABILE ALE UNA FRECCIA. TUTTAVIA, LA BESTIA ERA INVULNERABILE ALE

Figura 3: Copione de Il leone di Nemea/1

ARMI E LA PUNTA DELLA FRECCIA, INVECE DI CONFICCIARSI NELLA CARNE, ANDÒ IN MILLE PEZZI. "AH AH AH, CREDENT'CHE US TUE ARMI MI FACESSEMO QUALCOSA!" ALLORA, ERCOLE PRESE LA SUA CIANA DI LEGNO E CORSE VERSO IL LEONE, "VEDIAMO SE CON QUESTA RESISTI" LA BESTIA, COLTA DI SORPRESA, ARRETRÒ E ANDÒ A NASCONDERSI IN UNA GROTTA VICINO; LA GROTTA AVEVA DUE USCITE E SE L'ERDO FOSSE ENTRATO DA UNA DELLE DUE APERTURE, IL LEONE SAPERE ROTUTO USCIRE FACILMENTE DALL'ALTRA, INTRAPROVANDO. "HO TROVATO, SIGHIUSO UNA DELLE DUE USCITE CON DUE PIETE COSÌ NONAVIA SCAMPO!"

POI ENTRÒ E SI BUTTO' SUL LEONE, POICHÉ NON POTRIA UCCIDERLO CON LA CIANA NE CON LE FRECCIE, GLI CIECONO' IL COLLO CON LE BRACCIA E LO STENSE, FINO A SOFFOCARLO, COSÌ MORÌ IL LEONE DI NEMEA, FIGLIO DI TIEONE.

SUBITO DOPO, ERCOLE PRESE SULLE SPALLE IL LEONE E LO RIPORTÒ A TIRINTO, "ECCO IL TUO LEONE!" "NON È POSSIBILE! NESSUNO CI ERA MAI RIUSCITO!" SI DICE CHE EURISTEO, SCORDATO PER LA FORZA DI QUEL'UOMO, SI NASCSE IN UNA GROTTA DI BRONZO, NEI SOTTERANEI.

Figura 4: Copione de Il leone di Nemea/2

Questo secondo copione, pur avvicinandosi maggiormente al tempo e allo stile propri del mito, presenta un livello inferiore di rielaborazione personale da parte degli studenti. Il testo rivela comunque una discreta capacità di costruzione performativa e una consapevolezza dell'uso del mezzo teatrale, come evidenziato dall'inserimento accurato delle didascalie. L'uso del fuori campo e del narratore onnisciente risulta predominante, limitando così il ruolo attivo dei singoli personaggi e lasciando minore spazio alla loro autonomia espressiva.

In termini di dinamismo scenico, il copione appare più statico, con minore attenzione alla varietà delle espressioni linguistiche ed extralinguistiche e una caratterizzazione più superficiale dei personaggi. Il lavoro di sceneggiatura ha dedicato minor attenzione alle battute, il che ha reso l'interazione tra i personaggi meno incisiva. Tuttavia, il gruppo ha lavorato con impegno e ha ottenuto un risultato complessivamente positivo. Un maggiore sforzo di riscrittura avrebbe potuto rendere il testo diafasicamente più informale, adattandolo meglio alle esigenze di un apprendente di italiano L2, per il quale un registro meno formale avrebbe facilitato la comprensione e l'interpretazione del copione.

Il terzo elaborato è stato presentato da quattro studenti di 1°A. I ragazzi, come si vedrà nel copione, hanno fatto alcune scelte particolari che vale la pena analizzare. Il loro mito di partenza era quello di Ade e Persefone.

Come già evidenziato, gli studenti hanno compiuto alcune scelte linguistiche e strutturali peculiari. In primo luogo, hanno optato per un'alternanza dei ruoli nel fuori campo, assumendo a turno il ruolo di narratore esterno. Questa scelta è accompagnata dalla particolarità di inserire come uniche battute esplicite solo quelle fuori scena, lasciando invece che i dialoghi e le altre interazioni verbali siano frutto dell'improvvisazione dell'attore.

Nelle didascalie, gli studenti hanno segnalato gesti, turni di parola e alcune indicazioni generali su cosa dire, senza però fornire sempre le battute vere e proprie. Questo approccio non segue le convenzioni del testo teatrale, dove la didascalia solitamente è riservata alle indicazioni di movimento e non al contenuto verbale degli attori. Tuttavia, gli studenti hanno dichiarato esplicitamente l'intenzione di affidarsi all'implicito, valorizzando toni e gesti come elementi centrali dell'espressività teatrale.

L'aspetto performativo del copione risulta complessivamente efficace, con un utilizzo consapevole dei deittici per sostenere la performatività della scena. La rielaborazione si distingue per originalità, pur mantenendo una coerenza di fondo con la trama del mito. Tuttavia, l'assenza di alcune battute significative limita in parte la rappresentazione, rischiando di renderla un'esecuzione di lettura accompagnata da gesti anziché un dialogo teatrale strutturato. La scelta di privilegiare l'aspetto scenico rispetto alla definizione precisa dei dialoghi è certamente discussa, ma denota una consapevolezza avanzata dell'elemento

extralinguistico. Questo è stato confermato durante la messinscena, dove la gestualità e l'espressione hanno assunto un ruolo centrale.

Infine, il lessico utilizzato oscilla tra il registro mitologico e un linguaggio più semplice e accessibile, tipico degli studenti. Nel complesso, il copione riflette una buona comprensione e un approccio creativo, dimostrando un'interpretazione originale e al tempo stesso rispettosa della fonte mitica.

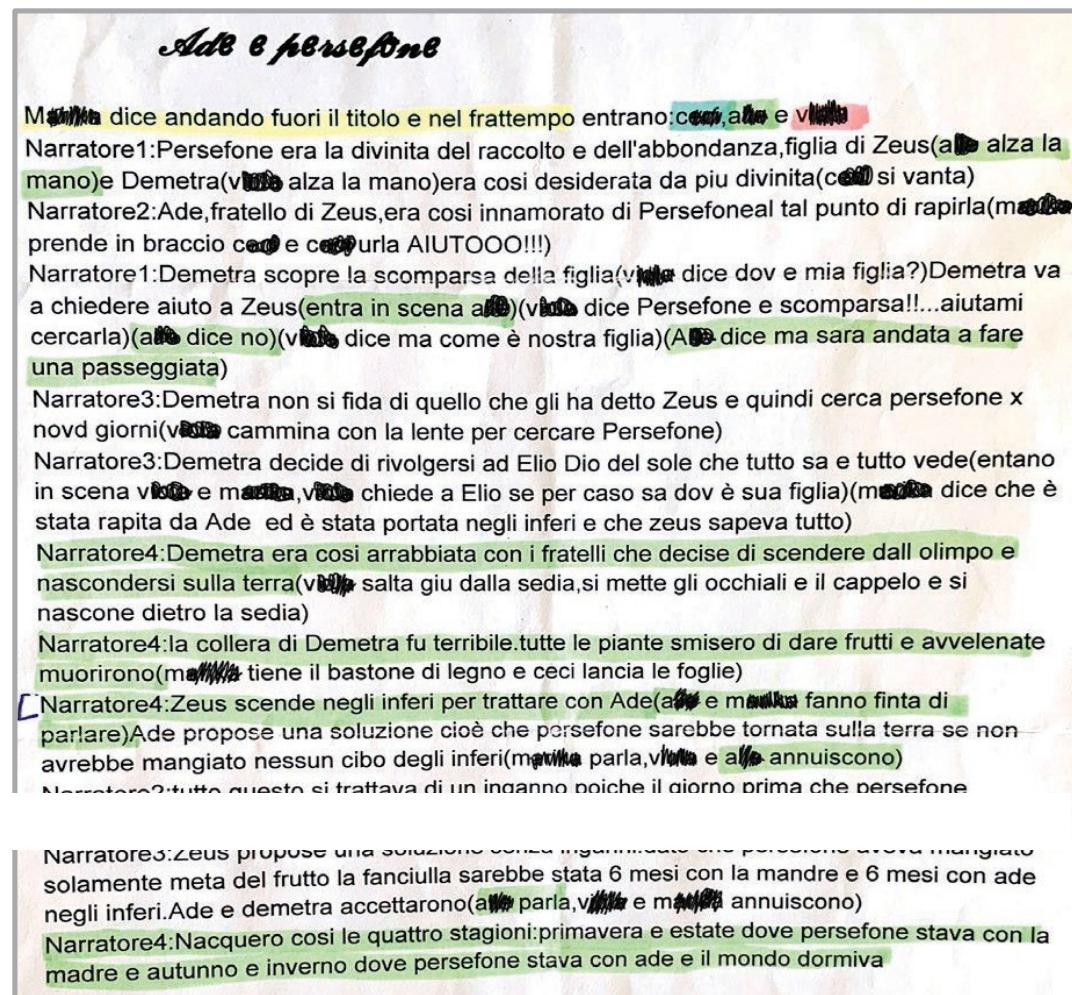


Figura 5: Copione di Ade e Persefone

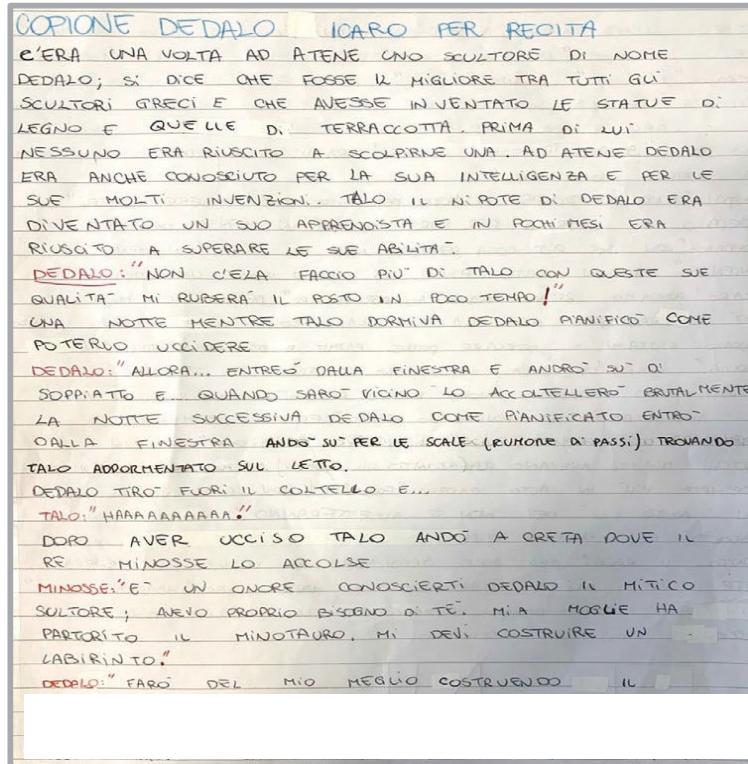


Figura 6: Copione di Dedalo e Icaro/1

Il quarto e ultimo elaborato analizzato è la riscrittura⁸ del mito di Dedalo e Icaro proposta da tre ragazzi di 1°B.

⁸ A. si è occupata volontariamente della riscrittura «in bella copia» del copione. Dalle immagini (scrittura in stampato maiuscolo, errori morfosintattici e grammaticali...) si evince la sua difficoltà su cui, però, anche in accordo con il suo PDP, sorvoliamo. Infatti, nel suo PDP si legge: «nella produzione scritta dovrà essere privilegiato il contenuto sulla forma». A., infatti, è una studentessa con DSA (dislessia e disortografia), che riscontra difficoltà significative nella lettura e, soprattutto, nella scrittura a livello ortografico. Nella sua classe era presente anche una studentessa con certificazione ai sensi della legge 104/92, a cui era formalmente assegnato il docente di sostegno. In accordo con il consiglio di classe, e nell'ottica di una gestione inclusiva delle attività laboratoriali, l'insegnante ha fornito un supporto trasversale anche ad altri studenti con DSA, tra cui A., facilitandone la partecipazione e il lavoro nei gruppi.

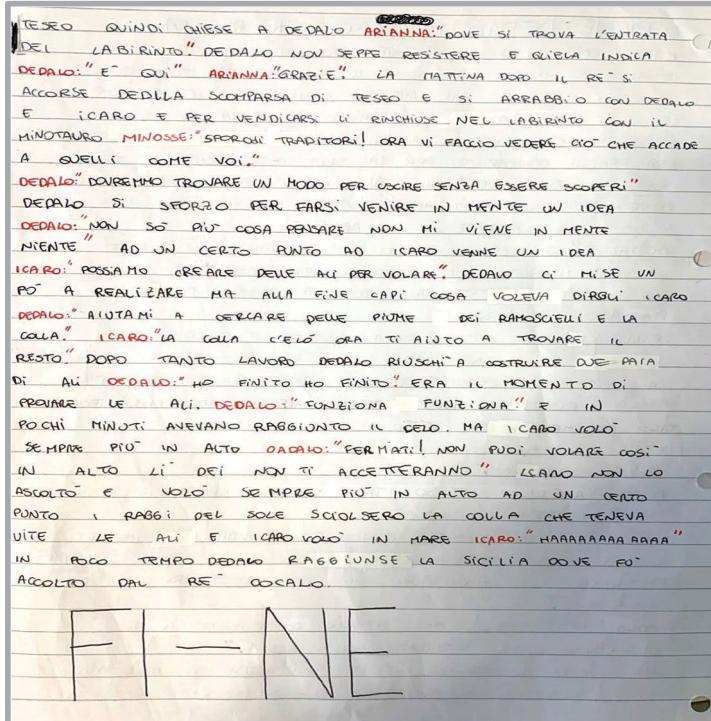


Figura 7: Copione di Dedalo e Icaro/2

Una delle studentesse del gruppo, a cui ci si riferirà come A., è aiutata dall'insegnante di sostegno. Il mito da cui è partito questo gruppo è quello di Dedalo e Icaro. Per loro è stato particolarmente difficile portare a termine il lavoro avendo l'attenzione di non escludere A. durante tutte le fasi, ma soprattutto di non farle pesare una differenza che lei già sente, essendo sempre accompagnata da un'insegnante in più. Nonostante le difficoltà iniziali, il gruppo ha dimostrato un impegno costante, producendo un lavoro coerente con il mito di partenza e rispettando i principali requisiti di un testo teatrale. La fase di rielaborazione è stata più lenta rispetto a quella degli altri gruppi, e il copione finale, pur non presentando elementi di forte innovazione, riesce a mantenere una buona aderenza alla narrazione originale.

Il testo è caratterizzato da una struttura narrativa lineare e da un lessico accessibile, elementi che lo rendono adatto al contesto didattico. Gli studenti hanno inserito diverse battute ben articolate e coerenti con la trama, anche se spesso adottano un registro informale che si discosta dal tono solenne tipico dei miti. Un aspetto meno sviluppato riguarda l'utilizzo delle didascalie: queste appaiono in modo sporadico e offrono poche indicazioni su gesti, espressioni e intonazioni, riducendo così la componente performativa del copione. Anche l'uso dei deittici e degli elementi extralinguistici risulta limitato, aspetti che avrebbero potuto arricchire la resa scenica. La figura del narratore è presente

ma non invasiva, lasciando ampio spazio ai personaggi, i quali però risultano appena caratterizzati.

Nel complesso, il gruppo ha completato il progetto con coerenza rispetto agli obiettivi previsti, dimostrando un buon livello di impegno e raggiungendo gli standard minimi per la realizzazione di un testo teatrale educativo, pur lasciando margine per miglioramenti in termini di profondità espressiva e complessità linguistica.

2.4. Osservazioni finali

I copioni selezionati e discussi nel paragrafo precedente vogliono essere un campione di tutti quelli realizzati dai ragazzi nel corso della sperimentazione didattica. Sebbene ci siano grandi differenze di resa finale tra un testo teatrale ed un altro, le caratteristiche basiche del genere possono dirsi acquisite da tutti gli studenti. Infatti, in ogni testo da loro prodotto erano presenti elementi tipici di questa tipologia testuale. Nonostante la giovane età degli studenti coinvolti, anche le nozioni basilari di diamesia e variazione linguistica sembrano acquisite in modo soddisfacente. Durante l'attività, i ragazzi hanno verbalizzato il piacere di affrontare in un modo diverso l'epica e la possibilità di realizzare da soli e poi interpretare in uno spettacolo un vero copione. Per loro è stato emozionante e gratificante che il progetto avesse un risvolto pratico e tangibile e che l'attività non si limitasse alla riscrittura.

Dal punto di vista strettamente didattico, gli studenti hanno acquisito in modo esaustivo le conoscenze richieste dalle insegnanti sui principali miti della mitologia greca e sul genere del teatro. Inoltre, sono stati capaci di riscrivere i testi in modo originale. Dal punto di vista linguistico e sociolinguistico, i ragazzi hanno dimostrato di aver interiorizzato la differenza tra scritto e parlato e la posizione mediana che il testo teatrale occupa in questa antitesi. Anche a livello di inclusività, possiamo ritenere il progetto proponibile anche in classi con alta percentuale di studenti con BES. Con le dovute accortezze, infatti, è possibile per ogni studente ritagliarsi uno spazio da protagonista.

Il lavoro di gruppo, poi, soprattutto nella loro fascia di età, stimola i ragazzi a conoscersi meglio, a fidarsi dei compagni di classe e ad impegnarsi e responsabilizzarsi perché il lavoro finale sia soddisfacente sia per sé che per gli altri. Anche nel questionario di gradimento i ragazzi hanno mostrato altissime percentuali di apprezzamento per questo tipo di attività e desiderio di rivivere esperienze di questo tipo.

Pur non potendo affermare che gli obiettivi delineati dalle *Indicazioni Nazionali* siano stati completamente raggiunti, è importante ricordare che essi rappresentano traguardi da conseguire nel corso dell'intero ciclo della scuola secondaria di primo grado. In questa prospettiva, il progetto qui descritto può essere considerato come un primo passo significativo in tale direzione, e si auspica che possa avere un seguito nei percorsi successivi.

3. Opinione di studenti e insegnanti

3.1. Il questionario di validazione degli studenti

Sono state raccolte e analizzate le risposte di circa trentacinque studenti. Il questionario era anonimo e organizzato in due parti. Nella prima, gli studenti potevano indicare la loro preferenza su una scala da «per niente» a «moltissimo» su diversi aspetti della sperimentazione didattica. Nella seconda, c'erano alcune domande aperte in cui si chiedeva cosa gli fosse piaciuto di più, cosa di meno e se avessero voluto cambiare qualcosa. Non essendo emerse particolari problematiche, non sono state riportate le risposte aperte, tutte generalmente positive, mentre è rilevante analizzare alcuni dei risultati emersi nella prima parte del questionario. In particolare, alla domanda «Frequentando questo progetto hai acquisito nuove conoscenze?» il 97% degli studenti ha selezionato le opzioni «molto» e «moltissimo», sottolineando la consapevolezza, da parte dei ragazzi, delle nozioni interiorizzate. Anche i materiali e gli strumenti utilizzati durante la sperimentazione didattica sono stati graditi dai ragazzi, che hanno selezionato le opzioni più alte di apprezzamento nel 94% dei casi. Durante lo svolgimento dell'attività era già stato verbalizzato a più riprese l'entusiasmo di lavorare ad un copione teatrale, ma soprattutto l'emozione per la possibilità di fare una messinscena vera e propria e di poter mostrare anche ai genitori la propria interpretazione del mito assegnato. Per quanto riguarda le difficoltà incontrate durante l'attività, solamente il 9% degli studenti ha selezionato la voce «abbastanza», mentre rispettivamente il 55% e il 36% di loro ha invece optato per «per niente» e «poco». Nonostante non si trattasse di un'attività semplice, i supporti forniti e le lezioni teoriche preliminari hanno dunque aiutato discretamente gli studenti durante il progetto, rendendolo, tutto sommato, agevole per la grande maggioranza di loro. Senza dubbio lo svolgimento è stato coadiuvato in larga misura dalla presenza costante di un grande numero di insegnanti insieme alle classi di volta in volta coinvolte, non sempre disponibile in tutte le situazioni, e questo va tenuto in considerazione.

Un altro dato interessante riguarda le percentuali di risposta alla domanda «Sei riuscito a lavorare bene all'interno del tuo gruppo?». A questo quesito, il 20% degli intervistati ha risposto «abbastanza», mentre l'80% ha selezionato «molto» o «moltissimo». Trattandosi di classi con un'altissima percentuale di studenti con BES, non era scontato che la maggior parte dei gruppi riuscisse a lavorare bene e sinergicamente ma, come è emerso anche dall'analisi degli elaborati, nella quasi totalità delle situazioni gli studenti sono stati in grado di gestire autonomamente e in modo positivo le situazioni. Anche i ragazzi con BES hanno messo molto impegno nell'attività ed hanno superato diversi ostacoli, rendendo l'attività piacevole per sé stessi e per i compagni, in un clima di serenità e di inclusività. Diversi di loro hanno affermato di non aver risentito di differenze di trattamento e di essersi sentiti «per la prima volta davvero

parte della classe». Per concludere, alla domanda «Rifaresti un'esperienza di questo tipo?» il 95% degli studenti ha risposto «moltissimo», mentre il restante 5% ha selezionato l'opzione «molto». Dati di questo tipo possono aiutare a meglio comprendere le esigenze dei ragazzi che apprezzano attività pratiche e ludiche, nelle quali possono mettere in mostra talenti differenti ed emergere anche se hanno difficoltà nello studio personale.

Tale consapevolezza non vuole porsi come sostitutiva ai modelli tradizionali di insegnamento, ma può essere un incentivo ad includere, tra le normali attività didattiche, progetti multidisciplinari di questo tipo.

3.2. Il feedback degli insegnanti

Come anticipato, anche agli insegnanti è stato chiesto un parere sull'attività svolta e sulla sua efficacia. Ne è emersa una risposta parimenti positiva. In particolare, l'insegnante di 1°A ha affermato:

Il progetto di riscrittura e di teatralizzazione del mito classico ha interessato molto la classe: gli alunni hanno lavorato nel rispetto dei tempi, delle consegne e delle varie fasi in cui era strutturata l'attività, adattandosi alle diverse modalità di lavoro e operando con impegno, creatività ed entusiasmo.

Dopo questa prima parte, in cui si è focalizzata sull'interesse provato dalla classe e sull'impegno dimostrato dagli studenti, ha proseguito:

L'esperienza è stata apprezzata e sicuramente verrà riproposta nei prossimi anni scolastici, perché agevola la comprensione del testo, favorisce l'inclusione e, grazie all'applicazione delle metodologie didattiche proprie del cooperative learning, consente una più partecipata collaborazione degli alunni.

Anche l'insegnante di 1°B si è dimostrata soddisfatta del lavoro proposto, che ha commentato in questo modo:

Gli studenti hanno sicuramente acquisito delle nuove competenze, tra cui quelle non semplici del linguaggio teatrale, come l'intonazione, l'espressività e la prossemica. Hanno imparato poi a scendere a compromessi con le esigenze di ciascun membro del gruppo, anche i più fragili. L'attività ha avuto un riscontro positivo, sicuramente è un lavoro che riproporremo in futuro.

4. Conclusioni

La sperimentazione didattica di riscrittura creativa di un mito classico combinata alla sua drammatizzazione in copione teatrale si è rivelata un approccio efficace per unire il lavoro sulla variazione linguistica al consolidamento di abilità fondamentali quali la lettura (in questo caso espressiva) e la

scrittura. D'altra parte, non è una novità che il teatro sia un buon alleato tanto per lo studio della lingua quanto per lo sviluppo di abilità sociali. Infatti, come evidenzia Pilotto (2004: 111):

Se si considera l'attività teatrale come una modalità in più che la scuola può utilizzare per realizzare i suoi intenti formativi, non bisogna trascurare uno degli obiettivi che maggiormente rafforzano il binomio 'educazione e teatro' a scuola: l'apprendimento della lingua. Questo processo è basato sull'abilità del bambino di giocare con i suoni e con le parole prima che sull'apprendimento delle regole grammaticali. Quando il bambino si impegna in dialoghi spontanei con altre persone, assimila il loro linguaggio e i loro ruoli arrivando così a comprendere i modi della comunicazione linguistica. Tutto ciò, quando il piccolo alunno raggiunge l'età evolutiva adatta, può essere direttamente connesso alla dimensione drammaturgica, ovvero all'utilizzo del testo teatrale e della sua messinscena. La drammatizzazione quindi può sviluppare le capacità di leggere e scrivere. Ciò avviene sia quando si impiega un testo già esistente per la rappresentazione, sia quando invece lo si stende per l'occorrenza.

Questo, insieme a quanto ricordato in precedenza sulla maggiore efficacia del lavoro di riscrittura quando si parte da una base nota, va a confermare anche l'idea dell'approccio variazionistico come "implicita sostanziazione", parfrasando le parole di Cantoni e Fresu (2020: 1004), della didattica, trasversale e applicabile a livello interdisciplinare. Un approccio, dunque, non troppo dispendioso a livello di tempo né di energie, come comunemente si pensa. Per questo motivo, si ritiene cruciale mostrare ai docenti esempi e modelli di progetti che, esplicitamente o meno, includano la variazione linguistica nella pratica didattica quotidiana, auspicando una diffusione di queste attività e di questi approcci non più solo nella documentazione scolastica, dove già trovano posto, ma nella prassi di molti insegnanti.

Riferimenti bibliografici

- Berruto, Gaetano (2012), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci.
- Cantoni, Paola – Fresu, Rita (2020), *Altri modelli per l'insegnamento della variazione: riflessioni teoriche e proposte didattiche*, in «Italiano LinguaDue», 1, pp. 991-1006.
- Cignetti, Luca – Demartini, Silvia – Fornara, Simone – Viale, Matteo (2022), *Didattica dell'italiano come lingua prima*, Bologna, il Mulino.

- Fresu, Rita – Urraci, Giovanni (a cura di) (2024), *Una lingua, molte "lingue". La variazione linguistica nella didattica dell'italiano: teorie, strumenti, pratiche*, Firenze, Cesati.
- Lavinio, Cristina (2024), *Insegnare a dipanare e governare l'intreccio delle varietà*, in Fresu, Urraci 2024: 21-36.
- Mioni, Alberto M. (1983), *Italiano tendenziale: osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione*, in AA. VV., *Scritti linguistici in onore di Giovan Battista Pellegrini*, Pisa, Pacini, pp. 494-517.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e della scuola del primo ciclo, a norma del DPR 89 del 20 marzo 2009*, Firenze, Le Monnier.
- Nencioni, Giovanni (1976), *Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato*, in «Strumenti critici», X, pp. 1-56.
- Pistolesi, Elena (2015), *Diamesia: la nascita di una dimensione*, in Barbara Gili Fivelà, Elena Pistolesi, Rosa Pugliese (a cura di), *Parole, gesti, interpretazioni. Studi Linguistici per Carla Bazzanella*, Roma, Aracne, pp. 27-56.
- Pillotto, Serena (2004), *La Drammaturgia nel Teatro della Scuola*, Milano, LED Edizioni Universitarie.
- Piumini, Roberto (2014), *Dei ed eroi dell'Olimpo. Oscar Junior*, Milano, Mondadori.
- Varriale, Cosimo – Baiano, Tommaso – Garribba, Gennaro – Orlando, Rosaura (1997), *Il "Cooperative learning": un metodo per l'apprendimento disciplinare e per l'educazione del sentimento sociale*, in «Rivista di Psicologia Individuale», 41, pp. 47-54.