Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
Dipartimento formazione e apprendimento

SUPSI

TESI DI BACHELOR DI

EMANUELE BONATO

BACHELOR OF ARTS IN PRIMARY EDUCATION

ANNO ACCADEMICO 2016/2017

DAL GIOCO AL TEATRO

UN APPROCCIO PER UNA DIDATTICA INCLUSIVA

RELATORE

DANIELE DELL'AGNOLA

Un enorme ringraziamento a mamma Simonetta, papà Graziano e a mia sorella Myriam per il sostegno ricevuto durante tutto il mio percorso scolastico.

Con lo sguardo rivolto verso il cielo, ringrazio anche quelle persone che purtroppo non ci sono più: amici, parenti e docenti che hanno saputo trasmettermi insegnamenti di inestimabile ricchezza.

Grazie a tutti i docenti che mi hanno accompagnato, Daniele, A., sua moglie S. e tutti i bambini della 4a di Novazzano.

Ringrazio in particolar modo la mia futura sposa Monica che ha saputo trasmettermi la serenità necessaria per affrontare questo lavoro.

Sommario

1. Introduzione 1

1.1 Motivazione della scelta 1

1.2 Il percorso in breve 2

2. Tematizzazione 5

2.1 Quadro teorico di riferimento 5

2.1.1 L'inclusione scolastica 5

2.1.2 L'accoglienza 6

2.1.3 Le dinamiche di gruppo 7

2.1.4 Il laboratorio di teatro nel contesto scolastico 8

2.1.5 La differenziazione 10

2.2 Analisi del contesto 11

3. Sperimentazione 13

3.1 Progettazione 13

3.2 Domande di ricerca 13

3.3 Ipotesi di ricerca 14

3.4 Quadro metodologico 14

3.4.1 Metodologia della ricerca 14

3.4.2 Strumenti di ricerca 15

a) Il test sociometrico 15

b) Il questionario 16

c) La redazione di un diario di bordo 16

d) L'intervista semi-strutturata 16

4. Analisi d'intervento 19

4.1 Risultati dei test sociometrici 19

4.2 Risultati del questionario per l'analisi inclusiva 23

4.3 Risultati che emergono dalle esperienze di laboratorio teatrale 23
4.4 Risultati ricavati dall'analisi delle interviste 27
5. Conclusioni 29
5.1 Bilancio del percorso 29
To. 29
Ri. 30
De. 30
5.2 Limiti della ricerca 32
5.3 Prospettive future 33
5.4 Impatto emotivo 33
6. Bibliografia e sitografia 35
6.1 Libri 35
6.2 Articoli, riviste, documenti online e lavori di diploma consultati 35
7. Allegati 37
7.1 Questionario per l'analisi dell'inclusione 37
7.2 L'evoluzione del percorso 40
7.3 Alcune riflessioni scritte dai bambini durante la realizzazione del percorso 42
7.4 Intervista a De. a inizio percorso. 44
7.5 Intervista a De. a fine percorso 46
7.6 Il testo narrativo 48

1. Introduzione

1.1 Motivazione della scelta

Il motivo principale che mi ha spinto a realizzare questo progetto è la convinzione che l'utilizzo del linguaggio teatrale possa avere considerevoli effetti positivi nella formazione globale di un individuo. Quanto affermo è certamente legato al mio vissuto personale: durante il periodo adolescenziale ho avuto modo di praticare delle attività artistiche come corsi di teatro e canto grazie ai quali ho potuto anche imparare a suonare uno strumento musicale come la chitarra. Ricordo molto bene quel periodo: le docenti di tedesco e italiano ci proposero anche di girare un film basato su un romanzo intitolato *Die schwarzen Brüder*[1] che trattava, come tema principale, lo sfruttamento minorile dei giovani spazzacamini ticinesi. Il progetto mi aveva coinvolto molto sia a livello didattico sia a livello personale, rafforzando la mia autostima: da ragazzo timido e introverso ero riuscito a trasformarmi in una persona più empatica e socievole. Sviluppando capacità espressive, verbali e non verbali attraverso l'apprendimento di tecniche gestuali e mimiche, mi sono sentito sempre meno impacciato durante le comunicazioni orali e ho potuto far evolvere determinate caratteristiche della mia personalità. Con il tempo mi sono accorto di quanto le esperienze teatrali e musicali siano state decisive nel forgiare il mio carattere, dandomi la possibilità di vivere nuove esperienze di socializzazione come animatore e responsabile di colonie estive, maturando la consapevolezza che avrei proseguito i miei studi nel settore scolastico in qualità di maestro di scuola elementare.

Durante gli studi presso il Dipartimento Formazione e Apprendimento della SUPSI, ho avuto modo di svolgere un breve corso di teatro curato da Hans-Henning Wulf, insegnante di teatro per bambini e adulti, diplomato presso la Scuola Teatro Dimitri. Il corso mi ha permesso di riscoprire la passione per il teatro, comprendendo sempre di più la necessità di promuovere progetti in ambito teatrale anche all'interno dei vari contesti scolastici; ho potuto rendermi conto di quanto le persone coinvolte nelle attività teatrali siano in grado di divertirsi, sfoggiare la propria creatività, confrontarsi, condividere la comunicazione di messaggi positivi di cui la

[1] Tetzer , L. (1941). *Die schwarzen Brüder.* Aarau: Sauerländer & Co.

nostra società ha tanto bisogno e collaborare nel raggiungimento dello stesso obiettivo performativo: suscitare emozioni.

In seguito, parallelamente ai miei studi al DFA, ho iniziato a svolgere delle attività teatrali che mi hanno permesso di entrare a far parte di una compagnia con la quale ho svolto alcuni musical in qualità di attore. Ho anche avuto la possibilità di collaborare con l'attrice-burattinaia Ioana Butu nella realizzazione del suo spettacolo matematico per bambini intitolato "Figuriamoci". Nel tempo libero mi sono poi dedicato all'animazione all'interno di istituti per minorenni con problematiche derivanti dal disagio sociale e giovani con disabilità. Ho quindi avuto la possibilità di confrontarmi con il tema dell'inclusione di cui sempre più spesso si sente parlare anche in ambito scolastico; tema che ho potuto approfondire in particolare grazie al corso "Scienze dell'educazione IV: inclusione e disabilità" tenuto dai professori Michele Mainardi e Heidrun Demo durante il secondo anno di formazione.

Attraverso lo studio accademico, ho potuto chiarire il significato delle quattro fasi fondamentali che riguardano l'educazione di persone in situazione d'handicap ovvero *esclusione, inserimento, integrazione, inclusione* e venire a conoscenza dei principi edificanti sostenuti dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, tra i quali figura anche la promozione della loro "piena ed effettiva partecipazione e inclusione nella società"[2]. Approfondendo maggiormente la tematica in qualità di futuro docente, mi sono reso conto facilmente di quanto sia urgente impegnarsi per cambiare la società in cui viviamo, procedendo in primis verso una sostanziale modifica delle modalità d'accesso degli allievi "speciali" alla scuola dell'obbligo, grazie alla realizzazione di strutture idonee che possano permettere loro condizioni più favorevoli attraverso l'interazione e la socializzazione con gli altri cittadini.

1.2 Il percorso in breve[3]

Nel corso della mia pratica professionale in una quarta elementare di Novazzano ho avuto la possibilità di sperimentare l'inserimento sporadico di cinque allievi di scuola speciale, di età compresa tra 12 e 16 anni, provenienti dall'Istituto Sant'Angelo di Loverciano. Attraverso delle attività svolte all'incirca due volte al mese, bambini e ragazzi hanno avuto la possibilità di

[2] Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, articolo 3.
[3] Uno schema del percorso di trova in allegato 7.2 (p. 40).

iniziare un percorso di socializzazione grazie alla visione di alcuni film che sono stati successivamente analizzati e discussi prima in gruppi e poi collettivamente. Alle attività è stato attribuito dai ragazzi il termine "Cineforum". Insieme abbiamo anche avuto modo di assistere a un teatro di narrazione e danza intitolato "Il paese senza parole" realizzato dagli attori della Compagnia Rosso Teatro[4]. Ho quindi iniziato a considerare l'idea di realizzare un progetto teatrale che potesse coinvolgere sia i bambini della quarta elementare sia in bambini della scuola speciale, il tutto nell'ottica di una didattica inclusiva. Mi sono infatti chiesto in che modo avrei potuto promuovere l'inclusione attraverso un progetto di teatro.

Purtroppo il tempo, le risorse e alcune resistenze organizzative incontrate in fase di progettazione non mi hanno permesso di coinvolgere i bambini di scuola speciale nel progetto teatrale come avrei invece desiderato. Ho però deciso di documentare alcune attività svolte insieme a loro anche se in seguito il progetto è stato realizzato esclusivamente con i diciassette bambini di quarta elementare, ai quali ho somministrato un test sociometrico a gennaio ed uno ad aprile, nel tentativo di valutare la maggiore o minore inclusione di alcuni bambini all'interno del gruppo-classe per comprendere gli effetti educativi del laboratorio teatrale.

All'inizio del percorso i bambini hanno giocato a un gioco di ruolo intitolato "Les Loups - Garous de Thiercelieux". Il gioco si sviluppa in due fasi: nella fase notturna i giocatori che svolgono il ruolo dei lupi hanno il compito di individuare delle vittime, mentre nella fase diurna ogni giocatore ha il diritto di difendersi dalle accuse di essere un lupo. Grazie a questo gioco molto intrigante, abbiamo iniziato a scrivere la trama di un testo narrativo iniziando ad improvvisare alcune scenette durante alcuni momenti di laboratorio teatrale.

Dopo aver più volte rivisitato e aggiustato il racconto per dare una logica alla successione degli eventi, è nata l'idea di trasformare il racconto in un teatro di narrazione. A gruppi i bambini hanno avuto modo di elaborare una scenetta corrispondente ad uno spezzone della storia, adattandola a loro piacimento con la supervisione del docente. All'interno di ogni gruppo un bambino ha avuto il ruolo di narratore.

---

[4] Compagnia diretta da Alessandro Rossi che si occupa della produzione e promozione del teatro per l'infanzia e la gioventù.

Una volta ottenuta l'approvazione di ogni scenetta da parte del resto del gruppo-classe, abbiamo iniziato a recarci in palestra per svolgere alcuni esercizi in uno spazio più ampio che ci ha permesso di lavorare sulla dimensione espressiva e scoprire le innumerevoli possibilità scenografiche offerte, non solo dalle scenografie create in classe, ma anche dai grandi attrezzi. I bambini hanno così potuto scoprire che nel teatro c'è posto per tutti: attori, voci narranti, ballerini, cantanti, musicisti, comparse, scenografi, costumisti, suggeritori, presentatori e spettatori.

I bambini hanno successivamente deciso di far vedere i frutti del proprio lavoro ad alcune classi presenti in sede e ai cinque allievi dell'istituto Sant'Angelo di Loverciano.

Ad oggi, non è ancora stato possibile esibirsi di fronte ad un pubblico ampio, ma l'obiettivo finale è quello di realizzare lo spettacolo a giugno dove vengano coinvolti anche i genitori.

2. Tematizzazione

2.1 Quadro teorico di riferimento

2.1.1 L'inclusione scolastica

Tra gli obiettivi del lavoro di ricerca che viene qui proposto, vi è quello di analizzare da vicino un'esperienza di teatro laboratoriale che si orienti verso una *didattica inclusiva*. Per comprendere e definire meglio il vero significato che si nasconde dietro al termine *inclusione,* ritengo necessario fare alcune precisazioni grazie al supporto dalla letteratura che ha approfondito questo argomento.

Gli aspetti essenziali dell'educazione inclusiva appaiono per la prima volta in via ufficiale nei documenti della Conferenza di Salamanca (1994) e di Dakar (2000). Come ricorda Medeghini (2009), "nelle dichiarazioni di Salamanca si tenta di superare la concezione negativa delle differenze e di collocarle all'interno di un'educazione per tutti, attenta ai bisogni dei singoli allievi" (p. 53).

All'interno della dichiarazione possiamo infatti ritrovare i seguenti punti:

1. l'educazione è un diritto fondamentale di ogni bambino di poter acquisire e mantenere un livello di conoscenze accettabili;
2. ogni bambino ha caratteristiche, interessi, predisposizioni e necessità di apprendimento che gli sono proprie;
3. i sistemi educativi e i programmi devono essere concepiti e messi in pratica in modo da tenere conto di questa grande diversità di caratteristiche e di bisogni;
4. le scuole normali che assumono questo orientamento di integrazione costituiscono il modo più efficace per combattere i comportamenti discriminatori, creando delle comunità accoglienti, costruendo una società di integrazione e raggiungendo l'obiettivo di un'educazione per tutti. Inoltre garantiscono efficacemente l'educazione dei bambini, accrescono il profitto e il rendimento complessivo del sistema educativo.

Promuovere una didattica inclusiva all'interno di una classe significa quindi prendere in considerazione tutte le differenze sociali e culturali presenti in ogni individuo: ogni allievo a scuola incontra delle difficoltà diverse rispetto a quelle dei suoi compagni, allo stesso tempo ha bisogni

diversi proprio perché è portatore di un bagaglio diverso di conoscenze, esperienze ed apprendimenti.

Medeghini (2006) sostiene inoltre che l'educazione inclusiva non può essere "un tema marginale relativo a come alcuni studenti possano essere integrati nell'educazione ordinaria" ma piuttosto dovrebbe rappresentare "un approccio che si propone di trasformare il sistema educativo in modo da farlo corrispondere alla diversità degli studenti" (p. 47). Sostanzialmente occorre precisare che un'educazione inclusiva non dovrebbe prevedere unicamente il fatto di includere i bambini che presentano deficit linguistici, visivi, cognitivi o biologici, ma considerare l'inclusione in termini ben più ampi, dove a beneficiare di una situazione d'inclusione siano tutti gli allievi, come pure i genitori e gli insegnanti. Maviglia (2009) ricorda infatti come non sia possibile tirarsi indietro "pensando che il problema dell'inclusione sia un fatto che riguardi solo gli allievi e non anche l'organizzazione al suo interno e nei rapporti con l'esterno. Un progetto di inclusione nei confronti dei minori dovrebbe dunque andare di pari passo con un progetto di integrazione degli adulti e delle istituzioni" (pp. 24 - 25).

Come ho potuto sperimentare attraverso le pratiche professionali, per il docente risulta fondamentale poter collaborare insieme alle famiglie e agli operatori, docenti di sostegno pedagogico e logopedisti che si occupano degli allievi: attraverso un lavoro condiviso e mirato, a seconda delle possibilità dell'allievo, sarà plausibile offrire un progetto d'apprendimento maggiormente efficace. Nelle nostre classi purtroppo questa collaborazione non sempre si realizza, ma risulta parziale considerando il fatto che, ad esempio, gli allievi con difficoltà vengono di regola "prelevati" dall'aula scolastica per svolgere dei compiti individualizzati. Come sottolinea Mainardi (2011), "fintanto che la scolarità degli allievi con disabilita sarà affrontata, a livello istituzionale, prevalentemente come problematica individuale, la scuola non potrà dirsi inclusiva e non potrà neppure fare tesoro di quanto realizzato: via l'allievo in teoria scompaiono – si dissolvono – anche le reali o metaforiche rampe di accesso interne concepite con cura e impegno, le risorse educative e di accompagnamento mobilizzate per sostenere la scolarità nel caso particolare" (p. 4). Agli istituti scolastici viene dunque affidato il compito di riuscire a fare diventare regolare una situazione che in passato veniva considerata un'eccezione, facendo evolvere la convinzione che si possa "sviluppare lo speciale nel normale" (Mainardi, 2010, p. 27).

2.1.2 L'accoglienza

Come visto in precedenza, grazie alla Conferenza di Salamanca, è stato possibile sensibilizzare il mondo della politica scolastica, creando le basi per evitare ingiuste discriminazioni e iniziare a

trattare gli allievi "indipendentemente dalle differenze o difficoltà individuali" nel tentativo di costruire delle comunità accoglienti (Mainardi, 2011, p. 4).

Personalmente reputo che in ambito scolastico l'accoglienza rappresenti proprio uno degli aspetti da curare maggiormente. Di fronte alle dilaganti carenze educative, con le quali siamo confrontati quotidianamente, credo sia importante permettere a tutti i bambini di vivere la scuola come un luogo in cui ci si prende cura gli uni degli altri, dove ognuno possa trovare spazio per raccontare le proprie esperienze ed esplicitare le proprie opinioni, un luogo dove poter essere accettati esattamente così come si è. Su questo punto mi trovo d'accordo con l'affermazione di Polito (2000): "accoglienza vuol dire ospitalità, fare spazio dentro di noi per percepire la presenza dell'altro, ascoltarlo nei suoi bisogni, valorizzarlo nella sua diversità, apprezzarlo per le sue risorse, festeggiarlo per la sua crescita e autorealizzazione" (p. 95).

È facile intuire come un individuo che si sente accolto e considerato dagli altri membri del gruppo di classe, tenderà a sviluppare delle attitudini positive di fronte ai compiti che gli verranno assegnati nel corso della sua carriera scolastica. Al contrario, un allievo la cui percezione è quella di sentirsi rifiutato dal resto della classe, potrebbe reagire isolandosi, chiudendosi in sé stesso, con il rischio di un abbassamento della propria autostima dovuto all'incapacità di instaurare rapporti positivi con gli altri compagni. A tal proposito Genovese (1991) sostiene che "per affrontare gli impegni cognitivi che la scuola richiede" è necessario che l'allievo abbia la possibilità di "sentirsi stimato e realizzato" allo scopo di prevenire "situazioni di disagio personale o conflitti" (p. 345).

Il lavoro che l'insegnante è chiamato a compiere è dunque finalizzato all'ottenimento di un sano clima di lavoro in classe, dove il rispetto delle idee e del materiale di tutti è garantito, dove gli eventuali conflitti possano essere risolti attraverso una comunicazione efficace delle divergenze e si possa agire tutti insieme per "trovare in ciascun bambino e bambina lo spiraglio di luce destinato ad arricchire lo splendore del gruppo. La valorizzazione delle ricchezze di ogni componente del sistema classe diventa quindi la condizione che permette al gruppo di esprimersi in tutta la sua potenzialità (ogni differenza è una risorsa che arricchisce l'intero sistema)" (Miotto Altomare, Simona, 2013, p. 7, citato in Soldini, 2015, p. 3).

2.1.3 Le dinamiche di gruppo

"La classe è […] una realtà sociale dinamica e in evoluzione, al cui interno i singoli membri vivono problemi di accettazione, di stima reciproca, di rifiuto" (Genovese, 1991, p. 185).

Prendendo spunto da questa frase, si può intuire come ogni singolo individuo possa essere condizionato da tutta una serie di fattori che riguardano ad esempio l'instaurarsi di rapporti di amicizia, antipatia o indifferenza all'interno del gruppo-classe. A sua volta il gruppo "possiede una notevole capacità di influenzare il cambiamento individuale" (Polito, 2000, p. 40).

La consapevolezza di avere di fronte degli allievi che possono essere influenzati dal gruppo-classe, può rappresentare un notevole vantaggio per l'insegnante che, utilizzando strumenti di osservazione adeguati, dovrebbe essere in grado di programmare situazioni di apprendimento con lo scopo di far emergere nei bambini il bisogno di collaborare, di comunicare. In questo modo verrà favorito l'ascolto reciproco e sarà possibile vivere in un piacevole clima socio-affettivo costruito su relazioni positive ed empatia, ovvero la capacità di appropriarsi del punto di vista dell'altro.

Una modalità per fare in modo che gli aspetti emersi poc'anzi possano realizzarsi, viene suggerita attraverso la proposta di Guerra e Militello (2011). Secondo questi autori proporre un'esperienza di laboratorio di teatro a scuola permetterebbe di "incontrare in profondità sé stessi nelle proprie e diverse e numerose facce, di assumere ruoli che non sono propri, di esplorare dall'interno l'agire e il sentire di un altro, di incontrare parti di sé e degli altri inconsuete e distanti: ognuna di queste possibilità consente di approfondire dimensioni relazionali fondamentali e modi di rapportarsi agli altri che invitano a decentrarsi […], a scambiare i propri occhi […]" (p. 56).

2.1.4 Il laboratorio di teatro nel contesto scolastico

Totaro (2013) afferma che "tra le buone pratiche di inclusione realizzate nelle diverse istituzioni scolastiche, il laboratorio di teatro rappresenta una delle proposte più complete, efficaci e sorprendenti per i risultati positivi che riesce a raggiungere, coinvolgendo il singolo alunno e l'intera classe in un progetto straordinario che accoglie il lavoro di tutti e di ciascuno" (p. 113). L'autrice inoltre sostiene che le buone pratiche di animazione teatrale costituiscono "un elemento di forza che fa leva sulla motivazione intrinseca, favorendo l'apprendimento e il successo scolastico, con il conseguente rafforzamento dell'autostima, importante componente del sé" (p. 113). Anche Guerra e Militello (2011) sono dello stesso avviso, confermando che "quelle teatrali […] sono proposte attente a favorire la ricerca espressiva individuale all'interno delle dinamiche del gruppo, nel e attraverso il quale si realizza ed esprime la creatività di ciascuno proprio nell'incontro con gli altri." (p. 58).

Grazie alla realizzazione di attività di animazione teatrale a scuola, gli allievi potrebbero conseguire molteplici benefici a livello educativo come testimoniano sempre Guerra e Militello (2011): "è stato

ampiamente dimostrato, infatti, che la pratica laboratoriale delle arti dal vivo contribuisce in maniera fondamentale alla maturazione delle risorse relazionali, affettive ed espressive degli studenti e riveste un'importante funzione cognitiva, favorendone il senso di appartenenza alla scuola e creando le condizioni per una maggiore motivazione all'apprendimento." (p. 131). Attraverso il laboratorio di teatro sembrerebbe dunque possibile favorire le interazioni interpersonali, provocando negli allievi il bisogno di confrontarsi rispetto ai contenuti del lavoro richiesto.

Come sostiene Quartapelle (1999), dove ha luogo una condivisione di idee e di responsabilità, il senso di appartenenza al gruppo cresce e si autoalimenta, poiché ogni singolo componente del gruppo si riconosce autore del risultato finale. Questa co-costruzione di significati che avviene appunto grazie al contributo di ogni singolo individuo, consente l'emergere di una riflessione che va ben oltre l'aspetto della recitazione o della costruzione della scenografia: "sperimentare il proprio corpo, le sue gestualità e i suoi movimenti all'interno di uno spazio laboratoriale, si delinea così come modo di percepire ed elaborare il proprio essere nel mondo con gli altri" (Guerra e Militello, 2011, p. 47).

Tramite le esperienze maturate sul palco ed attraverso alcuni atelier di teatro organizzati dal sottoscritto in vari contesti sociali come colonie, istituti e centri sociali, ho avuto modo di riflettere sull'importanza di offrire ragazzi non solo dei momenti ricreativi di giochi ludici ed espressivi, ma anche dar loro uno spazio dove potersi esprimere attraverso le proprie abilità, la propria creatività, i propri interessi, dando loro la possibilità di lasciarsi coinvolgere vicendevolmente nella realizzazione di uno prodotto comune che possa essere il frutto della ricchezza creativa e artistica di ognuno.

"La grande lezione che può venire dal teatro di ricerca e di avanguardia nel campo dell'esperienza educativa è la riscoperta della dimensione gruppale, la riscoperta che ciò che è importante e liberante è la dimensione del gruppo e della relazione. Il gruppo diventa non sommatoria di individui, ma un luogo di ascolto, di relazioni, di tolleranze, di scoperte, di identificazioni, di improvvisazioni." (Della Palma, 2001, pp. 56-57, in Guerra & Militello, 2011, p. 58).

Ritengo dunque che la proposta di realizzare un laboratorio teatrale possa essere certamente valida nel contesto scolastico, dove non solo si impara a leggere, a scrivere e a fare calcoli, ma si dovrebbe avere l'opportunità di imparare a comunicare, collaborare, condividere emozioni e socializzare con gli altri.

2.1.5 La differenziazione

Per realizzare un progetto teatrale occorre certamente tener conto delle caratteristiche dei propri allievi. Per fare ciò è necessario che il docente faccia un'analisi critica rispetto alle loro capacità, in modo da effettuare una differenziazione circa gli obiettivi che ogni allievo avrà il compito di raggiungere, utilizzando le risorse e le strategie che più gli si addicono. All'insegnante spetta il dovere di convincersi che ognuno dei propri allievi sia in grado di raggiungere tutti gli obiettivi di apprendimento prefissati. Questo aspetto, sostenuto dal pedagogista Itard, è stato rielaborato da Meirieu (1990), il quale dichiara che la conquista di determinati risultati da parte dell'allievo dipende essenzialmente dalla continua scommessa fatta dall'insegnante sull'educabilità dell'allievo. Come già scritto nei capitoli precedenti, risulta di fondamentale importanza "tenere conto delle diversità socioculturali, cognitive, affettive e comportamentali" che gli allievi portano con sé; occorre pertanto rivolgere ai propri alunni "l'attenzione, il tempo e l'energia necessari al loro processo di apprendimento" (*La scuola che verrà,* 2014, p. 18).

Mettere in pratica la differenziazione all'interno di un progetto di laboratorio teatrale è possibile se si inizia a considerare il teatro come "un'arte completa in cui si integrano in maniera armonica conoscenze, creatività e competenze emotivo/sociali, allora la visione cambia e il teatro diventa una risorsa per far lavorare le classi in modo attivo, per far collaborare gli alunni fra loro, per spingerli (e perché no anche l'insegnante) a ricercare contenuti e modi diversi dal solito di rappresentarli, permettendo a tutti di contribuire secondo le rispettive capacità e competenze." (Guerra & Militello, 2011, p. 12).

In conclusione vorrei sottolineare anche che attraverso il presente progetto non mi focalizzerò tanto sulla messa in scena impeccabile dello spettacolo, quanto piuttosto sul processo di sviluppo e condivisione messo in atto insieme ai bambini nella fase laboratoriale. Il mio obiettivo sarà inoltre quello di permettere ad ogni bambino la presa di coscienza della propria identità competente che potrebbe essere utile durante il percorso. Il concetto di identità competente viene descritto come "uno strumento d'indagine del gruppo-classe che ha come fine immediato quello di individuare gli hobby, le piccole specialità, le competenze scolastiche ed extrascolastiche, le passioni collezionistiche di ciascuno studente." (Canevaro, Berlini, 1996, p. 20, citato in Soldini, 2015, p. 6). Quello che si vuole garantire è che ogni allievo possa trovare il proprio ruolo nel quale sentirsi a suo agio, ad esempio suonando il proprio strumento musicale o mettendo in mostra le proprie doti canore.

2.2 Analisi del contesto

Il laboratorio teatrale verrà realizzato all'interno di una classe di 4a elementare della sede di Novazzano. La classe è composta da undici maschi e sei femmine. L'incontro con gli allievi è avvenuto grazie alla pratica professionale dell'ultimo anno di Bachelor. Durante le attività che ho potuto svolgere, i bambini hanno dimostrato di essere collaborativi e solidali sia nei confronti dei compagni sia nei confronti dei docenti. Dalle osservazioni che ho potuto fare e da alcuni fatti accaduti in mia presenza, è risultato che alcuni bambini in particolare vengano richiamati più spesso di altri, sia nelle attività gestite dal docente titolare sia in quelle gestite da me. I motivi spesso riguardano disattenzione e utilizzo inappropriato di materiali presenti sul banco. Di tanto in tanto nascono delle discussioni che sfociano in conflitto, in particolare tra due bambini che sembrano non essere in grado di gestire la rabbia: En. e De.

A partire da settembre dello scorso anno gli allievi, che si conoscono e convivono nella stessa classe dalla prima elementare, hanno accolto Ri., un bambino proveniente dalla vicina Italia. Seppur con diverse difficoltà dovute alla sua pacatezza e riservatezza, Ri. sembra riuscire, a poco a poco, a entrare in relazione con alcuni compagni della sua classe, in particolar modo con Al. con il quale condivide i momenti di attesa del bus.

All'interno della classe sono presenti due bambini seguiti dal sostegno pedagogico in particolare per quanto concerne la materia di italiano: To. e De.

To. ha difficoltà nell'impostare adeguatamente il proprio apparato fonatorio e per questo motivo è seguito da una logopedista che lo aiuta anche nell'esercizio di lettura. Questa sua difficoltà la si osserva principalmente nell'interazione con gli altri compagni che non sempre sono in grado di cogliere appieno il significato dei suoi interventi orali.

De. invece è di madrelingua araba, di conseguenza le sue difficoltà risiedono nel saper cogliere il valore semantico delle parole ascoltate e lette in un testo, ma non solo: la decifrazione delle parole nella lettura risulta particolarmente difficoltosa. De., per contro, ha sviluppato una spiccata capacità oratoria come si può evincere da un'intervista[5] dalla quale emergono però le sue difficoltà nel relazionare positivamente con gli altri membri della classe. Ecco un estratto:

---

[5] Per l'intervista completa si veda l'allegato 7.4 (p. 44).

Io: Adesso pensa ai tuoi compagni di quarta. Ti è già capitato che tu volessi giocare con qualcuno e ti hanno detto di no?

De: Io certe volte dico di sì, però certe volte loro dicono di no. Allora anche io gli dico di no! Cioè, loro mi fanno giocare solo quando c'è uno di prima media. Quando se ne va, iniziano a… picchiarmi. Solo perché io non so giocare bene a un gioco e loro lo sanno benissimo.

Io: In che senso?

De: Non voglio dire i nomi di quelli della nostra classe perché sennò…

Io: Perché sennò?

De: Dopo magari dopo tu glielo dici, poi glielo hanno detto anche a sua mamma i maestri e lei dice: "Non giocare con mio figlio." Poi uno della nostra classe, una volta, aveva picchiato uno di quinta con un sasso e gli aveva fatto uscire un botto di sangue e sua mamma non gli ha detto niente. Cioè, è una mamma che non sa tenere suo figlio! E non va bene che una mamma non sa tenere suo figlio dai! Una volta era in giro con un coltellino ai palazzi Botta e sua mamma non ha detto niente. Ha fatto tantissime cose e sua mamma non ha detto niente e io quando una mamma non dice niente non mi piace, cioè, è una mamma che non tiene bene suo figlio!

Io: Quindi secondo te le mamme dovrebbero intervenire?

De: Sì.

Io: Se tu fossi la mamma di questo bambino, cosa avresti fatto?

De: Gli darei un castigo subito perché cioè, mia mamma se faccio queste cose mi dà un castigo che non esco più per un anno e anche di più, non faccio colazione per tutto quell'anno e mio papà mi darebbe anche peggio. Cioè uno picchia soprattutto con un sasso, cioè un sasso, poi l'ha fatto a scuola e i maestri non gli hanno detto niente.

De. ha utilizzato parole forti che mi hanno spinto a confrontarmi con il docente titolare, il quale ha affermato: "tieni presente che De. è di fede mussulmana quindi può anche essere vero che riceva delle punizioni a casa, ma tieni presente che a volte tende ad esagerare sempre tutto." (A. docente titolare, comunicazione personale, gennaio 2017).

Da questo momento in avanti intendo focalizzarmi prevalentemente su De., To. e Ri., per capire se è auspicabile favorire la loro inclusione all'interno del gruppo-classe attraverso la progettazione e realizzazione di uno spettacolo teatrale.

3. Sperimentazione

3.1 Progettazione

Come già spiegato in precedenza, tale lavoro di ricerca è nato dall'interesse personale di valutare gli effetti di un laboratorio teatrale sulle dinamiche relazionali degli allievi coinvolti. L'azione didattica che mi ha visto coinvolto, è stata realizzata nel corso del secondo semestre, tra gennaio ed aprile, con due incontri regolari a settimana. Inizialmente, grazie alle carte del gioco di ruolo "Loups – Garous", i bambini hanno avuto modo di entrare nei panni dei personaggi realizzando alcune scenette. Successivamente, prendendo in considerazione le idee di tutti, ci si è impegnati nella produzione scritta di un testo narrativo che, a seguito di opportune modifiche, è stato trasformato in un copione teatrale. Nel ruolo di docente mi sono occupato di mediare gli interventi propositivi dei bambini in fase di scrittura con conseguente messa in scena, accompagnandoli sempre nell'ottica di permettere il coinvolgimento di tutti e facendo scoprire loro la bellezza di lavorare insieme, collaborare ed aiutarsi reciprocamente ad individuare i ruoli da assegnare a ciascuno nella prosecuzione del lavoro.

3.2 Domande di ricerca

L'indagine vuole cercare di far fronte, in modo esaustivo, ad una tematica strettamente attuale come quella dell'*educazione inclusiva* sperimentando sul campo alcuni strumenti che possano servire al docente nel fare un'analisi puntuale del clima di classe, valutando in che direzione agire a livello pedagogico nei confronti di allievi che presentano difficoltà relazionali o di apprendimento. Inoltre si vuole comprendere se, attraverso la progettazione di uno spettacolo teatrale, vi sia o meno un miglioramento delle dinamiche relazionali. Prendendo in considerazione le teorie esposte in precedenza, le quali descrivono i vantaggi che si possono ottenere proponendo questo genere di attività, le domande che mi pongo sono le seguenti:

- Attraverso la progettazione di uno spettacolo teatrale, è possibile favorire l'inclusione di alcuni bambini con difficoltà relazionali e d'apprendimento?
- Le attività di laboratorio teatrale influiscono sulle dinamiche relazionali del gruppo-classe? In che modo?

- Quali sono le conseguenze di un lavoro di questo tipo sul comportamento di un bambino specifico?

3.3 Ipotesi di ricerca

Considerando il fatto che in generale all'interno della classe vige un clima positivo e sereno di lavoro, mi aspetto che i bambini con maggiori difficoltà a relazionare possano mostrarsi agli altri sotto un'altra luce. Mi spiego: facendo le veci dei personaggi del racconto potrebbero interpretare un ruolo immedesimandosi a tal punto da risultare più "attrattivi" per i compagni, i quali potrebbero essere più propensi a considerarli maggiormente. Le dinamiche relazionali potrebbero quindi subire alcuni stravolgimenti.

Nel caso specifico di De., mi auguro che attraverso questo lavoro possa sentirsi apprezzato e accettato dal resto del gruppo, migliorando i propri atteggiamenti nei confronti dei compagni che a loro volta potrebbero reagire includendolo in misura maggiore, rispetto a prima, all'interno del gruppo-classe.

3.4 Quadro metodologico

3.4.1 Metodologia della ricerca

Nel corso della sperimentazione il mio ruolo come docente sarà quello di accogliere le proposte dei bambini, valutare le reazioni positive o negative del resto del gruppo, rilanciarle ed intervenire laddove reputo sia necessaria una mediazione per evitare un peggioramento del clima di classe. Come sostiene Mortari (2009), "dare voce all'altro in modo che possa esprimersi secondo i suoi modi propri su questioni sensibili significa raccogliere dati che richiedono un'analisi qualitativa" (p. 15). La ricerca, infatti, non si prefigge di teorizzare una legge applicabile anche ad altri contesti: va quindi precisato che si tratta di una ricerca qualitativa che ha come principale obiettivo quello di studiare un gruppo ristretto di individui "interessanti di per sé" (Coggi & Ricchiardi, 2005, p. 26).

Il campione di riferimento nel mio caso è la 4a elementare di Novazzano composta da undici maschi e sei femmine.

3.4.2 Strumenti di ricerca

Nel procedere ad un'autoanalisi per la qualità inclusiva all'interno della classe, mi baserò su alcuni strumenti promossi anche da Medeghini (2009, pp. 159 - 163) che reputo particolarmente adatti per conoscere il punto di vista degli allievi e le loro percezioni. Come sostiene l'autore, "l'autoanalisi condotta dal singolo insegnante ha […] una validità in quanto cerca di indagare, da un punto di vista particolare, i processi inclusivi relativi alla classe. Il limite di questa operazione sta nel fatto che gli esiti non possono essere confrontati e quindi non determinare una condivisione fra gli insegnanti sia dei presupposti che delle azioni da mettere in atto per modificare situazioni critiche" (p. 89).

a) Il test sociometrico

Nella realizzazione di questa ricerca utilizzerò diversi strumenti di raccolta dati tra i quali il *test sociometrico* che avrà come scopo quello di "identificare le relazioni di amicizia […] esistenti all'interno del gruppo" (Genovese, 1991, p. 194). Il test verrà somministrato in due differenti momenti: il primo a gennaio, ovvero nel momento in cui inizieremo a svolgere la progettazione teatrale ed il secondo ad aprile, dove ci confronteremo con una prima messa in scena di fronte ad un pubblico esiguo. Ciò permetterà di analizzare i mutamenti relazionali avvenuti nel corso della realizzazione del progetto.

Le domande del test sono le seguenti:

1. Chi vorresti nel tuo gruppo per fare una ricerca?
2. Con chi ti piacerebbe lavorare in un compito assegnato dall'insegnante?
3. Chi inviteresti al tuo compleanno?
4. Con chi andresti in vacanza?

Ogni domanda prevede da tre fino a cinque preferenze relative ai compagni di classe, di conseguenza ogni bambino può esprimere in totale da 12 a 20 preferenze totali. Considerando tutti e 17 gli allievi, il totale di preferenze varia invece da 204 fino ad un massimo di 340.

b) Il questionario[6]

Per approfondire maggiormente il tipo di *posizione sociale* percepita dai bambini all'interno della classe, ho deciso di avvalermi di un questionario che somministrerò unicamente ad inizio percorso: servirà a farmi un'idea più precisa sulla percezione che i bambini hanno di sé stessi all'interno del gruppo. Il questionario prevede 16 indicatori ai quali l'allievo è chiamato a rispondere indicando la frequenza con cui l'indicatore si verifica (mai, qualche volta, abbastanza, spesso).

c) La redazione di un diario di bordo

Siccome tra le intenzioni della ricerca vi è quella di porre il bambino in un ruolo privilegiato attraverso attività che gli permettano di essere accolto e ascoltato, ho ritenuto opportuno considerare la redazione continua di un diario di bordo come strumento efficace, non solo per tenere traccia di tutte le reazioni degli allievi, ma soprattutto nell'ottica di "costruire un processo dinamico di scambio tra bambini e adulti che insieme elaborano significati", come afferma Clark (citato in Mortari, 2009, p. 8). È importante sottolineare quanto i dialoghi e le impressioni che i bambini hanno scritto possano essere preziosi nel corso della ricerca, soprattutto se possono essere interpretati in funzione delle domande che il ricercatore si pone circa le loro percezioni nel contesto considerato.

Come conferma De Rose (2003), "l'uso di materiali biografici non risponde al fine di provare scientificamente la validità di un'interpretazione o di un costrutto teorico; per i ricercatori sociali i materiali biografici hanno un valore in sé in quanto la ricchezza di informazioni in essi contenute fornisce spunti per proporre nuove interpretazioni" (p. 71).

Durante tutte le fasi di costruzione del progetto starò particolarmente attento ad osservare i comportamenti di De. e le reazioni dei compagni ai suo interventi. Mentre svolgeremo le prove dello spettacolo, annoterò se De. sarà in grado di svolgere il ruolo che gli è stato affidato e se i compagni manifestano nei suoi confronti atteggiamenti di ostilità.

d) L'intervista semi-strutturata

Per comprendere meglio alcune dinamiche che si potrebbero venire a creare e per confermare o confutare alcune interpretazioni fatte sulla base delle raccolte dati precedenti, ricorrerò allo strumento dell'intervista semi-strutturata. Coggi e Ricchiardi (2005) ricordano che lo scopo

[6] Per l'analisi del questionario si veda l'allegato 7.1 (p. 37).

principale dell'intervistatore è quello di "rilevare opinioni e atteggiamenti" (p. 87). La mia intenzione è infatti quella di indagare i retroscena di alcuni episodi avvenuti a scuola o affermazioni espresse dai bambini.

Riferendosi in particolar modo all'intervista semi-strutturata, De Rose (2003) osserva come ci si possa basare "su una traccia, ossia un elenco di argomenti che vengono introdotti dagli intervistatori e sui quali gli intervistati sono sollecitati a rispondere. […] Essa contiene implicitamente delle ipotesi guida da esplorare, delle connessioni da verificare, delle categorie di analisi di cui valutare l'utilità e l'efficacia descrittiva ai fini dell'interpretazione del fenomeno oggetto di indagine" (p. 77).

Intervisterò De. in due momenti separati, all'inizio e al termine del percorso. Questo dovrebbe permettere di rilevare se e quali cambiamenti comportamentali sono stati messi in atto.

4. Analisi d'intervento

Nell'esporre un'analisi puntuale dei dati ho ritenuto importante suddividerli a seconda della tipologia e dello strumento utilizzato. In seguito, per avere una visione più generale del lavoro effettuato, saranno messi in relazione con i dati qualitativi raccolti attraverso l'ausilio del diario di bordo e delle interviste.

4.1 Risultati dei test sociometrici

Ritengo opportuno ricordare che i sociogrammi rappresentano unicamente un preciso momento e danno una visione limitata della realtà. Occorre quindi successivamente verificare se le tendenze qui espresse trovano un riscontro puntuale all'interno delle dinamiche di gruppo. Dal grafico sottostante emergono degli elementi abbastanza rilevanti: Se., En, e Ma hanno ricevuto molte preferenze, di conseguenza si potrebbero considerare come i presunti leader del gruppo maschile.

Visto che il numero di bambine presenti all'interno della classe è abbastanza ridotto, ho ritenuto necessario evidenziare i loro valori con il colore rosso.

Tra le bambine Sab, Cl. E Di. hanno ottenuto più voti rispetto alle altre.

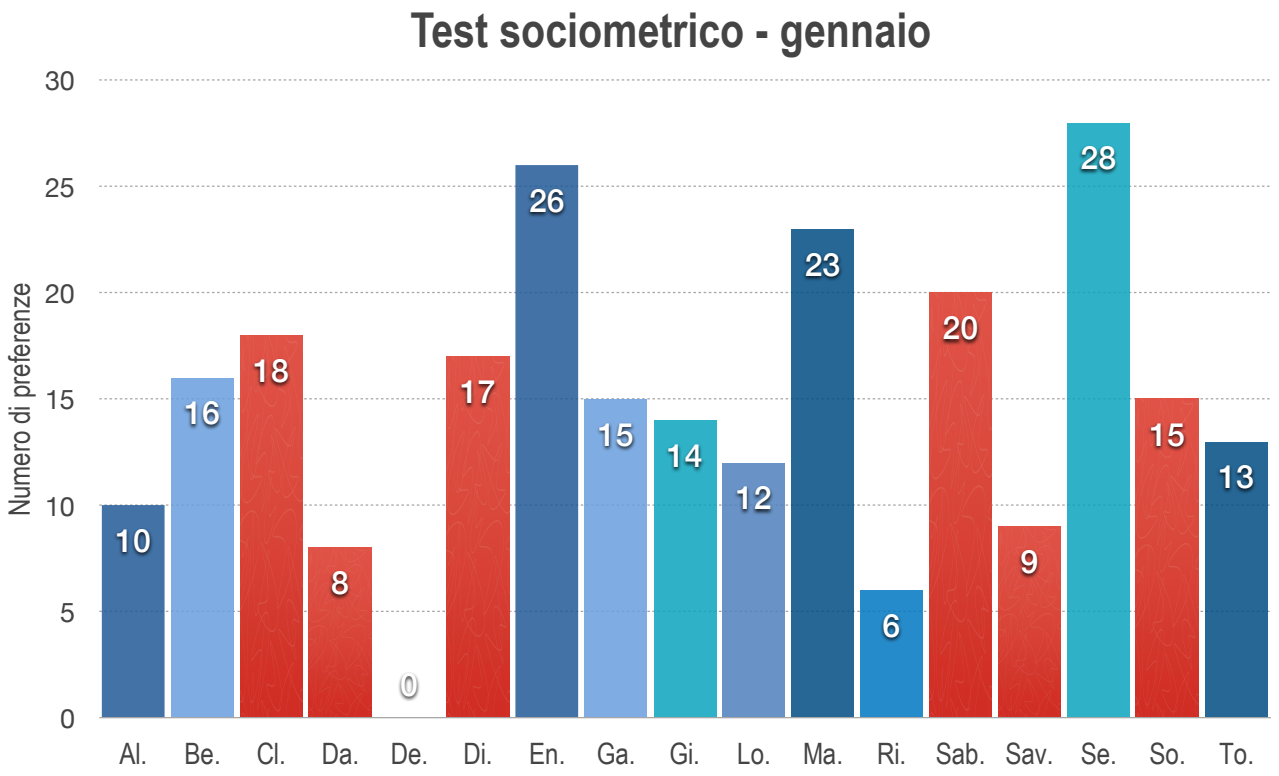

Figura 4.1 - Numero di preferenze attribuite ad ogni allievo nel mese di gennaio.

Dal grafico si può osservare inoltre che Ri, il bambino che a settembre è entrato a far parte di questo gruppo, ha ricevuto più preferenze di De. che, al contrario, si trova in questa classe dalla prima elementare: nel suo caso nessun bambino lo ha nominato. Questo dato dovrebbe far riflettere considerando il lavoro già svolto dal DPP e le occasioni di socializzazione che anche io ho proposto in aula.

Come si può notare dal grafico relativo al mese di aprile, riportato qui sotto, la situazione di De., anche attraverso le attività di laboratorio di teatro, non sembrerebbe essere affatto migliorata: nessuno lo sceglie. Ciò che salta maggiormente all'occhio concerne la conferma della leadership da parte di Se. e Ma., ma soprattutto la scomparsa di En. dalle prime posizioni a vantaggio di altri bambini.

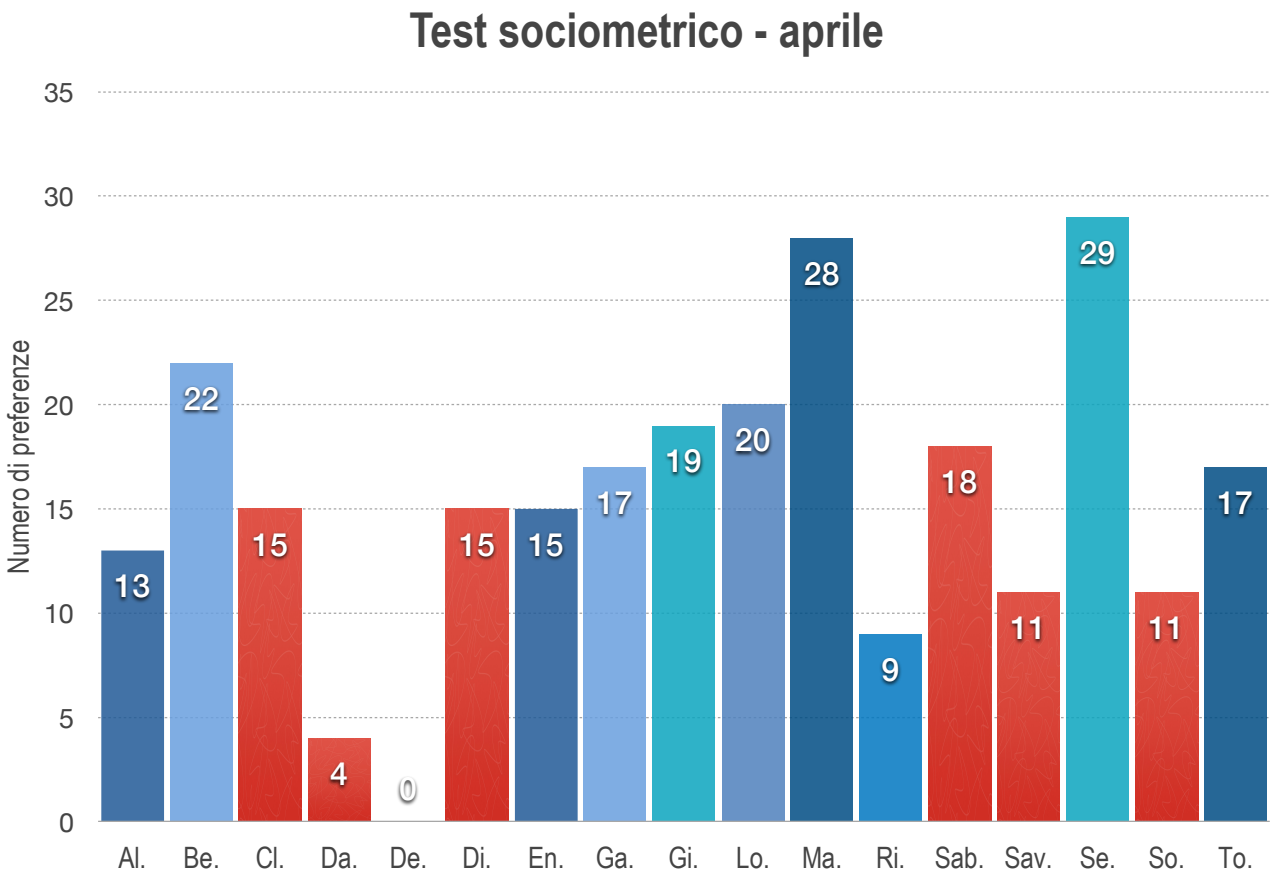

Figura 4.2 - Numero di preferenze attribuite ad ogni allievo nel mese di aprile.

Prendendo in considerazione le bambine, si osserva come Da. sembrerebbe essere poco considerata dal resto del gruppo durante il test del mese di aprile.

Paragonando i due grafici si può osservare inoltre come la maggior parte dei bambini siano stati scelti di più nel mese di aprile rispetto che a gennaio. Questi bambini inoltre sono prevalentemente maschi. Si potrebbe pensare che all'interno del gruppo vi sia stata una ripartizione più equa delle

preferenze. Probabilmente, le preferenze attribuite ad En. nel mese di gennaio, nel test del mese di aprile sono state distribuite scegliendo altri bambini.

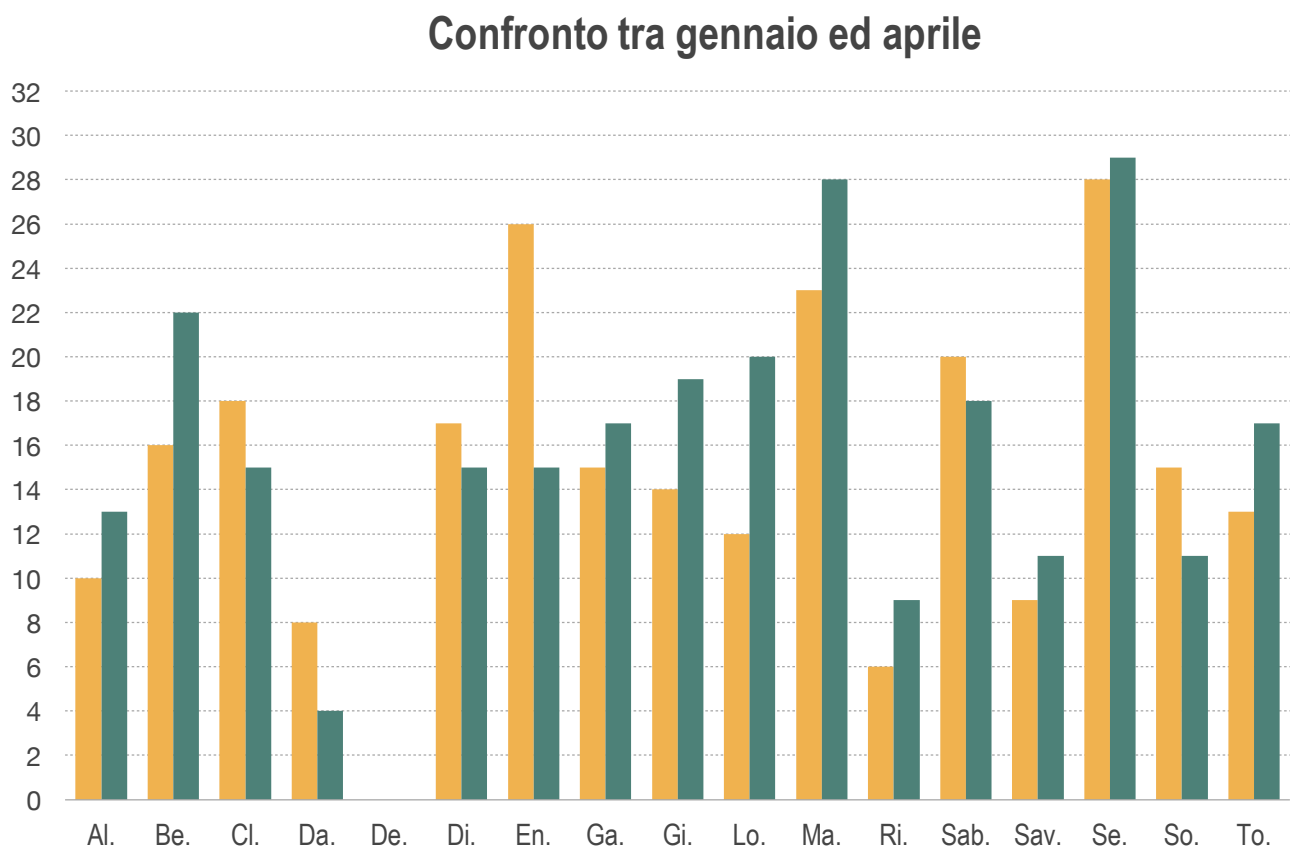

Figura 4.3 - Istogramma di confronto tra le preferenze espresse a gennaio e quelle espresse ad aprile.

Per capire meglio la valenza dei dati finora analizzati bisogna anche considerare la variazione del numero di preferenze totali espresse dagli allievi che è aumentato di 13 preferenze con una media di 15 preferenze per allievo in entrambi i test come riporta la tabella sottostante.

Tabella 4.1 - Numero di preferenze totali e media aritmetica arrotondata per difetto del numero di scelte nei due test.

	gennaio	**aprile**
Numero preferenze totali	250	263
Media per allievo	15	15

Analizzando i dati in funzione della media aritmetica delle preferenze attribuite ad ogni singolo, si può notare come De., Da., e Ric,. si discostano notevolmente dal resto della classe. Se per Ric. che è entrato a far parte della classe solamente a settembre sembra esserci stato un leggero miglioramento, per Da. e De., al contrario, il processo di inclusione nel gruppo classe sembrerebbe non essersi ancora avviato. Nella tabella sottostante gli allievi vengono classificati in base alla differenza di preferenze risultante dai due test. Si può notare che tra le prime posizioni vi siano in larga maggioranza bambini maschi, i quali sembrerebbero aver migliorato notevolmente la loro posizione all'interno del gruppo probabilmente, aggiungo, anche grazie al lavoro svolto in ambito teatrale.

Tabella 4.2 - Classifica che determina l'aumento o la diminuzione delle preferenze nel lasso di tempo tra gennaio ed aprile.

Posizione	**Classifica**	**Differenza**
1°	Lo.	+8
2°	Be.	+6
3°	Ma.	+5
4°	Gi.	+5
5°	To.	+4
6°	Al.	+3
7°	Ri.	+3
8°	Sav.	+2
9°	Ga.	+2
10°	Se.	+1
11°	De.	0
12°	Di.	-2
13°	Sab.	-2
14°	Cl.	-3
15°	So.	-4
16°	Da.	-4
17°	En.	-11

In generale, da gennaio ad aprile, il gruppo dei maschi sembrerebbe essersi rafforzato, prova ne è anche l'aumento di preferenze totali da 250 a 263. Le bambine hanno invece subito un lieve calo di preferenze.

Per quanto riguarda i bambini su cui intendo focalizzare la mia attenzione (evidenziati con il colore giallo), si può notare come To., nonostante le sue difficoltà nell'espressione orale, risulti essere fin da gennaio maggiormente incluso nel gruppo-classe rispetto a Ri. e De.

Per concludere, tra gennaio e aprile sembrerebbe esserci stato un livellamento delle dinamiche relazionali a favore di un gruppo più coeso. I dati d'ogni modo non risultano sufficientemente esaustivi per affermarlo con certezza, di conseguenza sarà opportuno prendere in considerazione anche altri indicatori che potrebbero emergere in modo più chiaro per esempio dal questionario, dalle annotazioni diaristiche ed infine dalle interviste ai singoli.

4.2 Risultati del questionario per l'analisi inclusiva[7]

Analizzando i dati del questionario somministrato nel mese di marzo, si può notare che in generale le risposte di De. si trovano in una posizione di controtendenza rispetto alla maggior parte del gruppo-classe. Ciò confermerebbe nuovamente come De. non abbia una percezione di sé positiva nei confronti dei compagni. D'altronde attraverso le risposte che dà, si può ipotizzare che sperimenti una forte delusione nel sentirsi escluso in svariate situazioni di vita scolastica. Il caso di De. verrà approfondito nei capitoli seguenti attraverso l'analisi di alcune interviste.

In generale una larga maggioranza della classe sembra riconoscersi parte integrante della classe denotando un clima positivo e solidale.

4.3 Risultati che emergono dalle esperienze di laboratorio teatrale

"I bambini hanno accettato ben volentieri l'idea di concretizzare un progetto di teatro. Questa mattina [lunedì]*, ancor prima di salutarmi, la domanda più ricorrente è stata: "facciamo teatro?" Ho risposto loro che lo avremmo fatto giovedì, vista la possibilità di recarsi in un'aula più*

[7] I risultati specifici con le risposte di ogni singolo allievo sono consultabili nella tabella in allegato 7.1 (p. 37).

spaziosa. Dalla la forte reazione di delusione dipinta sui loro volti, devo ammettere di aver provato un pizzico di soddisfazione: ero riuscito a fargli sentire la mancanza di un'attività, quella del teatro, che probabilmente si ricorderanno per sempre." (tratto dal diario di bordo, 13.03.2017).

In data 30 marzo, ho fatto lavorare i bambini a gruppi durante la mattinata con l'obiettivo di presentare la loro scena ai compagni nel pomeriggio. Purtroppo all'interno di un gruppo vi è stata una discussione particolarmente animata che ho descritto all'interno del mio diario.

"Oggi mi sono reso conto di quanto sia difficile per l'insegnante dover prendere delle decisioni drastiche in un tempo limitato: settimana scorsa, quando mi sono preso il tempo per concordare con ogni bambino il proprio ruolo all'interno dello spettacolo, En. era assente. Stamattina ho chiesto al resto della classe di raccontargli quello che avevamo fatto e ho comunicato anche a lui che avrebbe dovuto scegliere un ruolo principale tra attore, regista, narratore o scenografo e un ruolo di comparsa tra i contadini. En. ha voluto interpretare a tutti i costi il ruolo del ladro ed è quindi stato inserito nel gruppo insieme a De. che avrebbe svolto il ruolo di narratore nella prima scena. Una volta che i bambini hanno iniziato a lavorare sia all'interno che nel corridoio, ho sentito le urla di De. provenire dall'interno dell'aula. Da quello che ho potuto constatare, En. aveva strappato il foglio dalle mani di De. dicendo al compagno che leggeva male e che quindi avrebbero dovuto invertirsi i ruoli. La scena prevedeva l'incontro e l'innamoramento tra il ladro e la strega. Probabilmente En. rendendosi conto di dover stringere la mano di una bambina, come stabilito dal regista Se., ha voluto ritrattare cercando di costringere De. allo scambio di ruoli. Non è stato facile gestire la collera di De. nei confronti di En.: d'altronde non è la prima volta che si manifesta l'ostilità tra i due. Ho dovuto alzare il tono di voce con entrambi e convocarli alla cattedra. Prima di uscire sbattendo la porta dell'aula rifugiandosi in bagno, De. mi ha detto: 'io con questo qua non ci lavoro più, capito? Basta! Stop!' Ho dovuto spiegare ad En. che uno scambio di ruoli sarebbe stato fuori discussione anche perché De. da diverse settimane si stava esercitando con successo nella lettura." (tratto dal diario di bordo, 30.03.2017).

Purtroppo negli incontri seguenti ci sono stati altri momenti di forte tensione tra i due.

"De. ha manifestato il desiderio di voler interpretare un ulteriore ruolo di comparsa in un momento in cui sarebbe stato libero. Questa sua richiesta è stata sottoposta ad una votazione da parte del gruppo che ha dato il risultato di 10 voti a favore e 6 contrari. En. ha protestato fortemente minacciando che non avrebbe più interpretato il suo ruolo rifiutandosi di provare la scena. Al termine della lezione ho avuto un dialogo individuale con En. che si è scusato per il suo comportamento riconoscendo di aver esagerato." (tratto dal diario di bordo, 03.04.2017).

In un momento successivo alle attività di laboratorio, ho fatto scrivere ai bambini delle impressioni libere che riporto in ordine sparso qui di seguito:

Sab.: "*Io mi sono divertita molto, però non mi è piaciuto quando certi bambini sbagliavano e gli altri continuavano a fare commenti. Poi la So. continuava a girare le spalle al pubblico! Cl. continuava a lamentarsi e poi mi è dispiaciuto quando il De. e l'En. hanno litigato, perché stava andando bene."*

Be.: "*Certi si devono ricordare il loro pezzo a memoria e tipo l'Al. deve migliorare il tono di voce. Io devo migliorare un po' nel recitare, è funzionato quando nessuno di noi chiacchierava. Comunque mi è piaciuto quando il Se. cantava la canzoncina di Cupido."*

Al.: "*Il teatro per i narratori è servito a migliorare la lettura e per tutti è servito ad avere un pochino più di immaginazione. Per chi stava guardando le prove si è migliorato nello stare in silenzio, guardare, ma soprattutto ascoltare. Il teatro ci aiuta anche a fare lavoro di squadra e a diventare più legati e amici con i compagni e serve anche per divertirsi."*

Di.: "*Secondo me abbiamo sprecato lo spazio usando un angolino, poi io ho dovuto dire solo tre paroline, poi noi dicevamo: "le spalle! Le spalle!" e nessuno ci ascoltava. Un altro problema è che io volevo fare il lupo e l'avevo detto, ma nessuno mi ha ascoltato e poi il De. continuava a fare tutte le scene lui e si lamentava pure e l'Ema l'aveva anche detto che chi fa una parte non fa i lupi. Sì, è vero, io facevo Emma ma dicevo solo 'che bei fiori' non è mica chissà che cosa!"*

Ri.: "*Abbiamo fatto teatro in palestra, cioè le prove. Le cose che mi sono piaciute: il progetto del teatro, il mio ruolo che è la veggente e il ruolo del contadino. Invece le cose che non mi sono piaciute è che alcuni hanno fatto tre ruoli. E poi è un po' difficile fare la voce da vecchietta.*"

Sav.: "*A me non è piaciuto perché l'En. diceva in giro che la nostra scena era brutta. Scusa a me mi è piaciuto vedere le scene degli altri anche se sbagliavano, tanto sbagliando si impara. Poi quando era finita la nostra scena Ema ci spiegava cosa dovevamo migliorare e toccava però all'altro gruppo e non potevamo mettere un po' a posto ma lo dobbiamo ricordare per la prossima volta."*

Ga.: "*Vorrei che nel mio gruppo ci si muova un po' di più. Vorrei anche che si parli di più. Io ho provato "stupidità" perché ho fatto lo stupido (nella scena faccio lo stupido, non come comportamento). Ho provato tanto divertimento. Un errore che faccio è che parlo poco e anche a bassa voce. La So. deve rimanere meglio di sasso nella sua scena."*

En.: "*Per fare il teatro bisogna comportarsi bene perché sennò gli attori che costruiscono il teatro non si concentrano e sbagliano e il pubblico non è molto contento e poi la cosa generale è che devi ascoltare e guardare lo spettacolo così magari ti vengono nuove idee che fanno diventare lo spettacolo più interessante e più divertente.*"

Cl.: "*Oggi nessuno ascoltava nessuno! Poi c'è ancora gente che non ha capito che non può interpretare mille ruoli, perché sennò deve cambiarsi ogni minuto. Nel mio gruppo siamo disorganizzati perché non ci ascoltiamo. Peccato perché il teatro ci può aiutare a muoverci meglio, anche a leggere meglio e i registi devono prendere di più in mano il gruppo. Per fare uno spettacolo bisogna muoversi in modo sicuro, ascoltare i compagni, prendere delle decisioni che vanno bene a tutti e fare attenzione al minimo dettaglio.*"

Da.: "*L'En. non lo sopporto più perché nelle prove del teatro vuole sempre contraddire il maestro. E prima che suona tira sempre in giro i fazzoletti.*"

So. "*Oggi Ema ha chiamato i gruppi di teatro singolarmente, per provare le scene e per sistemarle. Dopo in classe è arrivato l'O. che ci aveva già visti e gli era piaciuto e poi abbiamo cercato di fare un bel finale per renderlo pieno d'avventura e molto più emozionante.*"

Da un'analisi più attenta si possono mettere in evidenza alcune dinamiche che questo lavoro potrebbe aver innescato. Ad un certo punto del percorso mi è sembrato che per alcuni bambini la passione e l'interesse per la buona riuscita di questo lavoro siano stati tali da non più tollerare un comportamento negativo da parte di un compagno, manifestando tutto il loro disagio.

Se nel caso di De. mi è sembrato largamente accettato il fatto che il suo carattere lo porti a voler sempre imporre la propria idea assumendo un atteggiamento che definirei esuberante, al contrario, il comportamento per certi versi sorprendente in negativo di En. di fronte a questo genere di attività, sembrerebbe aver spinto alcuni bambini a fare su di lui una rivalutazione negativa. In effetti il comportamento di En., giudicato in alcune circostanze a mio avviso un po' "sopra le righe", potrebbe essere la causa del netto calo di preferenze nei suoi confronti tra gennaio ed aprile documentato in precedenza. C'è anche da dire che En. nel corso dei vari incontri ha sempre manifestato comportamenti altalenanti, infatti, come si legge nelle sue riflessioni (le prime su questa pagina), ha saputo anche esprimere dei commenti molto pertinenti che riguardano i suoi comportamenti, migliorandoli anche grazie al mio costante intervento, man mano che ci si avvicinava alla messa in scena dello spettacolo.

4.4 Risultati ricavati dall'analisi delle interviste

In generale si può affermare che vi è stato un cambiamento in positivo nel comportamento di De., lo testimonia anche lui stesso nella seconda intervista[8] quando dice di scongiurare le provocazioni di En. rivelando tutto al docente (inizio p. 47). Nella prima parte dell'anno avrebbe messo le mani addosso al compagno senza pensarci troppo, quindi lo si può considerare un bel passo avanti.

Per quanto riguarda le relazioni, ora diversi compagni lo considerano di più, sia nei giochi sia nel prestargli degli oggetti, anche se sembrerebbero esserci ancora delle forti rivalità con En.

Io: *"Chi potrebbero essere i tuoi migliori amici?"*

De.: *"Il Se. e abbastanza il Ma. E poi il To. perché quando l'En. mi vuole picchiare viene lì da suo cugino e lo porta via."* (Ride).

Da notare che i bambini che cita sono proprio quelli che sembrerebbero essere i leader del gruppo-classe. Inoltre To., cugino di En., ora interviene spesso in difesa di De. Questo dovrebbe essere un segnale per En. che probabilmente potrebbe essere invidioso del fatto che De. sia stato più coinvolto all'interno della classe.

De.: *"L'En. viene e mi spinge via dagli altri e dopo io non posso parlare con loro. Appena incontro il Ma. lui arriva e mi spinge perché vuole passare lui il tempo tipo 10 minuti col Ma. e cioè poi quando chiedo al Ma., anche lui mi risponde che deve parlare sempre con l'En."*

Inoltre una difficoltà di De. risiede nella mancanza di interessi comuni con i suoi compagni.

De: *"Perché non so bene di cosa parlare con gli altri. Loro parlano di Clash Royal e io non so niente di Clash Royal. Parlano dei giochi che io non so, dopo io voglio parlare ma non so di cosa parlare, è questo il mio problema!"*

All'interno della classe sembrerebbero aver luogo anche degli episodi poco simpatici.

De: *"E poi quando tipo vado in Marocco c'è la Cl. che dice sempre: "per fortuna, adesso possiamo riposare le orecchie". Io non ci sto bene. Perché mia mamma per l'occhio hanno detto che le ritirano il passaporto e dobbiamo tornare in Marocco"*

De: *"E poi l'En. mi dice "Marocchino" in un modo non bello."*

---

[8] Per l'intervista completa si veda l'allegato 7.5 (p. 46).

Il fatto che De. non venga molto considerato dal resto della classe lo dimostra anche un fatto che lui stesso prova a spiegare.

De: "Poi cioè quando io sono ammalato i miei compagni non mi hanno scritto niente, ho dovuto ricopiare tutto. Invece quando è ammalato ad esempio il Ga. la Cl. gli ha scritto tutto. Cioè, non va bene. No, non è che non va bene, cioè per lui sì, però non è giusto!"

Intervistando anche tutti gli altri bambini e chiedendo loro di indicarmi un bambino con cui non andavano molto d'accordo, al contrario delle aspettative, emerge che De. non è considerato in modo negativo. Su sedici allievi solamente En. mi ha indicato De. affermando:

"Mi dà sempre fastidio, mi prende le mie cose, me le sposta sempre e fa sempre lo sciocco e non riesce ad avere amici. Per lui io e gli altri siamo amici, ma noi gli diciamo di no. E poi vuole essere amico di tutti ma dà sempre fastidio. Non mi va bene che lui ci salta sempre addosso, lui inizia a seguirci e questo mi dà fastidio."

Gli altri allievi hanno invece indicato En. e Gi. come allievi con i quali preferirebbero non lavorare. Ri., infatti, parlando di En. dice:

"Non mi piace il suo carattere, perché è casinista e io voglio stare tranquillo. Poi urla. Io lo devo sempre ignorare quando viene da me."

Anche So. esprime dei commenti negativi su En.:

"Mi dice sempre che sono cicciona e poi con il Se. mi prendono in giro per come mi vesto. Lo fanno solo per sentirsi grandi."

Considerando le osservazioni fatte in precedenza posso dire che probabilmente il periodo che En. sta attraversando non sembra essere dei migliori. Se a inizio anno erano in molti a rivolgersi a lui, ora la cerchia di amici sembra essersi ristretta. Il progetto teatrale ha fatto emergere le sue difficoltà nel comunicare con gli altri in modo costruttivo e collaborativo, anche se ha spesso riconosciuto i suoi errori e abbiamo iniziato a lavorarci insieme.

"C'è da dire anche che En. sta un po' subendo il trauma della separazione dei suoi genitori." (A. Docente titolare, comunicazione personale, 30 marzo 2017).

Può essere dunque che la somma di tutti questi fattori abbia portato En. a reagire in modo aggressivo, reazione che però lo sta allontanando dai suoi compagni. Si spera che con il passare del tempo, i momenti di lucidità tornino ad accompagnare il bambino nel suo percorso scolastico.

5. Conclusioni

5.1 Bilancio del percorso

I bambini della classe 4a della sede di Novazzano hanno scritto, ideato e progettato uno spettacolo di teatro di narrazione intitolato "La bambina che vedeva nella notte". A mio avviso, l'ascolto reciproco, la collaborazione, la cooperazione sono stati elementi fondamentali per la riuscita di questo percorso nel quale tutti, nessuno escluso, hanno contribuito per rendere ancora più arricchente il lavoro. Si sono occupati di progettare posizionamenti e movimenti dei vari attrezzi di scena in uno spazio della palestra. Hanno anche realizzato delle splendide scenografie di cartone. C'è stato chi ha ballato, cantato o suonato uno strumento musicale nel corso dei cambi di scenografia. Tutti insieme abbiamo condiviso momenti fatti di divertimento, di felicità e altri fatti di tensione e paura una volta che ci siamo esposti al giudizio altrui attraverso la messa in scena.

Grazie alla raccolta e all'analisi dei dati significativi è quindi ora possibile rispondere più approfonditamente alle domande inizialmente poste.

- *Attraverso la progettazione di uno spettacolo teatrale, è possibile favorire l'inclusione di alcuni bambini con difficoltà relazionali e d'apprendimento?*

Per rispondere a questa domanda è necessario stilare un bilancio sintetico per ognuno dei bambini su cui ho deciso di focalizzare il mio lavoro. Ritengo infatti che i risultati possano dimostrare come nei casi di To. e Ri. vi sia stato un miglioramento della loro *posizione sociale* all'interno della classe (si veda Tabella 4.2) e quindi si può dire che questi bambini abbiano tratto dei benefici da questo lavoro, instaurando con i compagni dei legami più solidi.

To.

Fin dalle prime fasi del lavoro si è dimostrato capace di effettuare degli interventi pertinenti e mai banali che lo hanno portato ad instaurare rapporti anche con bambini fin a quel momento poco considerati. Ha inoltre accettato e vinto la scommessa che lo avrebbe portato a svolgere il ruolo di narratore leggendo una parte del racconto a voce alta, davanti ad un pubblico. Inizialmente questo aspetto gli ha creato qualche preoccupazione, soprattutto osservando alcuni compagni spazientiti dal suo modo di leggere, ma nonostante tutto, grazie allo sforzo congiunto dei docenti e della

logopedista, nonché dei suoi genitori durante le esercitazioni costanti a casa, To. è riuscito a dimostrare a tutti il frutto del suo lavoro, probabilmente uscendone arricchito in termini di autostima. Con grande stupore dei compagni, ha anche suonato una melodia con la sua piccola fisarmonica. In alcune circostanze, inoltre, è intervenuto difendendo le opinioni di De. e allontanando En. in modo da evitare un conflitto fisico.

Ri.

Grazie alla sua espressività nei panni di una vecchia veggente, sembra essere riuscito a catturare l'attenzione di compagni e compagne che fino a quel momento non si erano avvicinati a lui. Inizialmente Ri. mi è sembrato piuttosto riservato e poco partecipe di fronte alle iniziative dei compagni. A seguito delle varie attività teatrali, al contrario ha saputo probabilmente ascoltare maggiormente i compagni, dando anche lui un contributo considerevole all'interno delle discussioni sorte, senza più "tirarsi indietro" delegando agli altri certe responsabilità. Ri. sembrerebbe essersi incamminato sulla strada giusta che gli sta permettendo di avere scambi relazionali più prolungati con determinati compagni.

- *Quali sono le conseguenze di un lavoro di questo tipo sul comportamento di un bambino specifico?*

De.

Merita un capitolo a parte per i notevoli progressi effettuati dal punto di vista relazionale e cognitivo. Il teatro per lui, come per il resto del gruppo, sembra essere stato particolarmente salutare. Infatti come si può evincere dall'intervista finale realizzata, il bambino sembra comportarsi in maniera meno ostile nei confronti dei compagni e anche se non è d'accordo con una certa opinione, ora evita perlomeno il conflitto fisico, focalizzandosi però su quello verbale che spesso non porta comunque ad esiti positivi. De. sembra ancora lontano dal sentirsi a tutti gli effetti parte del gruppo, però sembra aver fatto un piccolo passo nella direzione giusta, instaurando con i compagni delle relazioni più stabili. Purtroppo alcuni compagni sembrano averlo "etichettato" e anche se lui cerca di creare delle alleanze, spesso viene snobbato o ridicolizzato dai leader del gruppo di maschi. I compagni però in alcune occasioni hanno riconosciuto i miglioramenti di De. (ci si riferisce all'applauso spontaneo partito al termine di una sua lettura particolarmente suggestiva). L'auspicio è che con il passare del tempo, si possa lavorare con ancor più convinzione per fare svanire del tutto le sue insicurezze.

- *Le attività di laboratorio teatrale influiscono sulle dinamiche relazionali del gruppo-classe? In che modo?*

Nel corso del progetto si è potuto documentare un netto miglioramento nelle pratiche di ascolto delle opinioni altrui. L'ambizione di alcuni nella realizzazione di uno spettacolo ha provocato piacere da un lato e molto impegno dall'altro. In alcune circostanze si è percepita anche una certa stanchezza da parte di singoli bambini. Il percorso ha generato molta positività e motivazione influendo positivamente sul gruppo-classe. Si sono potuti creare legami di amicizia attraverso i vari momenti di collaborazione nel costruire le scenografie, pitturando e ritagliando. L'organizzazione per lo spostamento dei vari attrezzi ha richiesto del tempo e delle energie per trovare un accordo che potesse soddisfare le esigenze di tutti in scena. I bambini, non solo si sono calati nei panni dei personaggi della storia, ma hanno anche dovuto mettersi nei panni dei compagni per capire le loro esigenze sul palco e dietro le quinte, soprattutto per quanto riguarda il rispetto del silenzio in scena, durante le prove. Per quanto riguarda questo aspetto, riprendo una frase di Guerra e Militello (2011) che reputo significativa, in quanto mi ha accompagnato lungo tutto il percorso, anche durante le fasi più difficili. Ho potuto dimostrare come il teatro permetta di "incontrare in profondità sé stessi nelle proprie e diverse e numerose facce, di assumere ruoli che non sono propri, di esplorare dall'interno l'agire e il sentire di un altro, di incontrare parti di sé e degli altri inconsuete e distanti: ognuna di queste possibilità consente di approfondire dimensioni relazionali fondamentali e modi di rapportarsi agli altri che invitano a decentrarsi […], a scambiare i propri occhi […]" (p. 56).

Ho voluto espressamente insegnare ai bambini a comunicare, a parlarsi, a dirsi in faccia quello che si provava in determinate situazioni, con lo scopo di mettersi nei panni dell'altro, capire la sua situazione e darsi una spiegazione dei suoi atteggiamenti.

Per fare in modo che tutti venissero valorizzati, lo spettacolo inizia con il palco vuoto. Sono i bambini, a passo di danza, a portare in scena tutta la strumentazione necessaria. Mi piaceva l'idea di mettere in evidenza il fatto che fin da subito ognuno di loro ha avuto un ruolo importante e che se anche solo uno di loro avesse dovuto mancare, un'intera parte dello spettacolo costruito insieme sarebbe venuta meno. I bambini si sono dimostrati molto responsabili in questo. Addirittura una bambina è scoppiata a piangere perché doveva partire prima del tempo per le vacanze pasquali e non avrebbe potuto fare una prova.

Come si è visto, non per tutti questo lavoro ha portato dei benefici, ma ha permesso a tutti di esprimersi attraverso la propria personalità. Nel caso di En. si sono notate alcune fragilità nel suo carattere che probabilmente non saremmo riusciti a far emergere allo stesso modo se avessimo continuato a svolgere le lezioni regolarmente in classe, stando in silenzio, seduti, a fare matematica o italiano. Con il teatro, le sue difficoltà comunicative si sono amplificate, ed è stato comunque molto stimolante per me aver avuto l'onore di scoprirle ed approfondirle: penso che come docente questa esperienza mi abbia insegnato a pormi maggiormente in ascolto delle emozioni dei bambini e a situarmi in prossimità dei loro bisogni educativi.

5.2 Limiti della ricerca

Come già espresso in fase di progettazione, attraverso una ricerca di questo tipo, non è possibile generalizzare i risultati ottenuti affermando che anche in altri contesti si sarebbero potuti ottenere i medesimi benefici. Gli obiettivi che siamo stati in grado di raggiungere sono frutto delle diversità e dei bisogni specifici dei bambini presenti nella classe di Novazzano, nonché di una serie di combinazione di fattori che hanno favorito la realizzazione del percorso (disponibilità di tempo, energie, materiali e spazi). Un aspetto sul quale vorrei soffermarmi riguarda il mio ruolo di curatore, insieme ad alcuni bambini, della regia dello spettacolo: a volte, mio malgrado, per garantire un clima positivo, evitando il generarsi di sensazioni negative, ho dovuto prendere decisioni immediate che non sempre hanno ottenuto il consenso dei bambini. Il fatto di aver interpretato allo stesso tempo anche il ruolo di docente può aver reso più complessa la comprensione di alcune scelte che ho dovuto effettuare. Inoltre, dovendo stare attento ad osservare il comportamento di alcuni bambini specifici, a volte ho avuto la sensazione di aver trascurato le emozioni di alcuni bambini che hanno più volte cercato di attirare la mia attenzione.

Per quanto riguarda l'utilizzo degli strumenti osservativi, ribadisco che attraverso un'analisi puntuale degli stessi, se usati singolarmente, ci si è accorti della loro limitatezza, in quanto, per capire determinate dinamiche, è stato necessario mettere in relazione i dati con altri elementi scaturiti da osservazioni mirate riguardanti singoli episodi. Dal punto di vista professionale, è stato comunque arricchente aver avuto l'occasione di testare questi strumenti. In futuro, infatti, potrebbe accadere con sempre più frequenza, di dover sperimentare per esempio l'inclusione di bambini disabili. Grazie alle metodologie qui esposte, potrei già agire effettuando delle modifiche formali agli strumenti a seconda delle esigenze del caso, con lo scopo di indagare un determinato aspetto.

5.3 Prospettive future

Il laboratorio di teatro ha messo in moto tutta una serie di fattori, per certi aspetti impensabili, che hanno portato addirittura gli allievi a voler far venire un tecnico della RSI per la realizzazione del filmato del teatro. Un altro bambino ha espresso il desiderio di realizzare lo spettacolo nel giardino di suo nonno, magari nel corso dei prossimi mesi. Ho anche pensato ad una rappresentazione presso l'oratorio di Novazzano che ben si presta a questo genere di attività. La motivazione dei bambini ha influenzato positivamente tutto l'ambiente scolastico e non di rado ho avuto modo di ricevere i complimenti da parte dei genitori. Questo penso sia avvenuto proprio perché i bambini hanno raccontato molto di questo lavoro tra le mura domestiche, sintomo che i momenti vissuti in prima persona, in situazioni anche complesse, hanno reso i bambini più consapevoli delle proprie capacità. Tutti questi elementi non fanno altro che rafforzare in me l'idea che questo lavoro sia stato particolarmente importante nella crescita personale degli allievi, proprio perché hanno avuto la possibilità di esprimere le proprie competenze collettivamente senza l'obbligatorietà di sentirsi giudicati. Ciò dimostra come questo lavoro, fin dalle sue prime fasi, sia riuscito seriamente a proporsi con lo scopo di "trasformare il sistema educativo in modo da farlo corrispondere alla diversità degli studenti." (Medeghini, 2006, p. 47). In futuro si potrebbe cercare di capire se un lavoro di questo tipo possa avere dei riscontri positivi anche sul piano della motivazione all'apprendimento nelle altre discipline scolastiche.

5.4 Impatto emotivo

In conclusione vorrei esprimere un consiglio a chi volesse intraprendere un percorso simile. Questo lavoro richiede impegno, tenacia, sacrificio e costanza per cui cercate di non affrontarlo mai con leggerezza. Prima di affrontare il lavoro cercate di prevedere sempre una persona che possa seguirvi passo dopo passo anche a livello psicologico, altrimenti rischiate di lasciarvi sopraffare dalla mole di lavoro che un progetto simile richiede. Nel mio caso il docente titolare A. ha svolto un ruolo determinante proprio perché è stato in grado di ascoltarmi, spronandomi di fronte alle difficoltà, di fronte alla fatica e alla sana stanchezza. Non sarei onesto se non dicessi che ci sono stati anche dei momenti di forte crisi a livello emotivo, in cui non capivo più in che direzione stessimo speditamente viaggiando; sono stati però i bambini a venirmi incontro in questi momenti bui, riuscendo a trovare delle soluzioni concrete e facilmente applicabili, donandomi la serenità giusta per affrontare nuovamente la realtà e rilanciare il progetto, rendendolo sempre più concreto.

6. Bibliografia e sitografia

6.1 Libri

Berlini, M. G., & Canevaro A. (1996). *Potenziali individuali di apprendimento. Le connessioni, le differenze, la ricerca partecipata.* Firenze: La nuova Italia.

Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2010). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma. Carocci.

Genovese, L., & Kanizsa, S. (1991). *Manuale della gestione della classe nella scuola dell'obbligo.* Milano: Franco Angeli.

Guerra, M., & Militello, R. (2011). *Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali a scuola. Il mestiere della pedagogia.* Milano: Franco Angeli.

Mainardi, M. (2010). *Pour une pédagogie inclusive. La pédagogie de l'accessibilisation et les personnes avec des incapacités de développement.* Friburgo : Centre universitaire de Pédagogie curative.

Medeghini, R. (2006). *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione.* Gussago: Vannini.

Medeghini, R., Fornasa, W., Maviglia, M. & Onger, G. (2009) *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva.* Gussago: Vannini.

Meirieu, P. (1990). *Imparare sì… ma come?* Bologna: Cappelli.

Mortari, L. (a cura di). (2009). *La ricerca per i bambini.* Milano: Mondadori.

Polito, M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale.* Trento: Edizioni Erickson.

Quartapelle, F. (1999) *Didattica per progetti.* Milano: Franco Angeli.

6.2 Articoli, riviste, documenti online e lavori di diploma consultati

Camponovo, A. (2012). *Le dinamiche relazionali in un'esperienza di inclusione scolastica.* Locarno: Centro didattico SUPSI DFA. Disponibile in:

http://tesi.supsi.ch/705/1/CAMPONOVO_Alessandro_2012.pdf

Lanini, A. (2015). *I bambini e il musical. Stare bene con sé per stare bene insieme.* Locarno: Centro didattico SUPSI DFA. Disponibile in:

http://tesi.supsi.ch/31/1/SUPSI_DFA_2015_LR_LANINI_Alexandra.pdf

Mainardi, M. (2011). Dall'integrazione all'inclusione, *Scuola ticinese, 305 luglio-agosto,* 2-5.

Soldini, C. (2015). *Dimmi che animale sei. Percorso di narrazione di sé per la crescita identitaria del bambino e del gruppo.* Locarno: Centro didattico SUPSI DFA. Disponibile in:

http://tesi.supsi.ch/71/1/SOLDINI, Chiara_LD_2015.pdf

Totaro, E. (2013). Il teatro a scuola, anche per l'inclusione, *Difficoltà di apprendimento e didattica inclusiva, Vol. 1, n. 1, ottobre 2013* (pp. 113 – 128). Trento: Centro studi Erikson. Disponibile in: http://cds.redattoresociale.it/File/Allegato/450036.pdf

7. Allegati

7.1 Questionario per l'analisi dell'inclusione

Indicatore	0. MAI	1. QUALCHE VOLTA	2. ABBASTANZA	3. SPESSO
1. Penso di avere tanti amici nella mia classe.	0	3 Cl. De. Ri.	8 Al. Sa. Di. Gi. Sab. So. Ga. Da.	6 En. Lo. To. Da. Ma. Be.
2. Quando mi serve qualcosa i miei compagni me lo prestano.	1 De.	1 Sab.	7 Da. Ma. Be. Sa. Di. Ri. So.	8 Ga. En. Lo. To. Al. Gi. Cl. Se.
3. In questa classe mi sento coinvolto.	1 Da.	3 Gi. Sav. Ri.	8 Lo. Al. Cl. Sab. Ma. Be. Di. Ga.	5 En. To. Se. De. So.
4. Alcuni miei compagni di classe mi hanno costretto a fare cose che non volevo fare.	7 To. En. Ma. Lo. Ri. Da. Ga.	9 So. De. Se. Di. Be. Sab. Cl. Al. Sav.	1 Gi.	0
5. Io mi trovo bene con i miei compagni di classe.	1 De.	6 Gi. Ri. Di. Sab. Cl. Sav.	1 Al.	9 Ga. To. En. Ma. Lo. Da. So. Se. Be.
6. Sono invitato alle feste di compleanno dei miei compagni di classe.	4 De. Ri. Cl. Da.	3 Sab. Sav. So.	7 Lo. Ma. En. To. Di. Gi. Ga.	3 Al. Se. Be.

Indicatore	0. MAI	1. QUALCHE VOLTA	2. ABBASTANZA	3. SPESSO
7. Alcuni miei compagni di classe mi scherzano.	5 Ri. Lo. En. To. Se.	4 Ma. Da. Cl. Ga.	5 So. Sav. Di. Al. Be.	3 Sab. Gi. De.
8. Sono escluso dai giochi.	7 So. Sav. Be. Se. En. Ri. Da.	8 Sab. Gi. Di. Al. To. Lo. Ma. Ga.	2 De. Cl.	0
9. Quando sono in difficoltà i miei compagni di classe mi aiutano.	0	3 Ri. Sab. De.	10 Ga. Da. Be. Sav. So. Di. Al. Lo. Ma. Cl.	4 Se. Gi. To. En.
10. Sono coinvolto nei giochi dei miei compagni di classe.	1 Da.	4 Ri. Sab. Cl. De.	7 Sav. Di. Al. Lo. Ma. Gi. To.	4 Be. So. Se. En.
11. Alcuni miei compagni di classe mi fanno degli scherzi.	9 Cl. Sab. Ri. Di. Al. Lo. Ma. To. Da.	6 En. Se. So. Be. Sav. Ga.		2 De. Gi.
12. Condivido interessi con i miei compagni di classe.	2 De. Sab.	5 Sav. Cl. Ri. Al. Ga.	4 En. So. Be. Da.	6 Se. Gi. Di. Lo. Ma. To.

Indicatore	0. MAI	1. QUALCHE VOLTA	2. ABBASTANZA	3. SPESSO
13. I miei compagni rispettano le mie cose.	2 Sab. De.	2 Sav. Al.	6 Cl. Ri. So. Gi. To. Ga.	7 En. Be. Da. Se. Di. Lo. Ma.
14. Io riesco a parlare con i miei insegnanti dei miei problemi.	3 Sab. Sav. Cl.	3 Ma. De. Gi.	8 Be. Da. Di. Lo. Al. Ri. To. Ga.	3 En. Se. So.
15. I nostri insegnanti danno ascolto alle nostre idee.	0	0	7 Sab. Di. Lo. Al. Ri. To. Cl.	10 Sav. Gi. De. Be. Da. Ma. En. Se. So. Ga.
16. Quando ho bisogno i miei insegnanti mi aiutano.	0	2 Cl. Sab.	5 Di. Lo. Al. To. So.	10 Ri. Sav. Gio. De. Be. Da. Ma. En. Se. Ga.

7.2 L'evoluzione del percorso

Fasi	Obiettivi
Fase 0.0 Visione del film "Zootropolis"[9] insieme a ragazzi della scuola speciale (Istituto Sant'Angelo di Loverciano). **Fase 0.1** Il giorno dopo è previsto un incontro a gruppetti per discutere il film. In ogni gruppo è inserito un ragazzo di scuola speciale. **Fase 0.2** Al termine dell'incontro i bambini sono invitati a scrivere liberamente il proprio diario citando eventualmente temi e caratteristiche dei personaggi. **Fase 0.3** Gioco di ruolo: "Loups – Garous". Insieme ai ragazzi dell'Istituto Sant'Angelo di Loverciano. Il gioco si sviluppa in due fasi: nella fase notturna i giocatori svolgono il ruolo dei lupi hanno il compito di individuare delle vittime, mentre nella fase diurna ogni giocatore ha il diritto di difendersi dalle accuse di essere un lupo. Il gioco è condito da parecchi altri ruoli segreti che danno ad alcuni giocatori contadini dei poteri speciali per tentare di scoprire i lupi o per difendere altri abitanti (la veggente, il ladro, la strega).	→ Promuovere l'educazione alla cittadinanza. → Educare al tema della valorizzazione della diversità. → Esprimersi verbalmente motivando le proprie idee. → Essere in grado di trovare alcuni temi importanti contenuti nel film. → Reperire nella memoria elementi significativi legati alla propria esperienza personale. → Saper individuare le caratteristiche dei diversi animali. → Partendo dalle caratteristiche dei diversi animali, saper sviluppare una discussione dove emerga una riflessione sulle caratteristiche di ognuno. → Essere in grado di comunicare con gli altri e difendersi dalle accuse grazie alla dialettica. → Utilizzare delle strategie efficaci per portare a termine il gioco in modo proficuo a dipendenza del proprio ruolo.
Fase 1.1 Ad ogni coppia di bambini viene assegnata una carta con un personaggio del gioco. Il compito è di inventare la descrizione di un personaggio.	→ Collaborando con il compagno, accettando le sue idee, produrre un testo descrittivo che metta in luce le caratteristiche di un personaggio di fantasia.

[9] Zootropolis è un divertente e affascinante viaggio di maturazione dei protagonisti, una scoperta dell'altro e di sé stessi. Ogni personaggio diventa migliore superando i pregiudizi e affrontando gli ostacoli insieme ai propri amici e apparenti nemici. Il film d'animazione insegna che si può cambiare nella vita e che ognuno ha il diritto di credere nei propri sogni e adoperarsi affinché si realizzino. (Liberamente tratto da: https://agiscuola.it/schede-film/item/531-zootropolis.html)

Fase 1.2 Presentazione dei personaggi al resto della classe.	→ Realizzare un disegno del personaggio.
Fase 1.3 Successivamente i bambini si esprimono proponendo delle prime idee narrative, collegandole fra loro. I bambini poi improvvisano una prima parte di storia esprimendo delle possibili battute.	→ Sviluppare il pensiero critico. → Sviluppare la consapevolezza della propria corporeità.
Fase 2.1 Discussione collettiva (brainstorming) e scrittura di un testo narrativo che tenga in considerazione le caratteristiche dei personaggi.	
Fase 2.2 I bambini progettano il proseguimento della storia, confermando o cambiando le proposte precedenti. I bambini improvvisano la seconda parte della storia inventando dei possibili dialoghi.	→ Essere in grado di leggere usando un'intonazione adeguata.
Fase 2.3 Rilettura del prodotto finale e rielaborazione in ottica teatrale (creazione di un copione).	→ Esprimere le abilità necessarie per la buona riuscita del progetto.
Fase 3.1 Lavoro a gruppi per l'identificazione dei vari ruoli all'interno del progetto (attori, registi, narratori, scenografi,…).	→ Sviluppare atteggiamenti cooperativi e collaborativi.
Fase 3.2 Approvazione di ogni scenetta da parte del resto del gruppo classe. Ci rechiamo in palestra per svolgere alcuni esercizi in uno spazio più ampio che ci permette di lavorare sulla dimensione espressiva e scoprire le innumerevoli possibilità scenografiche offerte, non solo dalle scenografie create in classe, ma anche dai grandi attrezzi.	→ Essere in grado di muoversi nello spazio come concordato. → Recitare la propria parte in modo espressivo. → Spostare gli attrezzi in modo adeguato, come concordato.

7.3 Alcune riflessioni scritte dai bambini durante la realizzazione del percorso.

Data: 30 marzo

Sab.: Io mi sono divertita molto, però non mi è piaciuto quando certi bambini sbagliavano e gli altri continuavano a fare commenti. Poi la So. continuava a girare le spalle al pubblico! Cl. Ha continuava a lamentarsi e poi mi è dispiaciuto quando il De. e l'En. hanno litigato, perché stava andando bene.

Be.: Certi si devono ricordare il loro pezzo a memoria e tipo l'Al. deve migliorare il tono di voce. Io devo migliorare un po' nel recitare, è funzionato quando nessuno di noi chiacchierava. Comunque mi è piaciuto quando il Se. cantava la canzoncina di Cupido.

Al.: Il teatro per i narratori è servito a migliorare la lettura e per tutti è servito ad avere un pochino più di immaginazione. Per chi stava guardando le prove si è migliorato nello stare in silenzio, guardare, ma soprattutto ascoltare. Il teatro ci aiuta anche a fare lavoro di squadra e a diventare più legati e amici con i compagni e serve anche per divertirsi.

Di.: Secondo me abbiamo sprecato lo spazio usando un angolino, poi io ho dovuto dire solo tre paroline, poi noi dicevamo: "le spalle! Le spalle!" e nessuno ci ascoltava. Un altro problema è che io volevo fare il lupo e l'avevo detto, ma nessuno mi ha ascoltato e poi il De. continuava a fare tutte le scene lui e si lamentava pure e l'Ema aveva anche detto che chi fa una parte non fa i lupi. Sì è vero io facevo Emma ma dicevo solo: "che bei fiori" non è mica chissà che cosa!

Ri.: Abbiamo fatto teatro in palestra, cioè le prove. Le cose che mi sono piaciute: il progetto del teatro, il mio ruolo che è la veggente e il ruolo del contadino. Invece le cose che non mi sono piaciute è che alcuni hanno fatto tre ruoli. È un po' difficile fare la voce da vecchietta.

Sav.: A me non è piaciuto perché l'En. diceva in giro che la nostra scena era brutta. Scusa a me mi è piaciuto vedere le scene degli altri anche se sbagliavano tanto sbagliando si impara. Poi quando era finita la nostra scena Ema ci spiegava cosa dovevamo migliorare e toccava però all'altro gruppo e non potevamo mettere un po' a posto ma lo dobbiamo ricordare per la prossima volta.

Ga.: Vorrei che nel mio gruppo ci si muova un po' di più. Vorrei anche che si parli di più. Io ho provato "stupidità" perché ho fatto lo stupido (nella scena faccio lo stupido, non come comportamento). Ho provato tanto divertimento. Un errore che faccio è che parlo poco e anche a bassa voce. La So. deve rimanere meglio di sasso.

En.: Per fare il teatro bisogna comportarsi bene perché sennò gli attori che costruiscono il teatro non si concentrano e sbagliano e il pubblico non è molto contento e poi la cosa generale è che devi ascoltare e guardare lo spettacolo così magari ti vengono nuove idee che fanno diventare lo spettacolo più interessante e più divertente.

Cl.: Oggi nessuno ascoltava nessuno! Poi c'è ancora gente che non ha capito che non può interpretare mille ruoli, perché sennò deve cambiarsi ogni minuto. Nel mio gruppo siamo disorganizzati perché non ci ascoltiamo. Peccato perché il teatro ci può aiutare a muoverci meglio, anche a leggere meglio e i registi devono prendere di più in mano il gruppo. Per fare uno spettacolo bisogna muoversi in modo sicuro, ascoltare i compagni, prendere delle decisioni che vanno bene a tutti e fare attenzione al minimo dettaglio.

Ri.: Io sono una veggente che dice: "Ciao cara bambina, cosa ci fai in giro a quest'ora della notte? Stai attenta perché io so chi sei e chi stai cercando! Nel bosco troverai tante insidie ma le supererai con l'aiuto degli spiriti incantati e del tuo orologio magico." È bellissimo questo progetto.

Da.: En. non lo sopporto più perché nelle prove del teatro vuole sempre contraddire il maestro. E prima che suona tira sempre in giro i fazzoletti.

So.: Oggi Ema ha chiamato i gruppi di teatro singolarmente, per provare le scene e per sistemarle. Dopo in classe è arrivato l'O. che ci aveva già visti e gli era piaciuto e poi abbiamo cercato di fare un bel finale per renderlo pieno d'avventura e molto più emozionante.

7.4 Intervista a De. a inizio percorso.

Io: Raccontami un po' di te! Cosa ti piace fare?

De: Mi piace giocare a calcio e andare nel bosco con tutti quelli dei palazzi Botta. Poi mi piace fare beat box e mi piace…. anche l'idea del teatro che faremo!

Io: Come mai ti piace quest'idea del teatro?

De: Perché gli altri pensano che noi non sappiamo fare un bel niente invece, cioè, alla fine vedono che sappiamo fare un teatro o una cosa del genere.

Io: Oh, dai, chi è che pensa che non sapete fare un bel niente?

De: Quelli delle elementari, quelli di seconda, terza e prima che non mi rispettano per niente, cioè, io sono più grande di loro e mi devono rispettare, invece non mi rispettano.

Io: Mi puoi fare un esempio?

De: Io voglio giocare col mio pallone e loro vengono e mi dicono che vogliono giocare anche loro, ma io gli dico di no e loro cominciano a prendermi in giro.

Io: Come mai pensi che si comportano così?

De. Perché ce n'è uno di terza che però dovrebbe essere in quarta ma ha bocciato. Loro arrivano e mi chiedono, ma io dico di no perché per una volta voglio giocare da solo.

Io: Ma come mai non vuoi farli giocare?

De: Una volta stavamo giocando insieme a quelli di terza, arriva uno di quinta e mi chiede se può giocare. Io e un bambino di terza gli diciamo di no, ma lui continua e continua fino a quando uno di terza gli dà la mazza da hockey e così quello di terza non ha giocato per colpa sua. È una cosa brutta. Allora io gli ho detto: "perché non ti compri una mazza?" Cioè, a me quello di terza me l'ha prestata perché sono il suo migliore amico. E allora lui mi ha detto: "Compa… Comprat…"

Io: Compratene una tu!

De: Sì! E allora gli dico: "questo è un mio amico, me la dà a me!"

Io: Adesso pensa ai tuoi compagni di quarta. Ti è già capitato che tu volessi giocare con qualcuno e ti hanno detto di no?

De: Io certe volte dico di sì, però certe volte loro dicono di no. Allora anche io gli dico di no! Cioè, loro mi fanno giocare solo quando c'è uno di prima media. Quando se ne va, iniziano a… picchiarmi. Solo perché io non so giocare bene a un gioco e loro lo sanno benissimo.

Io: In che senso?

De: Non voglio dire i nomi di quelli della nostra classe perché sennò…

Io: Perché sennò?

De: Dopo magari dopo tu glielo dici, poi glielo hanno detto anche a sua mamma i maestri e lei dice: "Non giocare con mio figlio." Poi uno della nostra classe, una volta, aveva picchiato uno di quinta con un sasso e gli aveva fatto uscire un botto di sangue e sua mamma non gli ha detto niente. Cioè, è una mamma che non sa tenere suo figlio! E non va bene che una mamma non sa tenere suo figlio dai! Una volta era in giro con un coltellino ai palazzi Botta e sua mamma non ha detto niente. Ha fatto tantissime cose e sua mamma non ha detto niente e io quando una mamma non dice niente non mi piace, cioè, è una mamma che non tiene bene suo figlio!

Io: Quindi secondo te le mamme dovrebbero intervenire?

De: Sì.

Io: Se tu fossi la mamma di questo bambino, cosa avresti fatto?

De: Gli darei un castigo subito perché cioè, mia mamma se faccio queste cose mi dà un castigo che non esco più per un anno e anche di più, non faccio colazione per tutto quell'anno e mio papà mi darebbe anche peggio. Cioè uno picchia soprattutto con un sasso, cioè un sasso, poi l'ha fatto a scuola e i maestri non gli hanno detto niente.

Io: Qui a scuola?

De: Sì.

Io: So che ieri c'è stata una discussione per una riga. Cosa è successo?

De: Ma niente io ho perso la mia e ne ho chiesta una all'En. solo che lui non me la voleva dare allora mi sono arrabbiato e gliel'ho presa. Poi scusa lui ne ha due, perché non può darmela?

Io: Non potevi chiedere a qualcun altro?

De: No, perché dicono che poi gliela rovino, ma non è vero.

7.5 Intervista a De. a fine percorso

Io: Ciao De., ti ricordi che avevamo fatto un'intervista un po' di tempo fa?

De: Ah, sì, sì.

Io: Mi avevi detto che con i tuoi compagni non ti trovavi tanto bene perché non ti prestavano le cose *(gli faccio riascoltare la conversazione)*. Come va adesso?

De: Bene.

Io: Come mai secondo te?

De: Sono diventato un po' più amico con tutti. Adesso ho dei compagni che mi prestano le cose se glielo chiedo gentile.

Io: Ad esempio chi?

De: Se., Gi., Ma., Be.,

Io: Ah ecco.

De: Sì ma ci sono anche quelli che non lo farebbero mai tipo l'En. e io non so che cosa fare.

Io: E tu presti il tuo materiale?

De: Sì, la gomma e la matita, il temperino e i fazzoletti, alla So. tantissimo i fazzoletti! Viene sempre a chiedere e io non ne ho più.

Io: Chi sono i tuoi migliori amici?

De: Il Se. e abbastanza il Ma. E poi il To. perché quando l'En. mi vuole picchiare viene lì da suo cugino e lo porta via. (Ride).

Io: Ti fa piacere questo?

De: Sì.

Io: Ma allora l'En viene ancora a darti fastidio?

De: In classe quando stiamo facendo le lezioni mi dice che mi vuole tirare uno schiaffo e io gli dico "provaci!"

Io: Ma così però tu lo provochi… Sai cosa vuol dire provocare?

De: No.

Io: Lo fai un po' arrabbiare…

De: E io gli dico che lo dico a te o all'A.

Io: Ma a te capita di fare qualche scherzo a qualcuno?

De: Oggi a ricre io, la Sab., la Sav., e il Gi. Abbiamo provato ad entrare dalla porta dietro e abbiamo fatto spaventare il Se. (Ride).

Io: Ma allora ci sono dei bambini con cui giochi adesso…

De: Sì, ma io voglio parlare con loro, ma cioè, è questo che voglio dire ai maestri ma non ho il tempo di dirglielo…

Io: Cos'è che vorresti dire? Adesso hai il tempo di dirlo.

De: Perché non so bene di cosa parlare con gli altri. Loro parlano di Clash Royal e io non so niente di Clash Royal. Parlano dei giochi che io non so, dopo io voglio parlare ma non so di cosa parlare, è questo il mio problema!

Io: Non sai di cosa parlare?

De: No perché… (Cambia espressione, diventa triste) L'En. viene e mi spinge via dagli altri e dopo io non posso parlare con loro. Appena incontro il Ma. lui arriva e mi spinge perché vuole passare lui il tempo tipo 10 minuti col Ma. e cioè poi quando chiedo al Ma., anche lui mi risponde che deve parlare sempre con l'En.

Io: Ho capito.

De: E poi quando tipo vado in Marocco c'è la Cl. che dice sempre: "per fortuna, adesso possiamo riposare le orecchie". Io non ci sto bene. Perché mia mamma per l'occhio hanno detto che le ritirano il passaporto e dobbiamo tornare in Marocco.

Io: E questo ti fa dispiacere…

De: E poi l'En. mi dice "Marocchino" in un modo non bello.

Io: Ho capito.

De: Poi cioè quando io sono ammalato i miei compagni non mi hanno scritto niente, ho dovuto ricopiare tutto. Invece quando è ammalato ad esempio il Ga. la Cl. gli ha scritto tutto. Cioè, non va bene. No, non è che non va bene, cioè per lui sì, però non è giusto!

7.6 Il testo narrativo

SCENA 1 Presentazione e lettura: De.

(A passo con la musica di Ludovico Einaudi, ognuno collabora per portare in scena tutte le attrezzature della scenografia disponendole come conconcordato).

C'era una volta un piccolo villaggio chiamato Bosco Gurin. Nel villaggio vivevano diverse famiglie di contadini che ogni giorno lavoravano nei campi e facevano pascolare il bestiame.

(I contadini improvvisano un dialogo)

A Bosco Gurin viveva anche un piccolo angioletto che si chiamava Cupido. Egli aveva il compito di fare innamorare gli abitanti del villaggio.

(Cupido canta la sua canzoncina. Il sole va dietro le quinte, entra la luna piena)

Durante una notte di luna piena, Cupido scagliò le sue frecce colpendo un ladro e una strega facendoli innamorare.

(Il ladro e la strega improvvisano un dialogo)

Da questa unione nacque una bambina di nome Emma.

Con il passare degli anni Emma cresceva sempre di più finché all'improvviso nel villaggio si scatenò una rivolta. La strega era ritenuta colpevole di un incendio scoppiato in una stalla dove morirono diversi animali.

(I contadini accusano la strega)

La strega venne esiliata e si rifugiò in un castello incantato sulla cima di un pendio.

Nel frattempo al villaggio Emma cresceva con il padre che per vivere rubava farina agli altri contadini.

(Emma e suo padre improvvisano un dialogo).

Emma non era consapevole del segreto del padre, lei era una bambina un po' particolare: la sua faccia assomigliava a quella di un gatto perché aveva ereditato dalla madre il potere di vedere al buio.

Emma amava trascorrere le sue giornate nella natura, insieme agli animali da pascolo. Ella era un po' selvaggia e solitaria perché gli abitanti del villaggio, sapendo che era la figlia della strega, non la vedevano di buon occhio.

SCENA 2 Narratore: To.

Nel villaggio vi fu l'elezione del sindaco Donald, un gufo molto saggio che ascoltava le idee di tutti. Egli era umile e timido, infatti davanti al pubblico parlava sempre a bassa voce.

(Dialogo tra i giornalisti e il sindaco)

Una sera il padre di Emma disse a sua figlia:

"Ti do un compito: dovrai partire alla ricerca di tua madre mentre io mi occuperò delle faccende domestiche. Tieni, questo orologio speciale ti aiuterà a trovare la strada."

Emma rimase sorpresa e rispose:

" Wow, che bell'orologio! Ma… Papà, devo partire subito o posso aspettare l'alba di domani mattina?"

Il padre non ci pensò neanche un minuto e rispose:

"No. Devi partire subito, prima che… prima che sorga il sole."

Prima di partire, Emma si procurò del cibo: una pagnotta di pane fatto in casa, cinque patate, due mele, un chilo di formaggio, un grappolo d'uva e dei marshmallows che, nel bosco, scaldati su un bel fuocherello, sarebbero venuti deliziosi…

Poi Emma prese con sé anche una borraccia piena d'acqua e delle cicche (quelle col dentino). Infine raccolse dei coltelli che trovò sul pavimento della cucina; erano di suo padre, ma lei non lo sapeva.

(Dialogo tra Emma e il padre)

Dopo aver preso la sua bisaccia e aver salutato il padre, Emma decise di bussare alla porta del sindaco per chiedere informazioni sul sentiero da percorrere. Figuratevi la faccia del sindaco Donald! Mezzo addormentato, il gufo esclamò:

"Chi osa svegliarmi nel cuore della notte?!?!"

Emma si spaventò e si nascose subito dietro la porta.

"Sono Emma, una bambina del tuo paese." Rispose lei balbettando, ma il saggio gufo non la vide e pensando che fosse un sogno, dato che soffriva di sonnambulismo, le chiuse la porta in faccia e se ne volò a letto.

SCENA 3 Narratore: Al.

Emma iniziò il suo viaggio senza avere una meta. Allontanandosi dal villaggio, Emma si scontrò con una povera vecchietta rugosa che la mise in guardia sui pericoli del bosco:

“ Ciao cara bambina, cosa ci fai a quest’ora della notte con una bisaccia sulle tue esili spalle? Stai attenta! So chi sei e chi stai cercando! Nel bosco troverai tante insidie, ma le supererai con l’aiuto degli spiriti incantati e con il tuo orologio magico.”

Emma restò di sasso, incredula nel sentire quelle parole. Come faceva quella donna a sapere tutto?

Emma rispose ringraziandola e si addentrò nel fitto bosco lungo il sentiero indicatole dalla veggente.

Dopo due ore di cammino Emma sentì dei fruscii alle sue spalle. Improvvisamente vide dei piccoli esseri verdi e scintillanti che correvano e saltavano spaventati. Dopo pochi secondi vide degli occhi rossi che si avvicinavano velocemente e istintivamente si mise a correre. Pochi istanti dopo si ritrovò circondata da enormi massi mentre dietro di lei si sentivano dei forti ululati: le feroci bestie stavano per raggiungerla!

Improvvisamente Emma rivide quei bagliori luccicanti che le indicarono una strada tra i sassi. Un lupo venne colpito da un dardo e iniziò a russare.

In seguito Emma si ritrovò in una grotta buia, accese un fuoco per scaldarsi, dissetarsi e mangiare per riprendere l’energia persa durante la folle corsa. Dopo aver mangiato mise in bocca una cicca (quella col dentino).

Successivamente vide delle ossa ed ebbe molta paura, si mise a correre all’interno della grotta cercando un’uscita. All’improvviso vide una luce proprio sul soffitto: era il suo orologio che le stava indicando dove andare. Dopo aver premuto un pulsante, si aprì una botola dalla quale spuntò una scala. Emma scoprì così il magico mondo dei Veltu.

SCENA 4 Narratori: Gi. E En.

(La scena inizia con una danza).

I Veltu accolsero Emma con balli e canti, la ringraziarono per aver distratto i lupi e le raccontarono dei momenti belli che avevano trascorso insieme quando Emma aveva solamente tre anni. Lei rimase molto stupita dal loro racconto: venne anche a sapere che suo padre era un ladro e che era appena stato catturato dalle guardie. I Veltu avevano una sfera che indicava loro quello che

succedeva e misero in guardia Emma: sul percorso verso il castello della strega Emma avrebbe incontrato un gatto e una volpe!

Dopo aver mangiato insieme e aver salutato I Veltu, Emma si mise a correre nel bosco lungo il sentiero indicatole dai Veltu. Doveva assolutamente trovare sua madre!

In lontananza sentì delle voci e il suono di una chitarra. Appena la videro, il gatto e la volpe intonarono una canzone. Essi erano d'accordo con i lupi che volevano sbranare Emma.

(Canzone "Il gatto e la volpe" di Edoardo Bennato rielaborata)

Dopo aver scorto in lontananza il castello incantato, Emma si mise a correre per scappare dai lupi. Giunta al castello, si rese conto che la mamma era vittima di un incantesimo. I Veltu aiutarono Emma a sconfiggere i lupi e a pronunciare le parole esatte per liberare la mamma, quando improvvisamente si sentì un rumore abbastanza fastidioso: "Driiiiin, Droooon". Una voce in lontananza disse: "Emma, è ora di andare a scuola!" Emma si ritrovò nella sua stanza. Era stato tutto un sogno? Emma fece per guardare l'orario e si meravigliò subito: al polso aveva un orologio nuovo di zecca che brillava in modo assai famigliare.

Questa pubblicazione, Dal gioco al teatro, scritta da Emanuele Bonato, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.