

**SUPSI**

LAVORO DI DIPLOMA DI

GIULIA TAVARINI

MASTER IN INSEGNAMENTO PER IL LIVELLO SECONDARIO I

ANNO ACCADEMICO 2015-2016

**LA TEORIA DELLE INTELLIGENZE MULTIPLE:  
STRUMENTO DI INCLUSIONE**

PERCORSO DI SCRITTURA CREATIVA E INTERPRETAZIONE DEL TESTO

RELATORE

MIRIANO ROMUALDI



*Dopo due anni insieme, dopo aver vissuto gioie e frustrazioni, fatiche e ansie, momenti spensierati e momenti più riflessivi, ringrazio – alla fine di questo percorso – i miei compagni di classe e (spero!) futuri colleghi, con i quali mi auspico di poter sempre condividere preziosamente materiali e ricche e costruttive riflessioni. Ringrazio inoltre il mio relatore per la grande disponibilità e gentilezza.*



## **Abstract**

### **Tema**

Il tema del lavoro di ricerca riguarda l'applicazione della teoria delle intelligenze multiple di Gardner nell'ambito dell'educazione letteraria nella materia italiano. Lo scopo del lavoro è quello di capire se questa teoria possa effettivamente essere uno strumento di inclusione.

### **Metodologia utilizzata**

Il metodo utilizzato per svolgere la ricerca è prettamente qualitativo e si articola attorno alla ricerca-azione. È stato proposto un itinerario didattico a una classe di prima media incentrato sulla lettura e sulla scrittura delle fiabe, che è servito poi per giungere all'allestimento di uno spettacolo teatrale.

### **Risultati rilevanti**

L'applicazione della teoria delle intelligenze multiple ha aiutato alcuni ragazzi a partecipare in maniera più attiva alle lezioni e ai lavori svolti in classe; in particolare, i ragazzi con difficoltà di apprendimento legati alla lettura e alla scrittura hanno beneficiato di questo approccio per accedere ai contenuti dei testi e per interiorizzare i processi legati alla scrittura dei testi letterari.

### **Implicazione dei risultati**

La teoria delle intelligenze multiple sembra dunque essere uno strumento valido da applicare in una scuola che si vuole sempre più inclusiva. Si tratta di capire come avvicinarsi alle peculiarità dei singoli allievi per valorizzarli e permettere loro di sfruttare appieno le risorse della scuola.

### **Parole chiave**

Intelligenze multiple – Howard Gardner – arte teatrale – creatività – collaborazione



# Sommario

Sommario .....	iii
Introduzione .....	1
Quadro teorico.....	3
Il concetto di intelligenza.....	3
La teoria .....	4
Le intelligenze multiple a scuola .....	5
Le intelligenze multiple nella didattica della letteratura.....	6
Esperienze precedenti .....	8
Una prospettiva nuova .....	9
Quadro metodologico.....	11
Obiettivi dell'itinerario didattico .....	11
Metodologia e strumenti di analisi.....	11
L'itinerario e gli obiettivi didattici.....	12
Il diario di bordo e la scelta degli allievi.....	15
Svolgimento e risultati delle attività .....	17
Attività 1: descrizione dei personaggi. Svolgimento e risultati .....	17
Attività 2: descrizione dei luoghi. Svolgimento e risultati.....	18
Attività 3: scrittura della fiaba. Svolgimento e risultati .....	20
Attività 4: scrittura del copione. Svolgimento e risultati .....	22
Attività 5: messa in scena. Svolgimento e risultati .....	23
Tabella riassuntiva .....	25
Analisi dei risultati .....	27
Conclusioni .....	31
Bibliografia .....	33
Allegati.....	35

Allegato 1: griglie di osservazione.....	35
Allegato 2: scrittura della fiaba.....	40
Allegato 3: le tre fiabe della classe .....	44
Allegato 4: scrivere il copione .....	50



## Introduzione

Il concetto di intelligenza è da sempre oggetto di dibattiti e riflessioni sia in ambito educativo, sia in relazione a questioni di stampo più universalmente epistemologiche. Quel che è certo, è che non si è ancora giunti ad una definizione di intelligenza che soddisfi i teorici delle varie discipline che se ne occupano. Howard Gardner ha tentato quantomeno però di rilevare come il concetto di intelligenza unica, così come spesso si concepisce, è senza dubbio riduttivo. La sua teoria ha dunque messo in luce l'esistenza di diverse intelligenze, ognuna indipendente dall'altra; la ricchezza di questa teoria in ambito educativo è evidente, ed è proprio da questo che si è partiti per svolgere questo lavoro.

Se infatti si presuppone che ognuno di noi abbia diverse intelligenze, diventa chiaro il potenziale di tale teoria in una scuola che si vuole sempre più inclusiva: costruire la propria pratica di insegnamento considerando l'esistenza della diversità permette infatti di valorizzare tutti gli allievi, anche quelli che non hanno spiccate predisposizioni per l'impostazione scolastica basata quasi esclusivamente su solo due delle intelligenze gardneriane (logico-matematica e linguistica). Partendo da questo presupposto, si è pensato di provare ad applicare la teoria nell'ambito dell'insegnamento della letteratura, che – grazie alla sua vastità e universalità – si è prestata bene per svolgere la ricerca. Capita infatti spesso di osservare allievi che non riescono a seguire le letture in classe e sono privati dunque anche dei contenuti e dei valori veicolati da tali letture: avendo la letteratura anche una potenzialità educativa evidente – poiché aiuta a formare la propria identità e a capire il mondo circostante – è importante che essa possa essere “di tutti”. Questa riflessione è stata la spinta del lavoro, nel quale si è voluto riflettere sui metodi che potrebbero aiutare a far sì che tale ideale venga soddisfatto.

Attraverso un itinerario suddiviso in diverse fasi – ognuna delle quali focalizzata su diverse intelligenze – si sono potuti osservare gli allievi nella loro interazione con la letteratura, e capire in quale misura le diverse intelligenze giocano un ruolo importante nei processi di apprendimento in quest'ambito. L'inclusione diventa dunque un paradigma non solo strettamente pedagogico, ma anche didattico, e per poter essere realizzato nelle sue potenzialità, dovrà servirsi di riflessioni ampie e articolate.



# Quadro teorico

## Il concetto di intelligenza

“Solo se amplieremo e riformuleremo le nostre opinioni su che cosa si intenda per intelletto umano, saremo in grado di escogitare modi più appropriati per stimarlo e modi più efficaci per educarlo” (Gardner 1987, p. 29). Così scriveva Howard Gardner nel 1983 per spiegare le origini della sua ricerca sulle intelligenze multiple e per mostrare il suo scetticismo nei confronti della classica concezione di intelligenza unica, “che la maggior parte di noi ha assorbito esplicitamente (dalla psicologia o da testi di pedagogia) o implicitamente (vivendo in una cultura con una concezione forte ma forse circoscritta dell’intelligenza)” (Gardner 1987, p. 30). La teoria gardneriana si basa sul presupposto che esistano diverse intelligenze in ognuno di noi, ognuna delle quali corrisponde – in maniera indipendente – a un’area differente del cervello.

Prima di presentare le diverse intelligenze esistenti è però fondamentale capire cosa sia un’intelligenza e su quali basi definiamo una determinata abilità come tale. Secondo Gardner, “una competenza intellettuale umana deve comportare un insieme di abilità di soluzione di problemi, consentendo all’individuo di *risolvere genuini problemi o difficoltà* in cui si sia imbattuto e, nel caso, di creare un prodotto efficace; inoltre deve comportare la capacità di *trovare o creare problemi*, preparando in tal modo il terreno all’acquisizione di una nuova conoscenza” (Gardner 1987, p. 104). Per Gardner è quindi fondamentale che un’intelligenza – per essere considerata tale – abbia una certa importanza all’interno di un contesto culturale: questo, come si può facilmente supporre, crea delle ovvie difficoltà in relazione alle diverse culture presenti. Ogni definizione di intelligenza dovrà quindi tener conto del contesto storico e culturale in cui si inserisce, ognuno dei quali ha delle caratteristiche proprie che sviluppano e privilegiano maggiormente determinate competenze piuttosto che altre.

Considerando le implicazioni biologiche e psicologiche che servono per definire – secondo Gardner – un’intelligenza, ne sono state trovate – ad oggi – sette. Nonostante la ricerca sia in continuo itinere, ci limiteremo in questo lavoro a considerare quelle intelligenze la cui esistenza è stata accertata e studiata dal loro teorico di riferimento. Esisterebbero dunque un’intelligenza linguistica, un’intelligenza musicale, una spaziale, una corporeo-cinestetica, e due intelligenze personali (interpersonale e intrapersonale). Ognuna di esse esiste indipendentemente dall’altra e ha le sue proprie e specifiche caratteristiche.

## La teoria

L'intelligenza linguistica permette all'individuo di cogliere le sfumature più sottili del significato delle parole e di usarle nella maniera più efficace possibile per comunicare qualsivoglia contenuto. Sviluppa una spiccata sensibilità per le “penombre di significato” che ogni parola nasconde, e una grande capacità nel saperle usare. In questo ambito assumono importanza tanto la semantica quanto la sintassi e le funzioni pragmatiche del linguaggio. Gardner afferma che tale intelligenza sembra essere la più democratica, poiché è quella più diffusamente condivisa dall'essere umano “medio”: i picchi di tale intelligenza, poi, danno vita ai grandi poeti, ai grandi retori e a tutti coloro che del linguaggio fanno un'arte (cfr. Gardner 1987, cap. “Intelligenza linguistica”).

L'intelligenza musicale, come quella linguistica, è una delle prime a manifestarsi nella vita di un individuo. Fondamentali sono i concetti di tono (o melodia), ritmo e timbro. Il canale sensoriale privilegiato in questo ambito è l'udito. Gardner sostiene che – nonostante esista un chiaro nesso fra le diverse aree di competenza intellettuale – “le operazioni centrali della musica non hanno connessioni *intime* [nostro il corsivo] con le operazioni centrali in altre aree; perciò la musica merita di essere considerata un ambito intellettuale autonomo” (Gardner 1987, p. 191).

L'intelligenza logico-matematica può manifestarsi soltanto a partire dal contatto con il mondo degli oggetti materiali. Dalla sfera senso-motoria si sviluppa poi fino a raggiungere i più alti picchi di pura astrazione. Il pensiero logico-matematico permette di creare e gestire lunghe e complesse catene di ragionamento per raggiungere l'astrazione, la quale a sua volta può divenire strumento per spiegare i fenomeni del mondo circostante. In questo ambito sono necessari i processi di sistematizzazione e categorizzazione. Il pensiero logico-matematico permette di creare degli schemi rispondenti a determinate regole, dei sistemi, appunto. Gardner afferma che tale intelligenza è stata troppo spesso considerata più importante delle altre; essa invece è una fra le tante, e, come tale, risponde ad una sua unica logica indipendente, senza schiacciare le “logiche” a cui rispondono le altre competenze intellettuali.

L'intelligenza visivo-spaziale si fonda sulla “capacità di percepire il mondo visivo con precisione e di eseguire trasformazioni e modifiche delle proprie percezioni iniziali” (Gardner 1987, p. 254). Come l'intelligenza musicale e linguistica, anch'essa si manifesta come un insieme di diverse abilità. Passa soprattutto – ma non solo – dal canale sensoriale della vista. L'operazione più semplice connessa all'intelligenza spaziale è la capacità di percepire – anche attraverso il tatto – una forma o un oggetto e di manipolarlo nello spazio. Tale intelligenza è stata spesso contrapposta a quella linguistica e Gardner – nonostante non appoggi la concezione dicotomica del cervello umano

su cui si fonda quest'opposizione – ritiene che le intelligenze linguistica e spaziale costituiscano le fonti principali di memorizzazione visiva o uditiva.

L'intelligenza corporeo-cinestetica attinge alla capacità di usare il proprio corpo in modi variati per fini espressivi e/o concreti e all'abilità di lavorare minuziosamente oggetti con le mani. Quello del corpo è un linguaggio, e come tale cerca armonia con il linguaggio della mente. *Intelligenza corporea* può sembrare a prima lettura un'espressione ossimorica, poiché siamo abituati a concepire le abilità cognitive come opposte rispetto a quelle motorie; tuttavia gli psicologi mettono l'accento proprio sulla stretta relazione fra l'uso del corpo e lo sviluppo di determinate capacità cognitive. Infatti i movimenti sono costantemente in relazione con i processi mentali che forniscono le immagini visive o linguistiche che dirigono l'attività motoria (cfr. Gardner 1987, p. 305). Non a caso il corpo può essere strumento di comunicazione e di espressione (nella danza così come nel teatro e in tutta la comunicazione para-verbale che si avvale del corpo). Spesso l'intelligenza corporea permette di interiorizzare immagini e concetti attraverso la loro imitazione e/o interpretazione: la mimica diventa dunque in questo ambito essenziale.

L'intelligenza interpersonale e quella intrapersonale sono le più complesse da descrivere ma anche due fra le più importanti. Gardner ne sottolinea l'importanza mostrando come la conoscenza del sé e della disponibilità a confrontarsi con gli inevitabili dolori e paradossi dell'esistenza è fondamentale per poter godere di buona salute (cfr. Gardner 1987, p. 342). La conoscenza del sé si dipana però in due direzioni: una interna, e una esterna.

La prima è quella che costituisce l'intelligenza intrapersonale, che sviluppa gli aspetti interni dell'individuo e permette di capirsi interiormente; la seconda invece è l'intelligenza interpersonale e guarda all'esterno, verso gli altri: permette di rilevare le particolarità dei singoli individui in relazione sia a temperamenti generali sia a stati d'animo contingenti. Le peculiarità intrinseche di tali intelligenze pongono problemi legati al contesto in cui esse si manifestano: esse infatti variano molto da una cultura all'altra e sono difficilmente comparabili nelle loro diversità. Gardner addirittura afferma che “ciò che potrebbe essere patologico in un ambiente può essere considerato normale in un altro” (Gardner 1987, p. 345).

### **Le intelligenze multiple a scuola**

La teoria delle intelligenze multiple ha avuto una grande fortuna nel campo dell'educazione e della scuola; applicare la teoria gardneriana in ambito scolastico permette di ampliare le possibilità di

riuscita e di coinvolgimento ad un più ampio e diversificato pubblico di allievi: si tratta dunque di affrontare uno stesso argomento in diversi modi, adottando cioè una visione pluralistica nella metodologia d'insegnamento. Oltre a raggiungere un maggior numero di alunni, questo approccio permette di far riflettere sulle proprie modalità di comprensione e aiuta a comunicare ciò che si è appreso ognuno attraverso la forma di comunicazione che gli è più congeniale (cfr. Gardner 2005, p. 30).

Essendo poi la scuola di oggi fortemente eterogenea nella composizione culturale delle classi, la teoria delle intelligenze multiple dovrebbe facilitare il percorso di integrazione degli alunni provenienti da paesi con culture diverse; come affermano Della Puppa e Vettorel, “la cultura di appartenenza gioca un ruolo importante nello sviluppo e nel valore dato alle diverse intelligenze [...]. È quindi di vitale importanza tener conto di questo aspetto quando ci troviamo a lavorare con allievi provenienti da altre culture” (Della Puppa-Vettorel 2005, p. 25).

Dal punto di vista didattico si tratta anche di promuovere l'apprendimento cooperativo i cui benefici sono stati documentati in diversi momenti di apprendimento: esso sarà particolarmente efficace se si baserà su attività che richiedono l'attivazione di diverse abilità; ogni studente, in questo contesto, potrà fornire il proprio contributo per giungere al medesimo obiettivo – per vie diverse – dell'intero gruppo. Come afferma Gentile, “il punto non è tanto misurare ciascun profilo per individualizzare l'apprendimento, quanto proporre attività che di volta in volta valorizzino i punti di forza fornendo occasioni per migliorare i punti deboli. Attraverso un'unica attività, tutti gli studenti potrebbero essere posti nelle condizioni di utilizzare intelligenze non dominanti e al contempo di potenziare quelle più frequentemente in uso” (Gentile 2007, p. 5)

### **Le intelligenze multiple nella didattica della letteratura**

Se è vero che applicando la teoria delle intelligenze multiple è necessario cambiare alcuni percorsi didattici e ampliare le proprie strategie di insegnamento, anche il termine *lettura* dovrà assumere nuove e più ampie connotazioni. In particolare, *leggere* testi letterari a scuola dovrebbe diventare un'operazione che non attiva più soltanto l'intelligenza linguistica (che è – nella concezione classica di lettura – la competenza più stimolata), ma anche competenze legate all'emozionalità, alle abilità corporee, musicali, spaziali e logiche. Questo non significa tuttavia che ogni allievo imparerà qualcosa di diverso di uno stesso testo, ma piuttosto che tutti potranno capire il testo nel suo insieme *diversamente*, cioè attivando diverse intelligenze per giungere alla comprensione di un testo nella stessa misura. Lo scopo di utilizzare le intelligenze multiple nella lettura di testi letterari non è dunque né quello di omologare il pensiero degli studenti intorno ad uno stesso e univoco

significato, né quello di personalizzare l'insegnamento per far raggiungere obiettivi di diversa importanza o complessità; si tratta invece di permettere a tutti quanti – ognuno attraverso i propri canali privilegiati – di acquisire gli strumenti necessari per capire e far proprio – anche dal punto di vista emotivo – un testo.

In questo contesto il teatro assume una preziosa validità. Attraverso un percorso di drammatizzazione di opere letterarie gli allievi possono infatti attivare e utilizzare tutte le intelligenze gardneriane, ciò che permette ad ogni allievo di potenziare quelle già particolarmente presenti e allenare quelle ancora poco sviluppate: in questo modo ogni allievo ha anche la possibilità di interiorizzare i contenuti dei testi e acquisire – in diversi modi – gli strumenti per comprendere, interpretare e interiorizzare i valori della letteratura. Anche Jack Zipes, nel suo libro *Inventare e raccontare storie* (cfr. bibliografia), sostiene che il teatro può aiutare a “sviluppare le loro [degli allievi] capacità creative e magari rendere più completa la loro istruzione formale” (Zipes 1996, p. 9). Chambers scrive poi che “la sperimentazione di quest’arte [narrare storie] accresce il loro interesse nei confronti della tecnica narrativa, con il risultato di leggere le storie in modo diverso, con maggiore consapevolezza della forma e del contenuto” (Chambers 2015, p. 68). Oltre che tutti gli obiettivi educativi che il teatro permette di raggiungere, un lavoro incentrato sulla drammatizzazione permette anche di riflettere sul processo di narrazione combinando diverse abilità (dal testo scritto all’oralità al movimento).

Consultando infatti una delle tabelle proposte da Della Puppa-Vettorel in cui si elencano alcune occasioni di apprendimento associate all’intelligenza maggiormente stimolata, emerge chiaramente come il teatro sia una disciplina che guarda in tutte le direzioni: inventare titoli e strutturare la scenografia sviluppa il pensiero logico-matematico; orientarsi sul palcoscenico e decorare lo spazio in maniera funzionale stimola l’intelligenza spaziale; la recitazione è l’arte del pensiero cinestetico; accompagnare la recita con sottofondi musicali per scopi espressivi tocca l’intelligenza musicale; l’arte della narrazione (e quindi il ruolo del narratore esterno) si sviluppa attraverso l’intelligenza linguistica; l’interpretazione, l’attività di gruppo, la comprensione di se stessi e dell’altro – fondamentali per il teatro – riguardano invece le due intelligenze personali.

In questo modo l’allievo potrà assumere un ruolo attivo nella fruizione della letteratura, e potrà diventare lui stesso autore di una narrazione. Secondo Zipes, “quello di imparare a raccontare è un processo di acquisizione di forza [...]. Per capire che possiamo diventare i narratori di noi stessi e della nostra vita occorre imparare le *strategie narrative* [nostro il corsivo] già da bambini” (Zipes 1996, p. 12). Come già sosteneva Dewey, imparare facendo permettere all’allievo di

interiorizzare meglio ciò che acquisisce: narrare, recitare, immedesimarsi, muoversi, inventare e organizzare – che sono i processi messi in atto durante una recita teatrale – dovrebbero permettere all'allievo di far propria l'esperienza letteraria, e di capirla con maggior cognizione di causa. In relazione a ciò, assumono un ruolo centrale alcune delle competenze citate nel nuovo *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*: in particolare, saper conoscere se stessi, imparare a collaborare con i compagni, sviluppare il pensiero creativo, che si fonda sulla capacità di inventare, usare la fantasia ed essere flessibili nell'affrontare situazioni problematiche (cfr. *Piano di studio*, p. 38).

### **Esperienze precedenti**

L'uso del teatro in ambito educativo è pratica conosciuta, e anche in Ticino sono state proposte attività di questo genere in discipline come la letteratura o la storia. Si può citare per esempio il progetto di Daniele Dell'Agnola conclusosi nel 2006 intitolato *Rocco pieno di Cuore e Telemaco, storia di un eroe alla ricerca dei suoi genitori* (cfr. bibliografia). Durante questo percorso gli allievi di due seconde medie della Scuola media di Giornico hanno lavorato sul mito leggendo alcuni passaggi dell'Odissea, riflettendo in particolar modo sul tema della famiglia e del viaggio. I ragazzi si sono poi avventurati in un percorso di scrittura creativa che tenesse conto delle riflessioni svolte in classe, e – con il supporto del docente – hanno scritto una pièce teatrale incentrata sul tema della famiglia anche in chiave moderna. Per giungere a tale obiettivo hanno lavorato molto sui testi discutendo dei luoghi, delle sequenze narrative, dei personaggi e di tutto ciò che serve per capire, riscrivere e poi interpretare un testo letterario. Fra gli obiettivi del progetto se ne trovano di didattici – legati alla mitologia, all'analisi del testo – ma anche di educativi – come lavorare in gruppo o riflettere sulla propria condizione familiare (cfr. Dell'Angola, 2006, p. 39).

Un altro progetto proposto da Dell'Agnola è stato realizzato nel 2014. Gli eroi della mitologia si sono incontrati in questo caso con personaggi classici della letteratura per ragazzi: da Huckelberry Finn a Pippicalzelunghe, passando per Marcovaldo. Il tema del viaggio, dell'allontanamento da casa, ha fatto da sfondo alla riflessione, che è poi sfociata in una messa in scena realizzata a partire da una riscrittura dei testi. Durante il percorso è emersa inoltre l'importanza della diversità, sia in termini più astrattamente letterari – gli eroi che si incontrano sul palcoscenico hanno ognuno le proprie caratteristiche – sia nel contesto contingente della classe, formata da individui diversi – ognuno con le proprie caratteristiche – che si devono incontrare, collaborare e creare qualcosa di unico facendo interagire tutte le diversità per trovare armonia. Anche in termini pedagogico-didattici Dell'Agnola scrive quanto segue riguardo alla diversità:



“alcuni allievi si sono rivelati brillanti sia in classe, sia nel doposcuola teatrale [...]. Altri, in seria difficoltà durante i compiti assegnati durante le lezioni di italiano, hanno trovato spazio sul palco, mentre alcuni di loro non sono riusciti a mettersi in gioco, disturbando l’armonia del gruppo. (Dell’Agnola 2015, p. 103).

Il teatro è stato usato anche come strumento didattico durante un percorso di storia; durante l’anno scolastico 2000-2001 una docente in formazione ha deciso di utilizzare la drammatizzazione per far sì che gli allievi si appropriassero della conoscenza storica attivamente, anche mediante l’uso del corpo. In particolare, la docente ha voluto verificare l’efficacia della drammatizzazione nell’apprendimento di concetti astratti, la cui comprensione è spesso ostica per i ragazzi della scuola media. La drammatizzazione – in questo caso – doveva anche aiutare ad attualizzare gli eventi storici, operazione fondamentale che permette agli allievi di trasferire lo studio del passato all’analisi del presente, ciò che a sua volta permette loro di guardare alla storia come a una materia viva e “utile”.

### **Una prospettiva nuova**

Alla luce di quanto già sperimentato nell’ambito del teatro a scuola e sulla base della teoria delle intelligenze multiple di Gardner, sarebbe interessante costruire un percorso di drammatizzazione di opere letterarie messa in scena da allievi di prima media. Il progetto prevede diverse fasi didattiche, in ognuna delle quali si produrrà del materiale che sarà poi impiegato nella messa in scena finale. Attraverso la lettura di fiabe classiche e moderne, di romanzi e di racconti, gli allievi rifletteranno sui personaggi e sulle loro caratteristiche, creando delle carte di identità dettagliate; queste dovranno poi servire per far interagire questi personaggi all’interno di una fiaba nuova, scritta da loro con il supporto della docente. Durante la scrittura della nuova fiaba si dovrà riflettere anche sui luoghi e sulla loro descrizione, sui costumi e sui movimenti dei personaggi all’interno della narrazione.

Questo lungo percorso – che vede implicate le quattro competenze della lingua – permette anche di includere molte delle intelligenze di Gardner. In questo modo la letteratura potrà essere assaporata non soltanto da chi ha una spiccata intelligenza linguistica, ma anche da coloro che mostrano sensibilità musicale o competenze spaziali (soprattutto nell’organizzazione dei luoghi: la scenografia). Ogni allievo dovrà quindi confrontarsi con compiti che richiedono l’utilizzo di intelligenze molto diverse fra loro, ciò che permetterà ad ognuno di conoscersi e di conoscere gli

altri e di allenare - infine – la loro intelligenza nel senso ampio e articolato del termine. La speranza è quindi quella di riuscire a toccare le diverse intelligenze attraverso un percorso didattico che si organizzi attorno ad uno stesso progetto, e di riuscire ad includere ragazzi che in classe - durante la lettura canonica di opere letterarie – si perdono non riuscendo ad interiorizzare i grandi valori che la letteratura trasmette. Per far sì che la letteratura – come ogni altra forma d’arte – possa essere di tutti, occorre dunque rimettere in questione il modo di presentarla e di “farla vivere”.

## Quadro metodologico

### Obiettivi dell'itinerario didattico

Il percorso didattico che ci si prefigge di sviluppare dovrebbe permettere di ottenere risultati precisi inerenti ai grandi argomenti della lettura e della scrittura. In particolare – come è stato spiegato più dettagliatamente nel quadro teorico di riferimento – si tratta di presentare la letteratura – letture e scrittura – attraverso l'arte teatrale: questo percorso dovrebbe permettere agli allievi più deboli di *apprezzare* maggiormente i testi presentati in classe e la letteratura in senso più ampio e di *comprenderne* meglio il contenuto e i processi narrativi (in questo caso relativi alla fiaba) che permettono di interiorizzarlo. Attraverso attività che coinvolgano e usino a strumento le sette intelligenze gardneriane si spera di poter coinvolgere quegli allievi che di solito rimangono parzialmente esclusi dal processo di apprendimento.

### Metodologia e strumenti di analisi

Essendo l'obiettivo ambizioso e difficile da raggiungere nella sua totalità e da dimostrare scientificamente, si è proceduto restringendo il campo di analisi a fattori circoscritti e considerando un campione di allievi ridotto rispetto a quello della classe in cui si è svolta la ricerca. Il metodo della ricerca-azione che è stato messo in atto è definito da Travaglini come uno stimabile “strumento di potenziamento delle strategie di intervento didattico” (Travaglini 2002, p. 179); essa permette infatti di spostare “l'attenzione del ricercatore in maggior misura sulle decisioni didattiche e si preoccupa di porre su un medesimo piano problematiche teoriche, metodologiche-applicative e organizzative” (*ibidem*). Ed è proprio questo tipo di lavoro che l'itinerario sulle intelligenze multiple ha posto al centro della riflessione e della ricerca. La ricerca-azione messa in atto è caratterizzata dal **metodo qualitativo**, che usa come strumenti di analisi l'osservazione a bassa strutturazione e le verifiche formative sottoposte alla classe. Strumento essenziale è stato dunque il diario di bordo (cfr. allegato 1) della docente, nel quale si sono annotati – seguendo degli indicatori precisi – i fatti, gli atteggiamenti, gli stati d'animo (quando possibile) significativi, in relazione alla motivazione e al coinvolgimento degli studenti considerati (cfr. allegato 1). Si è prestato attenzione, dunque, per esempio, ai momenti di partecipazione attiva, alle domande poste spontaneamente alla docente, alla collaborazione efficace e produttiva con i compagni, alle manifestazioni di soddisfazione all'inizio e alla fine delle attività proposte. Per raggiungere il maggior grado di

oggettività – spesso minacciata nelle ricerche osservative – si è messo in atto anche un processo di auto osservazione, che implica l’osservazione sia dell’osservato sia anche dell’osservatore. Come spiega infatti Bion, “l’osservatore non va inteso come un registratore indifferente di eventi, ma un insieme di pensieri e sentimenti che entrano nel processo cognitivo e il cui codice di lettura può essere ampio, aperto alle possibilità e al diverso o viceversa, chiuso e pregiudicante” (cfr. Bion 1972, p. 86). L’auto-osservazione aiuta proprio a comprendere la “dinamica interna ed eventualmente confrontare, in un momento successivo, le proprie osservazioni con quelle di altre persone coinvolte nella stessa situazione” (Trincherò 2002, p. 254).

Un secondo strumento fondamentale per analizzare i dati del percorso è stato quello della verifica formativa, in cui gli allievi mostrano le loro competenze legate alla scrittura e alla lettura, lasciando trasparire anche ciò che hanno effettivamente capito e interiorizzato riguardo ai processi narrativi di un testo.

### **L’itinerario e gli obiettivi didattici**

L’itinerario didattico è suddiviso in diverse fasi e prevede attività che attivano competenze diverse ma che concorrono tutte, alla fine, alla realizzazione di una messa in scena teatrale in cui ogni allievo gioca un ruolo attivo importante: la messa in scena finale avrebbe dovuto permettere ad ogni allievo di trovare il proprio posto, di trovare il ruolo nel quale si sente maggiormente a suo agio. Durante il percorso, i ragazzi avrebbero dovuto comprendere quali sono i processi messi in atto dagli autori delle fiabe per costruire storie e personaggi. Questa consapevolezza dovrebbe poter nascere dal ruolo attivo dell’allievo, che, durante la costruzione del testo, e, poi, del teatro, si è messo al centro del processo creativo diventando lui stesso autore di una storia.

L’attività che costituisce la premessa dell’intero itinerario rappresenta un importante punto di partenza per il progetto, e riguarda la lettura di alcuni testi chiave. In particolare, in vista del progetto teatrale, abbiamo letto “Cappuccetto Rosso, una fiaba moderna” (testo di Aron Frisch) e “L’inventore di sogni” di Ian McEwan. La prima fiaba è stata raccontata e presentata ai ragazzi attraverso delle immagini: questo ha permesso anche agli allievi che fanno fatica a leggere e a seguire le letture, di comprenderne i contenuti e farsi coinvolgere dalle emozioni che emergono. La seconda lettura invece è stata proposta come lettura continuata, ed è stata letta dalla docente – ad alta voce – durante le ore del venerdì pomeriggio. Entrambi i testi sono stati accompagnati da attività di riflessione incentrate soprattutto sulla scoperta dei personaggi e delle loro personalità.

La prima vera attività proposta nell'ambito del progetto si è focalizzata sul testo descrittivo, da sviluppare partendo dalle letture svolte in classe. L'importanza di tale tipologia testuale non solo è data dalla sua spendibilità nella quotidianità: essa è infatti anche uno strumento di analisi testuale fondamentale per capire a fondo e *apprezzare* i testi letterari. Al testo ho chiesto poi di accostare un disegno, per favorire gli allievi che apprendono più facilmente attraverso il canale iconografico (intelligenza visiva). Il lavoro è stato svolto a gruppi omogenei, e questo ha permesso a tutti di contribuire in egual misura all'attività, e alla docente di seguire più da vicino i gruppi con particolari difficoltà. Inoltre, questa composizione aveva come scopo quello di aiutare gli allievi con una bassa autostima – e in particolare uno degli allievi presi a campione per questo progetto – a partecipare attivamente senza sentirsi continuamente inadeguati alla situazione.

Lo stesso lavoro è stato svolto per la costruzione dei luoghi: i ragazzi hanno dovuto definire, descrivere e poi – in un secondo tempo – costruire, i luoghi della fiaba che è stata messa in scena. La fase dell'*inventio* – rispetto all'attività precedente – è stata qui meno guidata, poiché si è chiesto ai ragazzi di descrivere dei luoghi senza però dar loro dei testi di riferimento dai quali poter “rubare” informazioni. È stato previsto un momento iniziale di messa in comune delle idee, durante il quale gli allievi, attraverso una modalità di lezione dialogata, hanno proposto dei luoghi che avrebbero voluto apparissero nella fiaba da teatralizzare. Dopo diverse proposte, sono stati scelti cinque luoghi, i quali sono poi stati descritti dai diversi gruppi di lavoro e – come per l'attività precedente – accompagnati da un disegno che li raffiguri. I luoghi proposti dai ragazzi sono stati i seguenti: un cimitero, una città abbandonata, un ristorante, una piazza e una fabbrica.

Nel frattempo, durante lezioni che esulano dall'itinerario previsto dal progetto teatrale, gli allievi si sono familiarizzati con alcune fra le più comuni funzioni di Propp inerenti alla fiaba: sono stati affrontati dunque i concetti di *protagonista*, *antagonista*, *aiutante*, *elemento magico*, *lieto fine*, *problema narrativo (ostacolo)*, *prova*. Sono queste conoscenze ad essere state utilizzate per attivare la competenza scrittoria relativa alla fiaba (cfr. allegato 2). In questa fase si è trattato di mettere assieme i pezzi del *puzzle*, scrivendo una fiaba che rispettasse i ruoli scelti, i luoghi costruiti e alcune caratteristiche strutturali. Per tutto il resto, si è lasciato spazio alla fantasia individuale. Il lavoro di scrittura è stato svolto in classe inizialmente e terminato a casa, ed è stato infine valutato. L'obiettivo dell'attività era quello che gli allievi scrivessero un testo rispettando la struttura della frase e riproducendo in maniera corretta le azioni dei personaggi coerentemente al ruolo a loro assegnato.

Dopo la scrittura della fiaba – corretta dalla docente e revisionata dagli allievi – ai ragazzi è stata proposta una nuova fiaba scritta dalla docente, nella quale sono state inserite ed integrate le diverse versioni dei singoli allievi (cfr. allegato 3). La docente ha diviso gli allievi in tre gruppi e ad ogni gruppo ha assegnato una diversa fiaba: ognuna delle tre mescolava al suo interno dei passaggi delle fiabe di ognuno dei componenti del gruppo. Il lavoro da svolgere consisteva nel trasformare il testo in un copione teatrale; questo, attraverso le competenze allenate in classe legate alla trasformazione dal discorso indiretto al discorso diretto (cfr. allegato 4). In questa fase i ragazzi hanno potuto avvicinarsi più attivamente anche ai concetti di *narratore*, *personaggi*, *descrizione* e *narrazione*. Trasformare infatti una fiaba in un copione teatrale ha permesso agli allievi di scomporre il testo e di scoprirne la struttura e le componenti più importanti, anche quelle che difficilmente emergono a una prima lettura. Inconsapevolmente dunque hanno effettuato un'analisi del testo considerandone i vari livelli.

L'ultima attività prevista è la messa in scena delle tre fiabe da parte dei tre gruppi e si è svolta sull'arco di due ore: la prima dedicata alla preparazione, la seconda alla presentazione dei lavori alla classe. Questa attività è quella in cui è stato coinvolto il maggior numero di intelligenze, e rappresenta il punto di arrivo e il traguardo del percorso, nonché il fine delle attività precedenti. Dopo aver ricevuto il copione corretto dalla docente, i tre gruppi si sono messi all'opera per allestire la scena. Per motivi di spazio si è deciso di svolgere l'attività in aula magna, in modo da permettere a tutti di usare la voce senza paura di disturbare gli altri, e per potersi muovere negli spazi senza difficoltà. L'aula magna ha inoltre permesso l'utilizzo della musica, strumento, per alcuni allievi, fondamentale. Senza dare particolari indicazioni, la docente ha lasciato ai ragazzi carta bianca su come allestire il palco e in che modo gestire il corpo e le voci.

Qui sotto sono state riassunte le diverse attività, accostate alle intelligenze gardneriane che si era previsto fossero coinvolte.

Attività	Modalità	Intelligenza implicata	Numero di lezioni
Lettura di diversi testi (Cappuccetto rosso, alcuni capitoli della lettura continuata: "L'inventore di sogni")	Lezione frontale (lettura ad alta voce)	Intelligenza linguistica e intelligenza musicale	Una per ogni testo (4 ore lezione)
Costruzione dei personaggi: ricerca delle informazioni sui personaggi dei testi e scrittura del testo descrittivo accompagnato dal disegno.	Lavoro a gruppi	Intelligenza interpersonale; intelligenza linguistica; intelligenza visivo-spaziale	3 ore lezione
Costruzione dei luoghi: i ragazzi creano dei luoghi di loro invenzione e li descrivono accompagnandoli ad un disegno	Lavoro a gruppi	Intelligenze visivo-spaziale, linguistica e interpersonale. Inoltre si mette in atto un alto grado di creatività.	3 ore lezione
Scrittura e revisione della fiaba: ogni allievo scrive la propria fiaba con i personaggi e i luoghi costruiti. Revisiona poi il testo prestando attenzione alla struttura.	Lavoro individuale	Intelligenze linguistica, spaziale e logico-matematica	3 ore lezione
Trasformazione della fiaba in sceneggiatura: con l'aiuto di supporti didattici appropriati gli allievi, a gruppi, trasformano le fiabe in sceneggiature (discorso indiretto -diretto)	Lavoro a gruppi	Intelligenza linguistica; intelligenza visivo-spaziale; intelligenze personali	2 ore lezione
Allestimento della messa in scena e recita.	Lavoro a gruppi	Intelligenze corporea, personali, musicale, spaziale e linguistica.	2 ore lezione

### Il diario di bordo e la scelta degli allievi

Ogni fase è stata osservata, e ciò che è emerso riguardo alla motivazione dei ragazzi è stato scritto sul diario di bordo (cfr. allegato 1), che è poi servito, alla fine del percorso, ad analizzare i

risultati e a capire in quali fasi ci sono stati maggiori progressi e quando invece le attività sono state troppo dispendiose, difficili, o noiose.

I ragazzi scelti a campione per questo progetto sono stati tre, ognuno dei quali con delle particolari caratteristiche. S. è un ragazzo brillante scolasticamente ma piuttosto agitato e difficile da gestire dal punto di vista del comportamento. Fa fatica a concentrarsi per lunghi momenti e a focalizzarsi su un esercizio. È inoltre piuttosto egocentrico e tende a voler avere sempre le attenzioni dei compagni su di sé. B., invece, è al contrario un ragazzo molto debole scolasticamente, ma anche molto tranquillo. Tende ad isolarsi dal gruppo-classe e a rifiutare ogni genere d'aiuto da parte degli adulti; si mostra spesso insofferente e stanco nei confronti delle lezioni, e annoiato sull'arco dell'intera giornata. K. è un allievo particolare, poiché ha terminato le elementari all'istituto Von Mentlen ed è seguito da un educatore<sup>1</sup>: sembra avere le capacità per far fronte alle difficoltà scolastiche, ma spesso esse vengono offuscate dalle sue difficoltà relazionali e personali. Ha infatti un'autostima molto bassa, che lo porta facilmente a chiudersi in se stesso e a rifiutarsi di svolgere gli esercizi richiesti. Ha inoltre un gran bisogno di attenzioni, ciò che lo porta spesso ad assumere comportamenti inadeguati e disturbanti.

---

<sup>1</sup> L'educatore segue K. quattro ore settimanali ed interviene soprattutto in ambito educativo, senza interferire sui contenuti delle diverse lezioni. Aiuta K. a lavorare sulle sue paure e sulle sue difficoltà relazionali ed emotive, ciò che lo aiuta poi anche ad affrontare con più serenità i contenuti scolastici.



## Svolgimento e risultati delle attività

### Attività 1: descrizione dei personaggi. Svolgimento e risultati

Le intelligenze attivate in questa prima lezione sono state diverse: sono state coinvolte, in particolare, l'intelligenza interpersonale, l'intelligenza linguistica, e quella visivo-spaziale. L'intelligenza interpersonale è stata messa in atto durante il lavoro a gruppi, poiché si è richiesto agli allievi di interagire ed entrare in relazione con i compagni al fine di portare a termine un lavoro comune. È dunque stato necessario organizzarsi per l'assegnazione dei diversi ruoli all'interno del gruppo, comprendere le difficoltà e i punti forti dei compagni e percepirne gli stati d'animo e i temperamenti per potersi relazionare costruttivamente senza entrare in perenne conflitto. Seppur in questo caso sembra passare in secondo piano, anche l'intelligenza intrapersonale è stata coinvolta, poiché essa è legata in maniera quasi interdipendente a quella interpersonale. Per potersi relazionare con l'altro è infatti fondamentale conoscere se stessi e gestire i propri impulsi. L'intelligenza linguistica è stata poi qui attivata per la scrittura del testo descrittivo e per la ricerca di informazioni all'interno dei testi letti. Ai ragazzi si è richiesto infatti di adottare delle strategie di lettura necessarie per rilevare le informazioni più importanti ed essenziali per poter scrivere il testo. L'intelligenza visivo-spaziale è stata messa in atto nel momento in cui hanno dovuto accostare un disegno al testo: in questo caso gli allievi hanno “tradotto” le parole in immagini. Si è trattato dunque di elaborare le informazioni in immagini, forme, disegni, colori. Questa attività avrebbe dovuto alleviare la fatica degli allievi che – pur comprendendo i contenuti – non sono in grado di utilizzare, senza supporto iconografico, adeguatamente le parole.

La lezione è andata complessivamente bene; i ragazzi hanno lavorato con entusiasmo e sono stati capaci di far fronte alle loro risorse per portare a termine il lavoro richiesto. Si sono mostrati molto attivi durante la prima parte, in cui si chiedeva una partecipazione dialogata riguardo a concetti riguardanti l'importanza della caratterizzazione dei personaggi nel teatro. Nel lavoro a gruppo si sono impegnati e hanno collaborato proficuamente fra loro.

I tre allievi presi a campione per la ricerca hanno reagito molto diversamente fra loro. S. si è mostrato partecipe ed entusiasta per tutta l'attività: ha lavorato intensamente soprattutto durante il lavoro a gruppi, mostrando interesse. Inoltre, il fatto di potersi esprimere liberamente senza essere costretto all'ascolto, gli ha permesso di gestire meglio la sua energia, che spesso non riesce a

incanalare nel processo di apprendimento. Il coinvolgimento dell'intelligenza interpersonale lo ha aiutato molto.

K., invece, di fronte al compito "creativo", ha chiuso il sipario e si è nascosto dietro a comportamenti devianti. Ho notato – fin da questa prima lezione – che nelle attività in cui si richiede di essere creativi e di mettersi in gioco sul piano dell'espressività, K. tende a chiudersi e a rifiutare ogni tipo di collaborazione, anche con i compagni. Quando cadono le certezze "matematiche" interviene l'ansia, e l'autostima comincia ad abbassarsi, ciò che apre le porte alle sue difese (chiusura e rifiuto). Solo nel momento in cui K. ha intuito di poter mostrare le sue qualità attraverso l'arte del disegno, ha ripreso la voglia di collaborare, addirittura offrendosi volontario per terminare il compito a casa. È stata di grande aiuto l'attivazione dell'intelligenza visivo-spaziale, poiché gli ha permesso di sentirsi valorizzato e di acquisire fiducia in se stesso, lasciando da parte le paure e le ansie che le intelligenze "classiche", come quella linguistica, gli provocano.

B., al contrario, ha mostrato un grande interesse – partecipando con entusiasmo – durante la prima parte dialogata della lezione, per poi eclissarsi durante il lavoro a gruppi: la collaborazione con i compagni lo mette infatti molto in difficoltà, poiché le relazioni all'interno del gruppo-classe sono significativamente compromesse. È emerso un altro aspetto interessante nel comportamento di B.: le attività esclusivamente orali gli permettono di esprimere al meglio le sue competenze – anche disciplinari – senza l'inibizione della paura di non farcela; confrontato con la fatica e le difficoltà che la scrittura inevitabilmente pone, B. si arrende mostrandosi svogliato, stanco e poco collaborativo. In questo caso credo possa essere d'aiuto osservare B. in relazione all'intelligenza intrapersonale e interpersonale, per individuare le difficoltà che emergono quando si tratta di mettersi in gioco nella relazione con gli altri.

## **Attività 2: descrizione dei luoghi. Svolgimento e risultati**

Le intelligenze coinvolte durante questo lavoro sono le stesse della prima attività. L'intelligenza linguistica è sempre molto presente, soprattutto nella fase scrittoria. Un'altra intelligenza qui presente è stata quella visivo-spaziale, messa in atto mediante il disegno. È qui interessante specificare che la docente non ha dato indicazioni circa l'ordine delle attività da svolgere: stava dunque agli allievi decidere se disegnare prima di scrivere, o viceversa. Le intelligenze personali sono state preponderanti, come per gran parte dell'itinerario fin qui svolto. Oltre che per i motivi citati per l'attività precedente, in questa seconda attività l'intelligenza intrapersonale ha assunto un ruolo centrale anche per la presenza di un alto grado di creatività: essere creativi, inventare, creare dal nulla delle immagini e delle idee, richiede infatti una buona

conoscenza di se stessi e una conseguente capacità di far fronte alle proprie paure e ai propri limiti. Richiedere ad un allievo di essere creativo implica per lui la caduta delle certezze “scolastiche” che lo tranquillizzano e gli danno sicurezza; un tale crollo richiede dunque lo sviluppo dell’autostima, della scoperta di sé e della propria mente.

L’attività si è svolta complessivamente in maniera positiva, anche se l’entusiasmo è andato generalmente calando rispetto all’attività precedente, forse a causa della somiglianza fra le due. Tuttavia, nella parte iniziale, quella in cui – attraverso una modalità dialogata – i ragazzi dovevano proporre dei luoghi in cui ambientare le loro fiabe, e sceglierli poi attraverso il voto di maggioranza, c’è stata una grande partecipazione e un forte interesse. I ragazzi hanno collaborato in maniera molto proficua con l’insegnante, apportando idee originali e pertinenti. È stato piuttosto il lavoro di scrittura e descrizione ad essere carente dal punto di vista motivazionale, durante il quale i ragazzi hanno tentato di delegarsi a vicenda i compiti più faticosi.

In particolare, S. ha partecipato bene durante la prima parte, nonostante abbia soffocato un po’ le proposte dei compagni, impedendo ai più timidi e riservati di esprimere con tranquillità la loro opinione. L’interesse è andato calando invece durante la scrittura del testo, per poi risalire durante l’attività di disegno, in cui ha potuto sfoggiare le sue doti per il disegno. Nonostante si sia mostrato più volte annoiato e stanco, non ha mai abbandonato il lavoro. Gli è stata molto d’aiuto per la motivazione l’intelligenza visivo-spaziale, poiché gli ha permesso di differenziare il lavoro e di portare qualcosa di diverso in classe. Le intelligenze personali sono state molto sollecitate e d’aiuto: doversi infatti confrontare con dei compagni dal carattere forte e dover far fronte ai propri limiti (soprattutto nella parte dedicata alla scrittura) ha rappresentato per lui uno stimolo. Ha potuto mostrare la sua grande capacità comunicativa mettendosi in gioco nelle relazioni all’interno del gruppo, percependo però i limiti del ruolo di leader che spesso gli piace giocare.

K. ha mostrato un grande entusiasmo – sulla scia della classe – durante la parte dedicata alla scelta dei luoghi, per poi perdere interesse durante la parte dedicata alla stesura della descrizione del luogo. Quando si tratta di mettere in atto la creatività, come già era successo precedentemente, emergono tutte le sue debolezze, che gli impediscono di svolgere con serenità il lavoro. Le intelligenze personali sono per K. un problema, poiché ha molte difficoltà sia nel comprendere e ascoltare se stesso e le sue difficoltà, sia nel relazionarsi con i compagni in maniera sana; non ha empatia nei confronti degli stati d’animo delle persone che gli stanno attorno: le emozioni lo mettono – in generale – in difficoltà. Durante l’attività ha collaborato solo nella fase dialogata della lezione; ha invece lavorato in maniera molto autonoma durante la stesura del disegno, non lasciando

spazio alle idee degli altri, e delegando completamente la parte di scrittura. L'intelligenza visivo-spaziale gli è stata di grande aiuto, poiché ha potuto sfruttare le sue doti creative attraverso un canale diverso, riuscendo così a mostrare le sue ricchezze e a interiorizzare alcuni aspetti del testo (come i luoghi, o i personaggi).

B. invece si è mostrato reticente in ogni fase del lavoro, mostrando poco entusiasmo e rifiutando ogni collaborazione sia con i compagni sia con la docente. Le intelligenze qui messe in atto non hanno quindi avuto modo di aiutarlo, probabilmente perché tutte quante girano attorno ad un lavoro incentrato sulla lingua, ciò che rappresenta per lui un problema. Si tratterà quindi di capire quali intelligenze possano aiutare a includerlo nel processo di apprendimento.

Le “verifiche formative” relative a queste due prime attività sono costituite dai testi scritti e dai rispettivi disegni che i ragazzi hanno creato e costruito. Durante i lavori di gruppo è sempre difficile capire in quale misura il risultato è frutto del lavoro degli allievi che si stanno prendendo in analisi, ed è dunque solo l'attenta osservazione in *itinere* che permette di valutare il processo di apprendimento in maniera quanto più oggettiva. Come già specificato precedentemente, la parte del disegno ha molto aiutato K., poiché gli ha permesso di capire i meccanismi della descrizione e della costruzione dei personaggi attraverso l'arte figurativa; S. ha invece mostrato di aver acquisito pienamente gli obiettivi e di aver compreso i processi che stanno dietro l'invenzione e la creazione dei personaggi di un'opera letteraria; il testo che ha prodotto assieme ai compagni mostra come S. abbia consacrato il giusto spazio sia agli attributi fisici sia anche – e soprattutto – alle caratteristiche interiori del suo personaggio, ciò che costituisce un aspetto centrale della letteratura. B., invece, è stato parzialmente escluso dal processo di apprendimento per i motivi sopraelencati. Nel complesso, la classe ha lavorato bene e ha prodotto dei lavori precisi nei contenuti e nella forma; anche la relazione e la collaborazione fra i compagni è stata educata ed efficace.

### **Attività 3: scrittura della fiaba. Svolgimento e risultati**

Dal punto di vista della teoria delle intelligenze multiple questa attività si è rivelata essere abbastanza povera: l'intelligenza linguistica è infatti stata quasi unicamente la sola ad essere coinvolta. Era richiesta anche un'alta dose di creatività, ma essa poteva essere espressa solo attraverso le parole e il loro significato, ciò che è prerogativa essenziale dell'intelligenza linguistica.

Il lavoro si è svolto complessivamente nella calma e nella tranquillità necessarie ad un'attività di scrittura individuale. Tuttavia sono state riscontrate molte difficoltà, soprattutto in due degli allievi presi a campione, K. e B., i quali non hanno portato a termine il lavoro.

In particolare, K. – di fronte al compito difficile e complesso della scrittura creativa – si è chiuso a riccio cominciando a dire di essere incapace di inventare delle storie. Si è nascosto, come spesso fa, dietro allo strumento del “non so”, senza nemmeno provare a formulare (anche oralmente) qualche idea, qualche fantasia relativa ai personaggi, qualche azione che voleva accadesse nel suo racconto. Anche l’aiuto della docente, che si è prestata a scrivere assieme a K. il testo, è stato rifiutato. La proposta di scrivere il racconto assieme ad un compagno, per poter essere maggiormente rassicurato, è stata scartata senza essere presa in considerazione. A nulla è dunque valso lo sforzo dell’*équipe* educativa (educatore compreso) per spingerlo a mettersi in gioco.

B., invece, ha provato a scrivere qualcosa con l’aiuto della docente e facendo capo ai punti di riferimento dati (struttura, personaggi e ruoli, luoghi); tuttavia, quando si è trattato di terminare il lavoro a casa, individualmente, B. ha rinunciato e si è arreso, non volendo nemmeno riprendere il lavoro durante le ore di sostegno che frequenta. Lo sforzo linguistico richiesto è stato probabilmente troppo per lui; la creatività e le idee sono emerse in forma orale, ma B. non è riuscito a tradurle per iscritto.

S. invece, che ha in generale meno difficoltà scolastiche, ha lavorato con impegno e entusiasmo, anche se l’attività di scrittura è stata per lui difficoltosa dal punto di vista del comportamento: non è riuscito a mantenere la calma necessaria per un lasso di tempo adeguato al compito richiesto, e ha dunque terminato il lavoro a casa. L’intelligenza linguistica è stata attivata senza difficoltà; tuttavia la mancanza della relazione con l’esterno gli ha impedito di metterla a frutto al massimo delle sue potenzialità.

La verifica formativa relativa a questa parte è stata costituita dalla valutazione della fiaba scritta dai ragazzi. Come ho già accennato precedentemente, B. e K. non hanno portato a termine il lavoro, e quindi gli obiettivi non sono stati raggiunti e in nessun modo è stato possibile valutarlo. S. invece ha scritto un testo rispettoso delle consegne e strutturato in maniera ordinata. Dal testo si è potuta evincere la sua interiorizzazione di alcuni processi chiave della scrittura creativa-letteraria: in particolar modo, ha capito l’importanza della costruzione di personaggi che agiscono coerentemente alle loro caratteristiche, la carica emotiva derivante dai dialoghi e dalle descrizioni accurate dei personaggi, e la forza della *suspance*, data a sua volta dalla struttura scelta. Mettersi quindi nei panni dello scrittore gli ha permesso di far propri alcuni aspetti dell’analisi testuale.

#### **Attività 4: scrittura del copione. Svolgimento e risultati**

Le intelligenze qui coinvolte sono state diverse. Quella linguistica è stata centrale: dovendo alternare la parte del narratore con il discorso diretto dei personaggi, la sensibilità linguistica è stata fondamentale anche per poter distinguere i registri più formali da quelli più adatti all'oralità (quindi la parte del discorso diretto). L'intelligenza visivo-spaziale è stata anche parzialmente coinvolta: dividere in sequenze le diverse parti, e cambiare calligrafia o colore a seconda del personaggio e della sequenza (narrativa; discorsiva...) può essere un esercizio più semplice per gli allievi con una spiccata intelligenza visivo-spaziale. Le intelligenze personali sono inoltre molto sollecitate: in questa fase infatti i ragazzi hanno dovuto accordarsi fra loro per decidere quale ruolo assumere all'interno della messa in scena e quale personaggio interpretare. Si sono dovuti interrogare sulle caratteristiche dei personaggi (creati da loro stessi) e sulle loro azioni; hanno poi dovuto riflettere sulle loro stesse caratteristiche per capire quale ruolo fosse più adatto a loro; e infine hanno dovuto mettersi d'accordo per spartirsi – oltre ai ruoli – anche i compiti più tecnici (qualcuno si è offerto per leggere la parte del narratore, mentre qualcun altro per allestire la scenografia, per esempio).

A K. questo lavoro ha sempre creato molta paura, e l'ha confessato alla docente più volte; egli si trova molto in difficoltà nel doversi mettere in gioco di fronte ai compagni. Paradossalmente K. è solito "recitare" inopportuno durante le lezioni per attirare l'attenzione su di sé, ma quando la recita diventa compito, e quando dunque recitare significa "spogliarsi" emotivamente, nasce il problema, la difficoltà. Nonostante questa fase non richiedesse ancora la recita vera e propria, per K. già ha rappresentato un ostacolo, poiché gli si chiedeva di decidere assieme ai compagni i ruoli da assumere e di scrivere un copione in cui inserire le battute dei personaggi e le descrizioni dei movimenti scenografici. Questo lavoro richiedeva capacità sia legate all'intelligenza linguistica, sia anche a quella visivo-spaziale, con la quale K. ha sempre mostrato confidenza. Dopo infatti un iniziale momento di reticenza, ha cominciato a collaborare – in particolare con una compagna – per provare a descrivere i movimenti dei personaggi e per decidere come allestire la scenografia (da scrivere sul copione). Ancora una volta è emerso il suo agio di fronte a compiti di tipo visivo-spaziali.

B., invece, come per i lavori precedenti, si è rifiutato di collaborare con i compagni e si è ritirato nel suo angolo per tutta la durata dell'attività, chiedendomi di aiutarlo a svolgere compiti di italiano di diversa natura. Questo atteggiamento deriva probabilmente sempre dalle sue grandi difficoltà relazionali, legate in particolar modo all'intelligenza interpersonale: B. non riesce infatti ad andare verso gli altri, a percepire le dinamiche del gruppo, e si fa isolare (isolandosi anche lui stesso) dall'intero gruppo-classe. Non ha perciò svolto il compito.

S., invece, si è mostrato molto collaborativo nella prima parte del lavoro, quando i ragazzi si sono organizzati per decidere quali ruoli assegnare ai vari componenti del gruppo. La sua forza relazionale è qui emersa con evidenza, anche se non sempre ha lasciato ai compagni lo spazio necessario. Si è anche offerto di recitare parti relativamente impegnative, ciò che implica una certa dimestichezza relativa alla messa in gioco delle proprie emozioni. Le intelligenze personali lo hanno aiutato a svolgere la prima parte di questo lavoro. Quando si è trattato tuttavia di scrivere il copione vero e proprio, e di mettere per iscritto ciò che era stato deciso solo oralmente, S. ha mostrato i suoi limiti e le sue difficoltà. Ha cominciato a delegare il faticoso compito ad altri compagni, distraendosi e disturbando il clima del gruppo.

La verifica relativa a questa fase è costituita dal copione che i ragazzi hanno consegnato prima di metterlo in scena. I risultati ottenuti riguardano l'intero gruppo, ma il risultato finale ha potuto confermare quanto è stato rilevato durante l'osservazione in *itinere*. Il gruppo di S. ha beneficiato molto del suo lavoro di coordinazione fra i vari membri, quello di K. ha potuto approfittare della spiccata intelligenza visivo-spaziale del compagno, mentre B., come affermato precedentemente, è rimasto escluso dall'intero processo.

### **Attività 5: messa in scena. Svolgimento e risultati**

Le intelligenze coinvolte in questa ultima fase sono molte, ed è infatti quest'attività conclusiva che ha permesso di capire fino a che punto la teoria delle intelligenze multiple di Gardner può davvero aiutare in ambito scolastico. L'intelligenza linguistica è stata importante soprattutto nella fase preparatoria, mentre qui ha assunto un ruolo piuttosto secondario. La potenza espressiva in questa fase è infatti stata possibile grazie all'implicazione dell'intelligenza cinestetica, poiché il linguaggio del corpo e del viso sono stati fondamentali. I ragazzi hanno dovuto quindi superare l'ostacolo della vergogna e dell'imbarazzo per mostrare la loro espressività e la loro capacità di gestire il proprio corpo. Importante è anche stata l'intelligenza musicale, poiché è stato chiesto loro di utilizzare musiche di sottofondo per accompagnare il racconto; anche l'intelligenza spaziale è stata di grande aiuto per potersi muovere ed orientare sul palco, e per allestire la scenografia. Le intelligenze personali hanno poi svolto un ruolo fondamentale: il teatro è infatti una delle più alte espressioni di sé verso gli altri, e racchiude nella sua stessa essenza le due intelligenze personali.

Le due ore si sono svolte molto bene: i ragazzi hanno lavorato con entusiasmo e con grande piacere, mostrandosi collaborativi fra loro e pieni di idee e creatività. Il cambiamento dell'aula e la diversità del lavoro rispetto alla quotidianità hanno dato una grande spinta alla motivazione.

S. è stato molto collaborativo con i compagni e ha utilizzato molto bene la sua intelligenza cinestetica, sprigionando anche l'energia che solitamente non riesce a contenere durante le lezioni troppo "statiche"; ha potuto esprimersi utilizzando il corpo e la voce, senza costrizioni, e l'ha fatto in maniera matura e adeguata al contesto. Si è anche confrontato con lo stress da prestazione, con la paura di doversi mostrare di fronte ai compagni e alla docente, ma ha saputo gestire le sue ansie in maniera disinvolta e matura. Questo lavoro lo ha aiutato a comportarsi correttamente e educatamente e a mostrare le sue potenzialità in maniera più libera: le intelligenze personali gli sono state di grande aiuto durante tutto il percorso e qui si sono rivelate forti e presenti.

K., terrorizzato dal compito, ha deciso di lavorare dietro le quinte e di dedicarsi all'allestimento della scenografia utilizzando il corpo per interpretare il ruolo di un albero al centro della piazza. Ha inoltre collaborato molto bene con i compagni per la scelta della musica. Ha dunque trovato il modo di partecipare al progetto senza dover affrontare di petto la sua paura più grande: recitare – con voce e corpo – di fronte ai compagni. Buttarsi nelle decisioni più "tecniche" gli ha permesso di schivare la grossa difficoltà relativa all'intelligenza interpersonale. Doversi mostrare agli altri nella sua "nudità" espressiva e dover attingere alla sua interiorità per recitare una parte data, è qualcosa che lo ha letteralmente bloccato; il suo interesse per lo spazio, per la scenografia, lo ha spinto però a voler partecipare.

B., estraneo a tutto il percorso finora intrapreso, è stato convinto dai compagni a scegliere le musiche e a introdurre – sotto forma di "presentatore" – le diverse sequenze della fiaba. Con grande sorpresa, B. ha accettato di mettersi in gioco, mostrandosi capace di lavorare anche in gruppo, se necessario. Ha mostrato interesse per la scelta delle musiche e ha riflettuto a lungo su quale fosse la migliore da accostare alle diverse parti del racconto. Si è inoltre esercitato molto per leggere con disinvoltura le sue battute, nonostante le sue grandissime difficoltà nella lettura ad alta voce.



**Tabella riassuntiva**

	Attività 1	Attività 2	Attività 3	Attività 4	Attività 5
B.	Non è stato incluso nel processo di apprendimento.	Non ha collaborato alla realizzazione del cartellone. Non è stato incluso	È stato parzialmente incluso nel processo di apprendimento	Ha rifiutato ogni collaborazione ed è stato escluso dal processo di apprendimento	Ha collaborato ed è stato incluso del processo di realizzazione del processo <b>Intelligenze d'aiuto:</b> musicale; intrapersonale
S.	Ha collaborato ed è stato incluso costruttivamente. <b>Intelligenze d'aiuto:</b> interpersonale	È stato molto attivo e ha raggiunto pienamente gli obiettivi. <b>Intelligenze d'aiuto:</b> personali e spaziale	Ha solo parzialmente partecipato all'attività.	Ha partecipato soprattutto quando era richiesto una collaborazione con i compagni. <b>Intelligenze d'aiuto:</b> interpersonale	Ha pienamente raggiunto gli obiettivi. <b>Intelligenze d'aiuto:</b> cinestetica e personali.
K.	È stato parzialmente incluso nel processo. <b>Intelligenze d'aiuto:</b> visivo-spaziale	È stato parzialmente incluso nel processo. <b>Intelligenze d'aiuto:</b> visivo-spaziale	È stato escluso dal processo di apprendimento	Ha parzialmente partecipato all'attività. <b>Intelligenze d'aiuto:</b> visivo-spaziale	Ha partecipato al progetto in maniera "selettiva". <b>Intelligenze d'aiuto:</b> visivo-spaziale



## Analisi dei risultati

Osservando la tabella si nota che ogni allievo ha reagito molto diversamente alle attività proposte, a conferma del fatto che l'implicazione di certe intelligenze può effettivamente aiutare o svantaggiare i membri della classe a seconda delle loro individuali caratteristiche. Tuttavia il coinvolgimento delle intelligenze multiple non è l'unico fattore che ha determinato la riuscita o meno dell'attività: ogni allievo ha infatti portato in classe il proprio umore e le proprie difficoltà, ciò che ha sicuramente influito sull'andamento delle lezioni. Le dinamiche di gruppo sono inoltre state determinanti per lo svolgimento dei lavori.

In generale si può comunque osservare che B. – debole scolasticamente e socialmente in difficoltà – non è riuscito a raggiungere gli obiettivi prefissati; non solo infatti non ha interiorizzato i processi narrativi propri delle opere letterarie (in particolare della fiaba) ma non è riuscito nemmeno a entrare in contatto con i testi e a farsi coinvolgere dalle attività proposte. In questo modo è rimasto anche escluso dal processo di interiorizzazione di alcuni valori e contenuti trasmessi dalle opere lette (e scritte). Questo è accaduto probabilmente perché il mélange di intelligenza linguistica e intelligenze personali lo ha messo molto difficoltà: B. infatti è molto debole in italiano e non riesce a cogliere i significati delle parole, non riesce a produrre frasi sintatticamente coerenti e commette ancora molti errori di ortografia, che denotano un problema scritto-linguistico ampio e articolato. Tuttavia, nel momento in cui ha potuto esprimersi attraverso l'intelligenza musicale, è nata una motivazione (cfr. attività 5) che lo ha spinto a superare anche le sue reticenze relazionali. È quindi possibile che, coinvolgendo maggiormente l'intelligenza musicale, e dedicando meno spazio al lavoro a gruppi e alle relazioni fra i compagni, B. si sarebbe trovato più a suo agio, e avrebbe potuto esprimere meglio le sue potenzialità. Il teatro lo ha quindi aiutato molto in questo senso; il problema è stato piuttosto il lavoro preparatorio che ha occupato gran parte del progetto.

S. – allievo brillante scolasticamente – ha confermato le sue potenzialità nel corso di tutto il progetto, che lo ha aiutato a contenere le sue energie e a canalizzarle nel lavoro richiesto. Per un allievo come S., che non denota particolari difficoltà linguistiche, lavorare a gruppi e coinvolgere diverse intelligenze sono stati importanti stimoli, poiché gli hanno permesso di esprimere le sue energie in maniera legittima e adeguata e di evitare la noia che spesso lo assale. È interessante tuttavia notare come non sia riuscito a svolgere il lavoro individuale di scrittura, che richiedeva un alto grado di concentrazione e tranquillità. Non si tratta tuttavia qui di una carenza sul

piano delle intelligenze richieste (in questo caso linguistica), ma piuttosto di una difficoltà legata al carattere del ragazzo, il quale fatica a trovare tranquillità e calma interiore. Credo quindi che – come ho asserito precedentemente – le intelligenze coinvolte non siano state l'unico aspetto ad aver condizionato i lavori. S. ha comunque mostrato grandi potenzialità sul piano dell'intelligenza personale e cinestetica, ciò che spiega il brillante lavoro svolto durante l'ultima attività.

K. – scelto a campione per le sue difficoltà comportamentali e relazionali – ha reagito diversamente a seconda dell'attività proposta. Questo suo oscillamento nel comportamento credo sia dovuto soprattutto all'umore con il quale K. entrava in classe, poiché spesso influenza il suo modo di reagire sia alle attività proposte sia alle relazioni con il gruppo classe. Tuttavia si può affermare che alcune intelligenze coinvolte lo hanno per lo meno motivato, e lo hanno aiutato a mettersi in gioco con meno remore rispetto al solito. In particolare, è emersa in K. una grande confidenza con l'arte visiva. Quando infatti l'intelligenza visivo-spaziale è stata esplicitamente coinvolta, K. ha saputo farne tesoro. Questa dote gli ha permesso di superare anche le sue difficoltà relazionali, e di partecipare al processo di apprendimento senza paura di sbagliare e senza sentirsi continuamente inadeguato, come spesso accade durante le attività più prettamente linguistiche. A conferma di ciò è il rifiuto che ha mostrato nei confronti dell'attività di scrittura, per la quale non ha nemmeno voluto prendere la penna in mano. È quindi emerso un dato importante: la creatività, in generale, mette K. in difficoltà, perché gli cadono le certezze che gli permettono di orientarsi; tuttavia, quando la creatività implica il disegno, le paure vengono meno e K. si scioglie di fronte al compito. Ho rilevato inoltre che sia nel disegno sia nell'allestimento della scenografia, K. ha avuto bisogno di criteri precisi da rispettare, di paletti entro cui muovere le sue idee.

Complessivamente sono emerse delle caratteristiche importanti dei ragazzi, che hanno permesso di capire meglio i loro luoghi di difficoltà. Lavorare sulle intelligenze multiple può dunque essere un modo per comprendere più a fondo alcuni comportamenti degli allievi. Si può affermare che le difficoltà scolastiche sono state confermate per i ragazzi più deboli, mentre sono stati valorizzati gli allievi già normalmente brillanti. Questo lavoro sulle intelligenze multiple è stato dunque uno strumento di inclusione (solo per alcuni), e solo parzialmente un reale aiuto a raggiungere più facilmente gli obiettivi didattici. Le intelligenze personali, qui molto sollecitate, sono state d'aiuto per alcuni, ma per altri (per esempio per B.), sono state un grande ostacolo, e questo potrebbe rappresentare un prezioso materiale di riflessione sulle modalità didattiche da impiegare in classe. Ciò che è emerso con evidenza, tuttavia, è la potenzialità del teatro, che – come ipotizzato inizialmente – riesce a coinvolgere, grazie alla sua trasversalità educativa e didattica, anche gli allievi più in difficoltà. È inoltre uno strumento educativo efficace, poiché permette di

riflettere su se stessi e sugli altri, e spinge a superare le proprie paure e ad aprirsi di fronte alle difficoltà.



## Conclusioni

“L’applicazione della teoria delle intelligenze multiple di Gardner nell’insegnamento della letteratura può aiutare l’inclusione di ragazzi con difficoltà di apprendimento?”. Si era partiti proprio da questa domanda per sviluppare il progetto, sperando di poter offrire risposte soddisfacenti. Sembra tuttavia che a questa domanda non si possa ancora rispondere con sicurezza scientifica. In primo luogo, l’applicazione della teoria di Gardner si è purtroppo potuta attuare in una classe soltanto, nella quale per altro le varianti sono state molteplici ed è stato dunque difficile capire in quale misura la teoria gardneriana abbia influenzato l’atteggiamento dei ragazzi e l’andamento della classe; secondariamente, la sensazione di perdere scientificità è derivata anche dal fatto che le intelligenze implicate non sono sempre state facilmente definibili e non sempre è stato possibile costruire degli itinerari che le tenessero in considerazione tutte.

Tuttavia, nel complesso si può affermare che questo percorso sia riuscito – per motivi difficili da definire con sicurezza – nell’intento di includere un maggior numero di allievi rispetto alle lezioni più classiche, poiché i ragazzi hanno potuto accedere al patrimonio letterario in maniera attiva e diversificata. Chambers scrive che narrare storie permette di accrescere l’interesse “nei confronti della tecnica narrativa, con il risultato di leggere le storie in modo diverso, con maggiore consapevolezza della forma e del contenuto” (cfr. quadro teorico, p. 8): i risultati ottenuti hanno dimostrato che questa affermazione può essere vera, e che la teoria gardneriana delle intelligenze può aiutare a realizzarla. L’attività teatrale è parsa – in questo senso – ricca ed efficace, poiché si sono potute coinvolgere molte intelligenze nel medesimo tempo. Questo lavoro finale è stato infatti l’unico ad aver incluso tutti gli allievi.

Il progetto può essere comunque nel suo complesso molto migliorato: in futuro si potrebbero effettuare delle verifiche d’entrata atte a rilevare le intelligenze di ogni allievo, in modo da poter costruire le lezioni in base a quanto dovrebbe emergere. In questo modo il lavoro risulterebbe più mirato nel suo obiettivo, e si potrebbero sfruttare meglio le singolarità degli allievi e, di conseguenza, attuare un processo di inclusione più consapevole. Tuttavia si dovrebbe prestare attenzione a non cadere in una personalizzazione dell’insegnamento che sviluppi competenze di importanza e livello diversi: una delle finalità della scuola infatti è, e deve rimanere, quella di permettere a tutti di accedere – seppure con strategie diverse – ad un patrimonio culturale parificato.

La teoria delle intelligenze multiple: strumento di inclusione

Lo scopo di ampliare e riformulare la nostra opinione sul concetto d'intelligenza umana (cfr. Gardner 1987, p. 29), non è infatti quello di limitare lo sviluppo della mente ad uno specifico ambito, ma quella di ampliarne gli orizzonti e renderla maggiormente democratica.



## Bibliografia

Bion W. R. (1972). *Apprendere dall'esperienza*, Roma: Armando Editore.

Chambers A. (2015). *Il lettore infinito, Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, Modena: Equilibri.

Dell'Agnola D. (2006). *Rocco Pieno di Cuore e Telemaco, storia di un eroe alla ricerca dei suoi genitori. Percorso di scrittura creativa*. Bellinzona: Edizioni centro didattico cantonale.

Dell'Agnola D. (2015). La tavolozza dei personaggi. Leggere, immaginare, riflettere, presentare, riscrivere, rigenerare senso, rappresentare. In M. Ostinelli (ed.), *La didattica dell'italiano. Problemi e prospettive*. Locarno: Edizioni dipartimento formazione e apprendimento, pp. 94-104.

Della Puppa F., Vettorel P. (2005). *Stili di apprendimento e culture in classe*. Venezia: laboratorio Itals, Università Ca' Foscari.

Gardner H. (1987). *Formae Mentis, saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.

Gardner H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.

Gardner H. (2010). *Formae Mentis, Saggio sulla pluralità delle intelligenze*. Milano: Feltrinelli.

La teoria delle intelligenze multiple: strumento di inclusione

Gentile M. (2007). Insegnare alla classe e personalizzare l'apprendimento. *L'Educatore*, 55(5), 13-16.

Giusti S. (2014). *Per una didattica della letteratura*, Pensa multimedia Editore, Lecce: Pensa multimedia Editore.

Travaglini, R. (2002). *La ricerca in campo educativo*. Roma: Carocci).

Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.

Zipes J. (1996). *Inventare e raccontare storie, scrittura e drammatizzazione*. Trento: Erickson.

DECS (2004). *Piano di formazione della scuola media*. Bellinzona.



Questa pubblicazione, *La teoria delle intelligenze multiple: strumento di inclusione*, scritta da Giulia Tavarini, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.

## Allegati

### Allegato 1: griglie di osservazione

Attività 1: costruzione dei personaggi e testo descrittivo

Allievo	Partecipazione	Entusiasmo	Collaborazione proficua coi compagni
S.	Ha partecipato costruttivamente alla lezione alzando la mano diverse volte durante la parte dialogata e lavorando attivamente durante l'attività di gruppo.	Ha dimostrato interesse ed entusiasmo per l'attività, chiedendo di svolgerla nuovamente la settimana seguente.	Ha apportato un significativo contributo all'attività del gruppo, pur mantenendo il suo carattere di egocentrismo togliendo spazio ai compagni.
K.	Ha partecipato attivamente durante la prima parte della lezione (dialogata) per poi distrarsi e disturbare durante l'attività di gruppo. Solo nel momento in cui si chiedeva di disegnare, si è messo in gioco costruttivamente.	L'entusiasmo è emerso solo durante l'attività di disegno, in cui ha potuto mostrare di fronte ai compagni una sua qualità, di solito offuscata dalle difficoltà legate alla creatività linguistica.	Ha collaborato proficuamente con i compagni nella seconda fase del lavoro, quando ha potuto dare il suo contributo. Durante l'attività di scrittura del testo si è isolato disturbando il lavoro dei compagni.
B.	Ha partecipato attivamente alla lezione dialogata, per poi eclissarsi durante il lavoro a gruppi.	L'entusiasmo è calato durante l'attività di gruppo; mi ha chiesto di non dover più lavorare assieme ai compagni.	La collaborazione è stata nulla, tanto da non rifiutarsi di collaborare con i compagni.

Attività 2: invenzione dei luoghi e testo descrittivo

Allievo	Partecipazione	Entusiasmo	Collaborazione proficua coi compagni
S.	Ha partecipato molto attivamente durante tutto il percorso; a volte tuttavia il suo comportamento è stato un po' soffocante per i compagni.	Si è mostrato interessato ed entusiasta inizialmente; quando ha tuttavia capito che il compito da svolgere era simile a quello precedente, ha cominciato a mostrare segni di noia e insoddisfazione.	Nonostante le sue buone capacità relazionali, S. ha disturbato diverse volte il clima di classe soffocando i compagni sia nella fase di scelta dei luoghi, sia anche all'interno del suo gruppo quando si dovevano prendere delle decisioni.
K.	Come per l'attività precedente, K. ha partecipato molto bene durante la parte dedicata al disegno; ha anche contribuito attivamente alla scelta dei cinque luoghi.	C'è stato fin da subito molto entusiasmo, soprattutto riguardo alla libera scelta dei luoghi della fiaba. L'interesse è tuttavia calato durante la scrittura del testo.	È stato collaborativo durante la scelta dei luoghi, mentre poi ha mostrato diffidenza per i compagni, in particolar modo quando si è trattato di disegnare. Per la parte di scrittura, ha eseguito gli "ordini" dei compagni per non dover fare sforzi creativi.
B.	Non è riuscito a partecipare attivamente a nessuna delle fasi dell'attività.	Ha mostrato solo spossatezza, stanchezza.	Non ha voluto in nessun modo collaborare con i compagni; ha quindi deciso di isolarsi senza dare il suo contributo.

## Attività 3: scrittura della fiaba

Allievo	Partecipazione	Entusiasmo	Collaborazione proficua coi compagni
S.	S. ha lavorato bene e ha partecipato all'attività senza problemi, inizialmente. Tuttavia, essendo questo un lavoro individuale, ha poi perso la calma cominciando a disturbare i compagni.	Si è mostrato molto entusiasta inizialmente, quando ha capito di poter inventare una fiaba ricorrendo alla sua fantasia. Tuttavia la fatica derivante dal lavoro scritto gli ha impedito di mantenere la concentrazione e l'interesse fino alla fine.	-
K.	Non ha partecipato all'attività abbandonando il lavoro dopo qualche frase.	Il lavoro lo ha messo molto in crisi e si è mostrato frustrato e annoiato, chiudendosi a riccio e dicendo di non essere in grado di portare avanti il compito.	-
B.	B. ha provato a lavorare con l'aiuto della docente, mostrandosi però reticente alla collaborazione. Non ha però terminato il compito, rifiutandosi anche di completarlo durante le ore di sostegno.	L'entusiasmo è stato nullo: anche B. ha mostrato grande frustrazione e rifiuto dell'aiuto esterno. È poi sopraggiunta la noia e la stanchezza.	-

Attività 4: scrittura del copione

Allievo	Partecipazione	Entusiasmo	Collaborazione proficua coi compagni
S.	Ha inizialmente partecipato proficuamente all'allestimento del copione, soprattutto in forma orale, quando si trattava di decidere i ruoli e di discutere dell'organizzazione della messa in scena. Si è poi defilato durante la scrittura del copione vero e proprio.	Si è mostrato entusiasta nella prima parte del lavoro, per poi cominciare a sbuffare e a dare segnali di noia e insofferenza. Spesso S. non riesce a tenere la concentrazione per un lasso di tempo relativamente lungo.	Ha collaborato con i compagni soprattutto nella prima parte, assumendo il ruolo di leader del gruppo. Tuttavia ha delegato i compiti più faticosi ai membri più impegnati del gruppo, cominciando a disturbare nella seconda parte dell'attività.
K.	Dopo un'iniziale chiusura ha partecipato in maniera costruttiva per decidere come allestire la scenografia.	Ha mostrato entusiasmo soprattutto durante la seconda parte del lavoro, quando ha potuto dare il suo contributo riguardo alla gestione degli spazi e ai movimenti dei personaggi.	Ha collaborato con efficienza con una compagna, in particolare, rispettando i turni di parola e chiedendo aiuto ove necessario.
B.	Non ha partecipato all'attività.	B. si è mostrato annoiato e stanco fin dall'inizio. La stanchezza emerge spesso ultimamente, e credo sia un modo per sfuggire alla difficoltà.	B. non ha collaborato in nessun modo con i compagni. Inizialmente ha addirittura cercato di disturbarli per sabotare il progetto, per poi isolarsi una volta che ha percepito il distacco del gruppo verso di lui.

## Attività 5: messa in scena

Allievo	Partecipazione	Entusiasmo	Collaborazione proficua coi compagni
S.	Ha partecipato attivamente e costruttivamente durante tutta l'attività. Si è messo in gioco utilizzando le sue potenzialità e aiutando il gruppo a terminare per tempo il lavoro.	Ha mostrato un grande interesse e un grande entusiasmo per la recita e per la messa in scena in generale. Si è sentito al centro dell'attenzione legittimamente, ciò che l'ha spinto ad impegnarsi per tutta la durata del lavoro.	Ha collaborato efficacemente con i compagni, assumendo un ruolo fondamentale nel gruppo. Come altrove, ha talvolta tolto spazio ai componenti più riservati del gruppo.
K.	La partecipazione di K. all'attività è stata "selettiva": ha deciso di dedicarsi all'allestimento della scenografia e si è ritagliato quello spazio per tutta la durata dell'attività.	Ha mostrato inizialmente reticenza per l'attività proposta, mentre quando ha trovato il suo ruolo si è mostrato entusiasta e interessato a partecipare.	K. ha lavorato per lo più individualmente e collaborando con una compagna durante alcune fasi della lezione. Tuttavia non ha cercato il confronto e non ha aiutato i membri del gruppo in ambiti che non lo interessavano.
B.	B. ha partecipato su richiesta dei compagni, in particolare per la scelta della musica. Ha poi chiesto aiuto alla docente per la lettura delle parti a lui assegnate.	Dopo un'iniziale reticenza a collaborare, B. ha cominciato a mostrare un po' di interesse per alcuni aspetti del teatro, in particolare per quello musicale. A momenti di noia si sono affiancati momenti di interesse.	B. ha accettato l'aiuto dei compagni e ha collaborato con loro quando necessario. Ha comunque lavorato tendenzialmente in disparte senza farsi coinvolgere troppo dalle dinamiche del gruppo.

**Allegato 2: scrittura della fiaba**

# La nostra fiaba

**Criteri da rispettare**

Personaggi e ruoli

*Per ognuno dei personaggi della tua fiaba, riassumi brevemente le azioni e gli spostamenti all'interno della narrazione.*



Protagonista: Peter

.....  
.....  
.....  
.....

Aiutanti: Sofia; il prepotente

.....  
.....  
.....  
.....

Antagonisti: Il lupo/cacciatore; il ladro

.....  
.....  
.....  
.....





Luoghi

*Rileggi ora la tua fiaba e scrivi negli appositi spazi (vedi sopra) in quale parte della fiaba compaiono i diversi luoghi, e cosa accade in ognuno di essi.*

La piazza: .....

Il cimitero: .....

Il ristorante: .....

La città abbandonata: .....

*Dopo aver riletto con attenzione la vostra fiaba, dividila in sequenze rispettando i criteri sottostanti.*

*Scrivi poi un titolo per ogni sequenza, e riassumila in due frasi.*

Situazione iniziale

TITOLO: .....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Infrazione/rottura dell'equilibrio

TITOLO: .....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Arrivo dell'aiutante e prova da superare (oggetto magico)

TITOLO: .....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

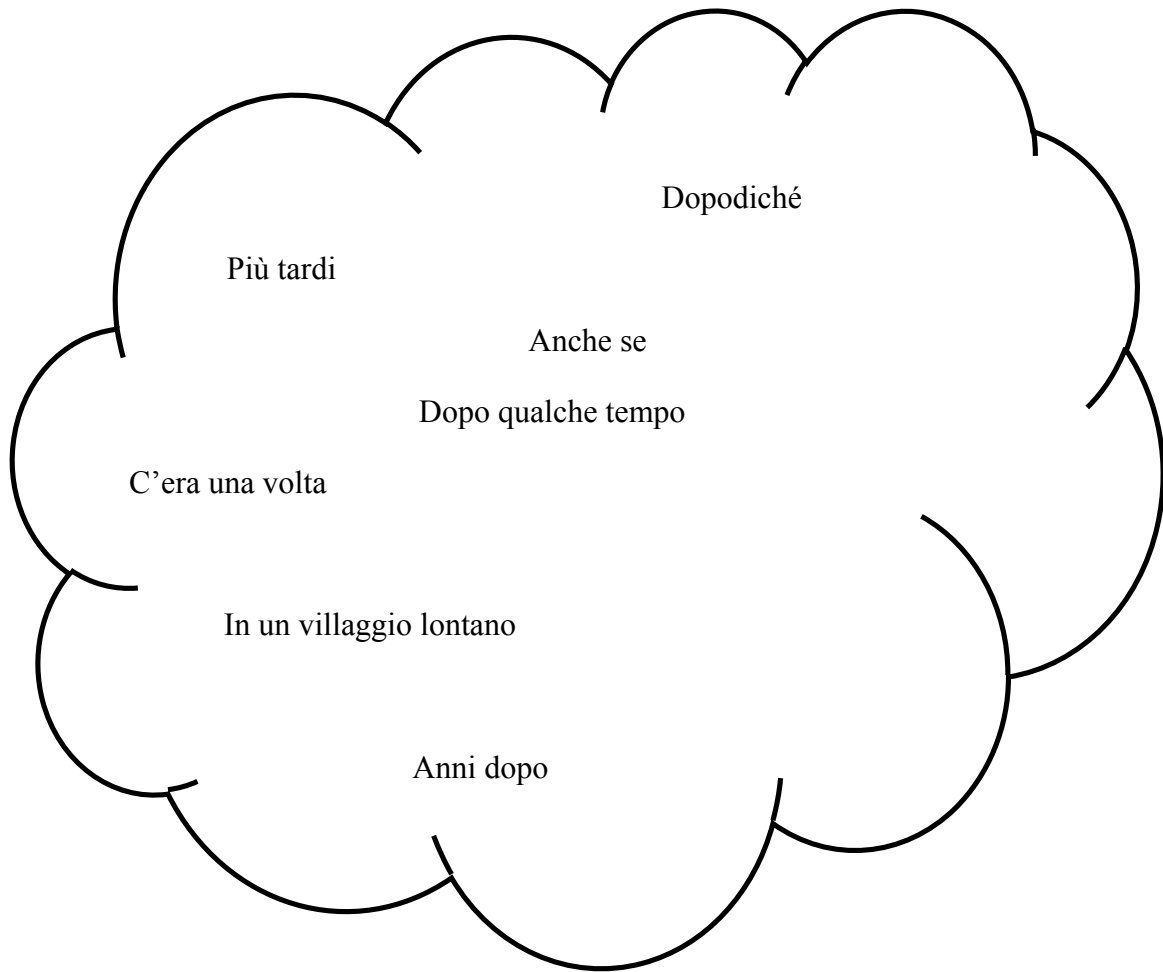
Ricomposizione dell'equilibrio e finale

TITOLO: .....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

*Riscrivi ora la fiaba su un foglio a quadretti rispettando la struttura e i ruoli dei personaggi che hai ridefinito negli esercizi precedenti.*

*A ogni sequenza, vai a capo, indicando così l'inizio di un nuovo paragrafo.*



### Allegato 3: le tre fiabe della classe

## La nostra fiaba

### (1)

*La fiaba qui sotto riprodotta è il risultato della messa in comune fra le varie fiabe che ha scritto ognuno di voi. Ci saranno dunque dei passaggi a voi più familiari, e alcuni invece che lo saranno meno.*



**Buona lettura!**

C'era una volta un povero ragazzo di nome Peter Fortune, che abitava in un cimitero. Aveva vestiti distrutti e poco cibo. Di notte si posava sulla tomba dei suoi genitori, mentre di giorno andava in giro per il cimitero. Peter era un ragazzo apparentemente tranquillo, ma in realtà qualche casino lo combinava anche lui, e, soprattutto, aveva una fervida immaginazione. E questa storia racconterà proprio uno di quei casini.

Un giorno il nostro protagonista trovò un tesoro con all'interno una tessera contenente dei soldi. All'inizio non sapeva cosa farsene, ma, appena si guardò attorno, lo capì. Il cimitero in cui si trovava, infatti, era in realtà una vecchia città distrutta dal fuoco: tutto era ammuffito, decomposti, e sui muri si poteva scorgere ancora la fuliggine che li aveva anneriti. Voleva, con i soldi, mettere a posto quel triste luogo. In mezzo a quella desolazione, vide in lontananza una casa, e pensò che forse, lì dentro avrebbe trovato qualcuno pronto ad aiutarlo.

Tuttavia, appena entrato, si accorse subito di essersi cacciato nei guai: fu infatti presto circondato da degli orribili Zombie, mandati da un certo cacciatore a portare il male nel mondo, che con fare minaccioso si avvicinavano al nostro eroe per rubargli i soldi. E infatti, in poco tempo, gli furono addosso e cominciarono a morderlo su tutto il corpo, pronti ad afferrare la tessera che Peter non voleva mollare a nessun costo.

Per fortuna in mezzo alla foga riuscì a vedere una macchia rossa spuntare da un angolino: era un bambina venuta per salvarlo. Si chiamava Sofia, era una povera fiammiferaia che viveva nel cimitero. Indossava una collana con un cuore d'oro magico, che regalò a Peter pregandolo di usarlo per sconfiggere il male. Peter capì che era arrivato il momento di sconfiggere gli zombie, e decise dunque di sprigionare tutto l'amore e l'affetto contenuto nel cuore, per far fuggire coloro che l'amore non lo conoscevano affatto.

Fu così che Peter sconfisse gli Zombie, per sempre.

## La nostra fiaba

### (2)

*La fiaba qui sotto riprodotta è il risultato della messa in comune fra le varie fiabe che ha scritto ognuno di voi. Ci saranno dunque dei passaggi a voi più familiari, e alcuni invece che lo saranno meno.*



*Buona lettura!*

C'era una volta un ragazzo di nome Peter, che ogni anno si recava in un posto nuovo con la sua classe. Una volta, durante una gita, arrivò assieme ai suoi compagni in una piazza che aveva un pavimento di vetro, al di sotto della quale si poteva scorgere una grande fabbrica di latte freddo. Camminando troppo pesantemente sul vetro, Peter ad un certo punto cadde dentro la fabbrica, rompendo i macchinari che stavano sotto.

La fabbrica del latte freddo era stregata, ed era piena di ragnatele e polvere: visto che questo luogo faceva molta paura a Peter, egli decise di scappare, ma proprio mentre stava cercando la porta d'uscita, incontrò un lupo, che aveva il corpo di un uomo ed indossava giacca di pelle e passamontagna nero. Per fuggire a quella visione, Peter corse a più non posso in direzione sconosciuta, arrivò misteriosamente in un bosco, e lì si nascose in una grande quercia.

In quel momento comparve dal nulla un bambina di nome Sofia che stava passando per il bosco per andare a portare un cesto di frutta a sua nonna; la bambina, vedendo Peter spaventato, gli chiese se avesse bisogno di aiuto, e

quando scoprì che lo sventurato stava scappando da un certo lupo, Sofia impallidì. Lei infatti conosceva la storia di quel delinquente: era a capo di un'organizzazione mafiosa con una certa signora Saponetta. Decise dunque di aiutarlo.

Gli offrì un bastone magico, perché Peter era buono, e gli confidò che poteva usarlo per sconfiggere il lupo (e tutti gli altri cattivi del mondo) e tornarsene a casa tranquillo: Peter decise così di tornare dentro alla fabbrica per cercare il lupo, e quando lo trovò, lo sconfisse grazie all'aiuto del bastone, che magicamente poteva far allontanare i cattivi dalla fabbrica. Peter chiamò dunque la polizia, che gli confessò che effettivamente il lupo era evaso dal carcere, e, tornando verso casa, Peter si accorse che il bastone magico aveva fatto il suo lavoro fino in fondo: in un grosso bidone di latta appartenente alla fabbrica, Sam Saponetta stava scomparendo nel latte fresco.

## La nostra fiaba

### (3)

*La fiaba qui sotto riprodotta è il risultato della messa in comune fra le varie fiabe che ha scritto ognuno di voi. Ci saranno dunque dei passaggi a voi più familiari, e alcuni invece che lo saranno meno.*



*Buona lettura!*

C'era una volta un bambino di nome Peter Fortune, che andava spesso con la sua famiglia in un ristorante chiamato "Mr Salmar", dove si mangiava un ottimo Kebab. Un giorno, mentre i genitori stavano pagando, Peter andò in bagno e cominciò a fantasticare. Dopo dieci minuti tornò al tavolo dove avevano mangiato e si accorse che i suoi genitori e sua sorella erano tornati a casa senza di lui. Ma non si fece prendere dal panico; uscì dal ristorante e si incamminò verso casa sua.

Presto però Peter si perse nel nulla, e si ritrovò in mezzo ad un bosco. Disperso, fra gli alberi, trovò una casa e ci entrò incuriosito: esplorò le stanze malandate, aprì il frigorifero della cucina, e scoprì che c'erano delle bibite ancora chiuse. Decise allora di berne una, ma dopo qualche minuto cominciò ad avere un gran mal di pancia.

Peter aveva bevuto del veleno, e si svegliò mezzo rintontito fra le braccia di un lupo, che l'aveva rapito perché voleva che Peter lavorasse per lui. Ma Peter



non voleva immischiarsi in loschi affari, così scattò e cominciò a correre a più non posso senza guardarsi indietro. Arrivò presto in un villaggio abbandonato, dove trovò per caso una bambina e un bambino che sembravano usciti da una fiaba: Sofia e Barry. I due amici gli regalarono una sfera magica.

Peter capì immediatamente che la sfera doveva servire non solo a salvare lui stesso, ma il mondo intero, e decise dunque di tornare dai due criminali per farli scomparire per sempre. Usò la sfera ordinandole di mostrargli il luogo in cui si trovava il lupo. Era in un castello. Ordinò alla sfera di portarlo fino a lì.

Arrivato sul posto, trovò i suoi genitori, ancora mezzi storditi a causa delle botte che avevano ricevuto. Purtroppo Peter non riuscì a salvarli, perché la bevanda che aveva bevuto era talmente velenosa, che, alla fine, lo portò allo sfinimento. Quanto ai delinquenti, fecero dei genitori di Peter i loro schiavi, e continuarono a diffondere il male sulla terra.

**Allegato 4: scrivere il copione**

## Dal discorso indiretto al discorso diretto

### il copione per la pièce teatrale

Narratore

*C'era una volta una cara bambina a cui la nonna voleva molto bene, tanto da regalarle un cappuccetto di velluto rosso, che la bambina indossava sempre. Fu così chiamata Cappuccetto Rosso. Un giorno...*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Mamma

Cappuccetto Rosso!? Dove sei? Vieni! Cappuccetto?

Cappuccetto Rosso

Sì mamma, arrivo!

Mamma

Eccoti, finalmente! Qui c'è un pezzo di focaccia e una bottiglia di vino. Portali alla nonna che è debole e malata. Vai per la tua strada senza prender scorciatoie.

Cappuccetto Rosso

Stai tranquilla mammina, non mi fermerò da nessuna parte!

Mamma

Va bene, ora vai!

Cappuccetto Rosso

Ciao!

Narratore

*Cappuccetto Rosso s'incamminò nel bosco. Un lupo era però nascosto dietro un cespuglio...*

Lupo

Buongiorno bella bambina, dove stai andando?

Cappuccetto Rosso

La mia mamma mi ha detto di non parlare con nessuno!

Lupo

Ma io non sono nessuno! Sono... Sono un signore!...Il signore del bosco!... Il signor Lupo!

Cappuccetto Rosso

Ah! Allora, se sei il signor Lupo, te lo dico: vado a trovare la nonna perché è molto malata!

Lupo

La tua nonna? Uhm... e dove abita?

Cappuccetto Rosso

A un quarto d'ora da qui. Laggiù in fondo, in quella casetta lontana, al riparo delle querce del bosco.

Lupo

Mia cara bambina, mi dispiace così tanto per la tua nonna che voglio venire anch'io a trovarla! Ci sono due strade per arrivarci: una lunga ed una corta. Tu prendi quella lunga, che è piena di fiori profumati che ti piacciono tanto, ed io prendo quella corta perché sono stanco e pieno di dolori alle zampe e arriverò senz'altro dopo di te!

La teoria delle intelligenze multiple: strumento di inclusione

## Cappuccetto Rosso

Va bene Signor Lupo! Ci vediamo più tardi!

E ora prova tu...con la tua fiaba

*Rileggi con attenzione la fiaba che è stata assegnata al tuo gruppo. All'interno del gruppo, decidete poi i ruoli che volete ricoprire*



- 1) narratori
- 2) protagonista
- 3) antagonisti
- 4) aiutanti

*Scrivete poi il copione della vostra fiaba: ognuno di voi dovrà saper leggere ad alta voce la sua parte.*