

Aluisi Tosolini - Giovanni Galli - Giorgia Parmigiani
Michele Corsello - Daniela Paone - Gian Luca Barbieri

Booktrailer

Un libro da raccontare

Presentazione

di Aluisi Tosolini

La lezione di Jean-François Lyotard.

Nel 1979 il filosofo francese Jean-François Lyotard pubblica il volume *La Condition postmoderne: rapport sur le savoir*¹. Un testo divenuto famosissimo, soprattutto perché ritenuto il punto di avvio della filosofia postmoderna, la cui caratteristica dominante è la presa d'atto della fine delle "grandi narrazioni" che in passato hanno svolto la funzione di collante ideologico nella società ispirando, nella modernità, le utopie rivoluzionarie. Questa lettura del volume di Lyotard, certamente corretta, mette tuttavia in ombra la seconda parte del titolo, *quel rapporto sul sapere* richiesto dal governo canadese che costituisce il nucleo originario delle sue riflessioni.

Afferma, infatti, Lyotard che *"l'incidenza delle trasformazioni tecnologiche sul sapere sembra destinata ad essere considerevole. Esso ne viene o ne verrà colpito nelle sue due principali funzioni: la ricerca e la trasmissione della conoscenza"*².

La riflessione di Lyotard viene spesso utilizzata per sottolineare come il sapere (la sua ricerca e la sua trasmissione,

1 J-F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli 1981

2 *ivi*, pp. 10-11.

quindi l'educazione e la scuola) muti considerevolmente a seguito delle trasformazioni legate alla rivoluzione tecnologico/informatico/digitale.

Il segreto delle sorgenti

In Memorie di Adriano Marguerite Yourcenar ha scritto che “fondare biblioteche è come costruire ancora granai pubblici, ammassare riserve contro un inverno dello spirito che, da molti indizi, mio malgrado, vedo venire. Ho ricostruito molto, e ricostruire significa collaborare con il tempo, nel suo aspetto di “passato”, coglierne lo spirito o modificarlo, protenderlo quasi verso un più lungo avvenire; significa scoprire sotto le pietre il segreto delle sorgenti”.

Credo che lo stesso si possa dire anche per la fondazione e la costruzione di una scuola. E nelle parole della Yourcenar e di Lyotard leggo la storia e la scommessa del Liceo Attilio Bertolucci.

Fondato da pochissimo – fatto del tutto inusuale in una società in cui le scuole si tende a chiuderle piuttosto che ad aprirle – il liceo Bertolucci da subito ha voluto confrontarsi con le grandi trasformazioni che il paradigma digitale, la società in rete così ben descritta da Manuel Castells³, impone anche alla cultura ed all'educazione.

Da qui la ricerca e la sperimentazione di innovazioni didattiche specificatamente legate alla logica della network society.

E poi l'immediata interazione con l'Istituzione Biblioteche del Comune di Parma che, grazie a un protocollo di intesa, è divenuta “la biblioteca” del liceo Bertolucci. E visto che le biblioteche non solo conservano e tramandano cultura ma

3 Si veda la trilogia di Manuel Castells, uno fra i più acuti analisti dei mutamenti della società contemporanea, “L'età dell'informazione”, Milano, Egea – Università Bocconi, 2008 (i tre volumi si intitolano: *La nascita della società in rete; Il potere delle identità, Volgere di millennio*).

anche la elaborano e la generano, l'interazione ha prodotto e continua a produrre percorsi di co-costruzione culturale che della crossmedialità della e pluralità di linguaggi ha fatto la propria specificità.

Segni che danzano al ritmo del crossmedial

Uno di questi percorsi, assoluta novità per le scuole italiane, riguarda i booktrailer. Brevi ma intensissime recensioni / promozioni di libri. Parole che si fanno immagini. Emozioni che colorano lo schermo, suoni che abitano lo spazio rincorrendosi tra le parole. Segni polisemici.

Lettere dell'alfabeto che danzano con altri alfabeti sonori e visivi unendosi in una narrazione che interroga l'identità sia dell'autore (spesso non un singolo ma un gruppo) che dei fruitori su You tube.

Studiata dal Gian Luca Barbieri della facoltà di Psicologia dell'Università di Parma, l'esperienza di costruzione/condizione dei booktrailer giunge in questi giorni alla seconda edizione avendo riscosso un grande successo sia presso gli studenti che presso i docenti del Liceo.

Un esempio, anche, delle potenzialità – spesso ancora inesprese – che abitano le scuole e le relazioni che in esse si generano in vista della formazione attiva e critica di cittadini globali, nati digitali⁴ capaci di intessere narrazioni con i nuovi linguaggi.

Con la certezza che il compito immane che rimane da compiere è quello ben descritto da Manuel Castells⁵: *“prima di cominciare a cambiare la tecnologia, ricostruire le scuole e riformare gli insegnanti, abbiamo bisogno di una nuova pedagogia, fondata sull'interattività, sulla personalizzazione*

4 M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, in *On the Horizon* - MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001.

5 M. Castells, *Galassia internet*, Milano, Feltrinelli, 2008.

e sullo sviluppo di capacità autonome di apprendimento e di pensiero. Rafforzando nel contempo il carattere e la fiducia nella propria personalità. E questo è un terreno inesplorato”.

Non una questione tecnica ma una questione pedagogica e culturale. Una terra sconosciuta da ricercare/esplorare assieme entro una comunità di pratica⁶ capace di abitare il confine, la liminarità che costituisce il luogo generativo del pensiero⁷. Perché è sul confine, in quella terra di nessuno in cui le alterità e la pluralità dei linguaggi si incontrano e si confrontano, che si struttura l’apertura critica al mondo e che si *“mette al mondo un nuovo mondo”*.

6 E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

7 A. Tosolini, *Comparare*, Trento, Erickson, 2010

Videoclip, testi e booktrailer: la centralità della lettura

di Giovanni Galli

Direttore Istituzione Biblioteche
del Comune di Parma

In questi nostri tempi un po' confusi, un luogo comune accredita l'estraneità dei giovani alla lettura e profetizza la morte del libro, già dato per moribondo ripetute volte negli ultimi 500 anni. Del libro come particolare manufatto e supporto qui non discutiamo. È importante invece parlare di lettura e di come essa sia ancor oggi una esperienza centrale, quando se ne curi la possibilità e se ne susciti l'interesse. In questo sta il punto d'incontro collaborativo fra scuola e biblioteca: fare della lettura una esperienza quotidiana, non banale e facile ma consueta. E prescindendo dal mezzo e dalla sua specifica vocazione, ma anzi favorendo l'ibridazione. In questo progetto dei "Booktrailer" messo in piedi dalla Biblioteca Civica e dal Liceo Bertolucci si osserva come uno strumento nato nel mondo del video (il trailer) sia usato per recensire libri, sui quali per solito si scrive un breve testo (la recensione). Ma anche il videoclip è un testo. E ciò che i ragazzi imparano è appunto a intersecare mezzo con mezzo, esaltando le potenzialità comunicative dell'insieme.

Un bel risultato.

You Tube - Un libro da raccontare La scuola nuova che diverte

di Giorgia Parmigiani

L'anno scolastico 2010/2011 ha visto impegnati alcuni studenti del Liceo Scientifico e Musicale "Attilio Bertolucci" in una singolare proposta per le classi seconde e terze nell'ambito della collaborazione prevista dalla Convenzione tra l'Istituzione Biblioteche del Comune di Parma e lo stesso Liceo "A. Bertolucci".

Gli studenti, che hanno partecipato al progetto su base volontaria, in gruppi di 2 o 3 persone, hanno ricevuto alcuni consigli di lettura. Scegliendo uno dei testi consigliati oppure un testo a loro piacere, hanno poi lavorato in gruppo alla realizzazione di un *booktrailer*, un video promozionale del libro prescelto. Obiettivo del loro lavoro era quello di realizzare un prodotto finale che invogliasse il pubblico a leggere il libro oggetto del *booktrailer*.

L'iniziativa ha preso corpo nell'ambito di un progetto di promozione della lettura che coinvolge attraverso proposte diversificate, la fascia d'età 14-18 anni. Sono in corso da diversi anni, ormai, dibattiti sulla migliore modalità da utilizzare per organizzare proposte di lettura efficaci rivolte a questa età. Si è riscontrato, infatti, che nella fascia 14-18 anni la lettura è una attività scarsamente praticata perché spesso è vista come imposizione scolastica e quindi come un dovere.

Il progetto rivolto al Bertolucci aveva l'ambizione di proporsi come una novità all'interno dell'attività scolastica. La peculiarità del progetto era infatti la partecipazione volontaria e la libera scelta del libro da presentare.

La partecipazione a questa iniziativa prevedeva la necessaria messa in gioco di alcune caratteristiche personali: la fantasia, la creatività, l'abilità tecnica nell'utilizzo delle tecnologie multimediali e digitali; la capacità di scrivere una sceneggiatura originale, scegliere dialoghi, immagini, musiche e, non ultimo, l'utilizzo di un programma informatico per il montaggio del videoclip. I ragazzi, lavorando in questo modo, hanno avuto la possibilità di raccontare il libro in una forma nuova, che è quella delle immagini e dei suoni, realizzando un videoclip che avesse una durata compresa tra uno e tre minuti e inventando un nuovo modo di *far parlare il libro*. Raccontando quello che più li ha colpiti, i ragazzi in parte hanno raccontato se stessi e il mondo che è loro più vicino.

Una volta realizzato il *booktrailer*, il concorso prevedeva la pubblicazione su un canale YouTube riservato al Liceo Bertolucci e alla Biblioteca Civica (<http://www.youtube.com/user/bertolucciecivica>) e la successiva votazione da parte degli stessi studenti del Liceo, sia Scientifico che Musicale, che hanno decretato il vincitore del Premio della giuria popolare. Una seconda Giuria formata dal Dirigente scolastico Aluisi Tosolini, da collaboratori del Liceo, dai bibliotecari della Biblioteca Civica, dal prof. Gian Luca Barbieri (docente dell'Università degli Studi di Parma) ha stilato una classifica di qualità.

L'utilizzo di un uno strumento come YouTube, che consente la condivisione di video tra i suoi utenti, ha avuto lo scopo di comunicare con i ragazzi attraverso gli strumenti multimediali che essi stessi utilizzano quasi quotidianamente. Questo strumento, che consente ai ragazzi di ottenere

grande visibilità, è stato decisivo nell'invogliarli a partecipare al progetto.

Perché un booktrailer?

La proposta della Biblioteca Civica rivolta al Bertolucci è nata dopo un periodo, durato circa tre anni, di osservazione diretta dei comportamenti di lettura della fascia d'età 14-17 anni. E' stato riscontrato, in un confronto diretto con i ragazzi, che la lettura *piacevole*, in altre parole quella che si sceglie liberamente di intraprendere come svago, non è praticata dai ragazzi se non per una percentuale bassa. Le attività che si prediligono in questi anni adolescenziali prevedono un'alta frequentazione dei coetanei con preferenza per la parte relazionale ed escludono, appunto, l'incontro con il libro se non mediata da una *imposizione* scolastica. In questo caso il libro è percepito come l'ostacolo da aggirare nel più breve tempo possibile. E se proprio è obbligatorio leggere, allora si privilegerà con più disinvoltura il libro che ha il minor numero di pagine rispetto all'interesse per l'argomento.

A fronte di questi dati oggettivi si è cercato di avvicinare la lettura attraverso gli strumenti più praticati dai ragazzi, in un contesto di società dell'informazione che spesso vede gli adolescenti attivi sui media come "nativi digitali": da qui la proposta di utilizzare YouTube per pubblicare i *booktrailer* realizzati. Hanno partecipato piccoli gruppi di studenti composti da due o tre elementi. In questo modo si mette in gioco il bisogno dell'adolescente di fare gruppo, di sentirsi parte di una *squadra* e il desiderio di realizzare qualcosa di diverso insieme ai propri amici. A tutto questo si è aggiunto un pizzico di spirito di competizione perché tutti i video hanno gareggiato per vincere un premio in denaro da spendere in libri presso una libreria convenzionata con la Biblioteca Civica.

Le fasi del lavoro

L'attività si è svolta secondo questa tempistica:

- A inizio dicembre dell'anno scolastico 2010/2011 è stato presentato il Concorso *Un libro da raccontare* alle seconde e terze classi.
- Entro il 20 dicembre doveva essere presentata l'iscrizione corredata da una liberatoria dei genitori per consentire anche ai minorenni di pubblicare i video su YouTube.
- Dall'inizio delle vacanze natalizie a fine gennaio è stato dato tempo per leggere il libro prescelto.
- Nei mesi di gennaio e febbraio i ragazzi hanno lavorato alla produzione dei video.
- Il 15 marzo 2011 era il termine per la consegna ufficiale dei filmati.
- Il 26 maggio 2011 si è svolta la presentazione e la premiazione pubblica presso l'Hub Cafè letterario nell'Oltretorrente di Parma, alla presenza dei partecipanti al concorso, dell'Assessore al Welfare, Benessere e Creatività Giovanile Lorenzo Lasagna, del Dirigente Scolastico Aluisi Tosolini e del corpo docente, del Direttore dell'Istituzione Biblioteche Giovanni Galli, di compagni, genitori.

Hanno partecipato all'iniziativa sessanta studenti, divisi in piccoli gruppi, che hanno prodotto e realizzato ventidue booktrailer.

Nel seguire i ragazzi passo passo ho potuto registrare alcune conferme e qualche smentita di quanto scritto sopra rispetto alla propensione alla lettura.

Le conferme stanno nel fatto che gli adolescenti non gradiscono assolutamente le imposizioni dell'adulto. I bibliotecari e i professori di lettere hanno proposto loro una bi-

bliografia di cinquanta titoli fra cui scegliere quello su cui realizzare il *booktrailer*. Dei ventidue gruppi partecipanti, solo sette hanno scelto testi fra quelli proposti. Tutti gli altri hanno preferito *fare da soli*.

Le mie incursioni 'mediate', nelle quali, tramite posta elettronica o per telefono, ricordavo loro alcune scadenze e mi mostravo disponibile a dare un aiuto, erano percepite come minacce pseudo terroristiche, tanto da indurre i ragazzi a comunicare prontamente, il giorno successivo, alla professoressa di lettere che: "*quella della biblioteca mi ha detto che devo consegnare entro il 15 marzo*" (*fra le righe... si faccia gli affari suoi che io bado a me, **da solo** e senza il suo aiuto*).

La smentita più grande è quella che i ragazzi se leggono, scelgono libri con poche pagine e prediligendo testi semplici, più commerciali.

In questo concorso non si è verificato. Sono stati scelti libri, a mio avviso, significativi sia per la qualità della scrittura, sia per i contenuti. In alcuni casi opere importanti a sfondo sociale come *La rondine fuggita dal paradiso* di Hyok Kang, *Il cacciatore di aquiloni* di Khaled Hosseini, *La tigre bianca* di Aravind Adiga, *Il bambino con il pigiama a righe*, di John Boyne, *Il razzismo spiegato a mia figlia* di Tahar Ben Jelloun o *La strada* di Cormac McCarthy. Grandi classici come *L'amico ritrovato* di Fred Uhlman, *Fahrenheit 451*, di Ray Bradbury, *Alice nel paese delle meraviglie* di Lewis Carroll, *Il nipote del mago* di C.S. Lewis, *Il buio oltre la siepe* di Harper Lee, *Il signore delle mosche* di William Golding, *Sherlock Holmes - Il mastino dei Baskerville* di Sir Arthur Conan Doyle. Hanno riscosso il favore dei ragazzi grandi autori del Novecento quali Gabriel Garcia Marquez con *Cronaca di una morte annunciata*, ed Emilio Lussu con *Marcia su Roma e dintorni*. I ragazzi si sono orientati anche verso opere che hanno coniugato la qualità della scrittura al

successo nelle vendite, quali *Qualcuno con cui correre* di David Grossmann, *L'ombra del vento* di Carlos Ruiz Zafón, *Io e te* di Niccolò Ammanniti.

Sono stati invece escluse dalle loro preferenze opere commerciali ed effimere come *La Saga di Twilight* o *Scusa se ti chiamo amore*, di Federico Moccia e relativo filone.

Dunque ci pare di poter dire che questa attività ha orientato spontaneamente i ragazzi verso libri e autori che garantissero una buona qualità letteraria.

Il questionario

Al termine di quest'attività, prima che si conoscessero i nomi dei vincitori, la biblioteca ha chiesto ai partecipanti di rispondere a un questionario (in forma anonima) per avere una valutazione direttamente dalla voce dei partecipanti.

Hanno risposto ventisette studenti, sedici maschi e undici femmine.

Alla domanda sul motivo della partecipazione a quest'attività diciotto ragazzi hanno risposto di aver aderito perché si trattava di una nuova proposta; cinque perché amano gareggiare tra loro; tre perché hanno la passione del cinema e dei videoclip; due perché amano la lettura e, infine, due per semplice curiosità.

Con la domanda successiva si chiedeva loro di parlare della fase di scrittura della sceneggiatura, ovvero cosa prevalentemente li avesse guidati ed ispirati nella progettazione della loro storia. Diciannove studenti riferiscono di avere scelto di rappresentare l'idea principale che emerge dal libro; quattro di aver voluto rappresentare tutta la storia, ma facendone una sintesi; quattro hanno scelto di concentrarsi solo sulle emozioni che emergevano dalla lettura del libro e tre rispondono di avere scelto di parlare degli aspetti storici e sociali.

Chiedendo a che cosa si è scelto di dare più rilevanza nel video, dodici ragazzi dicono di aver privilegiato la coerenza fra i diversi elementi del video (immagini, musiche, commenti, citazioni); undici il montaggio come successione d'immagini e testi; quattro la strategia narrativa utilizzata per rappresentare la storia e quattro la scelta delle immagini.

Abbiamo poi chiesto se attraverso il *booktrailer* sono riusciti a comunicare tutto ciò che avevano deciso di esprimere nella fase di progettazione. Venti ragazzi hanno risposto di essere riusciti a raccontare quasi tutto quello che si erano proposti; quattro dicono di esserci riusciti poco; due di aver comunicato tutto, e uno afferma di aver espresso, nel prodotto finale, più di quanto avesse inizialmente progettato.

Una ulteriore domanda verteva sulla scelta di YouTube come canale di diffusione dei video e come strumento di comunicazione (votazioni, commenti). Tredici ragazzi hanno dichiarato la scelta abbastanza felice; undici molto azzeccata e tre poco.

La domanda successiva voleva valutare il piacere e la soddisfazione personale connessi alla partecipazione a questa attività. Dodici ragazzi dicono di essersi divertiti molto, otto abbastanza, quattro moltissimo e tre poco. È stato chiesto se fossero intenzionati a partecipare di nuovo e in caso affermativo di illustrarne la motivazione. Venti ragazzi hanno detto che probabilmente parteciperebbero nuovamente, sei probabilmente no ed uno certamente sì.

Le motivazioni espresse riguardo ad una ripetizione dell'esperienza sono così strutturate. Tredici ragazzi dichiarano di essersi divertiti molto a creare qualcosa con i compagni/amici; cinque sottolineano il carattere innovativo di questa esperienza dentro le mura della scuola; a due è piaciuta l'idea di riassumere un libro attraverso un video e non con la "solita sintesi o recensione scolastica"; un ragazzo evidenzia come la realizzazione di un *booktrailer* avvicini alla lettura.

Coloro che hanno risposto che non intendono più partecipare sono cinque ragazzi che affermano che si tratta di un'attività troppo impegnativa e che richiede molto tempo per essere svolta.

È stato chiesto se il *booktrailer* invoglia alla lettura. Diciotto hanno risposto abbastanza, cinque molto e quattro poco.

Infine tramite risposte aperte i ragazzi hanno indicato aspetti positivi e negativi di questa esperienza.

Il questionario: aspetti positivi

Diciassette studenti hanno apprezzato la libertà di espressione che si realizza con uno strumento inconsueto come il videoclip; sedici ragazzi fanno notare il piacere del lavoro di gruppo; sette ragazzi hanno evidenziato l'importanza di sviluppare nuovi ed interessanti progetti con l'obiettivo di promuovere la lettura. Tre ragazzi hanno apprezzato la possibilità fornita dalla scuola, attraverso quest'attività, di apprendere nuove nozioni dal punto di vista tecnico; ad uno è piaciuto molto fare l'attore, quindi ottenere visibilità, e, infine, uno dice che aver gareggiato con i compagni di scuola ha stimolato l'impegno e la voglia di partecipare.

Il questionario: aspetti negativi

Cinque studenti criticano la modalità di votazione attraverso YouTube. Otto ragazzi dicono che quest'attività richiede troppo tempo ed impegno; due riportano di avere avuto difficoltà a utilizzare il programma per montare il video; uno vorrebbe che il numero dei partecipanti, per ogni gruppo, aumentasse da tre a cinque e, infine, uno vorrebbe che le votazioni della giuria popolare potessero essere accessibili a tutti senza dovere necessariamente creare un account personale su YouTube.

Dal questionario si evince chiaramente che l'alta parteci-

pazione è dovuta proprio agli aspetti innovativi che l'esperienza presentava.

Solo cinque su ventisette studenti dichiarano che probabilmente non parteciperebbero più perché si tratta di un'attività molto impegnativa; ventiquattro su ventisette dichiarano comunque di essersi divertiti a realizzarla e ventuno ragazzi, quindi oltre la metà degli studenti, parteciperebbe nuovamente.

Conclusioni

A mio parere è stata indovinata la scelta di avvicinarsi al mondo degli adolescenti proponendo YouTube come mezzo di espressione e divulgazione del loro lavoro. Ventiquattro ragazzi su ventisette hanno risposto positivamente a questa domanda. La realizzazione di un video, in sostituzione della scheda di lettura, è forse più spontanea, e, soprattutto, la diffusione su YouTube offre un ritorno immediato dell'esperienza in modo certamente nuovo, dinamico e con più attrattive per i ragazzi.

Sono indicative le risposte aperte che chiedono di elencare gli aspetti positivi dell'attività. Come anticipato in precedenza è estremamente significativo il dato che evidenzia il piacere di lavorare in gruppo e di condividere nuove esperienze con gli amici. Inoltre è fondamentale l'importanza di aver trovato uno spazio, all'interno delle mura scolastiche, di libera espressione delle proprie idee, senza ingerenze degli adulti. Per quanto riguarda gli aspetti negativi, credo sia opportuno evidenziare solo il fatto nella fase di votazione mediante YouTube, chi era più avvezzo all'utilizzo di questo mezzo ha presto scoperto che avrebbe potuto votare più e più volte uno stesso video creando account diversi. Una piccola strategia dell'illegalità che ha svantaggiato chi invece si è avvalso di una sola votazione come previsto dal regolamento. In caso dovesse essere proposto nuovamente il con-

corso credo che le modalità di votazione dovranno essere ripensate.

A conclusione vorrei condividere le mie sensazioni di bibliotecaria e il mio ringraziamento per il progetto *Un libro da raccontare*. Credo di aver seguito e partecipato a un'esperienza ricca e formativa per molti aspetti, supportata dallo spirito di chi vuole *vedere lontano* con la quale il Dirigente Scolastico prof. Aluisi Tosolini ha accolto la proposta della Biblioteca Civica, così come dalla dedizione e dalla passione della professoressa Daniela Paone che ha collaborato creativamente fin dalle fasi iniziali dell'ideazione alla piena realizzazione del progetto. Belli, emozionanti, coinvolgenti e in alcuni casi commoventi, i ventidue *booktrailer* degli studenti del Liceo "A. Bertolucci", che, dal punto di vista della costruzione del racconto, della profondità del percorso sul testo e, nel caso di alcuni video, della tecnica di montaggio, nulla hanno da invidiare a forse più illustri esperienze editoriali. Grazie infine a Michele Corsello, responsabile della Biblioteca Civica, per avermi dato la preziosa occasione di seguire questo progetto.

Brevi note sulla retorica dei *booktrailer*

di Michele Corsello

*“Sento che ho superato molte difficoltà,
che in certi passi c’è odore di fieno.”*

Lettera di A. Checov (1888)

Sorprende piacevolmente la facilità di espressione e la competenza nel padroneggiare il linguaggio multimediale mostrata dai ragazzi e dalle ragazze che hanno partecipato al Primo concorso per Booktrailer organizzato dalla Biblioteca Civica di Parma. Nei video proposti si riscontra una adesione spontanea e naturale al linguaggio dei trailer, tanto che dobbiamo subito domandarci quali siano le caratteristiche di questo linguaggio; che racconto viene raccontato nei booktrailer e con quali artifici?

Colpisce anche un altro aspetto di natura psicologica: una tendenza al mimetismo. I ragazzi tendono ad evitare i temi che hanno una dimensione intima, privata e problematica e a spostare l’attenzione sui contenuti astratti che vi sono connessi.

Preliminarmente annotiamo queste quattro aree di indagine:

- 1) Il booktrailer ha una forte connotazione *intertestuale*: il racconto emana da un ipotesto (il romanzo che viene

nuovamente raccontato nel trailer) e rinvia nuovamente ad esso.

- 2) Nello stesso tempo il racconto ha un carattere *autonomo*. Nel trailer viene svolto un racconto che adempie alle caratteristiche formali di un racconto autonomo e nel quale il plot (la vicenda, l'ossatura del racconto) acquista preminenza assoluta rispetto alla trama.
- 3) Il booktrailer è un racconto *pubblicitario*. Rimanda a qualcosa di extratestuale: nella pubblicità ad un marchio, ad un prodotto; nel booktrailer ad un altro racconto che è anche un prodotto che si può acquistare e consumare.
- 4) Infine il *linguaggio multimediale* che per sua natura è sintetico ed aggregativo, cioè accosta e sovrappone codici e linguaggi di diversa natura (musica, immagini statiche e in movimento, parole scritte e recitate, ecc.), si rivela strumento formidabile per la realizzazione dei booktrailer, in cui il materiale narrativo si risolve nella sintesi estrema dell'ipotesi di riferimento.

L'intertestualità

L'aspetto intertestuale è immediatamente evidente. Il trailer è il racconto di un racconto, si appoggia cioè su un testo sottostante, un ipotesi. Il booktrailer si connota di conseguenza come ipotesto. Ne scaturiscono due conseguenze "rassicuranti". La presenza dell'ipotesi consente ai ragazzi di camuffare, all'occorrenza, le proprie opinioni dietro quelle del narratore o dell'autore dell'ipotesi, di non scoprirsi troppo, ma anche, guadagnata questa sicurezza, di sbilanciarsi con maggior libertà. Dall'altro lato l'intertestualità è il linguaggio proprio del Web, il codice sicuramente più familiare alle giovani generazioni. La possibilità di trascorrere continuamente da una "voce" propria a quella dell'autore

(o del narratore) dell'ipotesto permette nascondimenti rassicuranti ed improvvise esplosioni, conferendo grande libertà di espressione. Lo abbiamo già rilevato nella premessa. I ragazzi hanno bisogno per esprimersi liberamente di strumenti mimetici. Nel trailer di *Io e te* è difficile attribuire con certezza la voce narrante fino agli ultimi frame, in cui gli autori del trailer se ne appropriano con decisione (*"E non credere [...]"*). La confusione delle voci viene poi sciolta, alla fine, mostrando la fotografia di Niccolò Ammaniti (autore di *Io e te*) come per riportare i rimandi intertestuali al loro fondamento. E' come se gli autori del video volessero riprendersi dalla vertigine di aver lavorato sulla finzione di una finzione riconducendosi a ciò della cui realtà è più difficile dubitare, l'Autore come persona fisica.

Il booktrailer è il *"racconto di un racconto"* (mimesi di mimesi) e dunque cominciamo ad intravedere una familiarità con un codice espressivo particolare, quello dell'*oralità*, nel quale la ricorsività del raccontare garantisce al narratore la rottura del suo isolamento e un possibile accesso ad una dimensione corale.

Il booktrailer come racconto autonomo

Il trailer può essere letto come racconto autonomo e in sé compiuto, completo nelle sue articolazioni e in grado di realizzare un messaggio attraverso le sole relazioni interne al testo. E' un miniracconto che si apre, si sviluppa e si chiude in un tempo narrativo molto breve (fra uno e due minuti). Un tempo così breve impone alcuni accorgimenti retorici di natura particolare.

La sequenza narrativa è articolata in unità informative (frame), generalmente di lunghezza equivalente, scandite ritmicamente, come in una partitura. Se nel racconto scritto le unità narrative (e le digressioni) risultano libere e disomo-

genee, nel trailer esse si susseguono con una regolarità che ne sottolinea fortemente la struttura formale, quasi matematica. Non c'è tempo per divagazioni, per sbavature. Le unità narrative (i frame) si stagliano sullo sfondo della sequenza mostrando immediatamente le relazioni (di tipo oppositivo o associativo) che le collegano. Sappiamo che il valore semi-otico di un segno (ogni frame è un segno) risulta dalla relazione orizzontale che lo lega o lo oppone agli altri segni che abitano lo stesso ambito. L'articolazione ritmica e formalizzata enfatizza le relazioni orizzontali e dunque il potere di significazione. Sono costruiti così i trailer *Io e te* e *Marcia su Roma e dintorni*, ma soprattutto ne *La variante di Lüneburg*, sono evidenti le relazioni oppositive che costruiscono il senso: “un gioco... / che distrugge vite”, ecc.

Il plot (inteso qui nel significato di “vicenda”, “situazione”, “tema” del racconto) acquisisce preminenza assoluta sugli elementi della trama e della storia. Qui si assiste ad una sorta di rovesciamento rispetto ai canoni della retorica del racconto scritto in cui il plot deve emergere dal racconto dei fatti, cioè dalla trama. Nel trailer di *converso* c'è tempo solo per affrontare il plot, per circoscriverlo con decisione, per isolarlo e metterlo in scena. Nel trailer *Io e te* il plot è la rottura dell'isolamento attraverso il rapporto con un Tu. In *Marcia su Roma e dintorni* la verità delle vicende storiche; ne *La variante di Lüneburg* la misteriosa essenza del Gioco, e così via. Rimane il tema svuotato degli avvenimenti narrativi. Questa svuotamento per cui il tema (che era emerso dal racconto di avvenimenti nell'ipotesto) ora, nel trailer, diventa l'unico oggetto della narrazione, finisce per esasperare l'aspetto che è in ogni racconto di determinarsi come sistema chiuso ed autoreferenziale, in cui i riferimenti extralinguistici ed extratestuali sono di fatto secondari. Abbiamo, qui, ancora una vertigine, ancora un vuoto, una lacuna. L'autonomia del racconto è anche, nel trailer, assenza di fondamento.

Eppure si noti che anche se il materiale narrativo è assai ridotto (limitato all'enunciazione del tema principale) la sequenza narrativa è completa e mostra tutte le articolazioni classiche del racconto. Nel trailer *Io e te*, il tema del cambiamento, attraverso il rapporto con l'altro, è annunciato dalla sequenza del *contratto* (il prologo in cui viene esposta la vicenda che dovrà arrivare a soluzione): “*Che strano modo di vivere la mia età [...]*”; segue la fase della *performance*, ovvero dello sviluppo della premessa: “*Siamo qui io e te come in un sogno*”; infine è enunciata la *sanzione*, la fase del *riconoscimento* del percorso fatto: “*E aspettati che arrivi il meglio da un giorno [...]*”. Ancora più spettacolare è il modo in cui sono rispettate le fasi del racconto epico nel video *Fahrenheit 451* dove sono presentati in successione i tre lunghi frame che corrispondono perfettamente alle tre fasi della *manipolazione* (l'eroe scopre il gioco di cui è vittima), della *competenza/performance* (l'eroe si svincola dal giogo e combatte la sua battaglia) e del *riconoscimento*: l'eroe si ricongiunge ad un gruppo di pari che ne sanzionano il valore. L'abilità di condensare, articolandolo, un racconto in un tempo brevissimo è certamente ascrivibile al linguaggio della comunicazione pubblicitaria. Maestra quest'ultima nell'uso sapiente ed efficace di molteplici figure retoriche.

Nei booktrailer le figure retoriche di maggiore effetto sono quelle che possono essere ricondotte al linguaggio musicale e a quello delle immagini: la *reticenza*, l'*antitesi* e il *climax* (e l'*anticlimax*). La *reticenza* è la figura retorica d'eccellenza. Mediante la reticenza il narratore accenna a fatti, eventi, temi, lasciandone *sfumati* i confini e invitando il lettore a completarne il senso. Seppure la reticenza sia quasi imposta dai tempi stretti del trailer (ma esistono trailer che non ne fanno uso e generalmente risultano inefficaci) essa non è una figura retorica di secondo piano. Il trailer *Io e te* fa un

uno sapiente della reticenza, *dipingendo* la vicenda narrata in modo *sfumato*, *abbozzato*.

L'antitesi è la figura retorica che accosta immagini e simboli di significato opposto. *L'antitesi* è ben dispiegata nei trailer *La variante di Lüneburg* (“un gioco / che distrugge vite”; “la soluzione / una mossa di scacchi”) e in *Marcia su Roma e dintorni* (“un grande oratore / ma un grande disastro per l'Italia” ; “criminale / patriota”). L'efficacia dell'*antitesi* è qui favorita da unità narrative minime, puntuali e discrete che si prestano ad una nitida formalizzazione dei termini oppositivi. *L'antitesi* ha un valore musicale e può essere accostata a tutte le forme di contrasto che permeano la musica occidentale (piano / forte; maggiore / minore; adagio / allegro); anche la terza figura retorica che prendiamo in considerazione, il *climax*, corrisponde alle indicazioni dinamiche musicali del “crescendo” o “accelerando” . Il *climax* è ben giocato nel trailer *La variante di Lüneburg*. Infine la *metafora* è la figura retorica che converge verso il linguaggio delle immagini. Vi torneremo in seguito.

Un altro aspetto della teoria della narrativa che deve essere preso in considerazione è quello concernente il *punto di vista* e la voce narrante. Qui si assiste ad una grande varietà di impostazioni. Il punto di vista appare talora difficilmente identificabile perché la voce stessa è incerta: nel trailer *Io e te*, come abbiamo già notato, la voce narrante oscilla continuamente (e si confonde) fra la posizione del narratore del trailer e quella del narratore dell'ipotesto. Non si assiste però ad una perdita di comprensibilità, bensì ad una sorta di camuffamento del narratore che sembra perdere la sua individualità per confluire nel flusso corale dei narratori che si succedono nel raccontare di nuovo la stessa storia. Il narratore diviene superindividuale come accadeva nella tradizione orale. In questo la multimedialità del trailer comporta un cambiamento di rotta verso i codici dell'oralità.

Il tema del punto di vista può essere trattato anche con riferimento alla posizione in cui viene messo il lettore. Il trailer chiama in causa il fruitore, non lo tiene a distanza; cerca anzi di coinvolgerlo e inglobarlo nel proprio racconto. Il trailer è *opera aperta* per eccellenza, pone domande a chi lo guarda, lo chiama a completarlo, rifinirlo. Si veda come è potente la chiamata in *Marcia su Roma e dintorni*: l'ascoltatore è invitato a prendere posizione sul tema più scottante: "Sicuro di sapere la verità?". Il trailer usa questa prima chiamata dell'ascoltatore a completarne le lacune e le reticenze perché ha comunque in serbo un'altra e più decisiva chiamata: l'invito ad agire, a procurarsi l'opera che ne è l'oggetto per sciogliere i dubbi e illuminare le ombre che il video ha volutamente disegnato.

La critica letteraria ha poi segnalato l'opposizione fra *showing* e *telling*; fra mostrare (dove il mostrare è inteso come strumento per sottrarsi alle manipolazioni operate dal narratore, lasciando che siano i fatti stessi a parlare di sé) e raccontare (dove le vicende sono portate in luce solo grazie all'intermediazione di chi narra); tale opposizione si articola ulteriormente in una serie di coppie antitetiche: *inferire* vs. *asserire*, *implicito* vs. *esplicito*, *immagine* vs. *idea*. Non è questo il luogo di prender posizione sulla legittimità di questa dicotomia. Ma essa ci è utile per notare come il trailer si ponga pienamente nel campo semantico del *mostrare* (inferire, accennare senza essere espliciti, usare immagini in luogo delle idee compiutamente espresse ed argomentate). Il trailer mette in scena, fa vedere, mette sotto gli occhi. C'è un termine della retorica classica che definisce questa capacità: *ipotiposi*. Il lemma, che tanta fortuna ebbe nelle opere di Gadda,¹ significa appunto "mettere sotto gli occhi", dire con parole in modo

¹ Kleinhans, Martha, *Ipotiposi in The Edinburgh journal of Gadda studies*, URL: <http://www.gadda.ed.ac.uk/Pages/resources/walks/pge/ipotiposkleinh.php> (consultato 14-02-2012)

che le cose nominate si possano quasi vedere, siano percepite dai sensi e dall'immaginazione, e denota quindi una funzione sinestetica e dinamica, una capacità di visualizzazione e di messa in scena tale da **rendere materiale (sensuale) una idea astratta**. E' in generale il compito della buona scrittura, e in questo sta tutta la difficoltà: quello che si vuol metter sotto gli occhi, raccontando, è spesso, nel trailer, una idea, un concetto (è questo il materiale narrativo del booktrailer), qualcosa che per sua natura tende a sparire con le parole che lo nominano, a languire nell'astrazione di cui vive.

Siamo così a riconoscere la specificità del trailer e il compito affrontato dagli autori: dapprima aggregare e sintetizzare gli elementi dell'ipotesto fino ad estrarne il concetto o l'idea portante; quindi *metterla in scena* attraverso l'uso di immagini, simboli, metafore, dettagli visivi, sonori e narrativi che gli conferiscano vita e realtà. Non è compito facile. Ma è ciò in cui, spesso con successo, si sono cimentati gli autori dei trailer: rendere concreto ciò che è astratto, appunto, farlo *vedere*.

Il linguaggio multimediale

L'uso del linguaggio multimediale agevola il conseguimento di questo obiettivo: render *percepibile* (dai sensi) ciò che astratto. La multimedialità (che usa immagini, suoni, ritmi, ecc.) è per sua natura un linguaggio aggregativo e sintetico. In due accezioni. Certamente perché aggrega più codici espressivi nella stessa sequenza narrativa, ma anche perché attraverso di essa si realizza una più pronta capacità di sintesi nella rappresentazione di concetti e idee: una idea può essere dinamicamente *mostrata*, immediatamente, dal convergere in una sola unità informativa di immagini, suoni e parole. La convergenza dei codici e il sincretismo della multimedialità la rendono il linguaggio più adatto per ciò che è richiesto nella realizzazione di un buon trailer: eseguire una sintesi estrema sussumendo un intero romanzo in un solo

oggetto (o idea). Teniamo presente che la multimedialità è anche il linguaggio in cui più a lungo gli adolescenti di oggi sono rimasti immersi e con cui hanno sviluppato una più intima vicinanza. Lo strumento multimediale appare privilegiato proprio per quegli aspetti che lo avvicinano al mondo dell'oralità e della poesia e lo oppongono alla razionalità del discorso scritto. La scrittura tende a moltiplicare la distanza dai fatti e dagli oggetti; tende a far riferimento a se stessa; i segni della scrittura rimandano a sé o ad altri segni in una catena infinita di riferimenti. Già Platone, nel *Fedro*², diffidava della scrittura, ma, più vicino a noi, è esemplare l'angoscia che coglie Lord Chandos (nello schizzo di Hugo von Hofmannsthal, *Lettera di Lord Chandos*) quando si accorge che le parole che definiscono i concetti hanno perso il loro oggetto, divenuto irricognoscibile ed inesprimibile, soprattutto attraverso la scrittura. Una via di uscita è per Chandos ricostruire una nuova corrispondenza fra i segni e le idee passando attraverso i sensi, la materia, il corpo. *“Mi sembra allora che il mio corpo sia fatto di pure cifre, che mi rivelano il segreto di ogni cosa. O che potremmo entrare in un nuovo, significativo rapporto con tutto il creato, se cominciasimo a pensare col cuore.”*³ La lingua che può di nuovo tentare di nominare il mondo, non è né il latino, né l'inglese *“ma una lingua di cui non una sola parola mi è nota, una lingua in cui mi parlano le cose mute [...]”*⁴

2 Platone sottolinea una opposizione fra esterno ed interno: la parole scritta ottiene l'effetto di mettere a distanza, di rendere esterne all'uomo (alla sua anima senziente ed intelligente) oggetti e idee, provocando una rottura dell'originaria comunione con le cose del mondo, che la comunicazione orale non aveva causato. *“Infatti, facendo affidamento sulla scrittura essi trarranno i ricordi dall'esterno, da segni estranei, e non dall'interno, da se stessi”.* (*Fedro*, XII)

3 Hofmannsthal, Hugo, von, *Lettera di Lord Chandos*, Milano, 1974, p. 53

4 Hofmannsthal, Hugo, von, *op. cit.*, p. 59

È una lingua di immagini, di epifanie, di simboli. Mai di parole. Mai di parole scritte.

La vicenda di Lord Chandos ci fa penetrare una costellazione ove vengono potenziati gli elementi immaginativi, la visione, la vicinanza agli oggetti, il sentimento, e, di converso, depotenziati la parola (scritta), la razionalità, l'argomentazione.

Questa costellazione diviene evidente nell'opera critica di T.S. Eliot. Scrive Eliot: *“La sola maniera di esprimere l'emozione nella forma dell'arte sta nel trovare una “obbiattività correlativa”: in altre parole, una **serie di oggetti**, una situazione, una **catena di eventi**, che sarà la **formula** di quella **emozione** particolare”*⁵. Poco più avanti: *“Il linguaggio in buono stato di salute **presenta l'oggetto**, è così **vicino all'oggetto** che le due cose si identificano”*.⁶ E, a proposito di Blake, sostiene che egli, in talune opere, *“non **vide** abbastanza, fu troppo preso dalle idee”*.⁷

Ancora Eliot: *“Dante [...] è riuscito a trattare la filosofia non come una teoria [...] o come suo proprio commento o riflessione, ma in termini di **percezione**, come qualche cosa di **percepito**”*.⁸

I temi di cui abbiamo discusso e che ci interessano sono tutti in luce.

Si tratta di *vedere* le cose, gli oggetti, le idee, non di pensarle e descriverle con le sole parole, sancendone la distanza. In un certo senso gli oggetti si mostrano da soli, e da soli si incarnano nel linguaggio se esso è in grado di rispettarne la qualità immaginativa, sensibile ed anche emotiva.

Occorre che essi continuino ad essere visti e percepiti

5 Eliot, T.S., *Il bosco sacro. Saggi sulla poesia e la critica*, Milano, 1967, p. 135

6 Eliot, T.S., *op. cit.*, p. 171

7 Eliot, T.S., *op. cit.*, p. 177

8 Eliot, T.S., *op. cit.*, p. 188

anche dopo che sono stati incardinati in un codice linguistico. Questo avviene quando il racconto è in grado di ricostruire le sequenze, le relazioni dinamiche che ne costituiscono la *formula*: Eliot parla di *serie di oggetti* e *catena di eventi*.

Si noti che le opposizioni a questo punto cessano di esistere. Ne risulta una sintesi, una convergenza profonda, fra emozione, idea, oggetto, parola.

Questa sintesi e questa convergenza (l'annullarsi della distanza che separa l'oggetto dal suo significante) è il linguaggio multimediale.

La multimedialità, in quanto montaggio in sequenza di unità discrete, corrisponde alla *serie (di oggetti)* o *catena (di eventi)* di cui parla Eliot.

Conclusioni

Nel linguaggio multimediale confluiscono dunque i codici dell'oralità e della poesia: la coralità del narratore superindividuale; il ritmo e la musicalità; la *percezione* delle idee e dei concetti, tradotti in sequenze di immagini; il simbolismo. La narrazione si fa azione ed esperienza, riconquista un rapporto con la prassi. Non solo in quanto presenta una complessità materiale nell'uso di differenti codici linguistici da assemblare, con sapienza artigianale; non solo perché il racconto svolto nel trailer ha lo scopo di muovere il fruitore verso un fine pratico: indurlo a procurarsi il testo di cui si narra; infine non solo in quanto la partecipazione richiesta al destinatario ha componenti di intensa attività (egli è chiamato ad ascoltare, a vedere, a leggere, e quindi a completare le suggestioni indotte dal trailer, a manipolarlo, a scorrelo avanti e indietro); soprattutto diciamo che il trailer ha a che fare con la prassi perché ripropone la necessità di *"esprimersi in forma esemplare sulle questioni di maggior*

*peso*⁹; è in grado di consigliare e prender posizione sulle questioni di valore. Questa forte componente assiologica è evidente in quasi tutti i trailer. Chi ha realizzato un booktrailer ha preso posizione in maniera *esemplare*: per l'amicizia, per la libertà, il rapporto con l'altro, per la cultura e i libri, contro la dittatura, l'ingiustizia, ecc.

I ragazzi e le ragazze hanno mostrato la capacità di riconoscere la *formula* per tracciare la *catena di immagini* che poteva meglio presentare questi concetti. Questo gli si chiedeva e questo il codice linguistico che usavano, meglio di ogni altro, riusciva a garantire. Apparentemente complesso, il codice multimediale mostra invece di essere un linguaggio naturale, primitivo ed essenziale, in grado di aderire direttamente agli oggetti che contano per l'uomo, ai fatti e alle potenze della vita.

Abbiamo riconosciuto un percorso ed una esperienza dai tratti molto contrastanti: siamo partiti dalla vertigine dell'autoreferenzialità, del testo che vive dei suoi rapporti interni, per approdare infine alla caratteristica del tutto opposta di un linguaggio vivo, immediatamente aderente agli oggetti, tanto da non esserne più distinto.

Esperienza complessa, dunque. Non sappiamo se attraverso di essa i ragazzi avranno sviluppato un più grande amore per il libro e per la lettura, ma certo avranno vissuto l'esperienza di raccontare, anche se stessi, con grande libertà e potenza espressiva. Questo è già più che sufficiente.

9 Benjamin, Walter, *Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nikolaj Leskov*, Torino, 2011, p. 19

Bibliografia

Benjamin, Walter, *Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nikolaj Leskov*, Torino, 2011

Eliot, T.S., *Il bosco sacro. Saggi sulla poesia e la critica*, Milano, 1967

Hofmannsthal, Hugo, *Lettera di Lord Chandos*, Milano, 1974

Marchese, Angelo, *Dizionario di retorica e di stilistica*, Milano, 1978

Marfè, Luigi, *Introduzione alle teorie narrative*, Bologna, 2011

Volli, Ugo, *Semiotica della pubblicità*, Roma, 2003

Wood, James, *Come funzionano i romanzi. Breve storia delle tecniche narrative per lettori e scrittori*, Milano, 2010

Il Booktrailer a scuola

di Daniela Paone

All'inizio si è trattato di un azzardo, frutto del desiderio di arricchire l'esperienza dei due precedenti anni di collaborazione tra noi, insegnanti del Liceo *Attilio Bertolucci* di Parma, e i bibliotecari della *Civica*. Di una scommessa sulla nostra capacità di coinvolgere i ragazzi e sulla loro disponibilità a mettersi in gioco.

Quando, nell'autunno 2010, abbiamo inventato per gli studenti del *Bertolucci* il concorso *Un libro da raccontare*, eravamo consapevoli di avventurarci su un terreno nuovo e quasi inesplorato, che poteva riservare rischi e sorprese: ancora troppo breve la storia del booktrailer in Italia¹, rarissime le esperienze di coinvolgimento della scuola. Eppure, avevamo intuito le potenzialità artistiche, creative e didattiche di questa forma di espressione così giovane, insite proprio nel fatto che si trattasse di un genere ancora non rigidamente codificato.

Ripensando l'avventura 'a posteriori', mentre, con grande entusiasmo dei ragazzi, facciamo partire la seconda edizione

1) La prima casa editrice italiana che ha sperimentato questo tipo di marketing interattivo è stata la Marsilio: nel 2004, nell'ambito del concorso *Ciak si legge – Grinzane Cinema*, commissionò ai sette giovani vincitori il trailer del romanzo *Kiss me, Judas (Baciami Giuda)* di Will Christopher Baer.

del concorso, posso senz'altro dire che la scommessa è stata vinta. E posso fare un bilancio molto positivo del percorso compiuto, che, a mio parere, apre innovative e sorprendenti prospettive anche per la didattica, poiché implica una riflessione su alcuni temi cruciali relativi all'insegnamento delle materie umanistiche, in particolare dell'Italiano.

Innanzitutto, infatti, questa esperienza impone di riconsiderare il ruolo della *lettura* a scuola, la funzione e gli scopi assegnati alla letteratura, gli obiettivi e i metodi da perseguire nell'affrontare i 'classici'. In secondo luogo, rinvia a quella dimensione di creatività implicita nell'operazione di *traduzione* tra codici diversi, fondata sulla soggettiva *interpretazione* e assimilazione del testo. Infine, essa implica una riflessione sul concetto di *competenza*, sulla natura e le caratteristiche dei compiti *autentici* da proporre agli studenti.

LETTURA

*Ma soprattutto mi è venuta un'altra idea,
per via dei 'neuroni specchio'.
Un'idea inquietante, a dire il vero,
forse vagamente proustiana (e la cosa mi secca).
E se la letteratura fosse una televisione
in cui guardiamo per attivare i neuroni specchio
e concederci a buon mercato i brividi dell'azione?
E se, peggio ancora,
la letteratura fosse una televisione
che ci mostra tutte le occasioni perdute?*

(Muriel Barbery, *L'eleganza del riccio*²)

In un famoso articolo del 1949, Claude Lévi-Strauss espo-

2) Traduzione di Emanuelle Caillat e Cinzia Poli, Roma, e/o, 2008.

ne la sua teoria sull'*efficacia simbolica*³ riferendo un canto usato dagli sciamani Kuna⁴ per guarire le difficoltà di parto. Grazie ad esso, lo sciamano riesce a curare la sofferenza della donna raccontandole una storia mitica, in cui l'impasse che ella vive viene inserita in una catena consequenziale di eventi legati all'immaginario collettivo, in un racconto che dà un senso al dolore, collocandolo in una trama⁵. La narrazione, secondo l'antropologo, offre alla donna uno specchio, consentendole una visione chiarificatrice dell'esperienza individuale: «*Tutti i dolori – scriveva Karen Blixen⁶ – sono sopportabili se li si inserisce in una storia o si racconta una storia su di essi*».

Ugualmente emblematica è la vicenda di Ulisse. In una delle scene più belle dell'*Odissea*, mentre egli è ospite presso i Feaci, un aedo cieco intrattiene i convitati cantando le gesta compiute dall'eroe durante la guerra di Troia: al termine del racconto, Ulisse, nascondendo il volto tra le pieghe

3) L'articolo *L'efficacia simbolica* apparve originariamente nel 1949, sulla rivista *Revue de l'Histoire des Religions* e successivamente fu raccolto, insieme ad altri, in *Anthropologie structurale*, 1958, (traduzione italiana di Paolo Caruso, *Antropologia strutturale*, Milano, Il Saggiatore, 1966).

4) Gli indios Kuna vivono in una regione autonoma dello stato di Panamá: il loro ricco patrimonio mitico e rituale è ben noto agli antropologi.

5) «*Lo sciamano fornisce alla sua ammalata un linguaggio nel quale possono esprimersi immediatamente certi stati non formulati, e altri non formulabili. E proprio il passaggio a questa espressione verbale (che permette nello stesso tempo di vivere in forma ordinata e intelligibile un'esperienza attuale, ma che sarebbe, senza quel passaggio, anarchica e ineffabile) provoca lo sbloccarsi del processo fisiologico, ossia la riorganizzazione, in un senso favorevole, della sequenza di cui la malata subisce lo svolgimento*». Claude Lévi-Strauss, *Antropologia strutturale*, cit., p. 222.

6) Citata da Adriana Cavarero in *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Milano, Feltrinelli, 1997, p. 8.

del mantello, per la prima volta, piange. Il racconto della sua vicenda lo ha toccato più dell'esperienza direttamente vissuta, avendogliene svelato il pieno significato: tutto preso a costruire la propria storia, Ulisse ne prende davvero coscienza solo quando è un altro a narrargliela.⁷

I due esempi mostrano la potenza della narrazione, evidenziano come essa sia essenziale alla sopravvivenza dell'uomo e alla costruzione della sua identità. Anche la scrittrice Ursula Le Guin ricorda che non sono mai esistite società che abbiano ignorato il racconto, mentre si ha notizia di alcune che hanno ignorato la ruota. «*Il resto del mondo sa il fatto suo. [...] Noi sappiamo soltanto come imparare. Come studiare, come ascoltare, come parlare e come narrare. Se non raccontiamo il mondo, noi non conosciamo il mondo. Ci perdiamo nel mondo, moriamo. Ma dobbiamo raccontarlo bene, in modo veritiero. Chiaro? Dobbiamo prenderci cura di esso e raccontarlo com'è davvero*»⁸.

Le potenzialità conoscitive della narrazione vengono or-

7) L'episodio è così interpretato da Adriana Cavarero: «*Nel sentire la sua storia Ulisse si commuove. Non solo perché dolorose sono le vicende narrate, ma perché quando le aveva vissute direttamente non ne aveva compreso il significato. Quasi che, agendo, fosse preso dalla contestualità degli accadimenti. Quasi che, ogni volta, fosse catturato nel presente dell'azione che spezza la serie temporale del prima e del dopo. Ora, invece, nel racconto dell'aedo, i tempi discontinui di quell'accadere si dipanano in una storia. Ora Ulisse viene a riconoscersi nell'eroe di questa storia. Acquisendo appieno il significato della storia narrata, acquisisce anche nozione di **chi** ne è il protagonista. Dunque, prima di sentire la sua storia, Ulisse non sapeva ancora **chi** fosse: il racconto dell'aedo, il racconto di un altro, finalmente gli svela la sua identità*». Adriana Cavarero, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, cit., p. 28.

8) Ursula K. Le Guin, *La salvezza di Aka*, traduzione di Piero Anselmi, Milano, A. Mondadori, 2002, p. 27

mai sfruttate anche nel mondo aziendale, per la formazione della classe dirigente: nell'ultimo decennio anche in Italia si è diffusa, nell'ambito dell'*humanistic management*, la pratica di utilizzare i racconti offerti dall'ampio repertorio della letteratura per ricavarne spunti di riflessione professionale e personale, a vantaggio dei quadri dirigenziali⁹. E vale la pena accennare anche alla pratica dello *storytelling* che, in molti ambiti diversi, utilizza le tecniche narrative per la loro capacità di coinvolgimento dell'interlocutore, allo scopo di promuovere valori, idee, progetti.

Tuttavia, ad eccezione del ciclo primario, la scuola italiana, e in particolare la scuola secondaria di secondo grado, trascura spesso questo valore 'salvifico' delle storie, limitandosi generalmente ad offrire della letteratura una visione strumentale (analisi testuale, generi letterari) o rigorosamente storico letteraria. Sarebbe invece auspicabile che la lettura delle opere letterarie non fosse esclusivamente finalizzata all'educazione linguistica e all'analisi letteraria: obiettivo fondamentale dell'insegnante dovrebbe essere costruire lettori, creare una relazione sentimentale tra il ragazzo e il libro, facendo sì che, nel contesto culturale attuale, in cui la lettura è quasi completamente ignorata tra le attività fondamentali per la crescita, il giovane incontri nei libri degli amici legati alla sua esperienza vitale.

Siamo, infatti, creature immerse nel tempo e, in quanto tali, siamo fatti della stessa materia di cui sono costruite le storie: immergersi nelle storie 'finte' dei libri è, dunque, un modo per assaporare e comprendere il 'proprio' tempo, per ricostruire la trama e il significato della propria esistenza.

9) Si veda, tra gli altri: F. Fogliari, F. Cutrano, L. Di Marco, M. Lombardi, E. Riboni, P. Trupia, *Il grande libro della Letteratura per manager*, Milano, Etas, 2008.

Attraverso i libri possiamo recuperare la capacità di aderire al nostro tempo e individuare una sintassi che ne connetta insieme tutti i singoli frammenti. Inoltre, poiché le storie 'finte', a differenza della vita, sono concluse, il rispecchiarsi in esse attraverso il processo di immedesimazione favorisce e facilita la riflessione sulla nostra vita 'in fieri', sulla storia che in prima persona stiamo 'scrivendo'. D'altronde il racconto di una storia è un evento pienamente umano, perciò necessario, indispensabile ad ognuno per dare un senso allo scorrere del tempo, per organizzare la propria comprensione del mondo.

Come segnala Simone Giusti in un suo recente saggio¹⁰, oggi le scienze umane e le ultime importanti ricerche delle neuroscienze possono offrire un fondamento teorico per l'apertura di nuove prospettive alla didattica dell'Italiano, superando la prassi scolastica consolidata in Italia per cui la centralità del testo implica la focalizzazione sui due ambiti fondamentali dell'**educazione linguistica**, finalizzata alla comprensione del testo, e dell'**educazione letteraria**, volta allo sviluppo delle capacità di interpretazione dei testi letterari. Ad esempio, in riferimento alla teoria di Bruner, secondo cui una narrazione letteraria è in grado di innescare rappresentazioni del significato, negli ultimi due decenni si è consolidata «*l'idea che il testo letterario sia innanzitutto un testo narrativo, cioè un racconto, un potente strumento cognitivo e culturale con il quale è possibile dare un senso*

10) Simone Giusti, *Insegnare con la letteratura*, Bologna, Zanichelli, 2011. Va qui ricordato che Simone Giusti è, assieme a Federico Batini, uno dei teorici del cosiddetto *Orientamento Narrativo*. Al riguardo si veda: F. Batini, *Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro*, Napoli, Liguori, 2011; F. Batini, S. Giusti, *Narrazione e invenzione. Manuale di lettura e scrittura creativa*, Trento, Erickson, 2007.

alle azioni e alle intenzioni umane, ma anche costruire ed esplorare mondi possibili, negoziare il proprio ruolo sociale e la propria identità»¹¹.

Dal canto loro, anche le neuroscienze, mettendo in luce il meccanismo automatico, inconscio e imitativo attraverso il quale i neuroni specchio attribuiscono un significato alle azioni umane, segnalano come anche la comprensione dei racconti avvenga tramite il medesimo processo: nel leggere la descrizione di un'azione si attivano nel cervello gli stessi circuiti specchio che entrano in gioco quando la si osserva o se ne parla. Risulta quindi evidente come queste teorie implicino un nuovo ruolo per l'insegnante di Italiano e assegnino alla scuola nuove responsabilità¹².

Dunque, nella direzione suggerita dagli studi citati, per l'approccio ai testi letterari anche la scuola dovrebbe ampliare le proprie prospettive: se finora tradizionalmente è stato di gran lunga privilegiato un metodo razionale di lettura e interpretazione del testo, oggi le recenti acquisizioni scientifiche rappresentano una giustificazione teorica per la lettura simbolica delle opere letterarie. Noi uomini, programmati per specchiarci nei nostri simili, per 'risuonare' gli uni con gli altri, possiamo trovare nel ricco repertorio della letteratura i personaggi, le situazioni, le trame con cui poter dare un senso a quello che siamo stati, siamo, saremo.

11) Ivi, p. XIII.

12) «Una nuova responsabilità è affidata soprattutto agli insegnanti di italiano, i quali hanno l'opportunità di utilizzare con metodo e intenzionalmente i loro potenti strumenti di lavoro per rendere gli alunni consapevoli delle loro narrazioni e per allenare, attraverso l'utilizzo delle storie messe a disposizione dalla letteratura, le competenze sociali e di orientamento». Simone Giusti, *Insegnare con la letteratura*, cit., p. XIV.

All'insegnante di Italiano si pone quindi un nuovo problema: quali gli strumenti e i metodi per promuovere la lettura a scuola, assegnandole una finalità nuova, oltre quella finora perseguita?

I docenti di Lettere del Liceo *Bertolucci*, a mio parere, ne hanno individuati alcuni, cogliendo le potenzialità e le occasioni offerte dalla collaborazione con l'*Istituzione Biblioteche* del Comune di Parma e, in particolare, con la *Biblioteca Civica*¹³. Mi riferisco, in primo luogo, all'iniziativa che rivolgiamo ai ragazzi delle classi Prime: la lettura di opere liberamente scelte e prese in prestito in biblioteca e la loro recensione per il sito *Volta Pagina*. Creato 'ad hoc', il sito viene continuamente implementato dai commenti degli studenti¹⁴ e raccoglie consigli di lettura di giovani per altri giovani, costituendo di fatto un canone che esclude completamente l'invadente intervento degli adulti.

Qui, però, ritengo utile soffermarmi in particolare sull'altra attività resa possibile da questa collaborazione: il concorso *Un libro da raccontare* per la realizzazione di un video promozionale su un libro letto, anche in questo caso autonomamente scelto dagli studenti. Molti suoi aspetti didatticamente significativi, sebbene intuiti fin dall'inizio, sono emersi all'evidenza della riflessione man mano che se ne sviluppavano le diverse fasi.

13) Il Liceo Scientifico Musicale *Attilio Bertolucci* è una scuola giovanissima, che arriva quest'anno alla sua prima 'Maturità'. Non essendo dotata di una biblioteca scolastica, ne' di risorse per allestirne una, grazie alla lungimiranza del Dirigente Scolastico, ha saputo trasformare un'apparente debolezza in un punto di forza: in virtù della Convenzione firmata due anni fa tra il Dirigente del *Bertolucci* e il Presidente dell'*Istituzione Biblioteche* del Comune di Parma, ora tutte le biblioteche cittadine sono le 'nostre' biblioteche.

14) Vengono spediti via e-mail agli addetti della *Biblioteca Civica*, che via via provvedono ad inserirli sul sito.

Il booktrailer, infatti, se si tralascia il suo utilizzo a scopi commerciali, in ambito scolastico può costituire un utile ed accattivante strumento di promozione della lettura nel senso sin qui definito, come 'ragione di vita' e come 'piacere'. Le sue caratteristiche andrebbero attentamente valutate nella loro valenza didattica: un buon booktrailer, infatti, non si presenta come un semplice riassunto del libro letto, sintetizzato in un filmato che lo racconti. Per la sua realizzazione vengono, viceversa, richieste abilità di comprensione e di sintesi, che non possono che derivare da un percorso di interiorizzazione della storia, attraverso il quale si individuino gli elementi fondamentali da mettere in scena.

Il suo valore educativo, quindi, non consiste solo nel permettere di acquisire la capacità di usare il linguaggio filmico o di imparare la tecnica di montaggio audio-video, ne' esclusivamente nel fatto di rappresentare per i ragazzi un'occasione per apprendere divertendosi (che è aspetto comunque non trascurabile), ma anche, soprattutto, nel fatto di presupporre una lettura personale, soggettiva ed approfondita, dell'opera da presentare. Solo immergendosi completamente nella storia, infatti, è possibile per il lettore entrare in sintonia con essa, vedere in essa riflessi i tratti della propria peculiare sensibilità, ricavarne una personale *interpretazione*.

INTERPRETAZIONE / TRADUZIONE

Leggere un romanzo significa che, mentre affidiamo alla memoria il contesto nel suo insieme, seguiamo, a uno a uno, i pensieri e le azioni dei personaggi attribuendo loro un significato nel paesaggio d'insieme.

Siamo ora dentro il paesaggio che fino a poco prima guardavamo dall'esterno: oltre a vedere le montagne con l'occhio della mente, sentiamo la frescura del fiume e odoriamo il profumo della foresta, parliamo con i personaggi e ci addentriamo

*nell'universo del libro.
La lingua del romanzo ci aiuta a combinare
questi elementi distanti e distinti,
e a vedere sia i volti sia i pensieri dei personaggi
come parte di un'unica visione.*

(Orhan Pamuk, *Romanzieri ingenui e sentimentali*¹⁵)

Le ultime considerazioni sono collegate anche al secondo tema didatticamente rilevante, quello della *traduzione* di un'opera da un codice verbale a un codice di segni multimediale¹⁶, attraverso la mediazione dell'*interpretazione* soggettiva. Infatti, la traduzione di un'opera letteraria, nel passaggio dal codice linguistico del romanzo a quello polisemico del videoclip, è strettamente connessa alla sua interpretazione¹⁷ ed implica un impegnativo percorso di lettura intensiva e interiorizzazione del testo, nel quale vengono totalmente coinvolte la personalità e la fisionomia emotiva del lettore: come in ogni buona traduzione, il risultato finale non consiste semplicemente nel riprodurre l'opera di partenza con un diverso linguaggio, ma deriva da un processo di appro-

15) Traduzione di Anna Nadotti, Torino, Einaudi, 2012.

16) Si tratta di quel tipo di traduzione che i linguisti, a partire da Jakobson, definiscono *intersemiotica* e che Umberto Eco, nel suo saggio dedicato alla traduzione (*Dire quasi la stessa cosa – Esperienze di traduzione*, Milano, RCS, 2003), definisce *trasmutazione* o *adattamento*, distinguendo l'interpretazione dalla traduzione propriamente detta.

17) Mi limito qui a suggerire alcune considerazioni e suggestioni, lungi dall'intenzione di affrontare complesse teorie sulla definizione dei concetti di interpretazione e traduzione e sulla distinzione tra le due operazioni. In questo contesto, utilizzo i termini *traduzione* e *interpretazione* nella loro accezione più ampia e banale, lontana dal significato tecnico ad essi attribuito dalla linguistica generale, dalla semiologia o dalla semiotica. Il rapporto tra traduzione e interpretazione è ampiamente affrontato da Umberto Eco nel citato *Dire quasi la stessa cosa*. Il decimo capitolo del saggio, *Interpretare non è tradurre*, contiene un'ottima sintesi degli studi dei maggiori linguisti e semiologi sull'argomento.

priazione e rielaborazione personale in cui il testo iniziale viene ricreato attraverso il punto di vista e la percezione del lettore – regista.

Umberto Eco chiarisce che nell'operazione di *trasmutazione* o *adattamento*¹⁸ la diversità delle materie di espressione può rappresentare sia un limite che un'opportunità creativa, perché «*Nel passaggio da un linguaggio verbale ad un linguaggio, poniamo, visivo, si confrontano due forme dell'espressione le cui 'equivalenze' non sono determinabili*». Inoltre «*un dato sistema semiotico può dire sia meno che più di un altro sistema semiotico, ma non si può dire che entrambi siano in grado di esprimere le stesse cose*».¹⁹ Dunque, la trasmutazione, con il cambiamento di materia, se da un lato rischia di dire meno rispetto all'originale, dall'altro può dire anche di più, poiché *interpreta* il testo originale, spesso isolandone un livello in particolare. Perciò «*L'adattamento costituisce sempre una presa di posizione critica – anche se incosciente, anche se dovuta a imperizia piuttosto che a scelta interpretativa consapevole. [...] (Essa) costituisce il succo stesso dell'operazione di trasmutazione*»²⁰. Concludendo il capitolo dedicato all'argomento, Eco distingue ulteriormente tra *interpretazione* e *uso*, segnalando come, tra le infinite modalità d'uso di un'opera, ci sia quella di partire da un testo stimolo per trarne idee e ispirazioni per produrre il 'proprio' testo, qualcosa di completamente originale: attraverso le avventure dell'interpretazione, si possono sprigionare le energie creative individuali.

Dunque, solo appropriandosi della storia, ogni lettore po-

18) Eco definisce con questi termini l'operazione di traduzione-interpretazione in cui si passa da una materia ad un'altra. *Dire quasi la stessa cosa*, cit., p. 320.

19) Ivi, pp. 324-325 e p. 321.

20) Ivi, p. 336.

trà poi ri-narrarla: perché l'ha interpretata, ne ha colto i tratti significativi in armonia con il proprio temperamento. Nello specchio della finzione narrativa ha imparato a sintonizzare le proprie emozioni con quelle dei personaggi e delle storie narrate, lasciandosi guidare dal filo dell'empatia, come le neuroscienze ci insegnano. Da questo punto di vista, la scuola può divenire anche una fondamentale palestra per le emozioni, per l'esercizio di quella *intelligenza emotiva* che, al pari delle capacità intellettuali (la cosiddetta *intelligenza accademica*), è fondamentale per il destino individuale e sociale di ogni uomo²¹.

In questo senso, inoltre, il processo di interpretazione è paragonabile a quella competenza che Alessandro Bosi, nel suo saggio dedicato agli aspetti socioeducativi del raccontarsi all'altro, definisce *leggerescrivere*²². Distinguendo tra *raccontare* (inteso come esercizio meccanico) ed *esperienza del raccontare* (concepita, invece, come ricerca di una *forma* che rappresenti una chiave di lettura delle cose, uno strumento interpretativo del cosmo), l'autore ritiene che,

21) «Tuttavia, anche se un Qi alto non è una garanzia di prosperità, prestigio o felicità, le nostre scuole e la nostra cultura si fissano sulle capacità accademiche, ignorando l'intelligenza **emotiva** – un insieme di tratti che qualcuno potrebbe definire carattere – immensamente importante ai fini del nostro destino personale. La vita emotiva è una sfera che, come sicuramente accade nel caso della matematica o della lettura, può essere gestita con maggiore o minore abilità, e richiede un insieme di competenze esclusive». Daniel Goleman, *Intelligenza emotiva*, traduzione di Isabella Blum e Brunello Lotti, Milano, RCS, 1997, p. 56.

22) Alessandro Bosi, *Il sentimento del tempo – Aspetti socioeducativi del raccontarsi all'altro*, Milano, Unicopli, 2000, p. 113: «L'esperienza del raccontare in vista della propria crescita è un esercizio di lettura e scrittura attraverso il quale il mondo, depositato nel sé come **scrittura**, è **letto** dal narratore per essere poi **riscritto** come **sé nel mondo**. Questo esercizio può essere praticato attraverso i più diversi linguaggi e non vi è limite per le possibili forme di narrazione del sé».

nell'*esperienza del raccontare*, la storia narrata sia il mezzo tramite il quale, anche quando non fa autobiografia, l'autore parla di se stesso. Particolarmente interessante è la presenza di quello che egli chiama *fantasma dell'io* e che rappresenta l'*altro* non come antagonista del soggetto, ma come destinatario delle storie, come colui *col* quale le storie sono state concepite. Il fantasma dell'io «*ha i diversi volti delle persone che ospitiamo in noi stessi avendone condiviso in qualche modo l'esperienza del mondo . [...] Sono quelli che ci legano al loro sguardo così da indurci a leggerli e tradurli nella forma della nostra scrittura. Nel raccontare raccontiamo di loro, di come li abbiamo conosciuti e di come li abbiamo ospitati in noi stessi*»²³. Mi sembra che anche ai personaggi delle storie di finzione si possa assegnare a pieno titolo lo statuto di *fantasmi dell'io*.

Concludendo, tutti questi aspetti, creativi ed educativi, legati all'interpretazione vengono certamente coinvolti quando proponiamo agli alunni la creazione di un booktrailer: come s'è detto, non chiediamo solo di raccontare una storia così come si è svolta, ma di sintetizzarla nei suoi snodi salienti, di segnalarne le svolte, di evidenziarne quel particolare momento che li ha colpiti e che può incuriosire altri lettori; chiediamo di rinarrare, 'mostrandola', una storia che abbiano compreso e reso propria; ed è la nuova lettura dell'opera di base che determina l'originalità del booktrailer. Originalità e potenziale creativo che sono insiti sia nella formula che nell'obiettivo di questa forma di espressione: una narrazione sintetica e destrutturata del romanzo, che ne presenta in forma evocativa il tema chiave, l'ambiente, i luoghi, le peculiarità dei personaggi.

23) Alessandro Bosi, *Il sentimento del tempo*, cit., p. 105.

COMPETENZA

*«Dovevamo restare; ma dovevamo anche usare la testa.
In qualche modo bisognava riuscire, una volta per tutte,
a impedire ai leoni di mangiarci.*

*[...] Sapevo, come tutti, che gli animali temono il fuoco:
di tanto in tanto lo vediamo ribollire e scendere con violenza
dalle montagne, incendiando le foreste sui pendii;
allora tutte le specie fuggono terrorizzate. [...]*

*Abbiamo visto esplodere montagne intere,
in una tempesta di fuoco e fiamme, e allora gli animali
in preda al panico scappano da tutte le parti.*

*[...] Stando così le cose, il mio problema era ottenere
gli effetti di un vulcano senza saltare in aria anch'io.*

Insomma, ci voleva un piccolo vulcano portatile.

*L'idea mi venne con folgorante chiarezza
una notte che ero di guardia alla palizzata.*

*Ma un conto è l'idea, la soluzione teorica;
tutt'altro conto è l'applicazione pratica, funzionante.*

*Le idee che uno può avere in testa
non scacciano gli orsi dalle caverne.*

*Per quanto eccitato per l'eleganza della mia teoria,
mi rendevo conto che se non facevo subito*

*qualcosa di più che compiacermene,
sarei stato immancabilmente divorato*

con tutta la mia famiglia.»

(Roy Lewis, Il più grande uomo scimmia del Pleistocene²⁴)

C'è un ultimo tema (ultimo non in gerarchia d'importanza) che, a mio parere, presenta varie implicazioni con le riflessioni sin qui proposte sull'uso didattico del booktrailer: quello della *competenza*. Si tratta di un concetto complesso, comparso nel mondo della scuola sul finire degli anni '90 dello scorso secolo (nei provvedimenti relativi all'istituzione del Nuovo Esame di Stato e all'innalzamento dell'obbligo

24) Traduzione di Carlo Brera, Milano, Adelphi, 1997.

scolastico²⁵), che ha introdotto un'idea di apprendimento ed un modo di pensare la valutazione profondamente diversi da quelli tradizionali. Sarebbe arduo definire la *competenza* in termini esaustivi ed univoci²⁶, visto l'ampio dibattito sviluppatosi lungo il XX secolo, a partire dal mondo del lavoro e delle imprese, perciò eviterò di addentrarmi in dispute terminologiche e tecnicismi, limitandomi a proporre alcuni spunti ricavati, in particolare, dalle riflessioni teoriche di Mario Castoldi²⁷.

Secondo una visione socio-costruttivista, l'apprendimento è il risultato di una costruzione attiva del sapere in un contesto culturale e sociale. In tale prospettiva non è importante solo *che cosa* si apprende, in termini di abilità e conoscenze, ma anche *come* si apprende. Diventano perciò fundamenta-

25) Rispettivamente, Legge 10 dicembre 1997, n°425 e CM n° 9/1999.

26) Per una introduzione chiara e sintetica all'argomento si veda il Dossier *Valutare le competenze – Certificare le competenze* di Mario Castoldi, Piero Cattaneo, Franco Peroni (Cremona, 15 giugno 2006), reperibile in rete all'indirizzo http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/dossier_competenze.pdf. Nel capitolo *Riferimenti storico-teorici della didattica per competenze*, Franco Peroni, a conclusione di una disamina sull'evoluzione diacronica del significato di competenza e del suo progressivo adattamento alla realtà storica, propone questa definizione sintetica «**Competenza** non è solo prestazione di destrezza tecnica e non solo sapere astratto, ma deriva da una **concertazione di saperi e di azioni** (conoscenze dichiarative e metacognitive, informazioni, abilità comprovate, esperienze trasferibili...), da **fattori dinamici personali** (motivazioni, emozioni, valori, azioni consapevoli ed auto-modulate...), da forme di **controllo efficiente-efficace** sulle procedure, gli strumenti adottati, i risultati conseguiti; per ciascuna persona tale concertazione si deve inserire in **contesti complessi e diversificati, in situazioni partecipate, pluridimensionali ed impreviste**».

27) Mario Castoldi è uno dei massimi esperti italiani sulla materia. Recentemente ho avuto occasione di ascoltare alcuni suoi interventi nell'ambito di un corso di aggiornamento sulla riforma della scuola secondaria di secondo grado, presso l'ITC *Melloni* di Parma.

li, oltre a conoscenze e abilità oggettivamente osservabili e verificabili, le strategie e i processi sottesi all'acquisizione di saperi: impegno, motivazione, sensibilità al contesto, immagine di sé, consapevolezza metacognitiva, ruolo sociale.

Se, come afferma Grant Wiggins, «*Si tratta di accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa*»²⁸, *competenza* diventa la parola-chiave per realizzare a scuola una svolta copernicana che sposti l'attenzione sullo studente e sull'apprendimento, rispetto ad un sapere scolastico tradizionale, connotato dalla centralità della disciplina e dell'insegnamento: dalla conoscenza come prodotto predefinito e materia inerte alla conoscenza come processo elaborativo e materia viva; da un sapere organizzato intorno a contenuti ad un sapere organizzato intorno a problemi; dal libro di testo come unica fonte all'uso di fonti e materiali diversi; dallo studente che 'riproduce' allo studente che 'produce' la conoscenza, lavorando non più in modo individualistico, ma collaborativo. Per quanto riguarda il ruolo del docente, si passa da un *insegnamento-muro*, che crea una barriera spesso invalicabile tra i saperi disciplinari e la realtà, ad un *insegnamento-ponte*, che stabilisce continuamente legami tra il sapere e i contesti di vita. Questa è la vera sfida della *competenza*: «*Nel corso di un secolo quasi interamente vissuto, ho spesso creduto di trovarmi a una svolta epocale, poi non era vero niente; una svolta epocale si ha quando non cambiano solo le cose, ma anche le teste per capirle*»²⁹.

È ovvio che da questo mutato punto di vista deriva anche la necessità di ridefinire le caratteristiche e la natura dei compiti da proporre agli studenti: questi dovranno essere compiti

28) Grant Wiggins, 1993, citato da Mario Castoldi in una delle sue conferenze.

29) Vittorio Foa, *Passaggi*, Torino, Einaudi, 2000.

autentici in cui tutte le componenti che entrano in gioco nel percorso di acquisizione della conoscenza possano essere valorizzate ed apprezzate, in cui i saperi siano considerati delle risorse da mobilitare nell'affrontare un problema e i risultati integrino insieme processi e prodotti dell'apprendimento. In una prospettiva di acquisizione di competenze, infatti, anche le prove formative e valutative assegnate agli alunni devono essere modificate rispetto a quelle tradizionali, strutturate e non, in direzione di un aggancio più diretto a compiti di realtà e a contesti complessi e significativi.

Castoldi evidenzia³⁰ alcuni aspetti fondamentali e innovativi di quelli che definisce *compiti di prestazione*: essi sono proattivi, in grado, cioè, di orientare lo studente verso il miglioramento del proprio apprendimento (non retroattivi, come le prove tradizionali, focalizzate su quanto lo studente ha appreso); si basano su fattori intrinseci di motivazione, quali interesse, piacere di apprendere, curiosità (non su fattori estrinseci, come voto, successo scolastico, competizione); cercano di far emergere come lo studente sa utilizzare ciò che sa per risolvere problemi e situazioni complesse (non limitandosi ad accertare una conoscenza inerte e scarsamente trasferibile a contesti di vita reale). Una didattica orientata alle competenze richiede pertanto agli studenti «*l'impiego delle proprie conoscenze, abilità, disposizioni cognitive ed emotive per elaborare risposte a compiti significativi*», non «*un sapere artificioso, statico, passivo, avvertito come non significativo*». *Inventare, ricercare, applicare, rielaborare* sono le nuove parole-chiave che sostituiscono le vecchie *riconoscere, riprodurre, scegliere, rispondere*.

30) In *Strumenti per la valutazione delle competenze: i compiti di prestazione*, nel citato Dossier *Valutare le competenze – Certificare le competenze*, pp. 34-35.

Tra le tante prove di prestazione intese come «*problemi complessi, aperti, posti agli studenti per dimostrare la padronanza di qualcosa*»³¹, anche il booktrailer diventa uno strumento significativo cui l'insegnante potrebbe ricorrere, in quanto capace di far emergere tutte le dimensioni del processo di apprendimento sin qui descritte. L'elaborazione di un booktrailer propone infatti dei *problemi*, in quanto richiede al ragazzo di mobilitare le sue risorse, intellettuali ed emotive, per individuare delle soluzioni (di analisi, interpretazione, traduzione, uso dei mezzi tecnici...); la sua natura problematica, tuttavia, non risulta astratta e avulsa dal contesto di vita del giovane. Inoltre i *problemi* posti sono *complessi e aperti*, poiché rappresentano una sfida rispetto alle conoscenze ed esperienze da attivare e si prestano a diverse possibili soluzioni, con una forte enfasi sulla componente creativa e interpretativa. Infine, soddisfano anche il terzo requisito, in quanto *problemi posti agli studenti come mezzo per dimostrare la padronanza di qualcosa*: per la creazione del video il ragazzo dovrà mettere in gioco il suo potenziale di apprendimento in tutte le dimensioni fondamentali³².

Inoltre, se proposto all'interno di una classe come lavoro di gruppo, un booktrailer stimola anche l'apprendimento cooperativo: favorisce il confronto e la discussione critica; con la contaminazione di linguaggi e mezzi agevola la diffusione

31) La definizione, di Allan Glatthorn, è proposta da Castoldi nel capitolo citato.

32) «*Si possono individuare tre dimensioni dell'apprendimento da sottoporre a valutazione: i contenuti, ovvero le conoscenze dichiarative a disposizione del soggetto sugli oggetti culturali che si intendono valutare; i processi e le abilità, ovvero le conoscenze procedurali connesse sia ai contenuti culturali affrontati, sia a modalità più generali di trattamento della conoscenza (riflessione, creatività, collaborazione con gli altri, assunzione di decisioni etc.); le disposizioni o abiti mentali, ovvero i processi metacognitivi, l'esperienza di apprendimento*». Ivi, p. 35.

e la trasmissione di conoscenze tecniche, tanto congeniali alla net-generation; sollecita la valutazione tra pari, l'autovalutazione, la valutazione *autentica*.

Chiudendo queste brevi riflessioni, infine, non sottovaluterei l'effetto benefico che il lavoro in classe con il booktrailer può produrre anche sull'insegnante: per me che, usando il pc e le sue affascinanti applicazioni, sarei a volte tentata di rivolgermi ad uno sciamano o ad un esorcista, è confortante ed entusiasmante sapere di poter quotidianamente imparare dai miei cari *nativi digitali*. «*La terza categoria è quella dello scambio, di un eros di reciproca fiducia e invero d'amore ("il discepolo amante" nell'Ultima Cena). Attraverso un processo di interazione, di osmosi, il maestro apprende dal discepolo mentre gli insegna. L'intensità del dialogo genera amicizia nel più alto senso della parola. Prevede sia la chiarezza, sia l'irragionevolezza dell'amore*». ³³ In questo consiste la meraviglia.

33) George Steiner, *La lezione dei maestri*, Milano, Garzanti, 2004, p. 10.

Emozioni, narrazioni, trasformazioni

di Gian Luca Barbieri

L'idea elaborata dal Liceo Bertolucci, dalla Biblioteca Civica e dall'Università degli Studi di Parma di proporre agli studenti la realizzazione di brevi spot nei quali presentare un romanzo a loro scelta, si è rivelata interessante oltre le previsioni.

Le riflessioni cui abbiamo cercato di dare corpo in queste pagine vogliono essere un piccolo contributo per comprendere cosa sia accaduto nella mente dei ragazzi durante la creazione dei loro filmati.

L'ambito teorico a cui ci siamo ispirati per redigere queste annotazioni è quello psicoanalitico relativo al pensiero; il principale autore di riferimento è Wilfred R. Bion.

A chi si è cimentato in questa esperienza è stata richiesta un'operazione semplice solo in apparenza. Si trattava di partire dalla lettura di un romanzo e di ricavarne uno spot pubblicitario. Quindi chi accettava questa sfida cosa doveva fare? Leggere un'opera letteraria e trasporne alcuni aspetti in un altro linguaggio, o meglio, in altri linguaggi.

Seguiamo passo dopo passo le fasi di questa operazione e ci renderemo conto di come si sia trattato di un processo tutt'altro che scontato e lineare.

La lettura di un romanzo si può immaginare come un'immersione all'interno di una storia che si svolge in un contesto

spaziale e temporale e che mette in campo alcuni personaggi, azioni, stati d'animo, esprime particolari valori, trasmette determinate emozioni, propone (o non propone) soluzioni, prospetta esiti e scelte, risolve ambiguità e così via. L'autore ha costruito un mondo di finzione e il lettore vi penetra secondo varie modalità e strategie, regolando la propria distanza emotiva e oscillando tra la partecipazione e l'immedesimazione da un lato e la valutazione critica dall'altro.

Ma cosa accade a livello mentale nel corso della scrittura dell'opera e successivamente durante la lettura?

Bion¹ lo spiegherebbe in questi termini. A monte del pensiero, in una sfera definita "protomentale", si trovano esperienze emotive e impressioni sensoriali non elaborate, non pensabili. Senza una componente primaria di natura emozionale o sensoriale il pensiero non può nascere. Se questi nuclei emotivi e sensoriali vengono filtrati da una funzione della mente che Bion definisce "funzione alfa", si trasformano in "elementi alfa", vale a dire in immagini inconscie che costituiscono la prima tappa verso la formazione del pensiero. Ciò che non si trasforma in elemento alfa, viene evacuato sotto forma di "elemento beta", cioè è respinto come sensazione o emozione non elaborabile, non pensabile.

Proseguendo sulla base dei riferimenti teorici bioniani, si è ipotizzato che queste immagini inconscie (elementi alfa) diano poi vita ai "derivati narrativi interni"², microframmenti

1) Bion, W. R. (1963), *Gli elementi della psicoanalisi*, Roma, Armando, 1979. Id. (1967), *Analisi degli schizofrenici e metodo psicoanalitico*, Roma, Armando, 1970.

2) Barbieri, G. L. (2007), *Tra testo e inconscio. Strategie della parola nella costruzione dell'identità*, Milano, FrancoAngeli. Id. (2010), *Il pensiero e lo spazio estetico. Osservazioni sull'opera pittorica del caregiver di una persona affetta dal morbo di Alzheimer*, in "Psicoart", a. 1, n. 1, pp. 1-43. <http://psicoart.cib.unibo.it/article/view/2069/1458>. Id. (2011), *La zona d'ombra dell'oggetto estetico*, in "Costruzioni psicoanalitiche", a. XI, n. 22, pp.159-176.

preconsci di storie potenziali, che vengono successivamente aggregati in “derivati narrativi”³, unità più estese e complesse e dotate di coerenza semantica e logica, attraverso le quali i derivati narrativi interni diventano comunicabili.

Questo in estrema sintesi è il processo che avviene nella mente dell'autore. E nel lettore cosa accade? Qualcosa di simmetrico, o di complementare, e altrettanto importante, anche in considerazione del fatto che, come spesso giustamente si sostiene, il testo è semplicemente un dato potenziale, che viene attualizzato attraverso la lettura. Quindi le operazioni mentali del lettore sono fondamentali in quanto costitutive del testo letterario, che in questo modo viene vivificato, viene fatto nascere effettivamente, trova una sua esistenza, o meglio ne trova tante quante sono le menti che si confrontano con quella medesima narrazione. È il lettore che “dà vita ai personaggi, alle storie, alle passioni e a tutto ciò che costituisce la trama, attraverso un sottile e complesso gioco di proiezioni, di introiezioni, di identificazioni, di presupposizioni, di ipotesi, di timori, di speranze, di attese confermate o frustrate”⁴. Quindi il lettore non si pone semplicemente *di fronte* al testo, ma vi entra con le sue emozioni, oltre che con i pensieri e le riflessioni coscienti. Non dimentichiamo che Barthes ha scritto che non c'è “niente di più deprimente che immaginare il testo come un oggetto intellettuale [...]. Il testo è un oggetto di piacere”⁵.

Dato che le emozioni e le sensazioni, come sostenuto da Bion, sono alla base della formazione del pensiero, chi legge una storia vive emozioni, attiva la sua funzione alfa, genera

3) Ferro, A. (1996), *Nella stanza d'analisi. Emozioni, racconti, trasformazioni*, Milano, Cortina. Id. (1999), *La psicoanalisi come letteratura e terapia*, Milano, Cortina.

4) Barbieri, G. L. (2009), *Pulsioni e loro destini letterari*, in “Costruzioni psicoanalitiche”, IX, 17, pp. 103-125.

5) Barthes, R. (1971), *Sade, Fourier, Loyola. La scrittura come eccesso*, Torino, Einaudi, 1977.

elementi alfa che si strutturano in modalità narrative e creano il modo particolare e unico in cui la narrazione viene vissuta e pensata (anche in senso emotivo) da ciascuno di noi. Quindi, semplificando, sia nell'autore che nel lettore si attiva una relazione dialettica di emozioni, sensazioni, immagini, narrazioni, pensieri. Che si possono schematizzare all'incirca in questo modo:

Autore: emozioni e sensazioni → elementi alfa → derivati narrativi interni → pensieri → derivati narrativi → testo narrativo

Lettore: testo narrativo → emozioni e sensazioni → elementi alfa → derivati narrativi interni → pensieri

Ma i ragazzi del Liceo Bertolucci sono stati chiamati ad andare più in là, cioè a proseguire in un percorso che li vedesse trasformarsi da fruitori in autori, costruendo a loro volta un testo che fosse la rielaborazione di un testo preesistente. Quindi sono stati invitati a riprendere il coacervo di emozioni, sensazioni, immagini, narrazioni, pensieri generate da una narrazione altrui per costruire un'ulteriore narrazione in cui convogliare tutti questi loro "materiali" mentali per generare nel potenziale destinatario dello spot altre emozioni, sensazioni, immagini, narrazioni, pensieri che sarebbe stato opportuno prevedere in anticipo, in fase di ideazione e di realizzazione, dato che la visione dello spot avrebbe dovuto invogliare a leggere il romanzo in questione, e quindi non si sarebbe dovuto lasciare nulla al caso.

A questo punto, riprendendo lo schema precedente, lo studente, in quanto dapprima lettore e poi autore, ha dato vita a un processo di questo tipo:

Studente (Lettore-Autore): testo narrativo → emozioni e sensazioni → elementi alfa → derivati narrativi interni → pensieri → derivati narrativi (verbali, iconici, musica-

li) → emozioni e sensazioni proprie anticipate e proiettate sull'ipotetico destinatario → testo multimediale (spot)

In termini kleiniani si potrebbe descrivere lo stesso percorso dicendo che lo studente ha introiettato nel proprio mondo interno una storia, l'ha elaborata, poi ha ripreso la storia trasformata dalle proprie emozioni e dai propri pensieri e l'ha ricreata nella realtà esterna attraverso la sua trasposizione in un testo che facesse presa sulle emozioni del destinatario, il quale a sua volta l'avrebbe introiettata nel proprio mondo interno e così via.

Sempre Bion⁶, a questo proposito, avrebbe parlato di "trasformazioni", nel senso letterale di "cambiamento di forma". E di trasformazioni si è trattato anche a livello formale (forma del contenuto) e linguistico (forma dell'espressione), dato che si trattava non di elaborare un riassunto (tentazione in cui qualche studente ha rischiato di inciampare), ma di costruire un testo in cui confluissero parola scritta, parola orale, immagini in movimento o fisse, colorate o in bianco e nero, musica, dissolvenze e così via, secondo una logica del tutto differente e sganciata dalla grammatica della narrazione verbale del testo letterario.

Il tutto doveva essere contenuto in un tempo ristretto⁷, quindi si doveva concentrare in poche immagini e parole un messaggio articolato e suggestivo. Si è trattato quindi di un compito complesso, riconducibile a quella funzione psichica che abbiamo denominato "meta-mentalizzazione"⁸ e che consiste nella consapevolezza del modo in cui pensiamo le emozioni e le storie, ci poniamo di fronte alle reazioni emo-

6) Bion, W. R. (1965), *Trasformazioni*, Roma, Armando, 1983.

7) La durata massima dello spot è stata fissata in tre minuti, ma quelli più suggestivi, a nostro avviso, sono stati i più brevi e sintetici, la cui durata si aggirava intorno ai trenta secondi o poco più.

8) Barbieri G. L. (2009), cit.

tive generate dalle narrazioni, tanto da poter prevedere il modo in cui strutturare un testo in funzione delle emozioni e dei pensieri che vogliamo generare in un ipotetico destinatario. Compito che è stato affrontato e superato dagli studenti con risultati più che incoraggianti.

Un'ulteriore riflessione su quanto accaduto a livello psichico nella creazione degli spot. Anche in questo caso andiamo a scomodare l'autore a cui ci siamo ispirati finora. A proposito del pensiero, Bion afferma che esso nasce a seguito di alcuni processi che definisce con queste due formule piuttosto criptiche: $PS \leftrightarrow D$ e $\odot \leftrightarrow \odot^X$. La prima si legge "oscillazione tra la posizione schizo-paranoide e la posizione depressiva" e allude al fatto che il pensiero presuppone un'attività mentale di alternanza ricorsiva tra processi di scissione e di analisi (PS) da un lato e di integrazione e sintesi (D) dall'altro; la seconda si legge "oscillazione tra un contenitore e un contenuto" e significa che il pensiero è possibile solo se un contenuto psichico, ad esempio un'emozione, trova un contenitore che gli consenta di non disperdersi e di strutturarsi adeguatamente.

Vi sono anche altre due condizioni che rendono possibile la formazione del pensiero secondo Bion: la prima consiste nella presenza di un "fatto scelto": si tratta di un oggetto (una parola, una frase, un'immagine, un suono...) che funge da catalizzatore di frammenti mentali slegati e reciprocamente sconnessi, dando loro un ordine e un senso; la seconda è la "capacità negativa", cioè la capacità di conservare la mente in uno stato di sospensione, di non saturazione, lasciando il pensiero in una dimensione di apertura dinamica.

Se ora osserviamo gli spot prodotti dagli studenti, possiamo verificare se e come tutti questi processi siano riscontrabili.

Oscillazione $PS \leftrightarrow D$: lo spot è nato da un processo preliminare di analisi e di decostruzione del testo letterario (PS)

e da uno successivo di selezione, sintesi e ricostruzione nel nuovo testo (D). Quindi la condizione è verificata.

Ciò è confermato anche in relazione all'oscillazione \ominus \otimes : i contenuti del nuovo testo infatti sono stati strutturati \oplus e integrati, resi pensabili e comunicabili grazie alla disponibilità di un contenitore (lo spot con la sua durata e le sue convenzioni) che ha appunto contenuto le intuizioni, le emozioni, le idee dell'autore e le ha dotate di pensabilità.

Le immagini, le parole, le musiche (o anche una particolare immagine, o una parola, o un suono) hanno la funzione di "fatto scelto", in quanto sono il fulcro semantico ed emotivo che ha reso possibile la costruzione dello spot e gli hanno dato una particolare forza di comunicazione.

Infine rimane da considerare la "capacità negativa", sulla quale però è necessario soffermarci in maniera meno affrettata.

Nel contesto scolastico la fruizione dei testi letterari è improntata per necessità didattica a un processo di razionalizzazione. Non si tratta beninteso di una critica all'operato dei docenti, anche perché chi scrive queste note è stato insegnante di materie letterarie per circa un ventennio nella scuola superiore e quindi può permettersi di osservare la realtà scolastica non dall'esterno ma come parte in causa. È prassi condivisa (e inevitabile) che in classe si vada alla ricerca dei significati e che si "faccia ragionare" l'alunno su ciò che ha letto. Con la conseguenza che si tende a fornire al ragazzo le opportune e fondamentali spiegazioni e interpretazioni di natura storica, letteraria, culturale, limitando però in buona parte la fruizione del romanzo o del racconto alle sue componenti razionali (non dimentichiamo che la razionalizzazione, in ambito psicoanalitico, è un meccanismo di difesa), e trascurando (o ponendo sullo sfondo) le componenti emotive che, come si è visto, stanno alla base della formazione del pensiero. Inoltre si tende ad eliminare il dubbio, considerandolo come una scoria e non come una

importante fonte di stimolazione della mente; ci si sforza di eliminare le zone d'ombra e le aree insature del pensiero, si cerca di far luce anche su ciò che vorrebbe e dovrebbe rimanere protetto da un alone di incertezza e di ambiguità.

È probabilmente questo uno dei principali limiti della fruizione scolastica delle opere letterarie che invece, attraverso la realizzazione di questi spot, è stato aggirato. Aspetto non previsto esplicitamente in fase di progettazione e di cui ci accorgiamo solo a posteriori.

In ogni opera d'arte, quindi anche nei testi letterari, esiste "una zona d'ombra del senso, un alone oscuro, sfuggente, non del tutto semantizzabile"⁹. Come scrivono Ambrosiano e Gaburri, "una quota di sommerso è in ciascuno di noi e resta in-testimoniato, da lì non ci arriva la parola, ma una lacuna, cui cerchiamo di dare qualche parola, sempre parziale e approssimativa"¹⁰. Lacuna che costituisce un ingrediente essenziale dell'arte.

Ora, come hanno affrontato questo aspetto i ragazzi del liceo Bertolucci? Hanno realizzato un testo che, per la sua *brevitas*, necessariamente deve essere lacunoso, insaturo, deve affidare il proprio messaggio soprattutto al non-detto, a ciò cui si allude senza esplicitarlo, ai silenzi. Le ombre del testo letterario non sono state portate a forza alla luce in modo da essere comprese e dotate di senso ma anche appiattite; al contrario sono state trasposte nelle zone d'ombra del nuovo testo, nei suoi silenzi, nel non-detto. La brevità dello spot, in questa prospettiva, non ha costituito un limite, non ha comportato necessariamente un impoverimento e una banalizzazione, ma ha consentito alle zone e latenti del testo letterario di rimanere custodite nell'ombra e di diventare stimoli per un'attivazione della mente effettuata attraverso un pensiero

9) Barbieri, G. L. (2011), cit.

10) Ambrosiano, L., Gaburri, E. (2008), *La spinta a esistere. Note cliniche sulla sessualità oggi*, Roma, Borla.

insaturo, quindi attraverso la “capacità negativa”. Il tempo necessariamente compresso e contenuto dello spot ha fatto sì che si riuscisse nel tentativo di dire l’indicibile e di attraversare le aree sospese, intransitabili, non elaborate dell’opera letteraria: si è data voce all’ombra inerente all’opera, conservandola nel suo alveo di essenziale oscurità.

Con l’ulteriore risultato che, poiché il problema più urgente e fondamentale è consistito nel progettare la forma, ancor prima del contenuto dello spot, si è prodotto un nuovo testo che, per le sue caratteristiche strutturali e di linguaggio, stimolasse un diverso tipo di pensiero. Lo spot è stato realizzato non come un calco o un doppio del romanzo, ma come un testo di natura completamente diversa, che invitasse quindi ad attivare il pensiero in modo differente.

Gli autori degli spot hanno creato una nuova realtà: sono partiti da quella narrata nel romanzo letto e l’hanno trasformata, evitando di eliminarne le aree oscure e non pensabili e creando così a loro volta testi insaturi e suggestivi. Usando le parole di Janine Chasseguet-Smirgel, potremmo dire che hanno impedito che la realtà (del testo letterario) restasse “fissata una volta per tutte”¹¹.

Come affermerebbe Winnicott¹², gli studenti hanno messo in atto un’autentica “appercezione creativa”, cioè si sono appropriati del testo di riferimento e lo hanno trasformato sulla base del loro sentire, non vi si sono sottomessi, non hanno accettato di essere “acquiescenti” nei confronti dell’opera, ma hanno dato voce al “loro romanzo”, hanno trasposto nello spot il loro punto di vista, le loro emozioni, le loro zone d’ombra.

È soprattutto in questi aspetti che, a nostro parere, risiede l’importanza dell’operazione che è stata effettuata.

11) Chasseguet-Smirgel, J. (1971), *Per una psicoanalisi dell’arte e della creatività*, Rimini, Guaraldi, 1973. Id. (1985), *Creatività e perversione*, Milano, Cortina, 1987

12) Winnicott, D. W. (1965), *Sviluppo affettivo e ambiente*, Roma, Armando, 1976. Id. (1971), *Gioco e realtà*, Roma, Armando, 1974.

Lista completa video-edizioni

Anno scolastico 2010-2011

Io e te di Niccolò Ammaniti (**1° classificato Giuria di Qualità**) realizzato da Manula Fiku, Valentina Del Greco, Alessia Oddi (2 E)

Il razzismo spiegato a mia figlia, di Tahar Ben Jelloun realizzato da Giulia Calderini, Michela Corradini (3 D)

Marcia su Roma e dintorni, di Emilio Lussu (**2 classificato ex aequo Giuria di Qualità**) realizzato da Giacomo Piccinini, Andrea Ferrari (2 F)

La rondine fuggita dal paradiso, di Hyok Kang (**1 classificato votazione YouTube**) realizzato da Federico Papi, Simone Barberini (2 E)

Il bambino con il pigiama a righe, di John Boyne realizzato da Lorenzo Simonetti, Giacomo Guareschi, Filippo Arlotti (2 F)

Il mastino dei Baskerville / Arthur Conan Doyle realizzato da Giulio Landini, Federico Schianchi (2 F)

La tigre bianca, di Aravind Adiga realizzato da Gilberto Capurro, Filippo Cantoni, Mattia Comin (2 F)

Il buio oltre la siepe, di Harper Lee realizzato da Enrico Marsico, Alberto Negri, Paris Arcopinto (2 A)

Il signore delle mosche, di William Golding realizzato da Arianna Dosi, Livio Frati, Gaia Mesina (2 F)

Cronaca di una morte annunciata, di Gabriel García Márquez realizzato da Pietro Giucastro, Angelo Traina, Andrea Cacciatore, Filippo Aloise (2 D)

La variante di Lüneburg, di Paolo Maurensig (**Menzione speciale della Giuria**) realizzato da Pietro Maria Barazzoni, Giada Scarpino, Micol Tarasconi (3 A)

L'amico ritrovato, di Fred Uhlman realizzato da Erika Bennardo, Lucia Volpe, Laura Tonioli (2 F)

Il cacciatore di aquiloni, di Khaled Hosseini , **(3 classificato votazioni Youtube)** realizzato da Giulia di Rienzo, Mattia Dessena, Francesco Bodria (2 E)

L'affittacamere, di Valerio Varesi realizzato da Luca Zinelli, Andrea Fridolletti, Andrea Ablondi (2 F)

Fahrenheit 451, di Ray Bradbury **(2 classificato ex aequo, Giuria di Qualità)** realizzato da Matteo Fabbri, Paolo Saccani, Davide Pinetti (2 F)

Il nipote del mago, di C. S. Lewis realizzato da Anna Rapacchi, Okiotomaro Golah-Ebue, Mattia Castellucchio (2 D)

Alice nel paese delle meraviglie, di Lewis Carroll **(2 classificato votazioni Youtube)** realizzato da Francesca Ferrari, Manuela Raffaele (2 A)

E finalmente ti dirò addio, di Lauren Oliver realizzato da Sara Fabbris, Virginia Oddi, Elisa Rossi (2 B)

La strada, di Cormac McCarthy realizzato da Elisabetta Zanardi, Matteo Dall'Ovo, Tommaso Baldi Cantù (2 Liceo musicale)

Qualcuno con cui correre, di David Grossman Realizzato da Nicole Carpi, Carlotta Veronesi, Patryk Kotraski (2 F)

Nelle terre estreme, di Jon Krakauer Realizzato da Francesco Bertaccini, Federico Bertozzi, Lorenzo Boccucci (2 C)

L'ombra del vento, di Carlos Ruiz Zafón Realizzato da Chiara Mancastropa, Ilaria Monti, Vittoria Romei

Anno scolastico 2011-2012

Bianca come il latte. rossa come il sangue, di Alessandro D'Avenia realizzato da Elisa Rossi e Sara Fabris (3 B)

Alexandros, di Valerio Massimo Manfredi realizzato da Simone Barberini e Federico Papi (3 B)

Bianca come il latte. rossa come il sangue, di Alessandro D'Avenia realizzato da Andrea Fava (2 B)

Bianca come il latte, rossa come il sangue, di Alessandro D'Avenia realizzato da Giulia Derlindati e Eleonora Rossi (3 E)

Io non ho paura, di Niccolò Ammaniti realizzato da Matteo Belloli, Marcandrea Boselli e Riccardo Riccoboni (2 B)

Eugénie Grandet, di Honorè de Balzac realizzato da Lorenzo Mori, Manuel Piazza e Luca Zaccardi (2 B)

Io sono leggenda, di Richard Matheson realizzato da Francesco Maria Del Grano, Mattia Fasano e Francesco Rondani (2 B)

La magia del lupo, di Michelle Paver realizzato da Luna Fogu (2 D)

Antologia di Spoon River, di Edgar Lee Masters realizzato da Mattia Castellucchio, Golah Ebue Okiotamaro e Anna Rapacchi (3 D)

Io sono leggenda, di Richard Matheson realizzato da Andrea Cacciatore, Pietro Giucastro e Angelo Traina (3 D)

Tutto per una ragazza, di Nick Hornby realizzato da Irene Benvenuti, Nicole Cavatorta e Serena Finardi (2 B)

Idi di marzo, di Valerio Massimo Manfredi realizzato da Stefano Pasini, Nicolò Russo e Francesco Sacconi (2 A)

Acciaio, di Silvia Avallone realizzato da Manuela Fiku, Francesca Segundo e Valentina Del Greco (3 E)

Alice nel paese delle meraviglie, di Lewis Carroll realizzato da Matteo Trombini e Gabriele Gorreri (2 B)

Il bambino di Noé, di Eric-Emmanuel Schmitt realizzato da Alessandro Savi, Nicolò Curati e Alexandru Chera (2 B)

Il profumo, di Patrick Süskind realizzato da Francesco Bodria, Elisa Ciolfi e Mattia Dessena (3 E)

La straordinaria invenzione di Hugo Cabret, di Brian Selznick realizzato da Matteo Fabbri, Filippo Aloise e Giacomo Guareschi (3 D)

Il cacciatore di aquiloni, di Khaled Hosseini realizzato da Lorenzo Salerno e Martina Marchesini (2 B)

Forrest Gump, di Winston Groom realizzato da Giacomo Piccinini e Andrea Ferrari (3 E)

Mille splendidi soli, di Khaled Hosseini realizzato da Francesca Ferrari, Cecilia Massera e Manuela Raffaele (3 A)

L'eleganza del riccio, di Muriel Barbery realizzato da Amanda Papi, Giulia Maini e Elisa Ceresa (2 B)

L'ultima legione, di Valerio Massimo Manfredi realizzato da Giorgio Baroni, Giovanni Bianchi e Francesco Robuschi (2 B)

Indice

<i>Presentazione</i> di Aluisi Tosolini	Pag.	3
<i>Videoclip, testi e booktrailer: la centralità della lettura</i> di Giovanni Galli	"	7
You Tube - Un libro da raccontare <i>La scuola nuova che diverte</i> di <i>Giorgia Parmigiani</i>	"	9
<i>Brevi note sulla retorica dei booktrailer</i> di Michele Corsello	"	19
<i>Il Booktrailer a scuola</i> di Daniela Paone	"	33
<i>Emozioni, narrazioni, trasformazioni</i> di Gian Luca Barbieri	"	53
Lista completa video-edizioni	"	63

