
L'analisi emozionale: una proposta didattica per trasformare il testo letterario in esperienza vissuta

Daniela Falzone¹

Sommario

Nell'insegnamento liceale della letteratura, spesso si riscontra una criticità dovuta alla distanza culturale tra il testo letterario e l'orizzonte di senso di una generazione iperconnessa. L'analisi del testo tradizionale, calibrata principalmente sugli aspetti tecnici, si rivela uno strumento didattico imprescindibile ma incompleto, perché raramente riesce ad affascinare i più giovani. Per soddisfare tale bisogno formativo, è stata progettata e messa in pratica una proposta didattica innovativa ispirata all'*Embodied Education*: l'analisi emozionale del testo, che parte dalla centralità del corpo e delle sue sensazioni, percezioni ed emozioni. A essere illuminati sono i significati inconsci del testo letterario, la simbolizzazione del corpo nello spazio e la dinamica collusiva delle neoemozioni. L'alunno è chiamato in prima persona a *sentire* il testo con il proprio corpo, a interpretarlo con l'unicità della sua persona, a restituirne la risonanza emotiva attraverso attività di scrittura creativa. L'esperienza didattica, condotta in una classe prima e in una quinta liceale, si è rivelata pienamente positiva in termini di coinvolgimento, motivazione, percezione della letteratura come esperienza vissuta e stimolo alla creatività, come emerge da un questionario di autovalutazione sottoposto alle alunne e agli alunni coinvolti.

Parole chiave

Testo letterario, *Embodied Education*, corpo, emozioni.

¹ Docente classe di concorso A/011 presso Istituto Istruzione Superiore «G. Salerno» di Gangi, PA.

Emotional analysis: a didactic proposal to transform literary text into a lived experience

Daniela Falzone²

Abstract

In high school literature teaching, there is often a critical issue due to the cultural distance between the literary text and the horizon of meaning of a hyper-connected generation. Traditional text analysis, which is mainly focused on technical aspects, proves to be an indispensable but incomplete didactic tool, because it rarely succeeds in captivating the youngest. To meet this educational need, an innovative didactic proposal inspired by Embodied Education has been designed and put into practice: emotional text analysis, which starts from the centrality of the body and its sensations, perceptions and emotions. The unconscious meanings of the literary text, the symbolisation of the body in space and the collusive dynamics of neo-emotions are illuminated. The pupil is called upon in the first person to feel the text with his or her own body, to interpret it with the uniqueness of his or her person, to return its emotional resonance through creative writing activities. The didactic experience, conducted in a first and a fifth high school class, proved to be fully positive in terms of involvement, motivation, perception of literature as a lived experience and a stimulus to creativity, as emerged from a self-assessment questionnaire submitted to the pupils involved.

Keywords

Literary text, Embodied Education, body, emotion.

² Docente classe di concorso A/01 presso Istituto Istruzione Superiore «G. Salerno» di Gangi, PA.

Introduzione

Nell'articolo si intende presentare una proposta innovativa nata all'interno di un progetto di ricerca-azione in campo neurodidattico che la scrivente porta avanti da quando, nel 2021, il liceo *Giuseppe Salerno* di Gangi, dove lavora come docente di Lettere, ha aderito alla rete nazionale di formazione e innovazione didattica *Teaching Revolution*, promossa dall'ente di formazione ELIS (Educazione, Lavoro, Istruzione e Sport) con la collaborazione di docenti di varie università italiane ed esperti nel campo della transizione ecologica e digitale. Tra gli argomenti di studio proposti a noi corsisti, un posto rilevante è stato dato all'importanza delle emozioni nel processo conoscitivo, attraverso lezioni magistralmente condotte dalla professoressa Daniela Lucangeli. Questo *input* ha suscitato in me il desiderio di esplorare meglio il campo della letteratura neuroscientifica, al fine di rispondere alla seguente domanda di ricerca: come è possibile rinnovare l'insegnamento della letteratura, applicando il principio neurodidattico della centralità delle emozioni nel processo conoscitivo? Tra i testi consultati per la costruzione di un solido framework concettuale, spicca un rilevante contributo psicoanalitico alla teoria delle emozioni: *L'analisi emozionale del testo* di Renzo Carli e Rosa Maria Paniccia (Carli e Paniccia, 2002). Questo lavoro ha ispirato l'ipotesi di ricerca, che si può così sintetizzare: è possibile applicare alcuni presupposti teorici dell'AET — uno strumento diagnostico nato in ambito psicologico-terapeutico — a un contesto diverso, come lo studio della letteratura, con l'obiettivo di rivitalizzare un dispositivo didattico fondamentale quale l'analisi del testo. Quest'ultima, nata con le migliori intenzioni tra gli anni Settanta e Ottanta (si pensi al fondamentale libro di Cesare Segre, *Avviamento all'analisi del testo letterario*, pubblicato dalla Einaudi nel 1985), troppo spesso si è trasformata in una prassi didattica fredda e tecnicistica, secondo la quale, ad esempio, la maggior parte dei manuali destinati agli alunni fa affogare poche righe di testo letterario in un *mare magnum* di introduzioni, note, chiose e precisazioni che, se redatte in forma semplificata, banalizzano il testo annoiando l'alunno, se elaborate in forma più complessa, lo allontanano dal suo orizzonte di senso. La suddetta ipotesi di ricerca è stata verificata durante l'anno scolastico 2024/2025 in due classi liceali dell'istituto *Giuseppe Salerno* di Gangi, in cui la scrivente ha progettato e realizzato un insegnamento delle materie Lingua e Letteratura Italiana (classi prima e quinta) e Lingua e Civiltà Latina (classe quinta) arricchito da un dispositivo ispirato alla Neurodidattica (Rivoltella 2012), e all'*Embodied Cognitive Science* (Gomez Paloma, 2013; Gomez Paloma e Damiani, 2021), ovvero l'analisi emozionale del testo letterario.

Il disegno di ricerca e le fasi di attuazione

Ho scelto la metodologia della ricerca-azione (Lewin 1946), particolarmente adatta a un contesto scolastico poiché unisce teoria e pratica e consente di affrontare problemi concreti nell'ottica della ricorsività e attraverso un processo ciclico di riflessione, azione e cambiamento. Il disegno di ricerca fa riferimento alla ricerca qualitativa (Cardano 2020), che si concentra sull'esplorazione e la comprensione di fenomeni complessi e dei significati ad essi attribuiti da individui o gruppi. In particolare, l'approccio utilizzato ha cercato di combinare la Ricerca d'azione partecipativa (PAR), che enfatizza la partecipazione attiva dei destinatari, in questo caso gli alunni, con la Ricerca costruttiva/interpretativa, che esplora i diversi significati e le prospettive attribuite a un fenomeno, nella fattispecie lo studio della letteratura, attraverso *focus group* o analisi testuale. Per quanto concerne le fasi di attuazione, seguendo le indicazioni di Lewin (Lewin, 1946), ho organizzato la ricerca-azione nelle seguenti fasi.

1. Identificazione del problema (Problem/Topic). La ricerca-azione parte da un problema reale, rilevante per il contesto in cui si opera e modificabile. Nel caso specifico, il problema è rappresentato dalla scarsa interiorizzazione della letteratura da parte degli studenti di scuola superiore; si tratta di una questione rilevante poiché pregiudica il pieno raggiungimento dei traguardi di competenza prefissati e al contempo modificabile, attraverso un intervento di innovazione didattica.
2. Raccolta dati e osservazione (Observation / Reconnaissance). È la fase in cui si raccolgono dati qualitativi e quantitativi da molteplici fonti (interviste, osservazioni, statistiche). Nel mio caso, si è trattato di una lunga fase di osservazione in classe, raccolta di dati quali esiti di verifiche scritte e orali, confronto con gli alunni e i genitori: è emerso un disagio e uno scollamento tra impegno e risultati di apprendimento.
3. Riflessione e analisi (Reflect / Evaluate). Confronto collettivo sui dati raccolti, riflessione critica e valutazione dell'efficacia del cambiamento sperimentale: attraverso un confronto con i colleghi, è emerso che il problema è comune alle diverse classi. La riflessione critica che ho condotto a livello personale mi ha portato a non limitarmi alle lamentele di rito e ricercare una soluzione innovativa ed efficace.
4. Pianificazione dell'intervento (Plan / General Plan). Si definisce il piano d'azione: cosa cambiare, chi coinvolgere, come misurare i risultati. Il piano è progettato per essere realistico e partecipato. Nel caso specifico, si è deciso di cambiare l'approccio alla letteratura rendendolo più *embodied*, grazie all'analisi emozionale, coinvolgendo due classi liceali e misurando i risultati sia *in itinere* attraverso le normali verifiche scritte e orali, arricchite da compiti autentici, lavori multimediali e di scrittura creativa, sia alla fine del percorso attraverso un questionario di autovalutazione.

5. Azione/Implementazione (Act / Implement Action Steps). Si applica concretamente il piano stabilito, con il coinvolgimento delle persone interessate. Nella fattispecie, l'analisi emozionale è stata implementata durante l'anno scolastico 2024/25; è stata presentata come *work in progress* e ciò ha stimolato l'impegno e la creatività degli alunni, a cui devo numerosi spunti e profonde suggestioni.

Le emozioni: un ponte tra l'alunno e il testo letterario

La proposta innovativa nasce da un bisogno formativo rilevato in diversi anni di insegnamento liceale: quello di un approccio personale e autentico al testo letterario che lo restituisca al suo ruolo di canone di interpretazione della realtà direttamente esperita dagli alunni, superando quello di repertorio più o meno completo di idee e parole lontane nel tempo e nello spazio, magari necessarie ad ampliare il proprio bagaglio culturale ma poco significative sul piano esistenziale. Se è vero che *insegnare* etimologicamente significa lasciare un segno, cosa si può fare per scalfire l'indifferenza dilagante in una generazione iperstimolata dai dispositivi elettronici (Cytowic, 2025), nei confronti del *Piccolo mondo antico* della letteratura? Come costruire un ponte tra l'alunno e il testo letterario? Quale potrebbe essere il comune denominatore? Senza dubbio, tra le realtà direttamente esperite da un giovane studente, un posto privilegiato è occupato dalle sensazioni e dalle emozioni legate al corpo e alla sua *grande ragione*, per dirla con Nietzsche. Se la componente *warm* rappresenta una parte significativa dell'intera vita di ogni individuo, la cui importanza è sempre più sottolineata all'avanzare delle ricerche neuroscientifiche (Damasio 2000, 2012; Le Doux 1996; Rizzolatti e Sinigaglia 2006), non c'è dubbio che durante l'adolescenza la dimensione emotiva sia esperita con urgenza ancora più pressante. Dall'altra parte della *barricata* è situato un *nemico*, il testo letterario che, seppure dotato di mille sensi e sovrasensi riconducibili alle diverse branche dello scibile umano, nasce pur sempre dalle emozioni del suo autore e in esse trova, quando la trova, la propria linfa vitale. Se, prima di combattere, i due *nemici* potessero parlarsi come fecero gli eroi omerici Glauco e Diomede, scoprirebbero di essere molto più simili di quanto avessero immaginato e magari potrebbero sciogliere l'odio in un abbraccio.

Differenze tra l'analisi emozionale e quella tradizionale del testo letterario

L'analisi del testo, per così dire, *tradizionale* si fonda prevalentemente sul significato intenzionale che l'autore ha voluto affidare alla propria opera, in un dialogo costante con altri testi antichi e coevi (Eco, 1979). Ma un testo comunica anche *oltre*, e talvolta addirittura *contro*, le intenzioni dell'autore: esso, in effetti,

chiama in causa il destinatario e lo coinvolge in un processo attivo di attribuzione di significato (Barthes, 1988). La circolarità ermeneutica che ne deriva è favorita dalla presenza di una miniera di significati emozionali e inconsci che si annidano *tra le righe* o che albergano nel *sapore*, nel *colore*, persino nell'*odore* delle parole. Lo sa bene chi ama la letteratura, ma anche chi ha ricordo di quell'esperienza primordiale e irripetibile di simbolizzazione affettiva verbale, esperita all'interno della diade madre-bambino, dove ogni gesto, ogni suono, ogni odore impregna di sé le parole conferendo loro un'intensità potentissima, ben oltre l'intenzione cosciente. Ebbene, l'analisi emozionale si concentra soprattutto sul significato inconscio di un testo.

L'inconscio

Ma cosa dobbiamo intendere con la parola *inconscio*? Rispetto alla cosiddetta *Seconda topica* di Freud, che considerava l'inconscio come un archivio di significati inaccettabili per la rigida censura del *Super-Io*, i quali non affiorano alla coscienza se non in occasione di sogni, lapsus e sintomi nevrotici (Freud, 1977), tra gli psicoanalisti odierni è maggiormente diffusa la convinzione che l'inconscio sia un processo mentale non antitetico all'intenzionalità cosciente, ma sempre presente nel «continuum che, nella bilogica propria del pensiero, va dal conscio all'inconscio; si tratta di un costrutto di inconscio funzionale al pensiero cosciente e alla sua capacità di produrre senso. [...] Stabiliamo l'equazione: testo = comportamento = atto che origina nella mente = modo d'essere cosciente/inconscio della mente» (Carli e Panicia, 2002, p. 46). L'emozionalità, secondo i due autori, segue leggi differenti da quelle del pensiero cosciente, razionale (principio di identità, di non contraddizione, etc.) dal momento che nel vissuto emotivo è possibile che una cosa possa voler dire *quella cosa* e il suo contrario, oppure *quella cosa* e anche tutte le cose che ad essa sono associabili, tramite processi di vero e proprio *contagio* fondati sulla somiglianza e vicinanza. Allo stesso modo, il modo d'essere inconscio della mente è caratterizzato da processi di generalizzazione e simmetria già studiati da Freud, che si esplicano nelle seguenti caratteristiche:

1. condensazione;
2. spostamento;
3. assenza di contraddizione tra i vari impulsi;
4. assenza di tempo;
5. sostituzione della realtà esterna con quella psichica.

La realtà emozionale si configura, dunque, come *inconscia* nella misura in cui risulta *non pensabile*, ossia difficilmente categorizzabile secondo le leggi del pensiero cosciente, in quanto caratterizzata dalle dimensioni proprie di un'altra logica.

I processi collusivi

La principale finalità dell'AET è quella di «evidenziare i processi collusivi che caratterizzano le realtà sociali» (Carli e Paniccia, 2002, p. 15). Ma cosa si intende per collusione? Secondo Carli e Paniccia «La Cultura Locale è il processo collusivo proprio del contesto nel quale si interviene [...]. È il modo in cui quel gruppo simbolizza emozionalmente se stesso» (Carli e Paniccia, 2002, p.17). A parere dei due autori, le emozioni sono la nostra primitiva forma di socialità: ognuno di noi vive completamente immerso in un sistema di *costruzione emozionale della conoscenza* fondata sull'inconscio, nel senso che siamo così coinvolti in quel processo sociale da non accorgerci di stare partecipando ad esso. Questo fenomeno, necessario al funzionamento dei gruppi umani, rischia però di farci sprofondare nel cosiddetto *agito emozionale*, ossia nel comportamento stereotipato e provocatorio, intenzionato dalla risposta emozionale prevista e prevedibile. Si tratterebbe di veri e propri *copioni emozionali* che comportano pochi gradi di libertà nel comportamento e nel pensiero. Applicare l'analisi emozionale a un testo letterario significa anche mettere a nudo le dinamiche emotive disfunzionali che si esplicano, ad esempio, nella relazione tra i personaggi di un'opera teatrale o di un romanzo. Si tratta di ricostruire il vissuto emotivo non solo a livello individuale, ma anche collettivo e sociale. A questo proposito, è importante precisare che l'analisi emozionale non si concentra esclusivamente sulla dimensione individuale o sentimentale, come potrebbe apparire a prima vista. Al contrario, essa non trascura affatto i processi materiali legati alla produzione del significato e all'economia. Parte invece dal presupposto che, per comprendere a fondo un testo letterario, sia fondamentale mettere in luce i suoi aspetti antropologici e sociologici, prestando particolare attenzione alle dinamiche di potere. È opinione di chi scrive che ogni testo letterario, come qualsiasi altra opera d'arte musicale, coreutica o figurativa, rappresenti una *provocazione* che chiama il fruitore a lasciarsi coinvolgere in tutta la sua persona e farsi interprete dei significati veicolati (Eco, 1962). Rendere esplicito ciò che è inconscio non significa solo estasiarsi di fronte a un testo, ma talvolta anche *prenderne le distanze*, come accade a un lettore accorto e critico, pronto a snidare i processi collusivi che si nascondono nel testo.

L'analisi emozionale, una pratica *embodied*

Grazie all'AET, anche i concetti più assodati si arricchiscono di una comprensione più profonda e *incarnata* (*embodied*) nel corpo dell'autore, a partire dalle sue sensazioni esteroceettive (= gli stimoli esterni provenienti dai cinque sensi), introceettive (= provenienti dai visceri e legate al senso di calore, fame, sete, nausea, etc.) e propriocettive (= provenienti dai recettori situati nell'apparato locomotore

e che ci consentono di renderci conto della posizione e dei movimenti del nostro corpo, dell'equilibrio, etc.). Fino ad arrivare alle sue emozioni primarie e secondarie e, se presenti, alle neo-emozioni con cui simbolizza il proprio vissuto collusivo.

In definitiva, ciò che si propone con l'AET non è uno stravolgimento nell'interpretazione dei testi letterari, quanto piuttosto una nuova prospettiva che, senza negare l'importanza dell'elaborazione teorica e cosciente, sveli la radice biologica, inconscia, emozionale del testo. Perché? In primo luogo, perché viviamo nell'epoca della rivoluzione neuroscientifica: stiamo assistendo a un vero e proprio *cambio di paradigma*, per dirla con Thomas Khun, ed è auspicabile che lo studio della letteratura, che in passato si era già aperto a prospettive altre da sé, adesso possa accogliere la prospettiva neuroscientifica. Non si tratta di abbracciare banalmente una moda per essere *à la page*, quanto piuttosto di partecipare a un dibattito culturale e farlo senza complessi di inferiorità nei confronti delle scienze *hard*, che attualmente si trovano sulla cresta dell'onda, mentre quelle umanistiche sembrano ricoprire un ruolo ancillare. Tale tendenza sarà da addebitare solo alla deriva tecnocratica e scienziata che sta attraversando il XXI secolo, oppure una fetta di responsabilità va attribuita a chi si ostina a coltivare le discipline umanistiche come *hortus conclusus*? In secondo luogo, perché *nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu*. Lo avevano capito anche gli aristotelici e san Tommaso, che formulò la frase in latino per spiegare l'importanza delle esperienze sensoriali che modellano la mente, morbida e duttile come la cera di una *tabula rasa*. Lo riprese l'empirista John Locke nel XVII secolo, radicalizzando l'influenza dell'ambiente sull'intelletto umano. Ma tale principio non dispiacque nemmeno al razionalista Leibniz, che aggiunse la clausola *nisi ipse intellectus*, a voler sottolineare come la priorità dell'esperienza sensibile nel processo conoscitivo non debba necessariamente tradursi nel concepire la mente come un vaso vuoto da riempire o un materiale inerte come la cera. Grazie all'analisi emozionale ci chiediamo: qual è l'origine *embodied*, inconscia, emozionale, delle elaborazioni consapevoli e teoriche, ma anche delle simbolizzazioni affettive verbali di un autore? L'ipotesi di partenza è che la letteratura abbia molto a che fare con sensazioni ed emozioni in tutta la loro gamma, che costituiscono la *materia prima* cui ogni autore attinge per farne opera d'arte. Esattamente come un pittore si serve dei colori e un musicista dei suoni, un ποιητής si serve delle parole per plasmare (in greco ποιέω) e dare consistenza plastica alle proprie e altrui emozioni. In terzo luogo, perché didatticamente è molto più coinvolgente e sensato partire dal corpo vivente dell'autore e/o del personaggio, e ricostruire le sensazioni, le percezioni, le emozioni e i sentimenti che lo fanno sentire *vivo*. Prendiamo in carico l'autore/ io lirico/personaggio e lo accompagniamo in un percorso di scoperta del proprio vissuto emotivo. Ci interessa scoprire *perché* grida, o sussurra o balbetta o salta di gioia. Ma ci interessa soprattutto *come* grida, o sussurra o balbetta o salta di gioia, ossia con quali parole, campi semantici, artifici retorici e dispositivi linguistici l'autore, più o meno consapevolmente, ha trasformato in arte quella *materia pri-*

ma di cui si parlava. Per scoprire che non è affatto facile o scontato, e dare a ogni artista il suo merito. Per fare un viaggio *dentro* il significato delle parole, a partire dalla radice etimologica, spesso legata alla materialità dell'esperienza umana e ai suoi bisogni primari.

L'analisi emozionale: un'ermeneutica del testo letterario tra psicoanalisi e neuroscienze

Se la cultura nel suo complesso può essere considerata un organizzatore della relazione sociale, la letteratura ne rappresenta la componente *warm*, in quanto simbolizzazione affettiva nei confronti di uno specifico contesto da parte delle persone che vi partecipano. Grazie all'analisi emozionale, emerge il ruolo della letteratura come fonte di modelli identitari, come repertorio di informazioni (*enciclopedia tribale*) rilevanti per la sopravvivenza materiale e ideale, come criterio per orientarsi in un mondo caotico e complicato, imparando a suddividere le esperienze in classi emozionali, come ad esempio amico/nemico.

Ma come sono definite le emozioni in ambito neuroscientifico? Secondo lo scienziato portoghese Antonio Damasio

1. «Le emozioni sono complicate collezioni di risposte chimiche e neurali, che formano una configurazione; tutte le emozioni hanno un qualche ruolo regolatore da svolgere, che porta in un modo o nell'altro alla creazione di circostanze vantaggiose per l'organismo [...]».
2. Le emozioni sono processi determinati biologicamente, dipendenti da dispositivi cerebrali predisposti in modo innato, stabiliti attraverso una lunga storia evolutiva.
3. I dispositivi che producono le emozioni occupano un insieme abbastanza limitato di regioni subcorticali, a partire dal livello del tronco encefalico per risalire verso l'alto [...].
4. Tutti i dispositivi si possono innescare automaticamente, senza decisione conscia [...].
5. Tutte le emozioni usano il corpo come teatro (milieu interno, sistemi viscerale, vestibolare e muscoloscheletrico), ma le emozioni influenzano anche la modalità di funzionamento di numerosi circuiti cerebrali» (Damasio, 2000, p.70).

Le emozioni, secondo l'autore, non sono *un lusso superfluo* ma costituiscono una parte fondamentale del complesso sistema biologico di regolazione della vita, denominato anche *kit di sopravvivenza*, che ha lo scopo di assicurare l'omeostasi all'organismo e che comprende la regolazione del metabolismo, i riflessi semplici, le motivazioni, i processi biologici legati al dolore e al piacere e i dispositivi dei

livelli superiori della ragione. Senza emozioni, sarebbe difficile sopravvivere: siamo indotti ad attribuire valore emotivo alla maggior parte degli oggetti e delle situazioni per *prescrizione biologica*. Ovviamente le esperienze individuali e la cultura di appartenenza giocano un ruolo importante nel modellare ciò che costituisce un induttore emotivo adeguato, nel modulare alcuni aspetti dell'espressione dell'emozione e nel plasmare la cognizione e il comportamento che seguono il dispiegarsi di un'emozione. Di conseguenza, la vita emotiva si caratterizza per una grande variabilità individuale e culturale, nonostante la comune matrice biologica.

Come è noto, le ricerche neuroscientifiche di Damasio hanno messo in discussione il presunto contrasto tra emozione e ragione, dimostrando che l'emozione è parte integrante dei processi del ragionamento e della decisione (Damasio, 2000). Lo studioso ha formulato la nota ipotesi del *marcatore somatico*, in base alla quale l'emozione appoggia il ragionamento, specie quando si tratta di questioni personali e sociali che implicano rischi e conflitti. Di conseguenza, la riduzione selettiva dell'emozione nuoce alla razionalità non meno dell'eccesso di emozione.

La complessità della vita emotiva richiede, secondo Damasio, che si operino precise distinzioni al suo interno (Damasio, 2000). Le emozioni, schemi di risposta stereotipati e complessi implicanti un mutamento transitorio dello stato dell'organismo, secondo Damasio vanno distinte in: emozioni primarie, emozioni secondarie ed emozioni di fondo (Damasio, 2000, p. 75). Le *emozioni primarie*, ovvero: gioia, paura, rabbia, tristezza, disgusto e sorpresa, sono chiamate anche emozioni universali perché presenti e riconosciute in tutte le culture, perfino in quelle in cui mancano le parole per designarle. È stato Charles Darwin a riconoscere per primo questa universalità, non solo negli esseri umani, ma anche negli animali (Darwin, 1872). Secondo Damasio, l'universalità delle emozioni primarie rivela in quale misura il loro programma d'azione sia automatizzato e indipendente dall'apprendimento poiché deriva dalla selezione naturale e dalle risultanti istruzioni contenute nel genoma (Damasio, 2012). Le ricerche neuroscientifiche più recenti (LeDoux 1999; Damasio 2000; 2012) si sono concentrate sull'individuazione delle specifiche aree del sistema nervoso e del cervello coinvolte nell'innescare delle varie emozioni primarie. Le *emozioni secondarie*, altrimenti dette emozioni sociali, comprendono: compassione, imbarazzo, vergogna, senso di colpa, disprezzo, gelosia, invidia, orgoglio, ammirazione. Se è vero che tutte le emozioni hanno un ruolo non solo nella vita del singolo ma anche della società, è pur vero che le emozioni secondarie sono innescate esclusivamente in contesti sociali e hanno un ruolo centrale nella vita dei gruppi. Dal punto di vista fisiologico, il funzionamento delle emozioni sociali non differisce da quello delle emozioni primarie, eppure la maggior parte di esse è evolutivamente più recente e sembra riservata al genere umano, nonostante alcuni primati presentino i precursori di alcune emozioni secondarie. Ricerche condotte da Antonio Damasio, insieme alla moglie Hanna Damasio e a Mary Helen Immordino-Yang, hanno indagato

il funzionamento di due emozioni sociali, ovvero ammirazione e compassione, attraverso tecniche di risonanza magnetica funzionale (Damasio, 2012). I risultati più interessanti dell'esperimento furono che le regioni cerebrali coinvolte nell'espressione e nel riconoscimento di tali emozioni sociali erano le stesse interessate dalle emozioni primarie, ma che era coinvolta anche la corteccia posteromediale (CPM), una regione implicata nella costruzione del sé e, in particolare, nel caso della reazione emotiva a un dolore fisico era interessata la parte di CPM legata all'attività muscoloscheletrica, mentre la reazione a una sofferenza psicologica coinvolgeva un'altra parte di CPM legata al milieu interno e ai visceri. Infine, è stata confermata l'ipotesi che la compassione per il dolore fisico, essendo una risposta cerebrale più antica e presente in diverse specie non umane, dovesse essere elaborata più rapidamente di quella per la sofferenza psicologica; eppure la reazione al dolore fisico è più rapida anche a estinguersi, a differenza dell'altra. Per quanto concerne le *emozioni di fondo*, esse sono state individuate per la prima volta da Damasio per il quale: «alcune condizioni di stato interno generate dai processi fisiologici in corso o dalle interazioni dell'organismo con l'ambiente, o da entrambi i fattori, causano risposte che costituiscono emozioni di fondo» (Damasio, 2000, p. 71). Ci accorgiamo che una persona, in preda alle emozioni di fondo, è tesa o nervosa o scoraggiata o entusiasta dai particolari della postura del corpo, dalla velocità dei movimenti o dal grado di contrazione dei muscoli facciali. Secondo lo scienziato portoghese, nelle emozioni di fondo le risposte costitutive sono più vicine al nucleo centrale della vita ed esse sopravvivono a diverse malattie neurologiche. A queste categorie emozionali, tutte utili per l'analisi emozionale del testo letterario, ritengo sia importante aggiungerne una quarta: le *neoemozioni*, individuate per la prima volta da Carli e Paniccia, ovvero emozioni sociali che prevedono pochi gradi di libertà nel comportamento proprio e altrui e in cui si esplica una dinamica collusiva poco produttiva (Carli e Paniccia, 2002). Esempi di neoemozioni sono: *provocare, controllare, pretendere, possedere, diffidare, lamentarsi, obbligare*. Si tratta di schemi di azione connotati da una dinamica emotiva ripetitiva e fondata sulla presunzione di ridurre l'*estraneo* al noto. Si manifestano neoemozioni ogni volta che si nega l'estraneo, attraverso la coesione difensiva e il familismo; ogni volta che si nega qualsiasi regola del gioco sociale e la relazione si trasforma in un conflitto; ogni volta che si nega il sistema di appartenenza, o contesto, e si tende ad abbandonare la relazione.

L'analisi emozionale: una pratica didattica per rinnovare lo studio della letteratura

Dopo una fase di studio e riflessione, nell'anno scolastico 2024/25 l'analisi emozionale del testo letterario entra nel vivo della ricerca-azione e diventa

esperienza didattica. Destinatari dell'intervento sono le alunne e gli alunni di due classi, una iniziale e una finale, del liceo scientifico/classico «G. Salerno» di Gangi, piccolo comune montano in provincia di Palermo. I vincoli e le risorse del *background* culturale sono quelli tipici del territorio delle Alte Madonie, caratterizzato da un impoverimento demografico ed economico, ma anche da una buona coesione sociale e comunitaria e da un risveglio di interesse verso la cultura locale. Luci e ombre che si riflettono sul contesto scolastico, ancora vissuto dalle famiglie come opportunità di riscatto e investimento sul futuro dei figli. Le due classi risultano, al loro interno, eterogenee ma caratterizzate da un buon livello di interesse per le attività didattiche innovative e propense a un uso educativo e consapevole degli strumenti digitali. Sia la classe prima, composta da 11 alunne e 7 alunni, sia la quinta formata da 12 alunne e 7 alunni, hanno accolto con curiosità e interesse la proposta di sperimentare l'analisi emozionale del testo letterario e hanno partecipato attivamente alle varie attività proposte dall'insegnante. Quest'ultima:

1. ha stimolato gli alunni a riflettere sull'importanza delle emozioni nel vissuto quotidiano, attraverso un *Brainstorming*;
2. ha presentato i risultati più significativi di alcune ricerche neuroscientifiche sul legame tra cervello, corpo ed emozioni, attraverso presentazioni multimediali realizzate per la classe e video reperiti sul web;
3. ha chiarito la differenza tra emozioni di fondo, primarie, secondarie e neoemozioni, attraverso la lettura guidata di estratti di opere scientifiche, corredate da esempi concreti;
4. ha introdotto il concetto di simbolizzazione affettiva verbale, invitando a riflettere sul rapporto tra parole, emozioni e concetti, attraverso una breve lezione frontale seguita da un dibattito;
5. ha proposto un modo innovativo di leggere il testo letterario alla ricerca del vissuto emotivo rappresentato dall'autore e/o suscitato nel destinatario, attraverso un laboratorio di lettura e ascolto attivo e sensoriale (illuminazione *ad hoc*, sottofondo musicale, profumazione dell'ambiente);
6. ha sottolineato l'origine *embodied* dei concetti astratti, delle forme simboliche e delle rappresentazioni letterarie, anche attraverso ricerche etimologiche;
7. ha invitato gli alunni a restituire le emozioni approfondite attraverso un laboratorio di scrittura creativa per la produzione di un monologo teatrale;
8. ha fornito esempi di un uso consapevole dell'intelligenza artificiale generativa come supporto a uno studio approfondito; come strumento di informatizzazione del testo e indagine statistica; come ausilio e potenziamento del laboratorio multimediale realizzato in classe per la creazione di video digitali e presentazioni interattive.

Le alunne e gli alunni delle due classi:

1. hanno partecipato alle attività proposte dalla docente per esplorare il mondo delle emozioni da diversi punti di vista (esperienziale, psicanalitico, neuro-scientifico, letterario);
2. si sono confrontati nel gruppo dei pari e con la docente, in un clima vivace ma sereno, sul proprio e altrui vissuto emotivo, imparando a muoversi su un terreno intrigante ma scivoloso;
3. hanno letto il testo integrale del romanzo *I Malavoglia* di Verga, realizzando lavori multimediali per presentare una personale lettura emozionale di un capitolo assegnato dalla docente (classi prima e quinta) e un monologo su un personaggio a scelta (solo classe prima);
4. hanno letto il testo integrale del dramma *Sei personaggi in cerca d'autore* di Luigi Pirandello e hanno realizzato un monologo su un personaggio a scelta (solo la classe quinta);
5. hanno letto il testo integrale del romanzo *Satyricon* di Petronio, scegliendo un capitolo o un brano su cui realizzare una personale analisi emozionale (solo la classe quinta);
6. hanno affiancato l'analisi emozionale a quella tradizionale in ogni testo sottoposto allo studio individuale e alle verifiche scritte e orali.

Il questionario di riflessione sull'attività

A conclusione dell'anno scolastico 2024/2025, alle classi coinvolte è stato somministrato un questionario di riflessione e auto-valutazione sull'analisi emozionale, le risposte (anonime per garantire maggiore libertà nell'esprimere le proprie opinioni) sono state raccolte sulla piattaforma *Classroom* attraverso un *form* di *Google Moduli*. Il questionario comprendeva 14 domande a risposta chiusa e una finale a risposta aperta, per un campione di 37 alunni: 18 di una classe prima articolata liceo classico/scientifico e 19 di una quinta scientifico. La prima richiesta era di indicare quali dimensioni del testo siano meglio approfondite con l'AET e la maggioranza (89,5 % della quinta e il 58,8% della prima) ha risposto «La dimensione affettiva e i significati profondi». La seconda domanda indagava la percezione della distanza dal testo letterario: secondo il 58,8% degli alunni della prima, esso grazie all'AET, diventa «Più vicino alla nostra esperienza», mentre per il 68,4% dei maturandi, il testo risulta «Molto più vicino alla nostra esperienza» e per il restante 31,6% «Più vicino». Alla domanda «Quale aspetto dell'analisi emozionale ti ha affascinato di più?» il 64,7% degli alunni *iuniores* ha indicato «Individuare le emozioni di fondo, primarie e secondarie», mentre la risposta più rappresentativa (42,1%) dei *seniores* è stata la scoperta delle neoemozioni: la discrepanza tra le due classi non stupisce, vista la più marcata maturità emotiva degli alunni di quinta, molto affascinati dalla scoper-

ta del lato oscuro della simbolizzazione collusiva, un meccanismo di chiusura che troppo spesso sfocia in esiti perversi, quali la violenza di genere. Sempre il 42,1% dei maturandi ritiene che il riconoscimento delle neoemozioni in un testo letterario sia l'aspetto più utile per meglio comprenderlo in profondità, mentre tra gli alunni di prima, nessuno si è focalizzato sulle neoemozioni e hanno indicato *ex aequo* (35,3% ciascuno) il significato etimologico e l'analisi delle emozioni, quali strumenti di comprensione più utili. Alla richiesta, in una scala da 1 a 5, «Quanto ritieni che sia importante la componente legata al corpo (sensazioni/emozioni) nell'ispirazione artistica di un poeta o di un narratore?» il 41,2% degli alunni di prima ha indicato valore 5, mentre il 47,4% dell'altra classe ha assegnato valore 4. Secondo il 35,3% degli alunni *iuniores* e il 42,1% dei *seniores* l'importanza del significato emozionale/inconscio di un testo ricopre un valore 4 su 5; solo il 5,9% degli studenti di prima attribuisce valore 1 a questo parametro, mentre nessun alunno di quinta assegna un valore minore di 3. Il significato intenzionale assume valore 3 per il 47,1% degli alunni più giovani, mentre il 52,6% dei maturandi assegna valore 4 su 5. La stragrande maggioranza degli studenti di prima (88,2%) e di quinta (89,5%) non ha dubbi sull'opportunità che l'AET affianchi l'analisi tradizionale senza sostituirla. Per il 63,2% dei *seniores* e per il 70,6% degli alunni *iuniores*, partire dall'analisi delle sensazioni legate al corpo e dalle emozioni di un testo ha reso lo studio della letteratura più facile. Il 78,9% dei maturandi e l'88,2% degli alunni di prima afferma che, grazie all'AET, ha avuto la sensazione di aver già vissuto quelle esperienze emotive riconducibili al testo. Le tre domande successive riguardavano il legame tra analisi emozionale e scrittura creativa: secondo il 47,1% degli alunni di prima e il 57,9% di quinta, l'approfondimento delle emozioni ha favorito la stesura del monologo, per un valore di 4 punti su 5; il 47,1% degli alunni di prima attribuisce valore 5 all'utilità della scrittura creativa per studiare meglio la letteratura, mentre il 47,4% dei *seniores* assegna valore 4 su 5 a tale parametro; il 73,7% dei maturandi e il 70,6% degli studenti di prima afferma che la stesura del monologo è stata utile principalmente per sviluppare il pensiero divergente. L'ultima domanda a risposta chiusa era volta a indagare l'autopercezione degli alunni circa l'utilità dell'AET, non in astratto ma indicando quali dimensioni erano state migliorate: il 47,1% degli alunni *iuniores* e il 78,9% dei *seniores* è consapevole di aver migliorato la capacità di entrare in empatia con l'autore e/o con i personaggi dell'opera letteraria analizzata; per quanto riguarda quest'ultimo parametro, la notevole forbice tra le due classi può essere spiegata con il diverso grado di autoconsapevolezza legato all'età e alle esperienze didattiche pregresse, per cui si può ipotizzare che gli alunni di prima, più piccoli e provenienti dalla scuola secondaria di primo grado, abbiano minori capacità metacognitive. La quindicesima domanda, a risposta aperta, chiedeva agli alunni di esprimere liberamente una valutazione dell'esperienza didattica e un eventuale suggerimento alla docente per miglio-

rarla. I commenti registrati sono prevalentemente positivi, con diverse sfumature: tra gli alunni, ad esempio, c'è chi evidenzia la dimensione empatica e afferma: «Mi piace molto perché riesco a entrare in empatia con i personaggi del testo», oppure: «Questa innovazione didattica è molto bella per capire al meglio un testo e per riuscire a capire meglio quello che pensano i personaggi»; c'è chi sottolinea l'efficacia della pratica affermando: «Credo che la professoressa ci abbia introdotto questo nuovo tipo di didattica nel modo migliore possibile. Attraverso l'utilizzo di lavori multimediali ed esempi di analisi proposti da lei, sono riuscita a realizzare con facilità, anche se non escludo di avere riscontrato delle piccole difficoltà, dei lavori che ritenevo difficili da eseguire», ovvero: «Penso sia un buon metodo di apprendimento», oppure: «Penso che sia fondamentale per migliorare lo studio della letteratura», ma anche: «È stata un'esperienza utile e interessante, perché ci ha fatto scoprire molti lati nascosti delle parole, delle poesie e dei testi in generale; ma soprattutto, per quanto mi riguarda, mi ha fatto capire quanto sia affascinante la letteratura. Per questo ritengo debba essere utilizzata sempre di più», ovvero: «All'inizio ero un po' perplessa, perché non mi sento a mio agio a parlare di emozioni. Adesso sono contenta di aver fatto quest'esperienza; ho scoperto le neoemozioni e ho imparato a capirmi meglio. Sono cose che resteranno impresse nel mio percorso scolastico». C'è chi evidenzia la novità dell'approccio scrivendo: «Penso che questo tipo di analisi sia un modo originale per analizzare un testo», oppure: «L'analisi emozionale è stata una bella novità per trasformare lo studio monotono della letteratura in qualcosa di alternativo e di più attivo, in generale, però, questo studio del testo è un po' più complesso rispetto all'analisi tradizionale»; ma anche: «Io penso che l'introduzione dell'analisi emozionale del testo rappresenti un'evoluzione nell'ambito della didattica scolastica. In base alla mia personale esperienza penso che essa sia stata introdotta e compresa nel miglior modo possibile». Altri alunni hanno messo in rilievo il coinvolgimento attivo dello studente dichiarando: «Considero questa innovazione didattica interessante e coinvolgente, mi ha aiutato oltre che a comprendere meglio i testi a viverli, non solo come oggetti di studio, ma come esperienze emotive e personali», oppure: «L'introduzione dell'analisi emozionale del testo è un'ottima idea: rende la lettura più coinvolgente e aiuta a sviluppare competenze emotive, spesso trascurate ma fondamentali sia a scuola che nella vita», ovvero: «Aiuta a trasformare l'analisi astratta in esperienza vissuta, rendendo più accessibili anche emozioni complesse o implicite. Perfettamente in linea con il programma portato avanti dalla professoressa Falzone». Per quanto riguarda i commenti più critici, si registrano: «Forse ha sostituito un po' troppo quella tradizionale. Non so a lungo termine che effetti avrà, se verrà riconosciuta effettivamente più efficace nell'apprendimento di quella tradizionale, ma al momento un equilibrio maggiore tra le due sarebbe ottimo», ma anche l'invito a: «Non trascurare troppo la vita (dell'autore) e gli

aspetti non emozionali dei testi». Per quanto riguarda i suggerimenti per l'insegnante, emerge l'invito a estendere l'analisi emozionale a tutta la scuola, oppure ad aumentare le ore laboratoriali dedicate all'AET; un'altra proposta molto interessante è quella di: «Analizzare oltre ai testi degli autori lontani nel tempo, anche testi di scrittori più attuali».

Conclusioni

I profondi cambiamenti in atto nella società, sempre più immersa nell'*Infosfera* (Floridi 2011) e sempre più esposta all'influenza delle tecnologie digitali, impongono alla scuola un ripensamento delle modalità di presentazione e di elaborazione dei contenuti che renda *attraente e significativo* l'universo letterario, spesso percepito come *distante e noioso* dalle studentesse e dagli studenti liceali. Una fonte di ispirazione per il rinnovamento della didattica della Letteratura è fornita dall'*Embodied Education* che, mettendo al centro il *corpo vissuto* dell'alunno, può regalarci uno sguardo nuovo sul *corpus* letterario, per cui sensazioni, emozioni, rappresentazioni simboliche e concettuali, processi materiali e dinamiche di potere siano finalmente visti secondo una prospettiva olistica e non come membra freddamente separate di un corpo da dissezionare. Partendo da questi presupposti, è stata elaborata e realizzata l'analisi emozionale del testo letterario, un dispositivo didattico innovativo che si è dimostrato in grado di coinvolgere le alunne e gli alunni in prima persona nell'esplorare le dimensioni inconscie e profonde del testo, immedesimarsi nelle dinamiche emozionali e prendere le distanze da quelle disfunzionali (neoemozioni), acquisendo uno sguardo critico sul passato e sul presente. Grazie all'analisi emozionale, la letteratura può ritrovare il suo ruolo di *arte* che, al pari di altre arti quali la musica, la danza, la pittura, il cinema, è in grado di affascinare i giovani, provocare una reazione sia emotiva che riflessiva, ispirare la creatività e il pensiero divergente. Tali dimensioni risultano arricchite e potenziate, come è emerso dall'osservazione in classe, dalle verifiche formative e sommative e dal questionario di autovalutazione che hanno fornito un *feedback* positivo e, al contempo, uno stimolo per continuare il percorso iniziato, cercando di migliorarlo.

Bibliografia

- | | |
|---|--|
| Barthes R. (1988), <i>Il brusio della lingua. Saggi critici IV</i> , Torino, Einaudi. | Carli C. e Paniccia R.M. (2002), <i>L'analisi emozionale del testo</i> , Milano, FrancoAngeli. |
| Cardano M. (2020), <i>Argomenti per la ricerca qualitativa. Disegno, analisi, scrittura</i> , Bologna, il Mulino. | Cytowic R.E. (2025), <i>Un cervello dell'età della pietra nell'Era degli schermi</i> , Milano, Apogeo Editore. |

- Damasio A. (2000), *Emozione e coscienza*, Milano, Adelphi.
- Damasio A. (2012), *Il sé viene alla mente*, Milano Adelphi.
- Darwin C. (1872), *The expression of the emotions in man and animals*, Londra, John Murray.
- Eco U. (1962), *Opera aperta*, Milano, Bompiani.
- Eco U. (1979), *Lector in fabula*, Milano, Bompiani.
- Floridi L. (2011). *The philosophy of information*. Oxford, Oxford University Press.
- Freud S. (1977), *L'io e l'Es*, vol. IX, Torino, Bollati Boringhieri.
- Gomez Paloma F. (2013), *Embodied Cognitive Science*, Roma, Edizioni Nuova Cultura.
- Gomez Paloma F. e Damiani P. (2021), *Manuale delle Scuole ECS*, Brescia, Editrice Morcelliana.
- LeDoux J. (1999), *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Milano, Baldini e Castoldi.
- Lewin K. (1946), *Action research and minority problems*, «Journal of Social Issues», vol. 2, n. 4, pp. 34-46.
- Rivoltella P.C. (2012), *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Rizzolatti G. e Sinigaglia C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Segre C. (1985), *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Torino, Einaudi.