

SCUOLA E UNIVERSITÀ

MARIANNA MARRUCCI, VALENTINA BIANCHI

*Inclusione e chiavi di accesso al testo letterario.
Proposte di metodo¹*

*Inclusion and Access Ways to the Literary Text.
Methodological proposals*

ABSTRACT

In questo studio presentiamo alcune riflessioni sull'interazione tra educazione letteraria e educazione linguistica, a partire da una prima indagine esplorativa condotta con un gruppo di 60 studenti del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado e incentrata sulla lettura di un testo della letteratura italiana dell'estremo contemporaneo. L'obiettivo è quello di raccogliere indizi utili per la progettazione, in un'ottica inclusiva, di una didattica articolata in azioni flessibili e modulabili, capace di guidare, senza ingabbiare in rigidi modelli, studenti e docenti nell'esperienza dell'incontro col testo letterario.

Drawing from an exploratory survey, which focuses on the reading of a Contemporary Italian Literature text and conducted among a group of 60 students in their first two years of high school, in this study, we present some reflections on the interaction between literary education and language education. Our goal is to collect useful data to design a teaching methodology articulated into flexible and modular actions to guide students and instructors in their reading of the literary text. With an inclusive perspective, our teaching methodology will allow participants to freely engage with the literary text without feeling stuck within rigid, pre-constructed guidelines.

- 1 Questo lavoro è frutto della stretta collaborazione tra le due autrici, che lo hanno pensato e rivisto in modo congiunto. Tuttavia, ai fini della stesura finale del testo, i §§ 1, 5, 6, 7 e 8 sono da attribuire a Valentina Bianchi, mentre i §§ 2, 3, 4, 9 e 10 a Marianna Marrucci. Ringraziamo Beatrice Pacini per aver collaborato nella sperimentazione che ha reso possibile questa ricerca.

*Inclusione e chiavi di accesso al testo letterario.
Proposte di metodo*

1. *Educazione letteraria e educazione linguistica: alcune note per un'ottica inclusiva*

All'opportunità di tenere ben saldo, nella pratica didattica, il nesso tra educazione letteraria e educazione linguistica – un dato evidente se solo si pensa alla «materialità fatta di lingua»² delle opere letterarie – fanno ormai riferimento anche i documenti ministeriali relativi ai diversi ordini scolastici, nell'ottica della costituzione di un curriculum verticale e di una prospettiva didattica trasversale alle singole discipline. Vi si ribadisce, per esempio, che, da un lato, «la trasversalità dell'insegnamento della lingua italiana impone che la collaborazione con le altre discipline sia effettiva e programmata», dall'altro, «la lettura di testi di valore letterario consente allo studente un arricchimento anche linguistico»³. Le relazioni tra i due oggetti di insegnamento, lingua e letteratura, sono argomento di riflessione e dibattito da almeno mezzo secolo. La prospettiva oggi condivisa e condivisibile è quella di considerarli «due ambiti di lavoro distinti e, tuttavia, complementari e integrati»⁴. Ma sui modi concreti in cui articolare le interazioni, senza confondere o gerarchizzare i due ambiti, è ancora molto il lavoro da fare.

Nelle pagine che seguono si dà conto di un'indagine che tenta di inquadrare il campo della didattica della letteratura in una prospettiva inclusiva, da un lato ponendosi alcune domande relative all'accessibilità linguistica dei testi, dall'altro mirando a valorizzare le potenzialità del testo letterario nella costruzione delle soggettività degli apprendenti, nella stimolazione di capacità relazionali e sociali e nella guida alla scoperta della complessità del reale. Si tratta di una ricerca che è nata e si sviluppa attraverso il dialogo tra due tavoli di lavoro: la didattica della

2 C. Lavinio, *Testi a scuola. Tra lingua e letteratura*, Firenze, Franco Cesati Editore, 2021, p. 12.

3 *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali*, MIUR, 2010, p. 12.

4 S. Giusti, *Per una didattica della letteratura*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2014, p. 31. Per una ricostruzione del dibattito relativo alle specificità, ai confini e alle interazioni tra educazione linguistica e educazione letteraria si rimanda a S. Giusti, *Per una didattica della letteratura* cit.; E. Ardissino, *Insegnare italiano nella scuola secondaria*, Milano, Mondadori Education, 2018; C. Lavinio *Testi a scuola. Tra lingua e letteratura* cit.

letteratura e le questioni legate all'accessibilità e all'inclusione, l'educazione letteraria e l'educazione linguistica, con l'obiettivo di stabilire una sinergia capace di rispondere ad alcune delle grandi emergenze del mondo della scuola di questi anni, tra cui le carenze mostrate dagli studenti (e lamentate sempre di più dai docenti) nella comprensione e nella produzione di testi.

Tra l'altro, a questo proposito, nelle *Indicazioni nazionali*⁵ citate, tra gli *Obiettivi specifici di apprendimento del primo biennio* (questo è, come vedremo meglio a seguire, il target cui indirizziamo la nostra proposta), si legge che lo studente, durante il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado, ha a che fare con attività che mirano a sviluppare la propria «competenza testuale sia nella comprensione (individuare dati e informazioni, fare inferenze, comprendere le relazioni logiche interne) sia nella produzione (curare la dimensione testuale, ideativa e linguistica)», manipolando i testi a cui è esposto, in modo da capirne la multiformità che manifesta la varietà di punti di vista contenuti. In questa direzione, l'itinerario didattico che stiamo progettando intende partire dal testo per poi tornare al testo (con un «biglietto di andata e ritorno»⁶, sfruttando le potenzialità (linguistiche, e non solo) che ci offre nello specifico quello letterario, «sia stabilendo dunque un legame stretto tra le attività di comprensione e analisi e quelle di produzione sia stimolando attività di scrittura a partire da un testo dato e attività di riscrittura», con operazioni continue di «smontaggio» e «rimontaggio» del testo stesso⁷.

L'esperienza di attraversamento e appropriazione del testo e della sua lingua (esperienza favorita, come vedremo meglio più avanti, da operazioni di riscrittura) può diventare una chiave di accesso al testo stesso e ai suoi meccanismi compositivi: è proprio tramite la lingua, osservata con i mezzi e i metodi propri della «linguistica del testo»⁸, e sperimentata in una presa di parola con gli strumenti stessi della creazione letteraria, che si apre la porta del laboratorio sperimentale del testo.

La nostra ricerca, in questa fase iniziale, si è quindi concretizzata nell'elaborazione di una serie di attività-campione su un testo letterario del Duemila, l'in-

5 *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali* cit., p. 12.

6 C. Lavinio, *Biglietto di andata e ritorno tra lingua e letteratura*, in *Per una didattica della parola. Ascoltare, parlare, leggere e scrivere nella scuola primaria*, a cura di R. Setti, C. De Santis e R. Cella, Firenze, Franco Cesati editore, 2021, pp. 23-40.

7 M. Palermo, *Il (difficile) dialogo tra grammatica e testo*, in *Fuori e dentro il libro di italiano*, a cura di E. De Roberto, Firenze, Franco Cesati Editore, 2020, p. 23.

8 M. Palermo, *Le regole della grammatica e le regole del testo. Riflessioni in chiave didattica*, «Italiano a scuola», 3 (2021), p. 194: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/12993>. Per maggiori ragguagli sui metodi della 'linguistica del testo' adottati nell'analisi di testi letterari, si rimanda ad una recentissima raccolta di saggi: si tratta di S. Frigerio (a cura di), *Linguistica e testi letterari. Modelli, strumenti e analisi*, Roma, Carocci, 2022.

cipit del romanzo di Niccolò Ammaniti *Io non ho paura* (2001). Le attività sono state concepite per adolescenti che frequentano il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado e sono state già proposte a un piccolo ma eterogeneo campione di 60 studentesse e studenti⁹. Questa prima indagine pilota rappresenta soltanto l'avvio di una sperimentazione più ampia prevista in un momento successivo e che sarà ripensata proprio alla luce di questi primi e interessanti risultati.

Dunque, in queste pagine, muovendo dai motivi che ci hanno spinte alla scelta del destinatario delle proposte didattiche, ci avvieremo a presentare il nodo focale intorno al quale ruota il progetto, ovvero il testo, con le specificità che emergono mettendo in dialogo elementi linguistici e aspetti letterari, e la serie di attività proposte al nostro campione di studenti, basate su compiti di comprensione, analisi formale e produzione del testo, sull'operazione di riscrittura e sull'assunzione alternata di diversi punti di vista.

Crediamo che l'indagine esplorativa condotta possa fornire indizi utili per la progettazione di un percorso didattico unitario, fatto di fasi che possono essere rimodulate e riproposte con modalità e ordine diversi, anche grazie all'integrazione costante di operazioni basate su compiti di comprensione e produzione, favorita da un procedere all'unisono di educazione linguistica e educazione letteraria nei percorsi di apprendimento, che guida lo studente (supportando il docente) nei processi di ermeneutica del testo.

2. *L'ora di italiano nel primo biennio della scuola secondaria di secondo grado*

Il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado corrisponde a un cruciale momento di passaggio. Sul piano anagrafico tra i 14 e i 16 anni avviene il pieno ingresso nell'adolescenza e il congedo dall'infanzia. Nel percorso scolastico si tratta dell'ultimo segmento di fatto obbligatorio, secondo la normativa vigente in Italia.¹⁰ Nello specifico dell'ora di italiano, corrisponde a una fase di transizione: prolungamento della separazione tra educazione linguistica ed educazione letteraria, già avviata nel triennio precedente e sancita dalla manualistica¹¹, per un verso, e preparazione alla lettura dei classici della letteratura italiana,

9 Si tratta, in particolare, di due classi, una prima e una seconda, dell'Istituto tecnico tecnologico e del Liceo scientifico delle scienze applicate «Tito Sarracchi» di Siena.

10 La Legge n. 296 del 27 dicembre 2006 stabilisce che l'istruzione obbligatoria venga impartita per almeno 10 anni e la Circolare Ministeriale n. 101 del 30 dicembre 2010 dispone l'obbligo scolastico per la fascia d'età 6-16 anni.

11 Le adozioni dei libri di testo nei cinque anni che comprendono il triennio del primo grado e il primo biennio del secondo grado corrono su due binari paralleli: da un lato il manuale di grammatica, dall'altro l'antologia di testi, svincolati l'uno dall'altra e spesso, nell'organizzazione didattica, usati separatamente, in una gestione 'schizo-

momento ultimo di riflessione metalinguistica e consolidamento di competenze testuali da mettere a frutto negli anni successivi, per un altro. Il primo biennio della secondaria di secondo grado presenta anche, solitamente, l'ultima occasione di accertamento e certificazione di disturbi dell'apprendimento. Ma, al di là di specifici casi di difficoltà di apprendimento, l'attuale quadro generale è preoccupante. Come dimostrano anche i risultati delle rilevazioni Ocse-Pisa¹², infatti, è diffusamente riscontrabile tra gli studenti di questa fascia d'età una mancata (o molto scarsa) acquisizione di competenze testuali, metalinguistiche e letterarie, se queste ultime si misurano nella capacità di comprendere e interpretare un testo letterario, cioè un testo costitutivamente complesso.

Non è da sottovalutare, a questo proposito, il fatto che siamo in un «momento di transizione epocale e la scuola deve accettare la sfida imposta dall'avvento del digitale e delle sue conseguenze sul modo di leggere e di scrivere testi», diventando un po' «santuario (nel senso di luogo di tutela e conservazione) delle capacità di comprendere e produrre testi lunghi, continui, semanticamente densi e sintatticamente complessi»¹³. Partiamo proprio da qui: analizzare l'«intreccio profondo tra ricezione e produzione di testi»¹⁴, attraverso l'«osservazione sistematica delle strutture linguistiche» (come si legge nelle *Indicazioni nazionali*¹⁵), cercando di capire come avviene l'«assemblaggio» dei «pezzi»¹⁶ e come si sviluppano i processi di formalizzazione.

frenica' della disciplina. Per un bilancio recente sulla manualistica e sull'insegnamento della letteratura nella secondaria di primo grado e nel primo biennio del secondo grado si veda il volume a cura di E. Zinato *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*, Bari-Roma, Laterza, 2022, in particolare i capp. 1.2, 2.1 e 2.2.

- 12 Pisa (Programme for International Student Assessment) è un'indagine internazionale periodica (ogni tre anni, dal 2000) promossa dall'Ocse (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico) con l'obiettivo di accertare le competenze degli studenti quindicenni, alle soglie del completamento dell'obbligo scolastico, dei Paesi aderenti. L'attenzione si concentra sulle competenze nella lettura, nella matematica e nelle scienze. I risultati dell'ultima rilevazione (2018) attestano un calo delle competenze nella lettura tra i quindicenni italiani. La media italiana è inferiore alla media Ocse, con differenze tra aree geografiche e tra i generi; il 23% dei quindicenni che hanno partecipato all'indagine non raggiunge i livelli minimi di competenza nella comprensione di un testo scritto. Cfr. <https://www.invalsiopen.it/risultati-ocse-pisa-2018/>.
- 13 M. Palermo, *Le competenze di italiano: il ruolo della scuola e dell'università*, in «Le parole e le cose2. Letteratura e realtà», 28 (2017): <http://www.leparoleelecose.it/?p=26455>, p. 2.
- 14 C. Lavinio *Testi a scuola. Tra lingua e letteratura* cit., p. 26.
- 15 *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali* cit., p. 103.
- 16 M.L. Altieri Biagi, *Creatività, parola ambigua*, in *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, a cura di C. Lavinio, Milano, FrancoAngeli, 2005, p. 69.

3. *L'esperienza della letteratura: risorse e ostacoli*

L'incontro con un testo letterario è un'esperienza emotiva e cognitiva molto intensa che, come stanno dimostrando anche alcune ricerche nel campo delle scienze cognitive e delle neuroscienze, si realizza fisicamente, provocando cioè delle reazioni a livello fisico e stimolando l'attivazione di determinati circuiti neurali che sono a loro volta collegati a funzioni come l'empatia e la memoria; funzioni che stanno alla base delle interazioni sociali, delle relazioni umane e dell'apprendimento. L'esperienza della lettura di opere letterarie permette di «allargare in forma virtuale, per via di simulazione e di immedesimazione, il campo della nostra esperienza, e quindi di arricchire la nostra cassetta degli attrezzi di altri strumenti mentali, di nuovi modelli di condotta e/o di interpretazione dei fatti: nuove tracce per imbastire reazioni e risposte, nuove coordinate per dare senso a ciò che accade»¹⁷.

Ciò è possibile perché la letteratura allestisce microcosmi, mettendo in forma, nella propria tessitura linguistico-retorica, la complessità, indicibile in maniera diretta, delle emozioni e dei pensieri umani; e lo fa con un unico strumento creativo e comunicativo: la lingua. Così un testo letterario presenta, da un lato, una straordinaria potenzialità come attivatore di processi empatici e cognitivi e, dall'altro lato, un livello massimo di formalizzazione linguistica. I due lati intrattengono tra loro una relazione di necessità: il secondo è strettamente funzionale al primo, che non si dà senza l'altro. Ma questi due tratti costitutivi possono entrare in conflitto: accade quando la forma, anziché accenderlo, ostacola il funzionamento del testo come congegno empatico-cognitivo. E accade, per esempio, ad apprendenti con italiano L2 o con difficoltà di linguaggio e di apprendimento, ma anche, più in generale, a tutti coloro che, benché parlanti nativi, non hanno acquisito una padronanza della lingua scritta e una competenza testuale sufficienti per accedere a un testo complesso – condizione, questa, sempre più diffusa tra i quindicenni italiani.

Anche di fronte a un testo della letteratura italiana dell'estremo contemporaneo¹⁸ si può innescare questo tipo di conflitto. Il testo sarà, all'apparenza, meno respingente rispetto a una novella di Boccaccio o a una pagina del *Principe* di Machiavelli, ma anche rispetto a opere del secolo scorso, perché è fatto con l'ita-

17 M. Barenghi, *Poetici primati. Saggio su letteratura e evoluzione*, Macerata, Quodlibet, 2020, p. 119. Per ulteriori approfondimenti su questo filone di studi si rinvia, tra gli altri, a M. Wolf, *La lettura profonda*, in Ead., *Lettore vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale* (2018) e, in una prospettiva didattica, a S. Giusti e N. Tonelli, *Comunità di pratiche letterarie. Il valore d'uso della letteratura e il suo insegnamento*, Torino, Loescher, 2020.

18 Con la formula 'letteratura dell'estremo contemporaneo' si indica la letteratura del Duemila. Si veda, su questo, *L'estremo contemporaneo. Letteratura italiana 2000-2020*, a cura di E. Zinato, Roma, Treccani, 2020.

liano contemporaneo, lo stesso che i lettori usano quotidianamente. Non per questo, però, è pienamente accessibile, proprio perché, in quanto testo letterario, presenta un alto grado di formalizzazione e non è codificato secondo un insieme fisso e riconoscibile di convenzioni, anche se sembra scritto nella stessa lingua che gli studenti usano nella comunicazione ordinaria. Il problema è che l'allestimento di microcosmi tridimensionali avviene attraverso una serie di dispositivi retorico-linguistici e una tessitura testuale che richiedono, perché il congegno funzioni, un'attenzione prolungata e l'esercizio di un pensiero critico-analitico di cui gli adolescenti (ma anche molti adulti) sono sempre meno capaci¹⁹. E, sotto questo profilo, la prosa può nascondere, a livello di testualità, insidie anche più significative della poesia, perché si presenta, tendenzialmente, sotto forma di testo lineare e piuttosto esteso: un muro testuale da scalare (spesso) con un'attrezzatura troppo scarsa.

4. *Il caso del romanzo di Niccolò Ammaniti Io non ho paura*

Io non ho paura viene pubblicato proprio all'inizio del secolo, nel 2001; dopo l'esordio sotto il segno dell'antologia *Gioventù cannibale* (1996), con questo romanzo Ammaniti trova una maturità espressiva che lo colloca oltre quella prima esperienza giovanile e in una posizione di originalità nel panorama della narrativa italiana del nuovo secolo. Nel 2003 Gabriele Salvatores lo porta al cinema, curando la regia di un film alla cui sceneggiatura collabora lo stesso Ammaniti. Negli anni successivi il libro comincia a entrare nella rosa delle letture scolastiche. Opera della consacrazione di Niccolò Ammaniti e, tra i romanzi del nostro secolo, uno dei più presenti nelle aule scolastiche, oggi possiamo considerare *Io non ho paura* un piccolo classico della letteratura italiana dell'estremo contemporaneo.

Come è noto, il protagonista è un bambino, il quale, in un'estate della fine degli anni Settanta, in un piccolo paese del Sud Italia, fa una scoperta traumatica, che di fatto segna la fine della sua infanzia. Ecco una delle ragioni per cui questo testo è entrato facilmente nella scuola, tra le letture consigliate nel passaggio tra la scuola media e il primo biennio delle superiori: apre uno spaccato profondo sia su un passaggio decisivo della vita, che gli studenti stanno attraversando, sia su squilibri e conflitti cruciali della realtà sociale italiana recente.

Il titolo, *Io non ho paura*, contiene un riferimento diretto a un'emozione primaria, cioè, secondo le note tesi di Paul Ekman, universale, comune a tutte le culture²⁰. L'emozione in questione corrisponde alla paura di affacciarsi sull'abisso

19 Si veda, su questo, A. Nardi, *Il lettore distratto. Leggere e comprendere nell'epoca degli schermi digitali*, Firenze University Press, 2022.

20 Sulle potenzialità dell'educazione letteraria per lo sviluppo di competenze affettive,

dell'orrore, alla paura di crescere e di entrare in un mondo, quello degli adulti, che si presenta tutt'altro che rassicurante e accogliente. La vicenda del protagonista può essere letta come storia della costruzione di una soggettività, cioè di un'identità, che procede per negazioni, schermi e dislocazioni. E questo procedere 'obliquo' offre suggerimenti interessanti a chi insegna lingua e letteratura italiana a gruppi di adolescenti. Può essere letta, anche, come storia dalla portata semantica universale, cioè trasversale alle culture, e, insieme, culturalmente connotata e radicata nella storia d'Italia.

Per questo insieme di motivi ci siamo orientate sul romanzo di Ammaniti. E abbiamo selezionato, in particolare, la scena d'apertura, soprattutto per come vi prende avvio l'allestimento narrativo. Leggiamo e analizziamo il testo.

Stavo per superare Salvatore quando ho sentito mia sorella che urlava. Mi sono girato e l'ho vista sparire inghiottita dal grano che copriva la collina. Non dovevo portarmela dietro, mamma me l'avrebbe fatta pagare cara. Mi sono fermato. Ero sudato. Ho preso fiato e l'ho chiamata. – Maria? Maria? Mi ha risposto una vocina sofferente. – Michele! – Ti sei fatta male? – Sì, vieni. – Dove ti sei fatta male? – Alla gamba. Faceva finta, era stanca. Vado avanti, mi sono detto. E se si era fatta male davvero? Dov'erano gli altri? Vedevo le loro scie nel grano. Salivano piano, in file parallele, come le dita di una mano, verso la cima della collina, lasciandosi dietro una coda di steli abbattuti. Quell'anno il grano era alto. A fine primavera aveva piovuto tanto, e a metà giugno le piante erano più rigogliose che mai. Crescevano fitte, cariche di spighe, pronte per essere raccolte. Ogni cosa era coperta di grano. Le colline, basse, si susseguivano come onde di un oceano dorato. Fino in fondo all'orizzonte grano, cielo, grilli, sole e caldo. Non avevo idea di quanto faceva caldo, uno a nove anni, di gradi centigradi se ne intende poco, ma sapevo che non era normale. Quella maledetta estate del 1978 è rimasta famosa come una delle più calde del secolo. Il calore entrava nelle pietre, sbriciolava la terra, bruciava le piante e uccideva le bestie, infuocava le case. Quando prendevi i pomodori nell'orto, erano senza succo e le zucchine piccole e dure. Il sole ti levava il respiro, la forza, la voglia di giocare, tutto. E la notte si schiattava uguale. Ad Acqua Traversa gli adulti non uscivano di casa prima delle sei di sera. Si tappavano dentro, con le persiane chiuse. Solo noi ci avventuravamo nella campagna rovente e abbandonata. Mia sorella Maria aveva cinque anni e mi seguiva con l'ostinazione di un bastardino tirato fuori da un canile. "Voglio fare quello che fai tu" diceva sempre. Mamma le dava ragione. "Sei o non sei il fratello maggiore?" E non c'erano santi, mi

anche in relazione con la prospettiva del cosiddetto "curricolo emotivo" per educare alla gestione delle emozioni i bambini e gli adolescenti, si vedano le stimolanti riflessioni di Matteo Giancotti nel recente *Educare al testo letterario. Appunti e spunti per la scuola primaria*, Milano, Mondadori, 2022, in particolare il cap. *Letteratura come educazione* (pp. 23-33).

toccava portarmela dietro. Nessuno si era fermato ad aiutarla.
 Normale, era una gara.

L'incipit denuncia subito che la narrazione è condotta alla prima persona («Stavo per superare Salvatore»). Chi parla in questa pagina? Chi racconta la storia? Da quale prospettiva vengono osservati i fatti? Rispetto alla storia che racconta che cosa sa e vede il narratore? Il narratore vede esattamente quello che vede uno dei personaggi, il protagonista: il punto di vista da cui si racconta coincide con quello del protagonista. Volendo ricorrere alle categorie classiche di Gérard Genette entrate ormai stabilmente nella manualistica scolastica, possiamo dire che la narrazione è a focalizzazione interna: il narratore è un personaggio che prende parte alla vicenda (ne è, anzi, il protagonista); dunque il punto di vista da cui viene condotta la narrazione è interno alla storia. Possiamo definire il narratore intradiegetico (è interno alla storia) e omodiegetico (coincide con il protagonista). Il narratore, dunque, coincide sempre con il protagonista, ma – è importante notarlo – il suo punto di vista entra ed esce dalla storia; nel testo si alternano, cioè, uno sguardo in presa diretta e uno sguardo a distanza dai fatti narrati. A leggere con attenzione, infatti, in questa pagina si percepiscono due punti di vista distinti: quello di un io narrato (il narratore-protagonista dentro la storia, all'epoca dei fatti) e quello di un io narrante (il narratore-protagonista dopo la storia, a distanza di tempo). L'io narrato è un bambino di nove anni. L'io narrante è quel bambino cresciuto, diventato un adulto, che ha più informazioni del bambino e le mette in ordine secondo una logica diversa. Perciò possiamo dire che la focalizzazione interna si intreccia alla focalizzazione zero, quella dei casi in cui il narratore è onnisciente, è cioè in possesso di informazioni che i personaggi non hanno: può guardare la vicenda dall'alto e averne una visione d'insieme offerta dalla lontananza. Infatti in questo caso l'io narrante, che guarda la storia da una certa distanza temporale, sa molte cose in più rispetto ai personaggi: sa, per esempio, che l'estate del 1978 «è rimasta famosa come una delle più calde del secolo»; conosce i gradi centigradi, a differenza di quando era bambino («Non avevo idea di quanto faceva caldo, uno a nove anni, di gradi centigradi se ne intende poco, ma sapevo che non era normale»). È grazie alla voce dell'io narrante che il lettore individua le coordinate esatte dell'ambientazione: Acqua Traverse nell'estate del 1978. È dalla voce dell'io narrante che il lettore apprende l'età dell'io narrato-protagonista: nove anni.

Tanto l'io narrato quanto l'io narrante si esprimono in uno stile paratattico e colloquiale, che riproduce aspetti dell'italiano parlato. Dopo un inizio al passato prossimo, prevale l'uso dell'imperfetto, con una funzione descrittiva e iterativa²¹.

21 Tra le attività elaborate finora ne abbiamo inserite due sulla categoria di 'tempo' su cui, tuttavia, non ci soffermeremo in questa sede, in quanto sarebbe necessaria una riflessione a parte: e ulteriori ricerche empiriche.

L'imperfetto è anche il tempo tipico del racconto e del gioco infantile (si parla, infatti, di 'imperfetto ludico') e la sua prevalenza conferisce a questa prima scena un alone leggendario e fantastico.

Sul piano retorico, si può notare la presenza di due similitudini che attingono al plausibile sapere di un ragazzino di nove anni (le dita di una mano e un cagnolino uscito da un canile) e di una similitudine un po' più colta e raffinata (onde di un oceano dorato), presente nella parte centrale, in cui il punto di vista è quello dell'io narrante.

I personaggi compaiono in scena senza essere presentati. Prendiamo la prima sequenza («Stavo... abbattuti»): chi è Salvatore? Chi sono gli altri? Perché non si fermano ad aspettare il protagonista e sua sorella? Che cosa stanno facendo? Solo più avanti il lettore saprà che cosa stanno facendo e perché non si fermano: «Normale, era una gara» – spiega e commenta il narratore alla fine di questa pagina, chiudendo il cerchio. La presentazione dei personaggi è indiretta e *in medias res*, con un procedimento di disseminazione di spie, così come accade per l'ambientazione: il lettore scopre gradualmente, un pezzo alla volta, le informazioni, che è chiamato a ricomporre. Ma per farlo deve sapersi muovere nel testo. È una strategia di scrittura che presuppone una precisa strategia di lettura: attiva, collaborativa, interpretativa. Il sistema dei personaggi, come la gestione del punto di vista, è organizzato su due poli: da un lato 'noi' (i bambini); dall'altro 'gli adulti' (loro):

Ad Acqua Traverse gli adulti non uscivano di casa prima delle sei di sera. Si tappavano dentro, con le persiane chiuse. Solo noi ci avventuravamo nella campagna rovente e abbandonata.

Agli altri, gli adulti, corrispondono spazi chiusi e oscurità («si tappavano dentro, con le persiane chiuse»), mentre i bambini attraversano spazi aperti e assolati («campagna rovente e assolata»). Un elemento decisivo è quello della luce, contrapposta all'ombra: la percezione visiva è prevalente sugli altri sensi, che tende ad assimilare: «fino in fondo all'orizzonte grano, cielo, grilli, sole e caldo». E si alternano primi piani e campi lunghi, così come si alternano un'ottica narrativa in presa diretta e un'ottica a distanza. Si delinea, dunque, in questa pagina, un sistema di opposizioni: esterno/interno, luce/ombra, vicino/distante, bambini/adulti.

5. *Nell'officina del testo: sulla categoria di persona come funzione testuale*

Addentrandoci dunque nei meccanismi e nei processi alla base della costruzione del testo, e osservandolo nel proprio farsi attraverso le strategie linguistiche utilizzate, già dal titolo è possibile intuire il motivo del nostro interesse per il romanzo scelto: si assiste immediatamente, in apertura, a una dichiarazione di 'appropriazione diretta' della lingua, attraverso l'affermarsi del pronome di prima persona singolare, io. E si introducono così le prime questioni linguistiche rile-

vanti per le nostre proposte didattiche e per la prospettiva assunta: il focus è sulla categoria dei pronomi che verranno trattati, nell'ottica di Émile Benveniste²², innanzitutto, e lo vedremo a seguire, come «istanze di discorso», ovvero indicatori di atti di *parole* ogni volta unici, resi tali dal parlante. Più avanti ci si occuperà, inoltre, delle caratteristiche legate alla loro 'sintassi', e dunque, alle modalità di combinazione con gli altri elementi all'interno del discorso.

Entro il quadro proposto da Benveniste, che qui prendiamo a prestito almeno in relazione ai principi teorico-metodologici adottati, ci dedichiamo dunque alla nozione di persona, rappresentata dalla funzione 'io' e, nella fattispecie, dal pronome personale di prima persona singolare che la manifesta: si ha a che fare con un elemento cui non corrisponde di fatto una classe di referenza specifica, oggettiva, e ben individuabile (come nel caso dei nomi). Io, ogni volta unico, può essere definito solo entro la realtà di discorso in cui viene pronunciato.

Alla luce di queste considerazioni, e mirando a riconoscere la funzione e le caratteristiche dell'io all'interno del testo, (punto di partenza e) prima domanda da porsi come input iniziale per un primo contatto è dunque *chi dice 'io'?* Qual è, in questo caso, la sua classe di referenza nel mondo extratestuale?

Sin dal titolo, la sua presenza chiama inevitabilmente in causa un tu, l'interlocutore, il lettore stesso, che si sente immediatamente catapultato nel testo: si istituisce così, da subito, la prima relazione testuale, utile da indagare ai fini interpretativi.

Tramite l'osservazione di certe categorie deittiche, come quella dei pronomi (personali), di cui discuteremo ancora nel corso del lavoro, a più riprese e da varie prospettive, si prendono dunque in esame i frammenti testuali in cui «il dominio testuale» e quello «contestuale»²³ si fondono, necessitando di informazioni aggiuntive, da reperire, appunto, dalla situazione di contesto. Su questa linea, proponiamo dunque percorsi di accompagnamento nel laboratorio del testo e di esercitazione all'appropriazione della lingua e degli strumenti di cui dispone il testo stesso nel proprio manifestarsi.

6. Prime proposte e prime risposte

Alla luce di queste riflessioni abbiamo quindi elaborato una combinazione di attività didattiche da portare direttamente in aula con l'obiettivo di sottoporre a verifica le ipotesi di partenza, nonché di ottenere dati concreti su cui poggiare la linea del nostro ragionamento e rimodulare il progetto per una futura più ampia sperimentazione.

L'ordine sequenziale con cui abbiamo proposto le attività realizzate non è

22 E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966, p. 251.

23 A. Ferrari, *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Roma, Carocci, 2014, p. 35.

dirimente: con la progressiva estensione del campione, e i relativi dati ottenuti, cerchiamo infatti di indagare le diverse possibilità di combinare le attività elaborate in modo che il docente possa scegliere liberamente, e in base alle esigenze della classe, le questioni su cui soffermarsi e quelle da trascurare, attraverso un percorso didattico parzialmente rimodulabile benché tracciato nei suoi nodi fondamentali per evitare tanto la strada di facili impressionismi quanto quella di sterili tecnicismi.

In questo senso, diventano sempre più necessarie un'intima interazione tra i processi, le forme e le funzioni della dimensione linguistica e le categorie interpretative e i metodi propri della dimensione letteraria nonché, probabilmente, un ripensamento verso cui, di fatto, tende anche la struttura del nuovo esame di Stato, secondo quanto dichiara la normativa di orientamento alla preparazione delle prove²⁴, anche della tradizionale (e talora eccessivamente netta, almeno per quanto riguarda le attività presenti nella manualistica) separazione tra lo sviluppo delle abilità di comprensione e quelle di produzione. L'idea è quella di abituare lo studente nella pratica della fusione tra punto di vista dell'emittente e del ricevente, per una gestione globale dei testi: in questa direzione va ancora una volta la normativa nazionale per la realizzazione delle prove finali (sia del primo sia del secondo ciclo), proponendo, ad esempio, possibili percorsi didattici che facciano leva su operazioni di riscrittura e di riformulazione²⁵.

7. *Verso la scoperta del testo: valorizzazione del precontatto e primi momenti di riflessione metalinguistica*

Per cercare una prima porta di accesso all'interpretazione del testo, si prova a proporre, in apertura di un ipotetico itinerario didattico, l'analisi del paratesto. Si comincia quindi dal titolo e da alcune parole-chiave che chiediamo di scegliere direttamente agli studenti, in modo da formulare ipotesi anche prima della lettura del testo, e in modo da suscitare interesse, provando ad accendere fin da subito immaginazione e creatività.

In un'attività di pre-contatto con il testo, allo studente si richiede di provare a immaginare *chi non ha paura; di cosa non ha paura; perché non ha paura*. Nello spe-

24 Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Documento di orientamento per la redazione della prova d'italiano nell'esame di stato conclusivo del primo ciclo*: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Documento+orientamento+prova+italiano+esame+di+stato+primo+ciclo/82e41006-0ccb-499f-8c9a-ca0eb5619b-9c?version=1.0>; Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Documento di lavoro per la preparazione delle tracce della prima prova scritta dell'Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione*: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/documento+di+lavoro.pdf/051e56ce-1e57-471d-8c9f-9175e43b8c0c>.

25 Es. il riassunto: cfr., tra gli altri, L. Serianni, *Italiani scritti*, Bologna, il Mulino, 2012; M. Palermo, *Le regole della grammatica e le regole del testo. Riflessioni in chiave didattica* cit.

cifico, si chiede di scegliere tre parole-chiave che possano rispondere al meglio alle domande 'chi?', 'cosa?' e 'perché?', operazione molto utile per coloro che presentano difficoltà di apprendimento, ma che risulta senz'altro di supporto anche a chi non ha nessuna difficoltà, almeno nell'avvio del percorso di avvicinamento al testo. E proprio in prospettiva inclusiva, l'attività costituisce, inoltre, un importante momento di supporto anche per il docente, poiché può fornire, come vedremo di seguito con alcuni esempi, importanti indizi sul tipo di approccio alla testualità e, più in generale, sullo stile cognitivo dei singoli studenti.

Nelle prime risposte ottenute dal nostro campione di studenti si rileva un'estrema varietà nelle modalità di categorizzazione impiegate: in alcuni casi, l'attività riesce anche ad attivare le conoscenze pregresse, fatto che conferma l'importanza di simili tipologie di compiti in un percorso di guida all'interpretazione di un testo (specialmente letterario). Solo per fare qualche esempio significativo (almeno per questa fase del nostro studio), si assiste, da un lato, a 'meri' tentativi di risposta alle domande (es. *chi non ha paura? – il protagonista; di cosa non ha paura? – l'ambiente che lo circonda; perché non ha paura? – perché è coraggioso*), che 'trascurano' la richiesta di individuazione di una parola-chiave, operazione su cui il docente può decidere di lavorare anche in una seconda fase, magari durante uno dei momenti dedicati alla riflessione metalinguistica analitica, che dovrebbero condurre in un percorso di maggiore consapevolezza linguistico-testuale a tutti i livelli. Dall'altro lato, si osservano, invece, tentativi di individuazione di concetti chiave, talora rappresentati da nomi nudi, non determinati, concreti (es. *chi non ha paura? – ragazzo*) o astratti (es. *perché non ha paura? – coraggioso*), talora da nomi propri (es. *chi non ha paura? – Michele*), talora da nomi introdotti da articoli determinativi (es. *chi non ha paura? – il protagonista; perché non ha paura? – l'amicizia*), che mirano a formulare ipotesi sui possibili scenari interpretativi di apertura del romanzo, restituendo, in un certo senso, un quadro unitario utile, appunto, per un primo accostamento al testo.

E in una didattica che fa perno sulla dimensione testuale, scavando più a fondo, ed entrando nel vivo del testo, si propongono attività con focus sulle strutture linguistiche che forniscono importanti informazioni sull'architettura testuale e dunque sul testo inteso «come unità grammaticale» prima che «unità di senso»²⁶: si tratta delle reti di relazioni su cui si erge l'impalcatura testuale, ovvero quegli strumenti che guidano il destinatario nella lettura del testo, in quanto contribuiscono alla progressione tematica, all'osservazione della struttura dell'informazione e della sua distribuzione.

Si veda, in proposito, l'attività 1, riportata a seguire:

Attività n. 1

Alla fine della riga 1 è presente un pronome contratto «l'»: a chi/cosa si riferisce questo pronome?

Anche alla riga 3 trovi la stessa forma pronominale «l'», nella frase *mamma me l'avrebbe fatta pagare*: i due pronomi si riferiscono allo stesso elemento?

Se non è così, specifica quale parte di testo sostituisce il pronome presente alla riga 3. Indica, infine, se i due pronomi sostituiscono un nome, un verbo o una frase intera.

Nel percorso di scoperta del testo, sfruttando momenti di riflessione meta-linguistica, si è deciso di muovere dall'analisi delle (micro)strutture linguistiche (sempre a partire dalla loro realtà contestuale), focalizzandoci, innanzitutto, sull'uso dei pronomi clitici, in particolare quelli di terza persona singolare con funzione accusativa. Si tratta di elementi che, per essere compresi, rinviano necessariamente a altro materiale testuale, non avendo un significato autonomo, instaurando di conseguenza relazioni all'interno del testo, su cui si reputa utile operare ai fini di una corretta interpretazione dell'intelaiatura su cui poggia il testo. Ci riferiamo qui alle relazioni di «rinvio», ovvero di «rimando tra due elementi dello stesso testo»²⁷. Tra l'altro, tra i pronomi, quelli clitici di terza persona singolare con funzione di oggetto diretto rappresentano la categoria che, in caso di difficoltà nei processi di acquisizione linguistica, risulta selettivamente danneggiata (non a caso, infatti, sono considerati specifici indicatori, o *marker*, clinici del disturbo del linguaggio). Sono infatti elementi fonologicamente deboli, nonostante la complessità delle operazioni morfosintattiche che implicano e il forte carico di informazioni morfosintattiche che veicolano, a maggior ragione nel caso della terza persona, in cui convergono indicazioni di genere, numero e caso²⁸. La 'terza persona', inoltre, non è deitticamente vincolata come le persone vere e proprie e la sua decodifica è spesso legata all'individuazione di una catena anaforica.

Ed è al riconoscimento del processo di rinvio anaforico e del referente testuale (l'antecedente, detto anche 'punto di attacco') che mirano attività di questo tipo, permettendo la ripresa di certe categorie grammaticali, tra cui quella dei pronomi, attraverso l'osservazione dei processi di attivazione dei referenti che vengono così resi accessibili e disponibili per essere utilizzati e poi richiamati da specifiche forme di rinvio: si cerca così di riflettere, a più ampio spettro, su quei

27 M. Palermo, *Linguistica testuale dell'italiano* cit., p. 77.

28 A. Cardinaletti, E. Casani, *Pragmatica nell'uso dei pronomi clitici diretti di terza persona singolare in bambini dislessici con e senza disturbo specifico del linguaggio*, in *Lingua in contesto. La prospettiva pragmatica*, a cura di E. Nuzzo e I. Vedder, Milano, AltLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata, pp. 9-27.

meccanismi linguistici che fungono da «segnali stradali»²⁹ per chi si trova a percorrere le strade interpretative proposte dal testo. In questo senso, si diceva, nell'attività in questione, si va a indagare il rapporto tra antecedente e forma di rinvio, per comprendere i principi e gli usi della lingua che garantiscono la progressione e la continuità tematica: l'analisi della relazione tra questi due elementi introduce così alla trattazione di contesti più complessi come, per esempio, la catena anaforica, costituendone il primo anello promotore.

Le prime risposte ottenute dagli studenti danno prova della complessità interpretativa anche dal punto di vista concettuale, oltre che sintattico-testuale, delle espressioni pronominali considerate (poiché si richiede una certa capacità di astrazione e di consapevolezza dei meccanismi testuali di rinvio). In altre parole, spesso gli studenti tendono a pensare che l'antecedente, e dunque il punto d'attacco a cui rinvia la forma pronominale analizzata, sia sempre un nome, anche nel caso in cui, in realtà, si tratta di una frase intera, come nell'esempio *mamma me l'avrebbe fatta pagare*, su cui si chiede appunto di riflettere nelle istruzioni. Tra i dati raccolti, inoltre, si assiste a una tendenza da parte di circa un terzo degli studenti che hanno partecipato a questa prima sperimentazione, a far interferire e sovrapporre il sistema linguistico e il mondo extralinguistico: le risposte si fermano infatti alla ricerca del referente extralinguistico (per es. *la sorella di Michele, Maria*, senza richiamare specificamente, letteralmente, la parte di testo sostituita pronominalmente, *mia sorella*), non sempre individuato correttamente (per es. *Michele, il protagonista*), dimostrando una generale mancanza di percezione dei diversi piani di osservazione con cui si osserva un testo (per es. si fa riferimento a chi parla, l'io narrante, il protagonista), o omettendo l'esplicitazione della categoria linguistica con cui l'elemento viene rappresentato nel testo, nonostante sia richiesto nelle istruzioni. Questa sovrapposizione di prospettive di analisi potrebbe effettivamente essere gestita e probabilmente risolta con una maggiore esposizione alla realtà (con)testuale (e una conseguente maggiore esercitazione alla sua interpretazione) in cui gli elementi linguistici si combinano dinamicamente, superando i confini della frase, e chiarendo così la distinzione tra i diversi piani di analisi (che lo studente deve, tuttavia, saper fare dialogare, consapevole delle singole specificità), ovvero tra come gli elementi appaiono nella dimensione extralinguistica e extratestuale, come poi vengono rappresentati formalmente nel testo e infine definiti nei paradigmi grammaticali.

8. Sull'appropriazione della lingua: punti di vista nel testo

Per orientare gli studenti a imparare a muoversi nel testo, attraverso l'analisi delle strategie utilizzate dall'autore, considerato che, come già detto, in questo seg-

29 M. Prandi, *Le regole e le scelte. Grammatica italiana*, 2a ed., UTET, Torino, 2020, p. 172.

mento di apertura del romanzo il lettore si trova catapultato in uno scenario popolato da personaggi che compaiono d'improvviso, senza nessuna descrizione introduttiva, e che si alternano continuamente, si propone di riflettere ancora sull'«identità della persona, dallo specifico punto di vista che ne offre la lingua tramite la strutturazione della persona grammaticale»³⁰.

Si descrive infatti il mondo degli adulti, 'di loro', che si contrappone al mondo dei bambini, il mondo in cui appare per la prima volta la prima persona plurale 'noi' (cfr. in proposito l'attività 6 che riportiamo anche a seguire):

Attività n. 6

Leggi di nuovo queste frasi:

Si tappavano dentro, con le persiane chiuse. Solo noi ci avventuravamo nella campagna rovente e abbandonata.

A chi si riferisce il narratore con questo pronome personale di prima persona plurale ("noi")?

E a chi corrisponde il soggetto non espresso (cioè sottinteso) della prima frase?

Nell'uso del noi l'io è certamente incluso a pieno titolo: tuttavia, sulla scia di quanto dichiara Silvia Pieroni³¹ richiamando i termini di Harald Weinrich³², è l'atteggiamento comunicativo dello scrivente che cambia, e che manifesta, di conseguenza, un cambiamento nella funzione testuale: si tratta infatti di una porzione di testo in cui a prevalere è la funzione narrativa (rispetto a quella 'commentativa', utilizzando la terminologia di Weinrich, in cui è l'io che prevale). Il punto di vista cambia: si prendono le distanze dal passato e lo si descrive con gli occhi dell'io-adulto. Io lascia spazio a noi.

Di fatto, tale passaggio risulta marcato da indicatori testuali specifici. La varietà degli usi pronominali funge dunque da viatico per comprendere le variazioni funzionali che caratterizzano i testi e il loro dispiegarsi: si tratta di importanti spie linguistiche da valutare anche in prospettiva didattica, considerandole in rapporto ai movimenti testuali.

Con questa attività si cerca inoltre di riflettere ancora su forme di rinvio testuale, ovvero sulla ripresa anaforica con valore di soggetto e, nello specifico, sui casi di 'ellissi del soggetto'³³, partendo da una delle caratteristiche fondamentali

30 S. Pieroni, *Varietà testuali dell'io*, in *Identità / diversità*. Atti del III Convegno dipartimentale dell'Università per Stranieri di Siena (Siena, 4-5 dicembre 2012), a cura di T. de Rogatis, G. Marrani, A. Patat, V. Russi, Pisa, Pacini, 2013, p. 185.

31 S. Pieroni, *Varietà testuali dell'io* cit., p. 187.

32 H. Weinrich, *Tempus. Besprochene und erzählte Welt*, Stuttgart, Kohlhammer, 1964.

33 Per la terminologia utilizzata, si veda, tra gli altri, M. Palermo, *Linguistica testuale dell'italiano* cit., p. 83.

dell'italiano, quella di essere tra le lingue a espressione non obbligatoria del soggetto. Come nell'attività 1, sebbene in relazione a elementi e co(n)testi diversi, si cerca di abituare lo studente a operare su piani di analisi diversi: da una parte, riconoscimento del referente nella realtà extralinguistica, dall'altra, individuazione della specifica porzione di testo, richiamata tramite rinvii di tipo anaforico «privi di corpo fonico»³⁴. Si tratta dunque di reperire informazioni sulla relazione grammaticale soggetto entro i confini della frase, indirizzati dalla sua proprietà principale, quella di concordare con verbi di forma finita, spostando poi il focus oltre il contesto frasale, per il recupero del soggetto attraverso l'osservazione del funzionamento del processo di rinvio anaforico. E che ci sia un bisogno effettivo di sensibilizzare gli studenti a osservare i fenomeni da punti di vista diversi ma dialoganti, in contesti più o meno ampi, è evidente sin dai primi dati ottenuti in questa fase della ricerca, che riportano l'omissione della risposta sull'individuazione del soggetto non espresso da parte di un cospicuo gruppo di studenti (più di un terzo della totalità).

È di fatto un esempio piuttosto lampante di grammatica che dialoga e interagisce col farsi testuale e che, se osservata con la 'giusta lente', restituisce informazioni fondamentali per la decodifica del testo e, come approfondiremo anche a seguire, fornisce allo stesso tempo gli strumenti necessari alla codifica. Si lascia che, ancora una volta, l'osservazione della combinazione degli elementi linguistici (che nella performance letteraria risulta per natura marcata) possa costituire il filo conduttore per una didattica basata sui testi, che preveda operazioni integrate di comprensione e produzione.

9. *L'appropriazione e il riconoscimento nell'incontro con il testo letterario*

Abbiamo visto come questo breve estratto del romanzo costituisca già di per sé un congegno complesso: è un allestimento narrativo in prima persona dove chi parla assume contorni mutevoli e si situa all'interno di una dialettica tra distanza e prossimità, tra esterno e interno, tra luce e ombra, cioè tra la voce di un bambino (proveniente da un passato filtrato dal presente) e la voce dell'adulto che quel bambino è diventato nel tempo. Proprio su questa polarizzazione del discorso vertono due attività didattiche che, nel toccare le specificità letterarie del testo, mobilitano tanto la lettura quanto la scrittura, tanto la comprensione quanto la produzione, tanto l'analisi quanto l'interpretazione. Una delle due implica il riconoscimento delle due voci narranti attraverso un'analisi puntuale:

34 M. Palermo, *Linguistica testuale dell'italiano cit.*, p. 83.

Attività n. 4

Il romanzo è scritto alla prima persona: la storia viene raccontata direttamente dal suo protagonista. Ma nel racconto si alternano due punti di vista: corrispondono alla voce di un “io-bambino di nove anni” (il protagonista all’epoca dei fatti raccontati) e a quella del suo “io-adulto”, che ricorda e racconta la storia a distanza di tempo. Individua e trascrivi le parti del testo in cui parla il bambino e le parti in cui parla l’adulto.

Parla il bambino:

Parla l’adulto:

L’altra stimola processi di ‘appropriazione’ dell’episodio narrato nella pagina, attraverso la sua riscrittura dal punto di vista di un altro tra i personaggi che vi compaiono:

Attività n. 7

E se il narratore fosse un altro personaggio? Immagina come potrebbe raccontare l’episodio della gara la sorellina Maria, o come potrebbe descrivere i comportamenti del protagonista e della sorella la loro madre, che appare nella parte finale del testo.

Scegli uno dei due personaggi: la sorellina Maria o la madre. Raccogli nel testo tutti gli indizi che possono aiutarti a tracciare l’identikit della sua personalità e del suo punto di vista. Mettiti nei panni del personaggio che hai scelto e riscrivi l’inizio del romanzo con la sua voce (tra 100 e 150 parole circa).

Entrambe le attività riguardano la funzione del narratore e le categorie del punto di vista e della voce narrante. Entrambe stimolano l’attenzione verso questi aspetti del testo e inducono a compiere un’analisi narratologica, ma lo fanno

usando strumenti che implicano operazioni diverse e tuttavia complementari: la lettura e la scrittura, la comprensione e la produzione, ma anche l'analisi e l'interpretazione. Nella prima delle due attività l'apprendente è chiamato a leggere e classificare: deve saper riconoscere la presenza, nella concretezza testuale, di categorie astratte distinguendo i diversi casi, cioè deve saper analizzare, un'operazione che implica e, insieme, stimola la comprensione; un'operazione, soprattutto, non banale per adolescenti in difficoltà nei processi di astrazione e, in generale, non orientati a un abito cognitivo di tipo critico-analitico.

La seconda attività verte sulla produzione, ma stimola anche, indirettamente, i processi di comprensione e di analisi. Poiché consiste in una 'riscrittura a vincolo', non può essere realizzata in assenza di una comprensione globale dei contenuti del testo e senza aver tentato una pur superficiale analisi: il vincolo sollecita implicitamente l'apprendente a portare l'attenzione su determinati tratti, specificamente letterari, del testo. In questo caso il vincolo riguarda il punto di vista narrativo: per svolgere l'attività è necessario rilevare quale sia la prospettiva da cui è narrato l'episodio e quali altre possibilità si diano, occorre cioè farsi un'idea di ciascuno degli altri personaggi coinvolti nella storia e della postura che potrebbero adottare nel raccontarla. Un compito di questo tipo stimola, nella lettura del testo, l'attivazione di processi cognitivi, immaginativi ed empatici profondi, a partire da due condizioni fondamentali: la collocazione del focus dell'attività didattica sulla produzione anziché sulla comprensione e sull'analisi; la possibilità per l'apprendente di sperimentare, dall'interno, il multiprospettivismo che caratterizza l'opera letteraria, muovendosi tra diverse prospettive, compresa quella dell'autore (dal momento che è chiamato a riscrivere una pagina del romanzo). La riscrittura a vincolo coincide allora con una vera e propria 'appropriazione' dell'opera letteraria e dei suoi meccanismi complessi.

L'indicazione più importante che possiamo ricavare dalla sperimentazione di queste due attività didattiche riguarda la loro possibile relazione di necessità. Le due attività sono state ordinate, sulla carta, secondo uno schema che prevede prima il riconoscimento e solo dopo, come momento conclusivo, la riscrittura a vincolo. L'ordine rispetta quello convenzionale proposto ancora, in prevalenza, dalla manualistica scolastica, ovvero comprensione/analisi/produzione (legata all'interpretazione nel caso del testo letterario). Se osserviamo le risposte date dagli adolescenti partecipanti a questa prima indagine, notiamo che la maggior parte ha reagito con risultati migliori alla riscrittura del testo, cioè alla sua 'appropriazione dall'interno', rispetto all'attività di 'riconoscimento dall'esterno'. Questi primi dati ci inducono a formulare l'ipotesi che le attività di appropriazione della storia e degli strumenti linguistico-letterari attraverso la riscrittura a vincolo possano fare da viatico tanto per una più profonda riflessione metalinguistica e metaletteraria quanto per un più significativo dispiegamento delle potenzialità emotivo-cognitive del testo letterario. Il principale punto di forza ascrivibile a questo tipo di attività didattiche, in un'ottica inclusiva, è la potenzialità di esposizione dell'apprendente ai dispositivi linguistici, retorici e narrativi

in maniera indiretta e mediata. L'apprendente, cioè, non sente di dover compiere delle astrazioni, di dover dare delle risposte relative alla forma e alla grammatica, di essere chiamato ad applicare regole e categorie astratte; lavora, invece, per un obiettivo concreto: dare voce a un personaggio, dargli la parola e, nella finzione della scrittura letteraria, prendere egli stesso la parola immedesimandosi nell'altro. Un'appropriazione così concepita (e così posizionata rispetto al riconoscimento), che tiene ben stretti i nodi lettura/scrittura, comprensione/produzione e analisi/interpretazione in un movimento a spirale, può allora diventare il fulcro di un paradigma didattico a vocazione doppiamente inclusiva, che punti cioè a includere, all'interno di ogni proposta didattica, l'educazione linguistica e quella letteraria da un lato, il rispetto per stili cognitivi divergenti ed eterogenei dall'altro. Appropriazione e riconoscimento possono essere intesi come due pedali da spingere alternativamente per facilitare l'accesso al testo letterario, fermo restando che la mèta del percorso didattico non deve consistere nell'appropriazione né nel riconoscimento *tout court*, bensì, piuttosto, in un loro combinato disposto che stimoli un percorso verso la riappropriazione del testo, nel senso in cui la categoria di riappropriazione è stata intesa, sulla scorta delle tesi di Romano Lupertini, all'interno del progetto *Compità*³⁵, che descrive la competenza letteraria «quale sintesi di conoscenza, comprensione, riappropriazione e valutazione di un testo da parte dello studente/lettore», quattro aspetti che «si alimentano e si perfezionano nella reciprocità di apporti continui»:

Nello specifico, è però la riappropriazione a connotare la competenza letteraria in senso propriamente ermeneutico, sollecitando lo studente a dare al testo un'interpretazione plausibile per sé. A questo scopo concorre ogni forma di riscrittura (dalla creativa alla parodistica, dalla rielaborazione multimediale alla trasposizione intersemiotica)³⁶.

Riappropriazione e valutazione rappresentano, in questo modello, il momento della formulazione di ipotesi sui significati del testo, in relazione al lettore, e il momento del giudizio di valore, quello cioè in cui il testo viene collocato in una cornice storico-letteraria e messo in prospettiva, sempre, naturalmente, a partire dallo sguardo del lettore/apprendente³⁷.

35 *Compità, le competenze dell'italiano* è un progetto pilota di sperimentazione triennale che ha coinvolto dodici università e quarantacinque scuole secondarie del territorio nazionale. Per approfondimenti sui presupposti e sui risultati si vedano, oltre al sito web <http://www.compita.it/>, i contributi raccolti nel volume *Per una letteratura delle competenze*, a cura di N. Tonelli, Torino, Loescher, QdR 6, 2013.

36 C. Sclarandis, C. Spingola, *La ricerca di un nuovo paradigma: l'insegnamento della letteratura nella scuola delle competenze*, in *La letteratura delle competenze*, a cura di N. Tonelli, cit., p. 37.

37 Sull'importanza di questi due momenti, concepiti in chiave dialettica, tra contestua-

10. Per concludere

Per concludere, le attività di riconoscimento e di appropriazione, che si muovono tra attraversamento del testo e sua osservazione a distanza, possono rappresentare strumenti utili in una prospettiva didattica inclusiva, che punti cioè al raggiungimento di traguardi linguistici e letterari in una stretta sinergia e nel rispetto dei diversi stili cognitivi delle persone che compongono il gruppo classe. I due strumenti dovranno essere combinati in maniera da stimolare processi che muovano dall'appropriazione verso il riconoscimento, dall'interno verso l'esterno, dalla presa di parola dell'apprendente come soggetto dentro il testo alla riflessione sulla tessitura testuale e retorico-letteraria dello stesso testo restituito alla sua complessità e riconosciuto nella sua alterità. Il nodo costituito da questo rapporto di consequenzialità tra le due operazioni non va però inteso come una gabbia universalmente valida, uno schema a cui ricondurre a tutti i costi l'azione didattica, ma come un perno su cui poggiare architetture flessibili e modulabili, secondo gli obiettivi e i bisogni formativi cui il docente dovrà, di volta in volta, far fronte.

lizzazione e attualizzazione, si veda R. Luperini, *Insegnare letteratura oggi*, Lecce, Manni 2013. Sulla funzione delle riscritture creative nella didattica della letteratura si rinvia a L. Armellini, *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, Milano, Unicopli 2008 e M. Marrucci V. Tinacci, *Scrivere per leggere. La scrittura creativa e la didattica*, Zona, Arezzo 2011.

