

insegnare la scrittura letteraria?

Maria Pagliara

Si può insegnare la scrittura letteraria? L'autrice raccoglie la sfida della risposta al difficile quesito lusingando i molti nodi che devono essere sciolti in vista di una possibile pratica didattica dell'insegnamento della scrittura letteraria, sulla cui possibilità, come è noto, le opinioni della critica si dividono dilemmaticamente (la creatività è insegnabile/la creatività non è insegnabile). L'autrice evidenzia che conoscere la letteratura, oggi, non vuol dire appropriarsi di notizie sull'autore, sul periodo storico, quanto possedere l'abilità a leggere i testi. La pratica della scrittura, che immediatamente segue e si interseca con quella di lettura, deve poi approfondire grafematicamente le capacità messe in atto nel corso della lettura. Pur sottolineando che non esiste un "metodo" valido in assoluto che possa tratteggiare in passi universali le tappe di questo passaggio, l'autrice offre comunque al lettore una serie di esercizi di didattica della scrittura creativa a partire dall'ambito linguistico-retorico sino a quello della riscrittura. Non mancano suggerimenti di micro-tecnica compositiva. Quel che ne risulta, alla fine, è un saggio di teorizzazione di didattica della letteratura che però non dimentica neanche per un attimo l'"arte" dell'esemplificazione.

Parole chiave: didattica della letteratura, creatività, tecniche di scrittura, competenza letteraria, canone letterario.

Can we teach literary writing? In this essay the author accepts the challenge to answer this difficult question by shedding light on the different issues which need to be cleared if we want to figure out a possible didactic practice of teaching literary writing. As it is already known, criticism's opinions on this issue varies according to the following dichotomy: creativity can be taught/creativity cannot be taught. The author stresses that to know literature nowadays doesn't merely mean to manage news on the author and his/her historical period, but to be able to read and get in the texts. Following by and intertwining with the act of reading, the practice of writing is supposed to go into the abilities performed throughout reading at the graphemic level. In spite of underlining that there is no definite effective "method" functional to feature the stages of this passage from a universal perspective, the author provides the reader with a series of didactic exercises related to creative writing from the linguistic-rhetorical field to that of re-writing. She also adds suggestions of compositional micro-technique. The final result is an essay that theorizes the didactics of literature but never ignores the "art" of simplification.

Key words: didactics of literature, creativity, writing techniques, literary competence, literary canon.

Articolo ricevuto il 9 dicembre 2009; versione finale 3 aprile 2010.

Come per il poeta così per lo scrittore in prosa, la riuscita sta nella felicità dell'espressione verbale, che in qualche caso potrà realizzarsi per folgorazione improvvisa, ma che di regola vuol dire una paziente ricerca del "mot juste", della frase in cui ogni parola è insostituibile, dell'accostamento dei suoni e dei concetti più efficace e denso di significato: sono convinto che scrivere prosa non dovrebbe essere diverso dallo scrivere poesia; in entrambi i casi è ricerca d'espressione necessaria, unica, densa, concisa, memorabile¹.

Che cos'è una poesia lirica? Per mio conto non saprei definire quest'araba fenice, questo mostro, quest'oggetto determinatissimo, concreto, eppure impalpabile perché fatto di parole, questa strana convivenza della musica e della metafisica, del ragionamento e dello sragionamento, del sogno e della veglia².

Ho scelto le due riflessioni sulla poesia, o per meglio dire sulla scrittura letteraria, perché mi sembra che focalizzino molto bene l'oggetto della questione³, nel senso che fanno emergere i nodi che puntualmente si devono affrontare quando si tratta di definire la complessa struttura della scrittura letteraria o creativa. Che cos'è l'araba fenice di cui parla Montale, quest'oggetto che è insieme realtà e immaginazione, esteriorità e interiorità, soggettività e oggettività, evanescenza e materia (verbale). E se quest'oggetto, che pure è fatto di parole ognuna delle quali è insostituibile – come afferma Calvino – non si lascia definire, è sfuggente, può essere insegnato? Come è possibile, infatti, trasmettere a qualcuno regole per una materia la cui principale caratteristica è data da: libertà, fantasia, ambiguità, enigmaticità? Si può insegnare a essere creativi?⁴

Non sono domande peregrine quelle qui poste, ma nodi centrali che devono essere sciolti in vista di una possibile pratica didattica dell'insegnamento della scrittura letteraria sulla cui essenza le opinioni si dividono: 1. la creatività, per mancanza di destinazione sociale, non si può insegnare; 2. la creatività può essere descritta come un processo in virtù del quale colui che crea ritiene originale quanto ha prodotto⁵.

¹ I. Calvino, *Lezioni americane*, Garzanti, Milano 1988, pp. 47-8.

² E. Montale, *Sulla poesia*, Mondadori, Milano 1976, p. 171.

³ L'argomento ("s'insegna la scrittura letteraria?"), da tempo affrontato da specialisti della scuola e da docenti universitari (Luperini *in primis* e poi R. Ceserani, A. Asor Rosa, U. Eco, G. Ferroni ecc.) in dibattiti e pubblicazioni, presenta una ponderosa bibliografia.

⁴ D. Corno, *La scrittura. Scrivere, riscrivere, sapere di sapere*, Rubbettino, Soveria Mannelli 1999, p. 103.

⁵ Ivi, p. 102. Su due tipi di creatività si sofferma D. Corno: nel primo tipo, l'esperienza diventa comunicabile in quanto traduce, egli dice, il pensiero in forma («Io il caffè lo prendo sempre senza zucchero»); nel secondo tipo, invece, si comunica una forma che crea il pensiero («Il mare è il sudore della fronte»).

Perché proprio l'incertezza nel definire che cos'è il letterario, la letterarietà, la comunicazione letteraria, ha conseguenze anche sull'insegnamento. E intanto, in virtù della questione che la poesia (o il testo letterario) è costituita di parole, è necessario partire proprio da qui, dalle parole, per cercare di spiegarla e di far comprendere la particolarità del suo linguaggio: dire una stessa cosa in molti modi.

I due brani riportati in apertura ci offrono la possibilità di mettere a fuoco due questioni fondamentali: da una parte la complessa struttura della parola letteraria e la sua impraticabilità e inadeguatezza ai tempi, e dall'altra la possibilità di riprodurre quella parola da parte dei lettori-allievi. Temi ardui entrambi anche per lo stato attuale delle cose dalle quali proprio in questi ultimi tempi si ricava un disagio avvertito tra i più attenti osservatori della questione "lingua italiana"; essa (in riferimento alla cultura di massa) costituisce appunto un problema da tenere sotto osservazione a causa della deriva subita per la priorità del parlato sullo scritto, per la varietà di registri linguistici, per l'azione esercitata su pensieri e comportamenti dei giovani da parte dei media, per le diffuse varietà di parlate degli immigrati ecc., elementi tutti che rendono instabile la nostra lingua sia a livello di lessico sia a livello di strutture grammaticali e sintattiche, ormai inesistenti. Ancora una volta Calvino ci illumina:

[...] mi sembra che il linguaggio venga usato in modo approssimativo, casuale, sbadato, e ne provo un fastidio intollerabile [...]. Alle volte mi sembra che un'epidemia pestilenziale abbia colpito l'umanità nella facoltà che più la caratterizza, cioè l'uso della parola, una peste del linguaggio che si manifesta come perdita di forza conoscitiva e di immediatezza, come automatismo che tende a livellare l'espressione sulle formule più generiche, anonime, astratte, a diluire i significati, a smussare le punte espressive, a spegnere ogni scintilla che sprizzi dallo scontro delle parole con nuove circostanze⁶.

In una siffatta generale situazione della lingua e della cultura giovanili e in un panorama così variegato, prendere in considerazione il problema della scrittura letteraria e pensare di imporla come modello – così come per molto tempo è avvenuto – sembra quanto mai fuori luogo. Eppure, di fronte ai condizionamenti dei modelli culturali contemporanei in cui si è depositata la creatività odierna, alla veloce mutevolezza della nostra lingua, come d'altronde è naturale che accada, forse la scuola di ogni ordine e grado rimane ancora l'unica sede e l'unico momento in cui lo studente può confrontarsi con quello che rimane, comunque, il modello

⁶ Calvino, *Lezioni americane*, cit., p. 58.

di lingua formale e di lingua scritta: il testo letterario. Esso resta sempre il basilare repertorio di archetipi, *topoi*, situazioni e strutture narrative a cui attingono i media per costruire i loro messaggi, e la sua frequentazione è necessaria per riconoscere i modelli su cui si basa ciò che noi chiamiamo la “letterarietà” diffusa nella cultura di massa. «Anche se in futuro non si scrivessero più libri – sostiene G. Armellini⁷ – la scuola non dovrebbe rinunciare alla letteratura come strumento indispensabile per conferire prospettiva storica e spessore culturale alla fruizione di prodotti che tendono ad annullare le distinzioni qualitative e ad appiattire i rapporti cronologici».

E, tuttavia, il posto della letteratura, pur rimanendo un punto di riferimento fondamentale, non può costituire l'unico modello ma deve entrare in corrispondenza con altri modelli: quelli di comunicazione di massa che ormai hanno assunto le funzioni educative sia sul versante di comportamenti e di valori sociali, etici ecc., sia sul versante di quelli che possono essere i mondi immaginati, di espressioni e di emozioni, cioè di funzioni “disimpegnate”, un tempo riservate solo al testo letterario. La decadenza della pagina scritta, a favore del predominio dei linguaggi audiovisivi, va di pari passo con una drastica riduzione delle distinzioni tra i prodotti dell'arte colta e i prodotti di consumo. I modelli alti, concepiti per altre condizioni sociali e culturali, si trasmettevano da maestro a discepolo; oggi, invece, come afferma sempre Armellini, i giovani portano con sé sistemi di riferimento propri.

L'educazione alla pagina scritta, con tutto quello che essa comporta (come l'atto della lettura, l'esercizio all'analisi, alla riflessione, contrapposto alla percezione sintetica, rapida, superficiale), serve a rimettere in moto dinamiche capaci di relazioni tra i vecchi modelli e le nuove pulsioni linguistiche e l'opera di *mediazione* del docente deve consentire l'appropriazione di uno spazio specifico all'educazione letteraria nell'ambito di una più complessa educazione estetica, dell'immaginario.

Se questo può essere il progetto a cui mira l'insegnamento della scrittura letteraria, l'educazione all'espressione estetica deve essere intesa come insieme di atti comunicativi per i quali si stabiliscono delle norme convenzionali (come ad esempio il rapporto vero/falso, la convenzione di polivalenza ecc.) tra scrittore e lettore che permettono viaggi nell'immaginazione impossibili nella realtà, e, per i quali, però, non valgono appunto i criteri di giudizio attestati sulla categoria di verità reale. Per

⁷ G. Armellini, *Come e perché insegnare letteratura. Strategie e tattiche per la scuola secondaria*, Zanichelli, Bologna 1987, pp. 89-90.

questo è possibile che ogni testo letterario *finja* un mondo possibile, lo plasmi⁸.

Si tratta di consentire ai giovani di padroneggiare consapevolmente il particolare rapporto tra finzione e realtà. L'esperienza letteraria, la scrittura letteraria, in tal modo, aiutano non soltanto a decodificare i messaggi, ma favoriscono lo sviluppo di una varietà di strategie cognitive orientate all'acquisizione di quel "senso del possibile", indispensabile al cittadino perché non rimanga impaniato nei modelli sociali prevalenti e utile ad acquisire la possibilità di numerose verità, di visioni plurime, diverse, contraddittorie.

È solo in questa direzione che acquista valore l'insegnamento della scrittura letteraria, come strumento utile ad allenare alla sensibilità linguistica e narrativa, alla consapevolezza, alla competenza della scrittura molto concreta che comunque renda accessibile un'arte (quella letteraria) che per molto tempo è stata considerata solo come esperienza di iniziati. Per questo motivo la scrittura creativa non può precedere la pratica con la lingua e con la scrittura in genere.

Lettura e interpretazione dei testi porteranno alla comprensione di cosa vuol dire "scrittura letteraria", cioè *creatività*, «parola ambigua», come sostiene Altieri Biagi, che non vuol dire creare dal nulla o procedere senza regole; al contrario, essa è consapevolezza che si acquisisce «attraverso un rapporto costante con gli schematismi da cui poi si libera, con i paradigmi da cui poi prescinde; essa può cambiare le regole, ma non può farne a meno»⁹. Creatività vuol significare capacità di utilizzare in maniera originale le possibilità della lingua e di attualizzarne le potenzialità in essa nascoste; creatività può voler dire applicare a una parola già presente nel lessico un referente mai prima associato. Tutto questo significa che non si può parlare di creatività se non si possiede una conoscenza profonda della lingua – sia a livello sintagmatico sia a livello paradigmatico – e delle forme della comunicazione.

⁸ Cfr. per questo C. Segre, *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino 1985.

⁹ M. L. Altieri Biagi, *Creatività, parola ambigua*, in *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e intrazioni*, a cura di C. Lavinio, Franco Angeli, Milano 2005, pp. 67-9. La *creatività* è stata definita da Anna Maria Testa come «l'unico salto mortale che si può fare stando seduti», in *Farsi capire: comunicare con efficacia e creatività nel lavoro e nella vita*, Rizzoli, Milano 2000 (II ed.); la citazione è tratta da L. Rocco Carbone, *Educare alla creatività*, in "La Nuova Secondaria", XXIII, 10, 15 giugno 2006, p. 22. Cfr. anche C. Lavinio, *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze 1990, pp. 51 ss.

Se tutto questo è vero, ne scaturisce una ulteriore conseguenza rilevante sia per il tema in questione sia per il percorso didattico che ne deriva: l'originalità della creazione poetica non può ripetersi. Si può pensare di tendere soltanto al *modello alto*, e non di riprodurlo, secondo il principio di emulazione che aiuta ad appropriarsi dello stile, anzi degli stili. Questo comporta:

1. che quello letterario è uno dei tanti modelli in un discorso più ampio di educazione letteraria, ma non può essere l'unico;
2. che si deve tenere presente anche il *canone* (come il complesso dei testi scelti dalla comunità letteraria, che muta con i tempi);
3. che la letteratura del Novecento – l'insieme dei testi – presenta, specialmente verso la fine del secolo, modelli di letterarietà che non sono considerati tali se rapportati a quelli ufficiali, tradizionali (Moravia, ad esempio, e poi molti altri). Anzi, i testi di quel periodo e fino ad oggi vengono considerati l'espressione dell'antiletterarietà in virtù di un lessico e di uno stile bassi, quotidiani¹⁰. Naturalmente una tale situazione tornerebbe utile in favore del percorso di scrittura creativa in quanto allo studente si potrebbero presentare diversi modelli di scrittura, partendo proprio da quelli più familiari per modi di espressione, per giri di frase, per pervenire poi alla comprensione del modello alto, più complesso.

Gradualmente si passerebbe dai testi dei giovani scrittori, salendo fino a Calvino, poi a Manzoni, solo per indicarne alcuni tra i più conosciuti, attraverso i quali focalizzare le *modalità* di espressione. Questo permetterebbe di individuare costanti e variabili, di sottolineare come la lingua, ad esempio, negli scrittori di oggi si presenta come un ritaglio all'interno di un lessico piuttosto che una scelta di registro. L'esame comparatistico dei testi relativi a strutture compositive metterebbe a confronto situazioni e immaginari.

Per questa ragione il testo letterario può costituire un campo che va sondato in profondità se si vuole cogliere il senso del suo messaggio, un campo in cui si incontrano i due agenti di questa operazione: scrittore e lettore. Tutto questo serve allo studente non ad appropriarsi di un unico stile, ma a capirne i meccanismi, a manipolarli puntando all'obiettivo finale: che è quello di pervenire ad una espressione propria. Si costruisce una macchina sapendo come son fatti i pezzi, a cosa servono e come vanno montati.

¹⁰ Una varietà di esempi selezionati per la didattica della scuola primaria offre il testo di L. Sebastio, *Letteratura italiana per la formazione degli insegnanti e la didattica letterario-linguistica nella scuola primaria. Antologia della letteratura italiana per il Corso di laurea di Scienze della Formazione primaria con un saggio sulla didattica della letteratura*, Adda Editore, Bari 2009.

La scrittura:

- a) potrebbe consentire l'esercizio ad un pensiero inedito e alla sua messa in forma, che dovrebbe correggere l'approccio vorace e la superficialità della percezione di altri modelli;
- b) offrirebbe l'opportunità di concentrare ogni ragionamento, almeno all'inizio della pratica, su problemi della sola forma;
- c) sfrutterebbe meccanismi che portano all'autonomia e quindi all'applicazione in altri ambiti, fuori della scuola;

Un primo passo da compiere è certamente quello della *lettura* del testo, luogo in cui l'orizzonte del lettore e quello del testo, incontrandosi, si fondono. È dall'interazione fra testo e lettore che nasce l'interpretazione¹¹. Entrando nei meccanismi della composizione delle pagine delle opere, si può comprendere l'essenza di un testo letterario la cui precipuità è proprio non in quel che dice ma nel *modo* in cui lo dice. La lettura risulta essere momento importante, strettamente connessa con la scrittura e la scrittura risale al linguaggio: leggere è «lasciare parlare ed il parlare esige che qualcuno capisca la parola che viene detta, anche la propria. Leggere è fondamentale perché l'oggetto di ciò che è la letteratura è proprio il linguaggio»¹² e comprenderlo significa penetrare in esso, tra quei muti segni della scrittura che solo allora si anima, si vivifica e “parla”. Con Gadamer si può dire che la lettura attiva un'interrogazione dell'opera e produce il transito dalla comprensione all'interpretazione¹³. Questo tipo di lettura, che si compie in rapporto con un testo particolare la cui singolarità è data da un linguaggio che contiene unità attiva di senso e di suono, opposto a quello comune, usurato, non può non tener conto dei rapporti di connessione tra discorso comune e scrittura letteraria da un lato e delle loro rispettive caratteristiche di distinzione e di autonoma espressione dall'altro.

Lo svolgimento pratico potrà essere attuato riconoscendo la natura del rapporto tra la «socialità storica della *langue* e la specificità espressiva del linguaggio letterario», come afferma F. Bettini¹⁴. In altri termini, non si può non tener conto dei significati ordinari della *langue* a cui fa riferimento ogni scrittore, depositati in ogni testo, anche in quello

¹¹ M. Della Casa, *La scrittura di saggi interpretativi. Tipologia A dell'Esame di Stato*, in “La Nuova Secondaria”, XIX, 6, 5-6 febbraio 2002, pp. 34 ss.

¹² H. G. Gadamer, *Sentire, vedere, leggere*, trad. it. di C. Cases, in “L'Ombra d'Argo: per uno studio materialistico della letteratura”, IV, 11-12, 1987, p. 140.

¹³ Ivi, p. 220.

¹⁴ Cfr. l'intervento nella Tavola rotonda di F. Bettini, ivi, p. 72.

letterario, perché questo è presupposto fondamentale per non porre il testo fuori della storia (*storicità* del testo). Impostata su queste basi, la lettura del testo e la sua comprensione procede correttamente nella distinzione-rapporto tra le due oggettività: quella della plurisemanticità del testo letterario che la conoscenza del *sistema letterario* potrebbe fare emergere, e quella del significato originario della *langue* a cui lo scrittore comunque attinge. A partire da queste considerazioni, la semantica del testo letterario acquisterà il significato di comprensione di quel «senso in più, di quel polisenso che la parola acquista dentro la chiusura parziale del testo letterario nella sua relativa, ma storicamente determinatissima aseità»¹⁵.

La lettura così concepita ed effettuata a vari livelli permette di penetrare nella *pratica della scrittura letteraria*, una pratica carica di innumerevoli difficoltà che sfata la convinzione romantica del prodotto artistico come prodotto dovuto a folgorazione, spontaneità, laddove, invece, esso richiede il senso del rigore, della disciplina, del metodo, della fatica nella ricerca di quel *mot juste* di cui scrive Calvino, della fedeltà al rigore, come sostiene Altieri Biagi¹⁶. Lo sanno bene i frequentatori delle scuole di scrittura creativa (*creative writing*) che ormai proliferano in ogni parte di Italia, vere e proprie palestre di allenamento dove i docenti – spesso gli stessi scrittori – si adoperano a dare agli aspiranti scrittori suggerimenti utili ad affrontare la creazione di un testo letterario; a scoprirne i meccanismi, ad addestrarne la sensibilità linguistica. E, tuttavia, essi stessi sanno che la conoscenza più scaltrita dei meccanismi compositivi non assicura poi la certezza di avere come prodotto un'opera d'arte, cioè un'opera che quando appare non è più legata a schematismi (anche se, paradossalmente, di questi non può farne a meno) ma diviene essa stessa modello, prodotto unico e non ripetibile, la cui caratteristica è nella parola attraverso cui si esprime; parola capace di condensare, contestualmente, sentimento, emozione, immaginazione, fantasia, paura, desiderio, ossessione ecc. «Soltanto nella poesia la lingua svela tutte le sue possibilità, poiché le esigenze nei suoi riguardi qui sono le più alte: tutti i suoi aspetti – come afferma Bachtin – sono tesi all'estremo e giungono ai loro limiti; è come se la poesia spremesse dalla lingua tutti i succhi, e la lingua qui superasse se stessa»¹⁷.

¹⁵ Ivi, pp. 269-71.

¹⁶ Altieri Biagi, *Creatività, parola ambigua*, cit., p. 77.

¹⁷ M. Bachtin, *Il problema del contenuto, del materiale e della forma nella creazione*

La scrittura è anche talento, ma questo non rientra nei processi pedagogici né in quelli didattici, per i quali utili risultano la conoscenza e il possesso delle tecniche su cui lavorare, ma con costanza e impegno.

Se la poesia o il testo letterario sono fatti di parole, bisogna partire proprio da questa particolare materia, concreta ma fluida, per spiegarla nei suoi caratteri distintivi, anzi farla comprendere nella sua peculiarità: la poesia è linguaggio. La parola poetica è insomma una parola sempre nuova, come afferma Ingeborg Bachmann¹⁸, che nasce ogni qualvolta

si verifica uno scatto morale, conoscitivo, e non quando si tenta di rinnovare la lingua in sé [...]. Una nuova lingua deve avere un nuovo modo di incidere, il che può accadere se un nuovo spirito la abita. [...] Per lo scrittore [...] la lingua non è l'oggetto sociale [...]. Per ciò che lo scrittore vuole [...] dalla lingua, essa non ha ancora le carte in regola; e quindi [...] dovrà fissare i segni della lingua, dovrà riportarla in vita seguendo un rituale, dovrà darle un ritmo che mai essa trova se non in un'operazione d'arte letteraria. Allora la lingua obbedirà a un'operazione che non intende sollecitare [...] il piacere estetico, ma piuttosto una nuova capacità di comprensione del reale [...].

1. Linguaggio letterario

Nel linguaggio letterario, la ricchezza di possibilità espressive offerte dalla lingua nella inesauribile varietà delle sue combinazioni si realizza a un livello alto. Attraverso la rottura delle norme del linguaggio comune (opacità contro trasparenza, transitività contro intransitività, unico significato contro poliseno), attraverso l'ambiguità e la polisemia, o attraverso la connotazione, l'autoreferenzialità, la mancanza di informazioni esplicite, il ritmo, il sistema letterario assume un carattere autonomo a partire dal livello linguistico del significante (il linguaggio letterario non è identificabile come, ad esempio, quello della scienza, dove le idee sono presentate gerarchicamente). Nella letteratura si mettono in atto produzioni linguistiche che vengono caricate di connotazioni del tutto impensabili e inaspettate. Per questo la definizione di letterarietà appare difficile a tal punto che spesso può essere identificata soltanto in contrapposizione con altri usi della lingua.

letteraria (trad. it. di C. Janovič), in Id., *Estetica e Romanzo*, Einaudi, Torino 1979. Il brano è tratto da A. Ponzio, *Note su Bachtin*, in "L'Ombra d'Argo: per uno studio materialistico della letteratura", 4, 1985, p. 44.

¹⁸ Cfr. I. Bachmann, *Letteratura come utopia*, Adelphi, Milano 1993, p. 51.

Naturalmente l'incertezza della definizione (letterarietà, discorso letterario, comunicazione letteraria) si riflette sull'insegnamento in quanto rende meno definite le competenze dell'insegnante. Per questa ragione e anche per una recente ondata di passione da parte dei giovani per la poesia e per il letterario in genere, sul piano didattico l'attenzione è stata rivolta alla ricerca di metodi che consentano anche in quest'area disciplinare, quanto mai vaga, la possibilità di valutare il "saper fare" nella pratica scolastica¹⁹, ben sapendo che non esistono teorie risolutive né metodi definitivi validi una volta per tutte e in tutte le circostanze. Ci sono, appunto, ipotesi, tentativi, sempre migliorabili o sostituibili, mai punti fermi, né un unico modello, ma tanti modelli da adattare caso per caso come fa il protagonista dell'opera di Calvino, dopo aver tentato invano di costruirsi un modello logico perfetto:

Finché si tratta di riprovare i guasti della società e gli abusi di chi abusa, egli (il signor Palomar) non ha esitazioni [...]. Più difficile trova pronunciarsi sui rimedi, perché prima vorrebbe sincerarsi che non provochino guasti e abusi maggiori e che, saggiamente predisposti da riformatori illuminati, possano poi essere messi in pratica senza danno dai loro successori [...]. Non gli manca che esporre questi bei pensieri in forma sistematica, ma uno scrupolo lo trattiene: e se ne venisse fuori un modello? Così preferisce tenere le sue convinzioni allo stato fluido, verificarle caso per caso e farne regola implicita del proprio comportamento quotidiano, nel fare o nel non fare, nello scegliere o escludere, nel parlare o nel tacere²⁰.

Un aiuto in questo senso è venuto nel momento in cui si è passati dall'interesse per il contesto a quello per il testo (fine anni Sessanta), a un'attenzione prevalente per *come* esso è fatto e *perché*, e al diffondersi dello strutturalismo, degli studi di semiotica, del formalismo russo, che hanno dato un forte impulso agli studi di linguistica e della teoria dell'informazione consentendo all'insegnante un nuovo quadro di riferimento teorico. La riflessione incentratasi, poi, sul binomio lingua-letteratura (sulla cui distinzione nell'insegnamento molti hanno insistito, ritenendo il linguaggio letterario un uso particolare della lingua senza valutare l'importanza di quest'ultimo) metteva in discussione la preponderanza della letteratura nel percorso pedagogico e naturalmente l'uso e la destinazione del suo linguaggio. In effetti, per secoli in Italia la letteratura

¹⁹ L. de Federicis, *Il dibattito sull'insegnamento della letteratura*, in *Insegnare la lingua. Educazione letteraria*, a cura di A. Colombo e C. Sommadossi, Bruno Mondadori ("Lend"), Milano 1985, p. 19.

²⁰ I. Calvino, *Il modello dei modelli*, in *Palomar*, Mondadori, Milano 1990, p. 107.

(e il suo linguaggio) ha costituito il fondamento della norma linguistica, e la lingua insegnata è stata quella degli scrittori dei testi letterari. Poi la scolarizzazione di massa ha indirizzato i percorsi formativi verso altri obiettivi, avendo perso la letteratura il suo valore sociale. L'educazione linguistica prevista nei programmi ministeriali, insisteva poi sul fatto che l'educazione dovesse essere rivolta non alla lingua letteraria ma ai molteplici usi della lingua. Far *leggere e capire* diventava l'obiettivo principale e la finalità era la *comprensione* prima che l'interpretazione anche per i testi letterari. La lettura veniva a proporsi come "operazione di parole nel linguaggio", in cui si sottolineava l'impossibilità della conoscenza senza acquisizione di competenze²¹.

Infatti, la linguistica e l'educazione linguistica, divenute problemi centrali e trasferite sul piano didattico-applicativo, mostrano finalità formative evidenti e un'utilità sociale oltre che individuale; inoltre, il riferimento alla lingua in un certo senso permette di staccarsi dall'arbitrarietà dell'impressione; cosa che non si riscontra nello studio della letteratura dove le finalità sono ambigue, lo studio esige continue approssimazioni per trovare un modo che non tradisca lo specifico letterario e che sia praticabile a scuola. È in questa opposizione-complementarità tra lingua e linguaggio letterario che l'educazione linguistica ha portato ad un approfondimento dello specifico letterario, di quegli aspetti, cioè, che contraddistinguono la lingua e la scrittura letteraria, rintracciabili proprio nella composizione formale della pagina, in cui prendono configurazione le idee, le immagini, il ritmo, le cadenze, il giro di frase ecc., in altri termini lo stile di uno scrittore, espresso in *quella forma* e soltanto in quella.

Lo studio della lingua e quello della letteratura si integrano, «secondo un rapporto di corrispondenza tra le varie componenti del sistema linguistico nella comunicazione ordinaria e in quella letteraria, con l'uso della lingua secondo un rapporto che è insieme di analogia e di contrasto [...]»²².

Il luogo in cui letterario e linguistico vengono a unirsi è proprio costituito dal testo, come campo su cui si può lavorare ed elaborare pratiche di lettura (con verifica di comprensione del lessico e di come è

²¹ P. M. Bertinetto, C. Ossola, *La pratica della scrittura, Costruzione e analisi del testo poetico*, Paravia, Torino 1976 (ristampa 1979), pp. 5 e 9. Cfr. anche R. Luperini, *Ermeneutica e testo letterario*, in "L'Ombra d'Argo: per uno studio materialistico della letteratura", 11-12, 1987, pp. 23 ss.

²² Cfr. S. Ranzoli, *Approccio comunicativo e lettura letteraria. Un capovolgimento del ruolo dell'insegnante*, in Colombo, Sommadossi (a cura di), *Insegnare la lingua. Educazione letteraria*, cit., p. 189.

strutturato il discorso) e di scrittura. Letteratura e scrittura vanno correlate: la prima offre modelli e stimoli e, viceversa, la produzione creativa sollecita un confronto con i testi esistenti. Per questo, processi e operazioni complementari sono implicati nelle due attività.

Il curriculum per l'educazione alla scrittura letteraria deve:

- tener conto della sperimentazione e della verifica dei fattori linguistici, retorici, enunciativi in cui si caratterizza formalmente e semanticamente il testo;
- stimolare la lettura con strumenti che aiutino a distinguere i diversi livelli del testo, intervenendo sull'uso del lessico, delle strutture sintattiche nella realizzazione delle varie funzioni linguistiche e della loro prevalenza nei diversi tipi di discorso nel testo;
- tener presenti la coesione e la coerenza del discorso relativamente alle finalità del testo;
- individuare gli elementi linguistici che danno consistenza al testo (aggettivi, pronomi, deittici);
- individuare gli *elementi di scarto* rispetto al genere di appartenenza del testo;
- sviluppare le attitudini alla caratterizzazione soggettiva del discorso (connotazione dei termini, stile personale). Questo procedimento mette in rilievo che la realtà rappresentata da uno scrittore è modellata secondo le sue esigenze, cioè secondo le esigenze del soggetto che la guarda e la interpreta;
- indirizzare l'attenzione all'uso dei tropi, cioè alla capacità di comprendere ed elaborare le figure retoriche intese ormai nel pensiero novecentesco come capacità di penetrazione della realtà e non come ornamento del discorso;
- raffinare l'educazione alle componenti foniche del linguaggio; anche queste, pur presenti in altri tipi di linguaggio, risultano avere un massimo grado di concentrazione nel discorso estetico;
- sviluppare la sensibilità emozionale e l'immaginazione *tout court* e di conseguenza portare alla formazione di una consapevolezza estetica che faccia risaltare, contrastivamente, la sinteticità e la superficialità del quotidiano.

Una tale pratica, applicata alla lettura, consente di far emergere, ma in una serie di rapporti e di confronti, quelle che sono le caratteristiche precipue del "letterario"²³.

Nel distinguere, poi, gli elementi linguistici relativi ai diversi tipi di testo, l'approccio didattico, così esperito, consentirà di far comprende-

²³ Cfr. G. Bertoni Del Guercio, *La letteratura nel curriculum*, in Colombo, Sommadossi (a cura di), *Insegnare la lingua. Educazione letteraria*, cit., p. 39.

re come il letterario, concentrato per intenzione e intenzionalità, può trovarsi anche, seppure in minor misura, in altre attività comunicative.

Gli strumenti per l'analisi del testo letterario devono guidare l'allievo a comprendere *come* il linguaggio, quel tipo di linguaggio, crei suggestioni o evocazioni, ambiguità e plurisensi rispetto alla linearità e alla sinteticità di quello quotidiano. Ciò comporta la focalizzazione sul potenziale semantico, cioè sulla possibilità di senso di una parola o di un'espressione, esigua e limitata nella lingua comune. È proprio questo potenziale semantico a indirizzare alla capacità simbolica del segno, alla sua polivalenza²⁴. Deve essere chiaro che l'aspetto linguistico-formale è strettamente correlato alle strutture concettuali che organizzano l'esperienza e plasmano sia il reale che l'immaginario.

Tenuto conto che è necessaria la *motivazione* perché questo tipo di operazioni abbia una sua conclusione positiva, è necessario che i testi scelti, possibilmente un'ampia gamma, siano il più vicino possibile agli interessi del giovane.

L'educazione letteraria svilupperà nell'alunno un approccio diverso al reale, non più unidimensionale, ma plurimo: il reale può essere letto e interpretato secondo il metro del possibile e questo influirà anche nello sviluppo dell'immaginario e nel suo controllo critico²⁵.

Scaturisce da qui la convinzione che l'educazione alla scrittura letteraria o estetica non debba considerarsi un esercizio superfluo, come si potrebbe dedurre se si rapportasse questo alla concezione funzionale di ogni pratica discorsiva. Come per tutte le pratiche di scrittura nella scuola essa trova la propria giustificazione nella acquisizione di competenze utili alla formazione più completa dello studente, da utilizzare poi soprattutto fuori dall'ambito scolastico.

L'itinerario didattico perché abbia una conclusione positiva deve proporre una gradazione e progressione degli esercizi e una continuità di percorso. La saltuarietà non giova al risultato. Per questo si devono prevedere tempi entro cui verificare, di volta in volta, la realizzazione di quanto programmato, cioè di particolari abilità-operazioni. Di volta in

²⁴ Tuttavia, come afferma M. Della Casa, *Dalla lettura alla scrittura creativa*, in Colombo, Sommadossi (a cura di), *Insegnare la lingua. Educazione letteraria*, cit., p. 281, pur avendo importanza fondamentale gli elementi linguistici «non possono esaurire l'orizzonte dei problemi e delle valenze formative dell'intervento didattico in questione». Accettando «l'idea semantico-funzionalista del linguaggio come strumento di semiotizzazione del reale, la sfera dell'estetico, rapportata all'esperienza, si configura come una modalità di approccio interpretativo ed euristico, oltre che emozionale e comportamentale».

²⁵ Cfr. G. Bertoni Del Guercio, *La letteratura nel curriculum*, in Colombo, Sommadossi (a cura di), *Insegnare la lingua. Educazione letteraria*, cit., p. 47.

volta ci si soffermerà su alcuni meccanismi o strategie che ben utilizzate permetteranno allo studente di impossessarsene. Soltanto a conclusione di un percorso per tappe si potrà pensare ad una prospettiva, da parte dello studente, di operazioni prese nella loro globalità.

2. Tipo di competenze

Le competenze che si richiedono riguardano la capacità di interpretazione e di risposta, di contestualizzazione, storicizzazione, capacità di produrre discorsi sulle opere letterarie (commento ecc.), capacità di produrre testi a orientamento letterario.

Produrre opere letterarie è possibile solo intendendo attribuire all'azione letteraria una modalità di approccio all'esperienza e alla sua rappresentazione.

Conoscere la letteratura, oggi, non vuol dire appropriarsi di notizie sull'autore, sul periodo storico, quanto essere addestrati a leggere i testi, attraverso l'assimilazione di strategie di lettura relative all'ambito letterario. Non è tanto l'informazione ad essere al centro del processo educativo, quanto l'abilità operativa. Il mutamento di prospettiva scaturisce dalla convinzione che l'atto della lettura costituisca una situazione di comunicazione e di cooperazione tra *scrittore e lettore*. Ormai gli orientamenti critici contemporanei hanno dato all'atto della lettura fondamentale importanza. Ed è un incontro che nella pratica didattica avviene nel contesto di una classe reale, dove le idee che si sviluppano e si intersecano permettono una più profonda comprensione del testo²⁶.

L'attività didattica sarà tanto più produttiva quanto più si appoggerà a esplicite metodologie di lavoro e a schemi e direttive procedurali. Tali strumenti solleciteranno l'espressione della fantasia e della creatività dell'allievo. Ciò comporta che bisogna individuare e indicare precise conoscenze e abilità da conseguire con precise modalità di verifica.

Per attuare un tale compito sono necessarie: *a)* una competenza che implica la conoscenza del *sistema linguistico* e dell'uso di tale sistema nel processo comunicativo, come pure la padronanza delle abilità linguistiche e di studio; *b)* la conoscenza del *sistema letterario* che vuol dire comprensione dei procedimenti relativi al discorso letterario e delle implicazioni culturali del testo letterario (movimenti, teorie estetiche e critiche, interrelazioni con altre discipline)²⁷ con l'acquisizione di strate-

²⁶ Cfr. Ranzoli, *Approccio comunicativo e lettura letteraria*, cit., pp. 190 ss.

²⁷ Cfr. Lavinio, *Teoria e didattica dei testi*, cit., pp. 58 ss.

gie di lettura, capacità di saper organizzare e motivare le intuizioni e le impressioni soggettive formalizzando la risposta personale al linguaggio letterario. Il concetto di *competenza letteraria*²⁸ si identifica con ciò che gli studenti devono conoscere e saper fare relativamente al campo letterario. Nell'assumere tale concetto come obiettivo generale dell'insegnamento della letteratura si dovrà tener presente che la sua realizzazione sarà possibile solo se si correla tale obiettivo ad alcuni fattori quali:

- il tempo dedicato all'insegnamento della lingua e della letteratura;
- il rapporto numerico insegnante/studenti per classe;
- la disponibilità e l'articolazione di strutture intermedie e di strumenti didattici;
- il livello di conoscenza del sistema linguistico e il grado di padronanza delle abilità acquisito in classe;
- l'articolazione gerarchica all'interno dell'obiettivo generale della competenza letteraria in cui è possibile privilegiare l'aspetto del sapere rispetto a quello del saper fare;
- le interrelazioni che si istituiscono tra lingua letteraria e lingua ordinaria.

La competenza letteraria come obiettivo generale per l'insegnamento della letteratura-scrittura letteraria trasforma il ruolo dell'insegnante rivolto sempre più a formare il lettore. In questo senso egli lo guida e lo abitua ad acquisire le competenze nel campo dello specifico letterario. Sul piano operativo il concetto di competenza significa saper usare da parte dello studente procedure linguistiche strutturate nell'analisi del testo letterario; capacità di formalizzazione personale del linguaggio letterario, attraverso l'organizzazione e la motivazione delle impressioni soggettive.

3. Pratiche della scrittura

È evidente che la pratica della scrittura che segue e si interseca con una buona pratica di lettura, deve sfruttare tutti i suggerimenti dati nel corso del processo didattico. È proprio una tale pratica che porta ad approfondire le capacità messe in atto nel corso della lettura.

Al di là della produzione *metatestuale*, cioè di quelle pratiche che riguardano tutto ciò che è relativo *su* e *intorno* al testo letterario, che pure sono utili e preparatorie alla riproduzione tipicamente letteraria: come è fatto un testo, che cosa vuole significare, quali sono gli elementi che permettono di capirlo e che quindi riguardano l'aspetto descrittivo,

²⁸ Per questo cfr. Ranzoli, *Approccio comunicativo e lettura letteraria*, cit., p. 191.

esplicativo, valutativo –, lo specifico della scrittura creativa investe altri aspetti che riguardano i testi letterari veri e propri, cioè testi che si collocano certamente entro l'insieme più generale di testi verbali, ma che si offrono con particolari caratteristiche:

- il testo letterario «mantiene la sua possibilità di comunicare anche al di fuori del contesto pragmatico» (al contrario degli altri testi)²⁹;
- la parola dell'autore, veicolata attraverso le voci dei personaggi, si pone in un dialogo infinito, nel senso che, pur riferendosi a problemi coevi, trascende poi la contemporaneità di un'epoca e si presenta come sperimentazione senza limiti di tempo che si può proiettare anche nel futuro;
- il testo letterario, grazie alle potenzialità della sua lingua, supera il linguaggio attraverso il linguaggio stesso, dato che i limiti del linguaggio sono i limiti del mondo³⁰;
- da ciò deriva lo sdoppiamento nella comunicazione letteraria tra l'emittente e il destinatario. Nel testo letterario sono presenti un narratore (testo narrativo) o un io (testo in versi) in rapporto a narratori o allocutori che non coincidono con l'autore o con i lettori reali;
- spesso i testi letterari violano le comuni regole logiche, base della coerenza interna dei testi, in favore di una coerenza diversa, semantica interna costruita grazie alle suggestioni della parola polisemica;
- nel testo letterario la forma è strettamente connessa al contenuto in un rapporto talmente stretto che, modificando la prima, inevitabilmente varierà il senso del secondo.

4. Proposte per una didattica della scrittura creativa

Come si è cercato di chiarire nel corso della riflessione sulla scrittura letteraria, si tratta di suggerire alcune operazioni fra tante e non un metodo valido per sempre. In questo campo le sperimentazioni sono sempre possibili e modificabili lungo il tragitto pedagogico e adattabili alle situazioni della classe. Tenuto conto di questo, alcuni esercizi possono servire per la messa in atto di scritture letterarie o creative attraverso l'utilizzazione di tecniche e abilità specifiche, costitutive di una competenza di pensiero e scrittura creativi.

²⁹ Cfr. C. Segre, *Semiotica filologica*, Einaudi, Torino 1979, p. 35.

³⁰ Per questo cfr. A. Ponzio, *Linguistica generale. Scrittura letteraria e traduzione. Studi sulla Lingua, sulla Comunicazione, sull'Apprendimento*, Edizioni Guerra, Perugia 2004, pp. 243 ss.

Innanzitutto si può partire da esercizi di elaborazioni *linguistico-retoriche*. L'indicazione va in particolare a quei meccanismi semantico-figurali che costituiscono – come afferma M. Della Casa – «uno dei principali elementi determinanti per l'interpretazione estetica del reale». L'attenzione sarà rivolta all'elaborazione della *plurisemanticità* che scaturisce dall'intersezione fra i diversi ordini di esperienze e dalla ricomposizione dell'immagine del reale attraverso procedimenti «di lettura divergente di cui, ad esempio, l'analogia è il rappresentante più perspicuo»³¹. Questo permette di “giocare” con la lingua in quanto si focalizzerà l'attenzione proprio sulle parole o espressioni, invitando lo studente a manipolarle. Partendo dalla lingua, ci si soffermerà sulla funzione particolare del linguaggio poetico, sulla sua ambiguità, peraltro voluta e cercata dal poeta, sulla allusività piuttosto che sulla definizione chiara di una parola. La scrittura permette l'estensione semantica della lingua, il potenziamento dei significati di una stessa parola, l'uso e la comprensione dei traslati, oltre che lo sviluppo delle strutture sintattiche e la traduzione, ma sul piano dell'astrazione, di pensieri complessi³². Essa farà emergere come il testo letterario usi la lingua in maniera originale, come si può notare dai seguenti esempi.

Lessico:

- *aulico*: piove [...] su le ginestre *fulgenti*... sui ginepri folti di coccole *aulenti* (D'Annunzio);
- *insolito*: garzoncello scherzoso, / cotesta età *fiorita* (Leopardi);
- *ambiguo*: *all'urlo nero* della madre (Quasimodo);
- *ricorso a costruzioni sintattiche inconsuete* e che si allontanano dalle regole grammaticali;
- *ricorso al carattere ellittico del discorso*: nell'aria spasimante / involontaria rivolta / dell'uomo presente / alla sua fragilità (Ungaretti), in cui mancano elementi grammaticali utili a completare la frase.

Si insisterà nell'indicare che tanto più la parola poetica è polisemica, tanto più il testo potrà essere sottoposto a diverse interpretazioni, tutte possibili, tutte plausibili.

Si indicheranno le figure retoriche, distinte tra quelle di pensiero che interessano il senso delle frasi (ad esempio la litote) e le figure di suono (onomatopée), di costruzione della frase, cioè tutti quei meccanismi semiotico-figurali (metonimie, similitudini, metafore, analogie) che

³¹ Della Casa, *Dalla lettura alla scrittura «creativa»*, cit., p. 284.

³² Per questo cfr. A. Ponzio e la sua analisi del discorso leopardiano, in *Tra linguaggio e letteratura*, Adriatica, Bari 1983, in particolare p. 73.

sono l'essenza della pagina letteraria e si guarderà al loro funzionamento. L'allievo, comunque, deve sapere che queste figure costituiscono sì il concentrato del linguaggio letterario, ma non sono poi assenti dagli altri discorsi. L'approfondimento di queste strutture espressive rivelerà i sensi molteplici del linguaggio letterario, gli incroci fra esperienze, la composizione di una realtà altra da quella letterale. Conoscere due tropi fondamentali quali la *metafora* e la *similitudine* come connaturati al linguaggio figurato è prendere consapevolezza del fatto che il senso cui si perviene attraverso quelle figure non può essere definitivo e completo, ma solo inteso come approssimazione, ipotesi. La familiarità con queste figure renderà più proficua la capacità immaginativa dello studente, alla ricerca sempre più raffinata di soluzioni che saranno comunque soltanto alcune fra le tante possibili. Naturalmente non si può eccedere nel soggettivismo o nell'arbitrio interpretativo³³, cioè non tutte indiscriminatamente le interpretazioni o il senso dato alle figure possono essere accettati. Una interpretazione è corretta quando è coerente col significato del testo; quando, esperite le risorse espressive della lingua, si comprende che in quelle figure si evidenzia la sintesi simbolica di un pensiero complesso; quando si perviene alla considerazione che quelle stesse personalizzano, soggettivizzano la conoscenza e la rappresentazione della realtà. Lo studente comprenderà in tal modo che quella figura, di quel determinato testo, non è usata per puro divertimento, ma costituisce una chiave di lettura del pensiero dell'autore.

5. Tecniche possibili

L'appropriazione dei meccanismi si può ottenere tramite alcuni *esercizi di riscrittura* la cui pratica, tuttavia, non potrà essere affidata alla libertà del ragazzo al quale dovrà, invece, essere segnalata una direttiva attraverso un'idea guida³⁴.

³³ R. Luperini sostiene, a questo proposito, che: «la conoscenza della semantica testuale può essere finalizzata sia all'interpretazione del testo, sia al miglioramento delle conoscenze linguistiche dello studente. Da un lato, infatti, solo una corretta lettura del senso materiale e il possesso di alcuni strumenti storico-filologici possono garantire che il ventaglio delle interpretazioni non si allarghi all'arbitrario o al capriccioso; dall'altro il confronto fra il linguaggio del passato e quello del presente e fra lessico letterario e lessico comune accresce l'abilità linguistica e la capacità compositiva sul piano sintattico e argomentativo, mentre allarga il patrimonio lessicale degli studenti», in *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce 2000, p. 73.

³⁴ Giustamente Corno (*La scrittura. Scrivere, riscrivere, sapere di sapere*, cit., p. 103) sostiene che, indipendentemente dagli esiti della creatività, esiste una serie di principi

Dato un testo, contrassegnato da vuoti precedentemente predisposti, si chiederà all'alunno di:

1. colmare quei vuoti con espressioni metaforiche rapportate alla traccia (ad esempio l'idea di *luce*);
2. oppure di sostituire nel testo alcune parole (che possono riferirsi a cose, a persone, a nomi ecc.) indicate con metafore o similitudini. Se la parola da sostituire è per esempio *il mare*, si dovrà procedere alla ricognizione di una vasta gamma di significati di riferimento: vasto, lucido, mobile, calmo, tempestoso, cupo, azzurro, cioè di come esso è e di come può essere percepito, dei valori simbolici che potrebbe sollecitare. Si può prevedere lo sviluppo a partire da una metafora iniziale proposta dall'insegnante;
3. si affiderà all'alunno la ricerca di parole in cui si assomigliano i significanti mentre i significati sono autonomi (figura della paronoma-sia); l'esercizio potrebbe continuare con altre figure retoriche.

Attraverso schemi base si passerà, poi, a verificare la forma linguistica della metafora o della similitudine.

L'allievo deve apprendere che il registro linguistico è strettamente connesso alla situazione pragmatica, all'atteggiamento che il locutore assume nei confronti della realtà di cui parla. Gli esercizi di rielaborazione devono mirare a coprire i diversi campi interpretativi. L'insegnante potrebbe invitare alla riscrittura di un testo, prevedere ulteriori manipolazioni del linguaggio con riferimento, ad esempio, all'ironia, al comico o all'umoristico, come linguaggi ambivalenti che possono mettere in luce proprio una qualità: l'ambiguità; e poi alla composizione di parole con diversi significati, ai doppi sensi, ai motti di spirito, alle contaminazioni, cioè alle costruzioni di significati misti, comprendenti parti di due parole distinte.

Altri esercizi potranno prendere in considerazione:

- a) *composizione combinatoria di testi*, che può essere applicata sia alla singola parola sia alla frase. Si ricordino gli *acrostici*, composti in modo tale che la lettura verticale della prima lettera di ogni verso porti alla formazione di un nome; *calligrammi*, testi in cui la disposizione grafica delle parole disegna un senso; *testi omofonici*, in cui una parola o una frase compaia in tutte le sue grafie possibili; *tautogrammi*, ottenuti

guida, quali: a) «Il processo mentale che dà origine alla creazione non parte dal nulla, ma ha bisogno di alcuni dati di partenza su cui operare»; b) «c'è un insieme di restrizioni preesistenti o di criteri che vincolano l'atto creativo, sia di tipo testuale (generi), contestuale (situazioni), o cognitivo (operazioni mentali)»; c) «il risultato del processo è vissuto come nuovo o originale rispetto a chi lo crea e a chi lo percepisce».

costruendo una frase o un testo in cui ogni parola inizi con la stessa lettera; *lipogrammi*, realizzati formando un testo senza adoperare una delle lettere dell'alfabeto;

b) testi sull'esempio degli *Esercizi di stile* di Queneau, ottenuti mettendo insieme parole o frasi tratte da diversi testi per formarne uno nuovo; oppure col riscrivere un testo partendo da un punto di vista alternativo; scrivendo alla maniera di..., mimando il linguaggio, lo stile, la tematica e la struttura di un testo;

c) *trasformazione di testi*: dato un testo se ne ottengono delle varianti applicando delle regole. Gli esempi possono essere:

- il *pastiche*: copiare quanto più è possibile un autore a partire da un suo testo;
- il paradosso: ogni elemento di un testo viene tradotto nel suo contrario;
- la parodia: mettere in caricatura un testo famoso;
- il *collage*: riunire frasi, parole, per realizzare un testo nuovo;
- l'aggiungere parole o frasi in un testo per ottenere altri effetti;
- il sopprimere nel testo delle parole o frasi casualmente e confrontare le diverse soluzioni possibili;
- il narrare fatti appena accennati che l'allievo deve sviluppare attraverso il punto di vista di un personaggio, riferendo la storia attraverso atti, percezioni, emozioni, reazioni;

d) *completamento di testi*:

- dato un testo di partenza, si invita a crearne uno diverso;
- dare il titolo di un testo famoso o l'*incipit* e fare scrivere un altro testo continuando la scrittura iniziale;
- dare un testo privo dei paragrafi iniziali o finali e farlo completare;

e) *ricontestualizzazione*: collocare la vicenda di un testo in altri tempi e in altri spazi³⁵.

6. Testo poetico

Lettura, interpretazione ed elaborazione di un testo poetico, proprio per le sue caratteristiche specifiche, permettono di verificare in concreto l'uso creativo della lingua.

Testo aperto per eccellenza, organizzato in versi e strofe, strutturato

³⁵ Cfr. E. Costanzo, *Costruire in classe un testo letterario*, in *Scrivere a scuola*, a cura di M. T. Colzetti e A. R. Corda, Bruno Mondadori ("Lend"), Milano 1989, pp. 241-9. Molto, relativamente agli schemi, mi è stato suggerito dal saggio citato.

attraverso un uso inconsueto del lessico, della grammatica, della sintassi, ci invia significati attraverso le frasi ma anche attraverso i suoni e le forme.

Utile può risultare, dunque, l'elaborazione di testi in cui vengano attualizzate le *potenzialità ritmiche*, le valenze foniche, prosodiche, la distribuzione degli accenti, i raggruppamenti di versi più estesi o più ristretti, l'indicazione del ritmo come durata.

Si dovrà far vedere come tutti i livelli, in questo tipo di testo (anche il livello fonologico) si semantizzano, acquistano senso, concorrono alla formazione del testo attraverso meccanismi di motivazione simbolica. Si insisterà sulla ripetizione o sull'uso particolare di fonemi circoscrivendo le caratteristiche timbriche da cui sono contrassegnati; ad esempio, ripetizione di suoni duri, aspri, uso di vocali aperte o chiuse, di consonanti liquide, consonanze, assonanze, ripetizioni, rime ecc.; di combinazioni formali che nel testo vengono ad acquisire un significato simbolico da collegare a quello generale, complessivo del testo.

Gli *esercizi* potranno consistere nella composizione di un breve testo in versi in cui si fa uso, ad esempio, dell'onomatopea, oppure nel far scrivere versi ricorrendo ad un lessico in cui siano principalmente presenti suoni aperti o viceversa. L'alunno, mediante la scelta delle parole e la loro connessione, deve cercare accordi fonici che producano ulteriori suggestioni di significato.

Per spiegare la polisemia di un testo si può usare la rima, la montaliana "vecchia pinzochera" che crea isotopie tra parole non appartenenti al medesimo campo né alle medesime sfere semantiche nella lingua comune, oppure rende antonime parole apparentemente di significato affine. La natura della rima, come afferma Cristina Lavinio, sta nel ravvicinamento di ciò che è differente e nella rivelazione della differenza in ciò che è simile³⁶.

Per quanto riguarda il ritmo, si insisterà nel considerarlo come un elemento importante nella determinazione degli effetti di senso. Innanzitutto si guarderà alla composizione dei versi (lunghi o brevi), alla distribuzione degli accenti nel verso, alla organizzazione complessiva in cui si può verificare lentezza o velocità, ma anche discontinuità associando a ritmi lenti l'idea di calma, e di tensione a quelli veloci. Da qui un particolare riguardo alla *punteggiatura*.

Oltre che sul ritmo si può lavorare sulla struttura formale, come la sintassi, richiamando chiasmi, inversioni, parallelismi ecc. Esempio:

³⁶ Lavinio, *Teoria e didattica dei testi*, cit., p. 165.

Pianto antico

L'albero a cui tendevi
la pargoletta mano,
il verde melograno
da' bei vermigli fior,

nel muto solingo
rinverdi tutto or ora,
e giugno lo ristora
di luce e di calor.

Tu fior della mia pianta
percossa e inaridita,
tu de l'inutil vita
estremo unico fior;

sei ne la terra fredda,
se ne la terra negra;
né il sol più ti rallegra
né ti risveglia amor.

Livello tematico. La lirica nasce da un'esperienza dolorosa del poeta: la morte del figlio di tre anni. Due sono i temi di questa lirica. Il contrasto tra la vita e la morte e l'antitesi tra il ciclo perenne della natura in cui tutto rinasce dopo la morte e la definitiva conclusione del ciclo della vita umana. Il titolo allude a questo. Al dolore che accomuna l'uomo antico a quello di tutti i tempi. La sofferenza di un padre per la morte del figlio è sempre uguale in ogni tempo, anche se si ripete.

Livello lessicale. La poesia presenta come predominante la figura retorica dell'*antitesi* che in questo caso mette in contrasto la vita e la morte e che si sviluppa in una serie di contrapposizioni, quali: luce-buio, sole-terra, suono-silenzio, calore-freddo, verde-nero. I primi elementi di ogni antitesi rappresentano l'immagine della vita, raffigurata attraverso la luce, il calore, il movimento. La negazione di essa, cioè la morte, è invece rinvenibile nelle connotazioni negative: il buio, il freddo, il silenzio, lo sfiorire. Significativa è poi la figura del parallelismo che si riscontra nel modo di disporre i temi (nelle prime due strofe quello della vita, nelle ultime due quello della morte); nelle relazioni distanti tra l'albero di melograno e il poeta; il primo che rinasce con il ritorno della primavera, il secondo, invece, che è una pianta senza più linfa. Particolare rilievo assume il cromatismo suggerito dagli aggettivi: *verde, vermigli*, in contrapposizione a *negra, fredda* ecc. La coerenza semantica del testo si può seguire attraverso percorsi di senso o isotopie che mettono in relazione alcuni lessemi ma anche figure retoriche e strutture sintattiche.

Esercizi:

1. ricostruire i due campi semantici presenti raggruppando su due colonne tutti i termini riconducibili al polo della morte e a quello della vita;
2. nella prima parte della lirica si possono rintracciare parole che indicano il tema della morte, mentre nella seconda ne sono presenti altre che rinviano al polo della vita. Riconoscere questi elementi;
3. *fior*: sottolineare la parola adoperata nel significato letterale e quello in chiave metaforica indicandone di volta in volta il significato;
4. indicare le anafore;
5. osservare le strutture sintattiche indicando quanti periodi occupano le prime due strofe e quanti le altre due. Sono tutti costruiti allo stesso modo? In quale parte il periodo diventa più rapido? Perché tale cambiamento?
6. schematizzare il sistema delle rime e indicare tra le parole in rima quelle che sono portatrici di profondi significati;
7. ricercare le parole "letterarie" incastonate nel tessuto linguistico semplice del testo, spiegandone il significato.

L'esercizio mira a far acquisire la struttura concettuale, i *sensi indiretti*, cioè quei significati secondi di natura allusiva, simbolica che si possono ipotizzare oltre il significato primario e che si possono cogliere solo interrogando il testo; i *sensi associati* rinvenibili nelle forme (lessico, morfologia, sintassi, suoni ecc.) e alla cui ricostruzione servono i connotatori o indizi portatori di senso. Possono assumere un tale compito tutti quegli elementi che in un certo senso si discostano dall'andamento standard: le ripetizioni, i parallelismi, l'uso ripetuto dell'infinito o di altre forme verbali declinate con una certa frequenza ecc.; caratteristiche linguistiche dominanti (scelte lessicali e costruzioni sintattiche che costituiscono un particolare stile).

È bene tener presente che l'analisi linguistica, comunque intesa, non può essere considerata un metodo critico, ma solo una procedura utile ad approfondire il senso del testo attraverso, appunto, il rilevamento di elementi significativi dello stesso. Una buona analisi linguistica – afferma E. Manzotti – «non è riducibile a rilievi isolati, ad esempio lessicali o sintattici, ma dovrà essere selettiva e finalizzata», in quanto dovrà individuare ciò che è pertinente per l'interpretazione dello specifico testo a cui si applica. Anche i livelli formali (in particolare quelli fonetici e ritmici) devono essere rapportati a un sistema più generale di riferimento. Ad esempio, riconoscere che, in una poesia, una vocale o una consonante sono rilevanti perché reiterate e concentrate in uno o più versi, o perché variano, non ha senso se poi queste non si rapportano alle altre figure formali presenti e quindi al sistema generale delle figure in quel

testo. L'analisi, inoltre, deve tener conto dei sistemi sociali e letterari (i generi, ad esempio) che strutturano la lingua. Le competenze linguistiche necessarie devono essere accompagnate da un corredo letterario e critico per il raggiungimento di un risultato positivo³⁷.

7. Testo narrativo

Oltre il testo poetico in versi, l'esercitazione può riguardare un *testo narrativo* in cui si metteranno in rilievo gli elementi precipui della sua struttura.

Il testo narrativo si regge su una trama (il *plot*).

La storia è narrata da una *voce*, quindi viene presentata da un *punto di vista* particolare.

Colui che inventa una storia tesse questa trama: i fili sono costituiti dalle parole che si incrociano e si congiungono dando vita alla narrazione – l'insieme delle parole che costituiscono la *fabula*. La *fabula*, che è l'insieme degli avvenimenti su cui lo scrittore ha lavorato, è costituita da *azioni* e si svolge in un *luogo* e in un *tempo*. Spesso, però, l'autore non la espone cronologicamente secondo la successione logico-temporale, ma la dispone secondo una sua personale visione (*intreccio*) che può comportare un inizio, ad esempio, in *medias res*, con un andirivieni che comporta fughe in avanti (*analessi*) o ritorni indietro tramite *flashback* (*prolessi*). Importante, per capire la sequenza narrativa, è l'uso dei *tempi verbali*, quelli narrativi (imperfetto, il passato remoto, il trapassato prossimo), tipici della narrazione, da contrapporre a quelli commentativi, quelli, cioè, che attengono alla riflessione. Comunque le modalità di narrazione sono varie. Chi narra può accelerare la velocità del racconto (ampi periodi trattati in poche righe) o può rallentarla (si racconta l'evento con particolare ampiezza); si distinguono, in questo caso, il tempo del racconto da quello della storia. Può narrare in terza persona, ma può ricorrere ad altre modalità. E comunque chi narra è sempre un *io* diverso dall'autore. Può scegliere uno o più punti di vista. Il *personaggio* (con *gerarchia e funzioni*), nel testo narrativo, che per sua natura è polifonico, rimane l'elemento più importante della storia. Definirne la personalità attraverso l'individuazione di elementi descrittivi e narrativi, lo sviluppo che esso ha nel corso della storia, il significato e la funzione in relazione alla visione del mondo e rispetto a tutto il sistema dei personaggi, significa comprendere il senso dell'opera.

³⁷ Tratto da E. Manzotti, «*L'analisi linguistica*» di un testo poetico, in Lavinio (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria*, cit., pp. 245-8.

Nel testo narrativo si trovano unità dinamiche, che si riferiscono ad azioni ed eventi; unità descrittive, che presentano le caratteristiche di persone, luoghi o cose; unità riflessive, che consistono in commenti, giudizi del narratore. Per tutti questi elementi è necessario ricorrere sia alle informazioni dirette sia a quelle indirette. Utili anche qui l'uso di *griglie* o tabelle che permettono di organizzare tratti fondamentali intorno a categorie come, ad esempio, la *figura fisica* del personaggio (abbigliamento, carattere, abitudini, modo di agire), *condizioni sociali*, ambienti, modi di esprimersi. A questo si aggiunge la riflessione sugli spazi e sulle relazioni con gli eventi e i personaggi dai cui sentimenti e stati d'animo i luoghi sono quasi sempre contagiati.

8. Pratiche

Nell'insegnamento della scrittura è fondamentale costruire il testo in collaborazione con gli studenti; elaborando le procedure tappa dopo tappa, l'insegnante dovrà assegnare l'argomento, il genere di riferimento, gli scopi, i destinatari. Si raccoglieranno, attraverso la discussione, informazioni e idee, si porranno delle domande. Seguiranno schemi e si avvierà la composizione con la presenza e i suggerimenti dell'insegnante almeno per la composizione di qualche paragrafo, tenendo conto dei blocchi ideativi in cui deve svolgersi l'argomento, l'organizzazione testuale, la strutturazione dei paragrafi, la voce utilizzata, il registro linguistico e altri elementi espressivi seguendo le soluzioni individuate nel testo guida. Poi lo studente proseguirà da solo.

Anche qui, partendo da un testo-modello, ci sarà la riproduzione di un testo parallelo nel quale si ripeteranno impianto e soluzioni retoriche del primo, ma con contenuti diversi. Il testo guida deve presentare caratteristiche ben riconoscibili. La scrittura guidata consente allo studente di acquisire le strumentazioni indispensabili per affrontare esperienze autonome, attraverso le quali si matura la consapevolezza della difficoltà di una scrittura, quella letteraria, che comunque non è inutile, come potrebbe ritenersi da parte di molti, se serve a rinforzare capacità di indagine e autonomia ideativa, cioè padronanza del processo.