

COLLOQUIA

# Poteri della lettura

## Pratiche, immagini, supporti

Volume II

a cura di **Simone Carati,**  
**Marco Malvestio, Luigi Marfè,**  
**Alessandro Metlica, Valentina Vignotto**

PADOVA  
**UP**

P A D O V A   U N I V E R S I T Y   P R E S S



*Volume realizzato con il contributo del Dipartimento  
di Studi Linguistici e Letterari dell'Università degli Studi di Padova*

Prima edizione 2024, Padova University Press  
Titolo originale *Poteri della lettura. Pratiche, immagini, supporti. Vol. 2.*

© 2024 Padova University Press  
Università degli Studi di Padova  
via 8 Febbraio 2, Padova  
[www.padovauniversitypress.it](http://www.padovauniversitypress.it)

Progetto grafico e impaginazione: Padova University Press  
In copertina: disegno di Davide Scek Osman

ISBN 978-88-6938-433-2



This work is licensed under a Creative Commons Attribution International License  
(CC BY-NC-ND) (<https://creativecommons.org/licenses/>)

# Poteri della lettura

## Pratiche, immagini, supporti

**Vol. 2**

*Atti del Convegno annuale dell'Associazione di Teoria e Storia Comparata della  
Letteratura, Padova, 14-16 dicembre 2023*

a cura di  
Simone Carati, Marco Malvestio, Luigi Marfè, Alessandro Metlica, Valentina  
Vignotto

PADOVA  
**UP**



# Indice

## Lettura e intermedialità

Jane Austen: dal megatesto ai libri. La lettura come traguardo nel percorso intermediale <i>Carlotta Susca</i>	11
Perdersi in Jane Austen. Letture contemporanee tra pagina e schermo <i>Corinne Pontillo</i>	27
«The memory sees more than the eye»: il <i>Grand Tour</i> come esperienza testualizzata in <i>Italy</i> di Samuel Rogers <i>Maria Fiorella Suozzo</i>	39
L'atto di leggere le <i>Troiane</i> : un'analisi del documentario <i>Queens of Syria</i> <i>Francesca Cichetti</i>	53
<i>What Tiresias sees or hears</i> : la trasformazione intermediale di <i>The Waste Land</i> da poemetto a dramma radiofonico <i>Sara Pallante</i>	67
«Diventare così da carne segno». Il corpo come strumento di lettura della realtà: brevi cenni dal <i>Purgatorio</i> di Dante a <i>Salò</i> di Pasolini <i>Francesco Di Giandomenico</i>	79
Dalla letteratura ergodica ai videogiochi testuali: la lettura come atto interattivo <i>Davide Carnevale</i>	93
La doppia lettura ne <i>Les Années</i> di Annie Ernaux <i>Luce Berta</i>	105
Artemisia e l'ora della sua «leggibilità»: lungo le «impronte» di un'icona del nostro tempo <i>Edoardo Bassetti</i>	119
Il filo nascosto di Twitter. Interfacce di lettura, interfacce di scrittura: #TheStory <i>Paolo Sordi</i>	133
Lettore – algoritmo – autore: una triangolazione narrativa su <i>Wattpad</i> <i>Francesca Medaglia</i>	147

## Lettura e didattica

La lettura come “esercizio spirituale”. Una proposta per la didattica della letteratura <i>Simone Marsi</i>	163
--	-----

Raccogliamo le briciole: la lettura nella scuola secondaria di secondo grado <i>Paola Fallerini</i>	177
Cristina Vischer Bruns: una riscoperta della lettura letteraria che rinnova il ruolo del docente. Verso un cambio di pedagogia <i>Elisabetta Simoncioni</i>	193
Eccessi di lettura? Sulla mercificazione di alcuni classici: Proust-de Botton, Austen-Deresiewicz e Leopardi-D'Avenia <i>Marco Fontana</i>	207
Per un curriculum verticale di "educazione" alla lettura al secondo grado: nodi e prospettive <i>Marianna Villa</i>	217
Il laboratorio di lettura, la letteratura canonica: un laboratorio morale <i>Roberto Contu</i>	239
Tra canone e argomentazione: alla ricerca del terzo spazio <i>Luisa Mirone</i>	251
Recuperare la lettura profonda attraverso la lezione di Machiavelli, Verri e Pasolini <i>Matteo Zenoni</i>	263
Libri, scaffali pensili, racconti: Calvino mette in scena lettura, narrazione e scrittura nell'edizione scolastica del <i>Barone rampante</i> <i>Daniela Santacroce</i>	275
Metafore digitali della lettura e creatività linguistica a scuola <i>Anna Guzzi</i>	287

### **Supporti materiali e mediazioni editoriali**

Varianti del contenitore, varianti del contenuto? <i>Virna Brigatti</i>	303
<i>Auditor in fabula</i> . Le nuove forme della partecipazione nell'oralità di ritorno <i>Daniela Carmosino</i>	317
Oltre il <i>testo</i> poetico. Antipoesia e vocalità nella poesia italiana contemporanea <i>Germana Dragonieri</i>	331
Come leggevano le italiane. La lettura collettiva del fotoromanzo come momento di alfabetizzazione ed emancipazione delle donne italiane in epoca post-fascista <i>Nike Francesca Del Quercio</i>	341
Maxwell Perkins lettore dei moderni <i>Valentina Monateri</i>	357
Leggere con uno scopo. Franco Antonicelli e la pratica della lettura come pratica della	

libertà	369
<i>Claudio Panella</i>	
Il presente del patto autobiografico tra strategie editoriali e soglie del testo	383
<i>Mariarosa Loddo</i>	



## **Lettura e intermedialità**



# **Jane Austen: dal megatesto ai libri.**

## **La lettura come traguardo nel percorso intermediale**

*Carlotta Susca*

*Ricercatrice indipendente*

La navigazione intermediale fra gli adattamenti e le citazioni consente di approdare al libro al termine di percorsi tortuosi. Trasmettendosi attraverso i secoli, un classico produce un “megatesto”; il megatesto di Jane Austen ha tante porte d’ingresso quanti sono i prodotti derivativi testuali, iconici, audiovisivi, multimediali. Le modernizzazioni e le migrazioni di trame e personaggi sui diversi supporti mediali hanno costantemente vivificato la lettura dei testi, come testimoniano le costanti riedizioni. Le storie di Austen hanno dialogato con i tempi in cui si trasmettevano, aggiornandosi in modo da risultare sempre contemporanee. Oltre a contribuire alla rinnovata conoscenza delle opere sorgente, i processi di adattamento generano altri libri nell’ambito della fan fiction, in processi di scrittura e lettura di secondo grado.

*Jane Austen, cross-medialità, megatesto, trans-medialità, adattamenti*

### **Barbie, Elemental e Good Omens: *Jane Austen nel 2023***

Aziraphale: «You remember Jane Austen?».

Crowley: «Yeah. I’m not gonna forget her in a hurry, am I? The brains behind the 1810 Clerkenwell Diamond Robbery. Brandy smuggler. Master spy. What a piece of work».

A.: «She wrote books. Novels».

C.: «Jane? Austen?».

A.: «Yes!».

C.: «Whoa, bit of a dark horse. Novels, eh?».

A.: «Yes. They were very good»<sup>1</sup>.  
(*Good Omens*, S2, E6)

Le opere di Jane Austen costituiscono un media franchise dal successo indiscutibile e ininterrotto nei due secoli trascorsi finora dalla pubblicazione dei suoi sei romanzi; si tratta di un risultato condiviso da altri autori della letteratura inglese – sir Arthur Conan Doyle, Bram Stoker, Mary Shelley, William Shakespeare, per citare i più fortunati – e da nessun autore, autrice od opera italiani nella stessa misura – se non, forse, *Pinocchio* di Carlo Collodi.

A conferma della vivida e sempre rinnovata presenza di Jane Austen nella cultura occidentale, nel solo periodo estivo del 2023, l'autrice è stata citata in tre nuovi prodotti multimediali di diversa natura e grandissima diffusione: il film *Barbie* diretto da Greta Gerwig, i cui incassi hanno superato un miliardo di dollari entro il primo mese di programmazione<sup>2</sup>; il film di animazione per bambini della Pixar *Elemental*; la seconda stagione della serie TV *Good Omens*, prodotta da BBC e Amazon Prime.

Nel film campione di incassi di Greta Gerwig, “Depression Barbie” è mostrata mentre compulsa lo schermo del proprio telefono, ingurgita cibo spazzatura e guarda l'adattamento seriale del 1995 di *Pride and Prejudice*, rappresentato come rifugio sicuro in caso di tristezza; in *Elemental*, popolato da personaggi la cui natura è riconducibile ad aria, acqua, terra o fuoco, i due protagonisti si danno appuntamento al cinema per assistere a *Tide and Prejudice*, la versione “elementizzata” del più famoso<sup>3</sup> romanzo di Jane Austen.

Se in *Barbie* ed *Elemental* si cita, a scopi parodistici e in maniera distorta, un romanzo, *Good Omens* esemplifica una differente tipologia di trasmissione dell'unità culturale austeniana, ossia quella relativa alla figura dell'autrice. Nella seconda stagione della serie tratta dal volume omonimo di Terry Pratchett e Neil Gaiman<sup>4</sup>, Jane Austen è citata come famigerata mente criminale: il demone Crowley (David Tennant), che l'ha conosciuta personalmente, si stupisce che

<sup>1</sup> «Ti ricordi di Jane Austen?». «Certo. Non me la dimenticherò tanto presto! La mente dietro la rapina Clerkenwell Diamond del 1810. Contrabbandiera di brandy. Spia professionista. Che tipa». «Ha scritto libri. Romanzi». «Jane? Austen?». «Sì!». «Wow, piena di sorprese. Romanzi, eh?». «Sì. E molto belli».

<sup>2</sup> Cfr. “Barbie”, <<https://www.boxofficemojo.com/title/tt1517268.htm/>>.

<sup>3</sup> Senza dubbio *Pride and Prejudice* è il più citato romanzo di Jane Austen, ma nella terza stagione di *Bridgerton*, la serie TV ambientata in un universo Regency ucronico, il personaggio di Eloise afferma di avere in lettura *Emma*. Si tratta però di un riferimento temporale che dipende – ancora – dal romanzo più famoso di Austen: la storia di *Bridgerton* inizia nel 1813, anno di pubblicazione di *Pride and Prejudice*, e quindi la sua terza stagione si colloca nel 1815, l'anno in cui l'avida lettrice Eloise ha intercettato *Emma* fra le ultime novità. Cfr. *Worlds Colliding – Austen & Bridgerton*, <<https://strictlyjaneausten.com/worlds-colliding-austen-bridgerton/>> (26 luglio 2024).

<sup>4</sup> T. PRATCHETT, N. GAIMAN, *Good Omens: The Nice and Accurate Prophecies of Agnes Nutter, Witch*, Gollancz, London 1990.

abbia *anche* scritto romanzi, mentre la sua controparte, l'angelo Aziraphale (Michael Sheen), bibliotecario e avido lettore, intende sfruttare spunti tratti dalle trame austeniane per favorire l'innamoramento di sue due conoscenti, e organizza quindi un ballo.

La trasmissione nel tempo di Jane Austen e delle sue opere è così vivace che a distanza di pochi mesi se ne rintracciano semi in narrazioni audiovisive diversissime e destinate a pubblici eterogenei; si tratta di riferimenti che costituiscono *easter eggs*<sup>5</sup> per i conoscitori delle opere e dell'autrice a cui fanno riferimento, rafforzando la loro bolla di preferenze<sup>6</sup>, ma anche di nodi intertestuali da cui è possibile partire per l'esplorazione da parte di chi non conoscesse la fonte della citazione. Per esempio, sul social network Reddit, un utente chiede se sia necessario leggere Jane Austen per cogliere al meglio i riferimenti della stagione 2 di *Good Omens*:

*Should we read Jane Austen [...] in order to understand S2?*

I feel like references are there for a reason that goes beyond humor. Sure, it's funny that celestial beings would be into Jane Austen [...], but maybe engaging with these works could help us have a deeper understanding of what happened in S[eason] 2. What do those you who've read Austen's books [...] think about it? [...]<sup>7</sup>

A conferma del percorso circolare che porta dall'adattamento/citazione/riutilizzo a risalire la corrente fino al testo sorgente, *Pride and Prejudice* compare anche nella lista di letture correlate a *Good Omens*, denominata "Good Omens Book Club (S2)" e proposta su Goodreads<sup>8</sup> (insieme a *1984* di George Orwell, *The Catcher in the Rye* di J.D. Salinger e *L'amore al tempo del colera* di Gabriel García Márquez): una rete di espansioni narrative *a partire* dalla serie TV.

Henry Jenkins la chiama «hunger for transmedia content»<sup>9</sup>: il fan di una narrazione audiovisiva può diventare un consumatore compulsivo di contenuti correlati alla storia di partenza e disponibili su diversi media e in diversi sistemi

<sup>5</sup> Il termine indica delle sorprese nascoste in un videogioco; per estensione, nei film e nelle serie TV, indica dettagli difficili da notare (riferimenti intertestuali, citazioni o cameo).

<sup>6</sup> Cfr. E. PARISER, *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*, Penguin, New York 2011.

<sup>7</sup> «Dovremmo leggere Jane Austen [...] per capire la seconda stagione? Ho l'impressione che le citazioni siano lì per una ragione che supera l'umorismo. Certamente è ridicolo che delle creature celestiali siano appassionate di Jane Austen [...], ma probabilmente conoscere questi libri può aiutarci ad avere una migliore comprensione di quello che accade nella seconda stagione. Che ne pensa chi di voi ha letto Jane Austen?». <[https://www.reddit.com/r/goodomens/comments/164kopl/should\\_we\\_read\\_jane\\_austen\\_and\\_watch\\_richard/](https://www.reddit.com/r/goodomens/comments/164kopl/should_we_read_jane_austen_and_watch_richard/)> (24 luglio 2024).

<sup>8</sup> <[https://www.goodreads.com/list/show/190820.Good\\_Omens\\_Book\\_Club\\_S2\\_](https://www.goodreads.com/list/show/190820.Good_Omens_Book_Club_S2_)> (12 giugno 2024).

<sup>9</sup> Cfr. H. JENKINS, «The Revenge of the Origami Unicorn». Confessions of an Aca-Fan, <[http://henryjenkins.org/blog/2009/12/the\\_revenge\\_of\\_the\\_origami\\_uni.html](http://henryjenkins.org/blog/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html), 2009> (24 luglio 2024).

semiotici (testi, suoni, immagini e contenuti audiovisivi), così un classico della letteratura come *Pride and Prejudice* può costituire un contenuto di approfondimento per gli spettatori eterogenei – anche anagraficamente – di *Barbie*, *Elemental* o *Good Omens*. In un contesto in cui la transmedialità fiorisce<sup>10</sup>, il libro e la lettura diventano parti di un sistema integrato di contenuti, nodi di una rete di rimandi che si osserva e comprende meglio se si rinuncia a ogni pretesa di priorità o superiorità<sup>11</sup>. Le pratiche di navigazione intermediale fra gli adattamenti e i riferimenti a un romanzo consentono al lettore di approdare al libro al termine di percorsi diversificati e a volte lunghi: trasmettendosi attraverso i secoli, un classico produce ciò che Weinstock ha definito “megatesto”<sup>12</sup>, termine che racchiude le diverse manifestazioni di un personaggio o di una storia; come costellazione di prodotti intermediali, il megatesto di Jane Austen, dei suoi personaggi e delle sue trame ha tante porte d’ingresso quanti sono gli adattamenti, gli internet meme, le citazioni e i prodotti derivativi testuali, iconici, audiovisivi, multimediali.

L’eterogeneo pubblico – cinematografico e poi televisivo e multiplatforma – di *Barbie* viene esposto a un riferimento intertestuale, sebbene cursorio, che innesta un seme transmediale di “austenianità”: se nella visione in sala il riferimento, nella sua rapidità, può essere colto solo dallo spettatore in grado di riconoscerlo, la visione domestica consente di mettere in pausa e rivedere le scene più dense di contenuti, in modo da cogliere ogni dettaglio e trarne senso<sup>13</sup>. Allo stesso modo, il riferimento di *Elemental* – la proiezione di *Tide and Prejudice* a cui assistono i protagonisti della storia, fatti di acqua e fuoco – viene colto dalla spettatrice cinematografica già lettrice di Jane Austen (e adusa ai titoli inglesi dei suoi romanzi), ma certamente non dai giovani destinatari del film, a cui il riferimento ironico e traslato sicuramente sfugge, ma a cui può essere fatto notare e spiegato.

<sup>10</sup> Cfr. C. SCOLARI, *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*, Deusto, Barcelona 2013, P. BERTETTI, *Che cos’è la transmedialità*, Carocci, Roma 2020.

<sup>11</sup> Cfr. L. HUTCHEON, *A Theory of Adaptation*, with Siobhan O’Flynn, second edition, Routledge, London and New York 2013, M. FUSILLO et al. (a cura di), *Oltre l’adattamento? Narrazioni espanse: intermedialità, transmedialità, virtualità*, il Mulino, Bologna 2020.

<sup>12</sup> J.A. WEINSTOCK, “We Are Dracula. “Penny Dreadful” and the Dracula Megatext”, in *Transmedia Vampire, Essays on Technological Convergence and the Undead*, a cura di S. Bacon, McFarland & Company, Jefferson 2021, pp. 20-34.

<sup>13</sup> Sono caratteristiche fondamentali del pubblico della “complex TV” il poter dettare il ritmo di visione e il disporre di strumenti che consentano l’esegesi del testo audiovisivo, cfr. J. MITTEL, *Complex TV. The Poetics of Contemporary Television Storytelling*, New York University Press, New York-London 2015; G. ROSSINI, *Le serie TV*, il Mulino, Bologna 2016.

## *Il double coding e il megatesto*

Sia *Barbie* che *Elemental*, e certamente *Good Omens* – i cui spettatori sono più inclini all'esegesi –, oltre a beneficiare di una fruizione domestica, prevedono una stratificazione del pubblico e di conseguenza sono strutturati in modo da implicare quello che Umberto Eco definisce «double coding». Un testo, spiega Eco, può essere costruito su due livelli: quello fruibile da un «lettore ingenuo», che segua semplicemente la trama, e quello apprezzabile da un «lettore intertestuale»; Eco rappresenta icasticamente il rapporto fra i due tipi di lettore come quello di invitati a un banchetto che si svolge su due piani diversi:

[il gioco dell'ironia intertestuale] non configura una *conventio ad excludendum* nei confronti del lettore ingenuo. È come un banchetto in cui si distribuiscono al piano inferiore gli avanzi della cena imbandita al piano superiore, ma non gli avanzi della mensa, bensì quelli della pentola, e bene imbanditi anch'essi e, poiché il lettore ingenuo crede che la festa si svolga su un solo piano, li assaporerà per quel che valgono (e saranno tutto sommato saporiti e abbondanti) senza supporre che qualcuno abbia avuto di più<sup>14</sup>.

Ciascuna opera che contenga riferimenti intertestuali presuppone i due tipi di fruitori rappresentati da Eco – l'ingenuo e l'intertestuale –, ma l'aspetto fondamentale della teorizzazione di Eco e della pratica di fruizione risiede nella certezza che le due categorie non rappresentino una divisione in caste per sempre destinate a due piani diversi del banchetto. Ogni riferimento intertestuale è uno stimolo al passaggio dal banchetto del piano inferiore a quello del piano superiore, dalla fruizione superficiale di un'opera alla comprensione e all'apprezzamento dei suoi diversi livelli di lettura e riferimenti. Eco indica che un'opera intertestuale possa svolgere il fondamentale ruolo di stimolare il lettore ingenuo a esplorare il megatesto dei riferimenti a sua disposizione:

[...] neppure il più ingenuo dei lettori può passare attraverso le maglie del testo senza avvertire il sospetto che talora (o spesso) esso rinvii fuori di sé. Dove si vede allora che l'ironia intertestuale non solo non è *conventio ad excludendum* ma provocazione e invito all'inclusione, tale da poter trasformare, a poco a poco, anche il lettore ingenuo in un lettore che incomincia a percepire il profumo di tanti altri testi che hanno preceduto quello che sta leggendo<sup>15</sup>.

L'ironia intertestuale e il *double coding* raggiungono così il risultato di far risalire il lettore/spettatore «ingenuo» alle fonti letterarie, arrivando a conoscere l'opera attraverso la sua citazione o dopo aver fruito la sua parodia. Più che una

<sup>14</sup> U. Eco, *Ironia intertestuale e livelli di lettura*, in *Id.*, *Sulla letteratura*, Bompiani, Milano, 2008, 3<sup>a</sup> edizione, pp. 227-252: 251.

<sup>15</sup> *Ibid.*

risalita alla fonte, il viaggio della fruitrice (lettrice e spettatrice, ma anche acquirente di merchandising) avviene da un nodo all'altro del megatesto austeniano, che intreccia i megatesti di altre opere e autori, e che non conosce gerarchie perché consente infiniti percorsi da un nodo all'altro.

In un articolo del 2015 pubblicato – trasversalmente – sia su «Conversation» (un sito che si propone con la descrizione «Academic rigour, journalistic flair») che sul sito divulgativo «Newsweek», la docente australiana di Media Camilla Nelson sosteneva che la popolarità stesse causando la “morte” di Jane Austen: «If there is such a thing as death by popularity it may well explain what is happening to Jane Austen»<sup>16</sup>. Nelson suggeriva che il successo intergenerazionale di Jane Austen stesse causando uno svilimento dell'autrice e la banalizzazione delle sue trame: «only yesterday in my creative writing class a student expressed the fear that her love of Austen's work would be dismissed by other students as a devotion to “corny rom-coms”»<sup>17</sup>.

Contrariamente a quanto paventato da Nelson, è proprio la capacità di trasmissione memetica di personaggi e trame austeniane e della stessa autrice Jane Austen (della sua biografia, per esempio) a consentirne la conoscenza intergenerazionale e la costante reinterpretazione e attualizzazione: è l'adattabilità a rendere una storia un classico. Come osserva la studiosa austeniana Devoney Looser, «Austen's literary legacy proves that you can't be both a popular and a highbrow author in the way that Ronald Reagan proves that an actor can't become president»<sup>18</sup>; soprattutto, non solo Austen dimostra come un classico possa essere popolare, ma rappresenta uno degli esempi più fulgidi di come un classico diventi tale proprio in virtù della sua trasmissibilità: come per i memi teorizzati da Richard Dawkins<sup>19</sup>, sono proprio gli adattamenti a consentire il passaggio di una unità culturale di generazione in generazione. È stata Linda Hutcheon a sottolineare che la relazione fra originale e adattamento non va immaginata come verticale/asimmetrica, ma come laterale/complementare: «we may actually read or see the so-called original after we have experienced the adaptation, thereby challenging the authority of every

<sup>16</sup> «Se la morte per popolarità esiste, sarebbe un'ottima spiegazione a ciò che sta accadendo a Jane Austen», C. NELSON, *Jane Austen Is Facing Death by Popularity ... and Men*, «The Conversation», <<https://theconversation.com/jane-austen-is-facing-death-by-popularity-and-men-37908>>; si veda anche <<https://www.newsweek.com/popularity-killing-jane-austen-311974>> (12 giugno 2024).

<sup>17</sup> *Ibid.*

<sup>18</sup> «L'eredità letteraria di Austen dimostra che non puoi essere sia popolare che intellettuale esattamente nello stesso modo in cui Ronald Reagan dimostra che un attore non può diventare presidente». D. LOOSER, *The Making of Jane Austen*, John Hopkins University Press, Baltimore 2017, p. 218.

<sup>19</sup> Cfr. R. DAWKINS, 2016, *The Selfish Gene*, 40th Anniversary Edition, Oxford University Press, Oxford.

notion of priority»<sup>20</sup>: ogni adattamento, ogni citazione, riferimento ironico, riutilizzo o banalizzazione di una storia diventa una nuova porta di accesso al megatesto di quella storia, e consente al fruitore di viaggiare fra i suoi nodi alla scoperta dell'originale creazione dell'ingegno che ha dato origine a quell'unità di contenuto culturale.

Sin dalle avventurose vicende delle illustrazioni dei romanzi di Jane Austen<sup>21</sup>, le storie dell'autrice ormai iconica hanno dialogato con i tempi in cui man mano si trasmettevano, aggiornandosi in modo da risultare sempre contemporanee, anche solo nell'abbigliamento: l'illustratore John Gilbert, per esempio, già a metà del XIX secolo, a pochi decenni dalla pubblicazione dei romanzi di Austen, vestiva le sue eroine nello stile vittoriano allora in voga e non nel più audace e filologicamente corretto stile Regency. Jane Austen è un'autrice capace di diventare il vessillo del femminismo di primo Novecento<sup>22</sup>, le sue opere possono essere rielaborate in chiave horror e i suoi personaggi frammisti a mostri<sup>23</sup>, e questa adattabilità è la sua forza, tanto da condurla essere *trending topic* sul social network TikTok<sup>24</sup> anche grazie all'irriverente recente adattamento di *Persuasion* prodotto da Netflix (2022) con protagonista Dakota Johnson, e ad essere perfettamente in linea con il discorso contemporaneo sul genere e finanche con il movimento #metoo<sup>25</sup> nonostante le trame siano state concepite in un contesto in cui le donne non potevano ereditare gli immobili di famiglia, e assistevano impotenti al trasferimento della propria casa a lontani cugini (è questo lo spunto narrativo da cui prende avvio *Sense and Sensibility*).

<sup>20</sup> «Possiamo leggere o guardare il cosiddetto “originale” dopo aver fruito dell'adattamento, sfidando in questo modo l'autorità di qualsiasi nozione di priorità», HUTCHEON, *A Theory of Adaptation*, cit., p. XV.

<sup>21</sup> Cfr. LOOSER, *The Making of Jane Austen*, cit.

<sup>22</sup> Il nome di Jane Austen era su uno degli standard dedicati alle scrittrici durante la manifestazione del 13 giugno 1908 a Londra a favore del suffragio femminile, cfr. S. OGIER, *Quando Jane Austen marciò per il diritto di voto alle donne*, <<https://www.jasit.it/jane-austen-diritto-voto-alle-donne/>> (12 giugno 2024).

<sup>23</sup> Si pensi agli improbabili mash-up *Pride and Prejudice and Zombies* di Grahame-Smith (2009), adattato a sua volta in un film del 2016, e *Sense and Sensibility and Seamonsters*, di Winters (2009).

<sup>24</sup> «La community #AustenTok vanta più di 50 milioni di visualizzazioni, mentre gli hashtag #janeausten e #prideandprejudice superano entrambi il miliardo. Complice la scelta di TikTok di inaugurare il suo Club del libro, nel 2022, iniziando proprio da *Persuasion*, che in quelle stesse settimane esordiva al cinema nella versione di Carrie Cracknell con Anne Elliott interpretata da Dakota Johnson», P. DE PACE, *Jane Austen, una di noi*, <<https://www.linkideeperlatv.it/jane-austen-una-di-noi/>> (20 giugno 2024).

<sup>25</sup> Si veda K. KITSI-MITAKOU et al., “OMG JANE AUSTEN’: Austen and Memes in the Post-#MeToo Era”, «Humanities», 2022, 11: 112, <<https://doi.org/10.3390/h11050112>> (12 febbraio 2023).

## *Adattamenti e lettura*

Le modernizzazioni e le migrazioni di trame e personaggi austeniani sui diversi supporti medialti hanno costantemente vivificato la lettura dei testi, divenuti nodi della vita transmediale del megatesto di Jane Austen: quattro dei sei romanzi compiuti dell'autrice figurano fra i cento libri più letti di sempre secondo una ricerca basata sul WorldCat<sup>26</sup>: *Pride and Prejudice* al sesto posto, *Sense and Sensibility* al 42°, *Persuasion* e *Mansfield Park* rispettivamente all'89° e 90°, a testimonianza di due secoli di ininterrotta fortuna di pubblico e, indistricabilmente legata ad essa, di fortuna editoriale.

Le costanti riedizioni in tutto il mondo sono una conseguenza della prolificità memetica delle storie di Jane Austen, e ne sono una testimonianza le copertine che riutilizzano frame degli adattamenti filmici per intercettare il pubblico audiovisivo e ricondurlo al nodo testuale, alla lettura del libro. Ancora una volta, la ripresa di frame degli adattamenti contribuisce a rivestire il libro di un alone modernizzante:

The onscreen adaptations of Austen's novels often tell us more about the time in which they were filmed than about Regency England. Everything from haircuts to hemlines can be tweaked or fudged to appeal the tastes of a contemporary moviegoing public. Greer Garson's impeccably coiffed silver-screen version of Elizabeth Bennet, for example, is a world away from Keira Knightley's windswept, six-inches-very-much-in-mud take on the character. Yet any iteration proves anew what all Janeites already know: *these stories truly are for all time*<sup>27</sup>.

Ancora una volta, con l'adattamento si torna al libro; sono numerose le copertine rivolte alle spettatrici, con blurb che richiamano esplicitamente le serie TV o i film che si sono succeduti a partire dagli anni Quaranta – ma in maniera esplosiva dagli anni Novanta. Le copertine con riferimenti transmediali riguardano tutti gli adattamenti, a partire da *Pride and Prejudice*, rilanciato negli anni come «The age-old story thrillingly brought to the screen by MGM», «Now a BBC-TV classic serial», «Now a stunning BBC Television adaptation»<sup>28</sup> e le cui pubblicazioni precedenti in hardcover sono state rinvigorite da sovraccoperte modernizzanti, come per le edizioni statunitensi di Grosset & Dunlap successive al lancio del film del 1940 con Greer Garson e Laurence Olivier e l'edizione di

<sup>26</sup> *The Library 100*, <<https://www.oclc.org/en/worldcat/library100.html>> (3 giugno 2024).

<sup>27</sup> M.C. SULLIVAN, *Jane Austen Cover to Cover. 200 Years of Classic Covers*, Quirk Books, Philadelphia 2014, p. 171, corsivo mio.

<sup>28</sup> *Ibid.*, pp. 172-174.

Modern Library che «put a new, Firth-centric dustjacket on its existing hardback edition»<sup>29</sup>.

Copertine o sovraccoperte hanno seguito dal punto di vista editoriale gli adattamenti televisivi e cinematografici allo scopo di intercettare chi avesse avuto accesso al megatesto austeniano da un nodo audiovisivo e fosse quindi predisposto a fruire del testo originale, una fonte ben più ricca sulla storia e uno strumento per approfondire pensieri e motivazioni di personaggi già visualizzati nella loro incarnazione audiovisiva. Le nuove vesti editoriali hanno profusamente attinto da frame dei film anche generando il paradosso di mostrare una scena assente nel romanzo, come per l'edizione italiana del 1956 di *Orgoglio e pregiudizio* per Edizioni SAS, che opta per l'episodio del tiro con l'arco fra Elizabeth Bennet e Mr Darcy, inesistente nel romanzo, «but it is certainly fine symbolism of the, shall we say, pointed relationship between Elizabeth and Mr Darcy»<sup>30</sup>.

Non sempre il riferimento transmediale all'adattamento è stato innocente come nella scelta della scena dell'arco (che pure contraddice non solo quanto accade nel testo ma soprattutto il fondamentale impedimento al contatto fisico su cui tutto l'equilibrio delle relazioni austeniane si basa); in alcuni casi il ritorno al testo è stato concepito con sciattezza e scarso rispetto per i lettori. È quanto successo con l'edizione Hyperion di *Mansfield Park* successiva all'approssimativo adattamento cinematografico della Miramax del 1999, la cui protagonista (Frances O'Connor) è riprodotta in piccolo e sovrapposta al primissimo piano di due paia di labbra anonime e irrelate tanto al film quanto al libro.

Come commenta Sullivan, «At best, the rather tone-deaf cover reflects a cluesness about the story; at worst, it shows a kind of contempt for the book and its readers»<sup>31</sup>.

## *Nuove letture*

La lettura e la rilettura dei romanzi di Jane Austen non sono gli unici esiti librari della navigazione nel vivace e sempre rinvigorito megatesto austeniano: sono numerosissimi anche i libri derivativi prodotti nel tempo. Il censimento delle opere correlate a Jane Austen sarebbe un lavoro titanico: è sterminata la produzione di saggi sulla vita dell'autrice e sulle sue opere e, anche rimanendo sul versante narrativo, le trame e i personaggi austeniani hanno generato adat-

<sup>29</sup> «Ha messo una nuova sovraccoperta Firth-centrica». *Ibid.*, p. 174.

<sup>30</sup> «Ma si tratta senza dubbio di un raffinato simbolismo sull'appuntita relazione fra Elizabeth e il signor Darcy». *Ibid.*, p. 195.

<sup>31</sup> «Nella migliore ipotesi, la copertina stonata riflette la totale mancanza di conoscenza della storia; nella peggiore, il disprezzo per il libro e chi lo legge». *Ibid.*, p. 181.

tamenti, rielaborazioni e fan fiction di cui è impossibile dare conto in maniera esaustiva, e che testimoniano di approdi molteplici e diversificati alla lettura come parte della navigazione nel megatesto austeniano. La diffusione transmediale dell'unità culturale di Jane Austen e dei suoi romanzi ha indubbiamente avuto come esito la produzione e lettura di moltissimi libri.

Per iniziare con gli adattamenti a fumetti, *Orgoglio e pregiudizio* esiste anche in versione Disney, ed è parte del florido filone di parodizzazione dei classici della letteratura da parte dei fumettisti della Disney italiana: a opera di Teresa Radice e Stefano Turconi, l'adattamento a fumetti racconta la storia d'amore fra Lizzie Pannet e Donald Duckcy; qui la colpa di Gastone-Wickam diventa – molto più opportunamente, per un pubblico giovane – non più il ricatto dopo una fuga d'amore clandestina ma aver rubato una ricetta. Non si tratta del solo adattamento destinato a un pubblico di età più bassa di quella degli abituali lettori di Austen: esistono (solo limitandosi a un carotaggio delle edizioni italiane) le versioni di *Orgoglio e pregiudizio*, *Ragione e Sentimento* ed *Emma* a opera di Tea Stilton, corrispettivo femminile del topo Geronimo (età di lettura: da 8 anni), così come una trasposizione della storia d'amore fra Lizzie e Mr Darcy nei "Classicini" di Edizioni EL (6-8 anni), e una rielaborazione edita da Gallucci, così descritta dall'editore:

Nuovi inquilini si sono trasferiti vicino alla casa dei Bennet. Le sorelle emozionante non vedono l'ora di farne la conoscenza... Il signor Bingley è un uomo simpatico, ma l'amico Darcy è fatto di tutt'altra pasta. La prima impressione, però, non è sempre quella giusta... Età di lettura: da 6 anni<sup>32</sup>.

Diverse sono le trasposizioni grafiche, fra cui quelle della Marvel, che riescono nel difficile compito di coniugare la grafica supereroistica con una trama da commedia romantica ma che, lungi dal guadagnare nuove nicchie di mercato per Jane Austen, fanno leva sulla tendenza delle "janeites" alla compulsione di tutte le diverse manifestazioni delle storie delle proprie eroine preferite, almeno a giudicare dai commenti su Amazon («Adoro Jane Austen in tutti i modi possa venir letta o ascoltata!», «I bought this as an Austen fan rather than a graphic novel fan and it proved a very enjoyable read»).

Le fantasiose rielaborazioni mash-up (*Pride and Prejudice and Zombies*, *Sense and Sensibility and Seamonsters*, *Emma and the Vampires*, *Emma and the Werewolves*, *Mansfield Park and Mummies*, *Northanger Abbey and Angels and Dragons*) si rivolgono alle janeites ma riescono anche a guadagnare ad Austen un nuovo pubblico, come suggerisce il commento di una lettrice alla versione vampiresca di *Emma* su Amazon:

<sup>32</sup> <<https://www.mondadoristore.it/Orgoglio-pregiudizio-Jane-Angela-Ricci/eai979122210132/>> (6 giugno 2024).

I read the first chapter of this book with low expectations, because the vampire fad can get quite tiring. But wow, I was proved wrong. After the first page, I was hooked. Wayne Josephson managed to keep the spirit of the original Emma while adding a modern flaire [sic]. It's an excellent way for people who may be unsure about reading the classics, read them. *After reading Emma and the Vampires, I was very motivated to read the original Emma* [sic]. *Before this, I never even considered it*<sup>33</sup>.

Sembra essersi esaurita a ridosso degli anni Dieci del Duemila la moda di affiancare le eroine austeniane a creature mostruose di ogni tipo, creando un contesto ucronico in cui le buone maniere e l'affettazione del periodo Regency convivono con i non-morti, e le arti marziali sono parte dell'educazione delle debuttanti; la produzione di fan fiction austeniana non conosce tuttavia flessioni.

Iniziata nel 1913 con *Old Friends and New Fancies: An Imaginary Sequel to the Novels of Jane Austen* (Brinton), la produzione di prequel, sequel e spin off sul mondo letterario creato da Jane Austen è vastissima: solo nel 2003 si contavano un centinaio di opere derivative che espandevano gli eventi di Elizabeth Bennet e delle altre eroine (Pucci, Thompson 2003), mentre GoodReads restituisce 622 risultati di fan fiction su Jane Austen, fra cui la serie di *Bridget Jones* di Helen Fielding, la serie di *Austenland* di Shannon Hale, la serie "Jane Austen Heroes" di Amanda Grange, che contrappone ai sei romanzi di Austen altrettanti diari dei protagonisti maschili (Mr Darcy, Mr Knightly, Captain Wentworth, Edmund Bertram, Colonel Brandon, Henry Tilney). Alcuni dei testi derivativi austeniani sono stati a loro volta adattati su schermi grandi e piccoli: ai già citati *Bridget Jones* (tre film, più uno in uscita nel 2025) e *Austenland*<sup>34</sup> (al cinema nel 2013) si aggiunge l'adattamento del 2007 di *Jane Austen Book Club* di Karen Joy Fowler. Non è invece tratta da un libro la miniserie britannica *Lost in Austen* (2008), che però si incentra sull'avida lettrice Amanda Price e sul suo amore per *Pride and Prejudice*<sup>35</sup>.

Se già la fanfiction con distribuzione editoriale è numerosa, quella in circolazione sulle piattaforme di scrittura condivisa è in costante incremento: alla voce "Jane Austen" su Wattpad corrispondono 3.200 risultati, che propongono

<sup>33</sup> «Ho letto il primo capitolo di questo libro con basse aspettative, perché la moda dei vampiri stanca. Ma uau, mi sbagliavo. Dopo la prima pagina, ero incollata. L'autrice è riuscita a mantenere lo spirito dell'originale *Emma* aggiungendo scintille. È un fantastico modo per incoraggiare a leggere i classici. Dopo averlo letto, volevo leggere l'originale *Emma*. Prima, non lo avevo mai preso in considerazione», <<https://www.amazon.it/Emma-Vampires-Jane-Austen/dp/1402241348>> (3 giugno 2024), corsivo mio.

<sup>34</sup> Il cui protagonista maschile, J.J. Field, è peraltro anche l'Henry Tilney dell'adattamento di *Northanger Abbey* del 2007.

<sup>35</sup> Qui il libro è mostrato sin dalle prime inquadrature e rappresenta quasi un feticcio per la protagonista Amanda Price.

approfondimenti narrativi su scene dei film tratti da Austen (come la “scena della pioggia” in *Pride and Prejudice* del 2005) oppure trame basate su quelle austeniane. Le categorie “enemies to lovers” e “friends to lovers”, così prolifiche nel romance contemporaneo, sono probabilmente nate proprio rispettivamente da *Pride and Prejudice* ed *Emma*.

Le costanti espansioni narrative del megatesto austeniano, spesso in ottica modernizzante, o comunque con un occhio più attualizzante che volto alla storicizzazione, virano spesso verso una sensualità decisamente più accentuata rispetto al contesto originale. Nel contesto in cui Jane Austen è vissuta (e in cui i suoi romanzi sono ambientati) la distanza sociale era alla base delle relazioni, al punto da essere citata per affinità con il contesto di distanziamento obbligato dovuto alla Pandemia di Coronavirus del 2020<sup>36</sup>.

Adattamenti, modernizzazioni e testi derivativi molto spesso ignorano questo fondamentale vincolo sociale e fanno interagire i personaggi su un piano molto più personale, perdendo così gran parte della sensualità sottesa a delle interazioni prive di contatti. Così nel creare il mondo finzionale di *Bridgerton*<sup>37</sup>, ambientato negli stessi anni della pubblicazione dei romanzi austeniani – a partire dal 1813, anno di *Pride and Prejudice* – l’autrice Julia Quinn opta per un’ucronia in cui i neri non sono in schiavitù e vittime di commercio triangolare ma facoltosi membri della buona società e (condizione parimenti fantasiosa) gli intercorsi prematrimoniali sono all’ordine del giorno.

Nel recentissimo *Gioventù degli antenati* (2024), Alessandro Giammei sostiene che la modernizzazione non renda un buon servizio ai classici e che, al contrario, li trasformi in zombie, portati a forza nel contesto attuale invece che compresi nel loro vivacissimo presente. È probabilmente vero per alcuni degli aspetti connessi ad adattamenti e testi derivativi: la sensualizzazione di Jane Austen non le rende un buon servizio, ragion per cui un testo come *Pride and Promiscuity. The Lost Scenes of Jane Austen* (2003) è una lettura divertente ma lontana dal piacere dell’attesa dello sviluppo delle relazioni fra le coppie austeniane. Per altri aspetti, invece, il costante adattamento nel tempo e il passaggio da un medium all’altro, dal romanzo al film, alle graphic novel, alla televisione, agli internet meme, alle serie su YouTube ha consentito la trasmissione memetica nello spazio e nel tempo e la creazione e crescita di un megatesto i cui

<sup>36</sup> Si veda, per esempio, J. TOVEY, *Sense and social distancing: ‘Lockdown has given me a newfound affinity with Jane Austen’s heroines’*, <<https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2020/apr/30/sense-and-social-distancing-lockdown-has-given-me-a-newfound-affinity-with-jane-austens-heroines>> (30 maggio 2024).

<sup>37</sup> La serie di nove romanzi di Julia Quinn, pubblicati fra il 2000 e il 2013, e l’adattamento seriale prodotto da Shondaland e distribuito in Italia su Netflix (2020-in corso).

innumerevoli punti di accesso consentono a sempre nuove generazioni di intraprendere un percorso di ascolto, visione e lettura.

## **Bibliografia**

- AUSTEN, J., JOSEPHSON, W., *Emma and the Vampires*, Sourcebooks Landmark, Illinois 2020, <<https://www.amazon.it/Emma-Vampires-Jane-Austen/dp/1402241348>> (24 settembre 2024).
- BERTETTI, P., *Che cos'è la transmedialità*, Carocci, Roma 2020.
- ID., *Toward a Typology of Transmedia Characters*, «International Journal of Communication», 2014, 8, pp. 2344-2361.
- BRINTON, S., *Old Friends and New Fancies: An Imaginary Sequel to the Novels of Jane Austen*, Sourcebooks Landmark 2007.
- CARDWELL, S., *Adaptation Revisited: Television and the Classic Novel*, Manchester University Press, Manchester 2002.
- DAWKINS, R., *The Selfish Gene*, Oxford University Press, Oxford 2016.
- DE PACE, P., *Jane Austen, una di noi*, 04 aprile 2024, <<https://www.linkideeperlatv.it/jane-austen-una-di-noi/>> (14 settembre 2024).
- ECO, U., *Ironia intertestuale e livelli di lettura*, in ID., *Sulla letteratura*, 3a edizione, Bompiani, Milano, 2008, pp. 227-252.
- FUSILLO, M., LINO, M., FAIENZA, L., MARCHESE, L. (a cura di), *Oltre l'adattamento? Narrazioni espanse: intermedialità, transmedialità, virtualità*, il Mulino, Bologna 2020.
- GIAMMEI, A., *Gioventù degli antenati*, Einaudi, Torino 2024.
- HALE, S., *Austenland*, Bloomsbury, London 2007.
- HUTCHEON, L., *A Theory of Adaptation*, with S. O'Flynn, Routledge, London and New York 2013.
- JENKINS, H., «The Revenge of the Origami Unicorn». Confessions of an Aca-Fan, 12 december 2009, <[http://henryjenkins.org/blog/2009/12/the\\_revenge\\_of\\_the\\_origami\\_uni.html](http://henryjenkins.org/blog/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html)> (14 settembre 2024).
- IEROLLI, G., *Trattative, tirature, vendite: Jane Austen e gli editori*, «Due pollici d'avorio», 2015, 2, pp. 12-20.
- LOOSER, D., *The Making of Jane Austen*, John Hopkins University Press, Baltimore 2017.
- KITSI-MITAKOU, K., VARA, M., CHATZIAVGERINOS, G., “‘OMG JANE AUSTEN’: Austen and Memes in the Post-#MeToo Era”, «Humanities», 2 September 2022, 11: 112, <<https://doi.org/10.3390/h11050112>> (14 settembre 2024).
- MENEGHELLI, D., “Jane Austen: tra brand e desiderio”, in *Tecnologia, immaginazione e forme del narrare*, a cura di L. Esposito, E. Piga, A. Ruggiero, «Between», 2014, IV, 8.

- MITTEL, J., *Complex TV. The Poetics of Contemporary Television Storytelling*, New York University Press, New York-London, 2015.
- NELSON, C., *Jane Austen Is Facing Death by Popularity ... and Men*, «The Conversation», 5 march 2015, <<https://theconversation.com/jane-austen-is-facing-death-by-popularity-and-men-37908>> (24 settembre 2024);
- ID., *Is Popularity Killing Jane Austen?*, «Newsweek», 10 march 2015, <<https://www.newsweek.com/popularity-killing-jane-austen-311974>> (24 settembre 2024).
- OGIER, S., *Quando Jane Austen marciò per il diritto di voto alle donne*, «Jane Austen Society of Italy (JASIT)», 8 marzo 2024, <<https://www.jasit.it/jane-austen-diritto-voto-alle-donne/>> (24 settembre 2024).
- PARISER, E., *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*, Penguin, New York 2011.
- PENNACCHIA PUNZI, M., *Adattamento, appropriazione, condivisione di un classico. "Pride and Prejudice" di Jane Austen*, Edizioni Scientifiche Italiane 2018.
- PRATCHETT, T., GAIMAN, N., *Good Omens: The Nice and Accurate Prophecies of Agnes Nutter, Witch*, Gollancz, London 1990.
- PUCCI, S.R., THOMPSON, J., *Jane Austen and Co. Remaking the Past in Contemporary Culture*, State University Of New York Press, Albany 2003.
- RICCI, A., *Orgoglio e pregiudizio di Jane Austen*, Gallucci, Roma 25 agosto 2023, <<https://www.mondadoristore.it/Orgoglio-pregiudizio-Jane-Angela-Ricci/eai979122210132/>> (24 settembre 2024).
- RIDOUT, A., "Lost in Austen: Adaptation and the Feminist Politics of Nostalgia", *Adaptation*, 4.1, 14-27, 2010.
- ROSSINI, G., *Le serie TV*, il Mulino, Bologna, 2016.
- SCOLARI, C., *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*, Deusto, Barcelona 2013.
- SULLIVAN, M.C., *Jane Austen Cover to Cover. 200 Years of Classic Covers*, Quirk Books, Philadelphia 2014.
- TOVEY, J., *Sense and social distancing: 'Lockdown has given me a newfound affinity with Jane Austen's heroines'*, «The Guardian», 9 april 2020, <<https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2020/apr/30/sense-and-social-distancing-lockdown-has-given-me-a-newfound-affinity-with-jane-austens-heroines>> (14 settembre 2024).
- WEINSTOCK, J.A., "We Are Dracula. "Penny Dreadful" and the Dracula Megatext", in BACON S. (ed.), *Transmedia Vampire, Essays on Technological Convergence and the Undead*, McFarland & Company, Jefferson, 2021, pp. 20-34.

## Filmografia

*Barbie*, regia di Greta Gerwig, USA, UK 2023.  
*Elemental*, regia di Peter Sohn, USA 2023.  
*Good Omens*, regia di Douglas Mackinnon, USA 2019.  
*Persuasion*, regia di Carrie Cracknell, USA 2022.  
*Pride and Prejudice*, regia di Simon Langton, USA 1995.  
*Pride & Prejudice*, regia di Joe Wright, UK, FR, USA 2005.  
*The Jane Austen Book Club*, regia di Robin Swicord, USA 2007.

## **Sitografia**

“*Barbie*”, «BoxOfficeMojo», <<https://www.boxofficemojo.com/title/tt1517268.htm/>> (24 settembre 2024).  
*The Library 100*, «OCLC», <<https://www.oclc.org/en/worldcat/library100.html>> (24 settembre 2024).  
*Worlds Colliding – Austen & Bridgerton*, «Strictly Jane Austen», <<https://strictlyjaneausten.com/worlds-colliding-austen-bridgerton/>> (24 settembre 2024).  
*Best Jane Austen FanFiction*, «Goodreads», <[https://www.goodreads.com/list/show/405.Best\\_Jane\\_Austen\\_FanFiction](https://www.goodreads.com/list/show/405.Best_Jane_Austen_FanFiction)> (24 settembre 2024).



# **Perdersi in Jane Austen. Lecture contemporanee tra pagina e schermo**

*Corinne Pontillo*

*Università di Catania*

La tematizzazione della lettura dei libri di Jane Austen si pone come un caso di studio paradigmatico e esemplificativo di diversi aspetti legati alla rappresentazione – all'interno di opere letterarie o cinematografiche – dell'atto di leggere. Essa può chiamare in causa, infatti, processi di risemantizzazione e di attualizzazione dei classici, dinamiche di immedesimazione e pratiche di fruizione alternative dell'oggetto libro, oppure un'idea di lettura intesa come gesto politico. Lungo un'escursione mediale e geografica che comprende produzioni narrative e filmiche – quali ad esempio il testo di Azar Nafisi del 2003 *Leggere Lolita a Teheran* (che comprende un intero capitolo dedicato all'interpretazione, principalmente, di *Orgoglio e pregiudizio*), il film di Robin Swicord *Il club di Jane Austen* (2007) e la serie televisiva britannica *Lost in Austen* del 2008 – si propone un focus su una serie di prove audiovisive e letterarie contemporanee in cui siano rinvenibili lettrici o lettori dell'opera della scrittrice inglese e del romanzo del 1813 in particolare.

*Jane Austen, classici, ricezione, adattamento, Azar Nafisi, lettura*

## ***Nel labirinto di un "brand"***

Uno sguardo rivolto alla ricezione delle opere di Jane Austen, e del romanzo *Orgoglio e pregiudizio* in particolare, lascia immediatamente emergere un panorama estremamente ampio e ricco di casi esemplificativi. Sequel, adattamenti cinematografici, transcodificazioni in linguaggi differenti da quello letterario danno l'idea di un'impressionante fortuna e di innumerevoli forme di rilettura e di appropriazione che vanno, ad esempio, dalla versione cinematografica di

*Orgoglio e pregiudizio* del 1940 diretta da Robert Leonard al testo del 2009 *Orgoglio e pregiudizio e zombie* di Seth Grahame-Smith, che propone una riscrittura del celebre romanzo in chiave horror; oppure ancora dal racconto di Kipling *The Janeites*, pubblicato per la prima volta nel 1924 sulla rivista «The Story Teller» – che racconta della fondazione da parte di un gruppo di militari inglesi di una società segreta dedicata proprio alla produzione di Austen<sup>1</sup> – fino alla trasposizione a fumetti sempre di *Orgoglio e pregiudizio* apparsa in tre numeri del 2018 della rivista *Topolino*, che ha sancito l'ingresso dei personaggi del romanzo nell'immaginario disneyano.<sup>2</sup>

Nell'ambito di un orizzonte transmediale così stratificato – un orizzonte che è stato attentamente indagato da Donata Meneghelli in un contributo dal significativo titolo *Jane Austen: tra brand e desiderio*<sup>3</sup> – la storia e le forme dalla ricezione del macrotesto della scrittrice si pongono come fonti particolarmente emblematiche per uno studio condotto a partire dalla prospettiva offerta dalle dinamiche di ricezione e dai processi di lettura. All'interno di questo mosaico, si è scelto di circoscrivere il campo e di provare a focalizzare l'attenzione su alcuni casi esemplificativi contemporanei che presentano una tematizzazione della lettura delle opere di Austen, nel tentativo di individuare – lungo un'escursione geografica, culturale e mediale – dei punti di contatto, come anche le peculiarità di differenti atti di lettura che appaiono generati da una passione per le narrazioni di Austen che accomuna i personaggi.<sup>4</sup> Ci si riferisce in particolare alle figure di lettrici presenti nel testo autobiografico della scrittrice iraniana Azar Nafisi, *Leggere Lolita a Teheran*, pubblicato in inglese nel 2003 e edito in Italia l'anno successivo per Adelphi, e a due produzioni audiovisive: il film di Robin Swicord del 2007, *Il club di Jane Austen*, e la serie televisiva britannica *Lost in Austen* del 2008, che guideranno le riflessioni dell'ultima parte del contributo.

<sup>1</sup> R. KIPLING, *I Janeites. Il club di Jane Austen*, trad. it. di G. Ierolli, Lit Edizioni, Roma 2017.

<sup>2</sup> Tra le produzioni attraverso le quali far proseguire, in un'ottica *lowbrow*, l'elenco degli esempi, figura il libro *Lost in Austen* (2007) di Emma Campbell Webster che, alla stregua di un gioco, consente ai lettori e alle lettrici di costruire il proprio percorso narrativo sulla base delle scelte compiute man mano che la storia progredisce (cfr. E. CAMPBELL WEBSTER, *Lost in Austen* [2007], Hop!, Pavia 2012).

<sup>3</sup> D. MENEGHELLI, *Jane Austen: tra brand e desiderio*, «Between», 2014, VIII, pp. 1-28. Per un ulteriore approfondimento in questa direzione si rimanda a D. YAFFE, *Among the Janeites. A Journey Through the World of Jane Austen Fandom*, Houghton Mifflin Harcourt, Boston-New York 2013; J. WELLS, *Everybody's Jane. Austen in the Popular Imagination*, Bloomsbury, New York 2012.

<sup>4</sup> Sulla tematizzazione della lettura osservata dal punto di vista inverso, ossia a partire dalla rappresentazione delle protagoniste delle opere di Jane Austen, cfr. C. FARESE, *Le eroine di Jane Austen e l'ambiguo incantesimo della lettura*, in *Jane Austen. Oggi e ieri*, a cura di B. Battaglia, Longo, Ravenna 2002, pp. 181-193.

## ***Leggere Orgoglio e pregiudizio a Teheran***

La storia di *Leggere Lolita a Teheran* prende avvio dalla proposta da parte della narratrice – poi esplicitamente identificata con il nome dell’autrice – rivolta a sette delle sue migliori studentesse subito dopo aver rassegnato le dimissioni, nel 1995, dall’incarico di docente di letteratura dall’Università di Teheran, di riunirsi ogni settimana nel soggiorno della propria abitazione per parlare del «rapporto tra realtà e finzione letteraria». <sup>5</sup> La narrazione, che si apre con il racconto del primo incontro tra le studentesse e la narratrice, prosegue poi attraverso un flashback che si aggancia agli anni che vanno dalla seconda metà degli anni Settanta in poi. Si tratta di un espediente che consente alla voce narrante di recuperare il racconto relativo all’inizio della carriera di docente della protagonista e il periodo della guerra contro l’Iraq che, nel corso degli anni Ottanta, si sovrappone in Iran agli effetti della rivoluzione khomeinista.

Il primo testo della letteratura occidentale che la narratrice propone, sia nei suoi corsi universitari che poi alle studentesse coinvolte nel seminario che si svolge nel soggiorno della sua abitazione, è l’opera che, insieme all’atto della lettura, campeggia fin dal titolo, *Lolita*. Quella rappresentata in *Leggere Lolita a Teheran* non può essere considerata una vera e propria riscrittura, quanto piuttosto una tematizzazione del processo di lettura e di reinterpretazione del testo di Nabokov che prende corpo attraverso la realtà vissuta dalle figure femminili che dialogano e agiscono nel corso del racconto; una realtà evidentemente marchiata delle limitazioni, politiche come anche relative alla libertà personale, imposte dal governo della Repubblica islamica dell’Iran:

Se oggi voglio scrivere di Nabokov, è per celebrare la nostra lettura di Nabokov a Teheran, contro tutto e contro tutti. [...] È di *Lolita* che voglio scrivere, ma ormai mi riesce impossibile farlo senza raccontare anche di Teheran. Questa, dunque, è la storia di *Lolita* a Teheran, di come *Lolita* abbia dato un diverso colore alla città, e di come Teheran ci abbia aiutate a ridefinire il romanzo di Nabokov e trasformarlo in un altro *Lolita*: il nostro. <sup>6</sup>

La rappresentazione tematica di un processo ermeneutico, e dunque relazionale e dialogico, così come le direzioni intraprese da uno sguardo che non si muove solo verso l’opera interpretata, ma che connette di continuo la realtà a partire dalla quale la voce narrante parla e si situa con la dimensione altra in cui si svolge la storia di *Lolita*, si rivelano di estrema importanza per la comprensione del testo e del modo in cui esso si riappropria della fonte letteraria irrorandola di ulteriori significati.

<sup>5</sup> A. NAFISI, *Leggere Lolita a Teheran* [2003], trad. it. di R. Serrai, Adelphi, Milano 2004, p. 20.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 21.

Se ci si interroga, inoltre, sul motivo sotteso alla scelta del romanzo di Nabokov come terreno privilegiato del confronto tra le donne iraniane raffigurate dalla scrittura di Nafisi, non sfugge, per lo meno a una considerazione più immediata, il parallelo tra la “prigionia” di Lolita, vittima dei desideri maniaci di Humbert durante le loro peregrinazioni per gli Stati Uniti, e le proibizioni legate alle scelte di vita, ma anche all’abbigliamento o agli atteggiamenti da assumere in pubblico, cui sono sottoposte le studentesse e la narratrice nel testo di Nafisi. Non perché si possa tentare un confronto diretto tra i due contesti, narrativi e non solo – «noi *non* eravamo Lolita, l’ayatollah *non* era Humbert e l’Iran *non* era quello che Humbert chiama il suo principato sul mare»<sup>7</sup> – bensì per la denuncia che l’opera di Nabokov esprime, dal punto di vista dell’autrice, nei confronti di ogni forma di totalitarismo. La dimensione metaforica e universale entro la quale si inverte l’interpretazione di *Lolita* proposta da Nafisi, e che ha orientato anche gli studi critici,<sup>8</sup> procede dalla constatazione che la vera colpa di Humbert sia stata «*la confisca della vita di un individuo da parte di un altro*».<sup>9</sup>

Già da questi primi accenni si comprende come sia marcata, nel testo dell’autrice iraniana, l’istanza libertaria che informa di sé la scrittura; istanza che, nel prosieguo dell’opera, viene ulteriormente declinata in forza della lettura e della reinterpretazione di un altro classico occidentale, *Orgoglio e pregiudizio*.

Elizabeth Bennet e le eroine dei romanzi di Austen divengono infatti il modello di una ribellione alle convenzioni sociali e al matrimonio, laddove il matrimonio viene inteso come un’istituzione che lascia in secondo piano l’importanza dei sentimenti. Appare interessante a questo proposito la ripresa, nei termini di una parodia – ma una implicazione ironica era del resto già insita nel brano originario – dell’incipit di *Orgoglio e pregiudizio*. Nelle considerazioni di Jassi, una delle studentesse partecipanti al seminario:

«Credo» aggiunte, illuminandosi tutta dopo un momento «che se Jane Austen fosse al posto nostro, direbbe la stessa cosa: è verità universalmente riconosciuta che un musulmano, a prescindere dal suo patrimonio, abbia bisogno di una moglie vergine di nove anni». Fu così che cominciammo a scherzare sul famoso incipit della Austen – una tentazione a cui quasi tutti i suoi lettori devono aver ceduto almeno una volta.<sup>10</sup>

<sup>7</sup> *Ibid.* p. 52. Corsivi nel testo.

<sup>8</sup> Cfr. S. BASSET, *Lolita e il totalitarismo: Leggere Lolita a Teheran*, in M. BORTIGNON, K. DARICI, S. IMPERIALE, *Il lettore in gioco. Finestre sul mondo della lettura*, Edizioni Ca’ Foscari, Venezia 2013, pp. 52-57.

<sup>9</sup> NAFISI, *Leggere Lolita a Teheran*, cit., p. 50. Corsivo nel testo.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 290. Si richiama a questo punto l’incipit del romanzo austeniano: «È cosa ormai risaputa che a uno scapolo in possesso di un’ingente fortuna manchi soltanto una moglie. Questa verità è così radicata nella mente delle famiglie del luogo che, nel momento in cui un simile personaggio viene a far parte del vicinato, prima ancora di conoscere anche lontanamente i suoi desideri in

Oltre alla riscrittura dell'attacco del romanzo, sviluppato in modo da mettere in evidenza le coercizioni imposte alle donne nel contesto iraniano, nel volume di Nafisi vengono commentati anche altri aspetti dell'opera della scrittrice inglese, nei quali rientrano la funzione dei dialoghi e la «centralità della conversazione».<sup>11</sup> Ed è proprio sulla scorta della polifonia che caratterizza il romanzo del 1813 che emerge l'importanza di una apertura verso la coesistenza di voci plurali e dunque una dimensione politica, dirimente per la comprensione del modo in cui Nafisi collabora alla riedificazione del senso dell'opera di Austen:

Una delle più grandi qualità di *Orgoglio e pregiudizio* è la compresenza di molte voci, e di tante differenti forme di dialogo: tra più persone, tra due, con se stessi, oppure sotto forma di scambio epistolare. Tutte le tensioni si creano e si risolvono attraverso il dialogo. La capacità della Austen di trasferire sulla pagina una simile polifonia, un tale insieme di voci e intonazioni diverse, ma in stretto rapporto con la struttura coesiva dell'opera, dimostra che qui abbiamo a che fare con romanzi strutturalmente democratici. Nei libri della Austen c'è abbastanza spazio per entrambi i termini in una coppia di opposti, che dunque non hanno bisogno di eliminarsi a vicenda, per continuare a esistere.<sup>12</sup>

Il ragionamento della narratrice di *Leggere Lolita a Teheran* evolve in maniera da rendere esplicita l'idea di lettura come gesto attivo sottesa alla narrazione. «Per cogliere l'imperativo democratico di questi romanzi», prosegue infatti, «non c'è bisogno di messaggi altisonanti, né di esplicite rivendicazioni di pluralità; è sufficiente leggere e apprezzare la molteplicità delle voci. In questo risiede la pericolosità di Jane Austen».<sup>13</sup>

La riscrittura dell'incipit del romanzo austeniano – che collima anche con una rivendicazione della libertà individuale – e l'accento posto sulla struttura democratica della narrazione danno prova di una ulteriore forma di appropriazione del testo mediante il processo di lettura. Come ha notato Niccolò Scaffai in una sua analisi del testo di Nafisi, «lo sforzo dell'insegnante e delle sue allieve consiste nel raggiungere, attraverso l'interpretazione del testo letterario, una coscienza della realtà maggiore di quella a cui il regime permette di attingere».<sup>14</sup> Una tesi, questa, che trova piena corrispondenza nell'opera della scrittrice iraniana, in cui si legge che «lo scopo del seminario [era quello di] leggere e discutere opere di narrativa. Ognuna doveva tenere un diario in cui avrebbe

proposito, viene immediatamente considerato come proprietà legittima di una o l'altra delle loro figlie» (J. AUSTEN, *Orgoglio e pregiudizio* [1813], trad. it. di M. La Russa, Feltrinelli, Milano 2019, p. 57).

<sup>11</sup> NAFISI, *Leggere Lolita a Teheran*, cit., p. 299.

<sup>12</sup> *Ibid.*, pp. 299-300.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 300.

<sup>14</sup> N. SCAFFAI, *Leggere i Classici in Oriente. Il mito della letteratura occidentale in Dai Sijie, Murakami Haruki, Azar Nafisi*, «Between», 2011, II, p. 7.

registrato le proprie reazioni soggettive, e i diversi modi in cui quei romanzi e la loro discussione si legavano alle loro esperienze personali e sociali». <sup>15</sup>

In consonanza con l'obiettivo dichiarato del seminario, la docente e le studentesse riconoscono se stesse nelle letture in cui si cimentano e tale operazione non riguarda soltanto la sfera cognitiva o quella emotiva, ma coinvolge anche il piano politico: da questo punto di vista, nel brano appena citato acquistano un rilievo di primaria importanza le parole di chiusura, ovvero quel riferimento alle esperienze "personali" e allo stesso tempo "sociali" che creano un nesso tra la sfera privata e quella pubblica. Come ha spiegato Rita Felski, che si è soffermata su questo aspetto, l'atto del "riconoscersi" attraverso la lettura può implicare anche una volontà di "riconoscimento", di accettazione pubblica, e un appello alla giustizia. Nell'indagine della studiosa, «recognition, in the sense I've been using it so far, refers to a cognitive insight, a moment of knowing or knowing again. [...] I know myself better after reading a book. The ideas at play here have to do with comprehension, insight and self-understanding». <sup>16</sup> Ma proseguendo lungo il sentiero tracciato dai riflessi di se stessi offerti ai lettori dal testo letterario e considerando le implicazioni pubbliche di tale processo, si giunge a uno snodo critico di non secondario rilievo:

When political theorists talk about recognition, however, they mean [...]: not knowledge, but acknowledgment. Here the claim for recognition is a claim for acceptance, dignity and inclusion in public life. Its force is ethical rather than epistemic, a call for justice rather than to truth. Moreover, recognition in reading revolves around a moment of personal illumination and heightened self-understanding; recognition in politics involves a demand for public acceptance and validation. The former is directed toward the self, the latter toward others, such that the two meanings of the term would seem to be entirely at odds.

Yet the distinction is far from being a dichotomy; the question of knowledge is deeply entangled in practices of acknowledgment. <sup>17</sup>

A partire da un determinato contesto politico e culturale, la prova narrativa di Nafisi è dunque capace di offrire una rappresentazione della lettura quale atto non solo interpretativo, ma anche – a fronte di un sistema di governo totalitario che interviene perfino sulla libera circolazione dei testi letterari – eversivo.

<sup>15</sup> NAFISI, *Leggere Lolita a Teheran*, cit., p. 34.

<sup>16</sup> R. FELSKI, *Uses of Literature*, Blackwell Publishing, Malden-Oxford 2008, cap. 1, pos. 384, Kindle edition.

<sup>17</sup> *Ibid.*, cap. 1, pos. 390.

### «*I can see that world*»

Una diversa rappresentazione della lettura delle opere della scrittrice inglese si ritrova nel film *Il club di Jane Austen*, ispirato all'omonimo romanzo di Karen Joy Fowler del 2004.<sup>18</sup> La pellicola mette in scena le vicende di cinque donne, alcune delle quali alle prese con una fase di crisi nel rapporto con i rispettivi mariti, e un uomo che decidono di riunirsi una volta al mese per discutere insieme dei sei romanzi di Austen. Ciascuno dei membri del club sceglie un romanzo, di cui diventa in qualche modo responsabile, e mette a disposizione di volta in volta la propria abitazione per la riunione. Anche in questo caso, dunque, come in *Leggere Lolita a Teheran*, la tematizzazione della lettura prevede la rappresentazione di un processo relazionale e dialogico, anche se privo dei risvolti ideologici ravvisabili in Nafisi e chiaramente in linea con i toni lievi di una commedia a lieto fine.

Nonostante l'evidente differenza dei contesti e dei linguaggi impiegati, inoltre, come in *Leggere Lolita a Teheran* anche i personaggi del *Club di Jane Austen* si rispecchiano nelle storie che leggono; e anzi, dai dibattiti che man mano sollevano intorno ai romanzi emergono più chiaramente i rapporti di forza tra i personaggi che compongono il gruppo di lettura e anche le tensioni latenti, come avviene ad esempio quando, durante il confronto su *Ragione e sentimento*, Grigg, l'unico uomo che fa parte del club, elogia il personaggio di Marianne perché «si concede con generosità, è pronta a rischiare tutto», afferma rivolgendosi verso Jocelyn, la donna di cui è innamorato.

La fascinazione, nella fattispecie, per *Orgoglio e pregiudizio* – da cui per altro non sono esenti neanche le lettrici rappresentate in *Leggere Lolita a Teheran*, che progettano la fondazione di un gruppo clandestino, la Dear Jane Society<sup>19</sup> – si manifesta in maniera forse ancora più evidente nella serie televisiva in quattro episodi *Lost in Austen*, realizzata da Dan Zeff e Guy Andrews e trasmessa nella rete britannica ITV nel 2008 e in Italia, cinque anni dopo, con il titolo *Il romanzo di Amanda*. In questa serie TV il confine tra il reale e la finzione letteraria viene addirittura abolito. La protagonista, Amanda, è una ragazza londinese dei primi anni Duemila e lettrice appassionata del romanzo austeniano. La giovane si imbatte un giorno in Elizabeth Bennet, incontrata nella vasca da bagno del pro-

<sup>18</sup> Cfr. K. JOY FOWLER, *Jane Austen Book Club* [2004], trad. it. di A. Arduini, Neri Pozza, Vicenza 2015.

<sup>19</sup> «Quel giorno stringemmo un patto: avremmo fondato un gruppo clandestino, la Dear Jane Society. Ci saremmo incontrate per ballare, mangiare pasticcini e fare quattro chiacchiere. Anche se poi non se ne fece nulla, le ragazze da quel momento si chiamarono "le Dear Jane"; il seme della nostra complicità fu gettato allora» (NAFISI, *Leggere Lolita a Teheran*, cit., p. 297).

prio appartamento, e attraverso una porta si ritrova all'improvviso all'interno di Longbourn, la residenza della famiglia Bennet.

Nell'ambito di una rappresentazione che, anche in questo caso, risente di una leggerezza da commedia sentimentale, sono diversi gli aspetti interessanti relativi alla ricezione del romanzo.

A fare da filtro, da diaframma visivo tra il testo letterario e l'esperienza straniante che la protagonista vive, interviene più di una volta il riferimento alla serie del 1995 prodotta dalla BBC che vede Colin Firth nel ruolo di Darcy. Quando Amanda chiede a Darcy, interpretato in *Lost in Austen* da Elliot Cowan, di fare il bagno nel lago per poterlo osservare e fare così esperienza di quella che è stata una scena cult della serie precedente, lascia emergere l'esistenza di un immaginario intermediale, che si nutre di sovrimpressioni verbo-visive; per altro nell'alveo di uno scoperto citazionismo che la stessa protagonista denuncia con ironia nel momento in cui afferma: «sto vivendo una strana esperienza postmoderna».

Una delle caratteristiche principali della serie, inoltre, è quella di scompaginare la trama di *Orgoglio e pregiudizio*: Amanda, nel tentativo di convincere i personaggi ad agire secondo il testo di partenza, involontariamente li induce ad agire diversamente, motivo per il quale, ad esempio, Jane in un primo momento diventa sposa di Mr. Collins anziché di Mr. Bingley.

Tali espedienti potrebbero essere osservati dalla specola offerta dalla dimensione "enattiva" innescata dal lettore e, in questo caso, da una sua rappresentazione all'interno della serie. Ma c'è un altro elemento che si ritiene opportuno sottolineare e riguarda il punto di avvio della storia, cioè la passione smodata di Amanda per il romanzo di Jane Austen. *Orgoglio e pregiudizio* è il libro preferito della protagonista, quello che più di ogni altro le consente di evadere; come dichiara all'inizio del primo episodio:

It is a truth generally acknowledged that we're all longing to escape. I escape always to my favourite book, *Pride and Prejudice*. I've read it so many times that the words just say themselves in my head and it's like a window opening. It's like I'm actually there. It has become a world I know so intimately... I can see that world, I can... touch it.

Si tratta di poche battute che però spalancano un intero e complesso orizzonte teorico legato all'immedesimazione, all'empatia della lettrice e, in questo caso, anche a una estensione del raggio d'azione della letteratura, secondo un procedimento peculiare dello scenario contemporaneo che si comprende più chiaramente, in riferimento al romanzo della scrittrice inglese, alla luce delle osservazioni di Meneghelli: «*Pride and Prejudice* non è più un testo ma una costellazione di testi, una piattaforma intertestuale e multimediale. E la versione

televisiva o cinematografica è diventata un modo di ricezione della letteratura, se non addirittura una delle sue “forme dell’espressione”». <sup>20</sup>

Le chiavi interpretative suggerite dalla scena di apertura di *Lost in Austen*, inoltre, potrebbero essere sintetizzate, riprendendo ancora Felski, attraverso la categoria dell’“incanto” provocato dalla lettura, che determina l’arrendersi del lettore, il suo cedimento estatico e l’attrazione nei confronti della dimensione estetica del testo; ciò che la studiosa definisce «[the] experience of enchantment, of total absorption in a text, of intense and enigmatic pleasure». <sup>21</sup> E ancora, in una descrizione più dettagliata: «enchantment is characterized by a state of intense involvement, a sense of being so entirely caught up in an aesthetic object that nothing else seems to matter». <sup>22</sup>

Nella lettura di casi di studio proposti ciò che si è cercato di cogliere, al di là degli scarti tra una produzione e l’altra, sono anche la trasversalità, gli elementi ricorrenti e comuni alle lettrici e alle forme di lettura tematizzate, pur nei dovuti distinguo relativi alla dimensione extra-testuale, ai mezzi espressivi, ai generi impiegati. Da questo punto di vista, la fortuna critica di Jane Austen e l’impatto dei suoi romanzi nella cultura popolare si pongono come un punto di osservazione congeniale, anche e soprattutto in virtù di una serie di peculiarità della scrittura dell’autrice che riguardano la limpidezza dello stile, la polifonia stessa dei romanzi, che invita il lettore a orientarsi tra enunciazioni multiple e a cooperare alla costruzione del senso. La ricerca di un sostrato comune sta anche alla base dei riferimenti al “riconoscimento” e all’“incanto”; due nozioni che consentono di risalire alle scaturigini dell’atto della lettura e di provare a dare delle risposte non tanto alla domanda “come si legge” ma “perché si legge”. E nella pratica della lettura, in fin dei conti, al di là delle declinazioni particolari, rimane valido l’avvertimento di Compagnon: «l’esperienza della lettura, come

<sup>20</sup> MENEGHELLI, *Jane Austen: tra brand e desiderio*, cit., p. 11.

<sup>21</sup> FELSKI, *Uses of Literature*, cit., cap. 2, pos. 673. Si ricorda che gli altri due motivi che, nell’indagine di Felski, si situano alla base della lettura dei testi letterari sono legati al potere di questi ultimi di fornire un metodo di conoscenza del reale (cfr. *ibid.*, cap. 3) o di provocare nei lettori e nelle lettrici uno *shock*, uno stato di turbamento contrario a quello determinato dall’incanto (cfr. *ibid.*, cap. 4).

<sup>22</sup> *Ibid.*, cap. 2, pos. 685. Nell’affrontare la nozione di “incanto” del lettore, l’analisi di Felski si addentra in un territorio poco battuto dagli studi teorici, fornendo anche una motivazione di tale renitenza da parte della critica: «the experience of being wrapped up in a novel or a film – whether “high” or “low” – confounds our deeply held beliefs about the rationality and autonomy of person. Enchantment is a term with precious little currency in literary theory, calling up scenarios of old-school professors swooning in rapture over the delights of Romantic poetry. Contemporary critics pride themselves on their power to disenchant, to mercilessly direct laser-sharp beams of critique at every imaginable object. [...] Yet this desire to purge aesthetic experience of its enigmatic and irrational qualities merely has the effect of driving them underground. [...] What follows is an attempt to find surer footing for a condition of aesthetic absorption that is frequently portrayed in literature and film but rarely awarded sustained or sympathetic attention in theory» (*Ibid.*, cap. 2, poss. 680-683).

qualunque esperienza umana, è inevitabilmente un'esperienza doppia, ambigua, lacerata: tra capire e amare, tra la filologia e l'allegoria, tra la libertà e il vincolo, tra l'attenzione nei confronti dell'altro e la preoccupazione per se stesso».<sup>23</sup>

## Bibliografia

- AUSTEN, J., *Orgoglio e pregiudizio* [1813], trad. it. di M. La Russa, Feltrinelli, Milano 2019.
- BASSET, S., *Lolita e il totalitarismo: Leggere Lolita a Teheran*, in M. Bortignon, K. Darici, S. Imperiale, *Il lettore in gioco. Finestre sul mondo della lettura*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia 2013, pp. 52-57.
- BATTAGLIA, B. (a cura di), *Jane Austen. Oggi e ieri*, Longo, Ravenna 2002.
- CAMPBELL WEBSTER, E., *Lost in Austen* [2007], Hop!, Pavia 2012.
- COMPAGNON, A., *Il demone della teoria. Letteratura e senso comune* [1998], trad. it. di M. Guerra, Einaudi, Torino 2000.
- FARESE, C., *Le eroine di Jane Austen e l'ambiguo incantesimo della lettura*, in B. Battaglia (a cura di), *Jane Austen. Oggi e ieri*, cit., pp. 181-193.
- FELSKI, R., *Uses of Literature*, Blackwell Publishing, Malden-Oxford 2008, Kindle edition.
- JENKINS, H., *Cultura convergente*, trad. it. di V. Susca, M. Papacchioli, Apogeo, Milano 2014.
- JOY FOWLER, K., *Jane Austen Book Club* [2004], trad. it. di A. Arduini, Neri Pozza, Vicenza 2015.
- KIPLING, R., *I Janeites. Il club di Jane Austen*, trad. it. di G. Ierolli, Lit Edizioni, Roma 2017.
- KULBAGA, T.A., *Pleasurable Pedagogies: Reading Lolita in Teheran and the Rhetoric of Empathy*, «College English», 2008, V, pp. 506-521.
- HARMAN, C., *Jane's Fame. How Jane Austen Conquered the World*, Canongate, Edinburgh-New York 2009.
- MENEGHELLI, D., *Jane Austen: tra brand e desiderio*, «Between», 2014, VIII, pp. 1-28.
- NAFISI, A., *Quell'altro mondo. Nabokov e l'enigma dell'esilio* [1994], trad. it. di V. Gattei, Adelphi, Milano 2022.
- EAD., *Leggere Lolita a Teheran* [2003], trad. it. di R. Serrai, Adelphi, Milano 2004.
- RAJEWSKY, I., *Percorsi transmediali. Appunti sul potenziale euristico della transmedialità nel campo delle letterature comparate*, in *Schermi. Rappresentazioni, immagini, transmedialità*, a cura di F. Agamennoni, M.

<sup>23</sup> A. COMPAGNON, *Il demone della teoria. Letteratura e senso comune* [1998], trad. it. di M. Guerra, Einaudi, Torino 2000, p. 178.

- Rima, S. Tani, «Between», 2018, XVI, pp. 1-30.
- SCAFFAI, N., *Leggere i Classici in Oriente. Il mito della letteratura occidentale in Dai Sijie, Murakami Haruki, Azar Nafisi*, «Between», 2011, II, pp. 1-17.
- SUSCA, C., *Trans-mediality, memetic transmission, and transmedia education. How stories travel thorough time*, «Cross-media Languages», 2023, I, pp. 98-107.
- YAFFE, D., *Among the Janeites. A Journey Through the World of Jane Austen Fandom*, Houghton Mifflin Harcourt, Boston-New York 2013.
- WELLS, J., *Everybody's Jane. Austen in the Popular Imagination*, Bloomsbury, New York 2012.



## **«The memory sees more than the eye»: il *Grand Tour* come esperienza testualizzata in *Italy* di Samuel Rogers**

Maria Fiorella Suozzo

Università di Salerno

I granturisti inglesi, ancora ignari della tecnologia che stava per rivoluzionare le arti visive, si avvicinavano nondimeno al viaggio sul continente con uno sguardo già educato da letture preparatorie, proprio come un turista contemporaneo influenzato dalla fotografia. Le preconoscenze testuali e pittoriche esercitavano un'influenza mediatrice nell'incontro con i luoghi della classicità: il saggio si propone di esplorarla analizzando la poesia *Paestum*, parte della raccolta *Italy* di Samuel Rogers.

*Grand Tour, neoclassicismo, pittoresco, viaggio in Italia, Samuel Rogers*

### ***Viaggiatori-lettori tra Settecento e Ottocento: cosa leggevano i granturisti***

In una delle note alla raccolta *Italy*, il poeta inglese Samuel Rogers osserva che «in Italy the memory sees more than the eye. Scarcely a stone is turned up that has not some historical association, ancient or modern; that may not be said to have gold under it»<sup>1</sup>. Quest'affermazione, che avulsa dal suo contesto sembrerebbe agganciarsi alle coeve riflessioni romantiche sul ruolo della memoria nell'elaborazione poetica, acquisisce un diverso spessore se interpretata alla luce delle pratiche di lettura adottate dai granturisti in prospettiva del viaggio in Italia. Non la memoria dell'esperienza diretta, bensì, viceversa, il ricordo degli studi e delle letture costituiva la mediazione fondamentale attraverso cui i viaggiatori esperivano e raccontavano a loro volta i luoghi del tour, tanto da

<sup>1</sup> S. ROGERS, *Italy, a Poem*, printed for T. Cadell, London 1830, p. 243.

poter parlare di viaggio “testualizzato”. Per lo stesso motivo, l’Italia è stata anche definita «an overwritten country», un paese sovrascritto, o anche troppo scritto, quasi come se le successive ondate di viaggi in Italia avessero impresso un palinsesto sul Belpaese.<sup>2</sup>

Sul vasto fenomeno sociale del Grand Tour è disponibile una bibliografia pressoché sterminata, per cui in questa sede si toccheranno brevemente solo i punti fondamentali a tracciare il profilo di un viaggiatore specifico, quello che visitava la penisola italiana a cavallo tra la fine del Settecento e i primi anni dell’Ottocento. Il Grand Tour può essere definito come un’istituzione sociale ritualizzata, un rito di passaggio maschile che assolveva una funzione sostanzialmente formativa, connotazione in parte mantenuta anche con la progressiva democratizzazione dei viaggi che ebbe luogo nel primo Ottocento. Sia che fosse affrontato subito dopo gli studi, preferibilmente in compagnia di una guida, sia che ci si imbarcasse in quest’esperienza in età più avanzata, come nel caso di Rogers, il viaggio in Italia costituiva la concretizzazione degli studi classici compiuti fino a quel momento. La Grecia era ancora troppo lontana per poter essere integrata in un itinerario standard, com’erano invece le principali città italiane, e il fatto che fosse parte dell’Impero Ottomano scoraggiava i più; le cose sarebbero cambiate a partire dagli anni Trenta dell’Ottocento, con la conquista dell’indipendenza.

Alla luce della funzione formativa attribuita al Grand Tour, vale la pena soffermarsi non solo sulle letture preparatorie affrontate prima del viaggio, ma anche sul modo in cui esse contribuivano a dare forma all’esperienza stessa, influenzando itinerari, sguardi e percezioni. Sebbene il tema, già molto studiato, non sarà approfondito in questa sede, è necessario ricordare anzitutto il ruolo di primo piano rivestito dagli autori classici, e in particolar modo da Virgilio: la lettura dei loro testi aveva spesso determinato le tappe del viaggio in Italia già nel Seicento, come dimostrano i primi resoconti di viaggio inglese ascrivibili all’esperienza del Grand Tour.<sup>3</sup> È però solo nel Settecento, e soprattutto dopo la fine della guerra dei sette anni, che il sistema di formazione dell’élite britannica fu perfezionato con un curriculum tutto imperniato sullo studio della storia antica e della letteratura greca e latina; di fatto, per la futura classe dirigente il processo di formazione non si esauriva più sui banchi di scuola con la tradu-

<sup>2</sup> La prima definizione è in B. REDFORD, *Venice and the Grand Tour*, Yale University Press, New Haven-London 1996, p. 33; la seconda è nell’antologia M. PFISTER, *The Fatal Gift of Beauty: The Italies of British Travellers*, Rodopi, Amsterdam-Atlanta 1996, p. 15.

<sup>3</sup> Nel 1670 viene pubblicato postumo a Parigi il trattato *The Voyage of Italy, or a Compleat Journey Through Italy*, scritto dal religioso cattolico inglese Richard Lassels, che contiene la prima occorrenza dell’espressione “Grand Tour” in lingua inglese, in cui l’autore invita i giovani *lord* a seguire le sue tracce per completare e perfezionare la loro formazione.

zione dei classici, ma continuava in viaggio sul continente<sup>4</sup>. Queste letture si accompagnavano a un intenso studio della storia: per quanto riguarda il mondo greco, tra il 1784 e il 1818 furono dati alle stampe cinque volumi intitolati *The History of Greece* a opera di William Mitford, che costituivano un'enciclopedica fonte di conoscenza in lingua inglese sull'argomento, fornendo un adeguato contraltare alla celebre opera di William Gibbon sulla storia romana, *The History of the Decline and Fall of the Roman Empire* (1776-1789). Tali volumi, che non potevano mancare nella libreria di un *gentleman* inglese, fornivano un prezioso materiale di consultazione qualora il viaggiatore decidesse di fare riferimento nelle proprie memorie di viaggio a eventi storici, in particolar modo bellici o di fondazione e decadenza di antiche città.

Non si pensi, però, che lo studio e il possesso di questi volumi nei salotti dei granturisti esaurisse il bagaglio delle loro letture. Al contrario, sul finire del Settecento alla formazione classica dei viaggiatori si aggiunge il crescente peso della letteratura odeporica contemporanea, che nelle lettere e nei resoconti di viaggio poteva figurare sia in maniera diretta, sotto forma di citazione o menzione all'autore, sia indirettamente, come velata allusione. Si osserva quindi, in quest'epoca, una fioritura del dialogo intertestuale tra *travelogue* pubblicati a poca distanza gli uni dagli altri, nonché di citazioni e rimandi a una vasta gamma di testi coevi variamente incentrati sul viaggio: non solo resoconti di granturisti eminenti, che assumevano il ruolo autorevole di guida al viaggio testualizzato, ma anche *travelogue* di un diverso genere, incentrati sulla definizione e sulla ricerca del pittoresco, e infine volumi illustrati a tema archeologico, che spaziavano dai siti di recente scoperta nel Regno di Napoli alle antichità della Grecia e del vicino Oriente. Prima di affrontare l'analisi della poesia di Rogers saranno quindi esplorate più nel dettaglio tre categorie di testi ben noti e spesso posseduti dai viaggiatori.

Tra gli anni Cinquanta e Sessanta del Settecento, l'ordine della cosiddetta *République des lettres*, l'élite europea che condivideva il gusto neoclassico, l'interesse per l'antico e per il viaggio sul continente, fu turbato da una montante rivalità nel campo delle pubblicazioni antiquarie, che ebbe come risultato la produzione di numerosi volumi illustrati in inglese e francese sui maggiori siti archeologici monumentali dell'antichità, alcuni dei quali di recentissima scoperta (si pensi a Ercolano e Pompei, scoperte rispettivamente all'inizio e a metà del secolo). Nel giro di circa vent'anni furono dati alle stampe volumi preziosi, accompagnati da incisioni sempre più precise, dedicati alle rovine greche di Atene e della Ionia, a quelle del mondo egizio, ai resti della città romana di Spalato

<sup>4</sup> Si veda V. COLTMAN, *Fabricating the Antique. Neoclassicism in Britain, 1760-1800*, University of Chicago Press, Chicago-London 2006, che mette in relazione cultura del neoclassicismo, Grand Tour sul continente e costruzione dell'identità nazionale britannica.

in Dalmazia, alle recenti scoperte nel Regno di Napoli e, con un totale di otto pubblicazioni, a Paestum, coi suoi templi dorici e le sue mura monumentali. Il possesso di libri illustrati di questo calibro svolgeva, all'epoca, la stessa funzione di indicatore di status attribuibile all'esperienza del Grand Tour e ai *souvenir* che il viaggiatore portava con sé al rientro in Inghilterra, e che venivano esposti nella propria *country house* o nel proprio salotto londinese<sup>5</sup>.

Come secondo gruppo di testi è necessario fare riferimento al filone della letteratura odeporica di fine Settecento: resoconti di viaggio epistolari, talvolta anche illustrati, nonché volumi sul genere del vademecum e già più simili a una vera e propria guida turistica, costituivano un'ampia fetta di mercato, seconda solo al fiorente mercato del *novel* e che, dopo la fine delle guerre napoleoniche, subì un'ulteriore impennata<sup>6</sup>. Il capostipite del tour testualizzato fu Joseph Addison, che nel 1705 pubblicò il resoconto del suo Grand Tour, *Remarks on several parts of Italy, & c. in the years 1701, 1702, 1703*, creando una vera e propria antologia di autori classici connessa ai luoghi del viaggio, una sorta di paesaggio testuale che sarebbe diventato punto di riferimento per molti viaggiatori successivi. Con il volume di Addison e coi testi dei suoi successori tardo settecenteschi (in particolare Patrick Brydone, che raccontò il suo viaggio in Sicilia e a Malta, e John Chetwode Eustace, autore di un vero e proprio bestseller in quattro volumi dal titolo *A Classical Tour through Italy*) molti granturisti ammettono un debito esplicito, menzionandoli nelle prefazioni dei loro testi e citandoli spesso nei loro resoconti, talvolta anche per confutare le loro affermazioni.

I resoconti di viaggio incentrati sulla scoperta del passato classico dell'Italia non sono tuttavia le uniche letture odeporiche dei granturisti. Sul finire del secolo, in concomitanza con la crescente difficoltà a viaggiare sul Continente causata dalle guerre napoleoniche, si diffonde nelle isole britanniche una nuova voga, frutto della riflessione estetica dell'epoca e in particolar modo dei testi di William Gilpin, che viaggiò spesso tra Galles, Cumberland e Highland scozzesi e ne descrisse le meraviglie paesaggistiche, fornendo un notevole impulso al turismo interno. La categoria estetica del pittoresco, popolarizzata da Gilpin e variamente declinata dai teorici del gusto, è caratterizzata da un proprio linguaggio settoriale ed è intrinsecamente associata alla preminenza del senso

<sup>5</sup> La casa georgiana, con le sue collezioni, rappresentava l'esposizione di uno status, il potere del viaggiatore di definire il valore degli oggetti posseduti, neutralizzando il loro significato d'uso e trasformandoli in mere curiosità su cui posare lo sguardo con ammirazione. Gli elementi artistici e architettonici, i libri posseduti e gli altri oggetti da collezione diventano in tal modo significanti di classe sociale, e la casa (sia essa una grande *country house* di campagna o una villa londinese) è sito di esposizione di tali significanti. Si veda D. ARNOLD, *The Georgian Country House: Architecture, Landscape, and Society*, Sutton Publishing, Stroud 1998.

<sup>6</sup> B. BELL, *The Market for Travel Writing*, in *Handbook of British Travel Writing*, a cura di B. Schaff, De Gruyter, Berlin-Boston 2020, pp. 127-128.

della vista: il lemma *picturesque*, entrato nell'uso inglese sul finire del Seicento, tradurrebbe con un prestito dalle lingue romanze l'olandese *schilderachtig*, che era appunto usato dai critici d'arte olandesi nel significato di «alla maniera dei pittori»<sup>7</sup>. Pittoreesco è dunque un luogo naturale, spesso un paesaggio, che nelle sue caratteristiche (particolari effetti di luci e ombre, irregolarità, varietà) evoca una certa qualità pittorica. La vaghezza di questa definizione è d'obbligo, perché il paesaggio pittoresco è una visione in cui ogni dettaglio particolare svanisce nell'idea di un già noto paesaggio universale. Ben presto la ricerca del pittoresco valica i confini delle isole britanniche e si estende al viaggio sul continente, permettendo al paesaggio di entrare per la prima volta tra i grandi oggetti del godimento estetico e conferendogli dignità come argomento dei *travelogue*, che in questo periodo abbondano di riferimenti ad atmosfere, rovine e persino genti pittoresche. Si pone quindi, per il viaggiatore del primo Ottocento, uno stretto legame tra due diverse "lenti" interpretative che venivano sovrimpresse al panorama italiano: da un lato la lettura dei *travelogue* già celebri, che tracciavano la strada da seguire a suon di citazioni classiche; dall'altro le preconoscenze artistiche e pittoriche indicate da Gilpin, incarnate soprattutto dai dipinti di Claude Lorrain, Salvator Rosa e dai fratelli Poussin. La guida letteraria fornita da Addison andava di pari passo con le suggestioni estetiche di Gilpin, che erano incarnate da uno strumento ottico, la lente di Claude: «several generations of Grand Tourists adopted [Addison's] book as an indispensable vademecum, a pair of literary spectacles that composed the landscape as powerfully as a Claude glass»<sup>8</sup>. Talvolta questa lente interpretativa non era infatti soltanto metaforica, perché i viaggiatori a caccia di paesaggi pittoreschi erano soliti portare con sé la cosiddetta lente di Claude, uno specchio lievemente convesso di colore scuro che produceva, per le sue caratteristiche ottiche, un'immagine sfocata e rimpicciolita del panorama che si voleva osservare, rendendolo in tal modo simile ai paesaggi dipinti da Lorrain: «except in the foreground, details were largely lost, and something like a beau idéal emerged, freed from particularities and deformities»<sup>9</sup>. Così il viaggiatore poteva ricostruire il paesaggio reale che di volta in volta gli si dispiegava di fronte con l'ausilio dell'immaginazione, ricorrendo in egual misura alle sue preconoscenze testuali e pittoriche. Non è un caso che, proprio nell'ultima fase della sua esistenza, il Grand Tour popolarizzò la pratica del *sightseeing*, che divenne pian piano la componente predominante del viaggio: che fosse in cerca in paesaggi o di opere d'arte all'interno delle gal-

<sup>7</sup> W.J. HIPPLE, *The Beautiful, the Sublime and the Picturesque in Eighteenth-century British Aesthetic theory*, The Southern Illinois University Press, Carbondale 1957, pp. 185-191.

<sup>8</sup> REDFORD, *Venice and the Grand Tour*, cit., p. 33.

<sup>9</sup> M. ANDREWS, *The Search for the Picturesque: Landscape Aesthetics and Tourism in Britain, 1760-1800*, Scholar Press, Aldershot 1989, p. 68.

lerie, altra pratica che inizia a diffondersi proprio in quest'epoca, il granturista del primo Ottocento porta in viaggio con sé un pesante bagaglio di conoscenze testuali e artistiche che influenzano e danno forma alla sua esperienza.

Lo studio e la traduzione dei classici, le letture preparatorie e le conoscenze archeologiche ed estetiche contribuivano quindi a rendere il viaggio in Italia, e con esso la pratica del *sightseeing*, un'operazione ermeneutica molto complessa. Il sociologo del turismo John Urry ha evidenziato una relazione tra la diffusione della fotografia e la nascita del turismo di massa. Secondo Urry le pratiche turistiche, incentrate primariamente sul senso della vista, e la diffusione dell'uso della macchina fotografica come mezzo per ricordare, raccontare e testimoniare il viaggio si sarebbero influenzate a vicenda, instaurando una gerarchia dello sguardo in cui l'osservatore-viaggiatore rimaneva tipicamente separato attraverso il *medium* fotografico dal suo oggetto di osservazione, e inoltre generando repertori visivi precostituiti in grado di rendere familiare ciò che era estraneo e addomesticare l'Altro ancor prima di partire.<sup>10</sup> Alla luce di quanto visto finora si potrebbe obiettare che una medesima pratica turistica, fondata sulla separazione ontologica tra osservatore e osservato, tra viaggiatore interpretante e luogo interpretato, nonché su un assortimento linguistico e visivo di scene già date, mediate da echi letterari e da decine di descrizioni già lette, sfocate nei loro dettagli particolari ma universalmente pittoresche, fosse in vigore già almeno mezzo secolo prima, con la mediazione non della tecnologia fotografica, bensì delle letture e dei dipinti tanto apprezzati all'epoca. Per sostenere questa posizione si prenderà in esame la raccolta *Italy* di Samuel Rogers e in particolare la poesia dedicata a Paestum, che racchiude temi ancora tipicamente neoclassici ma, al tempo stesso, ben si presta a una lettura legata all'estetica del pittoresco. *Italy* costituisce un testo peculiare nella letteratura odeporica del primo Ottocento, perché è sia opera d'arte a tutti gli effetti, preziosa tanto nei suoi versi e riflessioni quanto nelle sue illustrazioni, sia in qualche modo già anche guida turistica, «poetical guidebook»<sup>11</sup> incentrata non solo sul passato classico, ma che si confronta anche con opere d'arte più moderne e figure storiche di epoche diverse.

### ***Italy di Samuel Rogers e le sue fonti***

<sup>10</sup> Si veda J. URRY, *The Tourist Gaze*, Sage Publications, London 2002, pp. 124-140.

<sup>11</sup> Questa la definizione fornita dal poeta e critico romantico William Caldwell Roscoe nella raccolta *Poems and Essays*. Le diverse posizioni della critica, composta perlopiù di detrattori che consideravano Rogers un epigono di Pope e di Goldsmith, un poeta dalla scarsa immaginazione e dal sentimentalismo facile, sono fedelmente ricostruite in E. GIDDEY, *Samuel Rogers et son poème "Italie"*, Librairie E. Droz, Genève 1959, pp. 89-105.

Gli elementi fin qui presi in esame costituiscono gli ingredienti per la definizione di un certo tipo di granturista, il viaggiatore pittoresco: non più necessariamente un aristocratico – a inizio Ottocento il viaggio d'élite cede gradualmente il passo a una versione più democratizzata del Grand Tour – ma un uomo senz'altro facoltoso, fine *connoisseur* della letteratura e delle arti antiche e moderne. A questa descrizione risponde perfettamente Samuel Rogers, nato nel 1763, morto nel 1855, testimone di quasi un secolo di storia britannica. Ricco banchiere, poeta e collezionista d'arte, amico dei più celebri poeti romantici<sup>12</sup>, nella prima metà dell'Ottocento le sue poesie riscontrarono un discreto successo in Inghilterra e il suo salotto londinese a St. James' Park rappresentava un importante centro di ritrovo intellettuale frequentato, tra i molti, anche dall'esiliato Ugo Foscolo. Nel 1850, dopo la morte di Wordsworth, gli fu offerto il titolo di *Poet Laureate*, che Rogers rifiutò proponendo invece il più giovane amico Alfred Tennyson.

La sua casa, piccola ma finemente arredata in stile neoclassico, ricca soprattutto di quadri dal notevole valore artistico (possedeva ben 224 dipinti, tra cui un Tiziano e un Giorgione donati poi alla National Gallery), fu battuta all'asta nel 1856, e così la sua collezione di libri. Tra questi figurano, oltre ad alcune opere in latino e alla *History of Greece* di Mitford, numerosi resoconti di viaggio scritti da autori coetanei di Rogers, tra cui il *Classical Tour* di Eustace, diversi testi di Gilpin sia in forma di appunti che di libri a stampa, e infine alcuni volumi monumentali illustrati dedicati alle antichità greche, tra cui *The Antiquities of Magna Graecia* di William Wilkins (1807), da cui Rogers aveva senz'altro potuto trarre informazioni sulla storia di Paestum e sulle caratteristiche dell'architettura dorica<sup>13</sup>.

Rogers visitò l'Italia due volte, nel 1814 e nuovamente nel 1821, dopo aver ritardato di molti anni il viaggio a causa delle guerre napoleoniche; quest'esperienza esercitò un'impressione profonda e duratura sulla sua ispirazione poetica, che ebbe come risultato la raccolta in versi e prose intitolata *Italy*, suo personale tributo a una terra «tanto ricca di storia passata e presente», omaggio al paese che aveva dato i natali ai poeti illustri ed esemplari che, insieme al poeta Thomas Gray, «gli occupavano interamente il cuore»<sup>14</sup>. L'opera ebbe una storia

<sup>12</sup> Rogers godeva di grande stima da parte di Lord Byron, che lo definì «the last Argonaut of classic English poetry, and the Nestor of our inferior race of living poets» (G. BYRON, *The Works of Lord Byron: Letters and Journals*, V, a cura di R.E. Prothero, John Murray, London 1901, p. 537).

<sup>13</sup> Per la descrizione delle collezioni e dell'arredamento, si veda D. WEEKS, *Samuel Rogers: Man of Taste*, «PMLA», 1947, LXII, 2, pp. 472-486. È stato inoltre consultato il catalogo dell'asta della biblioteca di Rogers.

<sup>14</sup> V. SALERNO, «Questa terra, certo, non appartiene al mondo». Samuel Rogers in Campania, in *La Campania e il Grand Tour. Immagini, luoghi e racconti di viaggio tra Settecento e Ottocento*, a cura di G. Brevetti et al., L'Erma, Roma 2015, p. 442.

editoriale piuttosto travagliata: una prima parte fu pubblicata in forma anonima nel 1822, poi nuovamente, con l'editore Murray e il proprio nome sulla copertina, nel 1824, cui seguì la seconda parte nel 1828, ma nessuna delle edizioni ottenne il successo sperato. Al contrario, i volumi passarono così inosservati da convincere l'autore ad acquistare tutti i libri invenduti per approntare a sue spese una nuova edizione più ricca e, soprattutto, meglio illustrata. L'edizione definitiva, del 1830, contava cinquanta episodi corredati da incisioni dedicati a luoghi, personaggi, usi e costumi italiani; si trattava di un prezioso volume in ottavo con la copertina in cuoio marocchino decorata da fiori in oro zecchino. Le illustrazioni furono commissionate ad artisti già celebri, tra cui William Turner, e occupavano metà pagina, fornendo una vera e propria traduzione iconografica dei versi. La trasformazione del volume in un vero e proprio *gift book*, la cui moda si stava diffondendo in Inghilterra proprio in quegli anni, garantirà finalmente a Rogers la fama e i guadagni sperati<sup>15</sup>.

### ***Paestum come negoziazione tra esperienza diretta e viaggio testualizzato***

La poesia dedicata a Paestum, unica tra quelle sul viaggio in Italia a essere pubblicata già prima dell'uscita di *Italy*, perché inserita in appendice alla raccolta poetica *Human Life* (1819), fornisce numerosi spunti di riflessione sul tema del rapporto tra letture ed esperienza diretta. Essa contiene infatti numerosi rimandi intertestuali a volumi che Rogers potrebbe aver consultato nella stesura e che, figurando per la maggior parte anche nella sua biblioteca, vanno considerati non solo fonti della poesia, ma più proficuamente parte di quel bagaglio di conoscenze con cui il poeta, già cinquantenne all'epoca del viaggio, aveva visitato Paestum. La composizione è in *blank verse* e introduce il sito con una visione paesaggistica: i templi (inizialmente introdotti solo dal pronome «They») si stagliano tra i monti e il mare e si ergono come impressionanti memoriali («awful memorials») di un tempo lontano, mentre le persone comuni (il marinaio, il bufalaro) si affaccendano tutt'intorno (vv. 1-5). A proposito del paesaggio oltre Salerno, il reverendo Eustace nel suo *Classical Tour* aveva evocato la medesima scena incorniciata tra colline e mare, scrivendo che «The road beyond Salerno

<sup>15</sup> Sul successo dell'edizione del 1830 grazie alle illustrazioni di Turner si veda A.M. HOLCOMB, *Turner and Rogers' Italy Revisited*, «Studies in Romanticism», 1988, XXVII, 1, pp. 63-95. Stando ai dati forniti dal biografo di Rogers, delle 10.000 copie stampate a spese dell'autore per la cifra, all'epoca esorbitante, di 7335£, già a maggio del 1832 ne risultavano vendute 6800, superando di oltre dieci volte il numero necessario a coprire le spese di pubblicazione.

intersects a rich plain, bordered on the right by the sea, on the left by fine hills [...] a perpetual succession of varying landscapes»<sup>16</sup>.

Il tempo, responsabile dell'avvicinarsi delle epoche e delle vicende umane, rimane sullo sfondo della poesia, mentre il poeta fantastica sull'antica funzione dei templi, definiti «temples of gods» e rivestiti fin da subito di un'aura di sacralità (v. 7); nei suoi resoconti anche Gilpin aveva spesso definito le rovine in termini di sacralità, opere a metà tra due mondi, non più appartenenti al regno dell'umano, non del tutto parte del regno naturale.<sup>17</sup> Similmente, Rogers relaziona lo scorrere del tempo non solo ai cicli della storia, ma soprattutto agli effetti usuranti sulle grandi opere dell'uomo, descrivendo il modo in cui la natura gradualmente si fosse appropriata della materia calcarea dei templi:

[...] All, all within  
Proclaims that Nature had resumed her right,  
And taken to herself what man renounced;  
No cornice, triglyph, or worn abacus,  
But with thick ivy hung or branching fern;  
Their iron-brown o'erspread with brightest verdure! (vv. 21-26)

L'io poetico non prende mai il sopravvento sulla descrizione, ma si ritaglia un cantuccio in due versi per esprimere la meraviglia di trovarsi finalmente nel luogo da tanto desiderato, incarnando così l'istanza del viaggiatore neoclassico sulle tracce degli antichi («From my youth upward have I longed to tread / This classic ground. And am I here at last?», vv. 27-28). Rogers non è il primo ad accostare le reminiscenze classiche rievocate dalla piana del Sele con l'immagine bucolica di una natura verdeggiante: Eustace, in procinto di attraversare il Sele per raggiungere Paestum, aveva scritto nel suo *travelogue* che «We had now reached the Silaris (Silaro and Sele) whose banks are bordered by fertile fields and shaded by groves and thickets. [...] Mount Alburnus inseparably united with the Silaris, in Virgil's beautiful lines, and consequently in the mind of every classical traveller»<sup>18</sup>.

La presenza reiterata dei templi, «in their splendour eminent / mid arcs and obelisks, and domes and towers» (vv. 46-47), si affianca a quella di alcuni animali che li popolano: il serpente con le spire arrotolate riposa tra le rovine; la

<sup>16</sup> J.C. EUSTACE, *A classical tour through Italy*, II, printed for J. Mawman, London 1821, p. 88.

<sup>17</sup> Scrive ad esempio Gilpin: «A ruin is a sacred thing. Rooted for ages in the soil; assimilated to it; we consider it rather as a work of nature than of art. Art cannot reach it», W. GILPIN, *Observations, relative chiefly to picturesque beauty, made in the year 1772*, II, printed for R. Blamire, London 1786, p. 188.

<sup>18</sup> J.C. EUSTACE, *A classical tour*, cit., p. 89. Sia i quattro volumi del *travelogue* di Eustace, sia gli appunti di Gilpin sul tema delle rovine nell'ambito dei paesaggi pittoreschi, erano conservati nella biblioteca di Rogers e furono battuti all'asta nel 1856.

lupa, che prelude simbolicamente all'avvento di Roma, allatta i suoi cuccioli (vv. 50-51); la cicala produce il suo verso ai piedi di una colonna, mentre la lucertola fa frusciare l'erba che calpesta (vv. 55-57). La scena delineata nella prima parte della poesia è immediata ed evocativa e rimanda agli appunti che il poeta aveva annotato a Paestum nel suo diario di viaggio, una visione nitida e dalla qualità quasi pittorica descritta sia alla luce del sole, sia al chiaro di luna:

The temples in a plain on three sides shut in by the mountains – on the fourth open to the sea – & the sea itself half shut in by them – [...] the columns almost bare, broken and of an iron-brown like iron-rust – the floor green with moss and herbage – the columns and cornices of the richest tints & climbed by the green lizards that flee into a thousand chinks and crannies at your approach – the snail adheres to them – the butterfly flutters among them, & the hawk is sailing over them – fluted fragments of columns – & mouldings of cornices among briars [...] the plough passing up and down under them, drawn by silvery grey oxen, cannot affect them – To muse by moonlight in the temples of Paestum to gaze on the shadowy, mountains thro' those gigantic columns, & the dark blue sea [...] a lonely round tower on the shore – a herd of buffaloes coming slowly home [...] as night came on.<sup>19</sup>

Al contrario, nella seconda parte il racconto storico prende il posto della descrizione paesaggistica pittoresca, e ad esso si affianca la parte più testualizzata della poesia, in cui le citazioni classiche e i riferimenti indiretti rendono il testo meno evocativo, più simile a una rielaborazione in versi di temi odeporici ormai consolidati. Rogers utilizza le figure di stranieri, ospiti, mercanti e arabi avvolti nella nebbia del tempo per ripercorrere la storia della città a partire dalla fondazione greca; la ripetizione del sintagma «'tis said» a inizio verso contribuisce a evocare un passato nebuloso, per metà storico e per metà mitico, come si confà a tutti i miti di fondazione:

'Tis said a stranger in the days of old  
 (Some say a DORIAN, some a SYBARITE;  
 But distant things are ever lost in clouds)  
 'Tis said a stranger came, and, with his plough,  
 Traced out the site; and POSIDONIA rose (vv. 74-78).

Il racconto della storia di Paestum passa per tutte le sue alterne vicende, dal periodo della dominazione romana («Then came another, an unbidden guest», v. 82), che offre lo spunto per alcuni rimandi classici, fino alla distruzione da parte dei Saraceni. In questa sede non può mancare il riferimento ai poeti latini che hanno decantato il profumo delle rose di Paestum («now a VIRGIL, now

<sup>19</sup> J.R. HALE, *The Italian Journal of Samuel Rogers. Edited with an account of Rogers' life and of travel in Italy in 1814-1821*, Faber&Faber, London 1956, pp. 260-263.

an OVID sung / PÆSTUM'S twice-blowing roses», vv. 88-89) ed è ricordata anche la festività annuale durante la quale, si racconta, gli abitanti della città riprendevano a parlare in greco e a piangere la madrepatria perduta (vv. 90-93). Anche alla malaria, «a deadlier foe» (v. 98), nemico più mortifero di tutti gli invasori menzionati, sono dedicati alcuni versi, a completamento della schiera di minacce che hanno infine provocato il disfacimento della città, mentre solo i templi sono sopravvissuti nella piana silenziosa, tanto che il poeta si domanda «But what are These still standing in the midst?» (v. 105). Riportando l'attenzione sull'immagine maestosa dei templi, il senso di meraviglia veicolato dai versi prevale su quello di desolazione. La storia antica di Paestum, dalla fondazione alla decadenza e con tutti i riferimenti menzionati da Rogers, è raccontata non solo da Mitford, ma riferita per sommi capi anche nel *travelogue* di Eustace e nel volume monumentale di Wilkins, nonché in numerosi altri resoconti dell'epoca non posseduti da Rogers all'epoca della sua morte<sup>20</sup>: è facile immaginare che, ormai nota in Inghilterra grazie a resoconti e pubblicazioni illustrate, quelle riferite nella poesia fossero le conoscenze stereotipiche su Paestum, che ogni viaggiatore colto aveva in mente ancor prima di visitare il sito.

La poesia si conclude con una trasfigurazione degli edifici dorici in manifestazione stessa della natura: i templi non si contrappongono al paesaggio naturale, montuoso e marittimo, dal quale si stagliano, ma ne rappresentano una diversa manifestazione, per cui non hanno bisogno di una storia scritta, che invece serve a ricordare le vicende umane di gloria, dominazioni e decadenze:

The Earth has rocked beneath; the Thunder-stone  
Passed thro' and thro', and left its traces there;  
Yet still they stand as by some Unknown Charter!  
Oh, they are Nature's own! and, as allied  
To the vast Mountains and the eternal Sea,  
They want no written history (vv. 106-110).

Quella dei templi, elevati ad alleati dei monti e del mare, è, come quella della Natura, «a voice / Forever speaking to the heart of man!» (v. 112). Dopo aver offerto una visione della piana del Sele e un vero e proprio compendio in versi della storia della città, Rogers riprende l'immagine pittoresca di una natura verdeggiante che si riappropria dei suoi spazi, occupando ogni crepa e interstizio dei luoghi in rovina e assurgendo a simbolo dell'ineluttabile scorrere del tempo, unico padrone delle cose umane.

<sup>20</sup> Non possiamo escludere che Rogers, prima o dopo il suo viaggio in Italia, abbia consultato altri testi storico-archeologici (ad esempio l'importante pubblicazione di Thomas Major *The Ruins of Paestum, otherwise Posidonia, in Magna Graecia* del 1768) o anche altri *travelogue*, ad esempio il resoconto di viaggio di Henry Swinburne *Travels in the Two Sicilies* (1783), che in merito a Paestum offre tutta la casistica messa in versi da Rogers.

Del Grand Tour di Samuel Rogers non sappiamo soltanto dalla sua opera poetica, bensì anche da quattro taccuini manoscritti densi di appunti presi durante il suo primo viaggio in Italia, da cui è tratto l'estratto citato più sopra. Le annotazioni prese a Paestum confermano la preponderanza del senso della vista: le brevi frasi che descrivono gli edifici in rovina, il paesaggio e gli animali somigliano a bozzetti o istantanee fotografiche, elaborate poi nella poesia sotto forma di rapidi accenni al regno animale o di maestose visioni dei templi, i veri protagonisti dei versi. Nel confronto con gli appunti presi durante il tour, zeppi anch'essi di annotazioni e rimandi alle sue letture, risulta evidente quanto massiccia sia stata l'influenza di queste ultime non soltanto sull'opera poetica di Rogers, ma sul viaggio stesso, tanto atteso e desiderato nella sua esperienza concreta, quanto poi trasfigurato e immortalato – come una fotografia – nei versi e nelle prose di *Italy*.

## Bibliografia

- ANDREWS, M., *The Search for the Picturesque: Landscape Aesthetics and Tourism in Britain, 1760-1800*, Scholar Press, Aldershot 1989.
- ARNOLD, D., *The Georgian Country House: Architecture, Landscape, and Society*, Sutton Publishing, Stroud 1998.
- BELL, B., *The Market for Travel Writing, in Handbook of British Travel Writing*, a cura di B. Schaff, De Gruyter, Berlin-Boston 2020, pp. 125-141.
- BYRON, G., *The Works of Lord Byron: Letters and Journals*, V, a cura di R.E. Prothero, John Murray, London 1901.
- COLTMAN, V., *Fabricating the Antique. Neoclassicism in Britain, 1760-1800*, University of Chicago Press, Chicago-London 2006.
- EUSTACE, J.C., *A Classical Tour through Italy*, II, J. Mawman, London 1821.
- GIDDEY, E., *Samuel Rogers et son poème "Italie"*, Librairie E. Droz, Genève 1959.
- GILPIN, W., *Observations, relative chiefly to picturesque beauty, made in the year 1772: on several parts of England; particularly the mountains, and lakes of Cumberland, and Westmoreland*, II, R. Blamire, Londra 1786.
- HALE, J.R., *The Italian Journal of Samuel Rogers. Edited with an account of Rogers' life and of travel in Italy in 1814-1821*, Faber&Faber, London 1956.
- HIPPLE, W.J., *The Beautiful, the Sublime and the Picturesque in Eighteenth-century British Aesthetic Theory*, The Southern Illinois University Press, Carbondale 1957.
- HOLCOMB, A.M., *Turner and Rogers' Italy Revisited*, «Studies in Romanticism», 1988, XXVII, 1, pp. 63-95.
- PFISTER, M., *The Fatal Gift of Beauty: The Italies of British Travellers*, Rodopi, Amsterdam-Atlanta 1996.

REDFORD, B., *Venice and the Grand Tour*, Yale University Press, New Haven-London 1996.

ROGERS, S., *Italy, a poem*, T. Cadell, London 1830.

SALERNO, V., «*Questa terra, certo, non appartiene al mondo*». *Samuel Rogers in Campania*, in *La Campania e il grand tour. Immagini, luoghi e racconti di viaggio tra Settecento e Ottocento*, a cura di G. Brevetti et al., L'Erma, Roma 2015.

URRY, J., *The Tourist Gaze*, Sage Publications, London 2002.

WEEKS, D., *Samuel Rogers: Man of Taste*, «PMLA», 1947, LXII, 2, pp. 472-486.



# L'atto di leggere le *Troiane*: un'analisi del documentario *Queens of Syria*

Francesca Cichetti

Università dell'Aquila

Questo saggio analizza il film *Queens of Syria* (2014), un documentario *making-of* che esplora i processi di adattamento collaborativo che hanno portato alla creazione dello spettacolo *The Syria Trojan Women*, una trasformazione delle *Troiane* di Euripide recitata da ventitré donne siriane. Attraverso una prospettiva metodologica che ibrida studi intermediali e teoria della lettura, il saggio intende dimostrare che il documentario *Queens of Syria* rappresenta un vero e proprio studio cinematografico dell'atto della lettura, in grado di mostrare il ruolo fondamentale che quest'ultima riveste nei processi di trasformazioni intermediali.

*teatro terapeutico, intermedialità, teoria della lettura, adattamento, reader-response criticism*

## **Introduzione**

Nel suo *A Theory of Adaptation*, Hutcheon sottolinea che il termine “adattamento” non designa solamente «a formal entity» (ovvero ciò che, facendo ricorso alla terminologia di Lars Elleström, chiameremmo “media product”<sup>1</sup>) ma anche un processo<sup>2</sup>. La natura processuale dell'adattamento troverebbe uno spazio

<sup>1</sup> Cfr. L. ELLESTRÖM, *The Modalities of Media II: An Expanded Model for Understanding Intermedial Relations*, in *Beyond Media Borders: Intermedial Relations among Multimodal Media*, I, a cura di L. Elleström, Palgrave Macmillan, Houndmills 2020, pp. 3-91.

<sup>2</sup> Cfr. L. HUTCHEON, *A Theory of Adaptation*, Routledge, New York 2006, p. XV.

di rappresentazione, secondo l'autrice, in quei film e documentari appartenenti alla categoria dei cosiddetti *making-of*<sup>3</sup>.

L'autrice inserisce poi, nella sua tipologia degli adattamenti, quelli di natura collaborativa (tra gli altri: film, «[l]ive stage and radio plays, dance, musicals, operas»)<sup>4</sup>, e si interroga su chi, all'interno di questi processi, debba essere considerato l'"adattatore". Tali adattamenti si fondano infatti su un gruppo di persone che coopera alla creazione e alla realizzazione dell'adattamento. Benché ogni membro di questo gruppo potrebbe essere considerato a tutti gli effetti un adattatore<sup>5</sup>, Hutcheon nota che, in molti casi, non tutti i professionisti che collaborano all'adattamento («screenwriter, composer, designer, cinematographer, actor, editor...»)<sup>6</sup> vengono considerati «the primary adapter»<sup>7</sup>. Concentrandosi sul ruolo degli attori come "adapter" e, più precisamente, sul loro rapporto col copione, Hutcheon riporta, in brevi righe, una certa polifonia di visioni all'interno della critica. Da un lato, non mancano infatti le testimonianze di attori che affermano che, nel dover performare sulla scena il copione che gli viene fornito, sono spesso andati a rileggersi anche l'*adapted text*<sup>8</sup>, o di attori che, anche grazie alla loro immaginazione, sono riusciti a interpretare i personaggi «in ways the initial creator never envisaged»<sup>9</sup>. Dall'altro lato, si chiede Hutcheon: «does this make them conscious adapters?»<sup>10</sup>. In fondo – conclude l'autrice rispondendo – «what actors actually adapt in this sense is the screenplay»<sup>11</sup> e quindi non l'*adapted text*. Si vedano però, a questo proposito, le osservazioni di Thomas Leitch, il quale propone un modello più complesso che ben si adatta a descrivere qualsiasi forma di lavoro attoriale a partire da un copione:

Because films depend on screenplays which in turn often depend on literary source material, in fact, they are doubly performative. Actors and actresses are translating into performance a written script which is itself an adaptation of a prior literary source, with the important difference that the script is a performance text – a text that requires interpretation first by its performers and then by its audience for completion – whereas a literary text requires only interpretation by its readers<sup>12</sup>.

<sup>3</sup> Cfr. *ibid.*, p. 2.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 80.

<sup>5</sup> Cfr. *ibid.*, pp. 80-83.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 85.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 82.

<sup>8</sup> Questo saggio adotta la terminologia di Hutcheon e dunque preferisce «adapted text» a termini quali «source» o «original text». Per approfondire si veda *ibid.*, p. XIII.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 82.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 81.

<sup>11</sup> *Ibid.*

<sup>12</sup> Cfr. T.M. LEITCH, *Twelve Fallacies in Contemporary Adaptation Theory*, «Criticism» 2003, 45, 2, pp. 149-171:154.

Possiamo concludere che, per quanto gli attori vengano coinvolti in maniera attiva nei processi di adattamento collaborativo – in quanto leggono un copione che poi mettono in scena, arricchendolo non poco con le loro interpretazioni e *performance* –, non essendo autori del copione non sono considerati, a tutti gli effetti, degli adattatori. Come sottolinea Hutcheon, soltanto il regista e l'autore del copione vengono solitamente fregiati dell'etichetta di adattatore<sup>13</sup>.

Il presente saggio intende proseguire la riflessione fin qui condotta prendendo in esame il documentario *Queens of Syria* del 2014. Diretto da Yasmin Fedda, il documentario mostra il dietro le quinte di un workshop di teatro terapeutico diretto dal produttore e drammaturgo siriano Omar Abusaada e organizzato presso il campo rifugiati Za'atari, ad Amman (Giordania) nell'autunno del 2013. Il workshop, della durata di sei settimane, ha coinvolto cinquanta profughe siriane di età varia e senza precedenti esperienze teatrali, ed è culminato in uno spettacolo multimediale<sup>14</sup>, dal titolo *The Syria Trojan Women*, andato in scena nel dicembre 2013 presso il National Centre for Culture and Arts di Amman. *The Syria Trojan Women* è, a sua volta, una trasformazione<sup>15</sup> della tragedia euripidea *Troiane*.

Rispetto al quadro teorico appena tracciato, siamo di fronte ad un caso particolare di adattamento collaborativo. Nel workshop gli attori non si sono infatti limitati a quel lavoro di traduzione performativa del copione di cui parla Leitch, ma è stato concesso loro di intervenire significativamente sul copione di partenza, riscrivendone delle parti assieme al regista. Tra la lettura e la messa in scena del copione (adattato da Euripide) si inserisce qui dunque, rispetto al quadro tracciato da Leitch, un terzo tassello, quello della riscrittura; tanto che, volendo parafrasare Leitch, potremmo parlare non di doppia, ma di tripla *performance*.

Se Hutcheon si interroga su chi debba essere considerato l'adattatore in processi performativi di tipo collaborativo, questo *case study* permette di articolare un'autorialità ancora più complessa rispetto a quella delineata da Hutcheon stessa: degli attori che ri-scrivono il copione assieme al regista possono essere considerati degli adattatori?

<sup>13</sup> Cfr. HUTCHEON, *A Theory of Adaptation*, cit., p. 85.

<sup>14</sup> Lo spettacolo, a cui hanno preso parte solamente ventitré delle cinquanta donne che avevano inizialmente partecipato al workshop, presenta una combinazione di recitazione sulla scena con proiezioni video.

<sup>15</sup> Utilizzerò il termine "trasformazione", recuperato dai lavori di Gérard Genette e adottato, tra gli altri, dalla rivista *Transformative Works and Cultures*, per indicare qualunque tipo di costruzione di un testo a partire da un ipotesto. In tal senso "trasformazione" si configurerebbe come una sorta di termine ombrello che include al proprio interno anche il caso specifico dell'adattamento. Per questo motivo, considerata la proliferazione di termini che vengono impiegati per designare le varie tipologie di relazioni tra testi preferisco adottare il termine "trasformazione" in riferimento alla versione siriana delle *Troiane* euripidee. Nel resto del saggio, il termine "adattamento" verrà impiegato solo nei casi in cui si fa riferimento specifico ai lavori e alla terminologia di Hutcheon.

Laddove la critica si è finora concentrata sull'analisi del progetto teatrale (e, in misura minore, del relativo documentario) in prospettiva di ricezione dell'antico, di studi decoloniali o di adattamento e traduzione, con un focus particolare sul ruolo terapeutico e sociale del teatro<sup>16</sup>, questo saggio analizzerà invece il documentario attraverso una prospettiva metodologica che ibrida studi intermediali e teorie della lettura. L'intento è quello di dimostrare che il documentario *Queens of Syria* rappresenta un vero e proprio studio cinematografico dell'atto della lettura e del ruolo rivestito da quest'ultima all'interno dei processi di trasformazione intermediali.

### ***Il documentario Queens of Syria e il Trojan Women Project***

Il workshop al centro del documentario *Queens of Syria* è stato organizzato con il duplice intento di alleviare il dolore delle rifugiate e di far conoscere la storia della dislocazione della popolazione siriana, dato che le emergenze causate dalla guerra civile in Siria erano state poco considerate a livello internazionale. Entrambi gli obiettivi sono stati raggiunti: non solo lo stato psicologico

<sup>16</sup> Tra i vari lavori che analizzano il documentario nel quadro dei rapporti tra adattamenti e traduzioni, si vedano: N. VALORANI, *Faithful to the Word (I) d. Visual Texts, Responsibility and the Issue of Translation*, «Pólemos», 2021, XV, 2, pp. 207-220; A. RIZZO, *The Role of the Creative Industries: Translating Identities on Stages and Visuals*, «International Journal of Society, Culture & Language», 2018, VI, 1, pp. 115-131; A. RIZZO, *Transcreating the Myth: "Voiceless Voiced" Migrants in the Queens of Syria Project*, in *Translation or Transcreation? Discourse, Texts and Visuals*, a cura di C. Spinzi, A. Rizzo, M.L. Zummo, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, 2019, pp. 150-179, lavoro in cui il documentario viene considerata una forma di «transcreation»; A. RIZZO, L. CARBONARA, *Decolonial Thinking and Refugees' Stories. The Queens of Syria Documentary (2014)*, «Anglistica AION: An Interdisciplinary Journal», 2019, XXIII, 2, pp. 97-114. Tra i lavori che esaminano il potenziale del teatro in contesti migratori, si vedano: M. RUOCCO, *Migration and Memory: Displacement Narratives of Syrian Refugees Women on Stage*, in *A Mediterranean Perspective on Migrants' Flows in EU: Protection of Rights, Intercultural Encounters and Integration Policies*, a cura di G. Cataldi, Editoriale Scientifica, Napoli 2016, pp. 207-221; S.P. VINAGRE, *The Syria Trojan Women: from Therapeutic Theatre to a Cry for Action*, «Euphrosyne-Revista de Filologia Clássica», 2019, XLVII 47, pp. 403-413; P. MOTSAARA, "Trojan Queens in the 21st Century War World": *The Intersection of the Classical and the Contemporary*, Atti del V Simposio ADES (International Symposium on Asian Languages & Literatures, Nur Sultan, Kazakhstan, 20-22 giugno 2019), a cura di P. Pilten, *Intersection of Cultures*, Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Ankara 2020, pp. 3-16; A. REMOUNDOU-HOWLEY, *The Suppliants of Syria: Narratives of Displacement and Resettlement in Refugee Performances of Greek Tragedy*, «The Arab Journal of Performance Studies», 2017, V, pp. 16-30; E. ZITER, *Theatre of the Syrian Diaspora*, In *The Palgrave Handbook of Theatre and Migration*, a cura di Y. Meerzon, S.E. Wilmer, Springer International Publishing, Cham 2023, pp. 611-621; F. MAZZARA, *Subverting the Narrative of the Lampedusa Borderscape*, «Crossings: Journal of Migration & Culture», 2016, VII, 2, pp. 135-147; B. GOFF, *Tragedy at Home and Homeless: between Politics and Aesthetics*, «Frammenti sulla Scena», 2019, I, 2, pp. 1-24.

delle donne è migliorato<sup>17</sup>, ma lo spettacolo e il successivo tour sono riusciti a dar voce e ascolto alle donne coinvolte nel workshop<sup>18</sup>. Documentario e relativo workshop non rappresentano tuttavia due casi isolati, ma si inseriscono in un progetto ben più ampio, dal nome Trojan Women Project, che dal 2013 crea workshop teatrali terapeutici per i rifugiati<sup>19</sup>. Al workshop ad Amman hanno dunque fatto seguito numerosi eventi, due dei quali meritano di essere menzionati qui, in quanto hanno conservato la scelta di portare in scena una versione siriana della tragedia euripidea *Troiane*.

Il primo spettacolo, intitolato *Queens of Syria – UK Tour* e diretto da Zoe Lafferty, è stato portato in scena nel 2016 (in un tour partito dal Young Vic Theatre di Londra) da tredici donne, in parte della produzione originale del 2013, che hanno ottenuto un visto per il Regno Unito. Un documentario dello stesso anno, intitolato *The World to Hear: Queens of Syria UK Theatre Tour* e diretto da Charlotte Ginsborg e Anatole Sloa, mostra il dietro le quinte della tournée teatrale delle tredici donne siriane in Gran Bretagna<sup>20</sup>. Per quanto concerne il secondo progetto che ruota attorno alle *Troiane* euripidee, nel 2019 il Trojan Women Project ha organizzato, presso il Platform Theatre di Glasgow, un nuovo workshop che ha coinvolto ben ventotto profughi siriani (questa volta sia uomini che donne) e che è culminato, nove mesi dopo, in uno spettacolo teatrale dal titolo *The Trojans*, diretto da Victoria Beesley<sup>21</sup>.

### ***Trasformazioni siriane della tragedia greca***

L'opera *Troiane*, rappresentata per la prima volta nella primavera del 415 a.C., racconta il tragico destino delle donne troiane le quali, dopo la distruzione della città di Troia e l'uccisione dei loro uomini da parte dei nemici, lamentano le catastrofiche conseguenze della guerra mentre attendono di essere condotte via da Troia come concubine o schiave degli Achei vittoriosi. Sulla scena compaiono dunque diverse donne troiane: la vecchia regina Ecuba, sua figlia Cas-

<sup>17</sup> Cfr. <<https://www.trojanwomenproject.org/copy-of-queens-of-syria-uk-tour-1>> (27 maggio 2024).

<sup>18</sup> Alla prima dello spettacolo teatrale *The Syria Trojan Women* ad Amman ha fatto seguito un tour che ha portato il cast in tournée, tra performance dello spettacolo in Svizzera e discussioni pubbliche transnazionali dal vivo tra il cast originale di Amman, il regista Omar Abu Saada e il pubblico, alla Georgetown e alla Columbia University.

<sup>19</sup> <<https://www.trojanwomenproject.org/copy-of-kaleidoscope>> (27 maggio 2024).

<sup>20</sup> Cfr. <<https://www.trojanwomenproject.org/copy-of-queens-of-syria-film-2>> (27 maggio 2024).

<sup>21</sup> Di quest'ultimo progetto è disponibile non solo una videoregistrazione dello spettacolo teatrale, ma sarà presto disponibile anche un documentario diretto da Charlotte Ginsborg e attualmente in post-produzione. Cfr. <<https://www.trojanwomenproject.org/copy-of-if-music-be-the-food-of-lov>> (27 maggio 2024).

sandra, Andromaca (la nobile moglie di Ettore) e un generico gruppo di donne troiane che forma il coro della tragedia.

L'operazione proposta dal Trojan Women Project si fonda sulla premessa secondo cui la condizione delle Troiane della tragedia euripidea è analoga a quella delle Siriane che hanno preso parte al workshop ad Amman, le quali, come mostra Fedda nel documentario, a causa del regime di Assad hanno fatto esperienza della violenza delle milizie e hanno perso, oltre alla casa, molti dei loro familiari. Nel workshop di Amman, le donne siriane hanno lavorato alla messa in scena a partire da un copione di partenza che costituisce già una prima forma di trasformazione<sup>22</sup>, poiché è una traduzione in arabo, fatta di Marie Elias, del testo delle *Troiane* (testo che in fondo altro non è che un copione teatrale). Come è già stato evidenziato nell'introduzione, le donne che hanno preso parte al workshop, oltre ad essere coinvolte nei classici lavori attoriali propedeutici alla messa in scena del copione (esercizi di respirazione, movimento nello spazio, risveglio vocale e muscolare), hanno avuto l'opportunità di lavorare sul testo di partenza in maniera più attiva rispetto a quanto generalmente concesso agli attori. Come viene mostrato nel documentario, alle donne non soltanto è stato chiesto di leggere il copione arabo, descrivere i personaggi, dividere in sequenze il testo e riassumerne il contenuto<sup>23</sup>, ma anche di riscrivere delle parti del copione così da creare, come afferma in *Queens of Syria* il regista Omar Abu Saada, un nuovo copione:

The original text follows the stories of the women of Troy. [...] The script gave the characters a chance to express themselves and to share their stories and real voices. We are building a new script with them [le attrici siriane]. It is inspired by the ancient text but the new script will relate to them. It will carry their stories, thoughts and experiences<sup>24</sup>.

Il lavoro svolto dalle donne nel workshop illustrerebbe dunque quanto affermato da Hutcheon, ovvero che «the act of adaptation always involves both (re-) interpretation and then (re-)creation»<sup>25</sup> e ci porterebbe ad azzardare l'ipotesi di considerare gli attori, in questo specifico caso di trasformazione, a tutti gli effetti degli adattatori.

<sup>22</sup> Sul rapporto tra traduzione e adattamenti nel contesto specifico del Trojan Women Project si veda RIZZO, *The Role of the Creative Industries*, cit., pp. 115-131.

<sup>23</sup> Cfr. Y. FEDDA, dir. *Queens of Syria*, 2014, minuto 5:00.

<sup>24</sup> *Ibid.*, minuto 7:00. Il saggio riporta, sotto forma di citazioni, i sottotitoli in inglese del documentario. Infatti, sebbene in *Queens of Syria* le donne siriane e il regista si esprimano in lingua araba, vengono sottotitolati in inglese, perché il documentario è stato concepito per un pubblico "occidentale" non arabofono. Per un approfondimento del ruolo dei sottotitoli in inglese come dispositivi decoloniali in *Queens of Syria* si veda RIZZO, CARBONARA, *Decolonial Thinking and Refugees' Stories*, cit., pp. 97-114.

<sup>25</sup> Cfr. HUTCHEON, *A Theory of Adaptation*, cit., pp. 8; 18.

Per far luce sul ruolo centrale che la lettura del copione ha rivestito all'interno della fase di (re)interpretazione e (ri)creazione del copione stesso da parte delle attrici, è opportuno ora far ricorso agli strumenti ermeneutici offerti dal *reader-response criticism*.

## Premessa metodologica: Iser e la fenomenologia della lettura

Il potere della lettura mostrato nel documentario è esemplificativo delle teorie del *reader-response criticism*, ovvero di quell'orientamento metodologico della teoria della letteratura che pone al centro della sua riflessione l'atto della lettura, durante la quale il lettore parteciperebbe attivamente alla creazione del significato del testo. In particolare, da due lavori di Iser<sup>26</sup> traiamo tre concetti cardine che fungeranno da guida nell'analisi dell'atto della lettura per come mostrato nel documentario: a) il significato di un testo coincide con il suo effetto; b) l'esperienza della lettura coinvolge e ha un effetto sulle esperienze passate del lettore; c) i significati di un testo non sono mai fissi.

Una frase contenuta nel lavoro di Iser intitolato *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*, riassume il primo punto cardine: «meaning is no longer an object to be defined, but is an effect to be experienced»<sup>27</sup>. Un'opera letteraria non racchiude dunque un significato già formulato, ma fa generare nel lettore una performance di significato attraverso un'interazione tra due poli, uno artistico (il testo) e l'altro estetico (il lettore), entrambi imprescindibili<sup>28</sup>. Il testo contiene una struttura che guida il lettore nella costruzione del significato, ma, come scrive Iser:

since this meaning is neither a given external reality nor a copy of an intended reader's own world, it is something that has to be ideated by the mind of the reader. A reality that has no existence of its own can only come into being by way of ideation, and so the structure of the text sets off a sequence of mental images which lead to the text translating itself into the reader's consciousness. The actual content of these mental images will be colored by the reader's existing stock of experience, which acts as a referential background against which the unfamiliar can be conceived and processed<sup>29</sup>.

<sup>26</sup> Cfr. W. ISER, *The Reading Process: A Phenomenological Approach* «New Literary History», 1972, III, 2, pp. 279-299; ID., *The Act of Reading: a Theory of Aesthetic Response* [1976], Johns Hopkins University Press, Baltimore 1978.

<sup>27</sup> Cfr. ID., *The Act of Reading*, cit. p. 10. Si veda anche S. FISH, *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*, Harvard University Press, Cambridge 1980, p. 3: «[T]he reader's response is not to the meaning, it is the meaning» (corsivi dell'autore).

<sup>28</sup> Cfr. ISER, *The Act of Reading*, cit., pp. 21-27.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 38.

Nell'ultima parte di questa osservazione di Iser è contenuto il secondo punto che fungerà da guida nell'analisi del documentario: le esperienze passate del lettore entrano in gioco – e svolgono un ruolo decisivo – nella costruzione dei significati del testo. Durante l'atto della lettura queste esperienze passate vengono non soltanto rievocate, ma entrano anche in interazione con l'esperienza presente della lettura, uscendone ristrutturata<sup>30</sup>. Se l'immaginazione e le esperienze passate del lettore sono fondamentali, è facile immaginare quale possa essere il terzo punto dell'atto della lettura che verrà esplorato nell'analisi del documentario: come scrive Iser, l'effetto generato da un testo varia non soltanto da lettore a lettore, ma anche tra una prima e una seconda lettura<sup>31</sup>.

Quanto finora illustrato sul modello iseriano dell'atto della lettura può essere riassunto attraverso un'immagine suggestiva proposta dall'autore stesso:

The impressions that arise as a result of this process [di lettura] will vary from individual to individual, but only within the limits imposed by the written as opposed to the unwritten text. In the same way, two people gazing at the sky may both be looking at the same collection of stars, but one see the image of a plough, and the other will make out a dipper. The “stars” in a literary text are fixed; the lines that join them are variable<sup>32</sup>.

## Queens of Syria come atto di leggere le Troiane

Esaminare *Queens of Syria* alla luce del *reader-response criticism* consente, in primo luogo, di superare l'idea che il cosiddetto significato delle *Troiane* euripidee sia stato “afferrato” o scovato nel copione dalle lettrici siriane attraverso l'esercizio di lettura che viene mostrato nelle scene iniziali di *Queens of Syria*. A circa cinque minuti dal suo inizio, il documentario mostra le partecipanti al workshop, in gruppi, alternando campi medi e primi piani dei visi. Le donne sono intente a leggere, annotare e commentare tra loro dei fogli che tengono in mano, sui quali si intravedono delle scritte in arabo: si tratta della traduzione delle *Troiane*. Durante queste riprese, si sentono alcune delle donne commentare le loro stesse azioni:

First we need to say what happened. Then we need to split it into scenes and describe the characters. Hecuba, she was the queen of Troy. Hecuba? No, this is Andromache. There was an old rivalry. It was about Helen. But their real reason was a rivalry between them. They were two equal states. They were envious of

<sup>30</sup> Cfr. *ibid.*, p. 132.

<sup>31</sup> ISER, *The Reading Process*, cit., pp. 283; 285.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 287.

each other, but they were friends. That's right, until Cassandra...Cassandra, is she the mad one?<sup>33</sup>.

Il documentario mostra le donne sfogliare ripetutamente il copione mentre commentano i personaggi e ragionano tra loro sulla causa della guerra di cui parla il testo, prima che il regista (al minuto 5:52) le inviti a sedere lungo le pareti della stanza in cui si tiene il workshop, così da ascoltare una di loro leggere il suo riassunto in tre righe della tragedia euripidea:

After they destroyed Troy, they killed all the men and took the women and children as slaves. It wasn't enough that they had burnt down the whole city. They decided what would happen to the women and who would take which ones. They took some as wives and other as servants for their palaces. That was the destiny of the Trojan women. It was a great humiliation<sup>34</sup>.

Si potrebbe cadere nell'errore di ritenere che, attraverso i lavori sul testo appena illustrati, le donne siriane siano riuscite ad estrapolare e comprendere il significato della tragedia di Euripide, ma, come insegna Iser, il significato delle *Troiane* coincide piuttosto con l'effetto che il testo ha avuto sulle siriane lettrici; e nel corso dell'intero documentario viene mostrato proprio questo effetto.

Prendere come riferimento i lavori di Iser porta inoltre, a questo punto, a concepire la lettura come atto con una fenomenologia estremamente complessa che chiama in gioco le passate esperienze dei lettori: tra gli scopi del documentario vi è infatti proprio quello di ritrarre tale complessa fenomenologia e l'interazione tra passato e presente che la caratterizza.

Al minuto 15:02 del documentario vediamo una donna, Maha, seduta su una sedia, con i fogli del copione stretti tra le mani, che dice, rivolta a Omar Abusaa-da: «This is real, we feel something from it. [...] I mean we are talking about the play, but these things are real and exist. It's not just in Troy. This has happened to us even». La scena si sposta poi su un'altra donna, Fatima, che dice, rivolta alla telecamera che la inquadra nella sua casa di Amman, mentre è seduta su un divano:

The script was very carefully and cleverly selected. It's like it's inspired by the details of our lives. And by what we have experienced in life. Hecuba is so close to me. Hecuba was highly ranked. She was the wife of the King of Troy. Then she lost everything she owned. She lost her family and her grandchildren. And the men of her country. That was her country. It's like us. She was a queen in her house. Her house was her kingdom. She ran it as she pleased. Hecuba said: "I used to run this place but now I am nothing". That's us now<sup>35</sup>.

<sup>33</sup> FEDDA, dir. *Queens of Syria*, 2014, minuto 5:03.

<sup>34</sup> *Ibid.* minuto 5:53.

<sup>35</sup> *Ibid.*, minuto 10:00.

Oltre a Maha e Fatima, il documentario mostra altre tre donne (riprese in primo piano su uno sfondo bianco che fa risaltare i loro *hijab* neri) che commentano il copione, i personaggi euripidei e l'effetto che la lettura del testo ha avuto su di loro:

«Troy was a destroyed city [...] There was fire and destruction everywhere. I felt it is Syria now» (44:29); «The character of Cassandra is similar to me. This is because I want to avenge what happened to me. There are people who want to keep me from my family but I won't accept this. I really feel this character touches me» (45:00); «My favourite line is...My tears have run dry, my eyes can no longer cry. I love it because I feel it is similar to me. Because in front of people I laugh a lot. But I really cry a lot. So much that I don't have any more tears» (45:20).

La lettura delle vicende delle Troiane porta quindi le donne siriane a rievocare le loro recenti esperienze di guerra e di fuga dalla patria, tanto che Omar Abusaada suggerisce di iniziare a scrivere queste storie, anche in forma di lettere, per utilizzarle poi «in the play, the script or the film» (14.31).

Alcuni di questi racconti, oltre ad essere stati mostrati nel documentario, sono poi stati effettivamente inglobati nello spettacolo, come lasciano intravedere i minuti finali del documentario, nei quali viene mostrato uno spezzone della *performance* teatrale<sup>36</sup>. A proposito della struttura composita (matrice euripidea ibridata con racconti siriani) dello spettacolo finale, è interessante quanto evidenziato da Sandra Pereira Vinagre in merito alle scelte linguistiche: mentre le sezioni del copione che seguono il dramma euripideo sono recitate in arabo classico, i racconti personali delle attrici sono pronunciati in dialetto siriano<sup>37</sup>.

Tale compresenza, nello spettacolo, di testo euripideo ed esperienze personali delle attrici, trova perfetta esemplificazione in una scena del documentario, nella quale viene ritratto un gruppo di attrici siriane, ciascuna delle quali scandisce il proprio nome ad alta voce. Se alcune pronunciano il proprio nome di battesimo, altre pronunciano invece quello dei personaggi delle troiane euripidee: «My name is Bushra. My name is Faten. My name is Hecuba. My name is Maysoon. My name is Ghayda. My name is Andromache. My name is Mayada» (8:28).

Il documentario sembra dunque illustrare in maniera esemplare le teorie del *reader-response criticism*. La lettura del copione delle *Troiane* ha avuto vari effetti sulle lettrici: le ha portate a immedesimarsi nei personaggi, a rievocare

<sup>36</sup> In particolare, al minuto 1:03:14 del documentario, viene mostrata una donna che siede sul palcoscenico davanti ad un microfono e racconta di quando ha appreso, tramite una telefonata della sorella da Damasco, della morte del fratello Mohammad, che era stato rapito una settimana prima.

<sup>37</sup> Cfr. VINAGRE, *The Syria Trojan Women*, cit., pp. 403-413: 408.

il passato (la fuga dalla Siria, le violenze subite, i familiari dispersi o uccisi) e a ristrutturare i ricordi alla luce del testo che hanno appena letto. Non a caso, molte donne, scovando delle analogie tra loro stesse e alcuni personaggi delle *Troiane*, sono riuscite a mettere a fuoco dettagli del proprio passato o a formulare propositi per il futuro. Il dialogo tra passato e presente innescato dall'atto della lettura si è infine tradotto in uno spettacolo in cui testo euripideo e storia siriana si sono perfettamente intrecciati.

Il modello proposto da Iser porta dunque a considerare un terzo aspetto dell'atto della lettura, ovvero il fatto che i significati di un testo non sono mai fissi, ma mutano da lettore a lettore e da lettura in lettura. In effetti, ogni singolo workshop organizzato dal Trojan Women Project ha portato ad una diversa rilettura, interpretazione e trasformazione dello stesso copione di partenza (quello delle *Troiane* euripidee) che, ogni volta, si è ibridato con le storie personali di diversi gruppi di profughi.

## Conclusioni

Poiché le analisi condotte fin qui hanno dimostrato come siano le attrici che, assieme al regista, (re)interpretano e (ri)creano il testo, si potrebbe avanzare la proposta di ritenerle a tutti gli effetti adattatrici dell'opera euripidea. La riflessione teorica si scontra tuttavia con la realtà della pagina di presentazione dello spettacolo teatrale che troviamo sul sito del The Trojan Women Project<sup>38</sup> e dei titoli di coda del documentario. Le donne che hanno preso parte al workshop vengono menzionate, nel primo caso, in quanto attrici nel ruolo di donne troiane e, nel secondo, in quanto semplici partecipanti al documentario. Nei titoli di coda di quest'ultimo, poi, non figurano nella cosiddetta «theatre production crew», cui appartengono il regista Omar Abu Saada, la coach di recitazione Nanda Mohammad, la scenografa Bissane al Charif e la traduttrice in arabo del testo euripideo Dr. Marie Elias. Si potrebbe dunque recuperare circolarmente, a questo punto, la riflessione di Hutcheon in merito all'autorialità nei processi di adattamento collaborativi già menzionata nell'introduzione: «[...] in a film the director and the screenwriter share the primary task of adaptation. The other artists involved may be inspired by the adapted text, but their responsibility is more to the screenplay and thus to the film as an autonomous work of art».

Al di là di questo conflitto tra teoria e prassi, si può sicuramente affermare, in conclusione, che tra i meriti maggiori del documentario vi è quello di mostrare, in prospettiva transmediale, un atto di trasformazione collaborativa di natura particolare che ha al centro la lettura. Il documentario *Queens of Syria*

<sup>38</sup> <<https://www.trojanwomenproject.org/copy-of-queens-of-syria-uk-tour-1>> (27 maggio 2024).

potrebbe essere considerato un vero e proprio studio cinematografico dell'atto della lettura (per dirla con Wolfgang Iser) e del ruolo che quest'ultima svolge nel quadro dei processi di adattamento che prevedono (come teorizza Hutcheon) una fase iniziale di (re)interpretazione e una successiva di (ri)creazione. In tal senso, il documentario si rivela un punto di osservazione privilegiato per riflettere su come la lettura possa, oltre che coincidere con il momento di fruizione di un testo, diventare anche scaturigine dell'atto creativo che porta alla composizione di una nuova opera.

## Bibliografia

- ELLESTRÖM, L., *The Modalities of Media II: An Expanded Model for Understanding Intermedial Relations*, in *Beyond Media Borders: Intermedial Relations among Multimodal Media*, I, a cura di L. Elleström, Palgrave Macmillan, Houndmills 2020, pp. 3-91.
- FISH, S., *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*, Harvard University Press, Cambridge 1980.
- FÜRER, H., SCHOENE, J., *Media Modalities of Theatrical Space*, in *Intermedial Studies: An Introduction to Meaning across Media*, a cura di J. Bruhn, B. Schirmacher, Routledge, Abingdon, Oxon 2022.
- GENETTE, G., *Palimpsestes: La Littérature au Second Degré*, Editions du Seuil, Paris [1982] 2014.
- GOFF, B., *Tragedy at Home and Homeless: between Politics and Aesthetics*, «Frammenti sulla Scena», 2019, I, 2, pp. 1-24.
- HUTCHEON, L., *A Theory of Adaptation*, Routledge, New York 2006.
- ISER, W., *The Reading Process: A Phenomenological Approach* «New Literary History», 1972, III, 2, pp. 279-299.
- ID., *The Act of Reading: a Theory of Aesthetic Response* [1976], Johns Hopkins University Press, Baltimore 1978.
- LEITCH, T.M., *Twelve Fallacies in Contemporary Adaptation Theory*, «Criticism», 2003, 45, 2, pp. 149-71.
- MAZZARA, F., *Subverting the Narrative of the Lampedusa Borderscape*, «Crossings: Journal of Migration & Culture», 2016, VII, 2, pp.135-147.
- MOTSARA, P. "Trojan Queens in the 21st Century War World": *The Intersection of the Classical and the Contemporary*, in *Understanding Culture*, Atti del V Simposio ADES, International Symposium on Asian Languages & Literatures, (Nur Sultan, Kazakhstan, 20-22 giugno 2019), a cura di P. Pilten, *Intersection of Cultures*, Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Ankara 2020, pp. 3-16.
- REMOUNDOU-HOWLEY, A., *The Suppliants of Syria: Narratives of Displacement*

- and Resettlement in Refugee Performances of Greek Tragedy*, «The Arab Journal of Performance Studies», 2017, V, pp. 16-30.
- RIZZO, A., CARBONARA, L., *Decolonial Thinking and Refugees' Stories. The Queens of Syria Documentary* (2014), «Anglistica AION: An Interdisciplinary Journal», 2019, XXIII, 2, pp. 97-114.
- RIZZO, A., *The Role of the Creative Industries: Translating Identities on Stages and Visuals*, «International Journal of Society, Culture & Language», 2018, VI, 1, pp. 115-131.
- ID., *Transcreating the Myth: "Voiceless Voiced" Migrants in the Queens of Syria Project*, in *Translation or Transcreation? Discourse, Texts and Visuals*, a cura di C. Spinzi, A. Rizzo, M.L. Zummo, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, 2019, pp. 150-179.
- RUOCCO, M., *Migration and Memory: Displacement Narratives of Syrian Refugees Women on Stage*, in *A Mediterranean Perspective on Migrants' Flows in EU: Protection of Rights, Intercultural Encounters and Integration Policies*, a cura di G. Cataldi, Editoriale Scientifica, Napoli 2016, pp. 207-221.
- SANDERS, J., *Adaptation and Appropriation*, Routledge, London 2016.
- VALLORANI, N., *Faithful to the Wor (l) d. Visual Texts, Responsibility and the Issue of Translation*, «Pólemos», 2021, XV, 2, pp. 207-220.
- VINAGRE, S.P., *The Syria Trojan Women: from therapeutic theatre to a cry for action*, «Euphrosyne-Revista de Filologia Clássica», 2019, XLVII, pp. 403-413.
- ZITER, E., *Theatre of the Syrian Diaspora*, In *The Palgrave Handbook of Theatre and Migration*, a cura di Y. Meerzon, S.E. Wilmer, Springer International Publishing, Cham 2023, pp. 611-621.

## **Filmografia**

- Queens of Syria*, regia di Yasmin Fedda, JO, UAE, UK 2014.
- The World to Hear: Queens of Syria UK Theatre Tour*, regia di Charlotte Ginsborg, Anatole Sloan, UK 26 novembre 2017.



# ***What Tiresias sees or hears: la trasformazione intermediale di *The Waste Land* da poemetto a dramma radiofonico***

*Sara Pallante*

*Università di Salerno*

Nel 1938 *The Waste Land* (1922) è trasmesso per la prima volta sotto forma di radiodramma dalla BBC. Le voci che infestano la terra devastata sono ripartite tra un piccolo gruppo di attori e accompagnate da musica e suoni di scena. Se la lettura dell'opera poetica si distingue per l'oscura commistione di voci e allusioni, l'adattamento radiofonico compie uno sforzo per rendere l'opera più fruibile, decodificando le voci al suo interno. L'articolo si propone di investigare sulle implicazioni estetiche e di ricezione di tale trasformazione intermediale del poemetto. Se la lettura si configura come un'esperienza individuale, il radiodramma si trasforma in un'esperienza corale che tenta di popolarizzare e di interpretare un'opera poetica modernista che tutt'ora conserva uno status di elitarismo.

*Modernismo, T.S. Eliot, Radio, radiodramma, The Waste Land, intermedialità*

There is, in all great poetry, something  
which must remain unaccountable  
however complete might be  
our knowledge of the poet,  
and that is what matters most.  
(T.S. ELIOT, *The Frontiers of Criticism*)

## **I**

Era il 1983 quando Paul Zumthor, nella *Presenza della Voce*, incitava ad abbandonare il falso universalismo della scrittura come luogo e supporto prediletto.

to per la letteratura<sup>1</sup>. In effetti, la liquidità del complesso fenomeno linguistico che definiamo letteratura ha occupato nel corso della civilizzazione umana una serie di supporti, adattandosi «a ogni nuova incarnazione mediale e rileggendo ogni volta genealogicamente (vale a dire assorbendo e riattualizzando) le sue forme precedenti»<sup>2</sup>. Il dibattito sulla guerra mediale tra oralità e scrittura, la cui origine molti riconducono al progetto platonico contenuto nella *Repubblica*, ha attraversato i secoli per poi ritornare preponderante durante il secolo breve. Come fa notare Jack Goody, tra mezzi di comunicazione scritti e orali non vi è completa sostituzione, quanto piuttosto cumulazione<sup>3</sup>. Per quanto riguarda il contesto novecentesco, in un'Europa sconvolta dai conflitti, la progressiva diffusione dei mezzi di comunicazione di massa risveglia nuovamente i discorsi sul rapporto dialettico tra il silenzio della pagina e l'oralità, questa volta mediata, della voce. I media elettrici, infatti, danno vita a un nuovo/vecchio processo di narrativizzazione fondato sull'oralità che contribuisce a erodere il privilegio della scrittura per la diffusione dell'informazione culturale. Celebre, inoltre, è la tesi di Marshall McLuhan sul cambiamento che i media elettrici causano non solo nel modo di trasmettere il sapere e di memorizzare le informazioni ma anche nel sensorio umano<sup>4</sup>.

Le (ri)trasformazioni dei supporti inducono a riflettere sulla ricezione e su cosa comporti il passaggio dalla lettura mentale, silenziosa, individualizzante, scandita dai propri tempi, che offre la possibilità di controllare e maneggiare il testo, all'ascolto mediatico pervasivo, che invece ingloba e coinvolge un'intera comunità, dettando questa volta i ritmi con cui memorizzare le informazioni, forzando a una comprensione contemporanea al passaggio del messaggio su cui, questa volta, si ha un controllo parziale.

Come ricorda Roland Barthes, la critica tradizionale ha per lungo tempo trascurato, se non del tutto escluso, il lettore<sup>5</sup>. Tale tendenza è particolarmente evidente nella scuola di Cambridge e nel *New Criticism* che, con la loro enfasi sulla centralità del testo, causeranno una corrente critica contraria focalizzata sul lettore<sup>6</sup>. All'inizio del Novecento, grazie all'altissimo tasso di alfabetizza-

<sup>1</sup> P. ZUMTHOR, *La presenza della voce. Introduzione alla poesia orale*, traduzione di C. Di Girolamo, il Mulino, Bologna 1984, p. 355.

<sup>2</sup> G. FRASCA, *La letteratura nel reticolo mediale. La lettera che muore*, Luca Sossella Editore, Bologna 2015, p. 14.

<sup>3</sup> J. GOODY, *The Power of the Written Tradition*, Smithsonian Institution Press, Washington-London 2000, p. 11.

<sup>4</sup> M. McLUHAN, *The Gutenberg Galaxy. The Making of Typographic Man*, Routledge and Kegan Paul, London 1962.

<sup>5</sup> R. BARTHES, *The Death of the Author*, trad. It. di S. Heath, in *Image, Music, Text*, Fontana Press, London 1977, p. 148.

<sup>6</sup> J.V. CREIGHTON, *The Read and Modern and Post-Modern Fiction*, «College Literature», 1982, 9, III, pp. 216-230: 216.

zione – nel contesto britannico il 97% della popolazione era alfabetizzato – il mercato culturale diventa sempre più massificato, intensificando il diffondersi di letteratura leggera e riviste di intrattenimento. Tutto ciò, unito allo sviluppo di mezzi di comunicazione di massa, tra cui la radio, causa una reazione tra l'élite intellettuale coeva che lamenta gli effetti volgarizzanti della cultura di massa, e difende strenuamente un'opera letteraria autonoma e oscura destinata a una minoranza. Un'opera così spiccatamente esigente da un punto di vista cognitivo da rientrare a pieno nei testi che Barthes nel suo testo *S/Z* (1970) definirà «scriptibles»<sup>7</sup> piuttosto che «lisibles»<sup>8</sup>, e a cui viene affidato, almeno nei primi decenni del Novecento, un ruolo salvifico rispetto alle tendenze democratizzanti che la società stava culturalmente attraversando. Il pubblico legge, ma cosa legge? chiede Q.D. Leavis, condannando con toni apocalittici il precipitoso diffondersi della lettura, attività definita «a drug habit»<sup>9</sup>, tra le classi meno abbienti<sup>10</sup>. Vi è, inoltre, una forte correlazione tra la natura del testo modernista e le coeve tendenze critiche formaliste: l'opera, infatti, con la forte componente autoriflessiva, si astiene da spiegazioni perché non riconosce apertamente di essere una comunicazione transattiva tra autore e lettore. Quest'ultimo deve farsi carico autonomamente di seguire la disposizione delle parti, di osservare gli aspetti formali, intuire il simbolismo e tradurre l'esperienza poetica in significato<sup>11</sup>. In *A Survey of Modernist Poetry* (1927) – uno dei primi testi a introdurre il termine «modernista» per riferirsi a una poesia oscura che reagisce contro la poesia ottocentesca piegata alla volontà del lettore – si spiega come l'impopolarità della poesia modernista tra i lettori sia dovuta al rifiuto degli autori di cedere alle esigenze di chiarezza provenienti dal pubblico e alla decisione di rimanere fedeli alla loro personale e spesso sperimentale concezione di poesia<sup>12</sup>. Tale contesto critico, ancorato al privilegio del testo, è affiancato dai primi sviluppi dei programmi radiofonici. La radio è uno dei mezzi di comunicazione di massa che, per dirla con Zumthor, conferiscono potere alla voce restituendole, se non amplificandone, l'efficacia<sup>13</sup>. In particolare, in Inghilterra la *British Broadcasting Company* (BBC), dal 1927 *British Broadcasting Corporation*, comincia a operare esattamente il

<sup>7</sup> «Scrivibili» e «leggibili».

<sup>8</sup> R. BARTHES, *S/Z*, Éditions du Seuil, Paris 1970, pp. 10-11.

<sup>9</sup> «Tossicodipendenza».

<sup>10</sup> Q.D. LEAVIS, *Fiction and the Reading Public*, Chatto & Windus, London 1939, p. 22.

<sup>11</sup> CREIGHTON, *The Reader and Modern and Post-Modern Fiction*, cit., pp. 217-218.

<sup>12</sup> L. RIDING, R. GRAVES, *A Survey of Modernist Poetry*, Doubleday, Doran & Company, New York 1928, pp. 83-84.

<sup>13</sup> ZUMTHOR, *La presenza della voce*, cit., p. 27.

14 novembre 1922 durante l'*annus mirabilis* del Modernismo, a meno di un mese dalla pubblicazione di *The Waste Land*<sup>14</sup>.

L'effetto che i primi stadi della radio ebbero sugli ascoltatori, affascinati ma spesso anche perplessi da questa nuova tecnologia, è un aspetto relativamente poco affrontato dalla critica. Certo è che il percepire le tecnologie comunicative come nuove o rare conferisce loro «un carattere di veridicità che per noi non hanno mai avuto, e che colloca l'ascoltatore o lo spettatore in uno stato di ricettività più attiva, sollecita maggiormente la sua immaginazione e la forza del suo desiderio, affascinando o sconvolgendo»<sup>15</sup>. La ricezione orale, inoltre, pone l'ascoltatore in una posizione instabile – potremmo aggiungere in modo non molto dissimile da quella del lettore di un testo poetico modernista – perché nessuno gli assicura la correttezza della sua interpretazione<sup>16</sup>. La radio, pur intesa come mezzo comunicativo comunitario, implica al tempo stesso una ricezione spiccatamente individuale: proprio come la lettura si era insinuata nella domesticità della casa, la radio stana il suo destinatario, distrugge le pareti della camera del lettore per ridisegnarne e ampliarne i limiti, aprendola «nel virtualmente infinito dell'altrove in compresenza»<sup>17</sup>. Inoltre, nonostante il fatto che il medium radiofonico non presupponga mai una risposta dell'ascoltatore – Peters definisce questo tipo di ascolto senza partecipazione «*listening in*»<sup>18</sup> – questi, oltre a essere destinatario del messaggio, si costituisce come co-autore dell'esecuzione. Tale co-autorialità gli viene assicurata dall'adesione a una comunità di ascolto, da una «compresenza collettiva nella performance, vale a dire l'adesione [...] di ogni singolo a una comunità di ascolto»<sup>19</sup>. Quindi, soprattutto nell'oralità mediata – la cui forte componente programmatica elimina ogni forma di spontaneità – la voce, distaccandosi dal corpo dell'esecutore, fa in modo che l'ascoltatore, anche quando questi non è che un'entità astratta o un dato statistico, si identifichi con il suo contenuto<sup>20</sup>. La relativa passività richiesta dalla radio, che concede all'ascoltatore tre sole opzioni – accettare, cambiare stazione o spegnere – sollecita ulteriormente l'ascoltatore a sintonizzarsi per entrare in contatto con una comunità di ascolto perennemente in atto che va avanti anche senza di lui e che, al tempo stesso, pare riguardarlo direttamente e personalmente.

<sup>14</sup> La prima pubblicazione in contesto britannico del poemetto risale al 16 Ottobre 1922, in «The Criterion». Negli Stati Uniti *The Waste Land* viene pubblicata su in «The Dial» il 20 ottobre 1922.

<sup>15</sup> ZUMTHOR, *La presenza della voce*, cit., p. 29.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 287.

<sup>17</sup> FRASCA, *La letteratura nel reticolo mediale*, cit., pp. 166-167.

<sup>18</sup> J.D. PETERS, *Parlare al vento: Storia dell'idea di comunicazione* [1999], traduzione di L. Petullà, Meltemi, Roma 2005, p. 320.

<sup>19</sup> FRASCA, *La letteratura nel reticolo mediale*, cit., p. 167.

<sup>20</sup> ZUMTHOR, *La presenza della voce*, cit., p. 290.

## II

Le prime recensioni britanniche a *The Waste Land*, che prima di essere celebrata come l'opera più rappresentativa della poesia modernista ottiene molto meno consensi in Gran Bretagna che negli Stati Uniti<sup>21</sup>, sono una spia del forte impatto che il suo sperimentalismo aveva avuto inizialmente sul pubblico. Per gli estimatori della poesia georgiana l'opera non risulta intelligibile e, difatti, molte recensioni ne lamentano la mancanza di coerenza e unità strutturali. Alcuni vedono in Eliot un poeta disinteressato sia alla sua eredità poetica, sia a chi sia in grado di comprenderlo – cinicamente noncurante del lettore ordinario: «[I]t is a pity that a man who can write as well as Mr Eliot writes in this poem should be so bored [...] with existence that he doesn't mind what comes next, or who understands it»<sup>22</sup>. Negli Stati Uniti, d'altro canto, Eliot è già preceduto da una reputazione come vincitore del Dial Prize, il che si riflette nei toni più favorevoli dei recensori. In un capitolo di *Revisiting "The Waste Land"* (2005), Lawrence Rainey analizza le recensioni di alcuni uomini di lettere americani, tra cui Gilbert Seldes, Burton Roscoe, Edmund Wilson e Conrad Aiken, ponendole in sequenza. Le recensioni di Seldes e Aiken sono antitetiche perché il primo, facendo affidamento principalmente sulle note che Eliot aggiunse al poemetto<sup>23</sup>, individua una struttura nascosta che dona coerenza alla caoticità del testo. Aiken, amico di Eliot che conosceva bene i retroscena dell'opera, afferma invece che l'opacità che la caratterizza non sia affatto un ostacolo ma l'essenza stessa della poesia. Gli altri due recensori, sebbene concordino sul fatto che la poesia manchi di coerenza strutturale, si pongono, secondo Rainey, in una posizione intermedia mettendo in evidenza l'evidente tensione tra bellezza e oscurità<sup>24</sup>. Tuttavia, quella che risulta particolarmente interessante è la testimonianza epistolare di John Peale Bishop, un giovane uomo di lettere e aspirante poeta americano, che riporta la sua esperienza di lettura dell'opera. Dopo averla letta un considerevole numero di volte, in maniera quasi ossessiva (cinque volte al giorno per un numero indefinito di giorni), ciò che ne ricava, oltre a un forte disorientamento, è un senso di terrore. L'incertezza senza dubbio scaturisce dall'impossibilità di ricostruire una narrativa coerente, ma il senso di terrore, come anche Rainey afferma, deriva dalla moltitudine di voci senza nome che in-

<sup>21</sup> L. RAINEY, *Revisiting "The Waste Land"*, Yale University Press, New Haven-London 2005, p. 116.

<sup>22</sup> «È un peccato che un uomo che sa scrivere così bene come il signor Eliot debba essere così annoiato [...] dalla vita da non badare a cosa venga dopo di lui o a chi lo capisca». J.C. SQUIRE, *Poetry*, «London Mercury», 1923, 8, pp. 655-656: 656.

<sup>23</sup> Il poemetto corredato di note esplicative fu pubblicato sotto forma di libro per la prima volta negli Stati Uniti da Boni and Liveright il 1° dicembre 1922 e nel Regno Unito il 12 settembre 1923 dalla Hogarth Press.

<sup>24</sup> RAINEY, *Revisiting "The Waste Land"*, cit., pp. 111-115.

festano il poemetto, la cui identità rimane un mistero. Non riuscendo, ad esempio, a identificare un volto o una personalità dietro il reiterato monito «HURRY UP PLEASE IT'S TIME»<sup>25</sup> (vv. 141, 152, 165, 168, 169) nella seconda sezione, Bishop prova una forte inquietudine. La presenza di pronomi i cui referenti tuttora rimangono ambigui, nonostante la vasta letteratura che se n'è interessata, le voci spersonalizzate, la separazione tra agente e azione all'interno del poemetto spingono Bishop, qui visto come rappresentante del lettore universale, a definire l'opera immensa, magnifica, terribile. Senza l'ausilio delle note dell'autore, inoltre, Bishop non avrebbe compreso la rilevanza della leggenda del Graal all'interno dell'opera.<sup>26</sup> Le note di *The Waste Land* – in cui, oltre a esplicitare i riferimenti intertestuali, Eliot afferma che il titolo, il piano e il simbolismo implicito sono stati suggeriti dalla leggenda del Graal nel libro di Weston<sup>27</sup> – sono un altro enigma che ha affascinato lettori e studiosi. Con la pubblicazione del manoscritto originale nel 1971, che rivela il tribolato processo di modifiche subito dal poemetto sotto la supervisione di Pound durato fino ai momenti appena precedenti la pubblicazione, la validità della tesi che Eliot abbia avuto il mito del Graal come base narrativa coerente per la sua opera sin dall'inizio comincia a sfaldarsi. Già in *The Frontiers of Criticism* (1956), Eliot dirà che le note hanno stimolato un interesse sbagliato che non ha portato alla comprensione del poemetto, proseguendo col dire che nella grande poesia vi è sempre qualcosa di inspiegabile e che sarebbe un errore presumere che ci possa essere un'interpretazione univoca che abbracci la poesia nella sua totalità<sup>28</sup>. Aspetto, questo, di grande rilevanza perché mette in crisi, nella ricezione e nell'ermeneutica del poemetto, una tendenza che potremmo definire innocente e spontanea da parte del lettore, riconducibile al desiderio umano di identificare uno schema, un disegno che possa ridurre l'indeterminatezza del caos (a ragione Eliot definirà le sue note una tentazione per i critici). Ma è anche vero che l'interpretazione non è mai neutrale e che per decenni studi e voci influenti hanno spiegato, o piegato, l'opera con un'interpretazione univoca. Interpretazione che ben si sposava con la reputazione da classicista, monarchico, anglo-cattolico che Eliot diffonde a partire dalla pubblicazione di *For Lancelot Andrewes* (1928)<sup>29</sup>. Un esempio è sicu-

<sup>25</sup> «VELOCI PER FAVORE SI CHIUDE». T.S. ELIOT, *La terra devastata*, a cura di C. Gallo, Il Saggiatore, Milano 2021, pp. 46-48.

<sup>26</sup> RAINEY, *Revisiting "The Waste Land"*, cit., pp. 102-107.

<sup>27</sup> ELIOT, *La terra devastata*, cit., p. 76.

<sup>28</sup> T.S. ELIOT, *The Frontiers of Criticism*, in *The Complete Prose of T.S. Eliot. The Critical Edition. Still and Still Moving, 1954-1965*, VIII, a cura di J.S. Brooker, R. Schuchard, Johns Hopkins University Press, Baltimore 2019, p. 127.

<sup>29</sup> ID., Preface to *For Lancelot Andrewes*, in *The Complete Prose of T.S. Eliot. The Critical Edition. Literature. Politics. Belief, 1927-1929*, III, a cura di F. Dickey, J. Formichelli, R. Schuchard, Johns Hopkins University Press, Baltimore 2015, p. 513.

ramente «*The Waste Land: A Critique of the Myth*» (1937) di Cleanth Brooks, in cui il poemetto viene affrontato come un «unified whole»<sup>30</sup> dotato di un impianto narrativo progressivo e di un protagonista, il Re Pescatore, ben identificabili. L'interpretazione di Brooks è ascrivibile, inoltre, alla condanna di Eliot della secolarizzazione dell'epoca moderna e alla centrale, sebbene indiretta, presenza della tematica cristologica<sup>31</sup>.

### III

L'adattamento radiofonico del poemetto – trasmesso l'11 gennaio 1938 nel National Programme per la produzione di D. G. Bridson e commentato, prima e dopo la trasmissione dell'opera, da Michael Roberts e Freddie H. Grisewood – condivide una serie di aspetti con i problemi della ricezione scritta precedentemente menzionati, ma presenta anche delle caratteristiche ascrivibili tipicamente all'oralità mediata. Non è stato possibile reperire la registrazione, tuttavia un tentativo è stato fatto per ricostruire ciò che deve essere stata la resa radiofonica dell'opera, facendo appello a documenti di archivio del radiodramma e a coloro che Schafter definisce *earwitnesses*, ovvero i testimoni di una determinata esperienza sonora, in questo caso produttori e ascoltatori<sup>32</sup>. Anzitutto il poemetto viene adattato nella forma di radiodramma, passando da testo poetico a radiodramma, procedura che implica una serie di trasformazioni strutturali che modificano uno degli aspetti più problematici esperiti durante la lettura, ovvero l'eliminazione di ogni ambiguità tra voce e personaggio. Tuttavia, Bridson ripartisce il testo tra un gruppo di oratori in modo senz'altro atipico se prendiamo come termine di paragone la ripartizione delle voci di *The Waste Land* in studi come quello di Paul La Chance in «The Function of Voice in *The Waste Land*» (1971). Se lo studioso pensava fosse impossibile, oltre che non necessario, individuare tutte le voci nel poemetto e preferiva distinguere le poche dominanti (tra cui spiccava senza dubbio quella del *quester*, capace di empatia e modulazione, piuttosto che quella di compiaciuta superiorità di Tiresia)<sup>33</sup>, nella versione della BBC figurano ben quattordici voci e Tiresia ha senz'altro un ruolo centrale<sup>34</sup>. Bridson aveva letto le note di Eliot e nel suo libro sulla radio

<sup>30</sup> Un insieme unitario. C. BROOKS, *The Waste Land: A Critique of the Myth*, in Id., *Modern Poetry and the Tradition*, University of North Carolina Press, Chapel Hill 1939, p. 136.

<sup>31</sup> *Ibid.*, pp. 136-172.

<sup>32</sup> B.M. SCHAFTER, *The Soundscape. Our Sonic Environment and the Tuning of the World*, Destiny Books, Rochester 1977, p. 272.

<sup>33</sup> P.R. LA CHANCE, *The Function of Voice in The Waste Land*, «Style», 1971, 5, II, pp. 101-118: 112-113.

<sup>34</sup> Le voci del radiodramma sono Tiresia, il commentatore, il marinaio fenicio, Belladonna the lady of Situations, Belladonna the Cockney, Il Re Pescatore, Le tre figlie del Tamigi, un angelo, un dio,

*Prospero and Ariel: The Rise and Fall of Radio* (1971) afferma: «the substance of the poem, on Eliot's own showing, is "what Tiresias sees". As dramatised, the substance of the poem becomes "what Tiresias had heard"»<sup>35</sup>. Tuttavia, la sua scelta, su sua stessa ammissione, non appare sempre coerente perché, se a Tiresia spetta il compito di introdurre le sezioni più narrative e meditative<sup>36</sup> – ad esempio è lui ad aprire il radiodramma commentando la crudeltà del mese di aprile, e introduce l'inizio di «A Game of Chess» e «The Fire Sermon» – vi è un'altra voce, quella di un commentatore anonimo, che in maniera spesso arbitraria accompagna Tiresia, conclude sezioni da lui iniziate, e impersonifica la voce sovrappensiero che risponde cinicamente alla donna insicura della seconda sezione<sup>37</sup>. Se consideriamo la divisione delle voci di *La Chance*, Tiresia e il commentatore si dividono le parti narrative e le sezioni che secondo lo studioso sarebbero invece da attribuire alla voce dominante del *quester*. Altra caratteristica rilevante nel radiodramma è la presenza dell'Impiccato, che pare dar voce alla maggioranza dei riferimenti biblici all'interno del poemetto<sup>38</sup> (ad eccezione dei richiami al Salmo 137 in «The Fire Sermon»<sup>39</sup> e all'*Ecclesiaste* 12:8 in «What the Thunder Said»<sup>40</sup>, entrambi recitate dal commentatore). La scelta di associare l'Impiccato alle allusioni bibliche dà al personaggio centralità e coerenza e rimanda senz'altro alle note, in cui Eliot scrive che, oltre ad essere una carta dei tarocchi, l'Impiccato è associato nella sua mente alla figura incappucciata nel passo sui discepoli sulla via di Emmaus<sup>41</sup> richiamata in

l'Impiccato, la ragazza lituana (Marie Larisch) e l'Arciduca. Si veda la lettera del 4 gennaio 1938 a Ian Cox in: T.S. ELIOT, *The Letters of T.S. Eliot. 1936-1938*, VIII, edited by V. Eliot, J. Haffenden, Faber & Faber, London 2019, s.p. (edizione digitale).

<sup>35</sup> La sostanza del poemetto, Eliot stesso afferma, è "ciò che Tiresia vede". Nella versione drammatizzata, la sostanza del poema diventa "ciò che Tiresia aveva sentito. D.G. BRIDSON, *Prospero and Ariel: The Rise and Fall of Radio. A Personal Recollection*, Victor Gollancz, London 1971, p. 64.

<sup>36</sup> Nel radiodramma i versi recitati da Tiresia corrispondono a «The Burial of the Dead»: (vv. 1-7, 26, 32-46, 60-69); «A Game of Chess»: (vv. 77-96, 104-110); «The Fire Sermon»: (vv. 173-75, 177-181, 185-187, 207, 215-248, 259-265, 308, 311); «What the Thunder Said»: (vv. 346-356, 385-394, 429).

<sup>37</sup> Nel radiodramma i versi recitati dal commentatore corrispondono a «The Burial of the Dead»: (vv. 8-11, 17-18, 37-41, 76); «A Game of Chess»: (vv. 97-103, 115-116, 118, 120, 125-126, 128-130, 135-138); «The Fire Sermon»: (vv. 176, 182-184, 199-206, 211-214, 249-256, 279-291, 306); «Death by Water» (vv. 315-319); «What the Thunder Said»: (vv. 331-345, 366-384, 426, 430-431).

<sup>38</sup> Nel radiodramma i versi recitati dall'Impiccato corrispondono a «The Burial of the Dead»: (vv. 19-25, 27-30); «What the Thunder Said»: (vv. 322-330, 359-365, 395-400, 410, 417, 433).

<sup>39</sup> V. 182 «By the waters of Leman I sat down and wept».

<sup>40</sup> V. 384 «And voices singing out of empty cisterns and exhausted wells».

<sup>41</sup> Dopo la risurrezione Gesù riappare a due discepoli sulla via di Emmaus. Afflitti dagli ultimi avvenimenti, i discepoli tardano a credere ai racconti delle donne sulla risurrezione e non riconoscono Gesù che cammina con loro. I loro occhi si aprono solo quando, giunti a Emmaus, Gesù distribuisce il pane dopo averlo spezzato e benedetto (Luca 24, 13-35). Nelle note Eliot fa riferimento alla «figura incappucciata» presente in questo passo ma nel Vangelo non vi è

«What the Thunder Said»<sup>42</sup>. Secondo Brooks, inoltre, l'Impiccato è associabile sia al dio impiccato analizzato da Frazer in *The Golden Bough*, sia alla figura del Cristo<sup>43</sup>. Tale operazione si collega con l'altra questione messa in evidenza nella ricezione del poemetto, ovvero quella di individuare una coerenza narrativa, un piano che possa spiegare il cumulo di frammenti che caratterizza l'opera. La versione adattata della BBC è il risultato senza dubbio della lettura di Bridson – la sua corrispondenza testimonia infatti i suoi dubbi e la sua richiesta di pareri a un reticente Eliot sulla divisione delle voci. In una lettera a Ian Cox del 4 gennaio 1938 Eliot esprime le sue preoccupazioni sulla ricezione di *The Waste Land* sotto forma di radiodramma. In modo particolare, facendo riferimento all'introduzione di personaggi che non esistono nel poemetto, Eliot suggerisce la necessità di specificare che si tratta di un'opera diversa rispetto all'originale

What worries me chiefly at the moment is this. According to the script it would seem that the list of characters is to be read out, but it does not appear that anything is being said to indicate that several characters are introduced who have no part in the original poem, or in general to indicate that the poem in its original intention is any different from the broadcast version. It seems to me most desirable that there should be some explanatory note somewhere to explain that the original was a poem, and that this is a dramatized interpretation, which inevitably takes a number of liberties with the poem, and which is somewhat different from the poem. Otherwise the innocent listener may imagine that all this is exactly what I intended when I wrote the poem. This seems to me a matter of some importance<sup>44</sup>.

Rilevante, inoltre, è l'allineamento del radiodramma con i principi di natura moralistico-religiosa del primo direttore della BBC. Todd Avery mette in evidenza la missione morale che guidava John Reith, primo direttore generale della BBC dal 1922 al 1938, la cui concezione di radio corrispondeva allo svolgimento di un servizio pubblico nazionale che potesse promuovere

menzione che Gesù avesse il capo coperto.

<sup>42</sup> ELIOT, *La terra devastata*, cit., p. 77.

<sup>43</sup> BROOKS, *Modern Poetry and the Tradition*, cit., 113.

<sup>44</sup> «Ciò che mi preoccupa maggiormente al momento è questo. Secondo il copione, sembra che venga letto l'elenco dei personaggi, ma non sembra che venga detto nulla per indicare che vengono introdotti diversi personaggi che non hanno alcun ruolo nel poema originale, o in generale per indicare che il poema nella sua intenzione originale è diverso dalla versione trasmessa. Mi sembra molto auspicabile che ci sia una nota esplicativa da qualche parte per spiegare che l'originale era una poesia e che questa è un'interpretazione drammatizzata, che inevitabilmente si prende una serie di libertà con la poesia e che è in qualche modo diversa dalla poesia. Altrimenti l'ascoltatore innocente potrebbe pensare che tutto questo sia esattamente ciò che intendevo quando ho scritto la poesia. Mi sembra una questione di una certa importanza». ELIOT, *The Letters of T.S. Eliot*, cit., s.p. (edizione digitale).

un'etica religiosa e diffondere cultura, intesa come i migliori traguardi in ogni settore della conoscenza umana, con lo scopo di elevare e istruire il pubblico<sup>45</sup>. Rivelatore, nel caso del radiodramma di *The Waste Land*, l'ordine da parte dei piani alti della BBC, nonostante il disappunto di Eliot, di censurare ogni riferimento all'aborto nella scena del pub in «A Game of Chess»: «The girl in the pub faced me with my only serious problem; for unlike poor Lil, the BBC flatly refused to swallow any abortion pill»<sup>46</sup>, scrive Bridson nella sua autobiografia. Tuttavia, in maniera ancora più esplicita, sono i commentatori Michael Roberts, che interpreta il ruolo di un ascoltatore ordinario, e Freddie H. Grisewood a offrire al pubblico, sotto forma di un dialogo introduttivo molto didascalico scritto da Ian Cox, un'interpretazione inequivoca e di stampo moralistico che ben si allinea con l'ideologia di Reith e in parte con l'interpretazione che Brooks aveva dato solo un anno prima in «*The Waste Land: A Critique of the Myth*». Oltre a evidenziare la difficoltà della comprensione del testo di partenza, il dialogo mette in evidenza un aspetto che anche Brooks aveva sottolineato, ovvero la sedicente critica da parte dell'autore nei riguardi della secolarizzazione e sterilità della vita moderna. Brooks si opponeva all'interpretazione del poemetto come espressione della disillusione del primo Novecento, ritenendola un « cliché of left-wing criticism »<sup>47</sup>, e sosteneva che la poesia rivelasse, oltre alla critica alla contemporaneità secolarizzata, un messaggio di speranza sulla riabilitazione di un sistema di credenze di stampo religioso, esemplificato dalla volontà del Re Pescatore di ordinare le sue terre nella sezione conclusiva del poemetto: « Shall at least set my lands in order? »<sup>48</sup> (v.425). In modo simile, durante la trasmissione della BBC, i due commentatori offrono all'ascoltatore un'univoca, semplificata interpretazione che vede nei vari riferimenti intertestuali e nei riti pagani di cui parla Frazer un messaggio ben identificabile: dietro un linguaggio poetico che all'orecchio dell'ascoltatore o all'occhio del lettore può apparire complesso, si nasconde un messaggio semplice. Un messaggio riassumibile nella necessità della società moderna ormai sterile e sull'orlo della secolarizzazione di essere rivitalizzata dalla religione e che scredita, al tempo stesso, l'interpretazione dei molti che invece vi vedevano un urlo corale di disillusione.

<sup>45</sup> T. AVERY, *Radio Modernism. Literature, Ethics, and the BBC, 1922-1938*, Ashgate, Aldershot 2006, pp. 7-13.

<sup>46</sup> «La ragazza del pub mi ha posto di fronte al mio unico problema serio: a differenza della povera Lil, la BBC si rifiutava categoricamente di inghiottire qualsivoglia pillola abortiva». BRIDSON, *Prospero and Ariel*, cit., pp. 64-65.

<sup>47</sup> «Cliché della critica di sinistra». BROOKS, *Modern Poetry and the Tradition*, cit., p. 166.

<sup>48</sup> «Saprò almeno mettere ordine nelle mie terre?». ELIOT, *La terra devastata*, cit., p. 72.

## IV

Le ricezioni di *The Waste Land* in forma poetica scritta o come radiodramma commentato riguardano, dunque, questioni fortemente rilevanti legate all'interpretazione che interessano principalmente l'individuazione delle voci dei personaggi e la ricerca di una narrativa coerente. Nel primo caso, i primi lettori e critici del poemetto, pur avvertendo un'attrazione per il testo, hanno esperito un senso di inquietudine e disorientamento, mitigato solo in parte dalle note aggiunte dall'autore successivamente. La tendenza degli studiosi appartenenti al *New Criticism* di individuare un'interpretazione univoca e strumentale del poemetto sembrerebbe, inoltre, aver influenzato la versione adattata per la radio. Nel radiodramma l'ambiguità delle voci della terra devastata viene senz'altro ridotta, anche se tramite scelte non sempre coerenti. Inoltre, la natura didascalica e programmatica ascrivibile all'oralità mediata non soltanto semplifica l'operazione di decodifica per l'ascoltatore – popolarizzando un'opera modernista per un pubblico non specializzato – ma esaspera, tramite le caratteristiche proprie del mezzo, la tendenza già individuata e praticata dai critici di offrire al pubblico un'interpretazione chiara e inequivoca, che potesse dare coerenza al conturbante senso di terrore causato da un'opera che rifletteva su ogni fronte il fallimento delle convenzioni su cui fondava il secolo precedente.

## Bibliografia

- AVERY, T., *Radio Modernism. Literature, Ethics, and the BBC, 1922-1938*, Ashgate, Aldershot 2006.
- BARTHES, R., *The Death of the Author*, trad. di S. Heath, in ID. *Image, Music, Text*, Fontana Press, London 1977.
- BARTHES, R. S/Z, Éditions du Seuil, Paris 1970.
- BRIDSON, D.G., *Prospero and Ariel: The Rise and Fall of Radio. A Personal Recollection*, Victor Gollancz, London 1971.
- BROOKS, C., *The Waste Land: A Critique of the Myth*, in ID., *Modern Poetry and the Tradition*, University of North Carolina Press, Chapel Hill 1939.
- CREIGHTON, J.V., *The Read and Modern and Post-Modern Fiction*, «College Literature», 1982, 9, III, pp. 216-230.
- ELIOT, T.S., *La terra devastata*, a cura di C. Gallo, Il Saggiatore, Milano 2021.
- ID., *The Frontiers of Criticism*, in *The Complete Prose of T.S. Eliot. The Critical Edition. Still and Still Moving, 1954-1965*, VIII, edited by J.S. Brooker, R. Schuchard, Johns Hopkins University Press, Baltimore 2019.
- ID., *The Letters of T.S. Eliot. 1936-1938*, VIII, edited by V. Eliot, J. Haffenden, Faber

- & Faber, London 2019.
- ID., Preface to *For Lancelot Andrewes*, in *The Complete Prose of T.S. Eliot. The Critical Edition. Literature. Politics. Belief, 1927-1929*, III, edited by F. Dickey, J. Formichelli, R. Schuchard, Johns Hopkins University Press, Baltimore 2015.
- FRASCA, G., *La letteratura nel reticolo mediale. La lettera che muore*, Luca Sossella Editore, Bologna 2015.
- GOODY, J., *The Power of the Written Tradition*, Smithsonian Institution Press, Washington-London 2000.
- LA CHANCE, P.R., *The Function of Voice in The Waste Land*, «Style», 1971, 5, II, pp. 101-118.
- LEAVIS, Q.D., *Fiction and the Reading Public*, Chatto & Windus, London 1939.
- MCLUHAN, M., *The Gutenberg Galaxy. The Making of Typographic Man*, Routledge and Kegan Paul, London 1962.
- PETERS, J.D., *Parlare al vento: Storia dell'idea di comunicazione* [1999], traduzione di L. Petullà, Meltemi, Roma 2005.
- RAINEY, L., *Revisiting "The Waste Land"*, Yale University Press, New Haven-London 2005.
- RIDING, L., GRAVES, R., *A Survey of Modernist Poetry*, Doubledry, Doran & Company, New York 1928.
- SCHAFTER, B.M., *The Soundscape. Our Sonic Environment and the Tuning of the World*, Destiny Books, Rochester 1977.
- ZUMTHOR, P., *La presenza della voce. Introduzione alla poesia orale*, traduzione di C. Di Girolamo, il Mulino, Bologna 1984.

# «Diventare così da carne segno». Il corpo come strumento di lettura della realtà: brevi cenni dal *Purgatorio* di Dante a *Salò* di Pasolini

Francesco Di Giandomenico

Università dell'Aquila

L'articolo espone il dialogo sul corpo come strumento ermeneutico di lettura del mondo nell'immaginario polimorfico della letteratura dantesca e del cinema pasoliniano. Si tenterà di accennare ai corpi nel *Purgatorio*, dove Dante li inserisce in questo *uncodified second realm*, e nel corpo-cinema di un Pasolini che li definisce soggetti della Passione e oggetti del Potere. Si dimostrerà che per l'uno "*the hero*" of the *Divina Commedia* is a *student*, e che per l'altro si può fare a meno del "verbo" per risolversi pienamente nella "carne" del cinema.

*Polimorfismo, corpo, Genremischung, letteratura, cinema*

## **Prologo**

La lettura è un'estravaganza della scrittura, nel senso che riesce a vagare al di fuori del canonico. Leggere implica lo scrivere al di fuori dello spazio testuale, cosicché l'estravaganza generi la riscrittura di un testo, tendendo a considerare come fondamento la rilettura secondo un rinnovato dialogo ermeneutico con le arti: per questo Barthes afferma che «l'identità formale dello scrittore prende veramente corpo solo al di fuori dell'instaurazione delle regole di grammatica e delle costanti dello stile»<sup>1</sup>, come anche Ricoeur e Jüngel sostengono che l'atto della lettura è la contemporanea decontestualizzazione e ricontestualizzazione

<sup>1</sup>R. BARTHES, *Il grado zero della scrittura*, Einaudi, Torino 1982, p. 12.

del testo in una nuova situazione<sup>2</sup>. Nell'atto della lettura noi percepiamo lo scrivere al di fuori del testo e fondiamo una nuova ermeneutica del testo stesso: è lì che nasce l'esperienza estetica, è lì che si forma l'orizzonte d'attesa, è lì che la triade autore-scrittore-lettore si fondono e rifondono l'esperienza estetico-ermeneutica. Leggere poi vuol dire leggere corpi, esperienze, vite: leggere un corpo, quindi, implica questo scrivere al di fuori, raggiungendo così il senso stesso della lettura al confine con i nostri corpi, dunque anche con la nostra percezione della lettura. Per questo la letteratura e le arti in genere sono storie di corpi – una sorta di estravaganze dello spirito – e leggere il corpo vuol dire intessere un corpo prevedendone l'extra-testualità<sup>3</sup>.

Qualsiasi tentativo di scrivere o definire il corpo può risultare fallimentare: questa indefinibilità – che è essenza stessa del corpo, dei corpi – stimola continuamente la sua inconcepibilità e fonda un terreno fecondo d'incontri e di scontri. Il corpo è disperso nel bene e nel male, va al di là del bene e del male, oltrepassa i regni della soggettività e dell'oggettività e s'imbarca, senza arenarsi, nel vasto mare delle definizioni ambigue, visto che la scrittura è «una funzione» – cioè «il rapporto tra creazione e società» – dunque di per sé una «realtà ambigua»<sup>4</sup>. Quindi, scrivere i corpi significa leggerne le ambiguità estravaganti che oscillano tra la creazione autoriale e l'esigenza sociale. Un'oscillazione analoga riguarda anche il corpo: come sostiene Galimberti, infatti, il corpo si apre all'ambivalenza del simbolo a tal punto da vedersi spaccata l'identità, lasciando vivere le parti in un perpetuo rapporto tensionale<sup>5</sup>. Le letture del corpo sono molteplici e le sue definizioni fluttuano da un codice a un altro, tanto che – come spiega Baudrillard – «per la medicina il corpo di riferimento è il *cadavere* [...], per la religione [...] è l'*animale* [...], per l'economia politica [...] è il *robot* [...], per la semiologia [...] è il *manichino*, tanto che «il corpo non significa nulla, non

<sup>2</sup>P. RICŒUR, E. JÜNGEL, *Dire Dio. Per un'ermeneutica del linguaggio religioso*, Queriniana, Brescia 2005, p. 49.

<sup>3</sup>In tal senso si dimostra esemplare il primo episodio cardine della letteratura stilnovistica inscritta come storia di corpi, di sesso, di desiderio, di erotismo proprio nell'episodio di Francesca da Rimini, prima interlocutrice del Dante personaggio della *Commedia* e prima lettrice erotica nella *Commedia* – tanto che *Inferno* V viene definito come «the canto with the greatest number of references to the act of reading» (A. CORNISH, *Beliving in Dante. Truth in fiction*, Cambridge University Press, Cambridge 2022, p. 29). Per lo stesso motivo, spiega Cornish, «Francesca did not simply read a book, she let the book read her» (CORNISH, *Beliving in Dante*, cit., p. 37). Da qui nasce la letterarietà del corpo, da qui nasce l'empatia per il dialogo tra *eros* e *thanatos* nell'esperienza di Francesca come prima lettrice nella *Commedia*, da qui si ripercuote la sua esperienza di lettura come dialogo ermeneutico tra la corporeità e l'ermeneutica nelle nostre esperienze personali: la morte apparente di Dante, che cade come corpo morto, è indicativa dell'operazione che prevede una lettura del corpo come qualcosa letta al di fuori del testo, cioè che *in extremis* si sacrifica per dare spazio (e tempo) all'interpretazione.

<sup>4</sup>BARTHES, *Il grado zero della scrittura*, cit., pp. 12-13.

<sup>5</sup>U. GALIMBERTI, *Il corpo*, Feltrinelli, Milano 2021, p. 479.

dice nulla perché esso parla sempre esclusivamente la lingua degli altri (codici) che in esso vengono a essere iscritti»<sup>6</sup>. Il corpo, dunque, non ha assolute enciclopedie di riferimento né per natura né per cultura e non ha neanche vocabolari né dizionari che ne sostengano un'assoluta definizione verticale, ma sembrerebbe essere un fenomeno inscritto e descritto orizzontalmente sulla base di "altro": pertanto esso è *signum* per eccellenza, la cui iscrizione anagrafica nel registro della natura (di cui farebbe parte) è strettamente correlata alla sua descrizione disgrafica nel registro della cultura (a cui farebbe riferimento).

A questo punto sorge spontanea una domanda: che cos'è il corpo per le letterature? Prendendo in prestito la definizione di Jean-Luc Nancy, il corpo è il suo «essere-scritto»<sup>7</sup>. La letteratura non iscrive i corpi nel suo codice né descrive i corpi tramite il suo codice, bensì li "e-scrive", cioè li pone al di fuori della testualità dove apparentemente sono iscritti e descritti. Dunque, nelle letterature il corpo, più che rappresentare un tessuto scrittorio, appare invece come scrittura tessuta. Questo si può evincere in Dante come corpo-ombra nel suo *Purgatorio* ed in Pasolini nel suo cinema di poesia come *corpo fracassao*<sup>8</sup>. Tali autori, come estremità nella letteratura italiana parlano dei corpi in virtù del fatto che le loro arti possono essere considerate storie di corpi: quest'ultimi muoiono nel momento in cui vengono scritti e nascono nel momento in cui vengono scritti, ossia vengono tirati fuori dal testo e vivono al limite del testo stesso poiché «scrivere [è] toccare l'estremità»<sup>9</sup> e la scrittura «non vuol dire mostrare o dimostrare un significato, ma indica un gesto per *toccare il senso*»<sup>10</sup>. Così le letterature arrivano esteticamente a toccare il profondo che alberga in noi: la letteratura del corpo genera il "corpo della letteratura", sodalizzando con i nostri corpi all'estremità delle nostre geografie epidermiche e generando così un'esperienza estetica nelle superfici più profonde della medesima corporeità.

Come Dante, tramite l'apostrofe (ossia gli appelli al lettore), legge ed scrive i suoi corpi consigliando spesso di «aguzzar [...] li occhi» (*Purg.* VIII, 19) – poiché «sospende il racconto del suo viaggio per rivolgersi direttamente al lettore e richiamare l'attenzione sul significato della narrazione»<sup>11</sup>; così Pasolini, tra-

<sup>6</sup> Cfr. *ibid.*, cit., pp. 484-485.

<sup>7</sup> J.L. NANCY, *Corpus*, Cronopio, Napoli 2021, p. 19.

<sup>8</sup> Cfr. B. MARIN, *El critoleo del corpo fracassao. Litànie a la memoria de Pier Paolo Pasolini*, Quodlibet, Macerata 2021.

<sup>9</sup> NANCY, *Corpus*, cit., p. 12.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 18.

<sup>11</sup> V. Russo, *appello al lettore*, *Enciclopedia Dantesca*, 1970, <[https://www.treccani.it/enciclopedia/appello-al-lettore\\_%28Enciclopedia-Dantesca%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/appello-al-lettore_%28Enciclopedia-Dantesca%29/)> (15/11/2023). Cfr. E.R. CURTIUS, *European Literature and Medieval Middle Age*, Princeton University Press, Princeton 2013, p. 326 e sgg.: «The "hero" of the Divina Commedia is a student. His teachers are Virgil and Beatrice: Reason and Grace, Knowledge and Love, Imperial Rome and Christian Rome. The highest activities and experiences of the mind are for Dante connected with learning, with reading, with assimilating

mite la riscrittura cinematografica, legge ed scrive i suoi corpi consigliando in maniera anfibologica di «seguire i “fatti”, la “trama”, trattenendosi sulla pagina il meno possibile»<sup>12</sup>.

### **«S'io era corpo, e qui non si concepe»: paura e desiderio della corporeità**

#### ***Lettura del corpo in Dante come espressione dell'esplorabile: scrittura, storia e ricordo***

Premesso che la *Commedia* cerca di «considerare d'imitare la vita, le condizioni dell'esistenza umana» esponendo «la narratività della condizione umana» secondo l'equivalenza «vita = viaggio = testo», scopriamo in Dante che «la vita del pellegrino è un “corso” e il suo “corso” è un “testo”»<sup>13</sup>: dunque, la *Commedia* è storia di corpi scritti nel limite del testo, di quello cioè della vita di ogni corpo che ha un corso, una storia personale. Dante ha sempre mostrato interesse civile e spirituale per l'essere umano, dunque anche e soprattutto per il corpo come elemento veicolare della realtà letteraria<sup>14</sup>. Fondamentalmente, il Dante interessato all'umano legge corpi disumani nell'*Inferno* e transumani nel *Paradiso*: la domanda, allora, su cosa voglia rappresentare il corpo nel *Purgatorio* si rivela particolarmente necessaria. Poiché il *Purgatorio* è sia la cantica letteraria della novità sia il regno ultraterreno della novità, anche la questione legata diretta-

through books a preexistent truth. Hence, for him, writing and the book can be the media of expression for the “highest moments” of poetry and human life. Dante expressly recommends that the Divina Commedia be read and studied. It is to be studied by the reader “on his bench” (*Par. X, 22*) as a lezione (*Inf. XX, 20*), as a lesson, it will afford him spiritual fruit (*Inf. XX, 19*) and food (*Par. X, 25*)».

<sup>12</sup> G. LEONELLI, *Le ceneri di Gramsci*, in P.P. PASOLINI, *Le ceneri di Gramsci*, Garzanti, Milano 2022, p. VI. Cfr. V. CERAMI, *La trascrizione dello sguardo*, in *Per il cinema*, I, a cura di W. Siti, F. Zabagli, Mondadori, «I Meridiani», Milano 2001, p. XXVII e sgg. Le sceneggiature pasoliniane sono da «proporre come lettura a sé stante» e bisogna «leggere sapendo in partenza che la scrittura è in funzione di un film “da farsi”. È una scrittura che rimanda a ipotetiche immagini da proiettare sullo schermo», in quanto la sceneggiatura «ha una sua “funzionalità”: serve come guida al regista nel momento di mettere in piedi una scena e di dirigere la recitazione degli attori. L'ordine delle immagini disegna la trama della sequenza. [...] Il lettore, come succede nella letteratura tradizionale, “vede” quel che c'è dietro a un'espressione, suggestionato dalle immagini che si alternano nella sua fantasia».

<sup>13</sup> T. BAROLINI, *Dante and the Origin of Italian Literary Culture*, Fordham University Press, New York 2013, pp. 38-39.

<sup>14</sup> Come afferma lo stesso Pasolini in un'intervista: «Dante [...] ha scritto un poema che è allo stesso tempo un altro poema che si fa al di fuori di lui». Cfr. W. SITI, F. ZABAGLI (a cura di), *Per il cinema*, II, Mondadori, «I Meridiani», Milano 2001, p. 2896.

mente al corpo e alla corporeità è incardinata nel segno della novità. Quel corpo del Dante *viator* – iscritto nella condizione purgatoriale e descritto dalla salita che lo attende – genera incertezza e solitudine sin dai primi versi del *Purgatorio* e deriva dall'incertezza plasmata nella paura del peccato (diretta conseguenza della precedente esperienza infernale) e dalla solitudine plasmata nel desiderio della grazia (diretta causa della successiva esperienza paradisiaca).

La condizione che meglio descrive questo stato mediano è sicuramente il sesto girone purgatoriale – in particolare i canti XXII, XXIII e XXIV – ossia il luogo *par excellence* che riguarda il corpo, dove si punisce e si purga la colpa e il vizio della gola per cui, secondo la morale tomistica, «aliquis [...] scienter excedat mensuram in edendo»<sup>15</sup>. Sebbene nell'*Inferno* venga dedicato a tale condizione soltanto il terzo girone nel canto sesto – dove le anime dannate, i cui corpi sono «vanità che par persona» (*Inf.* VI, 36), sono puniti con «grandine grossa, acqua tinta e neve» (*Inf.* VI, 10) – il *Purgatorio* descrive dapprima una zona già conformata come corpo sita nell'Antipurgatorio, che fa da sfondo alla situazione descrittiva del corpo: essendo un posto dove «la scrittura è piana» (*Purg.* VI, 34), ad un certo punto esso presenta la «sponda» del «piano solingo» che – dice il Poeta – «misurrebbe in tre volte un corpo umano» (*Purg.* X, 20-24).

Da questa escrizione spaziale del corpo-luogo – cui si conforma quella particolare zona oltremontana – si giunge concettualmente al sesto girone, dove invece i peccatori «quorum deus venter est»<sup>16</sup> s'imbattono in «un alber [...] con pomi a odorar soavi e buoni» (*Purg.* XXII, 131-32) e in «un liquor chiaro» (*Purg.* XXII, 137): essi affrontano così il desiderio della fame e della sete. In questo contesto Dante legge corpi nelle anime «oscur[e] e cav[e]», «palid[e]» e «tanto scem[e]» cioè con gli occhi incavati, pieni d'ombra e con la pelle modellata nelle proprie ossa (cfr. *Purg.* XXIII, 22-24), per cui il poeta s'interroga sulla «cagione [...] di lor magrezza e di lor trista squama» (*Purg.* XXIII, 39) escrivendoli dalla loro normale situazione storica. Ed è così che Forese Donati, amico di tenzoni del giovane Dante, si scrive nella corporeità terrestre suggerendo al pellegrino di «non contendere a l'asciutta scabbia / che [...] scolora [...] la pelle, / né a difetto di carne» (*Purg.* XXIII, 49-51), vale a dire l'*agnitio* di Dante non può essere distratta dalla fattezze di corpi che si estraniavano di per sé dalla loro stessa definizione purgatoriale.

Si può dunque parlare di ricordo del corpo, che si traduce nella meraviglia delle ombre purgatoriali – complice la vista del corpo di Dante che fa ombra di sé stesso proprio in quell'ambiente oltremontano. Diverse sono le esclamazioni di quelle anime miserevoli, tanto che Dante le indica con varie terzine in

<sup>15</sup> Cfr. L. ONDER, V. RUSSO, *gola*, in *Enciclopedia Dantesca*, 1970, <[https://www.treccani.it/enciclopedia/gola\\_%28Enciclopedia-Dantesca%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/gola_%28Enciclopedia-Dantesca%29/)> (16 novembre 2023).

<sup>16</sup> Cfr. ONDER, RUSSO, *gola*, cit.

*Purgatorio* V: «e come vivo par che si conduca!» (6), «io non dava loco / per lo mio corpo al trapassar d'i raggi» (25-26), «l' corpo di costui è vera carne» (33), «anima che vai per esser lieta / con quelle membra con le quai nascesti» (46-47).

Pertanto, il purgatorio è il luogo emblematico per quel che riguarda una temporalità, strettamente correlata ad un senso di corporeità che si barcamena tra il tempo della storia e l'eternità del tempo. Questa caratteristica ambivalente si evince particolarmente in vali *loci* della cantica: ad esempio in *Purg.* V, 83-84 Iacopo di Fano si vede proiettato nel momento in cui percepisce «de le [sue] vene farsi in terra laco» (*Purg.* V, 84); oppure in *Purg.* V, 100-108 Buonconte da Montefeltro racconta di aver perduto la vista e la parola cosicché, allo stupore della sua nuova realtà temporale («e rimase la mia carne sola»), un «angel d'inferno» può altrettanto esclamare: «io farò de l'altro altro governo», cioè riservare un diverso trattamento temporale al suo corpo, considerato che l'anima, pentitasi, è giunta già in purgatorio: questo fatto scatena il ricordo di quel corpo che, nella finzione letteraria, il fiume Archiano rivolta «per le ripe e per lo fondo, / poi di sua preda [lo] coperse e cinse». In tal senso si vagheggia ciò che già aveva espresso Virgilio e poi comunicato anche Manfredi in *Purg.* III, dove Dante si pone effettivamente il problema della sofferenza corporale delle anime («simili corpi», cioè separati per definizione dal corpo)<sup>17</sup>. Davanti alle dubbiose anime, Virgilio rimarca una volta per tutte che quello di Dante è «corpo uman che voi vedete» (95): Manfredi, perciò, esprime preoccupazione per «l'ossa del corpo [suo]» (127) che «or le bagna la pioggia e move il vento» (130) – ciò che Barolini definisce abilmente «quasi-nostalgia for the body» e «a distillation of the nostalgia for the body»<sup>18</sup>.

### **«Il corpo: ecco una terra»: passione e ideologia della corporeità**

#### ***Lettura del corpo in Pasolini come espressione dell'inesplorabile: scrittura, mito e futuro***

Riguardo al cinema di Pasolini scrive Martone che «attraversare la sua filmografia è come viaggiare tra continenti separati e lontani»<sup>19</sup>: effettivamente il cinema pasoliniano è tanto esplorabile secondo la passione quanto impraticabile.

<sup>17</sup> È un problema che Dante poi spiegherà in *Purg.* XXV con la concezione dei corpi aerei o diafani.

<sup>18</sup> T. BAROLINI, *Purgatorio 3*, <<https://digitaldante.columbia.edu/dante/divine-comedy/purgatorio/purgatorio-3/>> e *Purgatorio 5*, <<https://digitaldante.columbia.edu/dante/divine-comedy/purgatorio/purgatorio-5/>> (16 novembre 2023).

<sup>19</sup> Cfr. M. MARTONE, «Non padre, ma umile fratello», in W. SITI, F. ZABAGLI (a cura di), *Per il cinema*, I, Mondadori, «I Meridiani», Milano 2001, p. XXIII.

bile secondo l'ideologia<sup>20</sup>. Quella di Pasolini è una realtà che viene comunicata visualmente «in maniera estremamente rozza, quasi animale»<sup>21</sup>: infatti, «l'autore cinematografico non possiede un dizionario ma una possibilità infinita»<sup>22</sup> di scrivere la realtà, i cui segni non vengono presi «dalla teca, dalla custodia, dal bagaglio: ma dal caos»<sup>23</sup>; allo stesso tempo, «il destinatario del prodotto cinematografico è anche abituato a leggere visivamente la realtà»<sup>24</sup>, nonché percettore del cinema (o l'im-segno<sup>25</sup>) annegando – come ricorda Cerami – sempre di più «le parole (e con esse, forse, anche il proprio essere scrittore in un ordito visivo che sembra poter finalmente fare a meno del “verbo” per risolversi pienamente – e senza residui – nella “carne” del cinema»<sup>26</sup>. Quella stessa carne, a partire dalla struttura dell'incompiuta *Trilogia della morte*, sarà l'essenza dei corpi umani lacerati nel e dal suo cinema, partendo dall'*Abiura dalla Trilogia della Vita*<sup>27</sup>. Tuttavia, nell'intera opera pasoliniana indelebilmente «restano i corpi che nella *Trilogia*, lugubremente più che lubrificamente, sussultano in una sfrenatezza dionisiaca, e che in Salò vengono reificati con scienza nazista dal potere»<sup>28</sup>.

<sup>20</sup> Non a caso, egli scrive in appendice all'*Edipo re* che «il cinema è una raccolta avida [...] di realtà che resta realtà [...]». Cfr. SITI, ZABAGLI, *Per il cinema*, cit., p. 1058.

<sup>21</sup> W. SITI, S. DE LAUDE (a cura di), *Saggi sulla letteratura e sull'arte*, Mondadori, «I Meridiani», Milano 2008, p. 1463.

<sup>22</sup> SITI, DE LAUDE (a cura di), *Saggi sulla letteratura e sull'arte*, cit., p. 1464.

<sup>23</sup> *Ibid.*, pp. 1464-1465.

<sup>24</sup> *Ibid.*, pp. 1462.

<sup>25</sup> *Ibid.*, pp. 1494.

<sup>26</sup> G. CANOVA, *Prefazione*, in P.P. PASOLINI, *Trilogia della vita. Il Decameron, I racconti di Canterbury, Il Fiore delle Mille e una notte*, Garzanti, Milano 2018, p. 8. Come spiega Pasolini nel saggio del 1966 intitolato *In calce al cinema di poesia*, l'essere umano considera naturalmente lo scrivere e il dire come «atti di cultura» che si confondono nella sua testa generando una trinità interpretativa a livello fonico, grafico e cinemico; al contrario, il cinema ha bisogno di una scrittura più potente per evocare una sorta di “commozione estetica” in chi legge le immagini – segue cioè una grammatica differente da quella dello scrittore de facto – tanto che lo sforzo del cinematografista è di dire con un solo elemento, cioè l'immagine o cinema, quello che di solito si dice con tre elementi. Cfr. SITI, DE LAUDE (a cura di), *Saggi sulla letteratura e sull'arte*, cit., pp. 2963-2966.

<sup>27</sup> Pasolini avrebbe affrontato la Realtà non più come «una forza del Passato» ma sotto il profilo temporale del crollo del presente che implica anche il crollo del passato, poiché «la vita è un mucchio di insignificanti e ironiche rovine»: cfr. W. SITI, S. DE LAUDE (a cura di), *Saggi sulla politica e sulla società*, Mondadori, «I Meridiani», Milano 1999, p. 601. Pertanto, con il Pasolini cinematografista la realtà si scrive in completa autonomia fino a sgretolarsi in sé stessa; si avverte visivamente il passaggio dal mondo contadino – fatto di sacralità di passione – a quello del Potere, unico motore immobile “anarchico”, culminante in Salò «dove sono corpi che straziano e corpi straziati» e dove «all'uomo viene perfino tolta la proprietà del corpo»: cfr. W. SITI, F. ZABAGLI (a cura di), *Per il cinema*, cit., p. XLV.

<sup>28</sup> SITI, ZABAGLI, *Per il cinema*, cit., p. XLVI. La scrittura cinematografica pasoliniana darà conto di questo passaggio interno ed interiore, dal dionisiaco all'anarchico, dalla pacata ebbrezza del *Decameron* alla sfrenata pacatezza di Salò – passaggio dal quale si evince che l'escrizione dei corpi sarà gradatamente più superbamente evidente. Se non altro perché, mentre nella scrittura si può raccontare il pensiero di un personaggio, nella scrittura cinematografica è fisiologicamente

Anche in Pasolini, dunque, – come in Dante il *Purgatorio* – il cinema è un luogo emblematico per la lettura del corpo che, per l'appunto, “si legge” al di fuori del cinema. Ciò si evince nei film della *Trilogia della vita* ossia «in quella massa organica di corpi-sguardi-coiti-peni-pance-seni-peli e culi che costituisce il vero “testo”»<sup>29</sup>. Ciò però si evince anche in *Salò o le 120 giornate di Sodoma*, in un film che funge da spartiacque ermeneutico e da sfondo dialogico tra i due grandi assenti cinematografici di Pasolini che parlano in sottofondo di quel materialmente divino incorporeo chiamato Dio, o fede, o Ideologia, ossia il *San Paolo e Porno-Theo-Kolossal* – due grandi corpi filmici scritti nel corpo-cinema: l'uno è «un FILM TEOLOGICO»<sup>30</sup>, una trasposizione cinematografica sottoforma di appunti dell'intera vicenda di San Paolo ai giorni nostri «per dare cinematograficamente nel modo più diretto e violento l'impressione e la convinzione della sua attualità» – poiché «San Paolo è *qui, oggi, tra noi* [...] quasi fisicamente e materialmente»<sup>31</sup>; l'altro è un «racconto cinematografico», un «rozzo abbozzo», un «frammentaccio» oggetto di un dibattito piuttosto che di una lettura e affidato al nastro di un registratore da un Pasolini «invasato da vecchio spirito ereticale»<sup>32</sup>.

Nell'*Abbozzo di sceneggiatura per un film su San Paolo (sotto forma di appunti per un direttore di produzione)* assistiamo al momento finale in cui Paolo, mentre sorseggia l'ultima coca-cola in un bar newyorkese, «impallidito, affranto, degradato dal suo male [...] ma come in trance in delirio»<sup>33</sup> scompare dalla sceneggiatura scrivendosi così nel potenziale film di Pasolini e nel nostro immaginario: è un corpo malato che muore assassinato alla maniera di Luther King, nel quasi completo anonimato, di cui non rimane che il sangue gocciolante su d'una piccola pozza rosea di un alberghetto della metropoli statunitense: un San Paolo, insomma, con la faccia tumefatta, bianca, con la barba lunga che non si distingue da quella dei delinquenti comuni.

In *Porno-Theo-Kolossal*, invece, i protagonisti Epifanio-Eduardo e Nunzio-Ninetto inseguono disperatamente la cometa dell'Ideologia e, dopo aver vi-

vietato leggere l'impressione interiore di un personaggio, proprio perché «il cinema è arte esclusivamente comportamentale, “fenomenologica”»: cfr. SITI, ZABAGLI (a cura di), *Per il cinema*, cit., pp. XXXIV-XXXV.

<sup>29</sup> G. CANOVA, *Prefazione*, in PASOLINI, *Trilogia della vita. Il Decameron, I racconti di Canterbury, Il Fiore delle Mille e una notte*, cit., p. 8. In questo caso si può parlare di corporeità scritta nella cinematografia pasoliniana, dove né cinema né corpo hanno più senso d'esistere e dove ancora il corpo e il cinema hanno definitivamente un significato nichilistico seppur intessuti nella Realtà.

<sup>30</sup> Come lo identifica lo stesso Pasolini in una lettera del 1966 a Don Emilio Cordero, direttore della Sanpaolofilm, per cui cfr. W. SITI, F. ZABAGLI (a cura di), *Per il cinema*, II, Mondadori, «I Meridiani», Milano 2001, p. 3151.

<sup>31</sup> SITI, ZABAGLI (a cura di), *Per il cinema*, cit., p. 2023.

<sup>32</sup> *Ibid.*, pp. 2757-2760.

<sup>33</sup> P.P. PASOLINI, *San Paolo*, Garzanti, Milano 2017, p. 153.

sto scomparire dietro le loro spalle le città di Sodoma-Roma, Gomorra-Milano e Numanzia-Parigi, giungono a Ur «irrimediabilmente tardi» per coronare il loro sogno d'incontrare il Messia, che nel frattempo è nato ed è già morto. Qui avviene il colpo di scena: come scrive Pasolini, «dal corpo di Nunzio si stacca la figura di un altro Nunzio: un Angelo» e così anche «dalla figura morta di Epifanio si stacca la figura di un altro Epifanio, la sua Anima»<sup>34</sup>. Salendo così verso l'oramai inesistente paradiso, i due si accorgono che è tutta un'illusione ma, grazie ad essa, hanno potuto conoscere la Realtà. Si tratta quasi d'un inconcludente *Salò* metafisico, necessariamente lontano dalla Terra, sotto la trama di «una fosca lettura-profezia del presente» secondo cui bisogna deludere, perché «la via / della verità passa anche attraverso i più orrendi / luoghi dell'estetismo, dell'isteria, / del rifacimento folle erudito»<sup>35</sup>.

L'escrizione della corporeità si rivela sia nel Paolo «con la faccia del malato, del reietto, ben diverso dal grande organizzatore e teologo, potente e sicuro di sé»<sup>36</sup>, sia nell'Angelo e nell'Anima – non più in Epifanio e in Nunzio giunti a destinazione in mutande: in tal modo, essa ci permette di leggere questa realtà ai confini della testualità cinematografica, particolarmente in queste due sceneggiature. Soltanto questo ci è concesso dalla storia personale del regista e soltanto così noi possiamo ancora ripetere, insieme a quei particolari personaggi – anche con un filo di voce sadica – di aver combattuto il buon combattimento, di aver terminato la corsa e di aver mantenuto la fede<sup>37</sup>, oltre ad affermare quasi masochisticamente che «la Cometa [...] è stata una stronzata. Ma senza quella stronzata [...]» non avremmo conosciuto il mondo possibile pasoliniano.

## *Epilogo*

Davanti al percorso corporeo di queste opere artistiche, si può dedurre come i corpi nelle letterature siano innominabili tanto da poterli accostare a Dio, alla Morte e alla Carne: tre entità, secondo Nancy, indicanti «un triplice nome del corpo di tutta l'onto-teologia», poiché «il corpo è la combinatoria esaustiva, l'assunzione comune di questi tre nomi impossibili in cui si esaurisce ogni significazione»<sup>38</sup>. Tanto in Dante quanto in Pasolini, dunque, i corpi diventano “da carne segno” – estrapolando una citazione dal repertorio poetico magrelliano – nella loro trascrizione artistica. Il tutto si legge in una doppia veste: quella

<sup>34</sup> SITI, ZABAGLI (a cura di), *Per il cinema*, cit., p. 2751.

<sup>35</sup> Cfr. A. FERRERO, *Il cinema di Pier Paolo Pasolini*, Marsilio-Universale economica Feltrinelli, Venezia-Milano 2022, p. 156.

<sup>36</sup> SITI, ZABAGLI (a cura di), *Per il cinema*, cit., p. 2019.

<sup>37</sup> Cfr. *ibid.*, p. 2019.

<sup>38</sup> J.L. NANCY, *Corpus*, Cronopio, Napoli 2021, p. 62.

del realismo del mistico, tipicamente dantesca; e quella del misticismo del reale, tipicamente pasoliniana.

Riguardo al realismo del mistico, Dante affronta un problema nuovo sia dal punto di vista sia filosofico sia teologico sia letterario nella cantica della novità, dove cioè il tempo intermedio è un tempo fittizio, immaginato, ossia “non codificato” – usando un lessico baroliniano: la possibilità, cioè, dell’anima di soffrire pene corporee – affrontato in *Purg.* XXV prima dell’ultimo incontro di corpi fittizi appartenenti a Guido Guinizzelli e Arnaut Daniel<sup>39</sup>. Una volta che l’anima umana «solvesi da la carne» (*Purg.* XXV, 80) e arriva nell’altro mondo cadendo «mirabilmente a l’una de le rive» (*Purg.* XXV, 86-87), si fissa «virtualmente» (*Purg.* XXV, 95) nell’aria purgatoriale divenendo una «forma novella» ossia ombra – come materialmente la stessa «virtute informativa» (*Purg.* XXV, 41) fissa il corpo terrestre. Si avverte, in questo contesto, l’escrizione del corpo storico nella testualità spaziotemporale del *Purgatorio*, dove Dante avverte questa voglia di spiegare l’inspiegabile nel suo «poema di corpi e non di anime»<sup>40</sup>, tentando la strada di una corporeità spirituale che si legge nel momento in cui si estrania sia dalla corporalità più abietta sia da quella più lucente. Tale interpretazione è corroborata dall’idea auerbachiana della *Commedia* come «didactic poem of encyclopedic dimensions» e come «literary work which imitates reality and in which all imaginable spheres of reality appear»<sup>41</sup>: si realizza così la concezione di lettura espressa da Curtius secondo cui «the “hero” of the Divina Commedia is a student»<sup>42</sup> – dunque di lettura mistica, poiché «the book – *in quo toto continetur* – is the Godhead»<sup>43</sup>.

Riguardo invece al misticismo del reale, nella testualità pasoliniana si può evincere da una parte San Paolo col suo corpo fracassato davanti alla Verità e, dall’altra, i corpi fracassati di Epifanio e Nunzio davanti alla Realtà. Tutti questi corpi fungono così da figura del vero e del reale sottoponendosi ad un’elevazione spirituale, dove San Paolo la vive e la sperimenta trasumanando e organizzando la vita nei sobborghi metropolitani e, invece, Epifanio e Nunzio nelle profondità cosmiche trasumanando qualsiasi organizzazione della vita<sup>44</sup>. La “porno-teologia colossale”<sup>45</sup> dei corpi-ombra danteschi e di quelli nati dalle

<sup>39</sup> A. M. CHIAVACCI LEONARDI (a cura di), *Dante. Commedia*, Mondadori, «I Meridiani», Milano 1994, p. 727ss.

<sup>40</sup> ID., *Dante. Commedia*, Mondadori, «I Meridiani», Milano 1994, p. 733.

<sup>41</sup> E. AUERBACH, *Mimesis. The Representation of Reality in Western Literature*, Princeton University Press, Princeton 2014, p. 189.

<sup>42</sup> E.R. CURTIUS, *European Literature and the Latin Middle Ages*, Princeton University Press, Princeton 2013, p. 326.

<sup>43</sup> CURTIUS, *European Literature and the Latin Middle Ages*, cit., p. 332.

<sup>44</sup> Cfr. P.P. PASOLINI, *Porno-Théo-Kolossal suivi de Le cinéma*, edite par D. Luglio. Éditions Mimesis Altera, Sesto San Giovanni 2016, p. 43.

<sup>45</sup> Cfr. PASOLINI, *Porno-Théo-Kolossal suivi de Le cinéma*, cit., p. 20-24, per cui “porno-” identifica

sceneggiature pasoliniane conduce dunque a quella figuratività corporea che porta a leggere il corpo come veicolo da una parte dell'ideologia della Fede; dall'altra parte, come veicolo della fede nell'Ideologia che illude pornograficamente l'essere umano davanti alle scelte, imprimendo un'ideologia colossale nel percorso storico dei corpi, complici di una realtà sempre più inesprimibile. Questo percorso, in Pasolini, termina già con «l'abiezione della carne, fetida di merda e di sperma» come già egli aveva espresso nella *Divina Mimesis*<sup>46</sup>: perciò in *Salò* si avverte l'inizio della fine già presagito nei film precedentemente analizzati, ossia la volontà refrattaria del Potere di applicare il sadomasochismo più esasperato nel mondo<sup>47</sup>. Se all'inizio i corpi erano una terra dove poter consentire al fiore della libertà di sbocciare nel terreno del Sacro, della Passione – senza cioè essere calpestato da qualsiasi intrusione sovrastrutturale – alla fine della sua carriera Pasolini dimostrerà che questo non sarebbe stato più possibile da un certo punto della Storia<sup>48</sup>.

Dunque, è legittimo affermare con le parole di Nancy: «ciò che di una scrittura [...] non si può leggere, ecco che cos'è un corpo»<sup>49</sup>. Stando a questa breve analisi dell'opera dantesca e pasoliniana, nell'era postmoderna fronteggiamo

l'utilizzo consumistico del corpo, "theo-" il carattere illusorio della fede nel suo valore ideologico e "kolossal" l'epica collera divina di fronte alla società umana insieme alla spettacolarizzazione della divinità ideologica.

<sup>46</sup> P.P. PASOLINI, *La Divina Mimesis*, Einaudi, Torino 1975, p. 17.

<sup>47</sup> Pertanto, la cinematografia di Pasolini vorrebbe essere un enorme contenitore dove l'Assoluto e il Sacro si fondono e si frammentano nel possibile rappresentabile; ma, come ricorda Siti, «per toccare l'Assoluto bisogna perdere se stessi nella Forma» (W. SITI, *Quindici riprese. Cinquant'anni di studi su Pasolini*, Rizzoli, Milano 2022, p. 370), pertanto il cinema pasoliniano è un «cinema di poesia» dove la poesia del cinema si esprime attraverso la bellezza primigenia edotta dai corpi e la caducità consumistica indotta nei corpi. Indagando allora come si scrive il corpo in Pasolini, ovvero come il corpo scriva l'opera di Pasolini – in particolare l'opera cinematografica – possiamo far fede a quanto scritto dallo stesso autore in *Empirismo eretico*: «Che io usi la scrittura o che io usi il cinema altro non faccio che evocare nella sua fisicità, traducendola, la Lingua della Realtà», per cui cfr. W. SITI, S. DE LAUDE (a cura di), *Saggi sulla letteratura e sull'arte*, Mondadori, «I Meridiani», Milano 1999, p. 1594. Il corpo di Pasolini (e in Pasolini) assume uno statuto primario e primigenio, sin da Il nini muart, una sorta di sacra rappresentazione di un giovane corpo-Narciso morto e avente il colôr /da la sère. Il corpo nel cinema pasoliniano, dunque, assume in sé quelle caratteristiche archetipiche del cinema stesso, ossia la «violenza espressiva» e la «fisicità onirica», per cui cfr. SITI, DE LAUDE (a cura di), *Saggi sulla letteratura e sull'arte*, cit., p. 1468. Siamo di fronte a una lettura di un corpo che, nell'immaginario polimorfico del cinema di Pasolini, mira a comunicare – oltre che a incarnare – la possibilità di tali caratteristiche.

<sup>48</sup> Infatti, «il nuovo consumismo aveva assassinato il corpo e la psiche» (SITI, *Quindici riprese. Cinquant'anni di studi su Pasolini*, cit., p. 370) e l'Ideologia imperante, nel totale appiattimento borghese, avrebbe declassato quegli stessi corpi sottomessi già per natura alla creaturalità e alla fragilità tipica delle classi subalterne, tuttavia ancora caratterizzati da una disperata vitalità – peculiarità di un «realismo creaturale» (cfr. PASOLINI, *Porno-Théo-Kolossal suivi de Le cinéma*, cit., p. 11) primitivo ed apparentemente incorruttibile.

<sup>49</sup> Cfr. J.L. NANCY, *Corpus*, Cronopio, Napoli 2021, p. 71.

la Realtà sapendo che neanche Dante avrebbe letto definitivamente il corpo scritto di Dio, pur scorgendo «legato con amore in un volume / ciò che per l'universo si squaderna» (*Par.* XXXIII, 86-87); e fronteggiamo ancora la Realtà sapendo che il Pasolini di *Trasumanar e organizzar* ci definisce (empiricamente ed ereticamente) vecchi senza l'amore per i libri e perfetti abitanti d'un mondo rinnovato, Automa in quanto Tutto. In entrambe le prospettive proposte si può ben affermare – analogamente a quanto scritto da Fusillo a proposito di *Teorema* e di *Affabulazione* – che «l'illuminismo della società neocapitalista viene messo in crisi dall'irrompere del sacro [...]»<sup>50</sup>: nel caso di Dante, è lo scandalo del corpo-ombra multiforme; tuttavia, in Pasolini non è altro che lo scandalo del corpo-sesso multiforme.

Rifondando quindi il concetto di lettura nel segno dell'inconcludenza, solo in tal caso saremo coscienti del fatto che la letteratura possa ancora «servire a fecondare il corpo della realtà» ovvero – come scrisse il Pasolini delle *Ceneri* e come confermerebbe indubbiamente anche il Dante della *Commedia* – la letteratura serve a «far parlare le cose»<sup>51</sup>.

## **Bibliografia**

- AUERBACH, E., *Mimesis. The Representation of Reality in Western Literature*, Princeton University Press 2014.
- BAROLINI, T., *Dante and the Origin of Italian Literary Culture*, Fordham University Press, New York 2013.
- BARTHES, R., *Il grado zero della scrittura*, Einaudi, Torino 1982.
- CHIAVACCI LEONARDI, A. M. (a cura di), *Dante. Commedia*, Mondadori, «I Meridiani», Milano 1994.
- CORNISH, A., *Believing in Dante. Truth in fiction*, Cambridge University Press, Cambridge 2022.
- CURTIUS, E. R., *European Literature and Medieval Middle Age*, Princeton University Press, Princeton 2013.
- FERRERO, A., *Il cinema di Pier Paolo Pasolini*, Marsilio-Universale economica Feltrinelli, Venezia-Milano 2022.
- FUSILLO, M., *L'immaginario polimorfico fra letteratura, teatro e cinema*, Pellegrini Editore, Cosenza 2018.
- GALIMBERTI, U., *Il corpo*, Feltrinelli, Milano 2021.

<sup>50</sup> M. FUSILLO, *L'immaginario polimorfico fra letteratura, teatro e cinema*, Pellegrini Editore, Cosenza 2018, p. 98.

<sup>51</sup> G. LEONELLI, *Introduzione alle Ceneri di Gramsci*, in P.P. PASOLINI, *Le ceneri di Gramsci*, Garzanti, Milano 2022, p. VI.

- MARIN, B., *El critoleo del corpo fracassao. Litànie a la memoria de Pier Paolo Pasolini*, Quodlibet, Macerata 2021.
- NANCY, J.L., *Corpus*, Cronopio, Napoli 2021.
- PASOLINI, P. P., *La Divina Mimesis*, Einaudi, Torino 1975.
- ID., *Porno-Théo-Kolossal suivi de Le cinéma*, D. Luglio, Éditions Mimesis Altera, Sesto San Giovanni 2016.
- ID., *San Paolo*, Garzanti, Milano 2017.
- ID., *Trilogia della vita. Il Decameron, I racconti di Canterbury, Il Fiore delle Mille e una notte*, Garzanti, Milano 2018.
- ID., *Le ceneri di Gramsci*, Garzanti, Milano 2022.
- RICOEUR, P., JÜNGEL, E., *Dire Dio. Per un'ermeneutica del linguaggio religioso*, Queriniana, Brescia 2005.
- SITI, W., DE LAUDE, S. (a cura di), *Saggi sulla letteratura e sull'arte*, Mondadori, «I Meridiani», Milano 2008.
- ID. (a cura di), *Saggi sulla politica e sulla società*, Mondadori, «I Meridiani», Milano 1999.
- SITI, W., ZABAGLI, F. (a cura di), *Per il cinema*, 2, Mondadori, «I Meridiani», Milano 2001.
- SITI, W., *Quindici riprese. Cinquant'anni di studi su Pasolini*, Rizzoli, Milano 2022.

## **Sitografia**

- BAROLINI, T., *Purgatorio 3*, <<https://digitaldante.columbia.edu/dante/divine-comedy/purgatorio/purgatorio-3/>> (24 settembre 2024).
- ID., *Purgatorio 5*, <<https://digitaldante.columbia.edu/dante/divine-comedy/purgatorio/purgatorio-5/>> (24 settembre 2024).
- ONDER, L., RUSSO, V., *gola*, in *Enciclopedia Dantesca*, 1970, <[https://www.treccani.it/enciclopedia/gola\\_%28Enciclopedia-Dantesca%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/gola_%28Enciclopedia-Dantesca%29/)> (24 settembre 2024).
- RUSSO, V., *appello al lettore*, *Enciclopedia Dantesca*, 1970, <[https://www.treccani.it/enciclopedia/appello-al-lettore\\_%28Enciclopedia-Dantesca%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/appello-al-lettore_%28Enciclopedia-Dantesca%29/)> (24 settembre 2024).



# Dalla letteratura ergodica ai videogiochi testuali: la lettura come atto interattivo

Davide Carnevale

Sapienza Università di Roma

All'interattività esclusivamente metaforica (o ermeneutica) concessa in genere dalla narrativa tradizionale si contrappone l'interattività letterale offerta da romanzi come *Rayuela* (1963) di Julio Cortázar o *The Unfortunates* (1969) di B.S. Johnson, opere ergodiche, per riprendere la fortunata terminologia coniata da Espen J. Aarseth in *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature* (1997), in cui «nontrivial effort is required to allow the reader to traverse the text», e in cui il lettore è chiamato in prima persona a compiere scelte e a stabilire la direzione del racconto, mettendo in atto una vera e propria performance “extranoematica”. Nell'attraversare questi testi non lineari, in altre parole, il lettore è costretto ad abbandonare la “passività” dell'ermeneuta per farsi giocatore: non è un caso, in tal senso, che opere certamente ergodiche come i *gamebooks* si configurino come l'anello di congiunzione tra la letteratura e il videogame. Attraverso la disamina dei meccanismi da cui dipendono tanto opere letterarie come *House of Leaves* (2000) di Mark Z. Danielewski e *S. Ship of Theseus* (2013) di J.J. Abrams e Doug Dorst quanto i primi videogiochi testuali, e in particolar modo delle *affordances* (termine coniato da James J. Gibson per indicare le possibilità di interazione offerte da un determinato ambiente) comuni a queste produzioni ergodiche, la presente proposta intende indagare le modalità attraverso cui l'interattività si manifesta, mettendone in evidenza l'evoluzione in senso intermediale.

*letteratura ergodica, affordance, gamebook, videogame, interactive fiction*

## *Definire la letteratura ergodica*

Al di là della tendenza che vede un coinvolgimento sempre maggiore del lettore nei processi di creazione del prodotto letterario, la seconda metà del secolo scorso è caratterizzata dall'affermarsi dell'idea che la lettura rappresenti un momento essenzialmente "attivo" del processo di significazione del testo, durante il quale il fruitore contribuisce attivamente alla costruzione del senso. Si pensi solo alle proposte teoriche che a pochi anni di distanza Wolfgang Iser e Umberto Eco affidano rispettivamente a saggi imprescindibili come *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung* (1976) e *Lector in fabula* (1979). All'interattività esclusivamente metaforica (o ermeneutica) concessa in genere dalla narrativa tradizionale si contrappone, tuttavia, l'interattività letterale (pragmatica) offerta dalla cosiddetta "letteratura ergodica", opere in cui il lettore è chiamato in prima persona a compiere scelte e a stabilire la direzione del racconto, abbandonando in questo modo la "passività" dell'ermeneuta per vestire i panni del giocatore.

A proporre per primo la formula "letteratura ergodica" è stato il norvegese Espen Aarseth, utilizzandola nel suo volume *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature* del 1997 per definire la sua idea di "cybertesto", un testo-macchina in cui una catena di eventi (un percorso, una sequenza di azioni, ecc.) viene prodotta dagli sforzi non banali di uno o più individui o meccanismi. Nella prospettiva di Aarseth il cybertesto non è confinato nel ristretto ambito della testualità digitale, ma si presenta come una configurazione rintracciabile in un'ampia varietà di produzioni artistiche, prima fra tutte quella letteraria, rappresentata per l'appunto dalla letteratura ergodica, in cui:

nontrivial effort is required to allow the reader to traverse the text. If ergodic literature is to make sense as a concept, there must also be nonergodic literature, where the effort to traverse the text is trivial, with no extranoematic responsibilities placed on the reader except (for example) eye movement and the periodic or arbitrary turning of pages<sup>1</sup>.

Già ad una prima lettura, tuttavia, la definizione di Aarseth mostra, come sua maggior debolezza, una certa approssimazione nel delineare i confini del fenomeno che intende descrivere, nel distinguere i caratteri che contraddistinguono la letteratura ergodica da quella non-ergodica, distinzione evocata peraltro dallo stesso studioso. Cosa si deve intendere con "sforzo non banale" del lettore? Quali forme può assumere? Che caratteristiche deve avere un "attraversamento non superficiale del testo"? Non aiutano (e anzi testimoniano

<sup>1</sup> E.J. AARSETH, *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, MD 1997, pp. 1-2.

tale vaghezza) gli esempi letterari che lo stesso Aarseth presenta a supporto della sua proposta, come l'*I Ching*, testo oracolare cinese del X secolo a. C., i *Calligrammes* di Apollinaire, i romanzi *Predeo slikan cajem* di Milorad Pavić e *The Unfortunates* di B.S. Johnson<sup>2</sup>, riconducibili a strutture, modalità compositive e intenzioni talmente distanti tra loro da essere indicative esclusivamente della labilità dei confini del territorio circoscritto dal teorico norvegese.

La vaporosità della definizione di Aarseth ha comportato, del resto e inevitabilmente, una certa propensione, in pubblico e critica, ad applicare in maniera piuttosto disinvolta, a opere molto diverse tra loro dal punto di vista dei dispositivi narrativi proposti, l'etichetta "ergodico"; termine, insieme al sostantivo da esso derivato "ergodicità", mutuati da Aarseth dal linguaggio scientifico, e in particolare dal lessico specialistico della moderna meccanica statistica<sup>3</sup>, ambito in cui vengono usati per fare riferimento alla capacità dei sistemi meccanici complessi di assumere spontaneamente tutti gli stati dinamici microscopici compatibili con il loro stato macroscopico. La stessa etimologia della parola (non indicata dallo studioso norvegese) appare, d'altronde, piuttosto fumosa: gran parte dei dizionari (Devoto-Oli, Garzanti, Sabatini-Colletti ecc.) riconducono la sua origine alla voce greca ἐργώδης, propriamente "difficile", indicandola sempre come tecnicismo della fisica. Filippomaria Pontani fa invece risalire l'aggettivo al tedesco *ergodish*, a sua volta derivato del sostantivo femminile *die Ergode*, in riferimento a un particolare tipo di sistema meccanico<sup>4</sup>. In questo caso, il genere femminile porterebbe a propendere per la derivazione della parola dalla composizione delle parole greche ἔργον "lavoro" e ὁδός "via, sentiero", che sembrerebbe rimandare proprio a quell'attraversamento laborioso del testo a cui fa riferimento Aarseth nella sua definizione.

Partendo da quest'ultima, alcuni studiosi hanno cercato di delineare il fenomeno in maniera più precisa, mettendo l'accento di volta in volta su specifiche caratteristiche del testo ergodico, come la sua natura procedurale e non lineare, in quanto opere «prodotte da qualche tipo di sistema cibernetico, per esempio una macchina (o una persona), che opera come meccanismo di risposta continuo [information feedback loop] che genererà una diversa sequenza semiotica ogniqualvolta è azionato»<sup>5</sup>, come indicato da Domenico Fiormonte nel volume *Scrittura e filologia nell'era digitale*, o ancora come il ruolo, per noi

<sup>2</sup>Del saggio di Aarseth si veda al riguardo il paragrafo *Some Examples of Ergodic Literature*, pp. 9-13.

<sup>3</sup>Il termine "ergodico" è stato utilizzato per la prima volta in ambito scientifico nel 1887 dal fisico austriaco Ludwig Boltzmann, nell'ambito dei suoi studi sull'evoluzione temporale dei sistemi meccanici di particelle.

<sup>4</sup>F. PONTANI, *Ergodico: storia di un'etimologia*, «Lingua nostra», 1998, LIX, pp. 89-90.

<sup>5</sup>D. FIORMONTE, *Scrittura e filologia nell'era digitale*, Bollati Boringhieri, Torino 2003, pp. 145-146.

più interessante, giocato al suo interno da autore e lettore, analizzato da Jean Clément nel fondamentale articolo «Elementi di poetica ipertestuale»:

La scelta di un dispositivo ergodico comporta, se non addirittura la scomparsa dell'autore in quanto tale, la perdita volontaria di una parte dei suoi poteri di scrittore, e l'abbandono di una concezione classica della letteratura, considerata come espressione di singoli sentimenti o di un pensiero costituito. [...] Al di là della tentazione del multiplo, la scelta di un dispositivo ergodico risponde anche all'antico desiderio di coinvolgere il lettore nell'elaborazione dell'opera e di aprire un dialogo con lui<sup>6</sup>.

### *Caratteristiche della narrazione ergodica*

È bene sottolineare come Clément parli di “dispositivo ergodico”, scansando tutte quelle proposte che riconoscono nella narrativa ergodica un genere letterario: si potrebbe parlare, in maniera forse più inclusiva, di ampia “modalità del narrare”, rintracciabile in gradazioni diverse in un ampio ventaglio di produzioni artistiche, andando così a qualificare come ergodiche quelle opere in cui tale modalità assume un ruolo centrale e costitutivo all'interno delle loro dinamiche narrative. I tratti che caratterizzano questo ristretto numero di testi, desumibili del resto dai tentativi definitivi fin qui esaminati, sono: una concezione del testo come “testo-macchina” (“cybertesto” per riprendere il fortunato neologismo coniato da Aarseth) in grado di produrre diverse manifestazioni di un testo sulla base di input diversi; il suo richiedere al lettore uno sforzo “extranoematico” (da greco νόημα, “pensiero”), cioè uno sforzo che trascenda la semplice decodifica/interpretazione del significato espresso verbalmente; un'apparente dissoluzione dell'istanza autoriale, in favore del coinvolgimento attivo del lettore, così come descritto da Clément, coinvolgimento ricercato attraverso la disposizione di una serie di *affordances* (termine coniato dallo psicologo James J. Gibson per indicare le proprietà fisiche che in un oggetto suggeriscono le azioni più appropriate alla sua manipolazione<sup>7</sup>), vale a dire di caratteri insiti al testo che spingano il lettore a una fruizione interattiva, che favoriscano cioè una disposizione ludica, quella che Katie Salen e Eric Zimmerman, sulla scorta di Bernard Suits, definiscono *lusory attitude*<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> J. CLÉMENT, *Elementi di poetica ipertestuale*, «Bollettino '900», giugno 2001, <[https://boll900.it/numeri/2001-i/W-bol/Clement/Clement\\_frame.html](https://boll900.it/numeri/2001-i/W-bol/Clement/Clement_frame.html)> (27 maggio 2024).

<sup>7</sup> J.J. GIBSON, *The Senses Considered as Perceptual Systems*, Houghton Mifflin, Boston 1966, p. 285.

<sup>8</sup> Per Suits la *lusory attitude* permette che i giocatori adottino «rules which require one to employ worse rather than better means for reaching an end», B. SUITS, *Grasshopper. Games, Life, and Utopia*, David R. Godine, Boston 1990, pp. 38-9. Da questo punto di vista, per Salen e Zimmerman, «The lusory attitude is an extremely useful concept as it describes the attitude that is required of

L'imprescindibile ricorso, nel cercare il coinvolgimento attivo del lettore, ad *affordances* come la rottura della linearità narrativa, l'iscrizione dell'azione del lettore nella diegesi e la sostanziale equiparazione di testo e paratesto, appare da questo punto di vista costitutivo della forma ergodica del narrare, come dimostra la loro ricorsività in opere che nel tempo sono andate a formare un vero e proprio "canone ergodico".

Tra queste la più conosciuta e rappresentativa è certamente il romanzo di Mark Z. Danielewski *House of Leaves*, che nel 2000 ha portato la letteratura ergodica all'attenzione del pubblico non specialista, divenendo in breve tempo un piccolo caso editoriale. La trama, labirintica e non lineare, è strutturata su più livelli narrativi, caratterizzati da voci, piani temporali e dinamiche molto distanti, eterogeneità che assume una dimensione visiva grazie alla particolare impostazione grafica delle pagine, alla cangiante imprevedibilità dello stile tipografico, contraddistinto dall'uso di caratteri a stampa diversi in base ai differenti punti di vista presentati, da una disposizione del testo sulla pagina spesso in funzione puramente visiva, dalla presenza di elementi iconografici di difficile interpretazione, dalla soverchiante abbondanza dell'apparato paratestuale (appunti, note a margine, postille), che costringe il lettore a rigirare e ripiegare la pagina per poterne leggere il contenuto, o addirittura a riflettere l'immagine in uno specchio, in una fruizione forzosamente interattiva che mira ad aumentare il senso di disorientamento e di angoscia proposto dal mistero al centro della trama. Durante il faticoso attraversamento del testo in cerca di indizi, il lettore si pone attivamente a fianco del protagonista Johnny Truant, nel suo tentativo di risolvere il segreto che sta dietro a un fascicolo redatto dal precedente proprietario dell'appartamento in cui si è trasferito, il misterioso Zampanò, in cui viene analizzato un documentario registrato a sua volta dagli inquilini che l'hanno preceduto, in un raffinato gioco di scatole cinesi apparentemente irrisolvibile.

Soluzioni e *affordances* ancora più audaci e originali sono rintracciabili nell'opera ideata dal regista J.J. Abrams e scritta da Doug Dorst, *S. Ship of Theseus*, in cui la stessa materialità dell'oggetto-libro concorre all'entrata del lettore nella dimensione diegetica. Il volume, infatti, è realizzato in modo tale da imitare nelle fattezze un vecchio tomo preso in prestito da una biblioteca: le pagine sono ingiallite, la copertina di tela appare logora, sul frontespizio è apposto il timbro della biblioteca, ecc. Ad essere interessante, più del contenuto del libro, lavoro piuttosto scialbo dell'elusivo scrittore Straka, è il mistero che ruota attorno alla vera identità di quest'ultimo, su cui indagano due giovani

universitari, Eric e Jen, in un dialogo portato avanti, prestito dopo prestito, attraverso le note che i due si lasciano sulle pagine del libro. Il paratesto, nella finzione ludica dell'opera e ancor più che in *House of Leaves*, diventa più importante del testo stesso. Il lettore è chiamato a ricostruire un vero e proprio testo nel testo, fatto di postille e annotazioni a margine lasciate dai due giovani in momenti diversi e senza alcun ordine cronologico, facendosi aiutare dai diversi stili e colori con cui le annotazioni sono scritte (che simulano l'uso nel tempo di penne e matite diverse) e dai numerosi indizi che i due studenti inseriscono nelle pagine del libro nel loro scambio a distanza: cartoline, ritagli di giornale, lettere scritte a mano, volantini pubblicitari perfettamente ricreati che danno l'illusione a chi legge di poter entrare nel dialogo intessuto dai due lettori che l'hanno preceduto.

### ***Leggere in modo interattivo: dal librogame al videogioco testuale***

Al di là di questi esempi letterari, occorre sottolineare la natura fortemente transmediale del fenomeno, già segnalata del resto dallo stesso Aarseth, la cui indagine appare particolarmente interessante in quanto permette di verificare il ricorrere di dispositivi formali e strategie narrative legate all'interattività in contesti mediali diversi, nonché il loro mutare in base alle specificità del linguaggio del medium. Si prenda ad esempio il film ceco del 1967 *Kinoautomat*, primo tentativo al mondo di dare al cinema una dimensione interattiva: agli spettatori veniva chiesto, durante la proiezione, di scegliere tra più scene, per poi riprodurre quella che aveva ottenuto più voti, in quella che nelle intenzioni del regista Radúz Cincera doveva rappresentare una satira della democrazia. Un esperimento simile è stato tentato in anni più recenti dalla serie tv *Mosaic*, ideata e diretta da Steven Soderbergh, che dava agli spettatori, attraverso un'applicazione software (ormai non più accessibile), la possibilità di selezionare a ogni fine episodio il punto di vista da assumere in quello successivo, tra quelli dei diversi personaggi della storia, secondo un modello basato non tanto sullo scegliere tra diversi percorsi narrativi, quanto più tra prospettive alternative. Su un impianto indubbiamente ergodico è costruita anche la *pièce* teatrale *Night of January 16th*, di Ayn Rand, interamente ambientata in un'aula di tribunale, con il pubblico chiamato a coprire, nella finzione diegetica, il ruolo della giuria e a emettere un verdetto che decide il finale dell'opera.

Tornando nel territorio della letteratura, di particolare interesse, per il nostro discorso, è il caso dei cosiddetti "librogame" (*gamebooks* in inglese), prodotti nati sulla scia dello sperimentalismo letterario che caratterizzò attorno alla metà del secolo scorso l'azione di gruppi come il francese OuLiPo (Ou-

voir de Littérature Potentielle, letteralmente “officina di letteratura potenziata”)⁹ per diventare particolarmente popolari intorno agli anni Settanta-Ottanta, in cui l’ergodicità raggiunge il suo massimo grado, con il lettore che, fattosi a tutti gli effetti giocatore, è chiamato a compiere scelte e ad affrontare prove i cui esiti cambiano responsabilmente l’evoluzione della vicenda. Il racconto è strutturato generalmente come un sistema a bivi che si rivolge direttamente al lettore attraverso l’uso della seconda persona, per chiedergli esplicitamente di svolgere determinate azioni, come il risolvere enigmi di logica o lanciare un dado, in una perfetta fusione di narrazione e meccaniche di gioco perfettamente ravvisabile, ad esempio, nell’incipit del volume *Flight from the Dark*, primo capitolo della fortunata serie *Lone Wolf*, ideata nel 1984 da Joe Dever:

Fighting back tears, you bid farewell to your dead kinsmen. Silently, you promise that their deaths will be avenged. You turn away from the ruins and carefully descend the steep track.

At the foot of the hill, the path splits into two directions, both leading into a large wood.

If you wish to take the right path into the wood, turn to 85.

If you wish to follow the left track, turn to 275.

If you wish to use your Kai Discipline of Sixth Sense, turn to 141<sup>10</sup>.

Tale organizzazione è ripresa senza sostanziali modifiche da quella prima forma di testo videoludico rappresentata dalle cosiddette “avventure testuali”, *interactive fiction* in inglese, denominazione quest’ultima che esplicita ancora di più la natura liminare di queste opere, vero e proprio anello di congiunzione tra letteratura ergodica e videogame. Cambia il supporto, da cartaceo a digitale, ma l’impianto testuale rimane identico, con il narratore in seconda persona che si rivolge direttamente al giocatore, interrogandolo e spingendolo a compiere delle azioni, ad interagire con lo scenario descritto attraverso l’immissione nel programma di brevi comandi caratterizzati dalla sintassi verbo+oggetto (apri porta, prendi spada, spegni fuoco, e via dicendo), modalità di interazione alla base della prima avventura testuale mai realizzata, pubblicata da Will Crowther nel 1975 con l’indicativo titolo *Adventure*<sup>11</sup>.

⁹ Partendo dalla suggestiva immagine di una narrazione a bivi che si ramifica all’infinito, suggerita da alcuni racconti di Borges come *Examen de la obra de Herbert Quain* o il più conosciuto *El jardín de senderos que se bifurcan* (entrambi contenuti nella raccolta del 1941 *Ficciones*), alcuni membri del gruppo OuLiPo, come i suoi fondatori François Le Lionnais e Raymond Queneau, iniziarono a ragionare sulle possibilità (anche ludiche) di una “letteratura ad albero”, basata sulle scelte discrezionali del lettore, dando vita ad alcuni dei primi antesignani dei librogame, come il breve racconto di Queneau *Un conte à votre façon* (1967).

<sup>10</sup> J. DEVER, *Flight from the Dark*, Berkley Books, New York 1984, p. 29.

<sup>11</sup> Il gioco di Crowther, non avendo un titolo ufficiale scelto dall’autore, iniziò a circolare sotto diversi nomi, come *ADVENT* (dalla denominazione del suo file sorgente) o *Colossal Cave*

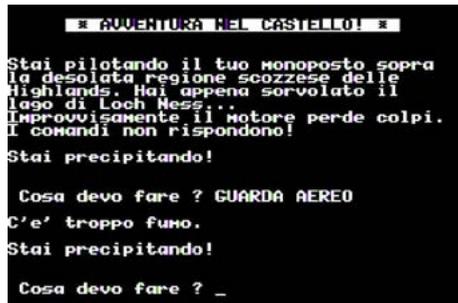


Immagine 13. *Avventura nel castello*, Dinosoft, 1982.

A segnare davvero la differenza tra librigame e avventure testuali è piuttosto l'aumento esponenziale delle possibilità di scelta concesse dal testo digitale al giocatore e, conseguentemente, dei bivi narrativi che il racconto prevede, strutture ad albero che si dimostrano essere già molto complesse in prove ancora acerbe del genere come l'avventura testuale italiana del 1982 *Avventura nel castello*, di Enrico Colombini e Chiara Tovenà (immagine 13). Al giocatore non è dato più solo di scegliere tra due o più percorsi, ma tra un ventaglio virtualmente infinito di azioni, con la macchina-testo in grado di scartare quei comandi non contemplati dal programma: il giocatore in questo caso potrà “spegnere il fuoco”, “indossare il paracadute”, “pilotare l'aereo”, ma non “cucinare un hamburger”; semplicemente il programma, senza interrompere l'illusione del racconto, indica al giocatore l'impossibilità dell'azione.

È interessante inoltre osservare come le immagini in computer grafica che corredano, con il passare degli anni, sempre più spesso i testi delle *Interactive fiction* abbiano in un primo momento una natura non interattiva, rispondendo a una mera funzione illustrativa paragonabile a quella dei disegni che accompagnano le descrizioni di un libro, come nel caso della trasposizione videoludica del famoso romanzo di Ray Bradbury *Fahrenheit 451* (1984), a cui peraltro collaborò lo stesso autore (sono del resto molti gli scrittori che si misero alla prova realizzando avventure testuali, a conferma del loro rappresentare un vero e proprio punto di contatto tra letteratura e videogioco).

*Adventure*, oltre al semplice *Adventure*, derivato dal messaggio di apertura che accoglieva i giocatori: «Welcome to adventure!».



Immagine 14. *The Secret of Monkey Island*, Lucasfilm Games, 1990.

Con l'evolversi del medium la componente grafica è via via diventata preponderante, (come evidenzia del resto il passaggio nella nomenclatura da "avventura testuale" ad "avventura grafica"), andando gradualmente a sovrapporsi al testo nel momento in cui ha assunto una dimensione interattiva, da quando, cioè, ha permesso al giocatore di agire direttamente sulla scena del racconto senza la mediazione del testo. Uno stadio ancora iniziale di tale trasformazione può essere individuato nei videogiochi prodotti dalla Lucasfilm Games tra la fine degli anni Ottanta e i primi anni Novanta, come *The Secret of Monkey Island*, di Ron Gilbert, una delle prime avventure grafiche ad avere un certo successo di pubblico, che mostra un sistema "a verbi", posizionato nell'angolo in basso a sinistra della schermata, che ripropone esattamente i comandi "verbo-oggetto" che caratterizzano le avventure testuali (immagine 14), secondo un impianto che continua a fare da scheletro, nascosto sotto la veste grafica, all'interazione del giocatore con il testo<sup>12</sup>. I verbi inseriti direttamente nell'interfaccia di gioco rappresentano, da questo punto di vista, un perfetto esempio di *affordances*: invece di digitare il comando, si è chiamati a premere sul verbo corrispondente e sull'elemento con cui si vuole interagire, lasciando al programma il compito di tradurre tali passaggi nel classico comando verbo-oggetto. Il punto di svolta, in tale direzione, è però rappresentato dal videogioco del 1992 *Alone in the Dark*, ideato dal francese Frédéric Raynal per la casa produttrice Infogrames, capostipite di un intero genere videoludico, quello dei cosiddetti *survival horror*, che, oltre a permettere al giocatore di muovere il proprio *alter ego* all'interno degli scenari di gioco in maniera diretta, senza la necessità, cioè, di immettere

<sup>12</sup> A ideare l'interfaccia di gioco che regge le prime avventure grafiche della *Lucasfilm Games*, il cosiddetto SCUMM (*Script Creation Utility for Maniac Mansion*, letteralmente "Utilità di creazione script per Maniac Mansion") fu proprio Ron Gilbert, alla ricerca di un linguaggio di programmazione che velocizzasse lo sviluppo del gioco *Maniac Mansion* (1987) a cui stava lavorando.

nel programma alcun comando testuale, nasconde la componente verbale del *gameplay* all'interno di menù richiamabili solo al momento di compiere determinate azioni (come spostare una cassa o aprire una porta) per consentire una fruizione più immersiva della storia, veicolata a questo punto quasi interamente dall'immagine. L'evoluzione del medium videoludico può essere letta, da questa prospettiva, come un graduale tentativo di rendere sempre meno evidente lo scheletro testuale che regge l'esperienza dell'interazione del giocatore con il gioco (il cosiddetto *gameplay*), di mascherare le *affordances* all'interno delle pieghe dell'interfaccia grafica, di affrancarsi sempre più, in poche parole, dalla sua primitiva natura letteraria.

## Bibliografia

- AARSETH, E. J., *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, MD 1997.
- ABRAMS, J.J., D. DORST, S. *Ship of Theseus*, Mulholland Books, New York 2013.
- BELL, A., ENSSLIN, A., RUSTAD, H. K. (a cura di), *Analyzing digital fiction*, Routledge, London 2016.
- BOLTER, J.D., *Writing Space. The Computer, Hypertext and the History of Writing*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1991.
- CLÉMENT, J., *Elementi di poetica ipertestuale*, «Bollettino '900», giugno 2001, <[https://boll900.it/numeri/2001-i/W-bol/Clement/Clement\\_frame.html](https://boll900.it/numeri/2001-i/W-bol/Clement/Clement_frame.html)> (27 maggio 2024).
- DANIELEWSKI, M., *House of Leaves*, Pantheon Books, New York 2000.
- DEVER, J., *Flight from the Dark*, Berkley Books, New York 1984.
- ECO, U., *Lector in fabula*, Bompiani, Milano 1979.
- EICHNER, S., *Agency and Media Reception. Experiencing Video Games, Film, and Television*, Springer Science & Business Media, Berlin 2014.
- FIORMONTE, D., *Scrittura e filologia nell'era digitale*, Bollati Boringhieri, Torino 2003, pp. 145-146.
- FRASCA, G., «Simulation versus Narrative: Introduction to Ludology», in *Video Game Theory*, a cura di M. Wolf e B. Perron, Routledge, <[http://www.ludology.org/articles/VGT\\_final.pdf](http://www.ludology.org/articles/VGT_final.pdf)> (20 maggio 2024).
- GIBSON, J.J., *The Senses Considered as Perceptual Systems*, Houghton Mifflin, Boston 1966.
- ISER, W., *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*, Fink, München 1976.
- LANDOW, G.P., *Hypertext Fiction 3.0. Critical Theory and New Media in an Era of Globalization*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, MD 2006.
- PONTANI, F., *Ergodico: storia di un'etimologia*, «Lingua nostra», 1998, LIX, pp. 89-90.

ROLLINGS, A., ADAMS, E., *On Game Design*, New Riders Publishing, San Francisco 2003.

SALEN, K., ZIMMERMAN, E., *Rules of Play. Game design fundamentals*, MIT Press, Cambridge, Mass. 2003.

SUITS, B., *Grasshopper. Games, Life, and Utopia*, David R. Godine, Boston 1990.

## ***Ludografia***

*Adventure*, Will Crowther, 1976.

*Avventura nel castello*, Dinosoft, 1982.

*Fahrenheit 451*, Trillium, 1984.

*The Secret of Monkey Island*, Lucasfilm Games, 1990.

*Alone in the Dark*, Infogrames, 1992.



# La doppia lettura ne *Les Années* di Annie Ernaux

Luce Berta

Università di Torino

Annie Ernaux è lettrice di se stessa. L'approccio da «etnologa» (*La honte*, 1997) la porta ad analizzare molte tracce materiali del suo passato e a leggerle come testi iconici e concreti, sminuzzandone i particolari, cercando di accedere al non detto, al fuori campo. A questa modalità d'indagine corrisponde linguisticamente l'alternanza tra la prima persona singolare e la terza: Ernaux quando è oggetto di auto-lettura diventa un personaggio scisso dalla sua voce narrante; così il lettore viene catapultato in un meccanismo di doppia ricezione.

Il mio contributo intende evidenziare, a partire dal dato linguistico, il meccanismo di *mise en abyme* della lettura ne *Les Années* (Gallimard, 2008) per poi tentare di ricostruire il "libro fuori dal libro": una specie di *Ur-text* miscelaneo e multimediale in cui l'autrice legge le prove della sua esistenza.

In questo contesto si cercherà poi di analizzare l'uso di Annie Ernaux della fotografia e del video (*Les Années super 8*, 2022) sia in quanto oggetti memoriali privati ed identitari, sia come schermi di verità etnografica nei quali il lettore può percepire il cambiamento collettivo e il rapporto che intercorre tra il supporto d'archiviazione mnemonica e la propria percezione del tempo e dell'esistenza. Il dato singolare diventa così oggetto memoriale collettivo in cui ognuno può ritrovare parti della propria storia, della società della quale ha partecipato o di cui ha sentito l'eco tramite il racconto d'altri.

*autotheory, doppia lettura, multimediale, memoria.*

## ***Lettura: comprensione e creazione di sé***

A: Ci raccontiamo storie per restare vivi.

B: Raccontiamo storie perché senza storie non c'è vita che si possa comprendere<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> S. HUSTVEDT, *Mothers, Fathers, and Others. Essays* [2021]; trad. it. *Madri padri e altri*, Torino, Einaudi 2023, p. 169.

L'essere umano naturalmente racconta storie, ricerca le cause, si interroga, genera ipotesi, miti e leggende per spiegare cosa accade a se stesso e alle cose del mondo; narrazioni più o meno confortevoli della quotidianità, della propria vita. La mitopoiesi umana è inarrestabile proprio perché è necessaria alla sopravvivenza ed è funzione primaria del "sistema essere umano". Il biologo evoluzionista Jay Gould ha mostrato come l'uomo, più che *sapiens* potrebbe essere classificato come *narrator*<sup>2</sup> – o *narrativus*, come più recentemente hanno sostenuto Ferrand e Weil<sup>3</sup> – poiché quella è essenzialmente la sua caratteristica fondamentale. Ma il fatto che l'uomo sia intrinsecamente narratore implica anche la facoltà di portare attenzione alla narrazione, l'uomo *auditor*. L'essere atto ad ascoltare le storie come attitudine gnoseologica significa anche interesse nel tramandare, imparare e testimoniare la vita, prendersene *cura*<sup>4</sup>.

La narrazione dà senso al vissuto, costruisce il mondo, lo "colora", aiuta a comporre e concepire la propria identità, a problematizzare la questione dell'essere individuo, Ricœur parla di «potere riconfigurante»<sup>5</sup>. In qualche modo si tratta di un tentativo sia dell'autore - primo lettore di se stesso - e poi dei lettori, di dare un senso a porzioni di vita e di ricordarle, dandovi in questo modo lo spessore di una *durata*, lo spessore di una vita, poiché la memoria è facoltà epica per eccellenza<sup>6</sup>. In *primis* Hannah Arendt<sup>7</sup> e più recentemente anche Piero Boitani<sup>8</sup> riconoscono questa istanza già *in nuce* nel racconto che Ulisse ascolta delle sue stesse avventure durante il pasto presso la corte di Alcinoò nell'ottavo libro

<sup>2</sup> Cfr. J. GOULD, *So Near and Yet So Far*, «The New York Review of Books», 20 ottobre 1994, online: <<https://www.nybooks.com/issues/1994/10/20/>>. Prima di lui Fisher aveva usato l'appellativo *narrans* (Cfr. W.R. FISHER, *Narration as a Human Communication Paradigm: The Case of Public Moral Argument*, «Communication Monographs», 1984, 51, 1, pp. 1-22).

<sup>3</sup> N. FERRAND, M. WEIL, *Homo narrativus. Dix ans de recherche sur la topique romanesque*, PULM, Montpellier 2001.

<sup>4</sup> Heideggerianamente "prendersi cura" è la situazione fondamentale dell'essere nel mondo in relazione agli altri che aiuta l'individuo a comprendere e situare se stesso. In questo senso la narrazione e la lettura consentono la cura costituendo autenticamente una forma di vicinanza e comprensione con il prossimo del tutto particolare e estremamente efficace poiché la poesia è il modo che l'essere umano ha d'abitare il mondo: «pieno di merito, eppure poeticamente abita l'uomo su questa terra (Voll Verdienst, doch dichterisch wohnet / Der Mensch auf dieser Erde)» (Cfr. F. HÖLDERLIN, *In lieblicher Bläue...*, in M. HEIDEGGER, *La poesia di Hölderlin*, a cura di Friedrich-Wilhelm von Herrmann, Leonardo Amoroso, Adelphi, Milano 1988, p. 41).

<sup>5</sup> P. RICŒUR, *Temps et récit* [1983]; trad. it. *Tempo e racconto*, I, a cura di G. Grampa, Jaca Book, Milano 1986, pp. 130-33.

<sup>6</sup> W. BENJAMIN, *Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nikolaj Leskov*, in Id., *Angelus Novus*, a cura di R. Solmi, Einaudi, Torino 1962, p. 249.

<sup>7</sup> H. ARENDT, *The Life of the Mind* [1978]; trad. it. *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 2009. Adriana Cavarero inoltre chiama il «paradosso di Ulisse» (Cfr. EAD., *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione* [1997], Feltrinelli, Milano 2009) il fatto che egli è come se non sapesse chi è fino a che non sente la sua storia narrata da altri.

<sup>8</sup> P. BOITANI, *Riconoscere è un dio*, Einaudi, Torino 2014, pp. 70-72.

del poema omerico. In quella scena classica si possono trovare esemplificate le caratteristiche fondamentali della fruizione di racconti: l'auto-riconoscimento, inteso come lettura e scoperta di sé, e l'immedesimazione, come lettura e sperimentazione dell'alterità che, ricœurianamente, è anche parte del sé. Infatti da un lato l'occhio segue le vie che gli sono state disposte nell'opera, l'elemento *alius*, dall'altro cerca e trova se stesso in forme a volte inaspettate. Un po' come se, all'interno del *contrainte* interpretativo e conoscitivo dato dalla struttura dell'opera, il lettore fosse guidato in un percorso nel quale ha la possibilità di imbat- tersi in domande e questioni che per lui sono vitali e essenziali.

La grandezza dell'arte vera, consiste nel ritrovare, nel riafferrare, nel farci conoscere appieno quella realtà dalla quale viviamo lontani, da cui ci scostiamo sempre più via via che acquista maggior spessore e impermeabilità la conoscenza convenzionale che le sostituiamo: quella realtà che noi rischieremo di morire senza aver conosciuta, e che è semplicemente la nostra vita<sup>9</sup>.

Proust mette in luce il nesso essenziale tra letteratura e *com-prensione* della vita come una vera e propria rivelazione e poi ancora, in un altro famoso passo de *Le Temps retrouvé* afferma che ogni lettore legge, in realtà, se stesso<sup>10</sup>: l'autore è un ottico che fornisce una lente e il lettore la fa sua come elemento prostetico.

Questo è il valore altamente gnoseologico e cognitivo della lettura e delle emozioni che essa suscita. Sperimentare punti di vista diversi intervenendo con il proprio bagaglio cognitivo rende il libro una soluzione di compromesso tra le "vie tracciate" e il lettore, un dialogo, un gioco: la lettura diviene *performance*<sup>11</sup>.

Così l'attività di lettura consiste in una sorta di cooperazione tra lettore e scrittore: il primo prova a completare ciò che è scritto, si pone in un certo senso il compito di ricreare quel mondo che il secondo ha di fatto abbozzato sulla pagina. Il lettore completa ciò che è ontologicamente incompleto concependolo (immaginandolo, comprendendolo) *come se fosse completo*<sup>12</sup>.

Infatti, secondo Ingarden, ogni opera ha una propria "anatomia essenziale" (*Wesensanatomie*)<sup>13</sup> e lascia dei vuoti che il lettore colma con la sua enciclopedia ed esperienza: un gioco con delle regole, alla ricerca e nell'espressione di frammenti di sé. Così il lettore da "complice"<sup>14</sup> entra nella dinamica ludico-po-

<sup>9</sup>M. PROUST, *Il tempo ritrovato*, in ID., *Alla ricerca del tempo perduto*, IV, a cura di Giovanni Raboni, Mondadori, Milano 1983, p. 577.

<sup>10</sup>*Ibid.*, p. 631.

<sup>11</sup>Cfr. C. BARBERO, *Quel brivido nella schiena*, il Mulino, Bologna 2023, p. 163.

<sup>12</sup>*Ibid.*, p. 169.

<sup>13</sup>*Ibid.*

<sup>14</sup>J. CORTÁZAR, *Clases de literatura*. Berkeley, 1980, Santillana Ediciones Generales, Madrid 2013, p. 211.

ietica del romanzo che lo porta a ricavare informazioni anche e soprattutto su se stesso.

Il postmoderno, che estetizza ed enfatizza la leggibilità del mondo e degli oggetti, rende la lettura un'operazione ricca di intermedialità che crea paratesti e ipertesti reali e immaginari; si creano altri libri, come finestre ipertestuali alle quali accedere. L'attività di lettura diviene una ricerca creativa, il lettore per un "Effetto Sherlock", per dirla con Stoichita<sup>15</sup>, indaga, cerca nelle possibilità del reale e dentro di sé.

## Les Années la doppia lettura

### Salvare la luce che bagna i ricordi

*Les Années* di Annie Ernaux si configura come una lettura aumentata nella quale si innescano meccanismi di lettura multipli che si potrebbero definire letture "cluster". Il lettore assiste a varie fasi e tempi di lettura diversi che l'autrice fa di sé attraverso vari *medium* in vari momenti della sua vita. L'azione di lettura è intermediale poiché ella compie una vera e propria lettura del mondo, degli oggetti, degli stati di cose che sono altri alfabeti attraverso cui l'essere umano lascia una traccia e, di conseguenza, segni attraverso i quali può, a posteriori, ripercorrerla. A. Ernaux legge se stessa e il lettore, entrando nel meccanismo "autosociobiografico" del romanzo, legge a sua volta dell'autrice e di sé, le esperienze si confondono e alimentano in un comune *je me souviens*<sup>16</sup>.

Il titolo *Les Années* è rivelatore poiché di una collezione di anni si tratta, dal 1941 al 2006, che come tessere di un puzzle tentano di restituire il passaggio del tempo, le circostanze di quel tempo passato che si può scorgere anch'esso solo come sgretolato e frammentato. Annie Ernaux non ha la pretesa di restituire un intero, l'*unicum* della sua soggettività, ma *una vita*<sup>17</sup>, fatta di anni, *quegli* anni,

<sup>15</sup> Termine dello storico dell'arte ungherese V.I. STOICHITA che ha pubblicato nel 2017 l'omonimo saggio: *Effetto Sherlock. Occhi che osservano, occhi che spiano, occhi che indagano. Storia dello sguardo da Manet a Hitchcock*, il Saggiatore, Milano 2017.

<sup>16</sup> Un celebre testo del 1978 di Georges Perec, autore molto caro alla stessa Annie Ernaux, nel quale vengono elencati 480 ricordi ripetendo l'anaforico motto «Je me souviens».

<sup>17</sup> L'indeterminazione è fondamentale. L'autrice per Gallimard nel 2011 ha un volume con le sue opere autosociobiografiche principali che termina con *Les Années* che è stato significativamente intitolato «*écrire la vie*», altra modalità d'indeterminazione ellittica. «*Écrire la vie. Non pas ma vie, ni sa vie, ni même une vie. La vie, avec ses contenus qui sont les mêmes pour tous mais que l'on éprouve de façon individuelle: le corps, l'éducation, l'appartenance et la condition sexuelles, la trajectoire sociale, l'existence des autres, la maladie, le deuil. Je n'ai pas cherché à m'écrire, à faire œuvre de ma vie: je me suis servie d'elle, des événements, généralement ordinaires, qui l'ont*

nei quali ha vissuto tutta la collettività. Non si può avere una visione totale e oggettiva, il tentativo per rendersi affidabile e voce della memoria collettiva sta proprio nell'accettare la frammentarietà delle prove e attenersi.

Nel libro *Les Années*, pubblicato da Gallimard nel 2008, con il senno del poi, l'autrice si destreggia tra i lacerti del passato. Dopo un preambolo che crea con le ultime pagine del romanzo una specie di cornice metapoetica, la voce narrante prosegue in ordine cronologico nell'analisi delle prove d'esistenza.

Elle a peur qu'au fur et à mesure de son vieillissement sa mémoire ne redevienne celle, nuageuse et muette, qu'elle avait dans ses premières années de petite fille - dont elle ne se souviendra plus<sup>18</sup>.

L'oblio è la preoccupazione profonda che muove il romanzo. La problematicità dell'erosione infatti viene enunciata assertivamente nelle pagine incipitarie<sup>19</sup>: tutto è destinato a sparire e a perdersi: tutte le immagini e tutte le parole, in cui si è immersi, che si vive e produce in quanto esseri umani. Si tratta di un elenco di cose che saranno erose dal tempo, particolari dei quali già si conservano frammenti, *glimpses* memoriali, un catalogo della sparizione.

Seguendo poi lo srotolarsi degli anni assistiamo alla sempre più impellente necessità dell'autrice di scrivere, di tenere traccia «du temps où l'on ne sera plus jamais»<sup>20</sup>: questa è l'ultima frase del romanzo che risponde con una dichiarazione d'intenti alla problematicità enunciata all'inizio. Man mano che gli anni si srotolano crescono gli interventi metaletterari, il lettore assiste alla nascita e alla progettazione del libro che sta leggendo, alla costruzione del *modus operandi* d'auto indagine etnografica e poco a poco ne comprende le ragioni della poetica e natura interna. Il progetto di scrittura pian piano coincide con il tempo della narrazione, vediamo gli assi temporali avvicinarsi sempre di più fino ad enunciare nelle ultime pagine la poetica intima di quanto appena terminato di leggere: il disegno di una vita che salva se stessa per salvare tutte le altre nella memoria collettiva e tramandata.

Un filmato VHS ritrae l'autrice in classe con i suoi alunni, ha circa quarant'anni e questi le pongono domande sulla sua giovinezza. Qui per la prima volta sorge il problema di dover parlare della propria durata ed esperienza:

traversée, des situations et des sentiments qu'il m'a été donné de connaître, comme d'une matière à explorer pour saisir et mettre au jour quelque chose de l'ordre d'une vérité sensible.» (Préface a *Écrire la vie*, Editions Quarto Gallimard, Paris 2011, pp. 7-8).

<sup>18</sup> ERNAUX, *Les Années*, cit., p. 237.

<sup>19</sup> «Toutes les images disparaîtront»; «S'annuleront subitement les milliers de mots qui ont servi à nommer les choses [...]» (Cfr. *ibid.*, pp. 11, 25). Considero in questa analisi pagine incipitarie e di cornice quelle dalla 11 alla 19 divise da una pagina bianca rispetto al resto del volume.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 241.

Sans doute dans cette « situation de Communication » éprouve-t-elle du découragement en mesurant son inaptitude à transmettre autrement qu'avec des mots en circulation et des stéréotypes l'entendue d'une expérience de femme, entre seize et quarante-quatre ans. (*Il faudrait replonger, stagner longtemps dans des images d'elle en classe de seconde, retrouver des chansons et des cahiers, relire le journal intime*)<sup>21</sup>.

Questi sono effettivamente parte dei materiali di una specie di *Ur-Text* della memoria a cui Ernaux fa affidamento per leggere se stessa, una modalità d'autoscopia che prevede che la memoria diventi critica e che cambi il rapporto con il proprio passato<sup>22</sup>.

Negli anni Ottanta compare la prima attestazione del progetto della volontà di scrivere un romanzo totale, un destino di donna che riesca a legare insieme tutte le tappe e le varie concretizzazioni della sua individualità nel corso del tempo, che sappia restituire un'unità alla molteplicità del suo Io nel tempo<sup>23</sup>.

Dopo la descrizione di una fotografia del 1992 torna la riflessione sulla necessità di scrivere la vita:

Elle voudrait réunir ces multiples images d'elle, séparées, désaccordées, par le fil d'un récit, celui de son existence, depuis sa naissance pendant de la Seconde Guerre mondiale jusqu'à aujourd'hui<sup>24</sup>.

E poi ancora il problema di rendersi schermo del movimento d'una generazione con la sua esperienza singolare, subentra qui la questione linguistica: l'indecisione se riferirsi alle sue concretizzazioni passate con «je» o «elle»<sup>25</sup>.

L'ultima efrasi del libro è di una fotografia del 2006, l'unica foto nella quale la voce narrante può dire di riconoscersi<sup>26</sup>. Le è stato diagnosticato un tumore al seno<sup>27</sup> e questa condizione limite è chiave di volta per la scrittura perché cambia il suo rapporto con il tempo e con la morte, subentra l'urgenza.

C'est maintenant qu'elle doit mettre en *forme* par l'écriture son absence future, entreprendre ce livre, encore à l'état d'ébauche et milliers de notes, qui double son existence depuis de vingt ans, devant couvrir du même coup une durée de plus en plus longue<sup>28</sup>.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 156 (corsivo mio).

<sup>22</sup> « De romantique, sa mémoire devient critique. [...] Au fur et à mesure que sa mémoire se déshumilie, l'avenir est à nouveau un champ d'action » (Cfr. *ibid.*, p. 121).

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 158.

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 179.

<sup>25</sup> *Ibid.*

<sup>26</sup> *Ibid.*, pp. 232-233.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 235.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 237.

In questo senso il libro è scrittura della vita, poiché l'azione del rammemorare e del leggere il passato che l'autrice fa scrivendo, arriva quasi a coincidere con l'atto scrittorio.

Il libro nelle ultime pagine si chiude su se stesso: leggiamo finalmente la risoluzione stilistico-ideologica della ricerca in tre pagine<sup>29</sup> che fungono da manifesto e si chiudono con un elenco che riprende il tono dell'incipit: una nuova enumerazione di frammenti, questa volta illuminati da un qualche tipo di speranza, da quella «*lumière antérieure*»<sup>30</sup> che l'autrice vuole salvare in ciò che racconta e che, effettivamente, *salva*.

### *La memoria tra coordinata e flusso*

La memoria collettiva è un flusso continuo nel quale convergono tutte le esperienze individuali, un contenitore che tutto raccoglie e impasta, fatto di parole ed immagini che rischiano di sparire se non tramandate. Viene descritta come una sala di proiezione casalinga nella quale:

Les millions d'images qui étaient derrière les fronts des grands-parents morts il y a un demi-siècle, des parents morts eux aussi [...] comme le désir sexuel, la mémoire se n'arrête jamais. Elle apparaît les morts aux vivants, les êtres réels aux imaginaires le rêve a l'histoire<sup>31</sup>.

Le immagini vanno proiettandosi nella testa mentre il soggetto è in vita e poi si spengono e si perdono. Tutti in qualche modo saremo un giorno presenti solo nei ricordi di chi ci ha conosciuti, poi rimarremo su una foto, solo come un nome appuntato e così via, sempre più lontani e rarefatti, quasi irreali. Da questo punto di vista siamo tutti lettori/fruitori del nostro libro/filmato, un filmato che proseguirà oltre la nostra stessa esistenza e ipoteticamente si potrebbe mappare come una sorta di lessico familiare di ricordi condivisi. Una volta venuti meno i componenti e sfilacciatisi i racconti, è però condannato a sparire. Questa visione apocalittica d'oblio non può non ricordare quella *dell'angelo della storia* benjaminiano che impotente osserva le rovine di ciò che è stato mentre inesorabilmente viene trascinato avanti, verso il progresso al quale però rivolge le spalle<sup>32</sup>. Fermare, salvare quelle immagini al tempo stesso personali e collettive è compito del singolo.

La memoria collettiva è il flusso della vita, tutto ciò che ognuno vive, vede, conosce, esperisce. La memoria personale rappresenta solo una minima parte di

<sup>29</sup> *Ibid.*, pp. 239-241.

<sup>30</sup> *Ibid.*

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>32</sup> W. BENJAMIN, *Tesi di filosofia della storia*, in *Id.*, *Angelus novus*, cit., p. 76.

quel *continuum*/ o matassa esperienziale che è la vita. L'autrice descrive questa dialettica ricordo/memoria come un diagramma cartesiano: l'asse orizzontale ospita il continuum della vita inesorabile e il verticale è fatto solo di qualche immagine «plongeant vers la nuit»<sup>33</sup> che cala a picco verso la notte, qualche immagine, qualche frase, annotata sul bianco della pagina. Il flusso grande della memoria del mondo pare coincidere con la vita. Poter salvare la memoria vuol dire resuscitare.

### *La lingua della lettura di sé tra visuale e verbale*

Le modalità di salvare il passato seguono la doppia direttrice verbale e visuale. I primi discorsi memoriali dei quali l'autrice fa esperienza sono quelli ascoltati durante le feste, i pranzi e le cene di famiglia e ne descrive di due tipi ricorrenti: quello che chiama il discorso «des temps déjà commencée/d'avant. [...] Tout se racontait sur le mode du <nous> et du <on>»<sup>34</sup> e «L'autre grand récit celui des origines»<sup>35</sup>, quello delle foto brunite passate di mano in mano durante i pasti/ritrovi collettivi.

Sono due modalità della pratica collettiva di narrazione di sé e del mondo che l'autrice fa proprie e diventano funzionali alla sua poetica. Vediamo quindi alternate entrambe le tipologie nel romanzo. La prima, quella dell'*on* e del *nous*, che potremmo chiamare "discorso generazionale", viene usata per percorrere ampie falcate nel tempo, scandito dai grandi eventi, dalle macro esperienze generazionali e dall'avvento delle merci che modificano l'esperienza collettiva della vita, della percezione del tempo e della memoria stessa<sup>36</sup>. La seconda, che potremmo chiamare "discorso personale", si srotola attraverso l'ecfrasi di foto

<sup>33</sup> «Dans ces moments, elle pense que sa vie pourrait être figurée sous le forme de deux axes croisés, l'un horizontal, portant tout ce qui lui est arrivé, qu'elle a vu, entendu, à tout instant, et l'autre, vertical, avec juste quelques images, plongeant vers la nuit» (Cfr. ERNAUX, *Les Années*, cit., p. 158).

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 23.

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 28.

<sup>36</sup> Cfr. ad es. « La société avait maintenant un nom, elle s'appelait <société de consommation>. [...] Sur l'écran couler, le monde était plus beau, les intérieurs plus enviables. La distance qu'instaurait le noir et blanc avec l'univers quotidien, dont il était le négatif sévère, presque tragique, disparaissait.» (*Ibid.*, pp. 116-17); «L'enregistrement hétéroclite, continu, du monde, au fur et à mesure des jours, passait par la télévision. Une nouvelle mémoire nassait. Du magma des milliers de choses [...] une superposition où Jean Seberg et Aldo Moro sembleraient avoir été trouvés morts dans la même voiture » (Cfr. *Ivi.*, p. 133); «Le temps des choses nous aspirait et nous obligeait à vivre sans arrêt avec deux mois d'avance. [...] Rien de choses autour de nous ne durait assez pour accéder au vieillissement [...]. La mémoire n'avait pas le temps de les associer à des moments de l'existence » (Cfr. *ibid.*, pp. 197-98).

stampate, digitali e VHS. Comparare una prova reale almeno ogni 10 anni e linguisticamente si serve della terza persona singolare: *elle*.

Paradossalmente, poiché esterno a sé e quindi in parte meno afferrabile, il racconto generazionale è più saldo, perché si muove nel territorio del tempo scandito dagli oggetti e dai tormentoni; la collettività e l'oggettività risiedono in quella sicurezza.

Quello delle origini, quello che si svolge attraverso le immagini concrete che registrano le proprie forme passate, è incerto, molto più cauto, nelle fotografie non ci si ritrova, non ci si riconosce, la coscienza e il senno di poi sanno discernere, ma è un'azione che ha bisogno di essere puntellata, se no si è perduti nel magma. Le cose conservano la loro faccia e dicono al soggetto che c'era, era lì, ma la propria immagine da leggere non restituisce la stessa sicurezza. La coscienza non si ritrova mai con quella certezza. Quanto l'autrice scrive ne *L'usage de la photo*<sup>37</sup>, vero e proprio iconotesto scritto a quattro mani, può chiarire l'uso che fa dell'elemento visuale e in generale del materiale probatorio sul quale basa la sua "analisi" in ogni romanzo. Scrive che guardando le foto le sembra di essere davanti ad un test di Rorschach, poiché è l'immaginario a decifrarle, non la memoria. La lettura dell'elemento iconografico, quindi, è fatta sempre attraverso questo movimento di allontanamento dal sé intimo e di auto-reificazione ad oggetto di studio da ricostruire. Inizialmente si tratta quindi di una lettura a freddo, fuori da sé, e solo in un secondo momento subentra la testimonianza.

Nelle tre pagine-manifesto finali de *Les Années* Ernaux riassume le caratteristiche essenziali della lingua dello scavo memoriale:

un récit glissant, dans un imparfait continu, absolu, dévorant le présent au fur et à mesure jusqu'à la dernière image d'une vie. Une coulée suspendue, cependant, à intervalles réguliers par des photos et des séquences de films qui saisisent les formes corporelles et les positions sociales successives de son être - constituant des arrêts sur mémoire en même temps que des rapports sur l'évolution de son existence, ce qui l'a rendue singulière, non par la nature des éléments de sa vie, externes (trajectoire sociale, métier) ou internes (pensées et aspirations, désir d'écrire), mais par leur combinaison, unique en chacun. À cette « sans cesse autre » des photos correspondra, en miroir, le « elle » de l'écriture<sup>38</sup>.

Ancora nel discorso del Nobel del 2022 ribadisce la necessità di:

[...] une écriture neutre, objective, « plate » en ce sens qu'elle ne comportait ni métaphores, ni signes d'émotion. La violence n'était plus exhibée, elle venait des faits eux-mêmes et non de l'écriture. Trouver les mots qui contiennent à la

<sup>37</sup> A. ERNAUX, M. MARIE, *L'Usage de la photo*, Gallimard, Paris 2005.

<sup>38</sup> ERNAUX, *Les Années* cit., pp. 239-240.

fois la réalité et la sensation procurée, allait devenir, jusqu'à aujourd'hui, mon souci constant en écrivant, quel que soit l'objet<sup>39</sup>.

Possiamo quindi schematizzare questi primi due elementi della lingua della lettura di sé come: *imperfetto continuo*, presa di distanza da *je* per usare *elle* scaturito da immagini concrete/ *nous + on*.

«Elle» è il *fil rouge* con cui cuce individuale e collettivo e attraverso cui si fa *écran* sul quale osservare i riflessi della memoria collettiva.

Questo è evidente quando descrive una fotografia del luglio 1955 scattata nei giardini del collegio di Saint-Michel. Raffigura due ragazze in un vialetto, una bionda e una bruna con gli occhiali, capelli ricci e corti. L'unica cosa che fa dire all'autrice che quella con gli occhiali è lei stessa è la coscienza che è «prise dans ce corps-là, avec une mémoire unique»<sup>40</sup>. E solo tramite le percezioni che ha avuto quella brunetta, ora è capace di leggere la foto e restituire qualcosa di quello che sono stati gli anni '50 e «capter le reflet projeté sur l'écran de la mémoire individuelle par l'histoire collective»<sup>41</sup>.

L'analogia tra schermo-memoria in senso merleauPontiano rende l'*écran*-fotografia mezzo per scorgere il riflesso di un disegno più grande dell'individuo, quello della società in cui egli è immerso. È un procedimento analitico coadiuvato dalla scrittura che va nel dettaglio, raccoglie i frammenti e le prove, un *modus* dello schermo che taglia e impone una visione critica, attiva e partecipata.

### *Les Années super 8*

Il film *Les années super 8* del 2022 per quanto conservi il titolo del romanzo è in realtà un *case study* di un arco temporale molto ridotto: mostra filmati in super 8 girati tra il 1972 e il 1981, e si concentra sulla vita della coppia. Le riprese sono principalmente di Philippe Ernaux e ritraggono la famiglia soprattutto in viaggio. In qualche modo questo film incarna un ibrido tra la memoria come sala proiezioni e la registrazione vera e propria della realtà. Le immagini però sono mute, è Annie Ernaux a dar loro voce in un monologo che linguisticamente non rispetta appieno la lingua della lettura di sé. Il discorso generazionale viene meno, si è immersi nella totale lettura ecfrastica del materiale personale. Quando compare il «*nous*» è riferito alla micro società rappresentata nei filmati: quello di una coppia borghese di sinistra e intellettuale, in quegli anni

<sup>39</sup> A. ERNAUX, *Conférence Nobel. Lauréate du Prix Nobel de littérature 2022*, Svenska Akademien, online: <<https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2022/ernaux/201000-nobel-lecture-french/>>.

<sup>40</sup> ERNAUX, *Les Années* cit., p. 54.

<sup>41</sup> *Ibid.*

del Novecento. Il «*Je*» è presente in maniera preponderante, la voce narrante è quella della donna delle riprese che anni dopo riguarda stralci del suo passato, coadiuvata da citazioni puntuali dal *journal intime* dell'epoca. Ma in due occasioni ancora si riferisce alla donna delle riprese con «*elle*» o «*la femme*» e questo accade quando l'immagine del passato è ignara di fatti che la voce narrante invece conosce, quando si verifica uno scollamento memoriale importante, uno iato incolmabile di consapevolezza. Inconsapevolmente stavano dando al presente un futuro, girando le immagini di una specie di *fiction* familiare alla quale ognuno avrebbe poi un giorno potuto aggiungere i sottotitoli<sup>42</sup>. La voce narrante legge nei filmati la condizione sociale, il periodo storico e le dinamiche della vita di coppia che con il tempo finisce per sgretolarsi. L'ultimo viaggio a Mosca dell'ultimo filmato coincidono con la fine dell'equilibrio familiare. Annie Ernaux rimase la guardiana<sup>43</sup> della memoria, conservando i filmini che solo molti anni dopo, quando molte delle persone ritratte erano morte e le situazioni radicalmente cambiate, ricominciarono ad essere guardati e a far parte di quelle cerimonie collettive di rammemorazione, parte del discorso delle origini.

### ***Il libro degli uomini per gli uomini***

Hans Blumenberg nel suo libro *La leggibilità del mondo*<sup>44</sup> riflette sulla metafora del mondo come libro. Evidenzia alcune metafore più utilizzate nella storia della cultura come quella del “libro di Dio”, cioè la Natura, e del “libro di Dio dettato agli uomini”, la Bibbia. Si potrebbe in questi termini quindi immaginare la Storia come il “libro degli uomini grandi/potenti dettato agli uomini” e poi alcune opere, come quella di Annie Ernaux, potrebbero essere definite come “il libro degli uomini per gli uomini”. Sono narrazioni che vivificano la storia<sup>45</sup>, le danno spessore umano, restituiscono le emozioni, i pensieri e le cognizioni di causa insite nella società che ha fatto e vissuto la grande Storia, ma della quale di solito non si legge nulla.

L'attenzione all'elemento concreto e probatorio relativamente alla memoria, pare un atteggiamento quasi storiografico. Ella vuole salvare qualcosa del tempo passato, salvarlo per tutti quelli che verranno, e questo compito di “salvare nominando” è quello che Benjamin riconduce allo storico. In qualche modo l'au-

<sup>42</sup> In *Les Années super 8*, reg. A. ERNAUX, D. ERNAUX-BRIOT. Prodotto da P. Martin, D. Thion, 2022, min. 36: 42-47, traduzione mia.

<sup>43</sup> *Ibid.*, min. 56:40.

<sup>44</sup> H. BLUMENBERG, *Die Lesbarkeit der Welt* [1981]; trad. it. *La leggibilità del mondo*, a cura di R. Bodei, il Mulino, Bologna 2009.

<sup>45</sup> F. NIETZSCHE, *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben* [1874]; trad. it. *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*, Adelphi, Milano 1974.

trice fa un esercizio paradossale di voler trovare il carattere anti-intenzionale della verità nel racconto di sé, che è per eccellenza chiuso nella propria percezione e quindi per definizione “deviato”. L’esigenza dell’autrice di oggettivarsi come soggetto e di analizzare le sue determinazioni, per dirla con Bourdieu, la porta a praticare una lettura di sé che è spazializzata e concreta che fa pensare alla parola “geografia”. La geografia letteralmente significa scrittura della terra e, in qualche modo, anche lettura di ciò che sulla terra si trova scritto. In quest’opera l’autrice è come se leggesse i segni lasciati al passaggio, le impronte del quotidiano che lei, come ogni essere umano (inteso come animale politico) lascia sul suolo del suo piccolo-grande mondo.

Vivendo l’essere umano scrive un libro di frammenti e parole sparse e Annie Ernaux insegna come prendersene cura e raccogliere queste parole, leggerle, e restituirle in una specie di Enciclopedia del quotidiano o dell’endotico<sup>46</sup>. La scrittura dell’Ernaux pratica un umanesimo del ricordo, a partire dall’esperienza soggettiva che sa farsi specchio della collettività. La sua vita per il lettore diviene un *exemplum* laico, senza una particolare risposta da dare se non quella del vissuto, della trama dei giorni di un passato comune.

Tramite la sua narrazione la lettura diviene effettivamente “conoscenza” e il passato acquista uno spessore grazie alla carne dei suoi ricordi oggettivati. Il lettore può sperimentare un punto di vista lontano, nello spazio e nel tempo, ma al tempo stesso riconoscere se stesso e i discorsi memoriali lo circondano. Nei suoi romanzi risiede una lotta e proposta metodologica di cura di sé e degli altri attraverso l’autoscopia e la narrazione.

## **Bibliografia**

- ARENDRT, H., *The Life of the Mind* [1978]; trad. it. *La vita della mente*, il Mulino, Bologna 2009.
- BARBERO, C., *Quel brivido nella schiena*, il Mulino, Bologna 2023.
- BENJAMIN, W., *Angelus Novus*, a cura di R. Solmi, Einaudi, Torino 1962.
- BLUMENBERG, H., *Die Lesbarkeit der Welt* [1981]; trad. it. *La leggibilità del mondo*, a cura di R. Bodei, il Mulino, Bologna 2009.
- BOITANI, P., *Riconoscere è un dio*, Einaudi, Torino 2014.
- CAVARERO, A., *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione* [1997], Feltrinelli, Milano 2009.
- CORTÁZAR, J., *Clases de literatura. Berkeley, 1980*, Santillana Ediciones Generales, Madrid 2013.
- ERNAUX, A., *La Honte*, Gallimard, Paris 1997.

<sup>46</sup> G. PEREC, *L’infra-ordinaire* [1989]; trad. it. *L’infra-ordinario*, Bollati Boringhieri, Torino 1994.

- ID., MARIE M., *L'Usage de la photo*, Gallimard, Paris 2005.
- ID., *Les Années*, Gallimard, Paris 2008.
- ID., *Écrire la vie*, Gallimard, Paris 2011.
- ID., Conférence Nobel. Lauréate du Prix Nobel de littérature 2022, Svenska Akademien, online: <<https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2022/ernaux/201000-nobel-lecture-french/>> (24 settembre 2024).
- FERRAND, N., WEIL M., *Homo narrativus. Dix ans de recherche sur la topique romanesque*, Montpellier, PULM, 2001.
- FISHER, W.R., *Narration as a Human Communication Paradigm: The Case of Public Moral Argument*, «Communication Monographs», 1984, 51, 1, pp. 1-22.
- FUSILLO, M., *Estetica della letteratura*, il Mulino, Bologna 2009.
- GOULD, J., *So Near and Yet So Far*, «The New York Review of Books», 20 ottobre 1994, <<https://www.nybooks.com/issues/1994/10/20/>> (24 settembre 2024).
- HEIDEGGER, M., *La poesia di Hölderlin*, a cura di Friedrich-Wilhelm von Herrmann, Leonardo Amoroso, Adelphi, Milano 1988.
- HUSTVEDT, S., *Mothers, Fathers, and Others. Essays* [2021]; trad. it. *Madri padri e altri*, Einaudi, Torino 2023.
- NIETZSCHE, F., *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben* [1874]; trad. it. *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*, Adelphi, Milano 1974.
- PEREC, G., *L'infra-ordinaire* [1989]; trad. it. *L'infra-ordinario*, Bollati Boringhieri, Torino 1994.
- PROUST, M., *Il tempo ritrovato*, in ID., *Alla ricerca del tempo perduto*, IV, a cura di G. Raboni, Mondadori, Milano 1983.
- RICŒUR, P., *Temps et récit* [1983]; trad. it. *Tempo e racconto*, I, a cura di G. Grampa, Jaca Book, Milano 1986, pp. 130-33.
- STOICHITA, V.I., *Effetto Sherlock. Occhi che osservano, occhi che spiano, occhi che indagano. Storia dello sguardo da Manet a Hitchcock*, il Saggiatore, Milano 2017.

## ***Filmografia***

- Les Années super 8*, regia di Annie Ernaux, David Ernaux-Briot, prodotto da P. Martin, D. Thion, Totem Films, FR 2022.



# **Artemisia e l'ora della sua «leggibilità»: lungo le «impronte» di un'icona del nostro tempo**

*Edoardo Bassetti*

*Università di Siena/Sorbonne Université*

La pittrice Artemisia Gentileschi (1593-1654 ca) incarna una delle icone culturali più attrattive del XXI secolo. Ma quand'è che la sua parabola artistico-esistenziale è divenuta «leggibile» per «noi moderni»? Alternando un approccio diacronico a uno sincronico, attraverso il romanzo di Banti, il concetto di «immagine dialettica» elaborato da Benjamin e quello di «impronta» teorizzato da Didi-Huberman, l'articolo mira a tracciare un possibile itinerario critico per comprendere le ragioni profonde del suo odierno «potere iconico», passando «a contropelo» la vita e l'opera di Artemisia come classico del nostro tempo.

*Artemisia Gentileschi, Anna Banti, Visual Studies, immagine dialettica, impronta, Walter Benjamin, Georges Didi-Huberman*

Ogni presente è determinato da quelle immagini che gli sono sincrone: ogni adesso è l'adesso di una determinata conoscibilità. [...] L'immagine letta, vale a dire l'immagine nell'adesso della leggibilità, porta in sommo grado l'impronta di questo momento critico e pericoloso che sta alla base di ogni lettura.

(Walter Benjamin, *I «passages»* di Parigi)

La pittrice Artemisia Gentileschi (1593-1654 ca) è ormai divenuta una delle icone culturali più attrattive del nostro tempo. «Artemisia is everywhere», si leggeva già nel 2002 sulle pagine dello *Smithsonian Magazine*, ma al contempo

«Artemisia is for ever and supremely someone else»<sup>1</sup>, come scrisse emblematicamente un'autrice del calibro di Susan Sontag. A fronte di un crescente interesse da parte della critica e del pubblico, la sua immagine resta tuttavia ancora oggi sfuggente e divisiva<sup>2</sup>, nonostante sia a tutti gli effetti una delle figure storiche più celebrate degli ultimi decenni.

Più ci si addentra nel mondo di Artemisia, più l'analisi scende nei minimi dettagli, in materiali d'archivio ancora oggi consultabili in originale<sup>3</sup>, più risulta difficile ricavarne uno sguardo d'insieme. Le varie interpretazioni avanzate, offerte tanto dalla storia e dalla critica d'arte quanto dagli studi culturali o dalla critica femminista, ne hanno spesso proposto *letture* parziali in contraddizione fra loro, sintomo forse di quelle «guerre culturali»<sup>4</sup> che, nate proprio nel Seicento, definiscono ancora oggi il nostro tempo.

Il «potere iconico» è caratterizzato da una carica performativa, implica cioè la capacità di suscitare controversie e rivelare tensioni latenti, facendo sì che il pubblico agisca attraverso diverse pratiche sociali, dando forma a identità contrastanti all'interno di un determinato contesto storico-politico. Artemisia, oggi, sembra esercitare proprio questo potere, emergendo come «la punta di un iceberg» tra i flutti della società contemporanea: una delle prime «àncore» di una cultura ancora *in fieri*, soggetta a continue scosse di assestamento.

Their aesthetic eloquence and semiotic features, their sensory and emotional appeal, their social traction, and particularly their constitutively meaningful associability with latent yet powerful narratives make icons emerge like “tips of icebergs” in culture and society, publicly visible and easily recognisable cultural anchors in the liquid and complex times of late-modern social life. Their emergence performatively generate framing wars and reiterated use, widespread (transmedia, transcontextual, transnational) circulation, and even creative appropriation and symbolic re-articulation. In this process, icons become powerful cultural resources that might be re-mobilized in the future for social action, memory building, and cultural critique<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> S. SONTAG, *A Double Destiny: Artemisia Gentileschi, and Anna Banti*, «London Review of Books», 25 settembre 2003, <<https://www.lrb.co.uk/the-paper/v25/n18/susan-sontag/a-double-destiny>> (2 maggio 2024).

<sup>2</sup> Basti citare le recenti polemiche relative all'esposizione di Genova: cfr. N. TARANTINI, *Artemisia Gentileschi a Palazzo Ducale di Genova: perché dobbiamo parlarne (male)*, «exibart», 19 dicembre 2023, <<https://www.exibart.com/attualita/artemisia-gentileschi-a-palazzo-ducale-di-genova-perche-dobbiamo-parlarne-male/>> (3 maggio 2024).

<sup>3</sup> Su tutti, ricordo gli atti del processo per stupro Gentileschi-Tassi del 1612 conservati all'Archivio di Stato di Roma (Tribunale Criminale del Governatore, *Processi, sec. XVII*, b. 104, ff. 270-447 vecchia paginazione; ff. 1-340 nuova).

<sup>4</sup> Cfr. E. MUIR, *Guerre culturali. Libertinismo e religione alla fine del Rinascimento*, Laterza, Roma-Bari 2008.

<sup>5</sup> M. SOLAROLI, *Iconicity: A Category for Social and Cultural Theory*, «Sociologica», 2015, 1, <<https://www.rivisteweb.it/doi/10.2383/80391>> (24 luglio 2024).

Ma chi era davvero Artemisia? Un'allieva del padre Orazio Gentileschi? Una seguace di Caravaggio? La prima pittrice della storia? La vittima di uno stupro? Una sanguinaria vendicatrice? Un'adultera seriale? Un'arrivista senza scrupoli? Una profemminista? Oppure una mamma, e poi una nonna<sup>6</sup>, che si occupò in prima persona del sostentamento della propria famiglia? O solo una recente trovata dell'industria culturale, un «mito d'oggi» così come lo intende Roland Barthes<sup>7</sup>?

Pur essendo una persona realmente esistita, Artemisia ha ormai perso una dimensione storica in senso stretto, proprio come i *Miti dell'individualismo moderno* analizzati da Ian Watt, i quali «abitano tutti una sorta di limbo in cui non sono forse considerati come veri e propri personaggi storici, ma neppure come puro frutto della fantasia»<sup>8</sup>. Analogamente a Giovanna d'Arco, Artemisia è al contempo una donna vissuta nel passato e un mito della nostra epoca, un personaggio che incrina – direbbe Cassirer<sup>9</sup> – i rapporti logici tra la categoria di successione temporale e quella di causalità: è la vita e l'opera della pittrice a influenzare il suo mito contemporaneo, o al contrario esso influenza *a posteriori* la figura storica e la sua produzione artistica?

Di fronte a simili quesiti dicotomici, che continuano ad alimentare il dibattito intorno all'artista, occorre a mio avviso approcciarsi alla figura di Artemisia attraverso una lente multifocale, capace di mettere a fuoco questioni che necessitano di un costante «andirivieni»<sup>10</sup>, sia a livello storico che metodologico. In una breve ma influente nota del 1979, alla luce della temperie suscitata del femminismo della seconda ondata, Barthes colse con grande acume come l'opera di Artemisia metta in crisi il tradizionale impianto diacronico della storia e della critica d'arte, in quanto latrice di una «ideologia [che] vi si sovrappone, che noi moderni leggiamo chiaramente: la rivendicazione femminile»<sup>11</sup>.

Innanzitutto, occorre premettere che alla natura multiforme ed elusiva del personaggio di Artemisia contribuì, ancor prima della ricezione postuma, l'assoluta ambiguità delle deposizioni del processo del 1612<sup>12</sup>, che si concluse con la

<sup>6</sup> In occasione della pubblicazione di documenti inediti nel catalogo della mostra alle Gallerie d'Italia di Napoli (3 dicembre 2022 - 19 marzo 2023), si è infatti scoperto che Artemisia ebbe un nipote dalla figlia Prudenzia nel 1649.

<sup>7</sup> Il riferimento risulta ancora più interessante alla luce dell'intervento della Prof.ssa Magali Nachtergaele (*Whose Reading? Barthes' Semiology in Multiple Perspective*) al convegno Compalit di Padova 2023, (cfr. il saggio in questo volume).

<sup>8</sup> I. WATT, *Miti dell'individualismo moderno. Faust, don Chisciotte, don Giovanni, Robinson Crusoe*, Donzelli, Roma 2007, p. xv.

<sup>9</sup> Cfr. E. CASSIRER, *Simbolo Mito e Cultura*, Laterza, Roma-Bari 1981, pp. 247-270.

<sup>10</sup> Cfr. T. DE LAURETIS, *Sui generis: scritti di teoria femminista*, Feltrinelli, Milano 1996, pp. 162-163.

<sup>11</sup> R. BARTHES, *Nota su «Giuditta e Oloferne»*, in *Lettere precedute da «Atti di un processo per stupro»*, a cura di E. Menzio, Edizioni delle donne, Milano 1981, p. 150 (mio il corsivo).

<sup>12</sup> Cfr. *Lettere precedute da «Atti di un processo per stupro»*, cit.

condanna del pittore Agostino Tassi (1580-1644) per stupro e subordinazione dei suoi testimoni prezzolati – il verdetto è stato però rinvenuto solo in anni recenti<sup>13</sup>, tanto che ancora oggi viene spesso messa in discussione la veridicità delle dichiarazioni di Artemisia, arrivando ad affermare aberrazioni del tipo: «se c'è una personalità che ha patito da questa vicenda è Agostino Tassi»<sup>14</sup>.

A ciò si aggiunge, inoltre, la carriera apolide della pittrice<sup>15</sup>, la quale esperì con grande attenzione un poliedrico processo di *self-fashioning*<sup>16</sup>, proponendo di volta in volta un'immagine diversa di sé per ogni contesto in cui riuscì ad affermarsi. Sebbene sia stata spesso tacciata di “camaleontismo”<sup>17</sup>, la sua abilità di adeguarsi in breve tempo ai gusti del momento le permise di ottenere un notevole successo in ambienti fra loro molto differenti: dalla Roma e la Firenze della piena Controriforma a centri più eterodossi come la Venezia libertina delle accademie e del teatro dell'opera, la Napoli tumultuosa di Masaniello e l'eretica Inghilterra in odore di guerra civile.

I denti di drago dai quali vediamo germogliare, oggi, le Artemisie proteiformi che impressionano a tal punto la sensibilità odierna furono dunque piantati già nel Seicento, e spesso dalla stessa pittrice (che non a caso dipinse una *Medea*<sup>18</sup>), ma questa non è la sede opportuna per affrontare una simile questione, che ho già approfondito nella mia tesi dottorale. Il presente articolo, invece, mira a indicare un possibile itinerario critico orientato verso la nostra epoca, volto cioè a comprendere le ragioni profonde che rendono Artemisia, più di altri celebri artisti e artiste del passato, un'eroina della cultura popolare contemporanea e una matrice di contenuti creativi sempre più trasversali.

Un punto di svolta per la sua ricezione è stato senza dubbio l'approdo al Metropolitan Museum di New York della mostra itinerante *Orazio and Artemisia Gentileschi* nel febbraio del 2002. L'esposizione, curata da Keith Christiansen e Judith Mann, doveva riguardare inizialmente solo le opere di Orazio, ma grazie

<sup>13</sup> Cfr. A. LAPIERRE, *Artemisia : Un duel pour l'immortalité*, Lafont, Paris 1998.

<sup>14</sup> La riprovevole affermazione è stata pronunciata da Vittorio Sgarbi in occasione del *Festival dell'eccellenza al femminile* di Genova, nel 2015. Il video dell'intervento è disponibile sul canale YouTube dell'evento, <<https://www.youtube.com/watch?v=-ucWPN13RWc>> (31 maggio 2024).

<sup>15</sup> Cfr. M. NICOLACI, *Profilo biografico di Artemisia Lomi Gentileschi*, in *Artemisia Gentileschi. Storia di una passione*, catalogo della mostra (Milano, 22 settembre 2011- 30 gennaio 2012), a cura di R. Contini, F. Solinas, 24 Ore Cultura, Milano 2011, pp. 258-269.

<sup>16</sup> Cfr. S. GREENBLATT, *Renaissance Self-Fashioning: from More to Shakespeare*, UCP, Chicago 1980.

<sup>17</sup> Un'accusa che, in realtà, rivela un malcelato pregiudizio di genere, dato che per quanto riguarda il padre Orazio, invece, l'adesione al caravaggismo è considerata dalla critica come una svolta cruciale della sua carriera, sebbene abbia portato il pittore verso una produzione completamente differente rispetto al suo stile precedente.

<sup>18</sup> È interessante segnalare come il dipinto sia stato utilizzato come illustrazione di un articolo dell'attivista Lea Melandri, la quale ha invitato l'opinione pubblica a non «idealizzare la maternità» di fronte a episodi di cronaca nera: cfr. L. MELANDRI, *I figlicidi da Cogne a Catania: smettetela di idealizzare la maternità*, «Il Riformista», 17 giugno 2022, p. 10.

all'insistenza di Mann<sup>19</sup> vennero poi inclusi anche i dipinti di Artemisia. Nelle intenzioni di Christiansen, dopo l'infatuazione femminista per la pittrice, la mostra aveva lo scopo di ristabilire una rigorosa dimensione filologica e stilistica all'opera dei Gentileschi, e quindi riaffermare la superiorità di Orazio nei confronti della figlia. Senza entrare nel merito di un simile paragone di valore, che non pertiene a questa sede (e forse posto in questi termini non è neppure così interessante, come spiega Mieke Bal<sup>20</sup>), in una vera e propria eterogenesi dei fini la mostra ottenne il risultato opposto, segnando cioè il definitivo "sorpasso" della pittrice nei confronti di Orazio, che da allora è divenuto significativamente "il padre di" Artemisia – tale sorpasso, va però ricordato, è più di natura mediatica che economica, dato che ancora oggi i dipinti del Gentileschi vengono acquistati a prezzi molto più alti rispetto a quelli della figlia<sup>21</sup>.

La ragione principale di quest'inversione dei ruoli di forza fu dovuta, in realtà, a fattori esterni rispetto all'esposizione sulla 5th Avenue: in concomitanza con la mostra del Met, infatti, uscì nelle librerie il fortunato romanzo *The Passion of Artemisia* di Susan Vreeland (subito accolto nella collana *The New York Times Bestsellers*), e fu messa in scena a Broadway la pièce *Lapis Blue Blood Red* di Cathy Caplan (selezionata nella collana *Women Playwrights. The Best Plays of 2002*), insieme a numerosi altri incontri ed esposizioni minori dedicati alla pittrice.

This season's "it" girl is not in the Top 40, or about to win an Oscar. She is not American and she is not even alive, and yet Artemisia Gentileschi, an Italian Baroque painter who died in 1652 or '53, is suddenly all over the place – onstage, on screen, in the bookstores, in fashion magazines and all over the walls of the Metropolitan Museum of Art. Some of this is hardly coincidental. The play "Lapis Blue Blood Red", playing at Here on Spring Street in the South Village, was first produced in 1995 in Baltimore, but the author, Cathy Caplan, said its New York opening was held back until the long-delayed exhibition of paintings by Artemisia and her father, Orazio Gentileschi, opened last week at the Met. The novelist Susan Vreeland, whose fictional "The Passion of Artemisia" (Viking) appeared last month, insists that she had no idea that a major exhibition was in the works. "It is a marvel", said Ms. Vreeland, a writer based in San Diego. "But maybe it is an indication that Artemisia is coming into her cultural moment"<sup>22</sup>.

<sup>19</sup> Si vedano, a tal proposito, le dichiarazioni di Judith Mann all'evento *Artemisia Gentileschi: New Perspectives* del 13 novembre 2021 presso il Getty Museum di Los Angeles: cfr. <<https://www.youtube.com/watch?v=LpDXuBXmErY>> (24 luglio 2024).

<sup>20</sup> Cfr. M. BAL, *Grounds of Comparison*, in EAD. (a cura di), *The Artemisia files: Artemisia Gentileschi for Feminists and Other Thinking People*, UCP, Chicago 2005, pp. 129-168.

<sup>21</sup> Basti ricordare come il Getty Museum di Los Angeles, in un'asta newyorkese del 28 gennaio 2016, ha acquistato una *Danae* di Orazio per la cifra record di 30.500.000 \$. Sempre il Getty, in un'asta parigina del 14 novembre 2019, ha acquistato una *Lucrezia* di Artemisia alla cifra (anch'essa record, per la pittrice) di 5.300.000 \$.

<sup>22</sup> C. BOHLEN, *Elusive Heroine of the Baroque*, «The New York Times», 18 febbraio 2002, <<https://>

Artemisia non fu certo la prima pittrice della storia, sebbene tale slogan sia stato più volte evocato a fini commerciali dall'industria culturale<sup>23</sup>, e forse neppure la più acclamata del suo tempo, se pensiamo ad artiste altrettanto celebrate come Sofonisba Anguissola (1532-1625), Lavinia Fontana (1552-1614), Giovanna Garzoni (1600-1670), Judith Leyster (1609-1660), Elisabetta Sirani (1638-1665). Ma è innegabile che oggi, insieme a Caravaggio e Vermeer, Artemisia sia l'artista barocca più rilevante per la cultura contemporanea – e in assoluto forse soltanto Frida Kahlo (1907-1954), fra le donne artiste, ricopre un ruolo iconico paragonabile al suo<sup>24</sup>.

Partendo da simili premesse, nel caso della nostra pittrice credo sia utile ricorrere alla categoria di «immaginario polimorfico» teorizzata da Massimo Fusillo. Difatti, «il termine “immaginario” è forse quello più adatto a designare la disseminazione infinita di storie e riscritture, soprattutto se lo si sgancia da ogni connotazione archetipica: perché è un concetto ampio e aperto, in cui si incrociano strategie espressive, linguaggi artistici, e modelli culturali»<sup>25</sup>. D'altra parte, l'aggettivo «polimorfico» richiama la «categoria della metamorfosi come modello critico sufficientemente duttile per poter esprimere la disseminazione intermediale» in cui la ricezione di Artemisia si è appunto espansa, riferendosi a «un modello non storicistico, non teleologico, e non lineare, ma tutto teso verso la proliferazione e la pluralità». Allo stesso modo, l'«immaginario polimorfico» legato ad Artemisia è costituito «dall'intersezione di miti, racconti, e temi poliedrici, e di fondo incompatibile con l'idea di una verità unica».

Quello che caratterizza la cultura contemporanea è una maggiore fluidità e porosità, che impongono anche nuovi modelli interpretativi. La comparatistica affronta da lungo tempo il rapporto fra letteratura e altre arti, ed è quindi il campo migliore per praticare questo tipo di approccio, per scandagliare tutte le metamorfosi dell'immaginario. È importante però superare ogni logica binaria: studiare gli adattamenti *one to one*, ad esempio, può essere utile e affascinante, ma occorre valorizzare la retroattività di ogni riscrittura. Un buon rifacimento di Macbeth ci spinge anche a rileggere Shakespeare in una nuova chiave, influisce sulle nostre letture e riletture, ci offre una nuova prospettiva. La ricezione di

[www.nytimes.com/2002/02/18/theater/elusive-heroine-baroque-artist-colored-distortion-legend-notorious-trial.html](https://www.nytimes.com/2002/02/18/theater/elusive-heroine-baroque-artist-colored-distortion-legend-notorious-trial.html)> (24 luglio 2024).

<sup>23</sup> Cfr. G. POLLOCK, *Feminist Dilemmas with the Art/Life Problem*, in *The Artemisia files*, cit., pp. 169-206.

<sup>24</sup> Cfr. C. CRONBERG BARKO, *Writers and Artists in Dialogue: Historical Fiction about Women Painters*, Peter Lang, New York 2015. Da segnalare, inoltre, come solo Gentileschi e Kahlo compaiano fra gli artisti più “googlati” del 2020: cfr. G. EVANS, *The most Googled artist in every country in the world*, «Ken Bromley Art Supplies», 09 marzo 2021, <<https://www.artsupplies.co.uk/blog/the-most-googled-artist-in-every-country-in-the-world/>> (24 luglio 2024).

<sup>25</sup> M. FUSILLO, *L'immaginario polimorfico fra letteratura, teatro e cinema*, Pellegrini Editore, Cosenza 2018, p. 8.

un classico (antico, moderno o contemporaneo) è una parte vitale della sua metamorfosi nel tempo, dato che i testi non sono essenze immutabili, ma fasci di potenzialità che si realizzano e si espandono a seconda di alcune componenti fondamentali: lettori, pubblici, comunità interpretative, artisti, adattatori<sup>26</sup>.

Fu Anna Banti, in tal senso, a fare da apripista, a cogliere cioè da una parte la natura «polimorfica» e dall'altra la «retroattività» di Artemisia, che sfruttò a livello letterario per ricavarne uno dei personaggi femminili più incisivi del secondo Dopoguerra. Nel romanzo *Artemisia* del 1947, ripubblicato di recente nella collana Oscar Mondadori<sup>27</sup>, la pittrice viene infatti presentata per la prima volta come una donna indipendente rispetto alle immancabili – fino ad allora – figure archetipiche del padre e maestro Orazio, dell'inarrivabile modello Caravaggio e del “maledetto” stupratore Agostino. In netto anticipo rispetto alla critica degli anni Settanta, che farà dell'artista un emblema del femminismo, Banti scorge in Artemisia non solo un'artista capace di affermarsi *nonostante* gli stereotipi di genere del suo tempo, ma anche una pioniera per le generazioni future: «una delle prime donne che sostennero colle parole e colle opere il diritto al lavoro congeniale e a una parità di spirito fra i due sessi»<sup>28</sup>.

Proprio come il personaggio bantiano, Artemisia ci appare oggi come un'entità attrattiva e allo stesso tempo inafferrabile: più il suo successo diventa pervasivo a livello globale, più la sua figura oppone resistenza a qualsiasi classificazione definitiva. Consapevole dell'impossibilità di afferrare Artemisia nella sua interezza, Banti aveva infatti già affermato che – dopo aver instaurato con lei una qualche forma di dialogo a livello letterario – la pittrice «è rientrata nella luce remota di tre secoli fa, e me la sbatte in faccia, accecandomi»<sup>29</sup>. Nel ripercorrere la sua esistenza, allora, Banti inquadra la figura di Artemisia non solo da un punto di vista storico-artistico<sup>30</sup>, bensì cerca di proiettarla in un orizzonte più ampio: chiedendosi cioè cosa significasse, per una donna del Seicento, affermarsi in un dominio considerato appannaggio maschile come la pittura, e cosa significhi oggi, invece, poter contare su un simile riferimento culturale.

Il senso dell'operazione bantiana, allora, consiste nel rievocare la figura di Artemisia al di fuori (sebbene non esente, ovviamente) dagli stereotipi di genere del suo tempo, in modo tale che possa agire sugli stereotipi di genere del *nostro* tempo: «l'azione è reversibile: la Banti cerca la sua identità attraverso Artemisia»<sup>31</sup>.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 9.

<sup>27</sup> A. BANTI, *Artemisia*, a cura di D. Brogi, Mondadori, Milano 2023.

<sup>28</sup> EAD., *Artemisia*, in *Romanzi e racconti*, a cura e con un saggio introduttivo di F. Garavini con la collaborazione di L. Desideri, Mondadori, Milano 2013, p. 245.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 337.

<sup>30</sup> Come aveva già fatto il marito Roberto Longhi con il suo pionieristico saggio *Gentileschi padre e figlia* del 1916.

<sup>31</sup> M.A. BAZZOCCHI, *Con gli occhi di Artemisia. Roberto Longhi e la cultura italiana*, il Mulino,

La pittrice diviene quindi una sorta di «lampadoforo»<sup>32</sup> dantesco che illumina da pioniera un sentiero ancora oggi percorribile, e che invita Banti a intraprendere per prima, rivolgendosi direttamente a lei in una delle pagine conclusive del romanzo, mentre la scrittrice rievoca il suo viaggio a Londra del 1939, quando vide di persona l'*Allegoria della Pittura*.



Immagine 15. Artemisia Gentileschi, *Allegoria della Pittura*, London, Hampton Court Palace.

Bologna 2021, p. 94.

<sup>32</sup> Cfr. E. BASSETTI, *Scrivere (e dipingere) l'Altrove. Anna Banti, Artemisia e Lily Briscoe: per un'arte «di memoria, non di maniera»*, «Allegoria», 82, 2020, p. 193.

Confitta nello spazio e nel tempo come un seme infruttuoso, ascolto un fruscio senza frescura, il respiro polveroso dei secoli: il nostro e quello di Artemisia, congiunti. Respiro di dormenti che sognano e le immagini non li lasciano in pace. Millenovecentotrentanove, un castello reale inglese, squallido e sordo, salvo la domenica, quando a siepi, a grappoli di quasi vegetale continuità, la folla lo imbottisce, obbedendo a un brusio di appelli che hanno nome cultura, curiosità: [...] vespe di Regine Elisabette in pompa, scorpioni di cavalieri speronati, qualche dea, qualche inutile santo incrostato da secoli; e ispide montagne e galeoni crudeli e gloriosi. I domenicali occhi si invetrano e la passeggiata riprende. Non si sono riconosciuti, la storia è morta. Ma lassù, appesa più in alto delle regine e dei guerrieri, una giovinetta imbronciata seguitava a dipingere come fosse viva; e sotto, in caratteri amministrativi, un nome era scritto e leggibile: Artemisia Gentileschi<sup>33</sup>.

Pur consapevole dell'«arbitrio presuntuoso di dividere con una morta di tre secoli i terrore del mio tempo»<sup>34</sup>, Banti sente che il suo «tempo» e quello di Artemisia sono sincronicamente «congiunti», proprio come nelle «ambizioni» iniziali della nota *Al lettore*: il romanzo nasce infatti – dichiara l'autrice – dalla volontà di indagare «un nuovo accostarsi e coincidere fra vita perenta e vita attuale»<sup>35</sup>, ovvero un legame fra la vicenda storicamente esaurita di Artemisia e quella «attuale» della stessa scrittrice. I dipinti del «castello reale inglese»<sup>36</sup> testimoniano invece, per contrapposizione, un mancato «riconoscimento» fra il canone della grande arte e i visitatori di oggi: «immagini», cioè, di una storia «morta» per sempre.

Nell'*Allegoria* londinese, d'altra parte, la scrittrice riconosce l'*immagine dialettica* di una storia da (ri)scoprire «come fosse viva», poiché (direbbe Benjamin) «ogni presente è determinato da quelle immagini che gli sono sincrone»<sup>37</sup>. In altri termini, Banti realizza come il potere iconico di Artemisia sia giunto *fulmineamente* a leggibilità, e nella finzione narrativa immagina che sia la stessa pittrice a spronarla, a indicarle gli astri di una genealogia femminile che arriva *fino ad oggi*, verso quel tempo a venire che lo sguardo deittico dell'*Allegoria* sembra suggerire: «Ritratto o no, una donna che dipinge nel milleseicentoquaranta è un atto di coraggio, vale per [...] altre cento almeno, fino ad oggi» riflette fra sé e sé la scrittrice; «“Vale anche per te”»<sup>38</sup> le risponde a sorpresa Artemisia, rompendo la quarta parete e rivolgendosi alla sua stessa demiurga.

<sup>33</sup> BANTI, *Artemisia*, cit., pp. 423-424.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 347.

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 245.

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 423. Salvo diversa segnalazione, le seguenti citazioni sono tratte dalla stessa pagina.

<sup>37</sup> W. BENJAMIN, *I «passages»* di Parigi, a cura di E. Ganni, Einaudi, Torino 2000, p. 517.

<sup>38</sup> BANTI, *Artemisia*, cit., p. 425.

Di fronte a una simile congiuntura (a)temporale, che genera un immaginario polimorfo e incessantemente cangiante, occorre affidarsi allora a un approccio ulteriore, che non si limiti né a una dimensione meramente filologica né a una lettura troppo schiacciata sul presente. Se da una parte, infatti, una simile iconicità dovrebbe portare la critica d'arte a ricondurre Artemisia a una dimensione quanto più contestualizzata a livello storico, dall'altra dovrebbe però anche indurre gli storici della cultura e i comparatisti a indagare a fondo il senso di una tale metamorfosi, senza che queste due spinte finiscano per annullarsi a vicenda, nella (falsa) convinzione di avere rispettivamente l'esclusiva sull'artista.

A tal proposito, la chiave ermeneutica più efficace potrebbe essere a mio avviso offerta dalla riflessione sull'*impronta* avanzata da Georges Didi-Huberman. Secondo l'autore francese, essa offre infatti «un punto di vista anacronistico»<sup>39</sup>, e costituisce proprio quella che Benjamin definisce un'*immagine dialettica*, ovvero il punto d'accesso a una *costellazione* come configurazione, internamente coerente, di tempi fra loro eterogenei: «qualcosa che ci parla sia del *contatto* (il piede che sprofonda nella sabbia) sia della *perdita* (l'assenza del piede nella sua impronta); qualcosa che esprime sia il contatto della perdita sia la perdita di contatto. Ed è proprio rispetto a una tale conflagrazione che l'impronta ci impone di ripensare alcuni modelli di temporalità, il cui uso – spesso impreveduto – ha finito per provocare un'aspra tensione in ciò che definiamo come la “situazione attuale” del dibattito estetico»<sup>40</sup>.

Al vuoto (la *perdita*) lasciato dall'irrintracciabile Artemisia storica, va infatti a contrapporsi il pieno (il *contatto*) degli scritti<sup>41</sup> e dei dipinti che ci ha lasciato, che sembrano descrivere un quadro complesso ma al contempo *intellegibile* per il nostro tempo. «Perché si producano delle orme come processo bisogna che il piede sprofondi nella sabbia, che colui che cammina sia presente nello stesso luogo in cui si trova il segno da lasciare. Ma perché l'impronta appaia come risultato bisogna anche che il piede si sollevi, si separi dalla sabbia e si allontani, dirigendosi verso altre impronte da produrre altrove; da quel momento, colui che cammina non è più presente»<sup>42</sup>.

L'impronta implica un «disagio della rappresentazione» dove lo scarto fra contatto e perdita «colpisce, sconvolge, trasforma i rapporti prevedibili di somiglianza», e in cui «la stessità e alterazione si riaggrovigliano improvvisamente, mettendo in pericolo l'equilibrio di un pensiero che, per necessità di chiarezza o distinzione, tende naturalmente a districare gli opposti. L'impronta, inoltre,

<sup>39</sup> G. DIDI-HUBERMAN, *La somiglianza per contatto. Archeologia, anacronismo e modernità dell'impronta*, Bollati Boringhieri, Torino 2009, p. 9.

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>41</sup> Cfr. F. SOLINAS (a cura di), *Lettere di Artemisia*, De Luca, Roma 2021.

<sup>42</sup> G. DIDI-HUBERMAN, *La somiglianza per contatto*, cit., p. 289.

ci tocca e ci sfugge perché dà forma a un *disagio nella storia*<sup>43</sup>, che nel caso di Artemisia *deflagra* nella contrapposizione di letture o *archeologiche* o *anacronistiche*, e dalla conseguente sensazione d'impotenza provata dai loro rispettivi interpreti. Nell'analizzare la parabola artistico-esistenziale di Artemisia, più che per altri artisti o artiste del passato, «alcuni modelli di temporalità» sembrano perdere la loro efficacia ermeneutica di fronte alla sua endemica *presenza/assenza*, cui Banti riserva infatti grande attenzione attraverso una narrazione che altrove ho già definito «spettrale»<sup>44</sup>.

Secondo Benjamin, l'immagine dialettica non fluisce nel corso lineare di una storia concepita in maniera uniforme, bensì lo altera come il gorgo di un fiume, aprendo varchi spazio-temporali di profondità differenti fra loro: «l'immagine», scrive a riguardo Didi-Huberman, «non sta nella storia alla stregua di un punto su una linea»<sup>45</sup>. L'impronta è allora un modello capace di indagare casi di studio che mettono particolarmente in crisi una ricostruzione di natura teleologica, e non a caso la memoria multifocale che alimenta la narrazione bantiana si articola proprio attraverso reiterate fratture temporali e una dimensione strutturalmente dialogica. Come afferma Bazzocchi in relazione all'immagine dialettica benjaminiana, infatti, «Artemisia (romanzo) e Artemisia (personaggio) sono fatte di questa stessa stoffa»<sup>46</sup>.

La scelta da parte di Banti di esplicitare a livello metaletterario il suo dialogo con Artemisia, di rincorrerla in una sorta di fuga orlandiana<sup>47</sup> lungo i secoli, mette l'artista in relazione con un tempo ulteriore, mitologico, lo stesso di Persefone che viene inghiottita dalle tenebre ma si fa al contempo eternamente presente: grazie al romanzo bantiano, per la prima volta, «Artemisia mostra la sua natura primordiale, non di personaggio in carne e ossa ma di figura allegorica bloccata nella profondità del tempo»<sup>48</sup>.

Per tutte queste ragioni, il caso della Gentileschi si presta meglio di altri a essere indagato da una prospettiva altra rispetto all'approccio monografico della storia e della critica dell'arte, ma anche dell'italianistica se pensiamo al libro di Banti – due dimensioni critiche che, comunque, rappresentano un fondamentale punto di riferimento per ogni possibile analisi in materia. Occorre,

<sup>43</sup> *Ibid.*

<sup>44</sup> Cfr. E. BASSETTI, *From a Double Trauma to a "Double Destiny". New Traumatic Perspectives in Anna Banti's Artemisia*, in *Trauma Narratives in Italian and Transnational Women's Writing*, a cura di K. Wehling-Giorgi, T. de Rogatis, Sapienza University Press, Roma 2022, pp. 189-209.

<sup>45</sup> G. DIDI-HUBERMAN, *Storia dell'arte e anacronismo delle immagini*, Bollati Boringhieri, Torino 2007, p. 43.

<sup>46</sup> M.A. BAZZOCCHI, *Con gli occhi di Artemisia*, cit., p. 89.

<sup>47</sup> Cfr. M. C. PAPINI, *Artemisia e Orlando*, in *L'opera di Anna Banti*, a cura di E. Biagini, Olschki, Firenze 1997, pp. 119-134.

<sup>48</sup> M.A. BAZZOCCHI, *Con gli occhi di Artemisia*, cit., p. 91.

in altre parole, un approccio di natura comparata nel senso più ampio possibile del termine: l'«immaginario polimorfico» della nostra pittrice implica infatti la necessità di ricorrere a una sorta di paleontologia culturale seguendo l'esempio dell'*icnologo*, ovvero lo studioso delle impronte lasciate dai vertebrati.

L'icnologo, infine, non è così ingenuo da fare di ciò che vede un punto unico, intangibile, della storia. Il suo materiale lo costringe a riconoscere la complessità del tempo che opera nelle cose visive. Conosce l'anacronismo, conosce ad esempio (anche se non sempre riesce a distinguerla) la sovrapposizione delle tracce moderne e delle tracce preistoriche; sperimenta su ogni impronta la coesistenza del tempo più breve – il passo che passa, il gesto panico, lo sfioramento di un'ala di libellula – e del tempo più lungo, quello della «forma che si rapprende», cioè il tempo della fossilizzazione. Insomma, sa bene che le forme sono tempi all'opera, tempi contraddittori che si fondono nella stessa immagine: il tempo della terra e il tempo del piede che, in un istante, vi si è posato per sempre<sup>49</sup>.

Per ricostruire le fasi e le soluzioni di continuità di una genealogia che sia anche un'*icnologia*, quindi, non si può fare a meno di partire da una solida base di natura storico-filologica («le tracce preistoriche»), per poi andare a svolgere l'intricata sovrapposizione delle «tracce moderne», che giungono a *leggibilità* solo se inserite all'interno di una *costellazione* critica intesa come sintesi, o meglio ancora come comparazione sincronica di tempi fra loro «contraddittori».

L'approccio qui proposto si configura in conclusione come uno strumento attraverso cui, direbbe Benjamin, «passare a contropelo» la storia di Artemisia, evidenziando in maniera trasversale gli strati meno visibili del suo palinsesto culturale, ovvero della sua *fossilizzazione* nel corso dei secoli, che negli ultimi decenni ha esperito un'accelerazione improvvisa: «espulsa da un tempo raccontato, ragionevole», scrive non a caso Banti, Artemisia «ha sulla persona, misteriosa, tutte le sue età»<sup>50</sup>.

Il concetto dell'impronta è dunque propedeutico al passaggio dall'archeologia all'anacronismo in un continuo, biunivoco e prolifico andirivieni, che ambisca ad assumere idealmente le forme di un itinerario critico in cui ogni «traccia» (*ichnos*) è legata all'altra da un «discorso» (*logos*).

<sup>49</sup> G. DIDI-HUBERMAN, *La somiglianza per contatto*, cit., p. 303.

<sup>50</sup> BANTI, *Artemisia*, cit., p. 255.

## Bibliografia

- BAL, M. (a cura di), *The Artemisia Files: Artemisia Gentileschi for Feminists and Other Thinking People*, UCP, Chicago 2005.
- BANTI, A., *Artemisia*, in *Romanzi e racconti*, a cura e con un saggio introduttivo di F. Garavini con la collaborazione di L. Desideri, Mondadori, Milano 2013.
- BASSETTI, E., *From a Double Trauma to a "Double Destiny". New Traumatic Perspectives in Anna Banti's Artemisia*, in *Trauma Narratives in Italian and Transnational Women's Writing*, eds. by K. Wehling-Giorgi, T. de Rogatis, Sapienza University Press, Roma 2022, pp. 189-209.
- ID., *Scrivere (e dipingere) l'Altrove. Anna Banti, Artemisia e Lily Briscoe: per un'arte «di memoria, non di maniera»*, «Allegoria», 82, 2020, pp. 186-201.
- BAZZOCCHI, M.A., *Con gli occhi di Artemisia. Roberto Longhi e la cultura italiana*, il Mulino, Bologna 2021.
- BENJAMIN, W., *I «passages»* di Parigi, a cura di E. Ganni, Einaudi, Torino 2000.
- ID., *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, a cura di R. Solmi, Einaudi, Torino 1976.
- CASSIRER, E., *Simbolo Mito e Cultura*, Laterza, Roma-Bari 1981.
- DE LAURETIS, T., *Sui generis: scritti di teoria femminista*, Feltrinelli, Milano 1996.
- DIDI-HUBERMAN, G., *La somiglianza per contatto. Archeologia, anacronismo e modernità dell'impronta*, Bollati Boringhieri, Torino 2009.
- ID., *Storia dell'arte e anacronismo delle immagini*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.
- FUSILLO, M., *L'immaginario polimorfo fra letteratura, teatro e cinema*, Pellegrini Editore, Cosenza 2018.
- GREENBLATT, S., *Renaissance Self-Fashioning: from More to Shakespeare*, UCP, Chicago 1980.
- MENZIO, E. (a cura di), *Lettere precedute da «Atti di un processo per stupro»*, Edizioni delle donne, Milano 1981.
- MUIR, E., *Guerre culturali. Libertinismo e religione alla fine del Rinascimento*, Laterza, Roma-Bari 2008.
- SOLAROLI, M., *Iconicity: A Category for Social and Cultural Theory*, «Sociologica», 2015, 1, <<https://www.rivisteweb.it/doi/10.2383/80391>> (14 settembre 2024).
- SOLINAS, F., a cura di, *Lettere di Artemisia. Nuova edizione critica e annotata*, De Luca Editori d'Arte, Roma 2021.
- SONTAG, S., *A Double Destiny: Artemisia Gentileschi, and Anna Banti*, «London Review of Books», 25 settembre 2003, <<https://www.lrb.co.uk/the-paper/v25/n18/susan-sontag/a-double-destiny>> (14 settembre 2024).
- WATT, I., *Miti dell'individualismo moderno. Faust, Don Chisciotte, Don Giovanni, Robinson Crusoe*, Donzelli, Roma 2007.



# **Il filo nascosto di Twitter. Interfacce di lettura, interfacce di scrittura: #TheStory**

*Paolo Sordi*

*Università eCampus*

A partire dal concetto informatico di “interfaccia” e dalla nozione di “rapporto di scrittura” di Armando Petrucci, il contributo pone al centro della sua attenzione un racconto scritto nel 2015 su Twitter da Zola – e diventato virale con l’hashtag #TheStory – per evidenziare come nei social media l’interfaccia grafica colleghi in uno spazio sempre rinegoziabile (e inedito) le pratiche della lettura con quelle della scrittura.

*interfaccia, social media, letteratura elettronica*

## ***L’interfaccia, una terra di mezzo***

Entrata nel vocabolario italiano negli anni Settanta dall’inglese informatico *interface*, “interfaccia” è una parola che sta a significare una superficie tra due spazi, una terra di mezzo che collega due sistemi altrimenti non comunicanti tra loro. Nell’ambito dei computer e dei dispositivi digitali in generale, la connessione avviene a due possibili livelli: uno *hardware*, uno *software*. Se il primo livello rende possibile la compatibilità tra unità fisiche diverse o la interoperabilità tra unità centrali e periferiche (le porte USB ad esempio che connettono computer e tastiera, oppure le porte Ethernet per computer e router), il secondo mette in comunicazione tramite linguaggi e codici di programmi applicativi l’utente con l’hardware: ciò che conosciamo comunemente con l’espressione *interfaccia utente*<sup>1</sup>. In questa seconda ottica, prima di essere usata o – se vogliamo – letta,

<sup>1</sup> G. COSENZA, *Introduzione alla semiotica dei nuovi media*, Laterza, Roma-Bari 2014, p. 35.

ogni macchina computerizzata, come del resto ogni testo, deve essere scritta: il computer prende davvero vita «nel momento in cui una esatta serie di istruzioni vanno a interagire con certe sue parti precise»<sup>2</sup>, e l'interazione ha accresciuto il suo grado di potenza quando l'uomo ha potuto comunicare con la macchina attraverso la scrittura di caratteri alfanumerici che hanno ridotto la distanza comunicativa tra il linguaggio alfabetico e il linguaggio binario, specifico del computer. In altre parole, è stato il sistema di codifica ASCII<sup>3</sup>, introdotto nel 1968, la prima vera interfaccia tra uomo e computer: una tabella di codifica di 128 caratteri<sup>4</sup> che ha fornito un alfabeto per impartire, per il tramite della *command line interface* (CLI), i comandi che la macchina esegue grazie ai programmi installati, a cominciare dal sistema operativo.

Annunciato il 22 gennaio del 1984 con una spettacolare, cinematografica pubblicità di Apple durante il Super Bowl, la finale del campionato di football americano (l'evento televisivo più seguito negli Stati Uniti), l'avvento della *graphic user interface* (GUI) ha nascosto forse per sempre la *macchina da scrivere* sotto il piano di una scrivania: nel Macintosh che di lì a due giorni sarebbe stato commercializzato, programmi, applicazioni, strumenti, risorse, documenti, cartelle sarebbero stati a immediata disposizione dell'utente, oramai libero dall'obbligo di comunicare con la macchina (e il suo schermo nero) scrivendo in una lingua in codice. Ora, poteva dare istruzioni puntando, indicando e trascinandogli oggetti sul *desktop* con il dito, aiutato da un altro *device* connesso a sua volta da un'interfaccia hardware: il *mouse*. Non si trattava di una mera evoluzione operativa e procedurale del rapporto tra utente e computer, ma filosofica e ontologica: nello spot, diretto da Ridley Scott, autore due anni prima di *Blade Runner*, l'ambientazione che citava *Metropolis* di Fritz Lang e l'esplicito riferimento a Orwell («Perché il 1984 non sarà come 1984», concludeva la voce narrante) esprimevano la volontà manifesta di sovvertire un ordine stabilito da un dominatore che imponeva il suo dominio nel mercato *in primis*, certo<sup>5</sup>, ma anche un ordine culturale ed epistemologico che aveva riservato il computer a una classe di iniziati in possesso di un codice segreto<sup>6</sup>. Come la scrittura che scaturisce dall'alfabeto greco ha ristrutturato il pensiero, dando forma visiva alla comunicazione orale, «trasformando l'evanescente mondo sonoro in un

<sup>2</sup> G. GIGLIOZZI, *Il testo e il computer: manuale di informatica per gli studi letterari*, B. Mondadori, Milano 1997, p. 47.

<sup>3</sup> American Standard Code for Information Interchange.

<sup>4</sup> 127 effettivi, di cui 95 "stampabili", mentre gli altri sono caratteri di controllo [0-31, 127] che eseguono istruzioni come quella di andare a capo.

<sup>5</sup> Il bersaglio della rivolta era IBM e il suo sistema operativo DOS (*Disk Operating System*). Cfr. anche F. VITTORINI, *Narrativa USA, 1984-2014: romanzi, film, graphic novel, serie tv, videogame e altro*, Pàtron, Bologna 2017, pp. 18-19.

<sup>6</sup> M. WILBER, D. FYLSTRA, *Homebrewery vs the Software Priesthood*, «Byte», 1976, 14.

quieto, quasi permanente, mondo dello spazio»<sup>7</sup>, allo stesso modo la trasformazione dello schermo del computer in un tavolo di lavoro sul quale agire con oggetti e cose visivamente percepibili (e modificabili) ha ristrutturato e ribaltato la relazione tra uomini e computer, esonerando quest'ultimo dalla destinazione esclusiva a una alienante produttività aziendale e incoraggiando il primo a diventarne il padrone<sup>8</sup> e servirsene anche per usi personali e creativi, secondo una traiettoria che per quanto riguarda la scrittura e la pubblicazione di testi (e non solo) passerà, un paio di decenni dopo, per il blog e i social media del web 2.0 e si concluderà con la convergenza di hardware e software nelle social app dei dispositivi mobili – e la dissolvenza della stessa percezione della presenza di un'interfaccia da *attraversare*.

### ***Interfacce, tecnologie e rapporto di scrittura***

Prima di arrivare alle questioni poste dalle interfacce dei social media, e sulla base della considerazione che dalla produzione (e dalla gestione) informatica dei testi discende inevitabilmente una nuova idea di letteratura<sup>9</sup>, è utile soffermarsi su una nozione che discende dalla natura della scrittura stessa come tecnologia e che dobbiamo ad Armando Petrucci: il «rapporto di scrittura»<sup>10</sup>. Al netto di elementi sociali, culturali e ideologici (la considerazione della figura dello scrittore, i movimenti e le teorie letterarie, il ruolo del pubblico, ecc.), il legame tra un autore e il suo testo, il «grado di partecipazione diretta dell'autore all'opera materiale del proprio testo» è sempre stato dipendente dalle contingenti condizioni tecnologiche di scrittura e di produzione di un libro. Nei termini del nostro discorso, e forzando a ritroso nel tempo l'estensione semantica del termine originario *interface*, potremmo dire che quel rapporto è condizionato dalle interfacce disponibili di elaborazione dei testi: dalla tavoletta cerata al foglio di carta, dalla dettatura per il tramite di segretari-copisti all'autografia, dal manoscritto ai tasti della macchina da scrivere fino alle procedure tipografiche e poi a quelle informatiche, chi scrive si è ora avvicinato ora allontanato dal prodotto finale del proprio intelletto in ragione del numero e della qualità delle mediazioni strumentali e tecniche necessaria a portare a compimento la composizione, la diffusione, la trasmissione e la ricezione del testo. È indubitabile, da questo punto di vista, come la rivoluzione della stampa a caratteri mobili e in seguito l'avvento di un'industria tipografica abbiano spinto il rapporto di scrit-

<sup>7</sup> W.J. ONG, *Oralità e scrittura: le tecnologie della parola*, il Mulino, Bologna 1986, p. 134.

<sup>8</sup> COSENZA, *Introduzione alla semiotica dei nuovi media*, cit., p. 68.

<sup>9</sup> S. RETTBERG, *Electronic Literature*, Polity Press, Cambridge, UK-Medford, MA, USA 2019.

<sup>10</sup> A. PETRUCCI, *Letteratura italiana: una storia attraverso la scrittura*, Carocci, Roma 2017, pp. 63 e sgg.

tura verso esigenze economiche e procedure produttive che hanno imposto alla scrittura manuale una rigida meccanizzazione e una fissa standardizzazione, le cui propaggini si sono estese anche sul medium informatico grazie a software come Microsoft Word – un foglio bianco su uno schermo elettronico ancorato a un mondo ancora in prevalenza gutemberghiano. Se la produzione e la diffusione dei testi stampati dal XVI secolo registra un’esplosione senza precedenti che modifica i modelli stessi di consumo<sup>11</sup>, lo fa al costo di segnare un definitivo aumento della distanza tra i due termini del “rapporto di scrittura”, tra autore e testo: la terra di mezzo tra chi scrive e chi legge è una superficie mai così vasta.

Non è un caso che quella superficie torni a restringersi non tanto con il personal computer, quanto con il world wide web degli anni Novanta e dei primi anni Duemila, fino al cosiddetto web 2.0. Nella rete interconnessa di documenti ipertestuali, in cui alla staticità e alla fissità del documento di Word – per quanto elettronico, destinato comunque a una *stampa* – si sostituisce la dinamicità e la mobilità di una pagina a schermo scritta in un codice<sup>12</sup> che permette all’autore di recuperare il controllo totale non solo sull’elaborazione e la composizione del testo<sup>13</sup>, ma anche sulla sua diffusione e trasmissione, stante l’assenza di fatto di barriere di accesso a un mezzo di comunicazione mondiale che nasce nel pubblico dominio<sup>14</sup> e la cui *piattaformizzazione* industriale è ancora di là da venire. È in questo frangente e in questa rinnovata libertà di azione dell’autore che nasce quell’idea applicata di letteratura ipertestuale<sup>15</sup> in cui lo scrittore «si trasforma in una figura ibridata da quelle del curatore e dello sviluppatore»<sup>16</sup>. Nell’occuparsi del *design* complessivo dello spazio dello scrivere, l’autore riconfigura anche lo spazio della lettura, perché l’interfaccia dell’applicazione del world wide web contempla un’interrelazione inscindibile tra il piano della codifica e il piano della decodifica. Non si tratta soltanto di un pressante invito a una lettura “multipla” attivata dalle potenzialmente infinite interconnessioni dell’ipertesto informatico, vale a dire di un incoraggiamento a includere ogni possibile direzione di sviluppo di una trama e «tenere aperta una molteplicità di spiegazioni dello stesso evento o personaggio», come dice Jay David Bolter a proposito dell’opera ipertestuale *afternoon* di Michael Joyce e riprendendo una nozione

<sup>11</sup> E.L. EISENSTEIN, *La rivoluzione inavvertita*, il Mulino, Bologna 1985, p. 205.

<sup>12</sup> L’HTML, HyperText Markup Language.

<sup>13</sup> Un testo che, nella multimedialità del web, inizia a riconquistare al suo interno anche i segni del linguaggio visuale.

<sup>14</sup> T. BERNERS-LEE, *L’architettura del nuovo Web. Dall’inventore della rete il progetto di una comunicazione democratica, interattiva e intercreativa*, Feltrinelli, Milano 2001.

<sup>15</sup> G.P. LANDOW, *L’ipertesto: tecnologie digitali e critica letteraria*, B. Mondadori, Milano 1998.

<sup>16</sup> P. SORDI, *Gli ipertesti, dove sono? E il web, vive forse in eterno? Alla ricerca di una letteratura ipertestuale perduta*, «Comparatismi», 2022, 7, p. 547, <<https://www.ledijournals.com/ojs/index.php/comparatismi/article/view/2070>> (8 dicembre 2023).

di Stuart Moulthrop<sup>17</sup>. Si tratta anche – soprattutto – di intervenire, attraverso l'interfaccia di lettura, sulla scrittura stessa del testo ricevuto sul supporto sullo schermo, una possibilità che il browser web ha da sempre reso attuale con l'accesso alla vista del codice di composizione dell'ipertesto<sup>18</sup>. Con i sistemi di creazione, produzione e gestione dei contenuti del web 2.0 e per prime con le applicazioni di blogging apparse nel 1999, qualsiasi testo pubblicato sulla rete è riscrivibile e riprogrammabile da lettori che possono tramutarsi in autori (e curatori e sviluppatori) e avviare una negoziazione senza sosta sull'assunzione stabile di un ruolo piuttosto che un altro, dato che l'interfaccia di lettura – proprio come quella del computer – si rivela essere allo stesso modo un'interfaccia di scrittura.

### *Interfacce e rapporto di scrittura (e lettura) nei social media*

Paradossalmente, le interfacce dei social media della seconda decade degli anni Duemila, accoppiate con una fruizione dei contenuti sempre più dipendente in via esclusiva dagli smartphone piuttosto che dai computer, sembrano garantire lo stesso risultato della Galassia Gutenberg quanto all'intoccabilità del testo diffuso e alla sua distanza dalla mano dell'autore, sebbene dalla *graphic user interface* e dall'esperienza dell'utente sia trasparente che scrittura e lettura sono intrecciate sul piano della stessa superficie. Nei sistemi di produzione di contenuti come WordPress o ancora di più nelle bacheche di applicazioni *mobile* come Facebook o Twitter<sup>19</sup>, oltre a entrare in una dimensione di produzione, trasmissione e fruizione di testi oramai definitivamente lontana dal foglio di carta di Word e dall'epoca tipografica, il diaframma tra scrittura e lettura è infatti scomparso: è la stessa interfaccia grafica dei software a occuparsi contestualmente di proporre i post da leggere e i post da scrivere, senza che sia necessario alcun passaggio da una terra a un'altra, da un *frontend* a un *backend*. Produzione e fruizione sono due facce della stessa medaglia, non c'è bisogno di attraversare una terra di mezzo. Eppure, le condizioni d'uso poste dalle regole dell'app, nella scrittura da parte dell'autore prima e nella lettura da parte dell'utente dopo, omologano il testo o il contenuto<sup>20</sup> in una filiera algoritmica di distribuzione e

<sup>17</sup> J.D. BOLTER, *Lo spazio dello scrivere. Computer, ipertesto e la ri-mediazione della stampa*, Vita e Pensiero, Milano 2002, p. 200.

<sup>18</sup> Il comando del menu dell'applicazione *Visualizza codice* o *Visualizza sorgente pagina*.

<sup>19</sup> Nel 2022 Elon Musk ha acquistato Twitter e nel corso dell'anno successivo ne ha cambiato il nome in X. In questo contributo, continueremo a chiamare l'app con il nome con il quale si è storicamente imposta all'attenzione nel settore dei social media.

<sup>20</sup> Si tende qui per contenuto «ogni atto comunicativo originato da un singolo utente» e la sua capacità di trasformarsi «in un minuscolo bit contenuto in un database più ampio». Cfr. K. EICHHORN, *Content. L'industria culturale nell'era digitale*, traduzione di A. Manna, Einaudi, Torino

consumo che impediscono di fatto allo scrittore di controllare le forme di trasmissione del testo e al lettore di intervenire in uno scambio interattivo di ruoli, come invece gli era concesso nei primi anni del web 2.0 e della cosiddetta *remix culture*<sup>21</sup>.

Da questo punto di vista, e nell'ottica di quella idea nuova di letteratura di cui si è fatto cenno sopra, Twitter rappresenta forse l'esempio più emblematico. Ancorata al testo della tecnologia SMS dei telefoni cellulari, l'app nasce sul web del 2006 come uno strumento di microblogging che limita la scrittura di un post a un massimo di 140 caratteri e si distingue nel tempo tra i social media come uno spazio ideale per il dibattito pubblico, un canale privilegiato di utenti che vogliono impegnarsi nello scambio di opinioni e commenti su avvenimenti politici, fatti di cronaca, ma anche e soprattutto mezzo di comunicazione di un racconto in tempo reale – abilitato dall'istantaneità dei dispositivi mobili sempre interconnessi e a portata di mano (e scrittura) – di eventi di portata internazionale o locale<sup>22</sup>. Nella sua connotazione logocentrica, per quanto ridotta ai minimi termini, Twitter ha creato una forma breve di narrazione online *sui generis*, una sua propria *twitteratura*<sup>23</sup> fatta di racconti divisi e frammentati di necessità in tweet di una manciata di battute che hanno ispirato esperimenti letterari di scrittori e scrittrici da subito consapevoli delle influenze della tecnologia sui modi di produzione della narrativa: è il caso, ad esempio, di *Black Box* di Jennifer Egan che nel 2012 tramite il profilo di «The New Yorker» ha scritto un tweet al minuto per un'ora componendo una storia di sci-fiction poi pubblicata anche nell'edizione cartacea della rivista<sup>24</sup>; o il caso di Jarett Kobek, che nel 2018 ha dato alle stampe un intero romanzo di critica sociale all'attuale configurazione delle piattaforme della rete scrivendo quasi ogni capoverso come se fosse un tweet<sup>25</sup>. Ma più interessanti, dal nostro punto di osservazione delle interfacce di scrittura e lettura, non sono le circostanze in cui un'opera cartacea nasce o è stata ispirata dai modi di Twitter, sono piuttosto le occasioni in cui una scrittura e uno scrittore (qui in particolare: una scrittrice) sbocciano nativamente nell'applicazione e nell'interfaccia dell'applicazione in primis mettono alla prova le condizioni di produzione, trasmissione e fruizione di una narrazione.

2023, p. 48.

<sup>21</sup> L. LESSIG, *Remix: Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy*, Penguin Press, New York 2008.

<sup>22</sup> J. BURGESS, N.K. BAYM, *Twitter: A Biography*, NYU Press, New York 2020.

<sup>23</sup> M. RUDIN, *From Hemingway to Twitterature: The Short and Shorter of it*, «Journal of Electronic Publishing», 2011, 14, 2, <<https://doi.org/10.3998/3336451.0014.213>> (29 marzo 2023).

<sup>24</sup> A. PITOZZI, *I modi della Twitter fiction*, «Enthymema», 2022, 30, pp. 75-78, <<https://riviste.unimi.it/index.php/enthymema/article/view/19551>> (4 gennaio 2023). Il racconto è poi confluito in forma diversa e aggiornata anche in un successivo romanzo della scrittrice: J. EGAN, *La casa di marzapane*, Mondadori, Milano 2022.

<sup>25</sup> J. KOBEC, *Io odio Internet. Un romanzo utile*, traduzione di E. Budetta, Fazi, Roma 2018.

## #TheStory e Twitter

È quanto è successo con il racconto conosciuto come #TheStory. Scritta nel 2015 in 148 tweet dal proprio account personale, la storia narra in prima persona l'avventura tra realtà e finzione di Zola (l'autrice ora nota con il nome di A'Ziah King). Cameriera e spogliarellista a Detroit, Zola accetta l'invito di un'amica conosciuta da poco, Stefani, di esibirsi in uno strip club di Tampa Bay che promette guadagni ben al di sopra della media. Dal momento della partenza delle due *stripteaseuses* per la Florida, la vicenda trascina Zola in un giro di prostituzione online e in una notte di terrore e violenza, scatenata dalle relazioni che legano Stefani al suo fidanzato Derek e soprattutto all'ambiguo ruffiano chiamato X. Al di là della storia e del suo inevitabile attraversamento crossmediale<sup>26</sup>, però, e al di là di uno stile immediato e coinvolgente che fa ampio ricorso allo slang afroamericano con le marcature della tradizione orale e ai segni paragrafematici e iconografici tipici delle scritture online tramite social app e smartphone, è il sovvertimento, provocato dal successo del racconto, delle modalità e dei limiti imposti dall'interfaccia di Twitter per scrivere e leggere che ci interessa approfondire.

Per comprendere il rovesciamento, è necessario fare una premessa sul rapporto di lettura che le piattaforme social come Twitter (ma lo stesso può dirsi di Facebook, Instagram, YouTube, TikTok) impongono, confrontandolo con quello degli *old media* e, per la verità, anche per il world wide web fino all'epoca dei blog. Per questi ultimi, il rapporto era 1:1: attraverso un supporto, cartaceo o digitale, un lettore leggeva un autore (o un giornale, o una rivista o, appunto, un blog). Quando i social media hanno iniziato a centralizzare la generazione dei contenuti degli utenti sulla rete e colonizzare la loro distribuzione<sup>27</sup>, il rapporto cambia, diventando 1:\*: nel newsfeed di Facebook o nella timeline di Twitter, un lettore legge nello stesso, compresso spazio di fruizione (e generazione di contenuti) una moltitudine di autori che con i loro singoli post, pubblicati nel corso della giornata, si contendono lo spazio di lettura nelle prime posizioni di scrolling dell'app. La concorrenza tra gli autori e tra i contenuti degli autori (che vuol dire: concorrenza tra gli utenti iscritti al social network) è spietata se si pensa al numero di profili esistenti e a quelli che un singolo utente sceglie di seguire nel suo network: a quel punto, i social media affidano la regolamentazione della competizione non più a un criterio editoriale soggettivo e umano (come può avvenire per un giornale o una rivista) oppure a un criterio oggettivo e cro-

<sup>26</sup> #TheStory è diventato prima un film: Zola, 2020; poi un libro: A. KING, *The Story*, A24, 2021.

<sup>27</sup> C. FIGUEIREDO, C. BOLAÑO, *Social Media and Algorithms: Configurations of the Lifeworld Colonization by New Media*, «The International Review of Information Ethics», 2017, 26, <<https://doi.org/10.29173/irie277>> (12 aprile 2024).

nologico (come può avvenire per un blog), ma a un criterio soggettivo e sociale, sempre algoritmicamente determinato, che premia i post in grado di rispondere meglio, dopo una valutazione basata su specifici requisiti, agli interessi specifici dello specifico utente che in quello specifico istante apre l'app<sup>28</sup>. La conseguenza più importante dell'algoritmo editoriale dei social media implica che colui che abbiamo chiamato "lettore" non vedrà mai apparire sulla sua app tutti i post scritti dagli autori che segue, tanto meno li vedrà nell'ordine in cui quell'autore li ha scritti, perché nel frattempo la generazione massiva di contenuti nel network dell'app offre prodotti sempre più freschi e "migliori". La sfida doppia di costruire una narrazione lunga, articolata e complessa su una social app e di leggerla (*farla leggere*) nell'ordine compositivo stabilito dall'autore si presenta ardua se non impossibile, dunque, e tanto più difficile se, come fa Twitter, è la stessa piattaforma di scrittura a porre limiti editoriali all'origine.

Come notano Burgess e Baym nella loro "biografia" di Twitter, per ogni applicazione – e a maggior ragione per una social app – esiste uno zoccolo duro di utenti forti (i cosiddetti *power users*) che penetrano tanto a fondo nelle funzioni e nelle logiche di un'applicazione da trovare modi e tattiche per manipolarle a proprio vantaggio<sup>29</sup>. In Twitter, una delle tattiche tradizionali di contrasto dell'algoritmo di selezione dei contenuti usata dagli autori è stata a lungo la *tweetstorm*, la tempesta di tweet. Quel giorno di ottobre del 2015, Zola questo fa, tempesta l'algoritmo di 148 tweet in pochissime ore. Ogni tweet della tempesta, ciascuno in risposta all'altro, dal *teaser* iniziale<sup>30</sup> con tanto di foto di "copertina" fino al tweet di chiusura, è un'istantanea sincopata di una microscena che prova a riempire le bacheche di followers nonché catturare nuovi seguaci. L'operazione riesce, la storia diventa *trending topic* con l'hashtag #*TheStory*, grazie soprattutto alle condivisioni di star e influencer come Missy Elliot<sup>31</sup>, ma l'unico legame forte che tiene insieme i tweet dell'autrice è l'hashtag, che però non tiene conto della sequenza compositiva, dell'intreccio così come scritto dall'autrice, continua a rispondere solo alle logiche dell'algoritmo dell'app e valutare esclusivamente la rilevanza contingente di ogni singolo tweet della serie sulle bacheche

<sup>28</sup> L'operazione di calcolo è effettuata ogni volta che ognuno dei tre miliardi di utenti di Facebook o il mezzo miliardo di utenti di Twitter fa *tap* sull'icona dell'app sul suo smartphone. Per un'analisi aggiornata e dettagliata del funzionamento dell'algoritmo di Facebook e per estensione degli altri social media, cfr. V. COSENZA, *Facebook cambia l'algoritmo per contrastare TikTok*, «Vincos – il blog di Vincenzo Cosenza», 24 settembre 2022, <<https://vincos.it/2022/09/24/facebook-cambia-lalgoritmo-per-contrastare-tiktok/>> (10 ottobre 2023).

<sup>29</sup> BURGESS, BAYM, *Twitter*, cit., p. 57.

<sup>30</sup> «Y'all wanna hear a story about why me & this bitch here fell out???????? It's kind of long but full of suspense 🤔👉» Link: <<https://imgur.com/a/WDwyW>> (18 luglio 2024).

<sup>31</sup> MISSY ELLIOTT [@MissyElliott], *That Zola story wild 🤔 ended up reading the whole thing like I was watching a movie on Twitter 🤔*, *Twitter*, <<https://twitter.com/MissyElliott/status/660070071944011777>> (18 luglio 2024).

degli utenti. Raggiunto in poche ore, il successo di Zola, come scrittrice in grado di coinvolgere un enorme seguito di lettori della sua storia sulla piattaforma, avviene al costo di perdere il controllo sia sull'esperienza della scrittura che della lettura della storia stessa: né l'autrice può decidere come distribuire i suoi tweet, né i lettori possono decidere come leggerli. Vengono in mente le parole di Tito Orlandi che, ragionando sulle interfacce grafiche dei software per la stampa di testi umanistici, rimarcava i vantaggi di usare un'interfaccia interattiva che mostra subito il risultato delle operazioni compiute ed è facile da usare, ma d'altro canto ne sottolineava la *disonestà* di fondo, in quanto «nasconde tutta una serie di altri comandi, che uno ha messo, ma che non vede (ne vede solo gli effetti)»<sup>32</sup>. Come in una stregoneria<sup>33</sup>, l'interfaccia grafica occulterebbe dietro l'interattività, la gradevolezza e la facilità d'uso (facilità di scrivere, facilità di leggere, di coinvolgere altri utenti) l'effettiva capacità di un utente di partecipare con un proprio contributo di senso all'esperienza complessiva dettata dall'app e dai suoi algoritmi.

### ***Screenshot: il filo nascosto catturato dalla fotografia***

Se le quinte dell'interfaccia grafica di lettura e di scrittura di una social app non sono accessibili, se il codice di manipolazione resta chiuso nel segreto dei brevetti industriali delle piattaforme, se un testo, un racconto, una storia passano davanti alla superficie dello schermo dello smartphone tra tanti altri per svanire nell'istantaneità effimera dell'algoritmo di selezione dei contenuti, che cosa resta all'utente per non arrendersi alla forza cogente del rapporto imposto dall'applicazione? Resta lo schermo e resta l'ecosistema di interfacce applicative online e offline in cui ogni software è integrato, a cominciare da una di quelle più sfruttate da quei power users continuamente alla ricerca di strumenti e tattiche per aggirare i limiti stabiliti dalle condizioni d'uso delle social app: le applicazioni per la fotografia. La fotografia dello schermo – lo *screenshot* – in particolare.

Funzione installata di *default* in ogni sistema operativo di computer dagli anni Novanta e di smartphone dall'iPhone del 2007, le origini dello screenshot risalgono indietro agli anni Sessanta, quando al MIT un gruppo di ricercatori e sviluppatori lavorava al progetto Computer-Aided Design (CAD) che avrebbe dato vita a una tecnologia standard per la computer grafica e la progettazione.

<sup>32</sup> T. ORLANDI, *Metodi automatici per la stampa di testi umanistici* (con la collaborazione di M. Capaldo, L. Cerofolini), in *Trattamento edizione e stampa di testi con il calcolatore*, a cura di G. Adamo, Bulzoni, Roma 1989, pp. 71–93.

<sup>33</sup> L. EMERSON, *Reading Writing Interfaces. From the Digital to the Bookbound*, University of Minnesota Press, Minneapolis 2014, pp. 1-46.

Come osserva Matthew Allen, la fissazione fotografica di quanto il computer poteva iniziare a fare attraverso il suo schermo come *partner* per il disegno, invece che come freddo e astratto calcolatore ed elaboratore di numeri, fondò un genere che aveva la funzione primaria di dare «una rappresentazione di seconda mano dell'esperienza di usare un computer interattivo»<sup>34</sup>. La fissazione, insieme alla documentazione, all'archiviazione, alla memorizzazione e alla condivisione contraddistinguono dunque sin dall'inizio le funzioni di una «fotografia virtuale»<sup>35</sup> che sulla rete e sui social media si è trasformata in una pratica comune *dal basso* che, facendo convergere vecchi e nuovi media in una dimensione che supera i confini dei rispettivi territori mediatici e applicativi, contrasta la volatilità dei contenuti online processati dagli algoritmi e offre una stabilizzazione fedele dei prodotti della cultura digitale<sup>36</sup>. Ma con gli screenshot dei tweet di #TheStory che i lettori cominciano a fotografare mentre il sentiero del racconto di Zola si biforca algoritmicamente tra i meandri dei profili di Twitter, succede qualcosa di più della mera conservazione di una traccia di un testo scritto che vola come le parole dette.<sup>37</sup> Succede che a quelle funzioni di conservazione e documentazione, se ne aggiunge una – fondamentale e *rigenerativa* – di ricostruzione e scrittura, perché quei fotografi virtuali raccolgono gli screenshot, li ricompongono secondo l'ordine della sequenza di pubblicazione dei tweet di Zola, li incollano, servendosi di una delle tante app di *photoediting* disponibili, uno sotto l'altro e condividono il lavoro finale su una piattaforma di archiviazione di immagini<sup>38</sup> dove la storia si legge seguendo il filo del racconto così come intrecciato dall'autrice, estendendone e rinforzandone sia il senso che la rilevanza e il successo.

Senza qui considerare quanto ironica sia la circostanza che per essere davvero fissato, conservato e comunicato, un testo scritto online abbia bisogno di essere innanzitutto catturato dalla fotografia, il caso di #TheStory dimostra come la macchina applicativa che conforma le pratiche di lettura e scrittura, iscrivendole dentro procedure algoritmiche sociali e legandola alle condizioni d'uso di una interfaccia grafica che nella sua *user friendliness* sembra scorgere un'interattività profonda, resti sempre e comunque una macchina che dalla lettura può essere riscritta, a maggior ragione se gli utenti acquisisco-

<sup>34</sup> M. ALLEN, *Representing Computer-Aided Design: Screenshots and the Interactive Computer circa 1960*, «Perspectives on Science», 2016, 24, 6, p. 658, <[https://www.academia.edu/30813929/Representing\\_Computer\\_Aided\\_Design\\_Screenshots\\_and\\_the\\_Interactive\\_Computer\\_circa\\_1960](https://www.academia.edu/30813929/Representing_Computer_Aided_Design_Screenshots_and_the_Interactive_Computer_circa_1960)> (30 marzo 2024).

<sup>35</sup> C. MOORE, *Screenshots as Virtual Photography*, in *Advancing Digital Humanities: Research, Methods, Theories*, a cura di P.L. Arthur, K. Bode, Palgrave Macmillan, London 2014, pp. 141–160.

<sup>36</sup> J. ŠVELCH, *Redefining screenshots: Toward critical literacy of screen capture practices*, «Convergence», 2021, 27, 2, pp. 554–569, <<https://doi.org/10.1177/1354856520950184>> (4 dicembre 2023).

<sup>37</sup> Tanto è vero che i tweet di Zola non sono più online nella loro forma originaria.

<sup>38</sup> Cfr. <<https://imgur.com/a/WDwyW>> (18 luglio 2024).

no la consapevolezza che ogni interfaccia è integrata in un ecosistema digitale e ipermediale di cui è sempre possibile rinegoziare i limiti. Nella tensione tra norma e trasgressione, tra programmazione del codice e facilità e intuitività d'uso, tra algoritmi delle app e creatività degli utenti, nei social media resiste tuttora la possibilità di una nuova formulazione del rapporto (e del potere) di scrittura e di lettura e dell'equilibrio tra produzione attiva e consumo passivo, una riformulazione che, come è inevitabile in una cultura digitalizzata, prevede il precipitato finale della (ri)scrittura delle applicazioni stesse. Due anni dopo #TheStory e sulla scorta della ulteriore quantità di tweetstorm pubblicati dagli utenti dell'app, Twitter implementerà nella sua interfaccia la funzione del *thread*<sup>39</sup>: i singoli tweet diventano collegabili dall'autore da un filo, fino ad allora nascosto, che unisce i frammenti di un testo nella lettura sequenziale di un solo, *barthesiano* grande discorso.

## Bibliografia

- ALLEN, M., *Representing Computer-Aided Design: Screenshots and the Interactive Computer circa 1960*, «Perspectives on Science», 2016, 24, 6, p. 658, <[https://www.academia.edu/30813929/Representing\\_Computer\\_Aided\\_Design\\_Screenshots\\_and\\_the\\_Interactive\\_Computer\\_circa\\_1960](https://www.academia.edu/30813929/Representing_Computer_Aided_Design_Screenshots_and_the_Interactive_Computer_circa_1960)> (30 marzo 2024).
- BERNERS-LEE, T., *L'architettura del nuovo Web. Dall'inventore della rete il progetto di una comunicazione democratica, interattiva e intercreativa*, Feltrinelli, Milano 2001.
- BOLTER, J.D., *Lo spazio dello scrivere. Computer, ipertesto e la ri-mediazione della stampa*, Vita e Pensiero, Milano 2002.
- BURGESS, J., BAYM, N.K., *Twitter: A Biography*, NYU Press, New York 2020.
- COSENZA, G., *Introduzione alla semiotica dei nuovi media*, Laterza, Roma-Bari 2014.
- COSENZA, V., *Facebook cambia l'algoritmo per contrastare TikTok*, «Vincos – il blog di Vincenzo Cosenza», 24 settembre 2022, <<https://vincos.it/2022/09/24/facebook-cambia-lalgoritmo-per-contrastare-tiktok/>> (10 ottobre 2023).
- EGAN, J., *La casa di marzapane*, Mondadori, Milano 2022.
- EICHHORN, K., *Content. L'industria culturale nell'era digitale*, trad. di Alessandro Manna, Einaudi, Torino 2023.
- EISENSTEIN, E.L., *La rivoluzione inavvertita*, il Mulino, Bologna 1985.
- EMERSON, L., *Reading Writing Interfaces. From the Digital to the Bookbound*,

<sup>39</sup> S. PEREZ, *Twitter officially launches «threads», a new feature for easily posting tweetstorms* | *TechCrunch*, «TechCrunch», 12 dicembre 2017, <<https://techcrunch.com/2017/12/12/twitter-officially-launches-threads-a-new-feature-for-easily-writing-tweetstorms/>> (3 febbraio 2024).

- University of Minnesota Press, Minneapolis 2014.
- FIGUEIREDO, C., BOLAÑO, C., *Social Media and Algorithms: Configurations of the Lifeworld Colonization by New Media*, «The International Review of Information Ethics», 2017, 26, <<https://doi.org/10.29173/irie277>> (12 aprile 2024).
- GIGLIOZZI, G., *Il testo e il computer: manuale di informatica per gli studi letterari*, Mondadori, Milano 1997.
- KING, A., *The Story*, A24, New York 2021.
- KOBEK, J., *Io odio Internet. Un romanzo utile*, Fazi, Roma 2018.
- LANDOW, G.P., *L'ipertesto: tecnologie digitali e critica letteraria*, Mondadori, Milano 1998.
- LESSIG, L., *Remix: Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy*, Penguin Press, New York 2008.
- MOORE, C., *Screenshots as Virtual Photography*, in *Advancing Digital Humanities: Research, Methods, Theories*, a cura di P.L. Arthur, K. Bode, Palgrave Macmillan, London 2014, pp. 141-160.
- ONG, W.J., *Oralità e scrittura: le tecnologie della parola*, il Mulino, Bologna 1986.
- ORLANDI, T., *Metodi automatici per la stampa di testi umanistici* (con la collaborazione di M. Capaldo e L. Cerofolini), in *Trattamento edizione e stampa di testi con il calcolatore*, a cura di G. Adamo, Bulzoni, Roma 1989.
- PEREZ, S., *Twitter officially launches «threads,» a new feature for easily posting tweetstorms* | TechCrunch, «TechCrunch», 12 dicembre 2017, <<https://techcrunch.com/2017/12/12/twitter-officially-launches-threads-a-new-feature-for-easily-writing-tweetstorms/>> (3 febbraio 2024).
- PETRUCCI, A., *Letteratura italiana: una storia attraverso la scrittura*, Carocci, Roma 2017.
- PITOZZI, A., *I modi della Twitter fiction*, «Enthymema», 2022, 30, pp. 75-78, <<https://riviste.unimi.it/index.php/enthymema/article/view/19551>> (4 gennaio 2023).
- RETTBERG, S., *Electronic Literature*, Polity Press, Cambridge, UK; Medford, MA, USA, 2019.
- RUDIN, M., *From Hemingway to Twitterature: The Short and Shorter of it*, «Journal of Electronic Publishing», 2011, 14, 2, <<https://doi.org/10.3998/3336451.0014.213>> (29 marzo 2023).
- SORDI, P., *Gli ipertesti, dove sono? E il web, vive forse in eterno? Alla ricerca di una letteratura ipertestuale perduta*, «Comparatismi», 2022, 7, <<https://www.ledijournals.com/ojs/index.php/comparatismi/article/view/2070>> (8 dicembre 2023).
- ŠVELCH, J., *Redefining screenshots: Toward critical literacy of screen capture practices*, «Convergence», 2021, 27, 2, pp. 554-569, <<https://doi.org/10.1080/10816012.2021.1911111>> (12 aprile 2024).

org/10.1177/1354856520950184> (4 dicembre 2023).

VITTORINI, F., *Narrativa USA, 1984-2014: romanzi, film, graphic novel, serie tv, videogame e altro*, Pàtron, Bologna 2017.

WILBER, M., FYLSTRA, D., *Homebrewery vs the Software Priesthood*, «Byte», 1976, 14.



## **Lettore – algoritmo – autore: una triangolazione narrativa su *Wattpad***

*Francesca Medaglia*

*Sapienza Università di Roma*

Il saggio focalizza l'attenzione sul lettore e sul suo ruolo dal punto di vista teorico, osservandolo attraverso *Wattpad*, quale piattaforma che si dedica alla forma romanzesca. L'ipotesi centrale è che all'interno della narrativa *social*, il lettore assuma un nuovo ruolo, sovrapponendosi all'utente dei *social network* e riuscendo a creare una sorta di nuovo "canone" letterario grazie ad una serie di spinte *grassroots*. Si guarderà ai meccanismi che regolano la piattaforma, quali da un lato il *machine-learning*, che rende *StoryDNA* in grado di analizzare il gradimento di una storia basandosi sul modo in cui questa è narrata, dall'altro la capacità dei lettori di far emergere nuove tipologie di racconti.

*Wattpad, lettore, algoritmo, autore, narratologia*

Tracciare una storia della lettura e considerare le modificazioni subite dal ruolo del lettore nel corso dei secoli è un'impresa ardua a cui molti critici e teorici della letteratura hanno via via contribuito: basti pensare, tra i molti, alle radici filosofiche del dibattito sulla lettura con Husserl in *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica* (1931), al "caso" Blanchot tra fasciazione ed estraneità della lettura in *Lo spazio letterario* (1955) e *Il libro a venire* (1959), a Gadamer e all'interpretazione in *Verità e metodo* (1960), a Foucault con *Le parole e le cose* (1966), a Derrida con, in particolare, *La scrittura e la differenza* (1967), nonché a Fish e al suo relativismo presente in *C'è un testo in questa classe?* (1980), senza dimenticare, ovviamente, la scuola di Costanza.

Come si nota, la critica, in un certo senso, ha sempre in mente la lettura. Anche al centro di questo contributo si situa proprio l'analisi della figura del lettore e del suo ruolo, nonché brevemente dell'autorialità – come questione imprescindibilmente a ciò legata – e delle modificazioni subite in relazione ai

cambiamenti dovuti all'avvento della nuova medialità e delle potenzialità del digitale.

Anche l'autorialità è una questione estremamente complessa che risulta da molto tempo centrale per la teoria della letteratura: nel corso del XX e del XXI secolo, la figura dell'autore non è stata definita dagli studiosi in modo univoco, ma si è presentata attraverso forme molteplici, anche molto dissimili fra loro. L'interesse per tale questione è emerso in maniera massiccia sul finire degli anni Sessanta con la pubblicazione di *Mort de l'auteur* (1968) di Barthes e di *Qu'est-ce qu'un auteur?* (1969) di Foucault: da quel momento la figura dell'autore è stata, ancora più che in passato, fonte di una diffusa riflessione critico-teorica e letteraria<sup>1</sup> e, al contempo, proprio quel momento ha sancito la definitiva nascita del lettore, quale figura necessaria per le indagini della critica letteraria.

Nel corso del tempo, dunque, la figura del lettore e quella dell'autore sono state oggetto di riflessioni e applicazioni tra loro divergenti nel campo degli studi critico-letterari, arrivando a coinvolgere anche le forme più recenti di narrazioni transmediali e digitali.

Proprio l'avvento del nuovo panorama massmediatico ha imposto una non più evitabile ridefinizione di questi ruoli, che al momento è ancora in corso, in quanto continuano a mutare e ad evolversi molto rapidamente, rendendo necessaria la costruzione di nuovi apparati teorici che siano in grado di identificarli compiutamente. Proprio per dare conto delle modificazioni che in particolare il ruolo del lettore sta subendo sotto i nostri occhi si è deciso di analizzarlo attraverso la piattaforma *Wattpad*, che si dedica alla sola forma romanzesca e che diviene possibile osservatorio privilegiato del nuovo ruolo assunto dal lettore nella contemporaneità: l'ambito è quello della narrativa *social*, nella quale il lettore si sovrappone all'utente dei *social network*<sup>2</sup>. Si è scelto di prendere come esempio proprio *Wattpad* tra le numerose piattaforme e *similia* dedicate al *social reading* – quali *Shelfari*, *Goodreads*, *LibraryThing*, *Anobii* e *Bookliner* –, in quanto non solo è certamente quello che al momento ha un numero maggiore di utenti appartenenti a diverse realtà geografiche, ma anche perché a differenza di altri

<sup>1</sup> Insomma, l'autore è morto, anche se in realtà non si fa che parlare di lui: resta il protagonista indiscusso, stimolando un dibattito che ancora oggi non si è risolto. Nel corso delle discussioni, le diverse correnti critiche hanno ridimensionato o ingigantito la figura dell'autore: se per Lessing, ad esempio, l'autore dovrebbe solo condurre sulla soglia della letterarietà e non esserne un elemento costituente, per Todorov l'autentica opera d'arte non ha autore. Seppur in momenti del tutto differenti, Lessing e Todorov sono concordi sul fatto che, se l'opera d'arte ha una sua validità, la figura dell'autore non solo non è importante, ma risulta per certi versi superflua. Per Souillou, d'altro canto, l'autorialità è una simulazione di cui l'autore è l'indiscusso protagonista.

<sup>2</sup> Cfr. F. PIANZOLA, S. REBORA, G. LAUER, *Wattpad as a Resource for Literary Studies. Quantitative and Qualitative Examples of the Importance of Digital Social Seading and Seaders' Comments in the Margins*, «Plos one», 2020, <<https://doi.org/10.1271/journal.pone.0226708>>.

si presenta anche come *app* e non solo come sito *web*, modificando ulteriormente le modalità di lettura dei suoi fruitori.

### ***La nuova medialità e il ruolo del lettore: nuove potenzialità?***

Prima di procedere, però, con l'indagine del nuovo ruolo assunto dal lettore in relazione a *Wattpad* con la conseguente costituzione di un canone *grassroots*, è bene fornire alcune coordinate teoriche sulla medialità convergente contemporanea, in quanto i mutamenti nella figura del lettore dipendono proprio da quello. Tale nuovo tipo di medialità diffusa è caratterizzata dalla convergenza dei media, dalla rapida circolazione dei contenuti e da un pubblico attivo e partecipativo: questi tre elementi divengono fondamentali nella comprensione del nuovo universo culturale che sta emergendo nel contesto digitale.

Jenkins definisce quella attuale come una cultura di tipo convergente<sup>3</sup>, in cui la convergenza culturale diviene un processo onnicomprensivo, grazie alla proliferazione dei canali e alla portabilità delle nuove tecnologie informatiche e di telecomunicazione<sup>4</sup>. La convergenza è, dunque, un processo che si realizza grazie a due spinte provenienti da lati opposti, quella *top-down* e quella *bottom-up*<sup>5</sup>, cui si aggiunge il fenomeno della rimediazione<sup>6</sup>, in cui i nuovi media operano una ri-modellazione di quelli precedenti<sup>7</sup>, impossessandosi di forme, tecniche e significati propri di altri media<sup>8</sup>. Alla convergenza e alla rimediazione, si aggiungono ulteriormente anche la questione dell'immediatezza e dell'ipermediazione: queste due tensioni opposte convivono all'interno dell'universo mediatico, in quanto l'ipermediazione può essere vista come il contraltare stesso dell'immediatezza, in un gioco di compresenza e contestazione<sup>9</sup>. Alla luce di tali modificazioni dell'ambito culturale, di conseguenza la narrazione è divenuta «un centro di irradiazione all'interno della mediasfera che lo genera e che esso a

<sup>3</sup> Già de Sola Pool aveva parlato dei processi di convergenza che stavano confondendo i confini tra i differenti media, cfr. I. DE SOLA POOL, *Technologies of Freedom*, Harvard U.P., Cambridge 1983, p. 23.

<sup>4</sup> H. JENKINS, *Convergence Culture*, New York U.P., New York 2006, p. 16.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 18.

<sup>6</sup> J.D BOLTER, R. GRUSIN, *Remediation. Understanding New Media*, MIT Press, New York 2000, p. 5.

<sup>7</sup> Risulta particolarmente interessante la riflessione di Bolter e Grusin circa il fatto che i nuovi media – e in particolare quelli legati alla rete – rappresentino una tipologia di *medium* per il quale il fine ultimo è rendersi invisibile (*Ibid.*, pp. 21-22).

<sup>8</sup> M. McLUHAN, *Understanding Media. The Extensions of Man*, McGraw-Hill Book Company, New York 1996, pp. 14-17.

<sup>9</sup> BOLTER, GRUSIN, *Remediation*, cit., pp. 33-34.

sua volta rigenera senza sosta, un crocevia di relazioni intermediali, che possono assumere la forma della trasposizione, della combinazione o del riferimento»<sup>10</sup>.

Oltre alla convergenza, la circolazione dei contenuti rappresenta un elemento chiave della nuova medialità, poiché grazie alle nuove tecnologie, i contenuti possono essere condivisi, modificati e ridistribuiti rapidamente e in maniera massiva. Ciò ha promosso una cultura della condivisione e una *remix culture*, in cui i contenuti vengono presi, manipolati e rielaborati dalla comunità *online*, in cui è divenuto possibile sperimentare nuove forme di espressione artistica e culturale. Le spinte *bottom-up* sono divenute fondamentali: il pubblico di lettori e di fruitori è ormai parte attiva nella realizzazione di un prodotto.

La partecipazione attiva del pubblico è, infatti, un altro aspetto cruciale della nuova medialità: grazie alla diffusione di *internet* e dei *social media*, il pubblico non è più semplicemente un ricevitore passivo di contenuti mediatici, ma un partecipante attivo nella creazione e nella diffusione di contenuti. Gli utenti possono contribuire con commenti, recensioni, video e *podcast*. Tale tipo di partecipazione ha reso il pubblico un elemento centrale nella definizione di cosa è rilevante e significativo nei media contemporanei: sono i gusti e le opinioni degli utenti a orientare il mercato culturale; o meglio, è lo studio dei gusti dei fruitori realizzato attraverso l'analisi di un'enorme mole di dati ad orientare la mercificazione dell'apparato artistico. Produrre un dato romanzo e proporlo solo successivamente al pubblico sta divenendo sempre più raro, poiché infruttuoso: è molto più facile capire cosa il pubblico gradisce e poi contribuire a diffondere e ampliare quel prodotto, sia a livello transmediale<sup>11</sup> che transculturale. L'avvento delle nuove tecnologie ha consentito, dunque, di assorbire e reperire dati che le grandi aziende possono utilizzare per soddisfare il loro bacino di utenza: si scrive e si pubblica il libro che i lettori vogliono.

In tal senso, l'implicazione più profonda che la nuova medialità porta con sé è che sta cambiando profondamente il modo in cui percepiamo la cultura e la società: le tradizionali gerarchie dei media sono state sfidate dalla democratizzazione della produzione e della diffusione dei contenuti.

La convergenza dei media, la circolazione dei contenuti e la partecipazione attiva del pubblico stanno trasformando non solo la nostra esperienza mediatica, ma soprattutto la cultura e la società.

Proprio in relazione a questa rivoluzione mediatica e digitale, anche il tradizionale concetto di lettore è stato radicalmente trasformato. In passato, il lettore era principalmente un consumatore passivo di contenuti mediatici: l'accesso

<sup>10</sup> F. VITTORINI, *Raccontare oggi. Metamodernismo tra narratologia, ermeneutica e intermedialità*, Pàtron, Bologna 2017, p. 201.

<sup>11</sup> C. PARNELL, *Mapping the Entertainment Ecosystem of Wattpad: Platforms, Publishing and Adaptation*, «Convergence», 2021, 27, 2, pp. 524-538. <<https://doi.org/10.1177/1354856520970141>>.

a libri, giornali, film o programmi televisivi avveniva attraverso una fruizione unidirezionale, fatta di spinte *top-down*, senza possibilità di interazione o contribuzione personale. Con l'avvento delle tecnologie digitali, tale dinamica è stata ribaltata. Il lettore contemporaneo è diventato un produttore potenziale di contenuti: il nuovo apparato mediale ha consentito ai lettori di partecipare attivamente alla creazione e alla condivisione dei prodotti, attraverso *blog*, *social media*, *forum* e piattaforme di condivisione chiunque ha avuto la possibilità di esprimersi, condividere idee e interagire con un vasto pubblico.

Un aspetto cruciale che ha modificato il ruolo del lettore contemporaneo è in relazione alla circolazione dei contenuti: i lettori non solo consumano contenuti, ma li condividono attraverso reti sociali e piattaforme *online*. Tale condivisione ha un impatto significativo sulla visibilità e sulla diffusione dei contenuti stessi<sup>12</sup>. Ognuna di queste potenziali azioni ha condotto sempre di più il lettore all'interno di un *social reading* diffuso: se il *social reading* è sempre esistito – basti pensare, ad esempio, ai *book club* – la nuova medialità non ha fatto che amplificarne il portato<sup>13</sup>, modificando ulteriormente il rapporto tra libro e lettore.

Il ruolo del lettore nella contemporaneità ha un impatto profondo sulla mediasfera culturale, poiché si è trasformato da consumatore passivo a partecipante attivo, dove partecipazione, condivisione e *remix culture* divengono aspetti fondamentali di questa evoluzione. Tale trasformazione, che certamente offre opportunità significative per l'espressione individuale e la partecipazione pubblica, comporta anche sfide che richiedono un approccio critico e responsabile: il lettore, nell'era della nuova medialità, è dunque un potenziale agente di cambiamento culturale e sociale.

## **Wattpad**

Tracciate queste prime coordinate relative all'avvento della nuova medialità e ai cambiamenti che da essa derivano e che influenzano il ruolo del lettore, è possibile concentrare l'attenzione su come questo emerge da *Wattpad*.

*Wattpad* è una piattaforma – accessibile sia come sito *web* che come *app* – che ha rivoluzionato il modo in cui autori e lettori interagiscono con la narrativa: fondata nel 2006 da Ivan Yuen e Allen Lau, *Wattpad* è riuscita a creare una comunità globale in cui la condivisione di storie è il fulcro dell'esperienza.

<sup>12</sup> Un singolo *post* virale o un video condiviso può raggiungere un vasto pubblico in poche ore, dimostrando il potere delle reti digitali.

<sup>13</sup> B. STEIN, *A Taxonomy of Social Reading: a Proposal*, «Institute for the Future of the Book», 2010, <<http://futureofthe-book.org/social-reading/categories-1-2-3/index.html>>.

*Wattpad* è un luogo dove almeno idealmente autori di ogni età, livello di esperienza e genere hanno la possibilità di condividere i propri racconti e romanzi: la piattaforma ha creato una comunità globale di scrittori e lettori, consentendo loro di interagire e condividere racconti gli uni con gli altri. Una delle caratteristiche distintive di *Wattpad* è l'accessibilità: gli utenti possono leggere e scrivere storie gratuitamente, rendendo i testi disponibili a chiunque e ciò ha abbattuto le barriere tradizionali per l'ingresso nel mondo della scrittura, consentendo a nuovi talenti di emergere senza la necessità di agenti o editori<sup>14</sup>. L'eterogeneità di utenti che deriva da ciò è uno dei punti di forza di *Wattpad*, che in tal modo arriva ad ospitare narrazioni in una vasta gamma di lingue e generi, dal *romance* alla fantascienza, dal *fantasy* al *thriller*. *Wattpad* ha, dunque, introdotto una dimensione interattiva nella narrativa: i lettori possono commentare ogni capitolo, lasciare suggerimenti per lo sviluppo della trama e interagire direttamente con gli autori. Tale massiccio e auspicato coinvolgimento del lettore da parte dei creatori della piattaforma trasforma la lettura in un'esperienza condivisa e partecipativa, in cui i lettori si sentono coinvolti nel processo creativo<sup>15</sup>.

Ci sono circa 90 milioni di persone che usano *Wattpad* e, attraverso di esso, passano agilmente dall'essere lettori a diventare autori. Le due tipologie di utenti – gli autori e i lettori – sono interconnesse<sup>16</sup>, in quanto la loro compresenza e, spesso la loro sovrapposizione sul *social*, consente la creazione di nuove tipologie di racconti, riservate a questioni, generi e temi a cui l'editoria tradizionale non dedica ancora molta attenzione<sup>17</sup>.

Il *data-driven* guida la piattaforma e alla luce delle preferenze manifestate dai lettori, e colte dall'algoritmo che regola *Wattpad*, vengono riorganizzati i contenuti sulla piattaforma e vengono suggerite agli autori nuove modalità di scrittura. A ciò si somma il *machine-learning*, che rende *StoryDNA* (l'algoritmo di *Wattpad*) in grado di analizzare il gradimento di una storia basandosi sul modo in cui questa è scritta<sup>18</sup>, prima ancora che arrivi ai lettori, ma in loro

<sup>14</sup> Ovviamente è facile ipotizzare come la facilità di pubblicazione può portare alla saturazione di contenuti di bassa qualità; senza dimenticare che questo nuovo tipo di mondo editoriale pone delle questioni riguardo ai diritti d'autore in relazione alla distribuzione delle opere pubblicate su *Wattpad*. Cfr. C. HUMPHRIES, *Is an Algorithm the Answer? Wattpad Books's Challenge to Publishing Infrastructure*, «The iJournal», 2019, 5, 1, pp. 125-130.

<sup>15</sup> Le informazioni relative alla piattaforma sono tratte direttamente da *Wattpad* per come esso stesso si presenta sul suo sito *web* e in particolare attraverso la guida *Come funziona Wattpad*, disponibile su: <<https://www.wattpad.com/story/71238076-guida-come-funziona-wattpad>>.

<sup>16</sup> M.Y. KARDIANSYAH, *Wattpad as a Story-Sharing Website. Is It a Field of Literary Production?*, «3rd English Language and Literature International Conference (ELLiC) Proceedings», 2019, 3, pp. 421-424.

<sup>17</sup> Tra i più usati si trovano gli *hashtag* relativi a #Transgender, #Agender, #Genderfluid e #Nonbinary.

<sup>18</sup> Espandendo quanto era già stato tentato con il noto *Project Gutenberg*.

funzione. Un mercato editoriale parallelo<sup>19</sup>, dunque, che sta creando una sorta di “canone” ad opera dei lettori grazie ad una serie di spinte *grassroots*<sup>20</sup>: i lettori sono in grado di direzionare gli autori, dando indicazioni durante la composizione dei racconti. Da questo punto di vista, gli utenti-lettori sono dei *beta reader*, ovvero coloro che sono incaricati in qualità di “lettori esperti” di leggere con atteggiamento critico un racconto per analizzare problematiche relative allo stile, alla trama, informando l’autore dei suoi punti di forza e debolezza<sup>21</sup>.

La dimensione *bottom-up* determinata dai lettori finisce per influenzare gli autori<sup>22</sup> e gli editori, rendendo i lettori protagonisti assoluti delle scelte narrative e del loro “canone” personale.

## L’algoritmo

Concorrono alla buona riuscita di *Wattpad* non solo i milioni di autori e lettori che utilizzano la piattaforma, ma soprattutto l’algoritmo alla base, che svolge un ruolo cruciale nell’esperienza degli utenti. Infatti, quest’ultimo è progettato per personalizzare il contenuto e migliorare l’interazione tra autori e lettori: sembra quasi che sia l’anello di congiunzione tra i due diversi ruoli.

L’algoritmo di *Wattpad* e i dettagli specifici ad esso relativi sono ovviamente protetti dal segreto commerciale e progrediscono modificandosi in base all’evoluzione della piattaforma e delle sue funzioni, ma di fatto si basano su *machine learning* e *data analysis*<sup>23</sup>:

1. Raccolta dei dati: *Wattpad* raccoglie una vasta quantità di dati sugli utenti e sulle storie pubblicate sulla piattaforma. Questi dati possono includere informazioni sulle preferenze di lettura degli utenti, le storie

<sup>19</sup> R. DAVIES, *Collaborative Production and the Transformation of Publishing: The Case of Wattpad*, in *Collaborative Production in the Creative Industries*, a cura di J. Graham, A. Gandini, University of Westminster Press, Westminster 2017, pp. 51-68.

<sup>20</sup> A. FORD, T. DEJA, *Fellowship of the Fans*, «American Libraries», 2016, 47, 11-12, pp. 34-39; J. McCONNEL, *Fan Spaces as Third Spaces: Tapping into the Creative Community of Fandom*, «English Journal», 2019, 109, 1, pp. 45-51.

<sup>21</sup> JENKINS, *Convergence Culture*, cit., p. 180.

<sup>22</sup> M. RAMDARSHAN BOLD, *The Return of the Social Author. Negotiating Authority and Influence on Wattpad*, «Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies», 2018, 24, 2, pp. 117-136.

<sup>23</sup> Per una trattazione relativa agli algoritmi di *ranking* dei quali quello di *Wattpad* fa parte, si veda: N. DUHAN, A.K. SHARMA, K.K. BHATIA, *Page Ranking Algorithms: A Survey*, «2009 IEEE International Advance Computing Conference», 2009, pp. 1530-1537, doi: 10.1109/IADCC.2009.4809246; P.S. SHARMA, D. YADAV, P. GARG, *A systematic review on page ranking algorithms*, «International Journal of Information Technology», 2020, 12, pp. 329-337, <<https://doi.org/10.1007/s41870-020-00439-3>>

che hanno letto o seguito, i generi preferiti, il tempo trascorso su determinate storie, i commenti e le valutazioni date alle storie.

2. Profilazione degli utenti: *Wattpad* crea profili utente basati sui dati raccolti.
3. Algoritmo di raccomandazione: *Wattpad* utilizza algoritmi di *ranking* per suggerire storie agli utenti in base al loro profilo e ai loro comportamenti passati, utilizzando diverse tecniche, tra cui:
  - *Collaborative filtering*: si utilizzano i dati sugli utenti simili per suggerire storie. Ad esempio, se due utenti hanno letto molte storie simili, il sistema può suggerire storie che uno ha letto all'altro.
  - *Content-based filtering*: l'algoritmo tiene conto delle caratteristiche delle storie stesse, come il genere, il tema, lo stile di scrittura, e cerca di suggerire storie simili a quelle che l'utente ha apprezzato in passato.
  - Modelli di *machine learning*: *Wattpad* potrebbe utilizzare modelli di *machine learning* per migliorare le raccomandazioni. Tali modellizzazioni possono essere addestrate per predire quali storie un utente potrebbe apprezzare in base al suo comportamento passato e al comportamento di utenti simili.
4. *Feedback* degli utenti: *Wattpad* tiene conto del riscontro degli utenti, come le valutazioni e i commenti, per migliorare le raccomandazioni e per valutare l'efficacia dell'algoritmo.
5. Ottimizzazione continua: Gli algoritmi di *ranking* vengono costantemente ottimizzati per migliorare l'esperienza dell'utente e aumentare l'*engagement* sulla piattaforma<sup>24</sup>.

L'algoritmo di *Wattpad* è, dunque, progettato per offrire ai lettori una selezione di romanzi e racconti brevi che si adattino ai loro gusti e ai loro interessi: per fare ciò, utilizza una grande mole di dati, tra cui il genere preferito dall'utente, le preferenze di lettura, i commenti e i *like* dei lettori. In questo modo, ogni utente ha un'esperienza di lettura personalizzata, in cui trova ciò che cerca.

Tutta questa influenza esercitata dall'algoritmo, però, può trasformarsi in una sorta di filtro preventivo, che propone ai lettori solo contenuti simili alle loro precedenti letture, limitando l'eterogeneità delle storie a cui sono esposti. In tal senso, l'algoritmo rappresenta un utile strumento per personalizzare la scoperta di storie, promuovere nuovi talenti e aumentare il coinvolgimento dei lettori, anche se, al contempo, richiederebbe attenzione e monitoraggio costante per garantire che *Wattpad* possa diventare realmente una piattaforma inclusiva e diversificata.

<sup>24</sup> DAVIES, *Collaborative Production and the Transformation of Publishing*, cit., pp. 51-68.

L'algoritmo di *Wattpad* è, dunque, una parte essenziale dell'esperienza degli utenti, sia per quel che concerne gli autori che i lettori: di fatto, *Wattpad* esiste grazie alla compresenza e alla "collaborazione continua" dei tre attori principali: lettori, algoritmo e autori.

### ***Il canone grassroots: le sfide contemporanee e il ruolo decisivo del lettore***

Oltre alla questione del lettore e dell'autore, il canone letterario rappresenta un ulteriore tema di grande rilevanza all'interno della critica letteraria e della teoria della letteratura<sup>25</sup> e, come gli altri due, viene investito e modificato dall'avvento della nuova medialità: ha suscitato dibattiti accesi tra gli studiosi nel corso dei secoli – basti pensare tra tutti alle polemiche nate intorno a *Il canone occidentale* di Harold Bloom (1994) – e ancora oggi è oggetto di discussione<sup>26</sup>.

Il concetto di canone letterario ha radici profonde nella storia letteraria: se ne è, infatti, discusso, fin dall'antichità e durante il Medioevo ha iniziato a definirsi in modo più chiaro. Di volta in volta, però, il canone letterario, sia per la dimensione diacronica che per quella diatopica – oltre che per altre problematiche, quali quella della rappresentatività etnica e di genere – viene rimesso in discussione<sup>27</sup>.

In sintesi, il canone per molto tempo ha contribuito a definire ciò che è considerato di valore e meritevole di lettura e trasmissione all'interno dell'universo letterario, influenzando le preferenze dei lettori e la produzione letteraria stessa "dall'alto". Di conseguenza, il canone ha contribuito a plasmare la cultura e l'identità delle diverse società, influenzando i valori dominanti e contribuendo a definire ciò che è considerato "culturalmente significativo".

Ovviamente l'avvento della nuova medialità contemporanea ha inevitabilmente modificato il canone che non si forma più grazie solo alle spinte dall'alto o *top-down*, ma anche grazie a quelle *bottom-up*: in tal senso, piattaforme come *Wattpad* sono l'esempio di una modificazione del canone ad opera delle comunità di lettori<sup>28</sup>. Come si è visto, nella contemporaneità, la tecnologia ha aperto

<sup>25</sup> Cfr. M. ONOFRI, *Il canone letterario*, Laterza, Roma-Bari 2001.

<sup>26</sup> Cfr. G. BALESTRA, G. MOCHI, *Ripensare il canone. La letteratura inglese e angloamericana*, Artemide, Roma 2007.

<sup>27</sup> R. LUUPERINI, *Il canone oscillante*, in ID., *La fine del postmoderno*, Guida, Napoli 2005, pp. 67-80.

<sup>28</sup> Nella contemporaneità, la creazione del canone si presenta con sfide e opportunità uniche, date le trasformazioni culturali, sociali e tecnologiche che caratterizzano la nostra era. In tal senso, una delle prime questioni che è necessario porsi in relazione al canone oggi è rappresentata dalla necessità di promuovere la diversità e l'inclusività: mentre il canone tradizionale è spesso stato dominato da autori di sesso maschile e da gruppi etnici dominanti, oggi vi è una crescente consapevolezza della necessità di includere voci femminili, minoranze etniche e autori LGBTQ+.

nuove porte alla creazione del canone letterario: *internet* e i *social media* hanno reso più accessibile una vasta gamma di testi, consentendo a lettori e critici di scoprire e promuovere opere al di fuori dei circuiti tradizionali. La globalizzazione ha inoltre condotto a un maggiore scambio culturale, introducendo nuove voci e prospettive nella letteratura mondiale e rendendo le nuove produzioni transmediali profondamente transculturali.

La costruzione di un canone contemporaneo necessita, dunque, di una riflessione e di un dialogo continuo che vede coinvolti al pari lettori, critici e autori: non esiste un canone stabile e “definitivo”, quanto una serie di ipotesi di canone in continua evoluzione, che riflettono le varie prospettive della società che ci circonda. Siamo, quindi, di fronte ad un processo dinamico che oltrepassa le convenzioni e offre diverse opportunità per il pubblico e per gli operatori culturali. In tal senso, il canone letterario contemporaneo è una rappresentazione della nostra cultura e della nostra identità letteraria in relazione alla nuova medialità complessa e al rapido avvento delle nuove evoluzioni tecnologiche.

Il concetto di canone letterario *grassroots* rappresenta una nuova prospettiva nella dimensione culturale: a differenza del tradizionale canone letterario, che spesso è stato definito da istituzioni accademiche o culturali, questa tipologia di canone emerge dalla base, alimentata dalla partecipazione attiva delle comunità *online*, dei *fan* e, più in generale, degli individui o dei gruppi che aiutano a costruire e promuovere le opere che riconoscono come significative.

In quest’ottica, il canone che si forma grazie alle spinte *grassroots* ha le sue radici nella democratizzazione della cultura e nella diffusione dell’accesso alle informazioni attraverso *internet* e i mezzi di comunicazione digitali: la tecnologia ha permesso a individui e gruppi di condividere le proprie opinioni e valutazioni circa la letteratura e l’arte. Come si è visto attraverso *Wattpad*, ciò ha condotto alla costituzione di comunità *online* e di piattaforme di condivisione culturale in cui i *fan* hanno acquisito sempre maggiore potere ed importanza, orientando il mercato editoriale<sup>29</sup>.

Le opere incluse in questo tipo canone non provenendo più da valutazioni di studiosi, esperti del settore e di critici – dall’alto, quindi – vengono “liberamente”<sup>30</sup> scelte dalle comunità di lettori – dal basso –, che si riuniscono intorno a ciò che muove il loro interesse.

La sfida risiede, dunque, nel bilanciare la tradizione con la necessità di riflettere la complessità della società contemporanea, dando spazio alle voci marginalizzate.

<sup>29</sup> *Harper Collins, Penguin Random House UK e Sperling & Kupfer* sono solo alcune delle case editrici con cui *Wattpad* ha iniziato a collaborare a partire dal 2019 in poi.

<sup>30</sup> Ovviamente la libertà completa di scelta viene limitata dall’algoritmo e dalle grandi aziende che analizzando le mole di dati relative ai gusti dei propri lettori riescono a capire cosa sarebbe più produttivo immettere nel mercato editoriale.

Il canone *grassroots*, pur avendo delle problematiche legate alla mancanza del giudizio sulle opere da parte degli esperti del settore<sup>31</sup>, risulta di una certa importanza almeno per l'osservazione della società letteraria, anche in relazione all'ampliamento della varietà di autori e opere letterarie in qualche modo riconosciute e celebrate: permette la scoperta di romanzi meno conosciuti, sfidando i criteri tradizionali di valore culturale e promuovendo l'inclusività attraverso la creazione di uno spazio per le voci marginalizzate e sottorappresentate. Tuttavia, le problematiche associate alla costruzione di un canone *grassroots* sono molte e richiedono un costante impegno da parte degli agenti culturali per garantire la qualità e la preservazione delle opere letterarie nell'era digitale. Il canone *grassroots* è una dimostrazione del potere della cultura convergente e partecipativa e per tale motivo impone la ridiscussione delle tradizionali istanze teoriche di cui l'ambito letterario si è servito fino ad oggi.

### ***Cosa inserire nel canone? Fabbriante di lacrime di Erin Doom***

*Fabbriante di lacrime* dell'inizialmente anonima scrittrice Erin Doom<sup>32</sup> è un romanzo nato su *Wattpad*: ha venduto circa mezzo milione di copie, ottenendo il primo posto nella classifica dei libri più venduti in Italia nel 2022. Erin Doom lo inizia a scrivere su *Wattpad* nel 2017 e, dopo aver vinto i *Watty Awards*<sup>33</sup> del 2019 nella categoria *romance*, decide di pubblicarlo autonomamente su Amazon. Il passaparola fra le comunità di lettori è stato ciò che ha condotto al successo il romanzo e uno dei canali su cui più se ne è discusso è stato *Booktok*<sup>34</sup>.

Al centro della storia c'è il racconto delle esperienze della giovane Nica, una ragazza di diciassette anni cresciuta nel Grave, un orfanotrofio del Minnesota, e del misterioso quanto affascinante Rigel. Il romanzo è narrato attraverso le focalizzazioni alternate dei protagonisti: la narrazione inizia in prima persona ed è Nica a narrarla fino al capitolo dodici, che si conclude con il primo bacio tra lei e Rigel; il capitolo tredici viene narrato proprio da Rigel, che ripercorre tutta la storia fino al loro primo incontro; il capitolo quattordici riprende il punto di vista femminile di Nica, che attraverso una serie di analesi svela i traumi subiti

<sup>31</sup> La democratizzazione della letteratura può condurre a una sovrabbondanza di informazioni e a una dispersione di interessi: la qualità dei romanzi potrebbe risentirne, considerando che il canone *grassroots* non è vincolato a criteri "oggettivi" di giudizio.

<sup>32</sup> Inizialmente celata da uno pseudonimo, pian piano sono emerse alcune notizie, fino all'intervista a *Che tempo che fa* diretto da Fazio del 14 maggio 2023: si chiama Matilde, ha circa trent'anni e vive in Emilia-Romagna.

<sup>33</sup> Questi premi sono celebrati annualmente e premiano gli scrittori più innovativi, originali e seguiti dalla *community*, che hanno deciso di condividere le loro storie su *Wattpad*.

<sup>34</sup> Nasce come *hashtag* diffuso nella piattaforma *TikTok* per aggregare contenuti dedicati ai libri e alla lettura, ma finisce ormai per designare una vera e propria comunità di lettori *social*.

dai due protagonisti, tra cui abusi e violenza durante gli anni passati nell'orfotrofio.

Nel maggio 2022 è uscito l'audiolibro del romanzo e la Colorado Film ha acquistato i diritti cinematografici per poter produrre il film tratto dal romanzo, che è apparso su Netflix il 4 aprile 2024 con la produzione di Iginio Straffi e Alessandro Usai.

Nonostante il romanzo, a causa di uno stile piuttosto ridondante e alla presenza di alcuni *cliché* amoroso-adolescenziali, non rappresenti forse un vero capolavoro dal punto di vista letterario, risulta interessante il suo successo, dovuto alla presenza di un pubblico fedele e appassionato che da *Wattpad* continua a seguirne le vicende editoriali e transmediali: «Notato sulla piattaforma *Wattpad*, il romanzo è diventato in brevissimo tempo un autentico caso editoriale grazie alla versione rivista e aggiornata approdata in libreria. In una manciata di settimane, infatti, il passaparola online e i consigli della *community* di lettori su *TikTok* fanno volare il titolo in vetta alle classifiche con 450mila copie vendute»<sup>35</sup>.

## Conclusioni

*Wattpad* ha cambiato il modo in cui autori e lettori interagiscono con la narrativa, creando una comunità globale di scrittori e lettori appassionati. La sua accessibilità e interattività hanno reso questa piattaforma un fenomeno significativo nella cultura della lettura e della scrittura contemporanea. Il lettore è divenuto, grazie alla piattaforma, il protagonista delle sue scelte: i suoi gusti e le sue letture sono state studiate dall'algoritmo che, dopo averli analizzati, ha indicato agli aspiranti autori la via da percorrere per ottenere il consenso di pubblico e, quindi, di conseguenza il successo editoriale. In questa nuova medialità contemporanea che ci circonda sembra che anche la letteratura stia subendo profonde trasformazioni e con essa anche le figure principali ad essa legate: il lettore viene posto al centro e i suoi gusti sembrano definire un canone *grassroots* che, pur con le sue problematiche e limitazioni, diviene lo specchio costante dell'evoluzione della letteratura; l'algoritmo diventa lo strumento delle grandi case editrici e, al contempo, degli autori – emergenti e non<sup>36</sup> – che ottengono i dati necessari per comprendere cosa il pubblico di lettori cerca. Con *Wattpad* siamo, dunque, di fronte ad una perfetta triangolazione che vede lettori, algo-

<sup>35</sup> P.M. FARINA, È 'Fabbricante di lacrime' il libro più venduto in Italia nel 2022, «*Funweek.it*», 2023, <<https://www.funweek.it/cosa-leggere/libri-da-leggere/erin-doom-fabbricante-di-lacrime-libro-piu-venduto-in-italia-nel-2022/>> (settembre 2023).

<sup>36</sup> Basti pensare che, accanto a giovani emergenti come Erin Doom, sulla piattaforma *Wattpad* si trovano anche affermatissimi scrittori come Margaret Atwood.

ritmo e autori collaborare costantemente per la creazione di un nuovo canone *grassroots*, il più possibile inclusivo e rappresentativo del pubblico da cui la massa di dati viene – consapevolmente o inconsapevolmente – fornita.

## ***Bibliografia***

- BALESTRA, G., MOCHI, G., *Ripensare il canone. La letteratura inglese e angloamericana*, Artemide, Roma 2007.
- BLANCHOT, M., *Lo spazio letterario*, Einaudi, Torino 1955.
- ID. *Il libro a venire* [1959], Einaudi, Torino 1969.
- BLOOM, H., *Il canone occidentale* [1984], BUR, Milano 2010.
- BOLTER, J.D., GRUSIN, R., *Remediation. Understanding New Media*, MIT Press, New York 2000.
- DAVIES, R., *Collaborative Production and the Transformation of Publishing: The Case of Wattpad*, in Graham, J., Gandini, A. (eds.), *Collaborative Production in the Creative Industries*, University of Westminster Press, Westminster 2017, pp. 51-68.
- DERRIDA, J., *La scrittura e la differenza* [1967], Einaudi, Torino 1971.
- DE SOLA POOL, I., *Technologies of Freedom*, Harvard University Press, Cambridge 1983.
- DUHAN, N., SHARMA, A.K., BHATIA, K.K., *Page Ranking Algorithms: A Survey*, «IEEE International Advance Computing Conference», 2009, pp. 1530-1537.
- FARINA, P.M., *È 'Fabbricante di lacrime' il libro più venduto in Italia nel 2022*, «Funweek.it», 2023, <<https://www.funweek.it/cosa-leggere/libri-da-leggere/erin-doom-fabbricante-di-lacrime-libro-piu-venduto-in-italia-nel-2022/>> (settembre 2023).
- FISH, S., *C'è un testo in questa classe?* [1980], Einaudi, Torino 1987.
- FOUCAULT, M., *Le parole e le cose*, Rizzoli, Milano 1966.
- FORD, A.; DEJA, T., *Fellowship of the Fans*, «American Libraries», 2016, 47, 11-12, pp. 34-39.
- GADAMER, H.G., *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1960.
- HUMPHRIES, C., *Is an Algorithm the Answer? Wattpad Books's Challenge to Publishing Infrastructure*, «The iJournal», 2019, 5, 1, pp. 125-130.
- HUSSERL, E.G.A., *Idee per una fenomenologia pure e per una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino 1931.
- ISER, W., *L'atto della lettura* [1976], il Mulino, Bologna 1987.
- JAUSS, H.R., *Perché la storia della letteratura?* [1967], Guida, Napoli 1969.
- JENKINS, H., *Convergence Culture*, New York University Press, New York 2006.
- ID., FORD, S., GREEN, J., *Spreadable Media. Creating Value and Meaning in a*

- Networked Culture*, New York University Press, New York 2013.
- KARDIANSYAH, M.Y., *Wattpad as a Story-Sharing Website. Is it a field of literary production?*, «3rd English Language and Literature International Conference (ELLiC) Proceedings», 2019, 3, pp. 419-426.
- LESSING, G.E., *Drammaturgia di Amburgo*, Laterza, Roma [1769] 1959.
- LUPERINI, R., *Il canone oscillante*, in ID. *La fine del postmoderno*. Guida, Napoli 2005, pp. 67-80.
- MCCONNELL, J., *Fan Spaces as Third Spaces: Tapping into the Creative Community of Fandom*, «English Journal», 2019, 109, 1, pp. 45-51.
- MCLUHAN, M., *Understanding Media. The Extensions of Man*, McGraw-Hill Book Company, New York 1996.
- ONOFRI, M., *Il canone letterario*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- PARNELL, C., *Mapping the Entertainment Ecosystem of Wattpad. Platforms, Publishing and Adaptation*, «Convergence», 2021, 27, 2, pp. 524-538. <<https://doi.org/10.1177/1354856520970141>> (14 settembre 2024).
- PIANZOLA, F., REBORA, S., LAUER, G., *Wattpad as a Resource for Literary Studies. Quantitative and Qualitative Examples of the Importance of Digital Social Reading and Readers' Comments in the Margins*, «Plos one», 2020, <<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0226708>> (14 settembre 2024).
- RAMDARSHAN BOLD, M., *The Return of the Social Author: Negotiating Authority and Influence on Wattpad*, «Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies», 24, 2, 2018, pp. 117-136.
- SHARMA, P.S., YADAV, D., GARG, P., *A Systematic Review on Page Ranking Algorithms*, «International journal of Information Technology», 2020, 12, pp. 329-337, <<https://doi.org/10.1007/s41870-020-00439-3>> (14 settembre 2024).
- SOULILLOU, J., *L'auteur mode d'emploi*, L'Harmattan, Paris 1999.
- STEIN, B., *A Taxonomy of Social Reading: a Proposal*, «Institute for the Future of the Book», 2010, <<http://futureofthe-book.org/social-reading/categories-1-2-3/index.html>> (settembre 2023).
- TODOROV, T., *I generi del discorso*, La Nuova Italia, Firenze 2002.
- VITTORINI, F., *Raccontare oggi. Metamodernismo tra narratologia, ermeneutica e intermedialità*, Pàtron Bologna 2017.

## **Lettura e didattica**



# La lettura come “esercizio spirituale”. Una proposta per la didattica della letteratura

*Simone Marsi*

*Università di Parma*

Fin dalla nascita della Nazione, nella scuola unitaria l'insegnamento della letteratura italiana è spesso coinciso con l'insegnamento della storia della letteratura italiana. Questa modalità di trasmissione del sapere e di codificazione della memoria letteraria ha profondamente segnato non solo i materiali didattici, ma anche la cultura degli italiani e la loro propensione alla (poca) lettura. Dopo una prima ricostruzione delle lacune lasciate dalla formazione letteraria nella cultura degli italiani, l'articolo propone una nuova proposta didattica che, superata l'esposizione cronologica e storica della letteratura, pone al centro la lettura, nella scuola e nella comunità italiana.

*didattica, letteratura italiana, lettura, educazione letteraria, didattica della letteratura*

## ***Introduzione***

Chi prendesse per la prima volta in mano un libro che reca la scritta «didattica della letteratura» potrebbe avere la strana sensazione di osservare un ircocervo: una creatura immaginaria, mitica, i cui limiti travalicano la fantasia, la cui natura, però, conserva qualcosa di vero, di apparentemente plausibile, composta come è dalla combinazione di esseri reali.

Il campo di studio della didattica della letteratura vive infatti una situazione piuttosto paradossale. Si tratta, infatti, di un ambito continuamente aperto all'ibridazione, pronto ad accogliere («ospitale», lo chiama Giusti)<sup>1</sup> le riflessioni

<sup>1</sup>S. GIUSTI, *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*, Carocci, Roma 2023,

maturate in altre discipline: letteratura, pedagogia, linguistica, storia, teoria della letteratura, antropologia culturale, sociologia, psicologia, Italian studies, memory studies, e ancora storia della scuola, dei programmi scolastici, dei manuali, del corpo docente. Ma questo campo del sapere, che gode di una enorme mole di risorse e prospettive apparentemente prese a “prestito” da altre discipline, non ha in realtà una disciplina: non esiste un settore scientifico disciplinare sull’argomento, non esistono corsi di dottorato sull’argomento, e sono dunque rare (se comparate agli altri settori) le occasioni di riflessione autonoma o congiunta sulle problematiche e sulle linee di ricerca da intraprendere (riviste scientifiche, riviste scientifiche di fascia A, convegni, seminari, ecc.)<sup>2</sup>.

Si tratta dunque di una natura composita ed evanescente, che poggerrebbe però su una spendibilità pratica che poche materie umanistiche possono effettivamente vantare. La didattica della letteratura, infatti, sarebbe un campo di studio dalle concrete ripercussioni, che interesserebbero docenti, dirigenti, legislatori, e, non ultimi, studenti. Si tratta, cioè, di milioni di cittadini che, all’interno di vari cicli scolastici, si confrontano con l’insegnamento della letteratura, ma che non dispongono di un uno spazio istituzionalizzato per riflettervi scientificamente in modo sistematico. Nonostante ciò, non sono ovviamente mancate riflessioni sulla dimensione didattica della letteratura, che hanno di volta in volta toccato questioni tecniche, legislative, storiche, oppure strettamente didattiche.

Questo articolo vuole proporre una nuova concezione della didattica letteraria per la scuola secondaria di secondo grado, in particolare il triennio che conduce all’Esame di Stato, che ponga al centro la pratica della lettura.

Per giustificare questa proposta, inizierei con un rapido itinerario che, dall’istituzione della scuola unitaria ad oggi, mostri i risultati dell’educazione letteraria nazionale sugli italiani, ed evidenzi così l’esigenza di un nuovo paradigma didattico per la scuola nazionale.

### ***Tanta letteratura, poca lettura: un annoso problema italiano***

Già dall’unità, la scuola era vista come lo strumento necessario per la creazione di una vera e propria comunità nazionale. Nel 1859, infatti, Gabrio Casati iniziava così la sua relazione introduttiva alla riforma del sistema scolastico del Regno di Sardegna, che sarebbe poi stata estesa a tutta la nazione unita: «Sire! se v’ha una parte della pubblica Amministrazione che più urgesse assimilare nelle

pp. 89 e sgg.

<sup>2</sup>Stesso problema sottolineato recentemente da Id., *Didattica della letteratura*, cit., p. 125.

antiche e nelle nuove Province del Vostro Regno, quella è certo che concerne l'ordinamento dell'Istruzione»<sup>3</sup>.

L'istruzione assorbe enormi energie legislative ed economiche della neonata nazione, finalizzate a istituire un sistema amministrativo in grado di formare i cittadini del nuovo stato. Nonostante il grande impegno, però, i risultati, almeno in ambito linguistico e letterario, non sono stati molto soddisfacenti.

Luigi Settembrini, patriota italiano, nonché docente di letteratura all'Università di Napoli e autore delle *Lezioni di letteratura italiana*, un manuale di storia letteraria che ha contribuito alla formazione di numerosi italiani nelle scuole secondarie, scriveva in una lettera del 1965 diretta al Ministro dell'istruzione che i programmi da poco varati erano la «peste dell'istruzione», un «trovato gesuitico per ispegnere le scienze, le lettere, e ridurre gli uomini a bietole», che, per la loro struttura, spingevano gli studenti a presentarsi con «le tesi in saccoccia»<sup>4</sup>, e dunque a imparare nozioni a memoria senza riflettere davvero sui testi della tradizione. Se uniamo questa testimonianza con l'indagine del 1864 svolta da una commissione ministeriale per soppesare lo stato dell'istruzione sotto la riforma Casati, i risultati non sono confortanti: se infatti gli studenti erano più interessati alla votazione finale piuttosto che alla propria effettiva formazione, i docenti risultavano per la maggior parte totalmente impreparati al compito che dovevano assolvere, e molti di coloro che avrebbero dovuto insegnare italiano non erano in grado di parlarlo correttamente<sup>5</sup>.

Se andiamo avanti di venti anni, la situazione non sembra migliorare. Per volere del Ministro Baccelli erano state istituite delle gare nazionali tra i licenziati d'onore dei licei; delle prove, cioè, alle quali avrebbero partecipato i giovani studenti del quinto anno delle superiori che potevano vantare le medie più alte. Lo scopo della gara era quello di valutare lo stato della lingua italiana tra coloro che il sistema d'istruzione pubblica aveva giudicato come migliori. La commissione, retta da Terenzio Mamiani, presidente, e Giosue Carducci, relatore, chiamata nel 1882 a valutare le prove rintracciò negli elaborati

la povertà, la indeterminatezza e la confusione delle idee, con la mancanza, la inesattezza, le lacune delle cognizioni, con la pretensiosa vanità e avventatezza dei giudizi in formole di sintesi arbitraria, con la impotenza di una analisi sconclusionata, con la profusione dissoluta della parola, senza verun sentimento e pratica della sintassi e del periodo, con la scorrezione della lingua<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> «Gazzetta Piemontese, Giornale Ufficiale del Regno», N. 285 18 novembre 1859.

<sup>4</sup> L. SETTEMBRINI, *Scritti vari di letteratura, politica, ed arte*, riveduti da F. Fiorentino, I, Cav. Antonio Marano Editore, Napoli 1879, p. 64.

<sup>5</sup> Il risultato della commissione si legge in G. TALAMO, *La scuola: dalla legge Casati all'inchiesta del 1864*, Giuffrè, Milano 1960, pp. 290-325.

<sup>6</sup> «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», Novembre, 1882, p. 890.

Dato che questi erano i migliori, potremmo chiederci quale fosse lo stato dei peggiori. La letteratura, che aveva una funzione determinante anche nella competenza linguistica degli studenti, mancava totalmente il suo scopo: non solo i licenziati d'onore non erano in grado di formulare giudizi sensati e analisi coerenti sui testi da interpretare, ma non erano neanche in grado di scrivere in italiano corretto. Come aveva sentenziato Pasquale Villari, anche Ministro dell'Istruzione e attento osservatore della scuola nazionale, a proposito dei suoi due nipotini:

Ma quando voi pigliate in mano i componimenti scritti, allora incominciano le dolenti note. Io ho due nipotini, che non hanno più di 13 anni, e frequentano due scuole diverse. Uno di essi è una bambina, che inviava alla madre un racconto nel quale si trovava questo periodo: «Allora messer lo corvo, per la molta maninconia, fece grande cordoglio». L'altro, un bambino, scriveva al padre, delle tombe dei martiri, che si scoperchiano, delle ossa che biancheggiano, ecc. ecc. Nessuno dei due ha trovato ancora chi gl'insegni a chiamar pane il pane, vino il vino, e sanguisughe le sanguisughe, per dirla con Giordano Bruno<sup>7</sup>.

La formazione letteraria era retorica, vuota, parlava agli studenti di un mondo diverso da quello in cui abitavano quotidianamente. Era come se, per parlare di letteratura, gli italiani indossassero un abito desueto fatto di orpelli e ricami, che subito dismettevano appena terminata l'ora di italiano.

Dopo il trauma della Prima guerra mondiale, inizia il ventennio fascista. Anche per la scuola si tratta di un momento di grandi sconvolgimenti: la riforma Gentile del 1923, quella che Benito Mussolini considera «come la più fascista fra tutte quelle approvate dal mio Governo»<sup>8</sup>, riscrive completamente l'ordinamento scolastico, i programmi, le catene di comando tra docenti, presidi e Ministro. Disciplina e severità si diffondono nelle scuole di ogni ordine e grado, provocando un aumento spaventoso di bocciati e una enorme riduzione di iscritti. In una nazione che non aveva ancora imparato a parlare l'italiano standard, la scuola era pensata solo ed esclusivamente per la classe dirigente<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> P. VILLARI, *L'istruzione secondaria in Germania*, in ID., *Nuovi scritti pedagogici*, Sansoni, Firenze 1891, pp. 137-209: 159.

<sup>8</sup> B. MUSSOLINI, *Dal viaggio negli Abruzzi al delitto Matteotti: (23 agosto 1923-13 giugno 1924)*, in *Opera Omnia*, a cura di Edoardo e Duilio Susmel, XX, La Fenice, Firenze 1956, p. 366.

<sup>9</sup> Per una approfondita ricognizione sulla riforma Gentile si veda J. CHARNITZKY, *Fascismo e scuola: La politica scolastica del regime*, La Nuova Italia, Scandicci 1996. Per quanto riguarda gli iscritti si veda l'Istat, Serie storiche: Nell'anno accademico 1922/1923, gli iscritti complessivi a tutte le scuole secondarie del regno erano 383.000. L'anno seguente il numero si ridusse a 327.000, e l'anno dopo ancora addirittura a 290.000 perdendo in due anni accademici quasi 100.000 iscritti. Per tornare ai livelli pre-riforma, si dovrà aspettare l'anno accademico 1931/32, quando gli iscritti totali alle scuole secondarie saranno 392.000, e poi continueranno a crescere di anno in anno.

Nonostante questa profonda revisione della scuola nazionale, i risultati, sul piano dell’educazione letteraria, non cambiarono molto, come testimonia Luigi Meneghello nei *Fiori Italiani*. In questo passo, in cui l’autore rievoca la propria formazione sotto al fascismo, leggiamo il tema svolto da S., il personaggio principale, durante gli Agonali scolastici del 1936:

Tuttavia, è l’aratro che traccia il solco ma è la spada che lo difende. S. svolse questo tema per gli Agonali del 1936. [...] Ora le asserzioni, semplici e doppie, hanno questa caratteristica, che farle non costa niente. [...] In quanto asserzioni, se non si considera la serietà di chi le fa, una vale l’altra, almeno che non si sappia già che una sola è vera; e allora che cosa ci importa che qualcuno ce lo venga a dire?

Ma S. non svolse così il tema. Egli lo divise invece in due parti, una dottrinale in cui mostrava di aderire senza riserve alla veduta che è certamente l’aratro, e non la spada, che traccia il solco, mentre non è affatto l’aratro, ma la spada, che lo difende; e l’altra in cui lodava molto l’aratro per ciò che faceva al solco e la spada per ciò che gli faceva lei<sup>10</sup>.

Come sentenza l’autore: «in generale non si era nutriti di cose, ma di parole sulle cose»<sup>11</sup>. L’educazione fascista non strappa dall’insegnamento letterario il cancro della retorica che da sempre l’ha avvinghiato. Gli studenti non portano la letteratura nel mondo, ma portano il mondo nella letteratura. Tutto è fatto di parole, la retorica prende il sopravvento sulla realtà. La letteratura non è altro che l’appropriazione mnemonica di «un sistema di parole, con una sua sintassi, una sua struttura di armonie, con una sua capacità di commuovere»<sup>12</sup>, attraverso i grandi esempi dei classici, la cui funzione è quella di inesauribili serbatoi di belle espressioni.

La situazione non cambia con la nascita della Repubblica. Annibale Evaristo Breccia, egittologo, socio dei Lincei, e attento osservatore della scuola nazionale, ha ricordato i commenti che i membri delle commissioni esaminatrici hanno formulato sulle prove scritte degli aspiranti docenti di letteratura presentatisi ai concorsi negli anni Cinquanta: «Vergogna», «Da rogo», «Zeppo di madornali errori», «Un ammasso caotico di scemenze e di errori di fatto», «Locuzioni veramente comiche e grottesche. Il candidato dovrebbe essere bocciato all’ammissione al Liceo», «Evidentemente il candidato ha cominciato senza saper neanche lui cosa volesse dire e come ha cominciato, così ha finito», «Ha la cultura di un onesto zulù», «Mostruoso», «Vergognoso», «Ignobile», «È un tema spas-

<sup>10</sup> L. MENEGHELLO, *Fiori Italiani*, in ID., *Opere scelte*, a cura di F. Caputo, Mondadori, «I Meridiani», Milano 2006, pp. 781-964: 40-41.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 811.

<sup>12</sup> *Ibid.*

soso scritto da un pazzo. Che Dio ci tenga le sue sante mani sul capo»<sup>13</sup>. Oltre ai commenti coloriti, è interessante leggere il giudizio generale sulla preparazione dei candidati:

I più non vanno oltre una nozione ristrettamente manualistica della letteratura italiana e quasi sempre, naturalmente, monca o approssimativa rispetto al normale. Difettano assai spesso l'intuizione dei problemi filologici e critici, il possesso degli strumenti della cultura letteraria, la conoscenza della metrica, una sufficiente istruzione grammaticale. Ma quel che è veramente grave è la troppo frequente mancanza di familiarità con i classici, la conoscenza puramente antologica (talvolta, si badi, dichiarata, ma neppure posseduta) delle opere principali dei nostri maggiori, vale a dire di quelle medesime opere che i candidati dovrebbero particolarmente presentare e leggere agli alunni delle Scuole ove aspirano ad insegnare<sup>14</sup>.

La scarsa preparazione degli aspiranti docenti (in realtà alcuni erano già entrati nel sistema scolastico attraverso supplenze o altre docenze, ed erano alla ricerca di una stabilizzazione) è ricondotta ad una didattica incentrata sul manuale, che per abbracciare l'intero disegno della storia letteraria lascia nel discente una conoscenza superficiale degli autori trattati.

Compiamo infine un balzo in avanti fino a giungere ad oggi, e chiudere così il nostro breve percorso nell'educazione letteraria italiana. Sebbene il sistema scolastico nazionale viva ancora in un perenne stato di incertezza, con il continuo cambiamento di norme, percorsi abilitanti, organizzazione dei concorsi ecc., sono stati compiuti dei notevoli passi avanti. L'italiano standard è ormai appannaggio della popolazione nazionale, il boom economico e l'industrializzazione del paese hanno portato ad una diffusione dei libri prima inimmaginabile, trasformando la letteratura in un fenomeno popolare. Insomma: la letteratura non è mai stata così alla portata di tutti. Eppure, nonostante ciò, se prendiamo i dati Istat dedicati alla lettura, i risultati sono tutt'altro che positivi: «Nel 2022 il 39,3% di persone di 6 anni e più hanno letto nell'ultimo anno almeno un libro per motivi non strettamente scolastici o professionali». Il 61% degli italiani non legge neanche un libro in un anno. Inoltre, tra questi pochi lettori, «la quota più rilevante delle persone [...] (il 17,4% considerando tutti gli individui, ben il 44,4% tenendo conto dei soli lettori) sono lettori “deboli”, dichiarano cioè di aver letto al massimo tre libri nei 12 mesi precedenti l'intervista»<sup>15</sup>. Sebbene, dunque, la comprensione del testo risulti una abilità

<sup>13</sup> A.E. BRECCIA, *Gli insegnanti bocciati*, Nistri-Lischi, Pisa 1957, pp. 20 e sgg.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>15</sup> Istat, *Letture di libri e fruizione delle biblioteche*, 2023 <<https://www.istat.it/it/archivio/284591>> (ultimo accesso 24 luglio 2024). Per un'indagine sulla lettura si veda l'ancora attuale G. SOLIMINE, *L'Italia che legge*, Laterza, Roma-Bari 2010.

acquisita dagli italiani<sup>16</sup>, la letteratura non sembra uscire fuori dal recinto della scuola. È come se gli studenti, dopo un lungo confronto con la letteratura durante tutto il percorso scolastico, rinunciassero a usare le abilità che hanno acquisito, non ritenendole forse “utili” per il mondo fuori dalla scuola.

Questo rapido percorso ci ha mostrato che il rapporto tra educazione letteraria e comunità italiana è sempre stato piuttosto problematico: la letteratura è stata (ed è ancora) percepita come qualcosa che ha più a che fare col passato che con il presente. Qualcosa da imparare, non una pratica da esercitare. Al di là di problemi legislativi, organizzativi, politici ed economici che hanno sempre enormi ricadute sull’istruzione nazionale, credo che uno dei problemi principali sia da rintracciare nel fatto che, in Italia, si è sempre insegnata storia della letteratura italiana, piuttosto che la letteratura italiana. Si propone, dunque, di superare questo metodo didattico storicistico, in favore di un altro metodo, che possa mostrare allo studente la centralità del discorso letterario nella sua vita.

### ***La lettura come “esercizio spirituale”. Una proposta per la didattica della letteratura***

L’idea del superamento del metodo storicistico non è nuova. Tra fine Ottocento e inizio Novecento, nell’introduzione al loro famosissimo *Manuale della letteratura italiana* che sarà stampato per mezzo secolo, Alessandro d’Ancona e Orazio Bacci scrivono: «Fu anche prescritto che lo studio de’ nostri scrittori procedesse per ordine cronologico [...]. Noi sottoponiamo all’onorevole Ministro, così competente in materia di Lettere, e agli insegnanti d’italiano di tutte le scuole secondarie, un dubbio che fortemente ci agita: se cioè, non sarebbe meglio capovolgere quest’ordinamento, e cominciare dai moderni per risalire ai più antichi»<sup>17</sup>. Anni più tardi, riflettendo sulla propria esperienza di docente di Liceo (nella sua classe transitarono Giulio Einaudi, Massimo Mila, Gustavo Boringhieri, Luigi Carluccio, Cesare Pavese), Augusto Monti scriverà: «L’altra bruttura ch’io trovai, studente, nella scuola secondaria, fu la storia della letteratura insegnata, e studiata, senza il sussidio dei testi, senza la lettura degli autori. Di questa “bruttura” risultava particolarmente infetta allora – e temo che le cose non siano nel frattempo mutate granché – la scuola secondaria nelle

<sup>16</sup> Come attestato dall’annuale Rapporto OCSE PISA (Programme for International Students Assessment) 2022, che monitora le capacità di matematica, lettura e scienze, e conferma un buon livello degli studenti italiani quindicenni nella comprensione del testo (superiori alla media OCSE) sebbene con notevoli differenze interne a seconda della provenienza geografica, e nonostante gli studenti che non raggiungono livelli minimi di competenza nella lettura siano ancora il 21,4%.

<sup>17</sup> A. D’ANCONA, O. BACCI, *Manuale della letteratura italiana*, Barbera, Firenze 1904, I, p. V.

ultime sue classi»<sup>18</sup>. La diacronia scandita anno dopo anno, e l'insegnamento attraverso il manuale o l'antologia (unico modo per condensarne l'ampissimo disegno) allontanano lo studente dall'esperienza diretta della letteratura. La proposta, dunque, è quella di cancellare l'impostazione storicistica nell'educazione letteraria in favore di una didattica più attenta alla lettura e alla valorizzazione del singolo testo. Cancellare l'andamento cronologico in favore della lettura integrale di singoli testi significativi di diverse epoche storiche. Significa, cioè, passare da un'idea di letteratura come compendio di conoscenze da tramandare a un'idea di letteratura come pratica di lettura in cui esercitarsi. Anche Giusti avanza una distinzione tra l'idea di una letteratura cognitivista e l'idea di una letteratura come memoria culturale. Chi predilige la prima idea considererà l'educazione letteraria come l'occasione per sviluppare competenze sul modo in cui opera il discorso letterario, sul funzionamento dei sistemi narrativi, per formare un apprendente in grado non solo di leggere il mondo, ma anche di saperlo scrivere. Chi invece predilige il secondo approccio vedrà l'educazione letteraria come l'occasione per generare una memoria condivisa nelle nuove generazioni di cittadini. Si tratta di compiere una scelta consapevole, perché «nessuna pratica didattica è neutra, né può essere compresa separandola dal suo fine educativo, dalla natura dei suoi destinatari e dal carattere del processo di apprendimento»<sup>19</sup>. Il fine educativo della pratica qui proposta è quello di mostrare allo studente l'importanza della letteratura come chiave per interpretare il mondo in cui vive; insegnargli a padroneggiare, attraverso i testi letterari, le forme della narrazione che oggi permeano la sua quotidianità; insegnargli a leggere i significati profondi, impliciti e astratti di diverse tipologie testuali; formare, in conclusione, non dei conoscitori della storia letteraria, ma dei lettori competenti<sup>20</sup>. Rispetto all'esposizione cronologica della letteratura, e immaginando invece di iniziare la lettura da testi più vicini all'imma-

<sup>18</sup> A. MONTI, *I miei conti con la scuola*, in ID., *Il mestiere di insegnare*, Araba Fenice, Cuneo 1994, pp. 334-335: 184.

<sup>19</sup> GIUSTI, *Didattica della letteratura*, cit., p. 175. Per la distinzione tra le due idee di letteratura si vedano le pp. 150-166.

<sup>20</sup> Come nel più alto livello di competenza in lettura in PISA 2022: «I lettori di Livello 6 sono capaci di comprendere testi lunghi e astratti nei quali le informazioni rilevanti sono molto implicite e solo indirettamente collegate al compito. Sono in grado di confrontare, contrapporre e integrare informazioni che rappresentano prospettive multiple e potenzialmente conflittuali, utilizzando criteri diversificati e operando inferenze da informazioni tra loro distanti per determinare come queste possano essere utilizzate. I lettori di livello 6 sono in grado di riflettere a fondo sulla fonte del testo in relazione al suo contenuto, utilizzando criteri esterni al testo. Sono in grado di confrontare e contrapporre informazioni tra diversi testi, identificando e risolvendo discrepanze e conflitti intertestuali operando inferenze sulle fonti delle informazioni, sugli interessi espliciti o celati che una fonte può avere e su altri indizi rispetto alla validità delle informazioni». Se nei paesi OCSE la media degli studenti di un paese che raggiunge questo livello è circa 1,2%, per l'Italia è solo lo 0,4%.

ginario degli studenti, si guadagnerebbe una maggiore attenzione all'affinamento della pratica ermeneutica<sup>21</sup>. Certamente, qualcosa andrebbe perso. In primo luogo, l'enorme ampiezza del canone verrebbe meno. Sostituendo la lettura integrale dei testi alla lettura antologica, si riduce drasticamente il numero di autori conosciuti, anche se viene da chiedersi se leggere alcune pagine introduttive da un manuale e un brano da un'antologia significhi conoscere un autore. In secondo luogo, sembra superfluo dirlo, la storia. La rinuncia all'esposizione storica sembra una rinuncia alla storia. Eppure, la conoscenza storica non si perderà del tutto. Se il testo letterario offre un «repertorio della contingenza»<sup>22</sup>, allora lo studente, se adeguatamente addestrato, sarà in grado di decodificare quelle tracce e ricostruire il contesto storico in cui un testo è nato. Non dovrà imparare la storia, ma ricostruirla attraverso la pratica della lettura. Lo studente non imparerà la storia, ma la storiografia. Non si concentrerà sulla memorizzazione di conoscenza, ma sulla capacità di ricostruire un discorso storico partendo dalle fonti letterarie e non che gli sono presentate. In questo contesto, sono recuperate dal docente le riflessioni e le pratiche di lettura formulate da quella branca della teoria della letteratura che intrattiene un rapporto strettissimo tra il testo e il contesto che lo produce: la sociologia della letteratura. Autori come Auerbach, Benjamin, Bachtin, Gramsci, possono fornire spunti metodologici fondamentali per far sì che la dimensione storica sia ricostruita a partire dal testo, e non studiata separatamente e poi nel testo “verificata”. Lo studente, in questo modo, fa esperienza della storia come pratica discorsiva: inferisce contesti storici dalle narrazioni che legge; compara tipologie testuali diverse, caratterizzate da messaggi anche divergenti, per ricostruire il complesso quadro storico dell'epoca; combina informazioni desunte dalla lettura per descrivere la poetica dell'autore e combinarla con il quadro storico di riferimento.

In un'epoca segnata dalla paura di un *Tempo senza storia*, dalla persistenza di un regime di storicità segnato dall'onnipresenza del presente, questa scelta didattica può apparire come un'abdicazione, una resa al magistero del presente e del presentismo<sup>23</sup>. Eppure, mi pare che proprio sull'altare dello storicismo

<sup>21</sup> «Immaginario» è il termine scelto da Ceserani perché «consente più facilmente di trovare operativamente una soluzione all'eterno problema del rapporto tra storicità e universalità dei testi letterari, loro appartenenza funzionale a un preciso sistema storico di comunicazione e, contemporaneamente, a un più ampio, e anch'esso storico, sistema di valori». R. CESERANI, *Raccontare la letteratura*, Bollati Boringhieri, Torino 1990, pp. 109-110. Il termine compare anche come titolo del famoso e dibattuto manuale *Il materiale e l'immaginario*, pubblicato da Loescher assieme a Lidia De Federicis dal 1979 al 1982, e recentemente riedito.

<sup>22</sup> G. MAZZONI, *Teoria del Romanzo*, il Mulino, Bologna 2011, p. 46.

<sup>23</sup> Cfr. A. PROSPERI, *Un tempo senza storia. La distruzione del passato*, Einaudi, Torino 2021. F. HARTOG, *Regimi di storicità: presentismo e esperienze del tempo*, Sellerio, Palermo 2007.

si sia sacrificato il periodo storico più adeguato a spiegare la nostra epoca: il Novecento. Posto al termine del percorso di studi, cui si giunge sempre con fatica, spesso fermandosi alla prima metà del secolo, o giungendo alla seconda a costo del taglio di numerosi autori, il Novecento, il secolo che più ha segnato ciò che siamo oggi, è quello cui spesso si dedicano meno attenzioni, anche per la difficoltà di istituzionalizzarne le ultime e recenti propaggini<sup>24</sup>. Ma proprio quello dovrebbe essere il campo privilegiato per esercitare la pratica della lettura: uno spazio talmente ampio e variegato da poter preparare lo studente a stilemi, narrazioni e pratiche discorsive che stanno alla base del mondo in cui vive.

Si tratta, per concludere, di rendere la letteratura una pratica spirituale. Come scrive il filosofo francese Pierre Hadot, se si osserva la filosofia antica non come un sistema storicizzato, ma come una serie di pratiche di vita, «la filosofia appare allora – nel suo aspetto originario – non più come una costruzione teorica, ma come un metodo inteso a formare una nuova maniera di vivere e di vedere il mondo, come uno sforzo di trasformare l'uomo»<sup>25</sup>.

Mi sembra che nella scuola italiana e nel suo racconto della storia letteraria si sia replicata la distinzione che Hadot scorge nella filosofia: la distinzione cioè tra la filosofia, che nasce con una forte componente dialogica e pratica ed è finalizzata all'innalzamento spirituale dell'individuo, e il discorso filosofico, che trova il suo compimento nei sistemi di pensiero, e la sua forma di istituzionalizzazione nella scolastica prima e nella scuola e università poi. Come scrive ad esempio in un passaggio dedicato alla filosofia sviluppatasi dalla fine del XVIII secolo ad oggi: «Nella filosofia universitaria moderna, evidentemente la filosofia non è più una maniera di vivere, un genere di vita, a meno che non sia il genere di vita del professore di filosofia. Il suo elemento, il suo logo vitale è l'istituzione scolastica dello Stato»<sup>26</sup>. In modo non dissimile, all'interno dell'istituzione scolastica nazionale non viene proposta tanto la letteratura, quando una storia della letteratura, un discorso sulla letteratura. Per questo è necessario che la letteratura ritorni ad essere, anche e soprattutto nella scuola, un esercizio spirituale. Il testo deve rivivere nel suo duplice statuto di documento, cioè di fonte per conoscere il passato, e di monumento, cioè di opera dal valore estetico universale<sup>27</sup>. Luperini ha giustamente osservato che «ogni corpo

<sup>24</sup> Come dimostra il dibattito accesissimo e ancora in corso sul nome da assegnare alle correnti letterarie: modernismo, neorealismo, neomodernismo, postmodernismo, ipermodernità.

<sup>25</sup> P. HADOT, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino 2005, p. 66.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 162.

<sup>27</sup> Per la riflessione di Ceserani, che, in alcuni aspetti, è evoluta nel tempo, si vedano almeno: CESERANI, *Raccontare la letteratura*, cit.; ID., *Guida allo studio della letteratura*, Laterza, Roma-Bari 1999; ID., *Storicizzare*, in *Il testo letterario. Istruzioni per l'uso*, a cura di M. Lavagetto, Laterza, Roma-Bari 1996, pp. 79-102; ID., *The difference between Document and Monument*, in *Literature as*

sociale ha bisogno di istituti che diano una qualche relativa stabilità ai propri saperi e al proprio patrimonio culturale»<sup>28</sup>. Eppure credo che la conservazione del patrimonio possa avvenire a scuola anche senza l’insegnamento dell’intero disegno storico italiano, ma semplicemente attraverso la selezione, da parte del docente, dei testi scelti per la lettura da svolgere in classe. Il docente assume dunque non solo una funzione di guida esperta nella pratica ermeneutica quotidiana<sup>29</sup>, ma anche di intellettuale (funzione tanto cara a Luperini) che ha il compito di scegliere quali testi della tradizione tramandare.

Come ha scritto Tzvetan Todorov, parlando della critica strutturalista che imperversava nella scuola francese: «a scuola non si apprende che cosa dicono le opere, ma che cosa dicono i critici»<sup>30</sup>; e nonostante gli strumenti della critica (tra i quali la storia letteraria) siano utili per comprendere il testo, «in nessun caso lo studio di questi *mezzi*, deve sostituirsi a quello del significato, che è il *fine*»<sup>31</sup>. Similmente si esprime il filosofo Jean-Marie Schaeffer alla fine del suo saggio:

Spero di essere riuscito a mostrare che sarebbe assurdo attenersi a una finalità patrimoniale [...] della trasmissione letteraria. Poiché solo un’attivazione della letteratura come modalità di accesso tipica del mondo, ovvero solo l’ingresso del bambino o del ragazzo in quell’esperienza personale costituita dalla lettura delle opere, può garantire che questa trasmissione non sia solo un sapere morto. Guidare gli studenti in questa esperienza dovrebbe allora logicamente costituire il nucleo stesso dell’apprendimento letterario<sup>32</sup>.

Dato che «l’insegnamento della letteratura improntato a un modello storico-cronologico e organizzato su una sequenza scandita in movimenti/autori/opere rappresenta una peculiarità tutta italiana nella didattica delle letterature

*Document: Generic Boundaries in 1930s Western Literature*, a cura di C. Van den Bergh, S. Bonciarelli, A. Reverseau, Brill Rodopi, Leiden – Boston 2019, pp. 15-27. Per una prospettiva che vada oltre la dicotomia documento/monumento si veda S. MARSI, *Il racconto del passato. La formazione del canone letterario italiano tra programmi ministeriali, manuali scolastici e storiografia letteraria (1861-1945)*, Loescher, Torino 2024, pp. 253-263.

<sup>28</sup> R. LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce 2013, p. 157.

<sup>29</sup> Peraltro, lo spostamento del ruolo del docente da presentatore della lezione *ex cathedra* a figura di supporto dell’attività “pratica” dello studente è principio base di forme di didattica inclusiva. Cfr. M. GENDUSO, A. GHIRARDUZZI, S. MARSI, *La comprensione del testo*, in M. DALOISO & Gruppo di ricerca ELICOM, *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola*, Erickson, Trento 2023, pp. 217-240.

<sup>30</sup> T. TODOROV, *La letteratura in pericolo*, Garzanti, Milano 2008, p. 20.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 24.

<sup>32</sup> J.-M. SCHAEFFER, *Piccola ecologia degli studi letterari. Come e perché studiare letteratura?*, Loescher, Torino 2014, p. 87.

nazionali europee»<sup>33</sup>, credo che sia il momento di abbandonarla per riportare in classe l'importanza della letteratura e della lettura per la vita.

## **Bibliografia**

- BRECCIA, A. E., *Gli insegnanti bocciati*, Nistri-Lischi, Pisa 1957.
- CESERANI, R., *Raccontare la letteratura*, Bollati Boringhieri, Torino 1990.
- ID., *Guida allo studio della letteratura*, Laterza, Roma-Bari 1999.
- ID., *Storicizzare*, in *Il testo letterario. Istruzioni per l'uso*, a cura di M. Lavagetto, Laterza, Roma-Bari 1996, pp. 79-102.
- ID. *The difference between Document and Monument*, in *Literature as Document: Generic Boundaries in 1930s Western Literature*, a cura di C. Van den Bergh, S. Bonciarelli, A. Reverseau, Brill Rodopi, Leiden-Boston 2019, pp. 15-27.
- CHARNITZKY, J., *Fascismo e scuola: La politica scolastica del regime*, La Nuova Italia, Scandicci 1996.
- D'ANCONA, A., BACCI, O., *Manuale della letteratura italiana*, Barbera, Firenze 1904.
- GENDUSO, M., GHIRARDUZZI, A., MARSÌ, S., *La comprensione del testo*, in *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola*, a cura di M. Dalòiso & Gruppo di ricerca ELICOM, Erickson, Trento 2023, pp. 217-240.
- GIUSTI, S., *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*, Carocci, Roma 2023.
- HADOT, P., *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino 2005.
- HARTOG, F., *Regimi di storicità: presentismo e esperienze del tempo*, Sellerio, Palermo 2007.
- ISTAT, *Lettura di libri e fruizione delle biblioteche*, 2023, <<https://www.istat.it/it/archivio/284591>> (24 luglio 2024).
- LUPERINI, R., *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2013.
- MARSÌ, S., *Il racconto del passato. La formazione del canone letterario italiano tra programmi ministeriali, manuali scolastici e storiografia letteraria (1861-1945)*, Loescher, Torino 2024.
- MAZZONI, G., *Teoria del Romanzo*, il Mulino, Bologna 2011.
- MENEGHELLO, L., *Fiori Italiani*, in *Opere scelte*, Mondadori, Milano 2006, pp. 781-964.
- MONTI, A., *I miei conti con la scuola*, in ID., *Il mestiere di insegnare*, Cuneo, Araba Fenice, 1994, pp. 334-335.

<sup>33</sup> M. MARSILIO, *La periodizzazione e il canone. Insegnare letteratura al triennio*, in *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*, a cura di E. Zinato, Laterza, Roma-Bari 2022, p. 65.

- MUSSOLINI, B., *Dal viaggio negli Abruzzi al delitto Matteotti: (23 agosto 1923-13 giugno 1924)*, in *Opera Omnia*, a cura di Edoardo e Duilio Susmel, XX, Firenze, La Fenice, 1956.
- SCHAEFFER, J.-M., *Piccola ecologia degli studi letterari. Come e perché studiare letteratura?*, Loescher, Torino 2014.
- SETTEMBRINI, L., *Scritti vari di letteratura, politica, ed arte*, riveduti da F. Fiorentino, 2, Cav. Antonio Marano Editore, Napoli 1879.
- SOLIMINE, G., *L'Italia che legge*, Roma-Bari, Laterza, 2010.
- PROSPERI, A., *Un tempo senza storia. La distruzione del passato*, Torino, Einaudi, 2021.
- TALAMO, G., *La scuola: dalla legge Casati all'inchiesta del 1864*, Giuffrè, Milano 1960.
- TODOROV, T., *La letteratura in pericolo*, Garzanti, Milano 2008.
- VILLARI, P., *L'istruzione secondaria in Germania*, in ID., *Nuovi scritti pedagogici*, Firenze, Sansoni Editore, 1891, pp. 137-209.

### **Sitografia**

OECD 2023 PISA, <<https://www.oecd.org/pisa/>> (24 luglio 2024).



# **Raccogliamo le briciole: la lettura nella scuola secondaria di secondo grado**

*Paola Fallerini*

*Docente scuola secondaria di secondo grado*

Nella pratica didattica le difficoltà incontrate per avvicinare gli adolescenti alla lettura nelle scuole secondarie di secondo grado costringono i docenti a mettere in campo diverse strategie, usando la creatività ma soprattutto ascoltando i bisogni e le necessità dei ragazzi. Partendo dal lavoro svolto in un istituto professionale per l'agricoltura, si evidenzia la distanza tra insegnanti appassionati di lettura e studenti che non percepiscono il bisogno di leggere. L'analisi si concentra sull'importanza di trasformare la lettura in un'esperienza diretta e coinvolgente, invece di un semplice obbligo scolastico. In questo saggio viene presentata una sperimentazione didattica che combina il Metodo Caviardage di Tina Festa con la lettura ad alta voce di racconti brevi. Gli studenti, attraverso pause riflessive, sono invitati a partecipare attivamente, creando poesie che danno voce alle emozioni suscitate dai testi. Questa metodologia innovativa trasforma le "briciole" di tempo e di testi in ricche esperienze di apprendimento, favorendo lo sviluppo di soft skills come l'ascolto attivo e le capacità di analisi critica, di comprendere, utilizzare e gestire le proprie emozioni in maniera positiva.

*metodo Caviardage, lettura, intelligenza emotiva, Italo Calvino*

## ***Briciole di lettori***

Nell'esperienza di insegnante di italiano negli istituti tecnici e professionali l'impegno a diffondere l'abitudine e il piacere per la lettura è spesso prioritario. In alcuni casi gli entusiasmi dei primi anni possono essere presto ridimensionati dalla generale difficoltà manifestata dai ragazzi nell'affrontare la lettura. Ogni anno nel confronto tra docenti si rileva lo smarrimento degli studenti davanti al

testo scritto, il dover fare i conti con la loro paura di fronte al numero di pagine che presenta il brano di antologia, sempre troppo lungo per loro, che dunque guardano con diffidenza e misurano sospettosi con gli occhi prima ancora di iniziare a leggere, aggiungendo un continuo di proteste: no, cinque pagine! È troppo lungo! Non ho mai letto tanto in vita mia! E così via... da qui la necessità di preferire di gran lunga il testo poetico a quello narrativo: poche righe, poche parole, perciò accompagnarli all'esplorazione del testo poetico è veramente più semplice. Nello specifico tuttavia la vera rivelazione si è manifestata dopo pochi anni di insegnamento. Durante una lezione di letteratura nella classe quinta di un istituto professionale per l'agricoltura, mentre si parlava dell'importanza e della bellezza della lettura, cercando di motivare gli studenti a scegliere un romanzo da leggere per l'esame finale, un ragazzo è intervenuto dicendo che questa insistenza sull'argomento era davvero fuori luogo. Secondo lui, era normale che loro non leggessero e non avessero intenzione di farlo; il problema, a suo dire, era la docente con la sua mania e fissazione per la lettura. Questo episodio induce alla riflessione sul fatto che il docente non debba limitarsi a ricercare briciole di lettori tra la vasta platea di discenti che ha a disposizione, più che altro dovrà occuparsi di colmare la profonda distanza che esiste tra l'insegnante – di solito lettrice o lettore appassionato fin dall'infanzia – e i suoi studenti, ragazzi che in tutta serenità e inconsapevolezza non percepiscono oggi alcuna necessità di leggere se non per scopi prettamente utilitaristici.

Molti docenti hanno trovato, anche se non propriamente soluzioni, almeno indicazioni utili nei saggi dedicati alla lettura di Aidan Chambers o Maryanne Wolf<sup>1</sup>. Nell'ambito di studi teorici che si basano sulle neuroscienze e sul processo della lettura il docente può trovare contestualmente consigli pratici perfettamente applicabili a qualsiasi situazione di insegnamento-apprendimento: dalla definizione del setting di lettura alle scelte consapevoli di testi da parte dei docenti, dal come parlare di libri con i ragazzi, alle modalità di lettura ad alta voce per coinvolgere gli ascoltatori, attivare il loro interesse e una auspicabile risposta emotiva. Infatti insegnare la lettura nelle scuole secondarie di secondo grado non può limitarsi alla mera decodifica dei testi o alla comprensione delle trame. È fondamentale riconoscere il ruolo centrale dell'alfabetizzazione emotionale e dell'intelligenza emotiva nello sviluppo dei ragazzi, attraverso temi cruciali dopo quali il pericolo delle dipendenze, come vivere la pressione sociale in fatto di sesso, consumo di droghe e alcol, la capacità di assumere prospettive multiple esercitando l'empatia, la capacità di prevenire risposte di violenza e aggressione nella risoluzione dei conflitti, e così via. L'emergenza sociale lancia-

<sup>1</sup> A. CHAMBERS, *Il lettore infinto*, a cura di G. Zanchini, Equilibri, Modena 2015; M. WOLF, *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e Pensiero, Milano 2018; EAD., *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano 2009.

ta da Goleman nella prefazione italiana – e nel capitolo sull'applicazione scolastica – al suo *Intelligenza emotiva*<sup>2</sup>, può essere accolta e applicata negli ultimi gradi dell'istruzione del nostro paese proprio attraverso l'insegnamento della lettura. Se per i più piccoli il lavoro sul riconoscimento delle emozioni trova ampio spazio nella didattica strettamente curricolare, per gli adolescenti esso viene di solito confinato al di fuori delle discipline, in progetti specifici tenuti da professionisti della relazione d'aiuto. Invece è proprio con un nuovo approccio all'insegnamento della lettura che si otterrebbe il raggiungimento di un duplice obiettivo: gli studenti possono esplorare un vasto panorama di emozioni, imparare a riconoscerle e gestirle, nonché a comprendere ed empatizzare con le esperienze altrui, apprese proprio attraverso la lettura.

Coerentemente con quanto esposto da Goleman anche Simone Giusti (citando J.M. Schaeffer)<sup>3</sup> mostra come sia possibile trasferire esperienze (simulate) di vita, attraverso pratiche didattiche che vadano oltre i processi analitici.

Intanto, a qualsiasi livello scolastico e in ogni fascia d'età occorrerebbe tener fermo il principio della necessità di attivare le opere, ovvero di farle funzionare nella mente e nel corpo delle persone, affinché possano avere un ruolo nella loro vita<sup>4</sup>.

### ***Briciole di tempo***

L'esigenza di inserire nella didattica anche attività di alfabetizzazione emotiva e nel contempo guidare gli studenti alla scoperta dei "poteri della lettura", rende necessario costruire vere e proprie esperienze globali di lettura, possibilmente attivando una risposta emozionale da parte dei ragazzi. Solo così, forse, anche i più resistenti e lontani potranno scoprire il gusto per la lettura. Per creare tali esperienze, il docente dovrà contare su ulteriori briciole – non solo di lettori – questa volta di tempo, rubate alla programmazione curricolare.

Non a caso la questione del tempo a disposizione dei docenti è esaminata anche da Goleman, che offre una soluzione:

Con i programmi scolastici già assediati da una proliferazione di nuove materie e impegni, alcuni insegnanti che si sentono sovraccarichi di lavoro si oppongono a sottrarre ore alle materie fondamentali per aggiungere un altro

<sup>2</sup> D. GOLEMAN, *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Bur, Milano 2002, pp. 15-19 e pp. 432-470.

<sup>3</sup> S. GIUSTI, F. BATINI (a cura di), *Imparare dalla lettura*, Loescher, Torino 2016, «I Quaderni della Ricerca», 5, p. 15; J.M. SCHAEFFER, *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?*, Éditions Thierry Marchaisse, Vincennes 2011, p. 28.

<sup>4</sup> *Ibid.* p. 15.

corso. Perciò una strategia emergente nell'educazione emozionale è quella di non creare una nuova materia, ma di mescolare le lezioni sui sentimenti e i rapporti interpersonali con gli altri argomenti già oggetto d'insegnamento. Le lezioni emozionali possono fondersi naturalmente con materie quali lettura e scrittura, educazione sanitaria, scienze, studi sociali e altre ancora<sup>5</sup>.

Proprio per seguire questo suggerimento il lavoro illustrato di seguito è stato orientato a integrare il più possibile i laboratori di lettura con la programmazione curricolare, che nella secondaria di secondo grado consente meno libertà rispetto ai gradi inferiori. Per costruire esperienze di lettura sono state unite pratiche e metodologie diverse; in particolar modo ci si è affidati alla lettura ad alta voce eseguita dal docente in classe, alla scelta di racconti brevi, e soprattutto al Metodo Caviardage ideato da Tina Festa.

### ***Letture ad alta voce***

Le esperienze fallimentari in classe hanno subito rivalutato l'importanza della lettura ad alta voce effettuata dal docente, che spesso viene trascurata in quanto si reputa superflua per gli adolescenti. Purtroppo si è constatato invece che confidare nella lettura personale a casa è veramente un'utopia, e che i benefici riscontrati nella lettura ad alta voce in classe per i bambini hanno in fondo la stessa efficacia per i ragazzi più grandi e anche per gli adulti.

Infatti, la lettura ad alta voce da parte del docente è una pratica didattica che offre numerosi benefici, sia per l'apprendimento sia per lo sviluppo delle soft skills negli studenti. Questa modalità consente di ascoltare il testo in modo coinvolgente, creando un'esperienza condivisa che va oltre la semplice decodifica delle parole.

Ascoltare un testo letto ad alta voce richiede un'attenzione particolare, promuovendo in tal modo l'ascolto attivo. Gli studenti devono concentrarsi per seguire la narrazione e comprendere le sfumature del linguaggio, dei toni e delle emozioni trasmesse. Questo tipo di ascolto non solo migliora la comprensione, ma sviluppa anche la capacità di analisi critica, poiché gli studenti sono incoraggiati a riflettere sul contenuto, a formulare domande e a discutere le proprie interpretazioni.

La lettura ad alta voce facilita insomma una connessione emotiva più profonda con i testi. Il tono, il ritmo e l'espressione del docente possono trasmettere emozioni e atmosfere che le parole scritte, da sole, potrebbero non riuscire a comunicare. Questo coinvolgimento emotivo rende la lettura significativa e

<sup>5</sup> GOLEMAN, *Intelligenza emotiva*, cit., pp. 447-448.

memorabile per gli studenti, favorendo una maggiore partecipazione e un più forte legame con la letteratura.

Inoltre la lettura condivisa crea un ambiente favorevole alla partecipazione attiva. Gli studenti si sentono più motivati a prendere parte alle discussioni, esprimendo opinioni e condividendo le loro emozioni e riflessioni personali. Questo tipo di interazione non solo arricchisce l'esperienza di apprendimento, ma sviluppa anche competenze sociali e comunicative, importanti per la crescita personale e per il futuro lavorativo e accademico<sup>6</sup>.

### ***Il racconto breve***

Rispetto alle difficoltà incontrate nella lettura di romanzi o anche di brani di antologia "lunghi", il ricorso al testo breve è una pratica ormai diffusamente applicata. L'uso dei racconti brevi, rispetto ai brani antologici, offre numerosi vantaggi nell'insegnamento della lettura agli adolescenti. I racconti brevi sono infatti strutturati per catturare l'attenzione degli studenti in maniera immediata, offrendo così esperienze di lettura complete in tempi relativamente brevi. Questa caratteristica è fondamentale per mantenere alta la motivazione e l'interesse, specialmente in un contesto in cui molti giovani potrebbero percepire la lettura come un obbligo scolastico piuttosto che un piacere. A differenza dei brani antologici, spesso frammentari e privi di un contesto narrativo coerente, i racconti brevi presentano una storia compiuta, con personaggi e trame coinvolgenti che stimolano l'immaginazione e l'empatia. Questa completezza consente agli studenti di vivere un'intera esperienza narrativa, dalla creazione di aspettative allo scioglimento della vicenda; il che li aiuta a sviluppare una comprensione più profonda dei testi. Inoltre, i racconti brevi si prestano a un'ampia varietà di attività didattiche in quanto possono essere letti e analizzati in una singola lezione, offrendo spunti per discussioni e riflessioni immediate. Grazie alla loro brevità, i racconti permettono di dedicare tempo anche ad attività creative e interattive, che rendono la lettura un'esperienza condivisa e dinamica. Infine, la scelta dei racconti brevi consente di esplorare una vasta gamma di temi e stili letterari, offrendo agli studenti l'opportunità di scoprire autori diversi e di confrontarsi con molteplici punti di vista. Questo approccio non solo arricchisce il loro bagaglio culturale, ma favorisce anche una maggiore curiosità verso la lettura, trasformando potenzialmente un obbligo in una passione. Non si reputa opportuno approfondire ulteriormente questo aspetto, dal momento che Emanuela Bandini l'ha fatto esaurientemente nel suo articolo *Breve è meglio*.

<sup>6</sup>F. BATINI, *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*, Giunti scuola, Firenze 2018.

*Il racconto nella didattica della scuola secondaria di II grado*<sup>7</sup>. Ci si limiterà ad affermare che alcune scelte da parte del docente sono state orientate oltre che sui classici del racconto breve come Boccaccio, Verga, Pirandello, su qualcosa di meno antologizzato come *Sessanta racconti* di Dino Buzzati, *Gli amori difficili* e *Le Cosmicomiche* di Italo Calvino, delle quali si parlerà più diffusamente in seguito. Tuttavia si vuole precisare che i testi vengono scelti non solo per essere presentati attraverso la lettura o l'analisi del testo nella sua accezione comune, bensì per essere didattizzati, trattati e rielaborati in maniera profonda, e sono offerti dal docente ai ragazzi per essere plasmati, smontati e rimontati in un processo che diventa potenza creatrice attraverso le parole, parole che veicolano emozioni che i ragazzi imparano a conoscere, riconoscere e fissare in immagini poetiche grazie al Metodo Caviardage di Tina Festa.

### ***Il Metodo Caviardage di Tina Festa***

Passiamo ora quindi a illustrare le attività didattiche che hanno permesso di unire la lettura ad alta voce di racconti brevi con il Metodo Caviardage di Tina Festa (d'ora in poi Caviardage): allo scopo sono stati creati laboratori didattici all'interno dei quali la lettura è potuta diventare un'esperienza diretta e globale. Il racconto viene letto a tappe e a ogni pausa gli studenti devono realizzare una piccola attività creativa oppure scrivere qualcosa. Alla fine del racconto compongono una poesia con il Caviardage che restituisca l'emozione provata nel momento della lettura.

Il Caviardage è un metodo di scrittura poetica che facilita la creazione di poesie e pensieri attraverso un processo strutturato, utilizzando diverse tecniche e strategie. Anziché partire da una pagina bianca si utilizzano testi già scritti, come pagine di libri destinati al macero, articoli di giornali, riviste, ma anche testi digitali.

Integrando varie tecniche artistiche espressive, come collage, pittura e acquerello, si realizzano delle vere e proprie poesie visive: piccoli oggetti artistici che, con parole, segni e colori, danno voce a emozioni spesso difficili da esprimere nella vita quotidiana.

Antonia Chiara Scardicchio ha già evidenziato il valore pedagogico del Caviardage, che va ben oltre l'apparenza di mero gioco combinatorio:

La "ricomposizione" che è propria del Metodo è stata difatti da tutti indicata non solo come ottenimento di un gradevole prodotto finale ma come vera e

<sup>7</sup>E. BANDINI, *Breve è meglio. Il racconto nella didattica della scuola secondaria di II grado*, «Oblío», 2021, XI 44, <<https://www.progettoblio.com/breve-e-meglio-il-racconto-nella-didattica-della-scuola-secondaria-di-ii-grado/>> (1 luglio 2024).

propria esperienza di creatività intesa come meta-competenza: abduzione, ricombinazione, competenza sistemica del connettere quel che la *res cogitans* altrimenti non connetterebbe. Gioco materico ed insieme epistemico: sistemico esercizio tra dentro e fuori, analogico e corporeo, interstizio/confine tra simbolo e realtà, il Caviardage – Metodo Tina Festa si rivela sì, molto più che una pratica delle sole mani. Metodo a-metodico, artigiano e riflessivo, corporeo e filosofico esercizio<sup>8</sup>.

Dal 2018 a oggi il metodo, pur restando invariato nel processo creativo (che ne rappresenta la peculiarità e il cuore), ha potuto usufruire di una grande crescita rispetto alle strategie didattiche, alle tecniche proprie con le quali viene trattata la pagina di partenza, e alla applicazione in contesti specifici, come quello didattico, della relazione d'aiuto e della diffusione culturale.

Ideato e diffuso in Italia da Tina Festa, il Caviardage viene utilizzato nella didattica fin dalle origini (2010-2012) da insegnanti e formatori certificati<sup>9</sup> in laboratori o corsi destinati a scuole di ogni ordine e grado, dapprima nella scuola secondaria di primo grado, successivamente nella primaria e nel secondo grado. Le ragioni della proposta del Caviardage a scuola sono da rintracciarsi nell'area motivazionale più generale, stimolando lo studente a esprimere il proprio mondo interiore e promuovendo una visione positiva di sé al fine di aumentare l'autostima; ma anche nell'area espressiva, allenando la capacità di comunicare con il lessico appropriato il proprio vissuto interiore, e la competenza comunicativa; ancora nell'area cognitiva e metacognitiva, permettendo di padroneggiare le strutture sintattiche del testo, dovendo costruire un pensiero compiuto con parole già presenti: lavorare su parole esistenti attiva processi cognitivi di consapevolezza che vanno gestiti in maniera efficace; e infine nell'area socio-culturale, favorendo la condivisione del proprio sentire sia nel contesto scolastico sia attraverso la pubblicazione dei *caviardage* sui social, che così prolunga l'emozione vissuta e dà valore al proprio vissuto scolastico. Oggi il Caviardage in ambito scolastico è utilizzato sia in ambito curricolare che extra-curricolare, con laboratori di scrittura poetica che ampliano l'offerta formativa,

<sup>8</sup> I. MARSEGLIA, A.C. SCARDICCHIO, *Didattiche estetiche e giochi come abduzioni. Arte-bio-grafia nell'interstizio tra creatività e complessità*, «Logoi.ph», 2018, IV, 10, <<https://logoi.ph/edizioni/numero-iv-10-2018/teaching-philosophy-didattica-numero-iv-10-2018/high-school-scuola-superiore-teaching-philosophy-didattica-numero-iv-10-2018/didattiche-estetiche-e-giochi-come-abduzioni-arte-bio-grafia-nellinterstizio-tra-creativita-e-complessita.html>> (1 luglio 2024).

<sup>9</sup> Il Metodo Caviardage di Tina Festa è un metodo registrato e l'autrice del presente contributo è formatrice certificata dal 2016; attualmente la rete dei formatori certificati conta circa trecento persone su tutto il territorio nazionale e in Svizzera; per diventare formatore certificato è necessario seguire un iter formativo che culmina con un corso intensivo di 150 ore. È possibile trovare l'elenco dei formatori certificati, avere informazioni sull'iter formativo, e sui corsi attivi nel sito ufficiale <[www.caviardage.it](http://www.caviardage.it)> (1 luglio 2024).

viene spesso citato nei PTOF degli Istituti scolastici, ed è stato anche inserito in alcune antologie scolastiche della scuola primaria e secondaria<sup>10</sup>.

L'esperienza con il Caviardage nella didattica in classe si è concretizzato in livelli di applicazione sempre più profondi, da laboratorio estemporaneo a proposta didattica nell'insegnamento della letteratura. Inizialmente è stato utilizzato per promuovere la creazione poetica dei ragazzi aiutandoli a superare il blocco della pagina bianca avendo a disposizione parole già scritte; poi utilizzandolo in contesti specifici, giornate di orientamento o celebrazioni particolari, come la giornata della poesia o quella dedicata alla lotta contro la violenza sulle donne. Successivamente si è compreso che il metodo, e la scrittura poetica a esso connessa, poteva essere uno strumento efficace per favorire esperienze di scrittura autobiografica attraverso il rapporto con il testo letterario.

Coerentemente con quanto raccomandato nelle Indicazioni Nazionali per i Licei – Italiano biennio, che richiedono di «maturare un'autonoma capacità di interpretare e commentare testi in prosa e in versi, di porre loro domande personali e paragonare esperienze distanti con esperienze presenti nell'oggi»<sup>11</sup>, si è voluto dunque sperimentare l'applicazione del Caviardage nella fase di interpretazione personale del testo, in particolare nell'ambito dell'analisi del testo poetico. A una prima fase di analisi e comprensione condotta in maniera classica, si è voluta affiancare la possibilità di una risposta emozionale in forma poetica. Verrà illustrata di seguito, a mo' di esempio, l'esperienza sull'idillio leopardiano *L'Infinito*. In una classe del secondo anno del biennio si è scelto di non utilizzare l'antologia adottata dal dipartimento, ma di lavorare esclusivamente con il volume di epica e una edizione a piacere dei *Promessi Sposi*, nonché per l'analisi del testo di utilizzare una scelta di liriche proposte e fornite in fotocopia dalla docente. Il modulo sull'analisi è stato introdotto proprio con *L'Infinito* in quanto si ritiene che possa essere considerato l'esempio migliore per lo studio di un testo poetico, perfetto nella complessità e linearità logica della struttura, per l'efficacia di un lessico teorico e razionale per descrivere il processo immaginativo e anche per l'ambivalenza tra smarrimento e coscienza, nonché per l'uso stupefacente, ma allo stesso tempo geometrico, degli aggettivi dimostrativi. Conclusa la lezione sull'analisi del testo è stata poi proposta l'attività con il Caviardage. Per favorire una concentrazione emozionale, è stato mostrato un

<sup>10</sup> Per la scuola primaria: R. DATTOLICO, *Pianeta letture*, Ardea editrice, Napoli 2022; per la scuola secondaria di primo grado: S. GALASSO, C. PORRO, L. MANARESI, *La città dei libri e delle emozioni*, Deascuola, Milano 2023, R. ZORDAN, *Lettura oltre*, Fabbri, Milano 2022; per la scuola secondaria di secondo grado: L. MANARESI, G. ZEPPEGNO, *Immaginaria*, Petrini, Milano 2024.

<sup>11</sup> Indicazioni Nazionali per il Liceo Classico 2010, Indire Nuovi Licei, <[http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/licei2010///indicazioni\\_nuovo\\_impaginato\\_Liceo%20classico.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010///indicazioni_nuovo_impaginato_Liceo%20classico.pdf)> (1 luglio 2024).

video di animazione di Simone Massi<sup>12</sup>; quindi su questa base visuale si è realizzato, seguendo il processo del Caviardage, un pensiero poetico autonomo. Partendo da un passo dello *Zibaldone* dedicato alla teoria del piacere e al concetto di infinito (12-13 luglio 1820), i ragazzi hanno dato vita a un pensiero poetico, facendo emergere le parole frutto di una indagine introspettiva e intuitiva<sup>13</sup>.



Immagine 16. Considera la forza dell'immaginazione e le illusioni, nella conservazione della felicità.

Le Indicazioni Nazionali, nel passo già citato, hanno ispirato un'ulteriore riflessione. Infatti, se qui la parola chiave è proprio “esperienza”, l'interrogativo che dobbiamo porci è se l'esperienza di lettura possa considerarsi la lettura stessa oppure qualcosa di diverso e di più profondo, che renda possibile esperire in forme nuove lo spirito del testo. È ovvio che non si parla letteralmente di fare esperienza di quello che è narrato nel testo, ma probabilmente è possibile svilupparne un'esperienza pratica, insita nel gesto artistico e nella matericità che esso presuppone, connessa al testo stesso ma che una lettura tradizionale impedirebbe di raggiungere.

Partendo da questa intuizione, negli ultimi due anni scolastici è stato possibile rielaborare la proposta di lettura del racconto breve inserendo anche un'attività “esperienziale” durante la lettura ad alta voce, con la realizzazione di un *caviardage*. Tutte le attività di analisi, comprensione, negoziazione dei significati si svolgono in una lezione successiva. Il testo deve essere scoperto dai ragazzi

<sup>12</sup> In questo corto di animazione la lettura dell'*Infinito* eseguita da Neri Marcoré è accompagnata da disegni in bianco e nero a opera di Massi, su commissione del Comune di Recanati nel 2019, in occasione della celebrazione del duecentesimo dell'Infinito <<https://www.youtube.com/watch?v=aninXVcmDQ8>> (1 luglio 2024).

<sup>13</sup> I lavori pubblicati qui sono sperimentazioni fatte dalla docente in quanto non è stato possibile acquisire le autorizzazioni per la pubblicazione dagli studenti. Si ritiene utile pubblicarle per dare un'idea degli elaborati finali.

solo attraverso questa attività proposta dall'insegnante, per non contaminare il loro sentire profondo con attività cognitive imposte o suggerite.

La docente suddivide il racconto in momenti diversi, e ogni pausa della lettura è accompagnata da un'attività pratica da far svolgere agli studenti, cercando all'interno del testo un momento emotivamente significativo. La prima sperimentazione è stata fatta con *La città personale* di Dino Buzzati.

Durante la lettura del racconto i ragazzi realizzano prima una porta di cartoncino (che rappresenta la porta della città) poi la mappa di una città ideale, dando un nome ai luoghi della loro città personale; infine eseguono un *caviardage* con la tecnica del frammento<sup>14</sup>, incollando la poesia realizzata sulla mappa preparata. L'ultima parte del racconto, quando il protagonista afferma la sua profonda solitudine, simboleggiata dall'apparizione del suo cane ormai scomparso da tempo che si allontana per sempre, viene letta solo alla fine, per non influenzare l'emotività degli ascoltatori, e interpretata come situazione personale del protagonista.

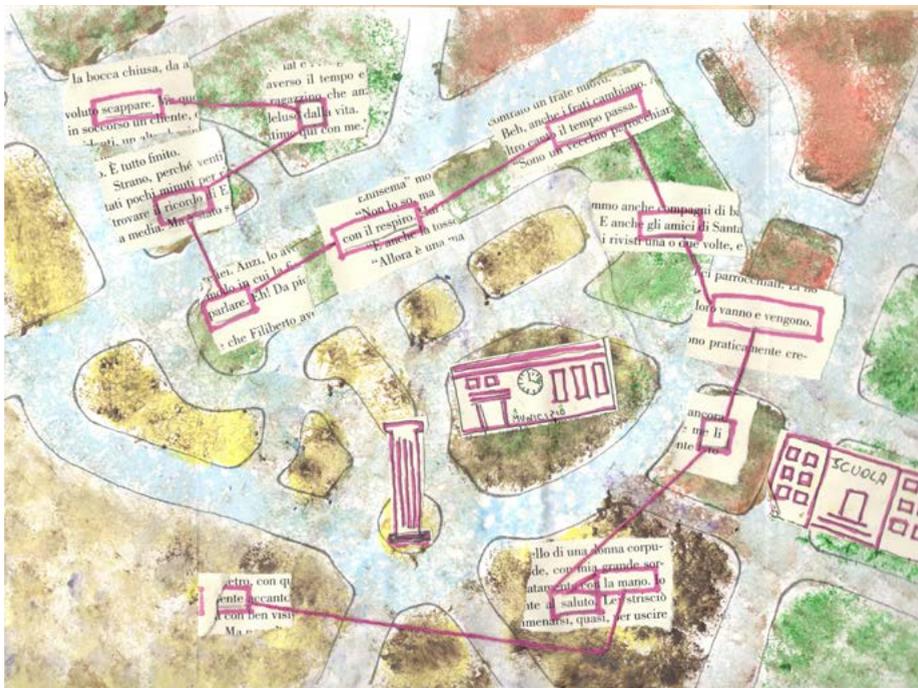


Immagine 17. Scappare dal ricordo / parlare con il respiro, / il tempo passa / gli amici vanno e vengono / li saluto con la mano ridente.

<sup>14</sup> Il Caviardage utilizza diverse tecniche per lavorare sulla pagina (libro, rivista, pagina stampata e pagina digitale), questa del frammento utilizza una pagina di un libro da macero che viene strappata in pezzi, le parole possono essere cercate su tutte e due le facciate di ogni frammento.

## ***Briciole di parole***

Dopo questa attività con Buzzati, all'inizio di questo anno scolastico, in occasione della ricorrenza dei 100 anni della nascita di Italo Calvino, è stato proposto un laboratorio su *Avventura di un poeta*. Il racconto ha come tema centrale il silenzio, il silenzio del paesaggio incontaminato e perfetto di una località di mare del sud Italia, dove il poeta Usnelli è in villeggiatura con la sua compagna Delia. In questo silenzio perfetto il protagonista è talmente coinvolto dallo spettacolo unico che osserva, da vivere una situazione di pace interiore, nella quale non appare in grado di formulare pensieri razionali, che possano essere fissati in forma di parole, parole d'amore o parole necessarie per descrivere ricordi. La situazione inizia a cambiare quando sulla scena irrompono i pescatori, abitanti del luogo, che portano sui volti i segni del tempo e della loro vita difficile e tribolata. Queste presenze iniziano a produrre nella mente del poeta parole, ma parole sconnesse che non vuole o non è in grado di accogliere. Fino al superbo finale, quando, grazie a un periodo lunghissimo, lo spettacolo del paese arroccato sul mare, abitato da persone sofferenti e abbruttite, produce un tale affollamento di parole che finiscono per coprire tutto il resto come un urlo nero.

Questo suggestivo sviluppo narrativo costituisce un viaggio tra le emozioni che nel laboratorio è stato suddiviso in varie tappe, rivissute dal gesto grafico della scrittura, dalla manipolazione materica di immagini frammentate e di parole che smarriscono le loro connessioni originali per ricomporsi in una rinnovata scena elaborata da ogni studente in un collage a strati sovrapposti.

L'insegnante ha preparato due gruppi di immagini prese da riviste: il primo con immagini di mari e spiagge senza alcun segno antropico; il secondo con immagini di persone, isolate o in gruppi, il più varie possibili. Poi ha distribuito una pagina qualsiasi di un libro da macero e un pennarello nero con la punta grande, una base di cartoncino, forbici e colla stick.

Il laboratorio segue una precisa scansione, secondo le seguenti fasi.

1. La docente legge la prima frase del racconto:

Di fatto, ogni silenzio consiste della rete di rumori minuti che l'avvolge; il silenzio dell'isola si staccava da quello del calmo mare circostante perché era percorso da fruscii vegetali, da versi d'uccelli o da un improvviso frullo d'ali.

Giù sotto le rocce l'acqua, in quelle giornate senza un'onda, era d'un azzurro acuto, limpida, attraversata fino in fondo dai raggi del sole. Nella scogliera

s'aprivano delle bocche di caverne, e i due in canotto appunto andavano pigramente a esplorarle<sup>15</sup>.

[Attività richiesta agli studenti: per evidenziare il momento in cui il poeta non ha parole, si chiede di realizzare un collage con le immagini di mari e spiagge incollandole sul cartoncino.]

2. Nella seconda parte si invitano i ragazzi a scrivere sulla pagina del libro da macero coprendo con il pennarello le righe stampate e, una volta terminata la pagina, riscrivere sopra per almeno tre volte in modo che le frasi e le parole risultino totalmente illeggibili. I passaggi di lettura e di scrittura vengono sintetizzati così:

Usnelli aveva smesso di remare; era sempre a fiato sospeso. Per lui, essere innamorato di Delia era stato sempre così, come nello specchio di questa grotta: essere entrato in un mondo al di là della parola. Del resto, in tutte le sue poesie, non aveva mai scritto un verso d'amore; neanche uno<sup>16</sup>.

[Attività richiesta agli studenti: scrivete parole d'amore, singole, frasi, flusso libero]

Usnelli, sul canotto, era tutt'occhi. Capiva che quel che ora la vita dava a lui era qualcosa che non a tutti è dato di fissare a occhi aperti, come il cuore più abbagliante del sole. E nel cuore di questo sole era silenzi. Tutto quello che era lì in quel momento non poteva essere tradotto in nient'altro, forse nemmeno in un ricordo<sup>17</sup>.

[Attività richiesta agli studenti: scrivete un ricordo]

Usnelli stava sempre zitto, ma questa angoscia del mondo umano era il contrario di quella che gli comunicava poco prima la bellezza della natura; come là ogni parola veniva meno, così qua era una ressa di parole che gli si affollavano alla mente: parole da descrivere ogni verruca, ogni pelo della magra faccia malrasa del pescatore vecchio, ogni scaglia argentata del muggine<sup>18</sup>.

[Attività richiesta agli studenti: scrivete le parole che vi vengono in mente ora]

Alla fine di questa fase la pagina del libro da macero risulterà piena di segni illeggibili sovrapposti, fino quasi a diventare tutta nera.

<sup>15</sup> I. CALVINO, *L'avventura di un poeta*, in *Id.*, *Gli amori difficili*, Mondadori, Milano 2010, p. 129.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 132.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 133.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 134.

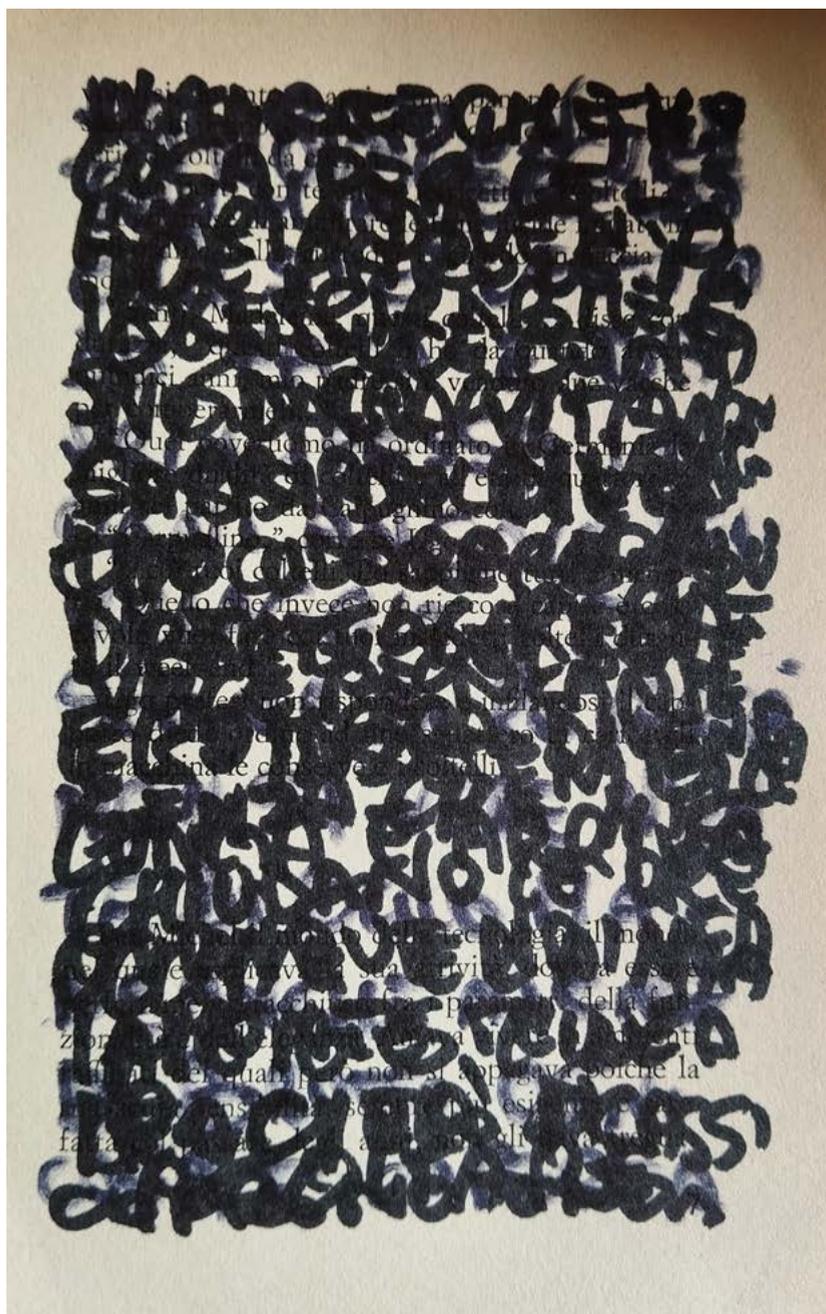


Immagine 18. La pagina di libro dopo i passaggi di scrittura sovrapposti.

3. Nella terza parte del racconto l'arrivo delle barche dei pescatori viene accompagnato dalla sovrapposizione delle figure umane sulla base del collage precedentemente realizzato.
4. Quando verrà letta l'ultima parte del racconto, i ragazzi si renderanno conto di aver realizzato graficamente quanto prodotto dalle parole confuse che affollano la testa del poeta, descritto da Calvino in questo modo:

[...] e a Usnelli venivano in mente parole e parole, fitte, intrecciate le une alle altre, senza spazio tra le righe, finché a poco a poco non si distinguevano più, era un groviglio da cui andavano sparendo anche i minimi occhielli bianchi e restava solo il nero, il nero più totale, impenetrabile, disperato come un urlo<sup>19</sup>.

Al termine della lettura, sulla scia delle emozioni provate in questo ultimo passaggio, si chiede di realizzare un pensiero poetico con il processo del Caviardage su una pagina tratta dalla lezione americana sulla visibilità<sup>20</sup>, con la tecnica base<sup>21</sup>.

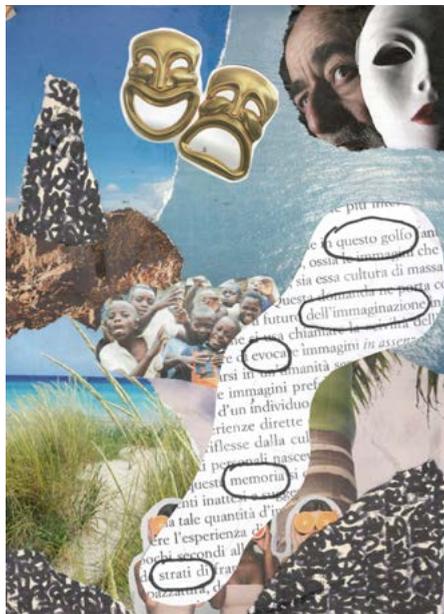


Immagine 19. Questo golfo dell'immaginazione evoca strati di memoria.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 135.

<sup>20</sup> I. CALVINO, *Lezioni Americane*, in Id., *Saggi 1945-1985*, a cura di Mario Barenghi, Mondadori, «I Meridiani», Milano 2015, p. 707.

<sup>21</sup> Il processo del Caviardage prevede una prima fase di ascolto introspettivo delle emozioni del momento, alla quale segue la lettura a "volo di uccello" della pagina proposta, lasciandosi andare alle parole che emergono dal testo; successivamente interviene l'aspetto cognitivo, che dà forma al pensiero poetico. La poesia emersa si leggerà evidenziando le parole utili o ritagliandole dal testo originario..

Il concetto di “briciole” ha caratterizzato questa esperienza didattica illustrata brevemente, partendo dalle “briciole” di lettori potenziali in un mare di non lettori conclamati. In un contesto in cui il tempo è sempre troppo poco, l’insegnante deve raccogliere “briciole” di tempo per inserire attività di lettura significative in una programmazione spesso compressa. Proprio grazie al Caviardage, queste briciole si trasformano: diventano “briciole” di parole e testi che, attraverso l’arte e la creatività, si rigenerano in qualcosa di nuovo. Non sono più frammenti isolati, ma scintille di creatività, intuizioni, emozioni e poesia. Ogni briciola diventa un’opportunità per avvicinare i ragazzi alla lettura, rendendo l’esperienza personale e coinvolgente, e trasformando potenziali lettori riluttanti in appassionati esploratori del mondo della letteratura.

## **Bibliografia**

- BANDINI, E., *Breve è meglio. Il racconto nella didattica della scuola secondaria di II grado*, «Oblio», 2021, XI, 44.
- BATINI, F., *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*, Giunti scuola, Firenze 2018.
- BUZZATI, D., *Sessanta racconti*, Mondadori, Milano 2011.
- CALVINO, I., *Gli amori difficili*, Mondadori, Milano 2010.
- ID., *Lezioni Americane*, in ID., *Saggi 1945-1985*, a cura di M. Barenghi, Mondadori, «I Meridiani», Milano 2015.
- CHAMBERS, A., *Il lettore infinto*, a cura di G. Zanchini, Equilibri, Modena 2015.
- FESTA, T., *Trovare la poesia nascosta. Educare alla bellezza con il Metodo Caviardage®*, Edizioni La Meridiana, Molfetta 2019.
- GIUSTI, S., *Introduzione. L’esperienza della lettura*, in *Imparare dalla lettura*, a cura di S. Giusti, F. Batini, I quaderni di ricerca 05, Loescher Editore, Torino 2013.
- GOLEMAN, D., *Intelligenza emotiva. Che cos’è e perché può renderci felici*, BUR 2022.
- MARSEGLIA, I., SCARDICCHIO, A.C., *Didattiche estetiche e giochi come abduzioni. Arte-bio-grafia nell’interstizio tra creatività e complessità*, «Logoi.ph», 2018, IV, 10.
- SCHAEFFER, J.M., *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?*, Éditions Thierry Marchaisse, Vincennes 2011.
- WOLF, M., *Letto, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e Pensiero, Milano 2018.
- ID., *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano 2009.



# **Cristina Vischer Bruns: una riscoperta della lettura letteraria che rinnova il ruolo del docente. Verso un cambio di pedagogia**

*Elisabetta Simoncioni*

*Ricercatrice indipendente, liceo "G. Carducci" di Bolzano*

Ha ancora senso proporre la lettura agli adolescenti? Vischer Bruns risponde affermativamente, individuando una legittimazione per lo studio della letteratura e mutando di conseguenza l'insegnamento. Lo stesso fa Fialho individuando una lettura "trasformativa". Per entrambe, eredi della teoria di Rosenblatt, il docente diventa mediatore in un processo transazionale. La ricerca del valore della lettura letteraria così non rimane fine a sé stessa, ma implica una diversa prassi didattica.

*didattica della letteratura, lettura, Rosenblatt, Fialho, Vischer Bruns*

## ***Ricerca critico-teorica***

Qual è il valore della letteratura? Tale domanda porta a lunghe disquisizioni riguardo la legittimazione degli studi letterari che possono ridursi a mero dibattito intellettuale senza conseguenze pratiche. È proprio questa deriva puramente teorica che Cristina Vischer Bruns, *assistant professor* al LaGuardia Community College di New York, vuole evitare nel suo libro. Sulla copertina infatti, sotto alla domanda *Why Literature?*, ritroviamo un sottotitolo che specifica l'ambito in cui viene posta la domanda: *The Value of Literary Reading and What it Means for Teaching*<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> «Il valore della lettura letteraria e quello che comporta per l'insegnamento» (trad. mia). C. VISCHER BRUNS, *Why Literature? The Value of Literary Reading and What it Means for Teaching*, Continuum, New York 2011.

L'autrice del libro non vuole dedicarsi a una speculazione filosofica, né si sente in dovere di giustificare il proprio ambito di studi. È piuttosto una docente che, scontrandosi con la realtà dei suoi studenti, vuole indagare più a fondo le ragioni che legittimano il suo lavoro di insegnante.

Nell'aula del suo corso di letteratura la maggior parte degli studenti non ha chiaro perché valga la pena di leggere un libro. Lei, invece di limitarsi a giudicarli una generazione povera culturalmente, rigira la domanda a se stessa: la letteratura ha un valore per cui valga la pena insegnarla? Istintivamente, in quanto lettrice forte fin dall'infanzia, Vischer Bruns non può negare che la letteratura abbia un valore inestimabile, eppure non è in grado di articolarlo esplicitamente. Si rende conto di averlo dato sempre per scontato, senza averlo mai indagato in maniera esaustiva. Decide quindi di ricercare una teoria letteraria che renda ragione del valore della letteratura, e che soprattutto possa arrivare a sostenere la propria didattica per trasmetterlo anche agli studenti.

La prima parte del suo libro è caratterizzata dunque da un'attenta disamina di autori nell'ambito della critica e della teoria letteraria, ponendosi come obiettivo una risposta da dare ai suoi studenti sul perché la letteratura sia importante per le loro vite.

Le prime giustificazioni che scarta sono quelle, molto attuali, che considerano le opere letterarie un ottimo strumento per migliorare le competenze linguistiche nello scritto e nell'orale, per allenare il *problem solving* o per ampliare il lessico. Pur riconoscendo quanto la lettura letteraria possa coadiuvare in questi ambiti, Vischer Bruns è consapevole che non è la sola a farlo. Sono tutte competenze raggiungibili anche con altri mezzi diversi dalla letteratura. Dunque, non può essere questa una legittimazione esaustiva.

Decide quindi di rivolgersi al campo delle scienze cognitive, in particolare all'area della psicologia cognitiva definita teoria della mente. Immergendosi nel libro di Lisa Zunshine *Why We Read Fiction*, Vischer Bruns individua un'ottima spiegazione dei meccanismi cognitivi che permettono di vivere quel tipo di esperienza piacevole e significativa descritta dai lettori forti. In particolare, individua quelle abilità, fondamentali per le nostre competenze sociali, che ci permettono di dare un senso al mondo che ci circonda. Neanche questa giustificazione appare però esaustiva alla docente statunitense. Zunshine spiega come avvengano alcuni procedimenti cognitivi e come questi producano anche del piacere nell'uomo, ma non risponde pienamente alla domanda sul perché sia importante la letteratura per la vita delle persone.

Vischer Bruns si rivolge allora a M. Edmundson, il quale, nel suo *Why Read?*, esprime la convinzione che la letteratura possa essere uno strumento per rintracciare nuove filosofie di vita. Questo approccio appare però a Vischer Bruns estremamente limitante, poiché Edmundson considera un unico aspetto della

lettura, tralasciando completamente tutti gli altri: uno fra tutti il piacere della lettura. Questo aspetto è quello che invece viene esaltato dalla critica letteraria Marjorie Perloff, la quale ritiene che il piacere che viene dalla lettura basti da solo a giustificare il valore dello studio della letteratura e possa preservare la crisi questo campo di studi. Anche C.S. Lewis si concentra sul piacere della lettura, sostenendo però che il piacere non derivi solamente dall'atto del leggere in sé, ma soprattutto dal contenuto, poiché questo ci permette di ampliare i nostri orizzonti. Un bisogno proprio dell'essere umano è, in quanto finito, quello di poter vivere infinite vite e la lettura letteraria permette di farlo.

Vischer Bruns nota però che neanche il piacere può essere la legittimazione che giustifica il valore della letteratura per la vita degli studenti. Nel mondo di oggi infatti la lettura compete con tantissime altre forme di intrattenimento più immediate che possono fornire del piacere.

Non è detto inoltre che la lettura produca solo sensazioni piacevoli. Come evidenzia Rita Felski in *Uses of Literature*, nel confronto con le opere letterarie possono darsi molte altre esperienze. Parla infatti di *enchantment*, *shock* e *recognition*<sup>2</sup>: si può provare del fascino, ma anche uno *shock* emotivo o il riconoscimento di un'emozione sepolta, che riemergendo porta del sollievo o una rinnovata sofferenza. Neanche questa attenta disamina di Felski delle diverse esperienze simulate che la lettura letteraria fornisce risponde però alla domanda: perché dovremmo aver bisogno di fare queste esperienze simulate? E perché proprio attraverso la letteratura?

### *La lettura letteraria per una rielaborazione del sé*

Due autori, uno psicanalista e una docente di letteratura, offrono finalmente una risposta esaustiva a Vischer Bruns e ai suoi studenti. Si tratta di Christopher Bollas e Louise Michelle Rosenblatt che, sposando il concetto di opera letteraria come oggetto transazionale, individuano un elemento che risulterà decisivo per Vischer Bruns, ovvero la potenzialità trasformativa che la lettura letteraria può esercitare sul lettore.

In *Being a Character: Psychoanalysis and Self Experience*, pubblicato nel 1992, Bollas individua quattro stadi che si susseguono durante la lettura letteraria<sup>3</sup>. Nel primo stadio si dà la selezione dell'oggetto, la scelta del libro; durante il secondo stadio si verifica una trasformazione del soggetto da parte dell'oggetto letterario. Nel terzo stadio il lettore si perde in un'esperienza del sé: il soggetto

<sup>2</sup> «Fascino, shock e riconoscimento» (trad. mia), in *ibid.*, p. 17.

<sup>3</sup> C. BOLLAS, *Being a Character: Psychoanalysis and Self Experience*, Hill and Wang, New York 1992, p. 31.

e il testo si fondono provocando un mutuo effetto trasformativo. Nel quarto stadio il lettore, riemerso da tale esperienza, considera quello che ha esperito a contatto con l'oggetto letterario. Vischer Bruns considera tale teoria particolarmente interessante perché implica una trasformazione, una rielaborazione del sé: aspetto che può giustificare il valore della letteratura per la vita di ogni giorno.

Bollas sembra ricalcare la teoria transazionale di Rosenblatt trasferendola nell'ambito della psicanalisi. Rosenblatt è stata infatti la prima, nel 1938 con *Literature as Exploration*, a definire il processo transazionale che si attua nella lettura letteraria<sup>4</sup>. La teorica concepisce infatti il lettore e il testo come due elementi che si modificano reciprocamente in una transazione. Il lettore, non più concepito come entità astratta, è un soggetto attivo in una relazione continua con il testo. Egli collabora infatti alla costruzione del significato del testo, il quale fornisce i dati che il lettore porta in vita andando a pescare dal proprio bagaglio esperienziale. Come dice quindi anche Bollas, in questo processo bidirezionale i confini tra soggetto e oggetto possono divenire fluidi: in questo modo il lettore è maggiormente suscettibile all'incontro con l'altro, in questo caso rappresentato dal testo.

### ***Stimolare l'esperienza transazionale***

Se dunque la lettura letteraria si caratterizza come processo transazionale e trasformativo, Vischer Bruns si chiede con quale atteggiamento si debba leggere perché si attui tale processo.

Bollas rientra in gioco con una distinzione tra due modalità di lettura: quella immersiva e quella riflessiva. Questa distinzione sembra ricalcare fedelmente la distinzione tra lettura estetica e lettura efferente già teorizzata in precedenza da Rosenblatt.

La lettura in modalità immersiva è quella che permette al lettore di entrare in uno spazio transazionale in cui può avvenire una trasformazione del sé a contatto con l'altro. La lettura riflessiva è invece quella modalità analitica, critica che implica del sospetto nei confronti del testo. Questa seconda modalità non permette al lettore l'entrata in uno spazio transazionale, perché lo obbliga a prendere le distanze dall'opera per osservarla con occhio critico.

Eppure spesso si tende, soprattutto nei contesti scolastici e accademici, ad assecondare e stimolare unicamente la modalità riflessiva nel contatto con le opere, privandole però così del loro potenziale trasformativo.

<sup>4</sup>L.M. ROSENBLATT, *Literature as Exploration*, D. Appleton-century company, New York 1938.

Una riflessione riguardo questo rischio la porta avanti Paul Ricœur negli anni Settanta, citato da Vischer Bruns per la sua opera *Freud and Philosophy*. Secondo Ricœur, dopo Nietzsche, Freud e Marx, l'interpretazione letteraria è diventata tattica del sospetto e dello smascheramento. Il testo è diventato un dispositivo che cerca di nascondere il suo vero messaggio. Per cogliere quindi le reali implicazioni che esso porta con sé, è fondamentale assumere un atteggiamento sospettoso, per non farsi ingannare. Ovviamente, se questo approccio sospettoso ne sostituisce uno fiducioso, non è possibile vivere un'immersione nel testo, e quindi un'esperienza formativa che porti a una modifica del sé. Anzi, tale approccio vede nella modalità immersiva un inutile rischio.

J. Hillis Miller, in *On Literature*, ritiene che queste due modalità di lettura non possano coesistere. Rosenblatt invece sosteneva che la lettura estetica e quella efferente coesistessero e anzi che spesso si alternassero perfino durante la lettura di una stessa opera. Anche Ricœur afferma che queste modalità dovrebbero essere interdipendenti e ipotizza un processo trifasico. La prima fase consisterebbe nell'*understanding*: una modalità non metodica e quindi difficile da insegnare, che si può far coincidere con la lettura immersiva di Bollas o quella estetica di Rosenblatt. La seconda fase consisterebbe invece nell'*explanation*: una modalità di lettura metodica, facile da insegnare, corrispondente a quella riflessiva di Bollas o efferente di Rosenblatt. Ricœur ritiene che questa non possa essere autonoma, perché manca di quella immersione tipica dell'*understanding*. L'ultima fase è la *comprehension*: si ridà una lettura immersiva stavolta informata da quella riflessiva, arrivando a una comprensione del testo più completa.

La seconda fase, l'*explanation*, è però quella che più si presta all'insegnamento convenzionale perché più metodica e quindi più trasferibile agli studenti, mentre l'*understanding* risulta difficile da trasmettere. Vischer Bruns ritiene però che sarebbe importante allenare a scuola almeno le prime due fasi, ovvero l'*understanding* e l'*explanation*, e si chiede come procedere a livello pratico. È consapevole infatti che il contesto scuola non sia assolutamente coadiuvante. Gli orari e gli spazi definiti, la necessità di valutazioni e di una certa omogeneità, non facilitano un approccio alla lettura di tipo immersivo. Al contrario, tutto sembra spingere per favorire solo quello riflessivo: una modalità più facilmente insegnabile, osservabile e valutabile. Come stimolare quindi a scuola entrambe le modalità di lettura senza favorirne una a discapito dell'altra?

### *Una disamina delle prassi didattiche*

Dal momento che lo scopo di Vischer Bruns, in quanto docente, è quello di favorire letture che possano essere utili alla vita degli studenti, è per lei fondamentale trovare una didattica che riesca prima di tutto a favorire la lettura

immersiva. Nella seconda parte del suo libro procede quindi a vagliare diverse metodologie didattiche per individuare quelle che possano favorirla.

Per fare questo lavoro si basa sulla raccolta di *essays* pubblicati da diversi docenti statunitensi in quattro dei volumi della serie *MLA's Approaches to Teaching World Literature* pubblicati tra gli anni Ottanta e il 2002.

Leggendo tali contributi, Vischer Bruns individua una differenza tra i diversi approcci. Il gruppo maggioritario di docenti concepisce l'educazione letteraria come attività dell'istruttore; il minoritario come attività in cui gli studenti sono coinvolti attivamente.

Nel primo gruppo la lettura immersiva/estetica è data per scontata e non viene richiesta espressamente dall'istruttore. È il docente a fornire le informazioni sui testi e l'unica modalità di lettura che viene richiesta agli studenti è quella riflessiva. In questo caso non viene ricercato un uso formativo o trasformativo del testo, anzi. È evidente che questi docenti non si chiedono, né chiedono ai propri studenti, cosa la letteratura può dare loro o perché varrebbe la pena studiarla o insegnarla.

Il secondo gruppo di docenti ha un fine diverso: fornire agli studenti degli strumenti per produrre delle letture autonome. Non è detto però che facendo svolgere agli studenti un ruolo attivo nella lezione essi accedano automaticamente a una lettura immersiva. Dipende infatti da cosa il docente chiede loro di fare.

All'interno di questo secondo gruppo Vischer Bruns apporta quindi un'ulteriore distinzione tra docenti che hanno come priorità la critica ideologica dei testi e coloro che favoriscono l'incontro degli studenti con i testi.

Nel caso del primo sottogruppo, puntando così tanto sulla critica ideologica, viene richiesta un'attitudine scettica e sospettosa che attui una forma di controllo sui testi. Come osservava Ricœur, l'immersione in questo caso viene vista come ostacolo alla comprensione piena del testo.

Un ulteriore punto critico che Vischer Bruns individua in questo approccio è che spesso si cade nell'errore di insegnare agli studenti strumenti di critica e analisi che sono utili solamente per coloro che decideranno di iscriversi alla facoltà di Lettere. Si chiede quindi se a scuola sia davvero necessario insegnare competenze così specifiche, soprattutto se la gran parte degli studenti sceglierà un'altra facoltà o un lavoro invece dell'università. Sarebbe utile puntare piuttosto sulla stimolazione di un'esperienza di lettura che possa essere formativa e utile per la vita dello studente, al di là della carriera che sceglierà.

Nel metodo del secondo sottogruppo, che predilige l'incontro dello studente con il testo, Vischer Bruns individua uno scopo più interessante, ovvero quello di far capire all'alunno l'importanza di non dipendere dalle letture altrui ma di leggere il testo da sé e crearsi un'opinione al riguardo.

Eppure, pur riconoscendo questa pratica didattica come più coerente con la sua esigenza di docente, Vischer Bruns non ritrova negli insegnanti che la attuano una chiara giustificazione teorica a sostegno. In questo modo una metodologia innovativa e interessante potrebbe limitarsi a essere un esperimento temporaneo che nel tempo perde di efficacia.

### *Indicazioni per una nuova didattica della letteratura*

I testi letterari possono permettere delle esperienze trasformative come la rielaborazione del sé, la conoscenza di parti di noi altrimenti inaccessibili, il riaggiustamento dei confini tra sé e l'altro e la conoscenza di nuove strade per conoscere il nostro mondo. Dal momento che questo aspetto è quello che più può risultare significativo per la vita degli studenti, come bisogna impostare l'insegnamento della letteratura?

Arricchita da una ricerca prima critico-teorica e in seguito da un confronto con la prassi didattica di altri docenti, nell'ultima parte del suo libro Vischer Bruns arriva a una proposta pratica. Forte di una nuova legittimazione che va al di là del suo amore personale per la lettura, chiarisce su quali presupposti si basi il suo insegnamento.

Prima di tutto è fondamentale permettere una lettura immersiva/estetica. Questa è sicuramente la *conditio sine qua non* che più di tutto influisce sulla possibilità di vivere o meno un'esperienza formativa. Per Vischer Bruns diventa questo il cuore della didattica della letteratura.

Gli studenti devono concepirsi come co-ricercatori invece di contenitori acritici di nozioni. È necessario quindi mettere al centro le loro prime impressioni del testo, per quanto ingenuo esse possano essere, e poi farli riflettere sull'esistenza di diverse interpretazioni con cui è importante sapersi confrontare.

Vischer Bruns ritiene infatti fondamentale utilizzare anche la modalità riflessiva, affinché dalla prima impressione del testo si possa arrivare a un'interpretazione più completa e arricchita da dati, riflessioni e interpretazioni altrui. La lettura riflessiva/effidente deve essere concepita quindi come uno strumento utile per indagare le questioni sorte in un primo momento dall'incontro personale con il testo. Essa deve avere un ruolo di supporto a quella immersiva/estetica e non essere concepita come autonoma o come unica modalità di lettura adeguata al contesto scolastico.

Per Vischer Bruns, così come lo era per Rosenblatt, è fondamentale fare spazio agli studenti, cercando di capire chi si ha di fronte per aiutarli a fare esperienze significative dei testi letterari. Nella selezione dei testi il docente deve tenere conto dell'abilità di lettura degli studenti e delle loro esperienze di vita passate per poterli aiutare prima di tutto a ricreare il mondo del testo.

Molti studenti arrivano alle scuole secondarie di II grado, nei college o nelle università senza aver mai fatto un'esperienza significativa della lettura. È molto probabile però che l'abbiano fatta con l'ascolto di brani musicali, o con film e serie tv. Un buon punto di partenza, secondo Vischer Bruns, può essere quindi proprio quello di condividere in classe quelle esperienze che sono state formative per sé, così da comprendere quale tipo di effetto si vuole raggiungere anche attraverso la lettura letteraria.

Un'osservazione davvero acuta e interessante che apporta poi Vischer Bruns riguarda le abitudini scolastiche. Non quelle dei docenti, ma quelle, spesso perfino più insidiose, degli studenti. Si rende perfettamente conto del fatto che gli studenti che arrivano nella sua classe non sono liberi da schemi. Anzi, per garantirsi la sopravvivenza e carriera all'interno del mondo scolastico, hanno inevitabilmente assorbito una serie di pratiche didattiche che hanno imparato a gestire. Nel momento in cui quindi un docente vuole attuare una didattica innovativa, prima di tutto deve prepararsi a fare i conti con le abitudini sedimentate negli studenti nel corso degli anni scolastici precedenti. È forse questa la sfida più grande che si deve affrontare, ed è importante gestire bene il passaggio da una prassi didattica ad un'altra per non minarne l'efficacia. Avere questa attenzione è fondamentale per evitare la frustrazione che lo studente altrimenti vivrà nel non capire cosa il docente vuole da lui. È fondamentale quindi chiarire agli studenti quali sono le proprie intenzioni, presentandole come differenti da quelle che hanno conosciuto in passato e motivandole adeguatamente, così che gli studenti si sentano parte attiva e consapevole di un processo avviato dal docente.

Oltre a ciò, è importante curare anche l'ambiente di apprendimento. È necessario infatti creare uno spazio in cui ci siano la libertà e il rispetto reciproco, affinché gli studenti possano esprimersi senza riserve sulle proprie esperienze personali con il testo. In questo spazio sicuro l'alunno, oltre ad esporsi, imparerà anche ad ascoltare gli altri e a dialogare e confrontarsi su interpretazioni e opinioni differenti.

Vertendo poi sugli aspetti più pratici, Vischer Bruns dà alcune indicazioni sulle attività specifiche che per lei favoriscono una didattica che stimoli un uso formativo della letteratura. Non si tratta di metodologie particolarmente innovative di per sé, ma di accorgimenti che mirano a raggiungere un obiettivo ben preciso.

All'inizio del corso che tiene al college decide di porre agli studenti delle domande sul valore della letteratura. Non vuole che rispondano immediatamente, ma che si prendano il tempo di tutta la durata del corso per rispondere dopo aver considerato tutte le reazioni iniziali ai testi letti, gli appunti sulle presen-

tazioni altrui e sulle discussioni in classe, ovvero il materiale che chiederà di conservare in un unico raccoglitore personale.

Un'altra pratica più quotidiana è quella di scrivere sempre, dopo la prima lettura di un testo, le proprie impressioni iniziali e poi di discuterle in gruppo. Ritiene infatti che scrivere su quello che si legge porti a un'altra dimensione di profondità, a una riflessione più consapevole e completa.

Inoltre, per far sì che ci sia una reale interdipendenza tra lettura immersiva e riflessiva chiede di svolgere un *research paper* su una poesia o un testo a scelta tra quelli affrontati durante il corso, partendo sempre dalle proprie reazioni personali e andando poi oltre ad esse, approfondendole con una ricerca più sistematica, osservando la differenza tra una prima lettura più ingenua ed una invece più informata.

Alla fine del corso chiede anche di svolgere un'attività creativa per visualizzare o ricreare l'opera che per loro è risultata più significativa. Si tratta di un lavoro molto personale che lascia una grande libertà espressiva: gli studenti si servono di laboratori di ceramica, di *photoshop*, video, ma anche disegni o riscritture.

Attraverso queste semplici ma ben studiate attività ovviamente non viene garantita l'immersione nell'opera letteraria, ma questa viene sicuramente stimolata e richiesta. Il docente vuole fare in modo che gli studenti possano vivere un'esperienza trasformativa che faccia loro comprendere come la letteratura possa essere qualcosa di utile per la loro vita. Se questo è chiaro al docente, è più probabile che le attività risultino efficaci.

## ***Il Transformative Dialogic Literature Teaching***

Approfondendo il libro di Cristina Vischer Bruns non ho potuto fare a meno di metterla in relazione con un'altra ricercatrice: Olivia Da Costa Fialho, *Assistant Professor* in letterature comparate all'università di Utrecht, la quale ha elaborato un approccio alla lettura che favorisce lo sviluppo di empatia e cerca di far vivere agli studenti un'esperienza di lettura significativa.

Ciò che lega queste due figure è innanzitutto il punto di partenza: per entrambe la letteratura può essere significativa per la vita dei lettori. Quell'uso della letteratura che Vischer Bruns definisce *formative*<sup>5</sup> per Fialho è infatti *transformative*<sup>6</sup>. Un altro punto di contatto tra le due autrici è l'opera di Rosenblatt: anche Fialho si basa infatti sulla sua teoria transazionale.

<sup>5</sup> VISCHER BRUNS, *Why Literature?*, cit., p.37.

<sup>6</sup> O. FIALHO DA COSTA, *What Is Literature for? The Role of Transformative Reading* in «Cogent Arts & Humanities», 2019, 6, p. 1.

Ciò che le diversifica invece è il metodo con cui portano avanti ognuna la propria ricerca. Fialho si basa molto di più sulle scienze cognitive. Due punti di riferimento fondamentali per la sua ricerca sono infatti Keith Oatley e Raymond A. Mar, rispettivamente professore emerito di psicologia cognitiva all'università di Toronto e docente alla York University del Canada negli ambiti delle neuroscienze, della psicologia e della letteratura. Fialho apporta infatti un sostegno scientifico alla teoria transazionale: appurato che la lettura permette una simulazione incarnata che coinvolge emozioni e ricordi, è evidente che essa può produrre degli effetti trasformativi sul lettore.

Anche per Fialho è chiaro però che la lettura può essere trasformativa solo in presenza di alcuni presupposti. Attraverso interviste condotte su studenti dell'università di Alberta, lei stessa individua sei elementi che devono essere presenti per una lettura che sia trasformativa. L'*imagery*, la capacità di immaginare il setting e i personaggi; l'*identification*, il saper di riconoscere qualcosa di sé o di altri nei personaggi della storia; l'*experience-taking*, adottare e incarnare le esperienze dei personaggi; l'*evaluation of protagonist*, il saper valutare positivamente o negativamente i personaggi; la *sympathy*, che in italiano definiremmo empatia; e l'*aesthetic awareness*, il saper individuare quali parole o frasi sono particolarmente suggestive per sé<sup>7</sup>.

A contatto con gli studenti intervistati però, si rende conto anche lei che normalmente a scuola, nei college e nelle università non viene richiesta un'esperienza di lettura che tenga conto degli aspetti sopra elencati. Si tende piuttosto a tenere separati il piano personale della lettura da quello accademico.

Cosciente quindi delle potenzialità insite nella lettura letteraria, si chiede quali potrebbero essere le implicazioni per dei lettori adolescenti. Essi vivono infatti una condizione peculiare: si trovano in una fase di crescita che li porta a chiedersi più radicalmente degli adulti chi sono e chi vogliono diventare. Sono portati quindi a identificarsi di più in altre persone, figure e personaggi in quanto alla ricerca della propria identità.

Nel 2016 quindi la studiosa olandese pubblica uno studio sull'impatto dell'educazione letteraria sulla percezione di sé e degli altri negli studenti adolescenti<sup>8</sup>. Prendendo in esame alcuni studi condotti su docenti e studenti delle scuole superiori, emerge che si verifica un cambiamento nella riflessione su sé stessi e

<sup>7</sup> M. SCHRIJVERS, T. JANSSEN, O. FIALHO, G. RIJLAARSDAM, *Toward a Validation of a Literature Classroom Intervention to Foster Adolescents' Insight into Human Nature. An Iterative Design Process*, «L1-Educational Studies in Language and Literature», 2019, 19, pp. 1-47: 5.

<sup>8</sup> EAD. et al., *The Impact of Literature Education on Students' Perceptions of Self and Others: Exploring Personal and Social Learning Experiences in Relation to Teacher Approach*, «L1-Educational Studies in Language and Literature », 2016, 16, pp. 1-37.

sulla società nel momento in cui i docenti usano un approccio personale-esperienziale invece di uno analitico-interpretativo.

Si tratta di una conferma empirica delle affermazioni di Rosenblatt e Vischer Bruns: la lettura letteraria può avere degli effetti trasformativi che portano al cambiamento del sé solo nel momento in cui c'è un reale coinvolgimento del lettore, ovvero quando si realizza una lettura estetica/immersiva.

Le letture a scuola, pur rivolgendosi proprio a quegli studenti che vivono la condizione esistenziale peculiare degli adolescenti, si limitano spesso ad analisi stilistiche o interpretative che non soddisfano il bisogno di identificarsi in altre vite. È evidente nei risultati delle statistiche di tutti i Paesi occidentali che più gli studenti procedono negli anni scolastici, meno godono della lettura letteraria.

Fialho arriva quindi alla medesima conclusione di Vischer Bruns, seppur utilizzando un metodo di ricerca più empirico, con ricerche sperimentali e quasi-sperimentali condotte sul campo. È un fatto oggettivo che la metodologia didattica influenzi la modalità di lettura degli studenti e quindi la possibilità che si dia o meno un'esperienza trasformativa.

Come Vischer Bruns e Rosenblatt, anche Fialho vuole arrivare a delineare dei principi di progettazione didattica che possano aiutare a creare un *modus operandi* per quei docenti che vogliono favorire per gli studenti un'esperienza trasformativa che sia utile per la loro vita. Nel 2019 quindi, con la pubblicazione di una rassegna sistematica di ricerche<sup>9</sup>, Fialho identifica tre principi didattici fondamentali. Una selezione di testi di finzione che siano tematicamente rilevanti per gli effetti attesi; la progettazione di compiti di scrittura per favorire l'attivazione delle esperienze correlate al testo; la predisposizione di attività dialogiche per favorire la riflessione e il confronto.

Arriva così a delineare la messa a punto di un programma: il TDLT (*Transformative Dialogic Literature Teaching*) per favorire una modalità didattica che metta al centro il rapporto esperienziale del lettore con il testo. Esso consiste in sei unità di lezione, da 60 minuti l'una, consistenti nella lettura di racconti brevi sul tema della giustizia/ingiustizia e in attività di scrittura e dialogo. Sperimentato in classi con studenti quindicenni dei Paesi Bassi è risultato un successo. È stata rilevata infatti una maggiore comprensione dei sentimenti, delle ragioni e dei pensieri dei personaggi e una maggiore consapevolezza della qualità estetica del testo nelle classi sperimentali rispetto a quelle di controllo. Per Fialho il TDLT rappresenta quindi un'alternativa valida all'approccio analitico-interpretativo.

<sup>9</sup> EAD. *et al.*, *A Review of Literature Classroom Intervention Studies*, «Review of Educational Research», 2019, 89, 1, pp. 3-45.

## Conclusioni

Abbiamo delineato qui le ricerche di due autrici che operano in due contesti differenti, Stati Uniti e Paesi Bassi, e che procedono anche con metodologie diverse. Entrambe però si avvalgono di un bagaglio critico-teorico simile e mostrano di perseguire il medesimo obiettivo. Ciò che risulta più interessante è che entrambe arrivano anche alle stesse conclusioni. La lettura letteraria è uno strumento dal grandissimo potenziale trasformativo, il quale può essere attivato unicamente se si lascia spazio prima di tutto a un'immersione nel testo letterario. Questa modalità non nasce spontanea in tutti: molti hanno bisogno di allenamento e di un ambiente che la stimoli. È fondamentale quindi scegliere consapevolmente le metodologie didattiche adeguate, perché queste possono favorire o precludere tale esperienza trasformativa.

In entrambi i casi vengono fornite indicazioni pratiche che potrebbero sembrare fin troppo semplici, ma la loro validità si basa più sulla consapevolezza con cui vengono utilizzate: se il docente ha chiaro qual è l'obiettivo che ricerca e quali sono le basi teoriche che lo legittimano, anche delle attività semplici potranno risultare molto efficaci.

Entrambe le autrici indicano quindi una modalità operativa per noi docenti. Ricordano che gli insegnanti hanno un ruolo fondamentale perché possono facilitare o impedire un'esperienza che è utile per la vita degli studenti. Quello che si fa in classe non è mai neutrale, e anche la metodologia più innovativa può risultare inefficace se non è supportata da fondamenta teoriche e da una scelta didattica consapevole. È necessario quindi ricordare ai docenti di ogni ordine e grado quanto sia importante che essi stessi diventino protagonisti di una riflessione teorica che può e deve partire dalla pratica quotidiana della didattica in classe e che a questa deve ritornare per sostenerla.

Possiamo quindi concludere con la seguente citazione di Italo Calvino:

Le cose che la letteratura può ricercare e insegnare sono poche ma insostituibili: il modo di guardare il prossimo e se stessi, di porre in relazione fatti personali e fatti generali, di attribuire valore a piccole cose o a grandi, di considerare i propri limiti e i vizi altrui, di trovare le proporzioni della vita, e il posto dell'amore in essa, e la sua forza e il suo ritmo, e il posto della morte, il modo di pensarci o non pensarci; la letteratura può insegnare la durezza, la pietà, la tristezza, l'ironia, l'umorismo, e tante altre di queste cose necessarie e difficili<sup>10</sup>.

Come afferma Calvino è evidente che i poteri della lettura ci siano e siano molti: sta a noi, in quanto docenti, decidere se soffocarli o ravvivarli.

<sup>10</sup> I. CALVINO, *Il midollo del leone*, (1955), in ID. *Una pietra sopra*, Einaudi Torino, 2002.

## ***Bibliografia***

- DA COSTA FIALHO, O., *What is Literature for? The Role of Transformative Reading*, «Cogent Arts & Humanities», 2019, 6.
- ID., *Self-modifying Experiences in Literary Reading: A Model for Reader Response*, University of Alberta 2012.
- ROSENBLATT, L.M., *The Reader the Text the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, Southern Illinois University Press, Carbondale 1994.
- ID., *Literature as Exploration*, D. Appleton-century company, New York 1938.
- SCHRIJVERS, M., JANSSEN, T., FIALHO O., RIJLAARSDAM, G., *Toward a Validation of a Literature Classroom Intervention to Foster Adolescents' Insight into Human Nature. An iterative Design Process*, «L1-Educational Studies in Language and Literature», 2019, 19, pp. 1-47.
- ID., *A Review of Literature Classroom Intervention Studies*, «Review of Educational Research», 2019, 89, 1, pp. 3-45.
- ID., *Transformative Dialogic Literature Teaching Fosters Adolescents' Insight into Human Nature and Motivation*, «Learning and Instruction», 2019, 63.
- ID., *The Impact of Literature Education on Students' Perceptions of Self and Others: Exploring Personal and Social Learning Experiences in Relation to Teacher Approach*, «L1-Educational Studies in Language and Literature », 2016, 16, pp. 1-37.
- SIMONCIONI, E., *Teorie della lettura letteraria per la didattica: analisi comparata di metodi didattici, quadro teorico, analisi delle proposte didattiche, ipotesi di applicazione al caso italiano*, Siena 2022.
- VISCHER BRUNS, C., *Why Literature? The Value of Literary Reading and What it Means for Teaching*, Continuum, New York 2011.



# **Eccessi di lettura? Sulla mercificazione di alcuni classici: Proust-de Botton, Austen-Deresiewicz e Leopardi-D'Avenia**

*Marco Fontana*

*Università Ca' Foscari Venezia*

L'articolo si concentra su tre saggi che fanno dell'opera di Proust, Austen e Leopardi uno strumento utile alla realizzazione personale. In sede d'analisi, i testi di de Botton, Deresiewicz e D'Avenia sono intesi come indicatori di una logica culturale che concepisce le opere del passato come dei serbatoi da cui trarre rassicurazioni e indicazioni etiche. Questo approccio, quando trova un riflesso in ambito scolastico, rimuove ogni ambivalenza interpretativa e frammenta la comunità ermeneutica: se il testo diventa uno strumento cognitivo, la classe impara a leggerlo selezionando nozioni contestuali spendibili nel quotidiano. Dopo un rapido confronto con i libri di de Botton e Deresiewicz, l'articolo si concentra sul saggio di D'Avenia riflettendo su questioni pedagogiche.

*classico, canone, mercificazione, scuola, cognitivismo*

## **I**

In anni recenti sono apparsi diversi libri accomunati dalla tendenza a estrarre dai testi del canone dei contenuti traducibili in prassi. Si tratta generalmente di saggi che strumentalizzano opere del passato facendo della lettura un'operazione orientata verso la ricerca di comportamenti e formule etico-morali spendibili nel quotidiano.

In questo schema possono rientrare, a titolo esemplificativo, *How Proust Can Change Your Life* di Alain de Botton (1997), *A Jane Austen Education* (2011) di William Deresiewicz e *L'arte di essere fragili. Come Leopardi può salvarti la vita*

di Alessandro D'Avenia (2016). Sono testi-campione che rappresentano solo una parte superficiale di una tendenza molto diffusa; vagliarli, in questa sede, non equivale a scovare “profanazioni” dei classici ma, più ampiamente, guardare alla loro fattura serve a comprenderne il funzionamento e a interrogarsi sulla loro natura di “sintomo”. A livello sintomatico, infatti, operazioni editoriali del genere si allineano a un consumismo estetico che riesce a mercificare e a dissipare i contenuti intellettuali<sup>1</sup>.

### I. 1

Il libro di Alain de Botton, *How Proust Can Change Your life*, esce nel 1998 per Vintage e ha un rapporto di continuità con la maggior parte della sua produzione saggistica (generalmente dedicata ai temi del *self-empowerment* e del benessere emotivo). L'idea di fondo è che la *Recherche* sia un romanzo capace di trasformare chi legge insegnando concretamente come stare al mondo<sup>2</sup>. De Botton crede che Proust possa offrire delle “lezioni di felicità”: ogni capitolo parte dalla formula dell'«How to» e tenta di offrire istruzioni per il quotidiano ispirandosi a episodi della *Recherche*. Nei nove capitoli si srotolano gli “strumenti” per il buon vivere in svariati ambiti quali l'amicizia (*How to Be a Good Friend*), l'amore (*How to Be Happy in Love*), i viaggi (*How to Take Your Time*) e tutto ciò che concerne la sfera mondana. Viene inoltre illustrato come soffrire con successo (*How to Suffer Successfully*) e, più in generale, il tema della sofferenza e della terapia, declinati in termini di produttività, ritornano in diversi capitoli. De Botton fa riferimento alle grandi ambizioni terapeutiche della *Recherche*, ai benefici provenienti dal leggerla e rimuove ogni barriera tra sé e il testo<sup>3</sup>. Rinunciando apertamente a ogni mediazione critica, tra l'autore e Proust vengono meno la distanza storica e il distacco ermeneutico, al punto che de Botton si può immaginare dialoghi tra Proust e Joyce e lasciarsi andare a domande e risposte sulla concezione proustiana della sessualità. Di questo passo, il senso comune e un certo gusto per la chiacchiera costituiscono il sostrato su cui de Botton imposta un discorso in cui mette in parallelo le esperienze di Proust e le sue, come ad

<sup>1</sup> Cfr. E. ZINATO, *Contro la dissipazione, per il sapere comune: Fortini e la didattica della letteratura*, in *Franco Fortini e le istituzioni letterarie*, a cura di G. Turchetta, E. Esposito, Ledizioni, Milano 2018, pp. 13-23.

<sup>2</sup> «Lungi dall'essere un semplice racconto a sfondo biografico sulla fine di un'età più romantica, la *Recherche* nasceva come una storia dotata di una *sua utilità pratica e universalmente applicabile* per chiunque voleva *smettere di sprecare la propria vita* e cominciare ad apprezzarla», A. DE BOTTON, *Come Proust può cambiarvi la vita*, Guanda, Parma 1998, p. 14. Corsivi miei.

<sup>3</sup> De Botton parla a più riprese della «concezione terapeutica di Proust». Cfr. *ibid.*, pp. 140-141.

esempio le storie d'amore narrate nella *Recherche* e il suo rapporto con la moglie (donna che, guarda caso, assomiglia ad Albertine)<sup>4</sup>.

L'insieme di questi elementi pone le basi per una lettura dell'opera non solo fuorviante, ma volutamente tendenziosa e in linea con la concezione del mondo di de Botton. A suo giudizio, Proust insegna a non sprecare il tempo e a ad apprezzare la propria vita in ogni istante. Ecco come l'ideologia, nel senso marxiano di falsa coscienza, modifica a proprio piacimento il senso di un testo che dice tutt'altro. De Botton, per portare avanti il suo discorso, deve infatti rimuovere il fatto che Marcel sia arrivato a scrivere l'opera che ci consegna proprio perché il tempo l'ha perduto. Nella concezione proustiana, com'è noto, l'immediatezza su cui fa leva de Botton non sussiste: l'attimo non è mai fruibile in sé ma è sempre differito, e per arrivare «all'avvertimento che può salvarci»<sup>5</sup> serve prima *perdere* quel tempo frequentando i salotti e accettando i codici dello snobismo. Tuttavia, traviare il senso della *Recherche* serve a de Botton per giustificare la sua volontà di trarre «La lezione» con la quale conclude ogni capitolo. A queste «lezioni» seguono dei commenti che glossano il testo proustiano puntando sul valore dell'autorealizzazione e di una spolicizzata cura di sé.

Se in questa sede non ha senso indugiare sulla misinterpretazione di de Botton rifacendosi alla critica proustiana, occorre invece concentrarsi sul tema della lettura per ricordare quanto detto a tal proposito dallo stesso Proust. «Con i libri, niente convenevoli»<sup>6</sup>, ha scritto nel 1905, e difatti uno dei punti più importanti della prefazione al *Sesamo e i gigli* di Ruskin fa un avvertimento sulla pericolosità della lettura se quest'ultima

in luogo di destarci alla vita personale della mente, tende a sostituirsi a questa, quando la verità non ci appare più come un ideale attuabile solo mediante l'intimo progresso del nostro cuore, ma come una cosa materiale, deposta tra le pagine dei libri come un miele già prodotto da altri.<sup>7</sup>

Ne consegue che nell'idea di letteratura di Proust non c'è spazio per una visione conciliante o pedagogico-utilitaristica della lettura. Proprio perciò, allora,

<sup>4</sup> «[...] Proust giunge addirittura provvidenziale perché conferma con la sua autorevolezza la mia abitudine di pensare che Albertine, vista l'ultima volta mentre passeggiava per Balbec con i suoi magnifici occhi ridenti e il berretto da polo nero, assomiglia in modo impressionante alla mia ragazza Kate, che non ha mai letto Proust e preferisce George Eliot, o "Marie Claire" dopo una giornata pesante». *Ibid.*, p. 29-30.

<sup>5</sup> «Ma proprio a volte, nel momento in cui tutto ci sembra perduto giunge l'avvertimento che può salvarci; abbiamo bussato a tutte le porte che non danno su niente e la sola attraverso la quale si può entrare, e che avremmo cercato invano per cento anni, l'urtiamo senza saperlo, e si apre». M. PROUST, *Il Tempo ritrovato*, in *Id.*, *Alla ricerca del tempo perduto*, IV, Mondadori, Milano 1993, p. 542.

<sup>6</sup> M. PROUST, *Sulla lettura*, a cura di M. Noja, La Vita Felice, Milano 2019, p. 91.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 75.

la forzata volontà di didassi di de Botton termina per contraddire il messaggio della *Recherche* nella sua totalità.

## I. 2

Venendo al secondo caso, *A Jane Austen Education: How Novels Taught Me About Love, Friendship, and the Things That Really Matter* di William Deresiewicz (2011), si resta nella stessa temperie culturale. Dominano una miscela di palliativi estetici e una messa profitto di contenuti romanzeschi che l'autore tenta di tradurre in regole pronte per l'uso. Sintetizzando, il libro vuole dirci che i sei romanzi di Austen sono dei «teaching tool» utili a diventare adulti: ogni capitolo è dedicato a uno specifico romanzo al quale viene affiancata una prescrizione<sup>8</sup>. Come nel caso di de Botton, anche nel testo di Deresiewicz la dominante ideologica impone l'affermazione di un *self-empowerment* utile a sfruttare ogni momento di cui si dispone nel quotidiano. A prendere il proscenio è il dogma dell'*enjoy*, l'idea che tutto vada consumato e goduto fino in fondo. Deresiewicz, come farà D'Avenia, parla rivendicando la sua posizione di docente, eppure questo posizionamento interno al campo letterario non impedisce di portare Austen verso un contenutismo edulcorato e banale. L'autore resta intrappolato in diversi stereotipi, presenta discorsi retoricamente stanchi<sup>9</sup> e sostiene di avere imparato a vivere intensamente e a stare in società grazie a Austen. La lettura, anche in questo caso, viene schiacciata sull'esperienza e l'oggetto letterario assume valore solo se trova un riscontro nella sfera pratica.

## I. 3

Questo breve confronto con il trattamento dell'opera di Proust e Austen è sufficiente per intendere il modo in cui de Botton e Deresiewicz – e, come vedremo, anche D'Avenia – arrivino a un'estrazione coatta di contenuti: abbattano qualsiasi barriera storico-culturale tra i testi trattati e la loro esperienza; instaurano un contatto intimo e dialogico con gli autori; scavano nelle trame per

<sup>8</sup> *Emma Everyday Matters; Pride and Prejudice Growing up, Northanger Abbey Learning to Learn* e via dicendo.

<sup>9</sup> «If I was so slow to catch on to all this, there was, of course, a very good reason. I'm a guy, after all. We aren't exactly taught to pay attention to "minute particulars." Gossip, we're told, is for women. The very word is feminine, derogatory, trivializing. Like Emma and Mrs. Weston, or Jane Austen and Cassandra, it is women who are supposed to spend half hours, and more than half hours, gabbing with their girlfriends about every little thing», W. DERESIEWICZ, *A Jane Austen Education: How Novels Taught Me About Love, Friendship, and the Things That Really Matter*, Penguin, London 2011, p. 24.

ricavare lezioni. Un simile procedimento addomestica i testi, li svincola dal loro sfondo storico di provenienza e azzerava ogni conflitto ermeneutico. Di questo passo, ogni approccio critico cade a detrimento della ricerca di formule rassicuranti che, come ha scritto Simonetti su D'Avenia, «“vendendo” valori invece che merci [...] risparmian[o] al lettore qualsiasi brutta sorpresa attraverso un repertorio coerente di conferme»<sup>10</sup>.

Da questa prospettiva, la ricerca di legittimazioni identitarie e di sicurezze morali fa da battistrada nella lettura dei testi del canone e si allinea a ciò che Fisher chiama «regime sentimentale», ossia un regime che, rispecchiando i valori dominanti, privilegia il sentimento allo sviluppo intellettuale<sup>11</sup>. Questo spiega perché Austen, Proust e Leopardi possono fornire strumenti per raggiungere obiettivi, affrontare sfide e arrivare al benessere. Inoltre, tutto ciò conduce anche alla comune tendenza a fare riferimento alla sfera della terapia e della “riparazione” – temi che sintomatizzano la centralità odierna del paradigma vittimario e del trauma, come hanno dimostrato gli studi di Giglioli e di Gefen<sup>12</sup>. In *Réparer le monde*, quest'ultimo, ricostruisce la storia di un concetto che affonda le radici nella biocritica darwinista e che torna utile a un certo progressismo liberale. A livello letterario, un pensiero simile promuove un tipo di lettura incentrata sulle risorse di “biblio-terapia” presenti nei testi e segna una sorta di ritorno, in via semplificata, alla fiducia nella giustizia poetica<sup>13</sup>. Emerge quindi un'idea di letteratura che si fa portatrice di determinati valori (trasparenza, chiarezza, piena leggibilità) e che esclude tutto ciò che risulterebbe ambivalente o ambiguo.

Tuttavia, rimuovere le contraddizioni contenutistico-formali sedimentate nelle opere nega loro la possibilità di essere considerate anche come il luogo di una «non-verità» estranea alla ragione strumentale<sup>14</sup>. Ecco perché la strada battuta da D'Avenia, de Botton e Deresiewicz va verso una domanda generalista – Bourdieu nelle *Regole dell'arte* parlava di «ajustement de la demande»<sup>15</sup> – per fare di Leopardi, Proust e Austen un semenzaio da cui trarre «volontà

<sup>10</sup> G. SIMONETTI, *La letteratura circostante. Narrativa e poesia nell'Italia contemporanea*, il Mulino, Bologna 2018, p. 293.

<sup>11</sup> La formula è usata da Fisher in *Realismo capitalista* (Nero, Roma 2018, p. 140) e viene ripresa anche da G. SIMONETTI in *Caccia allo Strega. Anatomia di un premio letterario*, Nottetempo, Milano 2023, p. 22.

<sup>12</sup> Cfr. D. GIGLIOLI, *Critica della vittima. Un esperimento con l'etica*, Nottetempo, Milano 2014 e ID., *Senza trauma. Scrittura dell'estremo e narrativa del nuovo millennio*, Quodlibet, Macerata 2011; A. GEFEN, *Réparer le monde. La littérature française face au XXI<sup>e</sup> siècle*, Corti, Paris 2017.

<sup>13</sup> È una visione che si ritrova anche in saggi come *Non per profitto* di M. NUSSBAUM (il Mulino, Bologna 2011).

<sup>14</sup> T. W. ADORNO, *Dialettica negativa*, Einaudi, Torino 1970, p. 331.

<sup>15</sup> P. BOURDIEU, *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Seuil, Paris 1992, p. 410.

didascaliche»<sup>16</sup> per la vita quotidiana. Private della loro insita gratuità, le opere discusse in questi saggi vengono sradicate dal loro contesto storico e diventano mezzo per arrivare ad altro. In questo processo si palesa una logica culturale che continua a portare tracce della dialettica dell'illuminismo: solo ciò che è utile è vero, solo che è spendibile è degno di essere considerato cultura.

## II.

Ora, come anticipato, mi concentro sul caso di D'Avenia e sul suo *L'arte di essere fragili. Come Leopardi può salvarti la vita* (2016), libro che si allinea alle tendenze appena riscontrate e che interessa da vicino il contesto scolastico.

Dopo i romanzi di successo, in questo caso D'Avenia si muove in direzione del saggio – o dello pseudo-saggio, diremmo con Gallerani<sup>17</sup> – senza variare nei contenuti (disagio adolescenziale, rapporto genitori-figli, presenza di dolore o malattie). I temi trattati sono organizzati in cinque capitoli e si presentano in forma epistolare: sono lettere tra l'autore e Leopardi stesso che comportano la rimozione di ogni distanza storico-critica. Mettendo il suo discorso sullo stesso piano di quello di Leopardi, D'Avenia fa ombra sul poeta e si rende protagonista nella veste di professore. Le situazioni didattiche trasposte nel testo presentano un'ambigua forma di *personal branding* che, come direbbe Luperini, trascinano il docente verso le «mitologie massmediologiche e [i] modi percettivi che esse impongono»<sup>18</sup>. La figura che D'Avenia si cuce addosso è quella del docente-amico pronto ad aiutare adolescenti in crisi offrendo due soluzioni: rivolgersi direttamente a lui e imparare dai suoi romanzi (in diversi episodi narra di concrete sue assistenze ai diretti interessati); leggere Leopardi affidandosi alle risorse della sua poesia.

A suo dire, sul poeta grava un lungo pregiudizio che lo relega nel pessimismo e che lascia da parte il nucleo palliativo delle sue opere. Tradizionalmente, secondo D'Avenia, si riporta solo il lato oscuro di Leopardi dimenticando che è stato un poeta capace di «riparare tante cose» e che è stato «chiamato a fare qualcosa di bello al mondo»<sup>19</sup>. Non occorre fare riferimenti a decenni di critica leopardiana per capire che la lettura proposta non sta in piedi, ma ciò che va problematizzato è il fatto che il pressappochismo con cui D'Avenia tratta questioni delicate (disturbi psico-fisici, dipendenze, depressione ecc.) rischia di

<sup>16</sup> W. SITI, *Contro l'impegno. Riflessioni sul bene in letteratura*, Rizzoli, Milano 2021, p. 127.

<sup>17</sup> G.M. GALLERANI, *Pseudo-saggi. (Ri)Scritture tra critica e letteratura*, Morellini, Milano 2019.

<sup>18</sup> R. LUPERINI, *Il professore come intellettuale. La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura*, Manni, Lecce 1998, p. 127.

<sup>19</sup> A. D'AVENIA, *L'arte di essere fragili. Come Leopardi può salvarti la vita*, Mondadori, Milano 2016, p. 200.

ammantare quelle stesse questioni con un culturalismo lascivo e dannoso. Dato che ogni male si può curare con la letteratura, i disagi giovanili vengono svincolati dal piano materiale e vengono ridotti alla sfera del simbolico. La scuola, in tutto ciò, secondo D'Avenia, dovrebbe idealmente essere uno spazio estraneo a questi problemi, dovrebbe essere un luogo in cui Leopardi entra in aula e spalanca la finestra indicando un «fuori» a cui tendere<sup>20</sup>. Da questo quadro idilliaco, però, emerge dalla sua esperienza di docente solo *un* tipo di scuola, ossia quella composta da un genere di alunni che raccontano esperienze fuori dalla portata della maggioranza (viaggi nel Sahara; tramonti a Belo Horizonte) e che prendono sempre parte ad attività didattiche stimolanti. Contro i docenti che adottano metodi rigidi, D'Avenia oppone le sue lezioni che generano testi «per fare la vita»<sup>21</sup> esaltando l'originalità dei discenti. Con questo metodo, tuttavia, si incensa il singolo senza concepire l'aula come comunità ermeneutica. Luperini, qualche anno fa, ha insegnato che solo operando concretamente sui significati la classe si *confronta* e si *divide* sui testi<sup>22</sup>; D'Avenia, invece, si concentra sulla sfera personale, sostituisce il professore con l'intrattenitore e sogna «una scuola di rapimenti, una scuola come bottega di vocazioni da coltivare, mettere alla prova e riparare. Una scuola in cui l'insegnante sia il postino che porta le lettere di altri all'indirizzo di ogni studente»<sup>23</sup>.

### III.

Da questa breve discesa nei libri di de Botton, Deresiewicz e D'Avenia sono emersi dei tratti che esaltano tanto la soggettività dell'autore, quanto la funzione riparatrice del testo letterario. Ogni spigolo ermeneutico viene smussato e nelle opere si cerca un *quid* di spendibilità nella vita privata.

Serve a questo punto fare un passo in più individuando il nesso tra il tipo di discorso che filtra da libri del genere e tra alcune proposte pedagogiche che vogliono fare cose *con* la letteratura. Da fine anni Novanta, sull'onda della psico-

<sup>20</sup> «Tu apriresti la finestra, guarderesti per qualche istante fuori respirando a pieni polmoni, poi ti volteresti e ci inviteresti a fare lo stesso, per ricordarci che c'è un "fuori" ed è fatto di cose come cielo, alberi, tetti, montagne, suoni... l'infinito che ribolle nei limiti. Ci racconteresti di come quelle cose ti hanno rapito, di come hai cercato per tutta la vita di raggiungerle nella loro profondità, dovendola prima creare in te, con le parole adatte. Ci chiederesti a che punto siamo con il contatto con questa realtà così ricca e piena di possibilità [...]». *Ibid.*, p. 42.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 186: «I due libri più odiati dagli italiani sono la *Divina Commedia* e *I Promessi Sposi*, la cui grandezza si misura proprio sulla base della loro capacità di resistere agli attacchi della scuola, che li fa "a brani" e tende a servirsene come pretesto per fare analisi anziché come testo per fare la vita».

<sup>22</sup> Cfr. LUPERINI, *Il professore come intellettuale*, cit., pp. 13-20.

<sup>23</sup> D'AVENIA, *L'arte di essere fragili*, cit., p. 159.

logia cognitiva, tra gli strumenti didattici ha preso spazio un metodo incentrato sulla “crescita personale”. Si tratta di un modello che oggi viene supportato in Italia da una pedagogia che orienta la lettura verso l'estrazione di un potenziale dai testi. Le opere, in questo modo, vengono intese come veri e propri strumenti cognitivi. In una tale concezione, però, c'è il rischio che le competenze facciano prevalere il *come* sul *cosa* dando il primato a ciò che può essere direttamente spendibile<sup>24</sup>. Che cosa ne resta, allora, delle opere che non offrono buoni esempi comportamentali? Se ogni romanzo o poesia diviene un *mentor text*, si rischia di ricadere in un'infantilizzazione dei contenuti artistici e in una loro piatta funzionalizzazione. La forma, in questo tipo di approccio, passa in secondo piano e cessa di essere posta in rapporto dialettico con il contenuto.

È per questi motivi che le letture proposte da de Botton, Deresiewicz e D'Avenia rivelano il loro tasso di falsa coscienza: sul piano materiale sposano la *doxa* dei nostri tempi (imprenditorialità, flessibilità, *problem-solving*); sul piano estetico, invece, viene proposta un'idea di letteratura assoluta, cioè spogliata della sua dimensione contraddittoria<sup>25</sup>. Chi insegna, però, può resistere a queste logiche portando in aula un'idea di storia letteraria che è scontro d'interpretazioni, che è un conflitto ermeneutico in cui il paradosso può rivelare le sue potenzialità nascoste. La polifonia presente nei testi letterari ha anche la facoltà di «portare il dubbio in quello che la società reputa indiscutibile»<sup>26</sup> e per questo occorre emanciparli da percorsi scontati. Servirebbe quindi liberarsi da quella falsa chiarezza che disinnesci le zone grigie negando al discente una sana dose di vacillamento ermeneutico<sup>27</sup>. Al contrario, le letture qui discusse su Proust, Austen e Leopardi finiscono per depauperare i testi della loro dimensione plurima e «indocile» cercando piatte rassicurazioni<sup>28</sup>.

Per concludere, credo che si possa trovare un contravveleno teorico a tutto ciò ricorrendo a un principio esposto quasi due secoli fa da Manzoni, che nel 1832 scrisse una lettera a Marco Coen nella quale insegnava a privilegiare la letteratura *buona* su quella *bella*<sup>29</sup>. Per Manzoni, la «bella letteratura» cerca il

<sup>24</sup> Cfr. E. ZINATO, *Modesta proposta per insegnare letteratura oggi*, «L'ospite Ingrato», 2021, 9, p. 238.

<sup>25</sup> Cfr. F. BERTONI, *L'educazione letteraria. Appunti di un insegnante nel XXI secolo*, «Between», 2013, III, 6, p. 5.

<sup>26</sup> Cfr. E. ZINATO (a cura di), *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*, Laterza, Roma-Bari 2022, p. XX.

<sup>27</sup> Come insegna Lavagetto, ogni lettura dovrebbe essere un percorso, una ricerca di qualcosa che val la pena di inseguire anche se risulta irreperibile. Cfr. M. LAVAGETTO, *Eutanasia della critica*, Einaudi, Torino 2005.

<sup>28</sup> Sull' «indocilità» rimando ancora al volume di ZINATO, *Insegnare letteratura*, cit.

<sup>29</sup> A. MANZONI, *Tutte le lettere*, I, a cura di C. Arieti, Adelphi, Milano 1986, pp. 664-671. Cfr. in particolare p. 665: «Ma questa letteratura non è una scienza che stia da sé, non ha una materia sua propria, s'apprende per via delle cose, col mezzo d'ogni studio utile e positivo, d'ogni buon

diletto e occupa il tempo; quella «buona», invece, edifica ma senza fare programmi, senza, cioè, guidare il lettore nel testo in maniera unilaterale e prescrittiva. Favorire il buono sul bello, quindi, aiuta a confrontarsi con i classici sgombrando il terreno da false certezze e dalla ricerca di secondi fini – anche a costo di scontrarsi con le loro contraddizioni.

## **Bibliografia**

- ADORNO, T.W., *Dialettica negativa*, Einaudi, Torino 1970.
- BERTONI, F., *L'educazione letteraria. Appunti di un insegnante nel XXI secolo*, «Between», 2013, III, 6, pp. 1-25.
- BOURDIEU, P., *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Seuil, Paris 1992.
- D'AVENIA, A., *L'arte di essere fragili. Come Leopardi può salvarti la vita*, Mondadori, Milano 2016.
- DE BOTTON, A., *Come Proust può cambiarvi la vita*, Guanda, Parma 1998.
- DERESIEWICZ, W., *A Jane Austen Education: How Novels Taught Me About Love, Friendship, and the Things That Really Matter*, Penguin, London 2011.
- FISHER, M., *Realismo capitalista*, NERO, Roma 2018.
- GALLERANI, G.M., *Pseudo-saggi. (Ri)Scritture tra critica e letteratura*, Morellini, Milano 2019.
- GEFEN, A., *Réparer le monde : la littérature française face au XXI<sup>e</sup> siècle*, Corti, Paris 2017.
- GIGLIOLI, D., *Critica della vittima. Un esperimento con l'etica*, Nottetempo, Milano 2014.
- ID., *Senza trauma. Scrittura dell'estremo e narrativa del nuovo millennio*, Quodlibet, Macerata 2011.
- LAVAGETTO, M., *Eutanasia della critica*, Einaudi, Torino 2005.
- LUPERINI, R., *Il professore come intellettuale. La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura*, Manni, Lecce 1998.
- MANZONI, *Tutte le lettere*, I, a cura di C. Arieti, Adelphi, Milano 1986.
- NUSSBAUM, M.C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno delle culture umanistiche*, il Mulino, Bologna 2011.
- PROUST, M., *Il Tempo ritrovato* in ID., *Alla ricerca del tempo perduto*, IV, Mondadori, Milano 1993.

esercizio dell'intelletto; s'apprende per la lettura delle opere dei grandi ingegni, e certo anche di quelle che più specialmente si chiamano opere di bella letteratura; ma non di quelle sole, né di quelle principalmente, chè, oltre l'esservi poco vero da imparar, ci si può imparar troppo del falso, avendo troppo spesso quelle opere una fisica, così una morale tutta loro con certe idee intorno al merito e al valor delle cose, intorno al bello, all'utile, al grande [...].»

- ID., *Sulla lettura*, a cura di M. Noja, La Vita Felice, Milano 2019.
- SIMONETTI, G., *La letteratura circostante. Narrativa e poesia nell'Italia contemporanea*, il Mulino, Bologna 2018.
- ID., *Caccia allo Strega. Anatomia di un premio letterario*, Nottetempo, Milano 2023.
- SITI, W., *Contro l'impegno. Riflessioni sul bene in letteratura*, Rizzoli, Milano 2021.
- ZINATO, E., *Contro la dissipazione, per il sapere comune: Fortini e la didattica della letteratura*, in *Franco Fortini e le istituzioni letterarie*, a cura di G. Turchetta, E. Esposito, Ledizioni, Milano 2018, pp. 13-23.
- ID., *Modesta proposta per insegnare letteratura oggi*, «L'ospite Ingrato», 2021, 9, pp. 237-246.
- ID., (a cura di), *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*, Laterza, Roma-Bari 2022.

# Per un curriculum verticale di “educazione” alla lettura al secondo grado: nodi e prospettive

*Marianna Villa*

*Docente di scuola superiore – Università degli Studi di Milano*

Il ruolo della scuola nella formazione di un lettore è universalmente riconosciuto, e di pari passo indagini di contesto, dati statistici, ma anche l'esperienza comune delle interazioni sociali, denunciano una notevole difficoltà nella lettura e comprensione di testi, amplificata dalle dinamiche della comunicazione social. Nel suo mandato istituzionale la scuola ha il compito di formare lettori per la vita ed è l'unica occasione per impostare interventi educativi ad ampio raggio e progressivi nel tempo. È allora importante rovesciare l'attenzione, dal *cosa far leggere* al *come*, e procedere a ritroso, a partire da obiettivi in uscita su cui calibrare le azioni didattiche. Nella molteplicità di approcci e prospettive sulla lettura e i suoi significati, il docente si trova spaesato: da un lato in Italia mancano progettualità condivise in un vuoto che è anche istituzionale e politico, dall'altro una molteplicità di esperienze significative anche dal basso, ma legate ad un singolo segmento scolastico, vengono estese agli altri ordini ma senza risultare incisive. In un momento storico fondamentale per la convergenza tra prospettive critiche centrate sul lettore, acquisizioni delle neuroscienze e nuove indagini di contesto, si vuole porre il *focus* su questioni che possono essere alla base di una efficace progettazione didattica, da organizzare in verticale e per obiettivi progressivi.

*curriculum verticale, leggere per piacere, neuroscienze, didattica, scuola*

## ***Il nodo a scuola: piacere o dovere?***

L'educazione alla lettura rappresenta una delle finalità dell'azione didattica della scuola, ma anche una grossa sfida, per un docente, sia in termini di progettazione che nella sua realizzazione concreta.

Le Indicazioni nazionali per la Scuola secondaria di secondo grado, risalenti a più di una decina di anni fa, ribadiscono in numerosi passaggi l'importanza di favorire l'incontro con i libri e la lettura, con l'obiettivo di sviluppare un lettore autonomo per tutto l'arco della vita. Ed è proprio sulla lettura che si verifica una significativa convergenza con i cicli d'istruzione precedenti, in quanto obiettivo esplicito della normativa ministeriale a partire dalla prima scolarizzazione. È significativo notare come il gusto della lettura venga enfatizzato là dove meno ci si aspetterebbe, ovvero al termine del curriculum. In tutti gli indirizzi liceali le indicazioni relative alla progettazione della letteratura si aprono con la medesima dicitura:

Il gusto per la lettura resta un obiettivo primario dell'intero percorso di istruzione, da non compromettere attraverso una indebita e astratta insistenza sulle griglie interpretative e sugli aspetti metodologici, la cui acquisizione avverrà progressivamente lungo l'intero quinquennio, sempre a contatto con i testi e con i problemi concretamente sollevati dalla loro esegesi<sup>1</sup>.

In altre parole il legislatore sembra voler scongiurare la polarizzazione lettura/litteratura probabilmente sulla base dell'esperienza comune che vede al centro dell'azione didattica concreta il profilo storico della Letteratura (basti guardare i documenti preparati per l'Esame di Stato, pubblicati all'Albo delle scuole)<sup>2</sup>, e nel contempo sembra dare uno scossone significativo a quell'impostazione di tipo strutturalistico che, dagli anni Novanta del secolo scorso, ancora risulta predominante nella manualistica scolastica corrente. Apparati esegetici sovrabbondanti finiscono per sovrapporsi al testo, oscurarlo, o addirittura sostituirne la lettura diretta da parte dello studente, come nella annosa questione della parafrasi integrale per i testi dei primi secoli della storia letteraria. Nel contempo, le Indicazioni richiamano il valore trasversale della lettura per la formazione della personalità e fanno un passo in avanti significativo:

[...] Al termine del percorso lo studente ha compreso il valore intrinseco della lettura, come risposta a un autonomo interesse e come fonte di paragone con altro da sé e di ampliamento dell'esperienza del mondo.

Si tratta di parole forti, che vanno messe alla prova dei fatti e che denunciano una componente potenzialmente "anarchica" dell'atto del leggere, nella misura

<sup>1</sup> Indicazioni nazionali per i Licei, 2010, alla voce "Letteratura" di ogni indirizzo liceale.

<sup>2</sup> Sarebbe interessante, a questo proposito, una indagine sistematica relativa alle programmazioni conclusive raccolte nel "Documento del 15 maggio": chi scrive ha a disposizione alcune centinaia di dati raccolti in occasione della Formazione Docenti organizzata dall'Università degli Studi di Milano. Dai sondaggi emerge dominante nella quasi totalità dei casi l'impostazione storicistica affiancata da qualche lettura integrale, generalmente allineata entro il canone scolastico, almeno fino a Montale. Al contrario interessanti proposte sulla base di criteri altri, tra cui generi e temi e letture integrali, possono essere reperite in riviste di settore e blog on line.

in cui il significato «autonomo» dato dal soggetto risulta indissolubilmente anche di natura “politica”, legato a pratiche e a contesti specifici, incarnati in aula.

Dallo scambio con gli studenti, in questionari somministrati all’interno dell’istituzione scolastica<sup>3</sup>, emergono interessanti prospettive. Il *setting* didattico condiziona la percezione del significato stesso dell’atto del “leggere”, che lo studente associa quasi esclusivamente al genere romanzo o comunque quella testualità complessa che è oggetto dell’esperienza *dentro* la scuola. Ripetendo invece l’indagine in un contesto altro, mediante la Consulta provinciale, un campione omologo di intervistati tra i 14 e i 19 anni nel corso del 2023-24 ha accostato alla lettura di romanzi (44%) quella di testi di canzone (38%) e notizie on line (33%), ammettendo quindi una pluralità di oggetti di lettura e una visione più ampia di cosa significhi leggere.

La polarità di fondo che viene percepita dallo studente tra lettura come piacere vs lettura obbligata rende problematica la possibilità stessa di una pedagogia del piacere della lettura in aula (i ragazzi paradossalmente rivendicano spesso la libertà di un tempo “altro” dallo studio per poter leggere quello che a loro piace maggiormente e non quanto venga assegnato) e produce una seconda, e forse più insidiosa contrapposizione, tra una lettura “empatica”, rassicurante, legata anche a quei canali social che sembrano attribuire valore ai testi scelti, e, d’altro lato, la lettura come «spaesamento e incontro con l’altro», prevista dalla normativa ministeriale come obiettivo al termine del percorso di istruzione, e che nelle intenzioni del legislatore dovrebbe essere la scuola a sviluppare.

### *Leggere al plurale*

L’idea più convenzionale di una lettura solitaria e silenziosa, che resiste ancora nell’immaginario dei più giovani, è invece stata fortemente erosa nei fatti dall’avvento degli smartphone e della connessione permanente (dal 2012 circa), tanto che l’esperienza comune si avvicina piuttosto a una forma di lettura “aumentata”, in cui l’occhio passa continuamente dallo scritto ai devices: che sia per approfondire quanto si sta leggendo, o per altro, l’effetto è quello di una parcellizzazione e frammentazione dell’esperienza di lettura, che nel contempo diventa “multimediale”.

<sup>3</sup> Si tratta di questionari somministrati all’interno dell’istituzione scolastica a più riprese nel 2023 e 2024 e discussi nei tavoli della lettura provinciali, coordinati da chi scrive (Nord Italia, contesto della scuola in un piccolo centro di provincia di Lecco), su un campione di circa 300 studenti. Un secondo tipo di questionario, diffuso tramite la Consulta provinciale degli studenti, e quindi propriamente fuori dal contesto del singolo istituto, ha raccolto dati differenti a parità numerica di campionatura.

Già George Steiner, in un'epoca lontana dall'esplosione dei social-media come gli anni Settanta del secondo scorso, notava come la lettura solitaria fosse oramai superata:

L'atto della lettura è profondamente solitario. Esclude il lettore dal resto della stanza; suggella l'intera sua coscienza dietro le labbra immobili. I libri amati sono la compagnia necessaria e sufficiente di chi è solo. Ma proprio questi sono i tratti di sensibilità che oggi vengono guardati con maggior sospetto. La tendenza attuale del sentimento comune punta insistentemente verso la socievolezza, verso una generosa condivisione delle emozioni. Il "great good place" dei sogni ufficialmente riconosciuti è un luogo dove si sta insieme. La violenta tesaurizzazione di emozioni nel chiuso silenzio della lettura è ormai cosa superata<sup>4</sup>.

Il fenomeno, sempre più diffuso, dei *Silent reading party* sottolinea come i fattori contestuali della lettura tradizionale, di matrice borghese e ottocentesca, legata al testo stampato da "guardare", siano venuti meno e quindi diventato una delle tante "esperienze" oggetto di consumo, in un *setting* accuratamente predisposto, possibilmente all'aperto: nei *Silent party* si garantisce ai partecipanti la possibilità di leggere quello che ciascuno porta con sé, in silenzio e in modo continuativo, senza il rumore di fondo dei media, che vengono banditi, in un contesto di condivisione, poi puntualmente immortalato da fotografie e post. Si trasforma così la lettura silenziosa in una pratica sociale. È replicabile questa modalità a scuola? Sono state sperimentate molte attività in questo senso, attraverso specifici progetti volti a creare a scuola occasioni per lettura autonoma e silenziosa, di testi scelti dal singolo, per un tempo che varia dai 15 ai 30 minuti al giorno a seconda del progetto<sup>5</sup>. Lo scopo diventa la creazione di una routine che dovrebbe essere trasferita in altri contesti e diventare abitudine. Eppure se la lettura è anche una questione di corpi, mancano nel "dispositivo scolastico", fatto anche per normalizzare e controllare, tutte le altre caratteristiche dei *Silent party*, dalla piacevolezza del contesto, alla dimensione di eccezionalità (è una "festa" al di fuori della "routine"), agli spazi adeguati e posture libere, alla gratuità del momento, mentre la "scure valutativa" o di una restituzione futura gravano sulla lettura in aula, così come

<sup>4</sup> G. STEINER, *Domani*, settembre 1970-gennaio 1971, in ID, *Nel castello di Barbablu*, Garzanti, Milano 2011, p. 110.

<sup>5</sup> Si richiamano, tra i progetti più diffusi, «LeggiAMO» in Friuli-Venezia Giulia, che prevede 15 minuti al giorno di lettura silenziosa, altrettanti in Toscana, dove nel 2023 la Presidente della Commissione Cultura e Istruzione del Consiglio Regionale ha presentato una proposta di legge per introdurre 15 minuti di lettura libera nelle scuole (marzo 2023), invece nel progetto READ MORE connesso al *Festival letteratura* di Mantova sono proposti 20 minuti al giorno. Secondo la neuroscienziata Maryanne Wolf, questi tempi sarebbero sufficienti per vivere un'esperienza di lettura profonda, che attiva l'empatia, lo spirito critico e la formazione del gusto.

la costrizione connessa al tempo e allo spazio non liberamente scelti. La situazione è dunque contraddittoria: si vuole creare una routine, ma attraverso una imposizione dall'esterno rigidamente vincolata.

Quanto questo tipo di lettura individuale e silenziosa è oggi sostenibile in un tempo scuola sempre più eroso? Non converrebbe invece investire sulla partecipazione e negoziazione di significati a partire da un testo comune, lavorando sulla classe come comunità ermeneutica?

E ancora, tempi e spazi incidono sull'atto della lettura. Le dinamiche della lentezza, della sosta del pensiero e di tempi distesi, che favoriscono la lettura profonda, sono sempre più contraddette da un contesto sociale caratterizzato da velocità e accelerazione di cui i media sono solo un aspetto, e non la causa, come ha ben precisato Pier Cesare Rivoltella nei suoi studi<sup>6</sup>. Pertanto la scuola può oggi rappresentare l'unico *setting* controcorrente, che permette di sostare, dare tempo per sviluppare il pensiero profondo. È altrettanto vero, tuttavia, che la lettura silenziosa e autonoma non è garanzia per la formazione di un lettore per la vita: presuppone uno studente “già lettore” che sappia non solo scegliere il testo giusto, ma anche leggerlo e comprenderlo in autonomia, interrogarsi sui significati etc. quindi è una pratica che va considerata attentamente in un contesto preciso ed entro una progettazione in verticale. Il circolo “più leggo e più voglio leggere” sembrerebbe infatti funzionare solo per lettori forti e motivati, in relazione anche alla diminuzione del tempo libero a disposizione, troppo spesso consumato online.

Il concetto di lettura si è ampliato nel tempo, e, come anche recepito dalla legislazione scolastica, include abilità essenziali per qualsiasi studio disciplinare, pertanto andrebbe considerata trasversale a tutti i *curricula*. Oggi con il termine *literacy* si uniscono varie competenze che includono, oltre alla lettura, la capacità di comprendere, interpretare, creare e comunicare un testo scritto in vari contesti. La definizione dei quadri PISA sottolinea il nesso vitale tra lettura e scrittura, nonché il fatto che lettura e comprensione del testo siano condizioni necessarie per esercitare a pieno la propria cittadinanza:

Capacità di comprendere e utilizzare testi scritti, di riflettere su di essi e di impegnarsi con testi scritti, per raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e svolgere un ruolo attivo nella società, per divenire cittadini consapevoli in grado di condividere significati ed essere coinvolti nei processi decisionali<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Si fa riferimento alle osservazioni di Pier Cesare Rivoltella, presenti in molte sue opere, in merito alla relazione tra media, pensiero e accelerazione, tra cui ricordo solo: P.C. RIVOLTELLA, *Neurodidattica, insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2011; ID, *Tempi della lettura. Media, pensiero, accelerazione*, Scholè, Brescia 2020.

<sup>7</sup> PISA 2009 Assessment Framework. *Key competencies in reading, mathematics and science*, OECD,

La lettura risulta quindi un'operazione multidimensionale che sempre di più negli ultimi anni ha riconquistato la dimensione dell'ascolto – per la diffusione di prodotti podcast –, va ad intrecciare l'educazione alla scrittura – dato che siamo immersi in una galassia di testi autoprodotti chiedono di essere letti – e le pratiche di comprensione e inferenze critiche sul testo, su cui si concentra buona parte della prassi didattica. Una delle finalità della lettura è infatti la condivisione delle proprie conoscenze e idee con gli altri.

È necessario allora pensare in verticale e strutturare per gradi l'intreccio tra i vari aspetti, almeno intorno a tre livelli.

Il primo è l'*Early Literacy*, cioè l'acquisizione di competenze di lettura e decodifica di base con l'obiettivo primario della comprensione del testo, su cui si innestano anche possibilità di semplici inferenze al fine di una riappropriazione dello stesso. La dimensione della lettura è fortemente intrecciata alla scrittura attiva e alla educazione all'ascolto, anche perché è primariamente dalla voce del lettore esperto che passano le storie. Un grande equivoco è però pensare che, quando un bambino abbia acquisito la capacità di leggere, sia in grado di proseguire in autonomia, pertanto la figura dell'adulto che legge a voce alta tende progressivamente a scomparire con l'aumentare della scolarizzazione. Come ha mostrato Federico Batini, invece, la lettura ad alta voce è fondamentale per lo sviluppo di molteplici abilità e va praticata in maniera sistematica lungo l'arco intero della scolarizzazione, anche come strumento per combattere la dispersione scolastica<sup>8</sup>.

I primi anni della scolarizzazione rappresentano una fase del curriculum in cui può essere sperimentata anche la didattica della lettura per piacere, che, come ha più volte sottolineato Tiziana Mascia, riportando gli studi e i progetti di area anglosassone, influenza la motivazione, innestando un circolo virtuoso che migliora le competenze di lettura e quindi la volontà di leggere<sup>9</sup>.

Il secondo livello è quello della *Reading and comprehension*, con attività mirate anche all'apprendimento e allo studio, in cui ha un peso significativo la concorrenza di altre dimensioni, come disponibilità di libri, interessi fami-

Paris 2009, p. 23. Riporto qui la definizione del 2021 in relazione alle rilevazioni PIRLS (IV elementare): la *reading literacy* è definita come «la capacità di comprendere e usare quelle forme di lingua scritta richieste dalla società e/o ritenute importanti dagli individui. Il lettore è in grado di costruire significato dai testi in una varietà di forme. Legge per apprendere, per partecipare a comunità di lettori, a scuola e nella vita quotidiana, e per piacere personale», cfr. PIRLS, La comprensione della lettura in quarta primaria: <[https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2021/documenti/RappNaz/PIRLS2021\\_RapportoNazionale.pdf](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2021/documenti/RappNaz/PIRLS2021_RapportoNazionale.pdf)> (14 giugno 2024).

<sup>8</sup> Richiamo solo la pubblicazione disponibile in open access: F. BATINI, *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*, il Mulino, Bologna 2023.

<sup>9</sup> T. MASCIA, *Pedagogia del leggere per piacere. Il ruolo della motivazione e l'identità del lettore*, «Pedagogia più Didattica», Edizioni Centro Studi Erickson, Trento 2023, pp. 133-143.

gliari, abitudini extra-scolastiche e situazioni di apprendimento informali. Si tratta di obiettivi perseguibili tra primo e secondo grado, sfruttando principalmente la dimensione collaborativa della classe come comunità ermeneutica, in una fascia d’età, come la preadolescenza, in cui gli spazi di lettura, riappropriazione e rielaborazione mediati da un lettore esperto sono assai ridotti, in proporzione al rarefarsi delle occasioni di lettura condivisa all’interno della famiglia. Il possesso di uno smartphone<sup>10</sup> taglia ancora più drammaticamente il tempo libero e le occasioni di lettura dei libri. A livello metodologico è necessaria la varietà di approcci e testi, perché le evidenze scientifiche, pur a partire da diverse angolazioni, testimoniano i benefici di una bibliovarietà che non solo ha lo scopo dell’arricchimento lessicale e cognitivo, ma contribuisce alla formazione di un gusto personale e della capacità di scelta, che possono essere considerati obiettivi didattici dell’età della preadolescenza, raggiungibili mediante esplorazioni per generi e temi.

In un contesto dominato dal digitale non si possono ignorare le competenze di *digital literacy*, come lo *skimming reading*, lo *scan reading*, la capacità di selezionare informazioni e di fare inferenze di tipo predittivo, fondamentali nei contesti digitali in cui siamo immersi.



Immagine 20. Obiettivi e capacità in progressione.

<sup>10</sup> Il possesso dello smartphone avviene in media tra il primo e il secondo grado, cfr. V. DE MARCHI, *Tempi Digitali. Atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia*, Save the Children, Roma 2023: <<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/xiv-atlante-dellinfanzia-rischio-tempi-digitali.pdf>> (14 giugno 2024).

## ***Questioni preliminari di contesto***

La scuola è solo uno dei fattori che concorrono alla formazione delle competenze di lettura, e, come è noto, in progressiva perdita di credibilità tra famiglie e studenti, soprattutto man mano che l'età di questi aumenta.

Bleza Picherle<sup>11</sup> già una decina di anni fa aveva sottolineato l'importanza del rapporto tra la frammentazione della società e l'orizzonte pedagogico della lettura come necessario «approvvigionamento» culturale e formativo.

### ***I dati di contesto nell'età della frammentazione***

Il dato fondamentale del contesto attuale è la *multiliteracies*, ovvero il fatto che gli individui danno senso a quello che leggono anche grazie altri mezzi rispetto alla tradizionale lettura. La sovrapposibilità di fonti e devices amplia la possibilità di attingere a contenuti: la conoscenza si costruisce a partire da molteplici modalità di rappresentazione, con una netta prevalenza di immagini e video. Di conseguenza gli apprendimenti non formali dovuti ad un mondo sempre più interconnesso finiscono per avere un ruolo significativo sia sulla dimensione relazionale e comunicativa, sia nella costruzione di quella enciclopedia mentale che favorisce la comprensione del testo e si riverbera a scuola.

Questo significa che servono nuove indagini di contesto e, per progettare un'azione didattica, specifiche ricerche sulle abitudini della fascia scolarizzata della popolazione. L'idea di lettura che ha un insegnante non necessariamente corrisponde a quella di uno studente; in secondo luogo la disponibilità di tempo potenzialmente destinabile alla lettura è differente tra le fasce d'età ed è fortemente condizionata dall'uso del telefono cellulare, che va a caratterizzare il passaggio dal primo al secondo grado.

I dati ISTAT legati all'acquisto di libri possono essere significativi per il mercato editoriale, ma non riescono a restituire tutto quello che è connesso alla lettura ipertestuale on line, verosimilmente prevalente nella fascia giovanile, che, come è noto, rappresenta anche i "lettori forti". Potrebbe anche accadere che al termine del percorso sui banchi di scuola, in cui vengono assegnati soprattutto libri nella loro "forma tradizionale cartacea", i giovani continuino a leggere ma in forme diverse e non tracciabili, ad eccezione di quei lettori forti che rimangono ancorati alla forma-libro e lo acquistano. Questo potrebbe spiegare in parte il crollo nella lettura dei libri dopo i venti anni, segnalato dall' ISTAT<sup>12</sup>, se è vero

<sup>11</sup> S. BLEZZA PICHERLE, *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*, Franco Angeli, Milano 2016.

<sup>12</sup> <[https://www.istat.it/it/files//2023/05/STATISTICA\\_TODAY\\_Libri\\_biblioteche.pdf](https://www.istat.it/it/files//2023/05/STATISTICA_TODAY_Libri_biblioteche.pdf)>.

che il *Libro bianco* del CEPPELL (2019) ha determinato come un terzo dei giovani effettivamente si sia allontanato dalla lettura di libri dopo la scuola, distratto dal lavoro, impegni familiari o studio. Ma il fatto che diminuisca la lettura dei libri non significa che diminuisca la lettura in sé. In un ambiente caratterizzato dalla connessione perenne, infatti, lettura e scrittura sono molto più presenti nel vissuto quotidiano, sebbene in forme differenti, in testualità frammentate. Si leggono e si scrivono costantemente messaggi in forme quantitativamente più rilevanti nelle giovani generazioni, rispetto agli adulti o a quanto accadeva decenni fa.

Se i dati ISTAT restituiscono una immagine parziale della realtà della lettura ed esclusivamente legata ad un lettore-consumatore di libri, una nuova prospettiva che metta al centro la percezione della lettura degli intervistati e una pluralità di letture differenti (audiolibri, varie testualità medialità etc.) è stata realizzata negli ultimi anni dall’AIE e MLOL e presentata alla Fiera del Libro di Francoforte nell’autunno del 2023<sup>13</sup> su un campione di popolazione dai 18 ai 74 anni. I dati più significativi riguardano l’intersezione tra analogico e digitale, perché quest’ultimo è aumentato in maniera consistente dal 5% del 2019 al 15% del 2022 e probabilmente per l’apporto delle giovani generazioni che, a quanto è possibile constatare in maniera empirica in aula, nel corso del quinquennio delle superiori passano progressivamente al tablet o al pc (o allo smartphone) per l’esecuzione dei compiti o la lettura della manualistica in adozione. I dati confermano anche il diffondersi di quel tipo di lettura che sopra abbiamo definito “aumentata”: nelle abitudini di lettura si passa continuamente dal testo allo schermo per avere maggior informazioni su quanto si sta leggendo. Circa il 74% degli intervistati nel suo complesso ha dichiarato di passare abitualmente da pagina a schermo durante la lettura; nella fascia 18-24 anni abbiamo la percentuale più significativa, con il 52% della popolazione che dichiara di comportarsi in questo modo. Come tale pratica va a influenzare la comprensione del testo? Sembra infatti che le abitudini acquisite on line, nell’orizzontalità della pagina web, siano trasportate nelle modalità di lettura tradizionali, su carta. Un secondo dato significativo è che il 31% degli intervistati ha dichiarato di leggere «contenuti narrativi» su Facebook e Instagram, e in questa percentuale è incluso anche un 18% di coloro che non leggono alcun libro per i dati ISTAT, segno che la forma-libro non è l’unico indicatore possibile per indagare lo stato della lettura, ma servono nuove prospettive.

<sup>13</sup> L’indagine “*Media Library OnLine “La lettura digitale. I dati di mercato e le biblioteche”*”, è stata promossa dall’AIE e MLOL ed è stata anticipata il 20 giugno 2023 in un webinar dal titolo: “*La lettura digitale. I dati di mercato e le biblioteche*”. La ricerca è stata condotta tra il 2019 e il 2022. La registrazione è disponibile qui: <<https://www.youtube.com/watch?v=WaV1oxNZt8g>> (14 giugno 2024).

Per una più consapevole progettazione didattica servirebbero dati di contesto mirati, raccolti sulla popolazione giovanile della fascia 14-19. Un primo studio è stato pubblicato nell'autunno del 2023 dal CEPPELL<sup>14</sup> ed evidenzia come, nel 60-66% dei casi, gli intervistati prediligano nel tempo libero attività connesse alla dimensione visiva, con una marcata componente interattiva, come guardare video, film su piattaforme on demand, ascoltare musica o navigare sui social, mentre per la lettura dei libri le preferenze sono il 49% e sempre su cartaceo<sup>15</sup>.

Se invece consideriamo la lettura in una prospettiva più ampia e connessa a prodotti testuali in generale, esisterebbe una specializzazione dei contenuti influenzata dal *medium*, per cui i testi di canzoni (il contenuto testuale più letto in assoluto) e le notizie sono veicolate dal digitale, mentre per il romanzo, e quindi le testualità lunghe, la preferenza è ancora per il cartaceo. Solo per i racconti il *medium* sembra essere indifferente<sup>16</sup>. Questi aspetti possono essere interessanti in chiave didattica per sostituire all'annosa questione dell'uso o meno dei *devices* a scuola una pianificazione attenta che possa inserirli proficuamente, in relazione all'esplorazione di specifici generi letterari, quali il racconto breve. Un secondo dato significativo è la scomparsa, nell'orizzonte degli studenti, dei quotidiani o delle riviste specialistiche come mezzi per informarsi, questo in parallelo al venire meno della significatività di attività legate alla lettura del "quotidiano in classe", molto diffuse nel primo decennio del XXI secolo e allora percepite come innovative e significative per la formazione di uno studente-lettore (aspettativa ovviamente disattesa nei fatti, come dimostrano i numeri dei lettori del decennio successivo), attività che nella prassi didattica odierna sono state sostituite da ricerche on line, confronto di fonti, *fact checking* etc.

Dati molto simili sono stati registrati da chi scrive nell'ultimo anno (2023-24) in un'indagine rivolta a studenti di istituti differenti del territorio provinciale<sup>17</sup>, a confermare una sostanziale omogeneità di abitudini di lettura "ad ampio raggio" della fascia 14-19 indipendentemente dal tipo di scuola frequentato<sup>18</sup>. In questa seconda indagine ho potuto quantificare anche altri aspetti che si pos-

<sup>14</sup> A.P. CAPPELLO, *Il futuro del leggere. Giovani e lettura, una storia contemporanea*, Castelvecchi, Roma 2023. Metodologie adottate e strutture del campione utilizzato (2000 soggetti tra i 14 e 19 anni) sono illustrate alle pp. 76-86.

<sup>15</sup> L. MAZZOLI- F. SACCHETTI, *I contenuti della lettura tra carta e digitale*, in *Il futuro del leggere*, cit., pp. 86-102.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 96.

<sup>17</sup> L'indagine è stata svolta nel territorio della Provincia di Lecco, nell'a.s. 2023-24 tra un campione di 350 studenti di più istituti, tra cui un 54% proveniente da Istituti Tecnici. Si ringraziano Paolo Panzeri, organizzatore del Festival *Leggermente* e Confcommercio per la condivisione dei risultati, che sono stati finalizzati a una più consapevole pianificazione delle attività di lettura sul territorio, secondo un modello che richiama la verticalità e progressività tra i vari ordini scolastici.

<sup>18</sup> Anche questo mi sembra un dato significativo che contrasta con la diffusa percezione di differenze tra studenti dei Licei e di altri indirizzi.

sono osservare in aula o ricavare da conversazioni ed elaborati scritti degli studenti. Innanzitutto i testi di tipo multimodale (che uniscono alla parola scritta musica e immagini, video) sono percepiti in maniera positiva (69%), ma solo per il 35% rappresentano un incentivo alla lettura. Si legge indifferentemente in tutte le lingue: grazie ad un uso sistematico dei traduttori automatici, l'81% degli intervistati afferma di poter accedere a qualsiasi contenuto di interesse indipendentemente dalla lingua.

Per poter progettare attività didattiche, è importante notare il fatto che l'accesso alla rete avviene nel 97% dei casi da smartphone in qualsiasi momento della giornata: questo significa che anche la lettura (e lo studio!) dei materiali didattici forniti dai docenti in formato digitale avviene sul telefono, con tutti i risvolti sulla comprensione e l'apprendimento. Solo il 54% degli studenti dichiara di disporre anche di un PC<sup>19</sup>.

Gli studi sulle interferenze del digitale sull'apprendimento sono solo agli inizi e probabilmente ci vorranno ancora decenni per arrivare ad alcune conclusioni<sup>20</sup>, tuttavia non è possibile, per la scuola, ignorare i dati di contesto e le acquisizioni recenti. Dal 2012 si sono diffusi gli smartphone con connessione Internet permanente e quindi gli studenti attualmente in età scolare sono i più soggetti ai cambiamenti; grazie alle nuove tecniche di laboratorio, le neuroscienze stanno facendo significativi passi in avanti nello studio del cervello che legge, che è plastico e capace di adattarsi ai cambiamenti. Al momento non è possibile affermare con certezza la dicotomia tra pensiero superficiale e profondo in relazione a digitale e cartaceo, sembra invece confermata l'inferiorità dello schermo per i testi complessi<sup>21</sup> e il fatto che l'esposizione ai soli testi digitali non sia sufficiente per creare lettori forti. Interessante è anche la prospettiva di Sara

<sup>19</sup> Questo vale anche per la scrittura: l'esecuzione dei compiti scritti avviene sempre di più su smartphone, con una significativa interferenza tra scrittura e digitazione. Le indagini internazionali hanno evidenziato che le performance degli studenti peggiorano quanto più frequente è l'uso della tecnologia digitale in classe, e che chi studia con più frequenza nel formato cartaceo ha migliori prestazioni di lettura e trascorre più tempo a leggere anche nel tempo libero (report *Ocse 21st Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World 2021*). Si rimanda a Andrea Nardi per una riflessione più ampia sul tema: A. NARDI, *Il lettore distratto. Leggere e comprendere all'epoca degli schermi digitali*, Firenze University Press, Firenze 2022.

<sup>20</sup> Per un inquadramento della situazione si veda la dichiarazione di Stavanger: E-READ. 2019. *Stavanger Declaration on the Future of Reading* (2019): <<http://ereadcost.eu/stavanger-declaration/>> (14 giugno 2024); cfr inoltre M. GUI, *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?*, Il Mulino, Bologna 2019 e *The Evolution of Reading in the Age of Digitisation* un progetto europeo di 4 anni che ha analizzato gli effetti della digitalizzazione dei testi scolastici, e ha coinvolto più di 170.000 partecipanti, su cui vedi *infra*.

<sup>21</sup> A. MANGEN, A. VAN DER WEEL, *The evolution of reading in the age of digitisation: an integrative framework for reading research*, «Literacy», 2016, 50, pp. 116-124: <[https://www.researchgate.net/publication/294633606\\_The\\_evolution\\_of\\_reading\\_in\\_the\\_age\\_of\\_digitisation\\_An\\_integrative\\_framework\\_for\\_reading\\_research](https://www.researchgate.net/publication/294633606_The_evolution_of_reading_in_the_age_of_digitisation_An_integrative_framework_for_reading_research)> (15 giugno 2024).

J. Margolin<sup>22</sup>, che una decina di anni fa notava come, indipendentemente dal supporto, fossero i comportamenti di lettura (quali seguire con il dito, rileggere il testo, annotare, muovere le labbra anche durante la lettura silenziosa) a influire nella capacità di comprensione e decodifica, ma solo nel caso di testi narrativi. Insomma, per dirla con la più grande neuroscienziata della lettura, Maryanne Wolf<sup>23</sup>, proprio perché l'uomo non è nato per leggere, la scuola ha la possibilità (e il dovere) di progettare azioni trasformative e generare esperienze di lettura.

### *Il curriculum di lettura*

Al di là delle lamentele dei docenti sullo scarso tempo a disposizione di fronte a mille incombenze, lamentele plausibili ma poco produttive se ci si ferma ed esse, è necessario chiedersi come la scuola, negli spazi, nei modi e nei tempi che gli sono propri, possa generare un'azione trasformativa negli studenti, e quindi contribuire alla formazione di lettori competenti per la vita. È plausibile che la scuola da sola non raggiunga l'obiettivo, ma che contribuisca, in accordo con altri attori, a generare *esperienze di lettura* significative e *habitus* mentali trasferibili nella vita. Se si allarga lo sguardo alla scuola come Istituzione, che disciplina l'individuo per almeno una decina di anni, è evidente come sia l'unica possibilità di una "autentica" educazione alla lettura, intendendo "educazione" come una azione trasformativa, sistematica e duratura, che miri a precisi obiettivi<sup>24</sup>. Se invece facciamo riferimento alla promozione della lettura, svolta da una pluralità di soggetti, ci troviamo di fronte ad azioni sporadiche, frammentate che spesso presuppongono un destinatario già lettore: pertanto la attività di promozione dovrebbe essere compresa tra le occasioni di educazione alla lettura e non essere confusa con essa. In altre parole, il classico incontro con l'autore non può esaurire l'educazione alla lettura nella progettazione del singolo docente, ma è una modalità (di promozione?) per raggiungere alcuni obiettivi didattici e va inserita in un contesto più ampio. Allo stesso modo la scuola non può essere l'unico attore in gioco, perché ha bisogno almeno di una virtuosa collaborazione con altri attori, per esempio i sistemi bibliotecari, vista la carenza cronica di biblioteche scolastiche e personale formato<sup>25</sup>.

<sup>22</sup> S.J. MARGOLIN *et al.*, *E-readers, Computer Screens, or Paper: Does Reading Comprehension Change Across Media Platforms?*, «Applied Cognitive Psychology», 2013, 27, pp. 512-519.

<sup>23</sup> M. WOLF, *Proust e il calamaro*, Vita e Pensiero, Milano 2012; EAD., *Lettore vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e Pensiero, Milano 2018.

<sup>24</sup> Mi riferisco qui al fondamentale: F. BATINI, *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*, Bologna, il Mulino, 2023, p. 19.

<sup>25</sup> Si ricordano i lavori decennali di Gino Roncaglia e le riflessioni almeno in G. RONCAGLIA, *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*, Laterza, Bari 2020.



Immagine 21. Fattori dell'educazione alla lettura.

Il *vulnus* principale della situazione italiana è il fatto che nella normativa siano definiti i traguardi, ma non vengano date indicazioni, strumenti, metodologie per poterli raggiungere. Mancano curricula di educazione alla lettura in verticale, che si fondino su tre importanti pilastri, quali gradualità, progressività di obiettivi e traguardi, ricorsività di pratiche<sup>26</sup>. Mancano anche analisi complesse relative alle criticità dei sistemi educativi, nonché piani di formazione dei docenti dedicati alla lettura: in questo caso i cospicui finanziamenti connessi al PNRR hanno perso un'importante occasione, dal momento che si sono concentrati sulle tecnologie, mentre il Piano Nazionale per la Promozione della Lettura varato dal 2020 si è arenato nella sua attuazione e non ha portato ancora a dati significativi<sup>27</sup>.

È dunque necessario distogliere il *focus* dal *cosa* leggere verso la definizione degli obiettivi da raggiungere, e di qui procedere a ritroso, individuando modalità e proposte più adatte. Ci si sofferma spesso su pratiche estemporanee, sul resoconto di esperienze di lettura svolte in aula con determinati testi, che sembrano funzionare in nome della partecipazione e della restituzione dei ragazzi. Gli insegnanti, soprattutto nei momenti più caldi dell'anno, inizio e fine, sono

<sup>26</sup> In questa direzione ho già lavorato in riferimento alla scrittura: M. VILLA, *L'argomentazione nella prima prova: riflessioni e proposte per curricula verticali alle superiori*, in *Il punto sulla prima prova scritta dell'Esame di Stato*, a cura di P. Rocchi, Loescher, Torino 2023, pp. 83-100.

<sup>27</sup> Il Piano nazionale per la promozione della lettura nelle scuole (legge 15 del 2020) seguito dai vari decreti attuativi, ha introdotto risorse focalizzate sulle biblioteche scolastiche e finalizzate alla creazione di nuovi modelli formativi per i docenti: il percorso è appena iniziato (triennio 2021-23); pertanto ulteriori riflessioni potranno essere fatte alla luce delle prime evidenze e dei dati disponibili in fase di monitoraggio. Le priorità individuate sono ad ampio raggio e ruotano attorno alla possibilità di offrire risorse e strutturare progetti mirati per i soggetti più fragili, rendendo la lettura uno strumento fondamentale per la lotta contro la dispersione scolastica: cfr. <<http://documenti.camera.it/leg18/dossier/pdf/CU0271.pdf>> siglato dal CEPPELL <<https://cepell.it/wp-content/uploads/2022/03/Decreto-61-MIC-MIN-ISTRUZIONE-Piano-lettura-2021-2023-signed-signed-1.pdf>>.

necessariamente alla ricerca di consigli di lettura, liste bibliografiche e devono appoggiarsi ad esperti, spesso esterni al contesto scolastico. Ma i soli titoli non bastano, anche perché non funzionano allo stesso modo in tutte le classi. Il criterio della soddisfazione e dei riscontri positivi dei ragazzi non è significativo, andrebbero sondati gli effetti trasformativi di quell'esperienza anche in relazione alle abitudini di lettura che hanno generato o meno.

A conferma di ciò propongo i risultati di un sondaggio svolto all'interno dell'Istituto scolastico in cui lavoro al termine dell'anno scolastico 2022-23 in cui si sono svolte attività di educazione alla lettura. Dall'indagine in un campione casuale di 400 alunni emerge che l'“effetto scuola” sulla disponibilità a leggere altri libri in autonomia è stato nullo per il 56% degli intervistati, mentre il 18%, proprio in seguito alle attività mirate svolte in aula, ha confermato la propria disaffezione verso la lettura. Pertanto un 35% del campione ha dichiarato di non aver letto nessun libro durante l'anno scolastico, presumibilmente cercando scorciatoie all'effettiva lettura di un testo assegnato dal docente. Eppure, la percezione degli insegnanti al termine delle attività era stata positiva nei report, questo sulla base di percezioni soggettive e fondate sui criteri della partecipazione e condivisione. Tornando al sondaggio, appare significativo il fatto che nella scelta di un libro siano stati proprio i social ad influenzare maggiormente o il consiglio dei pari; la scuola incide solo per una bassa percentuale di intervistati (15%), mentre spopolano *tiktokers* o *booktubers*.

Nella parte del sondaggio in cui si è chiesto ai ragazzi di farsi promotori attivi della lettura, è possibile notare che i consigli ai coetanei sono stati i libri proposti dalle varie attività scolastiche – e questo stupisce, data la rivendicazione di spazi di autonomia, e nel contempo indica che la capacità di scelta “da lettori” è limitata – oppure i titoli *mainstream* del momento, commerciali, fantasy etc. Per incentivare la lettura, l'indicazione unanime degli studenti ai docenti è stata quella di adottare pratiche social. Di qui allora la necessità di inserire nel curriculum di lettura attività di *social reading*, come già proposto da molta letteratura sul tema<sup>28</sup>, strumenti di condivisione di esperienze di letture (es. padlet e lavagne condivise) o attività di riappropriazione e transcodificazione che privilegino la multimodalità, quindi prodotti “altri”, derivati dall'intersezione di più canali, dalle riscritture, a contenuti audio-video, alle immagini. Questo riprodurrebbe da vicino il contesto di porosità della lettura con altre forme, ma in una misura più critica e sorvegliata.

### ***Strutturare le attività***

<sup>28</sup> Ne ho discusso con Nicola Cavalli, a cui si rimanda: N. CAVALLI, *Come promuovere la lettura attraverso il social reading*, Editrice bibliografica, Milano 2016.

La specificità professionale del docente è allora quella di strutturare l’attività didattica e introdurre pratiche graduate e presumibilmente efficaci, che permettano agli studenti di diventare lettori competenti: questo significa lettori che sappiano costruire consapevolezza di sé attraverso negoziazioni di significato e le domande di senso che la lettura pone. Pertanto il docente dovrebbe variare pratiche e proposte nel tempo, tenendo conto di alcune polarità.

La prima è la lettura per piacere vs la lettura obbligata<sup>29</sup>. Nel primo caso la libera scelta sarà possibile solo dopo che il lettore ha sviluppato adeguate competenze per selezionare cosa possa essere adatto ai propri gusti e abbia disponibilità di testi in linea con i propri interessi e capacità. È allora necessario un lavoro preliminare per allestire una biblioteca di classe /scolastica, o promuovere la frequentazione dei luoghi che valorizzino i libri. La lettura obbligata di un unico libro ha invece il vantaggio di prestarsi a una fruizione collettiva, a momenti di scambio e discussione su quanto letto, in modalità cooperativa.

Una seconda polarità è quella tra lettura simpatetica vs lettura critica. Se la prima è fondamentale per avvicinare al libro, soprattutto in un contesto caratterizzato da una forte componente narcisistica e di auto-rispecchiamento, come avviene sui social (è molto forte la circolazione sui social di consigli di lettura tra pari), è oggi più che mai necessario sperimentare tramite i libri anche una realtà scomoda, alternativa, che genera spaesamento e straniamento, come più volte sottolineato da Emanuele Zinato e Romano Luperini<sup>30</sup>. Martha Nussbaum ha individuato proprio nello specifico letterario il funzionamento in simultanea delle due tipologie di lettura, quella simpatetica e quella critica, che si autoalimenterebbero a vicenda: la lettura critica, ad esempio, permette di valutare il perché certi personaggi e situazioni abbiano il potere di attirare e monopolizzare i sentimenti del lettore<sup>31</sup>.

E ancora, altro snodo fondamentale è la contrapposizione tra lettura individuale vs lettura a voce alta. Anche in questo caso si prendono in esame strategie con differenti finalità. Nella seconda possibilità si lavora sul recupero della dimensione dell’ascolto, in cui la ritualità del dono narrativo che riproduce le modalità di fruizione della prima infanzia quando un adulto necessariamente faceva da mediatore di storie, anche nella direzione di un’equità di condizioni e opportunità per tutti.

<sup>29</sup> Significativa la riflessione in: G. MARCHETTA, *Lettori si cresce*, Einaudi, Torino 2016.

<sup>30</sup> E. ZINATO (a cura di), *Insegnare letteratura: Teorie e pratiche per una didattica indocile*, Laterza, Bari 2022; R. LUPERINI, *Insegnare letteratura oggi*, Manni, Lecce 2013.

<sup>31</sup> M. NUSSBAUM, *Giustizia poetica. Immaginazione letteraria e vita civile*, traduzione di G. Bettini rivista da E. Greblo, Mimesis, Milano -Udine 2012.

## ***Per una didattica della lettura: gradualità, progressività, ricorsività***

Nell'ultimo ventennio sono stati fatti passi importanti in merito alla riflessione sulla lettura, in relazione anche a significative convergenze. Da un lato la crisi dell'impostazione strutturalistica ha introdotto nella scuola quello sguardo differente che la critica letteraria aveva indagato alla fine del secolo scorso, spostandosi dal testo al lettore, ai meccanismi della ricezione (con Mukařovský, Jaus, Iser), ma anche alle dinamiche e pratiche di lettura. Pioniere in questo secondo campo è stato senz'altro il mio maestro Vittorio Spinazzola<sup>32</sup>, che ha osservato la lettura in una dimensione pragmatica, come attività in cui si esplicita il rapporto concreto tra letteratura e società. Si sono così sviluppate in aula molteplici sperimentazioni di pratiche di lettura<sup>33</sup>, anche dal basso, che hanno chiamato in causa non solo la pedagogia, ma anche le neuroscienze e la sociologia, nella consapevolezza che tali pratiche sono prodotti culturali variabili nel tempo, ma che, d'altro lato, richiedono una progettazione strutturata. Le neuroscienze e gli studi in merito alla rivoluzione digitale in atto hanno poi facilitato uno sguardo più consapevole sul contesto, in cui lettura e scrittura permeano la quotidianità ma in forme testuali peculiari, ovvero decentrate, plurali e destrutturate. Questo determina una forte porosità tra scrittura spontanea e controllata, tra lettura a salti e lettura continuativa – per fare degli esempi – a sottolineare come l'incidenza del contesto e delle sue trasformazioni non possa essere ignorata nella prassi didattica. Gli studi di Maryanne Wolf hanno evidenziato i rischi dell'immersione totale nell'ecosistema digitale, a discapito di immaginazione, empatia e pensiero critico, d'altro lato la sua proposta di attrezzare il cervello «bi-alfabetizzato» conferisce una grande responsabilità all'attività educativa<sup>34</sup>.

Insegnare a leggere deve cambiare nel tempo, negli scopi e nelle modalità in parallelo allo sviluppo cognitivo ed emotivo dei discenti<sup>35</sup>. Posto che ogni

<sup>32</sup> Si ricorda, almeno: V. SPINAZZOLA, *Critica della lettura*, Editori Riuniti, Roma 1992, ID., *La democrazia letteraria*, Il Saggiatore-Fondazione Arnoldo e Alberto Mondadori, Milano 2001, ID., *L'esperienza della lettura*, Unicopoli, Milano 2010 e le riviste «Pubblico» (1977-87) e «Tirature» (1991-).

<sup>33</sup> Per una disamina delle pratiche di lettura diffuse, funzionale anche a corsi di formazione per docenti e tavoli della lettura coordinati da chi scrive, e per l'aggiornamento bibliografico, si rimanda al mio M. VILLA, *Leggere a scuola: una questione aperta*, «Griseldaonline», ottobre 2023 <<https://site.unibo.it/griseldaonline/it/dibattiti-e-questioni/marianna-villa-leggere-scuola-questione-aperta>> (15 giugno 2024).

<sup>34</sup> WOLF, *Proust e il calamaro*, cit., e EAD., *Lettore vieni a casa*, cit.

<sup>35</sup> Tiziana Mascia ha impostato uno studio in verticale per formulare un curriculum per la scuola primaria, partendo dall'assunto che la letteratura sia un processo a lungo termine e utilizzando i dati ricavati anche dalle varie indagini internazionali cfr. T., MASCIA, *I percorsi del lettore. Teorie e buone pratiche per la formazione*, Edizioni Sinestesie, Roma 2020. Come parametro di confronto per il nostro discorso segnalò i livelli definiti dall'INVALSI; anche se in questa sede

studente ha una storia personale e che le classi presentano lettori molto diversi tra loro, può essere significativo variare approcci e metodi nel corso della scolarizzazione. Oggi si tende spesso a estendere una pratica che sembra funzionare su altri ordini di scuola, con risultati spesso non soddisfacenti. Quali sono invece gli aspetti irrinunciabili in un curriculum di lettura? Sicuramente generare esperienze e favorire momenti di condivisione, ma anche far vedere come lettori esperti si comportano, sfruttando quindi la logica del confronto tra pari. Tra le evidenze riportate dall’ILA ritroviamo appunto la motivazione al leggere come motore efficace di miglioramento<sup>36</sup>. È una mitologia ingenua quella che basti assegnare la lettura per generare amore della lettura, o per rimuovere difficoltà nella comprensione del testo e nella capacità di fare inferenze. Semmai il circolo “virtuoso” dell’“imparare a leggere leggendo” può valere solo per coloro che già sono lettori motivati. Già una decina di anni fa il Progetto europeo ADORE sulle competenze di lettura nei ragazzi di 11 Paesi europei<sup>37</sup> aveva evidenziato alcune buone pratiche in sede didattica, come insegnare strategie di lettura, anche con l’ausilio di organizzatori grafici e semantici, elaborare domande di senso e valorizzare momenti di apprendimento cooperativo e di emulazione di lettori forti.

Nel progettare un curriculum risulta significativo lavorare sia in orizzontale, intrecciando generi e pratiche, che in verticale, in prospettiva diacronica.

Nel primo biennio del secondo grado, anche al fine di creare una comunità di lettori tra ragazzi che provengono da differenti realtà e con livelli non omogenei, è importante sperimentare modalità differenti di lettura, favorendo esperienze significative intorno a tre polarità:

1. Esperienze di lettura indipendente
2. Moduli di lettura ad alta voce
3. Conversazioni sui libri e consigli di lettura tra pari

non mi addentro nelle numerose criticità. Si osservi il livello di competenze IV (tra 14 e i 17 anni) in cui gli studenti dovrebbero saper leggere una vasta gamma di materiali complessi, sia informativi sia narrativi, analizzare molteplici punti di vista. I lettori dovrebbero essere in grado di affrontare la lettura di testi lunghi e poco conosciuti e integrare la lettura con la conoscenza pregressa in diversi settori e in maniera critica. Sia i compiti riflessivi sia quelli interpretativi richiedono una completa e dettagliata comprensione di un testo il cui contenuto o forma non è familiare e il confronto con concetti contrari alle aspettative. Per conquistare tali obiettivi gli studenti dovrebbero consolidare le strategie metacognitive fondamentali per la comprensione della lettura nelle materie disciplinari, ed esplorare il linguaggio settoriale anche al di fuori del contesto scolastico.

<sup>36</sup> ILA INTERNATIONAL LITERACY ASSOCIATION, *Reading Fluently Does Not Mean Reading Fast* [Literacy leadership brief]. Newark 2018: <<https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ilareading-fluently-does-not-mean-reading-fast.pdf>>. (14 giugno 2024).

<sup>37</sup> C. GARBE, K. HOLLE, S. WEINHOLD, *ADORE-Teaching Struggling Adolescent Readers in European Countries: Key Elements of Good Practice*, Peter Lang, Berna 2010.

Come ha sottolineato Tiziana Mascia, una pedagogia della lettura per piacere dà migliori risultati quando risulta informale e sociale, e promuove testi che invogliano la lettura<sup>38</sup>. Al termine del biennio è ragionevole pensare che lo studente sia in grado di muoversi in autonomia tra i testi e di fare le giuste inferenze per la comprensione dei significati. Un secondo aspetto, su cui ancora occorrerebbe lavorare nei primi anni, visti i risultati dei dati di contesto, è appunto lo sviluppo di un gusto personale per la lettura, che permetta allo studente di dare consigli e di scegliere libri adatti alle proprie inclinazioni. Grazie all'esplorazione di generi e forme, garantita da una programmazione disciplinare di Italiano meno rigida rispetto al triennio, è davvero significativo lavorare su una molteplicità di letture all'insegna della varietà e della personalizzazione<sup>39</sup>, mediante sessioni laboratoriali che valorizzino momenti di confronto e restituzione. È quindi importante progettare le attività di lettura all'interno dell'Istituto coinvolgendo tutto il Consiglio di Classe, e in parallelo aprirsi all'esterno, creare reti di scuole, implementare la biblioteca scolastica o di classe e partecipare a momenti collettivi di restituzione e condivisione. In questa fase del curriculum verticale, quindi solo dopo i 14 anni di età – a differenza di quanto sostiene M. Wolf e sulla base di studi realizzati nel nostro Paese –, è significativo introdurre esperienze di *social reading*<sup>40</sup>, *book trailer* etc. con la finalità di una condivisione dell'esperienza, tanto più necessaria in un momento delicato dello sviluppo in cui le possibilità di scambio con gli adulti si realizzano prevalentemente a scuola, ma anche per l'educazione ai media digitali. Nella pluralità di scelte e generi è significativo, in relazione al curriculum di scrittura, proporre anche testi di saggistica.

<sup>38</sup> T. MASCIA, *Pedagogia del leggere per piacere. Il ruolo della motivazione e l'identità del lettore*, «Pedagogia più Didattica» Edizioni Centro Studi Erickson, Trento 2023.

<sup>39</sup> Sulla lettura come «arte personale» ha insistito N. Atwell, per cui la zona di lettura è sia la situazione didattica dedicata alla lettura libera nella scuola, sia lo spazio e il tempo dell'esperienza estetica, una sorta di «stato di lettura» di luogo virtuale in cui il lettore si sprofonda e, per un certo periodo di tempo, scompare, fondata sulla libera scelta di opere messe a disposizione in una biblioteca di classe, come previsto dalle diverse declinazioni del metodo del Writing and Reading Workshop elaborato nell'ambito del Teachers College della Columbia University e di recente importato in Italia: J. POLETTI RIZ, S. POGNANTE, *Educare alla lettura con il WRW - Writing and Reading Workshop. Metodo e strumenti per la scuola secondaria di primo grado*, Erickson, Trento 2022; S. MINUTO, E. GOLINELLI, *Amano leggere, Sanno scrivere*, Pearson, Milano 2019, EAD., *Lettori e scrittori crescono*, Pearson, Milano 2021. Cfr: N. ATWELL, *La zona di lettura. Come aiutare i ragazzi e le ragazze a diventare lettori abili, appassionati, abituali, critici*, traduzione di A. Nesti, Loescher, Torino 2023.

<sup>40</sup> Con *digital reading* si intende una pratica di lettura condivisa in cui gli studenti possono leggere un testo, commentarlo e discuterlo secondo le dinamiche proprie dei social network e attraverso lo smartphone, che, come si è visto, è la modalità predominante di accesso alla Rete.

È ragionevole pensare che il gusto e la motivazione alla lettura possano essere sviluppati entro i 16 anni? È ragionevole pensare che possano essere acquisite anche adeguate strategie di lettura? Perché l’insegnamento della letteratura, centrale negli anni successivi e unica possibilità che si offre allo studente di contatto con i capolavori della nostra tradizione, debba essere messa sotto accusa per carenze che – è bene rimarcarlo – sono strutturali?

Nel secondo biennio e quinto anno, infatti, è fondamentale un lavoro in verticale, nella stratificazione cronologica e nei rapporti con la tradizione. Il focus della didattica dovrà essere orientato alle strategie di specifiche di lettura “letteraria”, ovvero quegli “strumenti critici” che permettono di cogliere il nesso tra il testo e il contesto, il sistema della tradizione nel quale il testo si iscrive e prende significato. Alla lettura diretta delle opere vanno alternati quadri di sintesi e orizzonti interpretativi, anche per uscire da quella logica narcisistica e orizzontale della rete per cui ogni interpretazione può essere corretta e autorizzata. Si tratta insomma di traghettare gli studenti verso il mondo adulto, non più autocentrato, ma all’insegna del rispetto dei punti di vista altrui e della possibilità di interpretare criticamente la realtà testuale, con la capacità, in parallelo, di giustificare le proprie posizioni. Come ha sottolineato più volte anche Todorov<sup>41</sup>, il pensiero letterario, attraverso testi rappresentativi, è davvero in grado di aggirare stereotipi e banalizzazioni oggi sempre più pervasivi nel discorso comune.

Nella salvaguardia dell’impostazione storicistica, Bruno Falchetto<sup>42</sup>, consapevole della dimensione psicologica e sociale dell’esperienza della lettura, ritiene necessario mettere in atto anche al triennio pratiche in grado di sollecitare l’attivazione delle opere letterarie in quanto “narrazioni” che si incarnano nel giovane lettore (quindi all’insegna di una continuità verticale con gli obiettivi del biennio), in modo da favorire «la fruizione estetica di un testo letterario», per cui propone strategie per una «didattica reattiva», capace di agire «sull’immagine della lettura che giorno per giorno gli studenti si formano», il che significa ritagliare, anche nel triennio, delle «zone di lettura libera», definite «ZLL».

Se leggere cambia la vita, è anche vero che le esperienze vissute, insieme al bagaglio di conoscenze, incidono a loro volta sul modo di leggere, lo modificano continuamente, in un circolo che solo in questo modo può diventare davvero “virtuoso”. E senza dubbio la scuola ha una possibilità concreta di innestare tale circolo, se lavora con gradualità, ricorsività e in modo progressivo.

<sup>41</sup>T. TODOROV. *La letteratura in pericolo*, trad. E. Lana. Seconda Edizione, Garzanti, Milano 2018.

<sup>42</sup>B. FALCETTO, *Servono per vivere. Verso un’educazione all’uso della letteratura*, in *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*, a cura di G. Langella, ETS, Pisa 2014, pp. 39-64.

## Bibliografia

- ATWELL, N., *La zona di lettura. Come aiutare i ragazzi e le ragazze a diventare lettori abili, appassionati, abituali, critici*, trad. di A. Nesti, Loescher, Torino 2023.
- BANDINI, E., *Non come un romanzo, Retoriche scolastiche ed educazione alla lettura*, «Between», 2014, IV, 7.
- BATINI, F., *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*, il Mulino, Bologna 2023.
- BLEZZA PICHERLE, S., *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*, Franco Angeli, Milano 2016.
- CAPPELLO, A.P., *Il futuro del leggere. Giovani e lettura, una storia contemporanea*, Castelvevchi, Roma 2023.
- CARR, N., "Is Google Making Us Stupid? What the Internet is Doing to Our Brains", «The Atlantic», 2018, <<https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/>> (14 giugno 2024).
- CAVALLI, N., *Come promuovere la lettura attraverso il social reading*, Editrice bibliografica, Milano 2016.
- CREPALDI, N., *Neuropsicologia della lettura. Un'introduzione per chi studia, insegna o è solo curioso*, Carocci, Roma 2020.
- DE MARCHI, V., *Tempi Digitali. Atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia*, Save the Children, Roma 2023.
- E-READ, *Dichiarazione di Stavanger COST 'E-READ'. Sul Futuro della Lettura*, 2019, <<https://www.stavangerdeclaration.org/wp-content/uploads/2019/03/Dichiarazione-di-Stavanger-ITA-.pdf>> (14 giugno 2024).
- FALCETTO, B., *Servono per vivere. Verso un'educazione all'uso della letteratura*, in *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*, a cura di G. Langella, ETS, Pisa 2014, pp. 39-64.
- GARBE, C., HOLLE., K., WEINHOLD, S., *ADORE-Teaching Struggling Adolescent Readers in European Countries: Key Elements of Good Practice*, Peter Lang, Berna 2010.
- GUI, M., *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?*, il Mulino, Bologna 2019.
- ILA INTERNATIONAL LITERACY ASSOCIATION, *Reading Fluently Does Not Mean Reading Fast, Literacy leadership brief*, Newark 2018, <<https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ilareading-fluently-does-not-mean-reading-fast.pdf>> (14 giugno 2024).
- Invalsi, *PIRLS 2016 Descrizioni dei livelli di competenza (Appendice E)*, 2017, <[https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2016/documenti/risnaz/Appendice\\_E\\_PIRLS\\_Descrizione\\_rendimento\\_esempi\\_prove\\_rilasciate.pdf](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2016/documenti/risnaz/Appendice_E_PIRLS_Descrizione_rendimento_esempi_prove_rilasciate.pdf)> (14 giugno 2024).

- LUPERINI, R., *Insegnare letteratura oggi*, Manni, Lecce 2013.
- MANGEN, A., VAN DER WEEL A., *The Evolution of Reading in the Age of Digitisation: An Integrative Framework for Reading Research*, «Literacy», 50, 2016, pp. 116–124.
- MARCHETTA, G., *Lettori si cresce*, Einaudi, Torino 2016.
- MARGOLIN S.J., *E-readers, Computer Screens, or Paper: Does Reading Comprehension Change Across Media Platforms?*, «Applied Cognitive Psychology», 2013, 27, pp. 512-519.
- MASCIA, T., *Pedagogia del leggere per piacere. Il ruolo della motivazione e l'identità del lettore*, «Pedagogia più Didattica» Edizioni Centro Studi Erickson, Trento 2023.
- EAD., *I percorsi del lettore. Teorie e buone pratiche per la formazione*, Edizioni Sinestesie, Roma 2020.
- MINUTO, S., GOLINELLI, E., *Lettori e scrittori crescono*, Pearson, Milano 2021.
- EAD., *Amano leggere, Sanno scrivere*, Pearson, Milano 2019.
- MIUR MINISTERO DELL'ISTRUZIONE DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma 2010.
- NARDI, A., *Il lettore distratto. Leggere e comprendere all'epoca degli schermi digitali*, Firenze University Press, Firenze 2022.
- NUSSBAUM, M., *Giustizia poetica. Immaginazione letteraria e vita civile*, Mimesis, Milano-Udine 2012.
- EAD., *L'intelligenza delle emozioni*, il Mulino, Bologna 2001.
- OLINI, L., TATTI, S., *La giornata di un lettore. Un progetto di educazione alla lettura dell'Associazione degli Italianisti e del Centro per il Libro e la Lettura*, Loescher, Torino 2021.
- PIAZZA, I., *Lo spazio mediale del web e la nascita di una letteratura «granulare»*, in *Spazio mediale e morfologia della narrazione*, a cura di S. Martin, I. Piazza, Franco Cesati Editore, Firenze 2019, pp. 39-62.
- PIRLS, *La comprensione della lettura in quarta primaria*: <[https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2021/documenti/RappNaz/PIRLS2021\\_RapportoNazionale.pdf](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2021/documenti/RappNaz/PIRLS2021_RapportoNazionale.pdf)> (14 giugno 2024).
- PISA 2009 Assessment Framework: *Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*, PISA, OECD Publishing, Paris, 2010, <<https://doi.org/10.1787/9789264062658-en>> (14 giugno 2024).
- POLETTI RIZ J., POGNANTE, S., *Educare alla lettura con il WRW - Writing and Reading Workshop. Metodo e strumenti per la scuola secondaria di primo grado*, Erikson, Trento 2022.
- RIVOLTELLA, P.C., *Neurodidattica, insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2011.

- ID., *Tempi della lettura. Media, pensiero, accelerazione*, Scholè, Brescia 2020.
- RONCAGLIA, G., *La quarta rivoluzione. Sei lezioni sul futuro del libro*, Laterza, Roma-Bari 2010.
- ID., *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*, Laterza, Bari 2020.
- SERAFINI, F., *Leggere giorno per giorno*, Equilibri, Modena 2024.
- SPINAZZOLA, V., *Critica della lettura*, Editori Riuniti, Roma 1992.
- ID., *L'esperienza della lettura*, Unicopoli, Milano 2010.
- ID., *La democrazia letteraria*, Il Saggiatore-Fondazione Arnoldo e Alberto Mondadori, Milano 2001.
- STEINER, G., "Domani", settembre 1970 - gennaio 1971, in ID, *Nel castello di Barbablù*, Garzanti, Milano 2011.
- TODOROV, T., *La letteratura in pericolo*, trad. di Emanuele Lana, Garzanti, Milano 2018.
- VENUDA, F., BISCETTI, A., *Come realizzare biblioteche scolastiche efficaci*, Editrice Bibliografica, Milano 2020.
- VILLA, M., *L'argomentazione nella prima prova: riflessioni e proposte per curricoli verticali alle superiori*, in *Il punto sulla prima prova scritta dell'Esame di Stato*, a cura di P. Rocchi, Loescher, Torino 2023, pp. 83-100.
- EAD., *Leggere a scuola: una questione aperta*, «Griseldaonline», ottobre 2023.
- WOLF, M., *Skim reading is the new normal. The effect on society is profound*, «The Guardian», 25 agosto 2018, <<https://www.theguardian.com/commentisfree/2018/aug/25/skim-reading-new-normal-maryanne-wolf>> (14 giugno 2024).
- EAD., *Lettore vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e Pensiero, Milano 2018.
- EAD., *Proust e il calamaro*, Vita e Pensiero, Milano 2012.
- ZINATO, E. (a cura di), *Insegnare letteratura: Teorie e pratiche per una didattica indocile*, Laterza, Bari 2022.

# **Il laboratorio di lettura, la letteratura canonica: un laboratorio morale**

*Roberto Contu*

*Liceo Sesto Properzio – Assisi (Pg)*

Nei discorsi del tempo presente sulla scuola è ricorrente una messa in discussione della possibilità, ritenuta residuale, della letteratura italiana canonica di comunicare con le nuove generazioni, di intercettare quel principio di piacere che parrebbe essere la chiave unica e necessaria per significare la presenza del testo letterario nel percorso educativo. Attraverso il racconto di un'esperienza verificata nella scuola secondaria di secondo grado, si proverà a testimoniare come i testi del canone possano essere ancora portati in classe in forma integrale, non per spirito di mera conservazione di un patrimonio, quanto con il proposito di risignificarli come perno essenziale per la formazione delle studentesse e degli studenti di ogni indirizzo di studio, ma anche e soprattutto come laboratorio morale, in quanto capaci di fornire ancora gli archetipi necessari alle nuove generazioni per affrontare le questioni della contemporaneità.

*didattica della letteratura italiana, canone letterario, canone scolastico, laboratorio di lettura, scuola secondaria di secondo grado*

## ***Un laboratorio sul canone***

Con questo contributo intendo esporre il modo in cui penso e realizzo il mio laboratorio di lettura per il triennio della scuola secondaria di secondo grado. Si tratta di un modello che ho progressivamente definito a partire dal mio primo incarico nel 2003, nei tre ordini e nelle articolazioni nelle quali ho avuto modo di insegnare: l'istituto tecnico commerciale, l'istituto professionale, l'istituto tecnico tecnologico, il liceo linguistico, il liceo classico. La struttura è semplice e prevede un programma di lettura incentrato sulla letteratura italiana canoni-

ca del secondo Ottocento e del Novecento, che si svolge nel tempo scolastico ed estivo del triennio, secondo un metodo ricorsivo di presentazione, lettura, verifica delle opere. Al fine di offrire una visione d'insieme della proposta, presento anzitutto il piano del laboratorio, al quale poi farò seguire un tentativo di discussione delle ragioni alla base di tale scelta, per proporre infine alcune delle questioni di metodo che mi paiono più importanti.

<b>Terzo anno (anno scolastico)</b>	<b>Terzo anno (tempo estivo)</b>
1) C. Collodi, <i>Pinocchio</i> 2) G. Verga, <i>Vita dei campi</i> 3) L. Pirandello, <i>Il fu Mattia Pascal</i> 4) F. Tozzi, <i>Con gli occhi chiusi</i>	1) G. Ungaretti, <i>L'Allegria</i> 2) E. Lussu, <i>Un anno sull'altipiano</i> 3) I. Svevo, <i>La coscienza di Zeno</i> 4) E. Montale, <i>Ossi di seppia</i>
<b>Quarto anno (anno scolastico)</b>	<b>Quarto anno (tempo estivo)</b>
1) A. Moravia, <i>Gli indifferenti</i> 2) I. Calvino, <i>Il sentiero dei nidi di ragno</i> 3) B. Fenoglio, <i>Una questione privata</i> 4) C. Pavese, <i>La casa in collina</i>	1) P. Levi, <i>Se questo è un uomo</i> 2) E. Morante, <i>L'isola di Arturo</i> 3) L. Sciascia, <i>Il giorno della civetta</i> 4) I. Calvino, <i>La giornata d'uno scrutatore</i>
<b>Quinto anno (anno scolastico)</b>	
1) E. Morante, <i>La storia (in quattro parti)</i> 2) P.P. Pasolini, <i>Scritti corsari</i>	

## ***Le ragioni di una scelta***

La scelta di cui rendere conto è anzitutto quella di proporre un laboratorio di lettura su testi canonici della letteratura italiana. La più facile delle obiezioni potrebbe essere quella letta e dichiarata periodicamente contro certe insegnanti e certi insegnanti che insisterebbero nel fare leggere certe opere, come recentemente qualcuno ha ammonito: «ma ancora fate leggere Verga a scuola?». Proprio a riguardo mi è utile muovermi a partire dal racconto di una esperienza personale. Per motivi di studio, ho riletto da poco *I Malavoglia*. Ho sottolineato, ho trascritto, ho glossato ogni pagina con gli asterischi e i punti esclamativi, con i «questo è importante» e i «questo è bello». Ho preso di nuovo coscienza di che capolavoro sia quel romanzo, della sua grandezza, della sua universalità nel tempo e nello spazio, ma anche delle sue difficoltà, del suo esigere molto dal lettore: penso allo spaesamento che già si sconta nel secondo capitolo, alla corallità disorientante del paese, alla lingua che deflagra, al bordone continuo delle voci, al venire meno dell'agio del punto di vista riconoscibile. Terminata la lettura e

ancora tutto dentro l'importanza di quell'esperienza, mi è capitato di leggere su Wikipedia il cappello introduttivo alla pagina sul romanzo:

*I Malavoglia* è il romanzo più conosciuto dello scrittore Giovanni Verga, pubblicato a Milano dall'editore Treves nel 1881. È una delle letture più diffuse e indicate nei programmi di letteratura italiana all'interno del sistema scolastico italiano. Fa parte del *Ciclo dei Vinti*.

Proprio quell'«è una delle letture più diffuse e indicate nei programmi di letteratura italiana all'interno del sistema scolastico italiano» ha mosso in me alcune riflessioni mi pare utili al nostro discorso, e che riguardano il senso della presenza di capolavori – difficili – all'interno delle nostre scuole.

Una prima considerazione ha a che fare con la gratitudine. Ma non tanto nei confronti di Verga, avrebbe poco senso, quanto di quel sistema ermeneutico – sì, il famigerato canone che poi è anche frutto dello studio e delle scelte dei critici – che a un certo punto della nostra storia ha contribuito a fare sedimentare la consapevolezza che *I Malavoglia* fosse un romanzo essenziale, da dovere essere letto da tutti, diffuso in tutte le scuole, indicato – per lo meno fino a quando sono esistiti – in tutti i programmi. L'idea che il nostro sistema scolastico abbia fatto in modo che un libro tanto importante e bello potesse essere patrimonio comune mi è parsa confortante, di più, mi ha fatto sentire grato e chiamato a risponderne. Ma una seconda considerazione riguarda l'evidenza di come, a lettura fresca, *I Malavoglia* rimangano un testo difficile per chiunque, assolutamente difficile oggi per la nostra scuola, un'opera che presenta ostacoli oggettivi, tali da porla sotto processo dal punto di vista della sua reale spendibilità didattica.

Queste due considerazioni in apparenza dissonanti, ovvero il riconoscimento positivo dell'eredità del canone, ma anche della evidente difficoltà di uno dei suoi testi più rappresentativi, mi pare implicino naturalmente una domanda. È vero, la nostra letteratura è una miniera di capolavori che, così come *I Malavoglia*, sono stati prima canonizzati e poi messi a disposizione di tutti. Ma a scorrere le opere previste per il triennio, ovvero nel tempo in cui ci si imbarca a scuola nell'impianto storico, tanto più nell'ultimo anno ovvero nel tempo in cui la lettura integrale di alcuni capolavori sarebbe opportuna, quante e quali sono le opere che oggi un insegnante potrebbe portare senza difficoltà in classe? A riguardo ho pochi dubbi: nessuna, e lo affermo avendo in mente non solo *I Malavoglia*, ma anche opere che per lungo tempo ho considerato affidabili alla prova della classe. Se il criterio è quello della difficoltà, dal mio punto di vista, mi pare che oggi non ci sia più un Calvino o una Morante che tengano, Sciascia o Moravia che siano, men che meno Svevo o Pirandello, insomma che non ci sia nessuna opera canonica, ché di quelle stiamo discutendo, che possa garantire facile successo didattico, perché la letteratura italiana, quella che conta, è diffi-

cile, lo è sempre stata, lo sarà sempre di più per gli studenti e le studentesse di domani.

Alla luce di tutto ciò, la domanda «ma ancora fate leggere Verga a scuola?», avrebbe dunque più di un senso oltre che conservare piena legittimità. Ma va da sé che occorre prima addentrarci ulteriormente sul senso del «portare in classe» e ancora di più su un'idea del «difficile».

### *Il testo difficile in classe*

Consideriamo anzitutto il «portare in classe». È chiaro che se studenti e studentesse sono semplicemente posti e poste di fronte alla pretesa della lettura integrale delle opere come mera consegna, o peggio, come consiglio, il solo fantasticarne oggi la difesa sarebbe problematico. La notizia buona è che si fanno sempre più strada nuove metodologie di riappropriazione della lettura che stanno rinnovando profondamente l'approccio ai testi, con risultati reali e misurabili, specie nella primaria e nella secondaria di primo grado. Esperienze come il *Writing Reading Workshop* per citarne una – ma non è l'unica – prendono di petto finalmente nelle prassi lo sviluppo di competenze, tali da affrontare in prospettiva e con altri muscoli anche la scalata di certe opere del canone che però, questo va detto, sono spesso quanto di più inospitale per mettere a sistema quel «piacere della lettura», quel «gusto di leggere» come opportunità libera e zona di benessere sul quale si fondano alcuni di questi approcci.

A fronte di una libertà di scelta importante su quali letture esercitare il proprio apprendistato di molti nuovi metodi, l'essere vincolati dal canone al confronto con opere che nessun giovane lettore e giovane lettrice sceglierebbe, difficili, con promessa iniziale di rispecchiamento e gratificazione emotiva spesso pari a zero, a ragione potrebbe mettere infatti in crisi qualsiasi metodologia che si basi anzitutto sulla soddisfazione certa dello studente o della studentessa. Dichiarando che anche su presunti campioni della leggibilità, da Calvino a Fenoglio, da Buzzati a Cassola, sarebbe semplice dimostrare come oggi la lettura autonoma sia comunque impegnativa anche per i migliori studenti e le migliori studentesse delle migliori scuole, l'obiezione non potrebbe che seguitare a essere la stessa: ma perché dovremmo continuare a tentare di fare leggere certe opere? Chi ce lo impone? Non sarebbe forse il tempo di accontentarci definitivamente di qualche assaggio, qualche passo antologizzato, concedendo ad altre tipologie di letture, più «adatte al loro tempo, alla loro sensibilità» il privilegio della lettura integrale?

Proprio in virtù della persistenza di tale interrogativo, occorre spendere qualche altra riflessione sull'altro corno della questione, ovvero sul nostro

rapporto con l'idea del testo «difficile», o meglio sul perché il testo «difficile» a scuola. A riguardo faccio mia anzitutto una dichiarazione di principio: io credo che oggi e alla luce dell'orizzonte storico, sociale e culturale, nel quale i nostri alunni e le nostre alunne si trovano a formarsi, il farsi carico dell'onere di accompagnarli alla prova del testo difficile, complesso, non immediato, sia anzitutto un atto profondamente democratico. Tra mille contraddizioni e ritardi, avverto oggi come patrimonio diffuso la consapevolezza della centralità delle istanze poste dagli studenti e dalle studentesse nel processo educativo, attorno alle quali strutturare la comunità educante e questo è un gran passo in avanti. A riguardo mi interrogo però su quali esiti sortiscano certe letture di tali istanze, alle quali finalmente viene riconosciuta centralità. Noto, e a volte anche io stesso sperimento personalmente, come una naturale e fisiologica resistenza da parte dei ragazzi e delle ragazze al passo verso l'alto che il «difficile» pretende, sia spesso patteggiata dal mondo adulto come realismo della rimodulazione della domanda e quindi di ridefinizione verso il basso dell'obbiettivo. Insomma, a volte leggo dietro le migliori intenzioni un paternalismo o un maternalismo latente, per i quali il proposito di non mollare la presa sull'obbiettivo alto venga travisata in attaccamento al passato, volontà di dominio, scollamento dal reale, mentre il rinunciare senza troppi patemi al «difficile» sia adesione positiva al piano di realtà, apertura al nuovo, valorizzazione della studentessa e dello studente.

Tale piano inclinato mi pare declinare in modo assoluto, aggravando la questione democratica, alla luce del differente livello di scuola. Se ai licei quel «difficile», ovvero anche la letteratura canonica, nel più dei casi continua a essere preteso senza troppi sconti e infine anche raggiunto – perché ci sono famiglie dietro e libri in casa, quartieri e scuole di un certo tipo, tanti altri mille motivi irritanti a ripetersi ma realistici a considerarli, a partire dalla selezione progressiva del livello medio degli alunni e delle alunne –, dico che negli istituti di istruzione grettamente considerati più “bassi”, passi spesso, nemmeno troppo surrettiziamente, il tanto meglio un progetto o un compito di realtà o al limite il libretto da cento pagine sul testimone di turno, perché in fondo quello possono fare ed è giusto che pensino ad altro senza troppo scornarsi con le astrusità del canone. Non mancherà poi l'istituzione che benedirà, magari di fronte a una platea di una sala consiliare, i propri allievi e le proprie allieve che hanno fatto quella presentazione tanto bella, che hanno ricevuto il plauso dell'autorità di turno, che hanno espresso i loro pensieri pieni di emozioni positive, perché poi, alla fine, meglio essere realisti: il tempo perso dietro ai *Malavoglia* lasciamolo ai liceali delle famiglie con i libri in casa.

## *Questioni di metodo*

«Sì, va bene, ma la domanda resta ancora inevasa: come facciamo in pratica a fare leggere certi testi? Perché il dato poi è questo, non li leggeranno mai quei testi». Già, non li leggeranno mai. Ma è proprio vero? E se non fosse vero? A fronte degli ultimi cinque anni nei quali il laboratorio di lettura presentato in premessa è divenuto parte fondativa del mio lavoro in classe, ma anche con l'attenzione costante alla riflessione teorica in merito, a me pare che si riesca ancora a leggere la letteratura che conta a scuola passando attraverso quattro momenti progressivi, necessari e circoscritti, di cui ora proverò a dire.

A scuola si legge, o meglio si sceglie di leggere, anzitutto per fascinazione. Ne deve valere la pena, insomma, e in definitiva il primo a dovere rendere conto di questo, fino a convincere gli studenti tutti, è proprio il docente. Intendo dire che se il docente è il primo a essere persuaso della centralità delle opere, il che significa essere il primo ad avere letto veramente – non è scontato –, studiato e storicizzato – nel passato e nel presente –, fatte proprie – infine amato – quelle opere, io dico che continuerà a durare fatica al momento di presentarle e convincere gli studenti a procurarsi il libro, ma che tale tentativo non navigherà più nel mare nero dell'impossibile. Da questo punto di vista c'è poco da dire, perché ci sarebbe troppo da dire: è chiaro che, specie negli anni del triennio, anche un laboratorio di lettura poggia a peso morto la propria possibilità di riuscita su quell'autorevolezza del docente, sulla solidità di quel patto educativo che ogni insegnante e ogni alunno sono chiamati a stipulare e rispettare, quel patto che di fatto è la prima sfida per chiunque entri in classe, ma che non è affatto solo una buona e generica intenzione. Per quanto sia questo il campo dove più spesso ogni insegnante sperimenta i propri fallimenti ma anche i propri traguardi migliori, mi pare resti questo il primo luogo dove continui ad avere senso la distinzione tra quella che è la funzione del docente oltre il ruolo. Se è vero che alla fine la scelta finale se mettersi o meno in gioco resterà sempre (e per fortuna) in mano allo studente, è altrettanto democratico, mi pare, assumere da parte dell'insegnante l'onere di quel momento di avvio del processo educativo, quel tendere la mano a quello studente il quale farà o no, certo lui, il primo o l'ennesimo passo in avanti, il farsi carico di quella resistenza alla spinta naturale verso il basso e che è, forse davvero, la prerogativa profonda della funzione docente.

In secondo luogo, a scuola si legge per imposizione. Sì, assumendo la responsabilità di sostenerlo, mi pare lecito affermare che la lettura a scuola, *horribile dictu*, a un certo punto vada anche imposta. Perché leggere già di per sé è un atto contro natura; perché oggi più che mai innumerevoli sono i linguaggi più accessibili e gratificanti (e ovviamente non per questo meno importanti); perché, sempre tornando al confronto con le sorelle nobili delle scienze esatte,

se si impone a un certo punto la conoscenza del teorema di Lagrange, non si capisce perché non si dovrebbe imporre la lettura di *Agostino* o de *La casa in collina*. Ma per quanto possa sembrare un atto unilaterale, per esperienza d'aula, imposizione significa anzitutto organizzazione, tempi e modalità certi e non improvvisati che proprio perché tali gli studenti (dagli istituti professionali ai licei) hanno sempre mostrato di gran lunga preferire a iniziative apparentemente più libere e mutevoli ma spesso estemporanee. Nel caso di un laboratorio di lettura di questo tipo occorre arrivare in classe con idee chiare, fin dal primo giorno di scuola, su tempi, testi, modalità di verifica, perché un percorso del genere non può essere improvvisato al momento.

Nel mio caso, fin dal primo giorno di scuola del terzo anno, presento (e non propongo) nel dettaglio tutto il percorso, rivisto e verificato personalmente ogni estate e sul quale di fatto mi impegno io per primo con la classe a portarlo fino in fondo, ovvero fino al traguardo dell'Esame di Stato di cui sarà parte determinante e qualificante. Per quanto la parola imposizione appaia dunque discutibile, l'idea di fondo è che leggere non sia accessorio anzitutto per lo statuto stesso della disciplina insegnata, mentre spesso pare che il confronto diretto con i testi integrali sia un di più da ottenere solo in condizioni favorevolissime; che la scuola sia un'esperienza seria, che la serietà di un percorso del genere si basi anche sull'assunzione di responsabilità, da parte del docente e dell'alunno, rispetto a certi passaggi che di fatto restano ineludibili, ma proprio perché fondativi del proprio percorso scolastico come nel caso della lettura diretta delle opere.

In terzo luogo, a scuola si legge per verifica. Essendo quattro i libri da leggere durante ogni anno scolastico, significa che per ogni opera il tempo di lettura è di circa due mesi. Ogni libro viene introdotto in classe in una lezione specifica di un'ora in cui viene presentata l'opera cercando nel modo migliore di fornire ai ragazzi le conoscenze essenziali per accostarvisi, specie nel terzo e nel quarto anno, dove il programma di letteratura non è quello del secondo Ottocento e del Novecento; si cerca di motivare la lettura spiegando (sì, i docenti di lettere lo dovrebbero saper fare) perché si tratti di un capolavoro o comunque di un'opera importante anche oggi; vengono forniti, se necessario, strumenti di servizio utili alla lettura (sinossi, mappe dei personaggi, recensioni funzionali); occorre sapere insegnare ai ragazzi come trovare nella rete un alleato valido per leggere libri di carta; soprattutto all'inizio del percorso, occorre discutere a lungo con i ragazzi sull'atto fisico stesso del leggere, sulle difficoltà, sui modi per superarle (e anche questo sì, i docenti di lettere dovrebbero sapere spiegarlo). Infine, il giorno stesso della presentazione del libro, vanno fissati già sul registro elettronico i turni di colloqui orali (in gruppi da tre) che saranno svolti dopo due mesi. Questo modello si ripeterà nel bimestre settembre/novembre – novembre/gennaio – gennaio/marzo – marzo/maggio. Nel mese di giugno verranno pre-

sentate invece le quattro opere che gli studenti leggeranno nel tempo estivo. I colloqui orali sulle opere lette nel periodo estivo verranno svolti nei primi giorni di settembre del quarto e del quinto anno. Colloqui orali valutativi quindi come passaggio obbligato per imporre la lettura dunque? Esatto, perché non solo di questo si tratta, perché poi il punto è come vengano svolti questi colloqui orali. Ma questo non è argomento che rientra nella questione del «leggere per verifica», quanto del «leggere per soddisfazione».

Sì, perché infine si legge per soddisfazione, e il tanto vituperato tempo di verifica è anzitutto un traguardo di soddisfazione, per entrambi, docente e alunno, perché rappresenta un passaggio importante e significativo, perché si tratta per entrambi del registrare insieme il percorso, del raccogliere se va bene, di capire perché non si è raccolto e potrebbe andare altrettanto bene. Si parte anzitutto dalle difficoltà. Trattandosi di opere che il docente conosce o che, perché no, ha riletto nel tempo in cui hanno letto gli studenti, sarà semplice capire se l'alunna o l'alunno ha letto veramente, per niente, qualche parte oltre la trama su Wikipedia o Studenti.it, ma questo, specie in sede delle prime verifiche, non servirà a giustificare un voto negativo quanto a discutere e capire insieme il perché non si sia riusciti ad arrivare fino in fondo. Per chi avrà letto giusto una parte, e sarà molto verisimilmente la maggior parte della classe, sarà il momento di valorizzare quanto fatto e ragionare su quello, fornendo a ogni singolo alunno o alunna i consigli adatti e specifici che a riguardo un docente (sì, i docenti di lettere lo dovrebbero saper fare) capirà essere opportuni per ognuno di loro, al fine di «aumentare il fiato della lettura». Per chi infine avrà letto tutta l'opera, molto pochi inizialmente, sarà quello il momento in cui non si starà tanto a sindacare sulla sequenza o la macrosequenza, ma piuttosto quello in cui, insieme, si potrà essere liberi di interpretare quel personaggio o quel finale, di storicizzare nel passato ma anche nel presente quel fatto, di dire infine perché il libro c'è sembrato brutto o bello (o, molto più spesso, indifferente) e soprattutto mostrare a tutta la classe quanto possa essere gratificante e alla portata di tutti un confronto di questo tipo.

A questo punto ogni colloquio dovrà essere nobilitato con una valutazione reale, comunicata e giustificata davanti a tutti, motivando ad alta voce le ragioni e i criteri che la hanno determinata e che essendo una valutazione seria, frutto del lavoro del docente e dell'alunno, andrà a fare media per l'orale a tutti gli effetti. Ma come, ancora i voti? Ancora le interrogazioni? Sì, certo, i voti e le interrogazioni, o valutazione formativa se ci fa stare più tranquilli: perché si tratta di farsi carico con responsabilità di una delle fasi più delicate del processo educativo, quello in cui si traccia il percorso, si registra il progresso o si prende in mano la difficoltà, in sintesi si cresce insieme, docente e alunno e non si ha paura di farlo, che mica è una cosa semplice ma è importante, è essenziale.

## *Questioni aperte*

Ho bene in mente quanto potrebbe apparire semplice quanto proposto, privo di intuizioni didattiche originali, di fatto una prassi che da sempre molti insegnanti naturalmente mettono in campo. Ripenso anche a questi anni in cui ho svolto questa attività e considero come in effetti i lavori sul lungo periodo, e un laboratorio di lettura lo è, basino la loro fortuna su un impianto semplice ma solido, organizzato, che abbia in sé gli anticorpi contro quell'inerzia della classe che se sulla singola lezione può essere sorpresa dal guizzo didattico creativo, negli anni necessita della costanza della corsa lenta del fondista. Ma rimangono innumerevoli le questioni lasciate aperte.

Occorrerebbe imbastire anzitutto un discorso articolato su quanto sia importante lavorare in classe sulle competenze di lettura, e su questo come detto c'è chi lo sta facendo e bene, ma anche – e questo temo si faccia meno, i primi scettici sono spesso gli insegnanti – sulla negoziazione in classe del riconoscimento dell'importanza di quella scelta, di quell'atto, di quella fatica della conquista del testo canonico e difficile. Sarebbe utile anche definire cosa si intenda per “piacere” e “soddisfazione” dei ragazzi, avere anche il coraggio di giudicarlo quel piacere, capire a che punto sia, sfatarne la sacralità, valutarlo, ché ogni piacere non è mai neutro e sempre e anche frutto di condizionamenti, dell'epoca e del mercato; a riguardo spingersi a ragionare su quanto certa totemizzazione della immagine dello studente da parte del mondo adulto sia, per paradosso nemmeno troppo velato, quanto di più autoritario e autoassolutorio esista. Converrebbe anche fermarsi sulla gradualità necessaria, ma troppo spesso appiattita nei grandi discorsi sul leggere, che si è tenuti a rispettare, poiché se da ragazzine e ragazzini, nella prima adolescenza, la palestra del libro che accoglie è determinante, al triennio, parimenti, quando l'età adulta è alle porte, la responsabilità educativa della letteratura canonica dovrebbe essere dovuta. A riguardo e a dirla tutta, valutare come la grande letteratura, anche da adulti, ben poche volte sia in grado di fornire certa soddisfazione e certo piacere immediato, quanto piuttosto scorno, ostacolo, impaludamento nel complesso, ma proprio per questo opportunità conoscitiva unica e irripetibile. Sapere insegnare a leggere certo, ma anche sapere dire perché è importante farlo, cosa c'è in quel classico – e non in altre opere – che sa arricchire in modo unico la propria vita, rifiutare con nettezza il «purché leggano», comunicare l'urgenza di farlo, l'occasione da non mancare, il tesoro a portata di un tempo limitato, ecco, anche questo andrebbe fatto in classe. Dico che in questi venti anni di scuola ho visto alunne e alunni venire a capo di testi apparentemente ad anni luce di distanza dalla loro portata. Altri e altre, ben più forniti e fornite, lasciarsi sfilare davanti il treno di quella

possibilità. Il quadro non è scontato, la sentenza a scuola non può essere mai scritta, la posta in gioco non è indifferente.

Penso anche all'eterogeneità dei contesti anche se, proprio in virtù delle scuole citate all'inizio, potrei raccontare come un laboratorio del genere possa avere ragion d'essere dall'istituto professionale al liceo classico; penso alla condizione necessaria, ovvero quella della continuità didattica che è privilegio raro, per mille motivi noti a tutti, ma che chiunque metta piede in un'aula sa essere, insieme al numero congruo degli alunni per classe, punto di partenza ineludibile per ogni discorso serio sul fare bene scuola. Ribadisco come, nell'ultimo anno di corso, sia un'esperienza davvero straordinaria studiare insieme letteratura italiana potendo contare sull'aver letto già quei testi così importanti; non dimentico la lista degli assenti, a partire dagli stranieri ma anche tutte le altre opere che ogni insegnante avrà censito ma al quale direi che poi ovviamente ci sono le lezioni ordinarie e c'è il manuale, che questa è solo la parte del laboratorio sulle opere lette per intero e autonomamente; dichiaro infine che certo, avrei potuto proteggere molto di più il mio discorso raccontando quanto avviene nelle mie classi, comprese quelle dove entrerò questa mattina e dove proprio questo laboratorio è in corso, nelle quali ritrovo oramai da anni conferma che è ancora oggi possibile leggere secondo un orizzonte di senso didattico e culturale certe opere e che insomma sì: si può leggere seriamente la letteratura italiana al triennio.

### ***Una conclusione parziale***

La scelta stessa di mettere in comune una propria prassi, se per chi la propone è anzitutto l'accettare di mostrare senza timore anche la parzialità dei propri tentativi, mi pare si giustifichi proprio in quell'intenzione di fare parte ed essere al servizio di un discorso comune e collettivo che, per quanto mi riguarda e ben più del singolo punto di vista, è ragione intima dell'essere e fare scuola. Verrebbe allora da attaccarmi al racconto del mio tecnico mecatronico di qualche anno fa, nel quale leggemmo per intero un Moravia, un Calvino, un Fenoglio e un Pavese, dalla fine di ottobre fino a maggio (ma non prima di ottobre, che per venti giorni erano stati, in tuta, in officina a "fare alternanza"); di *Gesualdo* letto per intero al professionale, ma anche, certo, de *La Storia* letto per intero al classico, perché c'è anche questo sì, e non solo ai licei, l'evidenza di ragazze e ragazzi che leggono senza problemi i classici e magari girano per l'aula con il McCarthy appena preso autonomamente, per curiosità personale, come ho visto fare la settimana passata.

Mi verrebbe da dire di come, dal professionale al liceo, la centralità concessa per principio alla letteratura abbia sempre ripagato e fornito un orizzonte di senso per un linguaggio che, non dimentichiamolo, è ancora in grado di offrire

gli archetipi necessari a vivere; del dovere morale di non privare nessuno studente e nessuna studentessa dell'inquietudine di 'Ntoni che se ne va, perché lì c'è la storia di ognuno di noi e di loro e, se gli diamo un nome, il mare che non ha paese non sarà la nostra tabe; dell'occasione che ci è data di imporre una forma quelle domande senza un perimetro che dentro ci logorano come Amerigo Ormea; di quella stessa forza che può essere il nostro viatico per il mondo, l'esercizio della nostra libertà, che scopriamo solo se senza infingimenti ci scorniamo con la domanda manzoniana su quanto davvero ne sappia il cuore (perché certo che sì, *I promessi sposi* vanno letti); ecco mi verrebbe da dire tutto questo, ma mi basta riaffermare come il diritto al «difficile», che è patrimonio di tutti e le cui ragioni ho qui tentato in modo così imperfetto di sostenere, nello specifico di quel «difficile» che è il testo letterario canonico, non possano non essere un valore fondativo della nostra idea di scuola.



# Tra canone e argomentazione: alla ricerca del terzo spazio

*Luisa Mirone*

*Università di Catania*

“Insegnare Lettere” oggi significa muoversi sul terreno non sempre piano delle competenze integrate dell’Italiano: leggere, scrivere, argomentare. Nelle difficoltà determinate dalla separazione tra i contesti di produzione e quelli di ricezione, dalla trasformazione dei codici culturali, dal mutamento degli orizzonti di attesa, l’insegnamento della letteratura si difende presidiato dal canone e da una storia “dalle origini ai giorni nostri” che rischia comunque di smarrire la prospettiva, tanto ripiegandosi sulla tradizione, quanto abbracciando univocamente la contemporaneità. Da qui l’equivoco che non di rado confonde la attualizzazione del testo letterario con la sua riduzione alla dimensione circoscritta dell’oggi; mentre – viceversa – la complessa stratificazione comunicativa dell’opera letteraria farebbe proprio dell’attualizzazione una operazione di raffinata sottigliezza interpretativa e argomentativa: «interrogarsi sul mondo, scommettere su un senso possibile, confrontare valori con valori» (Luperini). In altre parole, la narrazione della storia della letteratura e le narrazioni che in essa sono contenute possono costituire esse stesse modelli argomentativi importanti e percorribili in aula, senza che ci sia cesura tra la pratica argomentativa e la riflessione letteraria. Costruire un’antologia per le classi, anche integrando, se necessario, o addirittura sovvertendo la scelta antologica compiuta dai manuali, significa assumere responsabilmente una posizione rispetto alle questioni ritenute (anche qui con una operazione critica di forte impatto) più urgenti. Esiste – insomma – un terzo spazio, una cerniera tra narrazione e argomentazione, che ogni docente di letteratura ha il dovere civico di recuperare. Il presente contributo intende indagare questo terzo spazio, verificandone dimensioni e praticabilità nelle classi della secondaria di secondo grado anche tramite la costruzione ragionata di percorsi di attraversamento del canone che, mantenendo ferma l’attenzione imprescindibile ai contesti di produzione delle opere, ne rilancino i significati contenutistici e strutturali nella contemporaneità.

*didattica, canone, argomentazione, tema, interdisciplinarietà, commento, interpretazione, Manzoni, Trevisan*

## *Insegnare lettere oggi*

“Insegnare lettere” nella scuola italiana significa, ormai da tempo, muoversi sul terreno non sempre piano delle cosiddette competenze integrate dell’Italia: leggere, scrivere, argomentare<sup>1</sup>. L’esortazione alla pratica della argomentazione torna sempre più insistente nei discorsi – ministeriali e non – sulla scuola, ma in assenza – quanto meno tra le *Linee guida* e le *Indicazioni nazionali* per gli Istituti tecnici e professionali e per i Licei – di un profilo definito della prassi argomentativa. Anzi, talvolta si ha l’impressione che l’argomentare abbia, nelle disposizioni ministeriali, contenuti opachi e confusi, quando non ambigui o contraddittori *tout court*; impressione che, nella circostanza vistosa e paradigmatica della prima prova dell’esame di stato diventa una imbarazzante consapevolezza: lo si rileva in tutte e tre le tipologie d’esame<sup>2</sup>, dove le consegne che accompagnano le tracce sembrano sprovviste di orientamento argomentativo e prospettico, indirizzate a senso unico alla ricognizione di certi dati, alla conferma di certi postulati, all’allineamento dello studente su certe posizioni attese. Questo si nota con particolare evidenza nelle consegne dell’analisi testuale che spesso, più che un’operazione critica, fondata sui dati del testo, al pari delle altre operazioni argomentative richieste per le tipologie B e C, si riduce a un esercizio descrittivo e di comprensione letterale e confonde commento e interpretazione<sup>3</sup>, e interpretazione con soggettivismo, secondo una pericolosa deriva che già qualche anno fa è stata messa in luce da Bertoni:

Il testo è un luogo di lavoro dove vengono compiute molteplici operazioni [...]. Ma per farlo servono strumenti, ferri del mestiere, una piccola cassetta degli attrezzi che ci permetta di sfuggire a quell’impressionismo critico che è tornato in gloria negli ultimi anni, dopo la crisi della teoria letteraria negli ultimi decenni del Novecento. I nemici da cui guardarsi sono il senso comune e l’antropologia spontanea dei critici letterari, quel miscuglio di nozioni vaghe e impressioni generiche che assimilano il discorso sulla letteratura a un improbabile e davvero inutile chiacchiericcio sul mondo, sulla vita, sull’esperienza umana in genere. «L’autore comunica un messaggio sincero e toccante», «Il libro esprime con intensità i valori eterni dell’uomo»<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> L. SERIANNI, *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura*, Laterza, Roma-Bari 2015 [rist.2022].

<sup>2</sup> Al riguardo cfr. L. MIRONE, *Insegnare ad argomentare in Il punto sulla prima prova scritta dell’Esame di Stato. Perché è fondamentale insegnare a scrivere nella società complessa*, a cura di P. Rocchi, Loescher, Torino 2023.

<sup>3</sup> Sulle consegne della prima prova scritta cfr. L. MIRONE, S. ROSSETTI, *Riflessioni critiche sulla prima prova dell’esame di stato*, «laletteraturaenoi», 30 giugno 2022, <<https://laletteraturaenoi.it/2022/06/30/riflessioni-critiche-sulla-prima-prova-dellesame-di-stato/>> (18 aprile 2024).

<sup>4</sup> F. BERTONI, *Letteratura. Teoria, metodi, strumenti*, Carocci, Roma 2018, p. 209.

Da cosa nasca questo atteggiamento, sostanzialmente acritico, bene lo sintetizza Manganaro: nasce «dalle difficoltà determinate dalla separazione tra i contesti di produzione e quelli di ricezione, dalla trasformazione dei codici culturali, dal mutamento degli orizzonti di attesa»<sup>5</sup>, ma anche da un'idea tutta narcisistica e deformata di “centralità del discente”, ampiamente e anche giustamente accreditata da una lunga letteratura “delle competenze”<sup>6</sup>, che Biesta però ricolloca con chiarezza nel posto che le spetta:

La nostra soggettività non è costituita dall'interno verso l'esterno – attraverso atti di interpretazione e adattamento –, ma è chiamata in essere dall'esterno, come interruzione della mia immanenza, un'interruzione o rottura del mio essere-con-me, della mia coscienza. [...] Siamo allora al cospetto di una versione del tutto nuova di quell'evento che è l'insegnamento: non più finalizzato al controllo, [...] all'instaurazione di un ordine per cui lo studente può esistere solo come oggetto, ma evento che richiama la sua soggettività, interrompendone l'egocentrismo, il suo essere-con-sé e per-sé<sup>7</sup>.

Eppure (l'indicazione viene ancora da Biesta) esiste «una tradizione che concepisce la soggettività in termini di competenza, per la quale il compito educativo fornisce agli studenti le capacità [...] di provare empatia [...] al fine di potenziare il loro agire»<sup>8</sup>; e questo fa sì che l'insegnamento della letteratura – e di quei ferri del mestiere di cui parla Bertoni – debba quasi andare alla ricerca di strategie di difesa e trovi presidi nel canone e in una storia “dalle origini ai giorni nostri” che rischia comunque di smarrire la prospettiva, tanto ripiegandosi in modo intransigente sulla tradizione, quanto abbracciando univocamente la contemporaneità. Da qui l'equivoco che non di rado confonde la attualizzazione del testo letterario con la sua riduzione alla dimensione circoscritta dell'oggi; mentre – viceversa – la complessa stratificazione comunicativa dell'opera letteraria farebbe proprio dell'attualizzazione una operazione di raffinata sottigliezza interpretativa e argomentativa, come nitidamente l'ha definita Romano Luperini:

La lettura come dialogo con il testo e con gli altri interpreti del passato e del presente presuppone una civiltà del dialogo, fondata sul conflitto delle interpretazioni. Puntare sulla interpretazione e sulla attualizzazione del testo,

<sup>5</sup> A. MANGANARO, *Per la didattica della letteratura italiana*, Bonanno, Acireale-Roma 2020, p.17.

<sup>6</sup> Qui val la pena di citare almeno alcuni testi-guida: P. PERRENOUD, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2010; H. JENKINS, *Culture partecipative e competenze digitali*, Guerini studio, Milano 2010; Y. CITTON, *La compétence littéraire: apprendre à (de)jouer la maîtrise*, «Il Verri», 2011, LVI, 45, pp. 32-41; M. CASTOLDI, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2012; nonché l'esperienza della sperimentazione triennale condotta da ADI SD con il progetto COMPITA (COMPetenze dell'ITAliano), per il quale si veda N. TONELLI (a cura di), *Per una letteratura delle competenze*, Loescher, Torino 2013.

<sup>7</sup> G.J.J. BIESTA, *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina, Milano 2022, p. 76.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p.117.

motivare le ragioni per cui lo leggiamo e valorizziamo, significa interrogarsi sul mondo, scommettere su un senso possibile, confrontare valori con valori<sup>9</sup>.

Se davvero con le nostre classi fossimo in grado di ricondurre l'interpretazione testuale a questa operazione indicata da Luperini, ci accorgeremmo facilmente che la narrazione della storia della letteratura e le narrazioni che in essa sono contenute possono costituire esse stesse modelli argomentativi importanti e percorribili in aula, senza che ci sia cesura tra la pratica argomentativa e la riflessione letteraria. Certamente la proposta di un testo non è asettica. Proporre una poesia o un racconto, così come un problema sociale, un evento storico, un qualsiasi tema in luogo di altri implica una scelta di campo, l'indicazione decisa di questioni ritenute più necessarie o utili o urgenti. Quindi non diremo che l'uno vale l'altro, perché non è così. Costruire un'antologia per le classi, anche integrando, se necessario, o addirittura sovvertendo la scelta antologica compiuta dai manuali, significa assumere responsabilmente una posizione di fronte a quelle questioni, significa formulare, per il tramite della letteratura, un'ipotesi di attraversamento del reale alternativa o addirittura conflittuale rispetto a quella dominante. Una pratica indocile, la chiamerebbero con acume Zinato e i suoi<sup>10</sup>, che disserra un terzo spazio, una cerniera tra narrazione e argomentazione, che oggi ogni docente di letteratura dovrebbe sentire il dovere civico di recuperare.

### ***Indagare il terzo spazio***

Si rende allora necessario indagare questo terzo spazio, verificarne dimensioni e praticabilità nelle classi della secondaria di secondo grado, anche tramite la costruzione ragionata di percorsi di attraversamento del canone che, mantenendo ferma l'attenzione imprescindibile ai contesti di produzione delle opere, ne rilancino i significati contenutistici e strutturali nella contemporaneità, attingendo anche alla dimensione interdisciplinare. Si fa un gran parlare di interdisciplinarietà, ma troppo spesso, contrariamente ai grandi insegnamenti che ci vengono da studi in questo senso fondamentali come *Convergenze*<sup>11</sup> di Ceserani o *Biologia della letteratura*<sup>12</sup> di Casadei, si risolve in una sorta di deprimente "linkismo", di sterile gioco di rimandi<sup>13</sup>.

<sup>9</sup> R. LUPERINI, *Insegnare letteratura oggi*, Manni, Lecce 2000, p. 233.

<sup>10</sup> Si allude a E. ZINATO (a cura di), *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*, Laterza, Bari-Roma 2022.

<sup>11</sup> R. CESERANI, *Convergenze*, Bruno Mondadori, Torino 2010.

<sup>12</sup> A. CASADEI, *Biologia della letteratura*, Il Saggiatore, Milano 2018.

<sup>13</sup> Alcuni contributi significativi al riguardo: S. ROSSETTI, *Se gli studenti parlano da soli: restituire una dimensione dialogica all'esame di stato*, «laletteraturaenoi», 18 settembre 2023, <<https://>

Una strada sicuramente percorribile è quella del recupero di alcune pagine fondamentali della critica: è indispensabile che i docenti tornino a interrogarsi sul rapporto con i modelli, che tornino a interrogare quei modelli, giacché sono quelli che hanno profondamente rinnovato gli strumenti dell'indagine testuale e che – come idee-guida – possono davvero aiutare a rifondare una didattica della letteratura e dell'argomentazione capace di andare nella direzione della vera competenza; che sta nella consapevolezza degli strumenti di indagine del reale, in quella fusione di orizzonti auspicata da Gadamer<sup>14</sup>, e non in un generico “saper fare”. È necessario, insomma, che i docenti tornino a leggere alcune delle opere-chiave sulle quali si sono formate e continuano a formarsi intere generazioni di docenti e ripensare dunque (giusto per fare alcuni tra gli esempi più luminosi) al realismo di Auerbach, all'aura di Benjamin, alla interdisciplinarietà di Debenedetti, all'antidogmatismo di Starobinski<sup>15</sup> come a un antidoto al qualunquismo, alla omologazione, all'impressionismo critico e al soggettivismo argomentativo. Purtroppo è proposta che spesso cade nel vuoto: i tempi e le richieste della scuola – si dice – impongono di abbassare il tiro e tenere lo studente al centro. In realtà dovrebbe apparire evidente che consentire allo studente l'accesso ai grandi modelli significa proprio metterlo al centro, nel senso suggerito da Biesta, fornirgli strumenti per indagare, comprendere, affrontare la realtà. Ma ciò non impedisce di cercare altre strade; che si partano comunque da questa via maestra. Di seguito se ne propone una.

## Una proposta

È un itinerario che muove da quello che, nelle nostre aule, dopo la *Commedia* è quasi il classico per definizione cioè *I promessi sposi*. Non ci si addenterà

laletteraturaenoi.it/2023/09/18/se-gli-studenti-parlano-da-soli-restituire-una-dimensione-dialogica-al-colloquio-dellesame-di-stato/> (18 aprile 2024); O. INNOCENTI, *Quando un comparatista muore: ancora sul colloquio (ma non solo) dell'esame di stato*, «Le parole e le cose<sup>2</sup>», 05 settembre 2023, <<https://www.leparoleelecose.it/?p=47527>> (18 aprile 2024); R. CONTU, *Il palazzinaro a scuola (la letteratura è educazioni civica)*, «laletteraturaenoi», 05 aprile 2021, <<https://laletteraturaenoi.it/2021/04/05/il-palazzinaro-a-scuola-la-letteratura-e-educazione-civica>> (18 aprile 2024)

<sup>14</sup> H. GADAMER, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1983.

<sup>15</sup> Ci si riferisce ovviamente a quattro grandi opere fondative della critica contemporanea: E. AUERBACH, *Mimesis. Il realismo nella letteratura occidentale*, Einaudi, Torino 2000 [1956<sup>1</sup> in Italia]; W. BENJAMIN, *Angelus novus. Saggi e frammenti*, Einaudi, Torino 2014 [1962<sup>1</sup> in Italia]; G. DEBENEDETTI, *Saggi*, Mondadori, Milano 1999 [1929<sup>1</sup>]; J. STAROBINSKI, *Ritratto dell'artista da saltimbanco*, Bollati Boringhieri, Torino 1984. Sono state oggetto di riflessione didattica in L. MIRONE, *L'invasione dei brutti a scuola: saltimbanchi, angeli novi e calzerotti marroni*, in *Letteratura e Scienze*, Atti XXIII Congresso dell'ADI (Associazione degli Italianisti) (Pisa, 12-14 settembre 2019) a cura di A. Casadei, F. Fedi, A. Nacinovich, A. Torre, Adi editore, Roma 2021, <<https://www.italianisti.it/publicazioni/atti-di-congresso/letteratura-e-scienze/Mirone.pdf>> (18 aprile 2024).

nella *querelle* sulla opportunità di continuare a proporre questo romanzo come lettura curriculare integrale al secondo anno del primo biennio<sup>16</sup>; chi scrive continua a ritenerlo irrinunciabile. Tra le molte pagine che centinaia di docenti attraversano assommando alle istanze didascaliche dello stesso narratore onnisciente quelle pedagogiche della scuola, ci sono quelle della infanzia e della adolescenza di Gertrude, i capitoli IX e X del romanzo. Un'equazione piuttosto sghemba, per non dire sgangherata, spesso ci fa ritenere che l'episodio possa interessare i nostri allievi in nome della vicinanza d'età con la sventurata o di acrobatici parallelismi con la nostra più recente cronaca nera, che vede padri a cui non regge il cuore di dare questo titolo, determinare la rovina della propria figlia o del proprio figlio con l'assenso e la complicità dei familiari. È un errore che si commette spesso, nelle aule, quello di etichettare certi temi come più attuali o sentiti usando come indicatore di empatia la vicinanza d'età o comunque la proiezione di un evento lontano sul segmento temporale contemporaneo. Tuttavia, se proprio non riusciamo a far emergere da una classe i temi che per quella classe sono di interesse reale (e spesso non emergono: per pudore, per omologazione, per carenza proprio di strumenti argomentativi), dobbiamo assumerci da docenti le nostre responsabilità di mediatori e provare a problematizzare noi le questioni che la lettura in aula apre. L'episodio di Gertrude non è prezioso perché consente veloci iniezioni di *soft skills* (empatia e intelligenza emotiva azionate da temi sempre verdi come il valore della famiglia, il rapporto padri-figli etc.); anzi: l'accostamento precipitoso tra la vicenda di Gertrude e il conflitto generazionale che caratterizza l'esperienza di crescita di ognuno di noi polverizza fino ad annientarlo lo spessore dell'episodio, nel tentativo maldestro di accorciarne la distanza dall'allievo di oggi. Al contrario, il lavoro interpretativo, per riprendere Luperini, presuppone la civiltà del dialogo, fondata sul conflitto delle interpretazioni e ci impone quindi di interrogarci sul mondo, scommettere su un senso possibile, confrontare valori con valori. Non è nostro compito di docenti indurre nei nostri allievi la pietà per Gertrude, la condanna del principe, la ricognizione di tutti i casi di cronaca dotati di qualche somiglianza con il precedente letterario e quindi consegnare loro l'ὁ μύθος δελοῖ οτι che li rassicuri, per contrasto, sui sacri e incrollabili valori della famiglia. La letteratura non ha funzione catechizzante, ma deve mettere in crisi. Lo scrive molto bene Bertoni:

<sup>16</sup> Al riguardo tre esempi recenti: M. MARSILIO, *Contro l'inerzia. Insegnare il testo letterario al primo biennio. Salvare «I promessi sposi dalla scuola?»*, in *Insegnare letteratura*, cit., pp. 60-62; ma cfr. anche F. GRENDENE, *Insegnare letteratura nella scuola secondaria di primo grado. Letteratura e classici*, in *Insegnare la letteratura*, cit., p. 51; L. MIRONE, *Perché i Promessi sposi*, «laletteraturaenoi», 16 luglio 2018, <<https://laletteraturaenoi.it/2018/07/16/perche-i-promessi-sposi/>> (18 aprile 2024).

Solo un'idea povera e sterilizzata di letteratura (molto diffusa oggi) ne valorizza il potere consolatorio, identitario, addirittura etico e terapeutico. I veri testi letterari, che a volte possono cambiarci la vita, non sono quelli che ci consolano, ma quelli che ci provocano, ci inquietano, ci destabilizzano, ci costringono a farci domande e a rivedere le nostre categorie di giudizio. Non quelli che ci restituiscono la nostra immagine riflessa ma quelli che ci spingono a diventare altro<sup>17</sup>.

Se dunque l'idea-guida del lavoro interpretativo cessa di essere quella del rispecchiamento narcisistico per diventare quella del confronto (anche conflitto) valoriale, allora ci si può davvero consentire un attraversamento della letteratura che ci costringa a farci domande, a rivedere le nostre categorie di giudizio. Nel caso specifico dell'episodio dei *Promessi sposi*, possiamo intanto sperimentare già al secondo anno del primo biennio alcune *Anticipazioni*<sup>18</sup> e far dialogare l'adolescente Gertrude, nata nel seicento e nutrita dall'ottocento, con tanti suoi coetanei novecenteschi, ugualmente in conflitto con i padri (e con le madri): uno per tutti, Arturo di Morante; e potremmo spingerci a prendere in considerazione anche l'estremo contemporaneo, per esempio i *Cuori in piena* di Alessio Torino<sup>19</sup>; peraltro la vicenda narrata in quest'ultimo romanzo prende le mosse esattamente da un divieto genitoriale, benché il Principe manzoniano sia assai diverso dal padre del giovane protagonista, definito dal figlio (e voce narrante) un illuminista:

Mio padre mi aveva proibito di andare a tuffarmi alle Caldare perché l'anno prima, sul finire dell'estate, un mio coetaneo ci era annegato.

Non era stata una decisione facile per lui. Diceva di averci rimuginato fino all'alba. Il mattino dopo essere arrivati da Roma alla casa della nonna di Pieve Lanterna, si era seduto di fronte a me mentre facevo colazione.

«Sai che non ti ho mai dato ordini» aveva detto, «nemmeno quando eri bambino».

Avevo capito che stava per dirmi qualcosa di importante, o meglio di grosso. Avevo la bellezza di dodici anni nel 1987, e mio padre mi comunicava che non ero più un bambino. E se anche quelle parole erano soltanto una premessa, la frase sarebbe potuta finire lì, tanto pesava.

«Ci ho pensato tutta la notte» aggiunse.

<sup>17</sup> BERTONI, *Letteratura*, cit., p. 111.

<sup>18</sup> M. MARSILIO, *La periodizzazione e il canone. Insegnare letteratura al triennio. «Il» canone o «un» canone?*, in *Insegnare letteratura*, cit., p. 75.

<sup>19</sup> Al riguardo: L. MIRONE, *Cuori in piena. Alessio Torino torna a Pieve Lanterna*, «laletteraturaenoi», 28 aprile 2024, <<https://laletteraturaenoi.it/2023/04/28/cuori-in-piena-alessio-torino-torna-a-pieve-lanterna/>> (18 aprile 2024); L. MIRONE, *L'isola di Pieve Lanterna: se una notte d'estate Arturo lascia il posto al Giovane Corsi*, XXVI Congresso ADI, *Contemplare/Abitare: la natura nella letteratura italiana*, Napoli 14-16 settembre 2023 (Atti in corso di pubblicazione).

Lo guardai stupito, e per un attimo sperai che si riferisse al cambio di letto e di materasso. Ma sapevo già che non si trattava di questo<sup>20</sup>.

Non dimentichiamo tuttavia che anche l'adolescente, come ogni altra figura narrativa, è (ce lo insegna Hillman) «maschera tanto necessaria allo scrittore (...) dietro cui l'autore deve nascondersi per potersi manifestare»<sup>21</sup>. Pertanto, fermo restando il suo valore fortemente simbolico, per recuperare l'autenticità del lavoro interpretativo possiamo soprattutto provare a immaginare un vero e proprio *set* argomentativo a partire non solo dalla condizione adolescenziale, ma dalla funzione educativa del divieto genitoriale, che – appunto – è il vero lievito problematico dell'episodio manzoniano. Di fatto, il principe non dice mai esplicitamente no, ma crea una situazione di obblighi taciti, mai espressi chiaramente e quindi non confutabili da Gertrude, sicché la rete argomentativa non ha modo di svilupparsi, perché è stroncata alle radici. La colpa maggiore del padre non risiede dunque nell'aver pronunciato un no che la condizione storica, l'estrazione sociale, l'età e molti altri fattori potrebbero motivare, se non giustificare, ma nell'aver inibito sul nascere ogni possibilità di confronto, ogni possibilità argomentativa. Il giudizio critico da richiedersi alla classe – pertanto – non può vertere sulla condanna o meno del principe; le chiederemmo piuttosto: di cosa si sostanzia il divieto di un genitore? Un saggio molto in voga, una ventina d'anni fa, fra i genitori, (e forse, a giudicare dagli esiti che osserviamo nelle nostre aule, alquanto disatteso) si intitolava in maniera esplicita *I no che aiutano a crescere*. L'assunto dell'autrice, la psicoterapeuta Asha Phillips, è probabilmente noto:

Penso che non dicendo no al momento giusto rischiamo di sottrarre possibilità e risorse a noi stessi e ai nostri cari [...]. Un no non è necessariamente un rifiuto dell'altro o una prevaricazione, ma può invece dimostrare la fiducia nella sua forza e nelle sue capacità. È il necessario corollario del dire sì: entrambi sono importantissimi<sup>22</sup>.

Segue un ricco repertorio di esempi teso a dimostrare come un rifiuto mancato trasformi l'individuo in un despota, gli impedisca di assumere consapevolezza dei propri limiti e lo renda sostanzialmente inabile a fronteggiare l'attesa, la frustrazione, le negazioni che l'esistenza, sotto molteplici forme, riserva a ciascuno di noi. Accanto alle premesse teoriche di questa riflessione, si può pensare di sottoporre alla classe un paio di casi esaminati dalla studiosa, unitamente a qualche pagina di Giovanni Bollea, il grande innovatore della neuropsichiatria infantile del dopoguerra (curatore, non a caso, della presentazione del volume

<sup>20</sup> A. TORINO, *Cuori in piena*, Mondadori, Milano 2023, p. 7.

<sup>21</sup> J. HILLMAN, *Le storie che curano*, Raffaello Cortina, Milano 2021, p. 10.

<sup>22</sup> A. PHILLIPS, *I no che aiutano a crescere*, traduzione di L. Cornalba, Feltrinelli, Milano 1999, p. 9.

di Phillips), ad esempio quelle dedicate alla trasgressività e alla punizione<sup>23</sup>, o qualche riflessione di Massimo Recalcati, per esempio quelle sulla differenza generazionale<sup>24</sup>. Ma un classico non può essere soltanto monumento di se stesso e disporre intorno a sé, come omaggi floreali, altri testi. Il classico è motore, detonatore. Un percorso che si apre su un grande romanzo ha tante più *chances* di proseguire e aprire nuove strade, nuove ipotesi esistenziali, se tra i suoi approdi trova un libro altrettanto importante. Nella fattispecie, questo libro potrebbe essere *Works* di Vitaliano Trevisan. Ci si riferisce in particolare al primo capitolo, *Come tutto ebbe inizio*, racconto dolente e scabro di un sì, cinico quanto un no. Il protagonista, adolescente, stanco di restare indietro rispetto ai compagni e di essere per questo oggetto di scherno, chiede ai genitori una bicicletta da uomo, in sostituzione di quella da donna ereditata dalla sorella maggiore.

...se da mia madre ero pronto a ricevere un ceffone, da mio padre, il massimo che potevo aspettarmi era che nel suo *Non ci sono soldi*, che era matematica, ci fosse la giusta sfumatura. Eppure, ricordo, quel giorno di tanti anni fa, mio padre ci stupì tutti e disse, Una bicicletta nuova, certo, da uomo. Col palo. E a mia madre: Non può certo continuare ad andare in giro con quel catorcio, giusto, Lina? Poi, come se niente fosse, riprese a mangiare. E prima che mia madre potesse dire, Ma Arturo, lo sai che non ci sono soldi!, mio padre riprese, Fammi parlare con un mio amico e poi vediamo, va bene?  
Avrei dovuto capire subito che c'era qualcosa, ma ero così felice<sup>25</sup>.

Sappiamo che l'amico con cui il padre parlerà è il proprietario di una fabbrica di gabbie per uccelli e che il ragazzo, la bicicletta nuova, dovrà guadagnarsela lavorando, in estate, in quella fabbrica. Un approdo, possiamo definire questo episodio, e non perché concluda il percorso, ma perché del percorso rappresenta una stazione di posta, il luogo ideale per rinegoziare i significati dei divieti genitoriali, anche utilizzando strumenti di valutazione attinti da altre discipline; si pensi alla psicanalisi, da un lato, e alla storia, dall'altro, non intesa come asettico ufficio di collocamento temporale dei fatti, ma come strumento prospettico. E si pensi ancora alla importantissima lezione di educazione linguistica che viene non solo dal confronto tra l'italiano di ieri e l'italiano di oggi, ma dalla diversa postura che, di fronte al reale, assumono il narratore ottocentesco e il narratore contemporaneo. Renzo racconta all'Anonimo cronista che racconta, tramite il manoscritto, al narratore ottocentesco, che prova a trascrivere e finisce per riscrivere il racconto: la vicenda viene triplicemente filtrata e, al contempo, rimangiata, manipolata, ampliata con pensieri *di tal genere, se non tali*, e non solo con quelli. Trevisan fa invece di se stesso un nuovo Dante, in viaggio per i

<sup>23</sup> G. BOLLEA, *Le madri non sbagliano mai*, Feltrinelli, Milano 2000, pp. 113-115 e pp. 102-103.

<sup>24</sup> M. RECALCATI, *Cosa resta del padre?*, Raffaello Cortina, Milano 2011, pp. 97-103.

<sup>25</sup> V. TREVISAN, *Works*, Einaudi, Torino 2022, p. 11.

gironi infernali e i presunti paradisi del mondo tutto terreno del lavoro: autore, narratore, personaggio. E come Dante, come Manzoni si pone serissimamente la questione della lingua, la lingua non per gli italiani da fare, ma per gli italiani che si sono fatti da sé. Come ha scritto Filippo Grendene:

Pur rimodulata in sempre nuove *koinè*, in neo-standard non stabilizzati, è la lingua italiana a costituire il terreno comune nel quale lo studente si riconosce parte di una comunità, quale sia la sua origine. Nel momento in cui, come docenti, si agisce per approfondirne la conoscenza e la consapevolezza, non ci si limita a fornire uno strumento, certo necessario, ma si favorisce la costruzione di una comunità e di un riconoscimento<sup>26</sup>.

La lingua del narratore Trevisan è una lingua riconoscibile: è attenta, netta, tagliente, perfino intransigente nel suo essere schiva, nel suo rifiutare le semplificazioni dell'autodidatta; e è al contempo una lingua nella quale è possibile riconoscersi, proprio per quella assenza di filtri esibiti (i tre narratori manzoniani): si ha l'impressione che la stessa esperienza narrata sia il filtro naturale al residuo di contingenza delle parole e che la lingua che ci viene consegnata sia una lingua libera, perfetto corollario agli eventi richiamati dalla memoria, e, come quella manzoniana, antidoto potente al narcisismo linguistico del parlarsi addosso.

## Bibliografia

- AUERBACH, E., *Mimesis. il realismo nella letteratura occidentale* [1956<sup>1</sup> in Italia], Einaudi, Torino 2000.
- BENJAMIN, W., *Angelus novus. Saggi e frammenti* [1962<sup>1</sup> in Italia], Einaudi, Torino 2014.
- BERTONI, F., *Letteratura. Teoria, metodi, strumenti*, Carocci, Roma 2018.
- BIESTA, G. J. J., *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina, Milano 2022.
- BOLLEA, G., *Le madri non sbagliano mai*, Feltrinelli, Milano 2000.
- CASADEI, A., *Biologia della letteratura*, Il Saggiatore, Milano 2018.
- CASTOLDI, M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2012.
- CESERANI, R., *Convergenze*, Mondadori, Torino 2010.
- CITTON, Y., *La compétence littéraire: apprendre à (de)jouer la maîtrise*, «Il Verri», 2011, LVI, 45, pp. 32-41.
- CONTU, R., *Il palazzinaro a scuola (la letteratura è educazioni civica)*, «laletteraturaenoi», 05 aprile 2021, <<https://laletteraturaenoi.it/2021/04/05/>>

<sup>26</sup> F. GRENDENE, *Insegnare letteratura nella scuola secondaria di primo grado. Lessico*, in *Insegnare letteratura*, cit., p. 41.

- il-palazzinaro-a-scuola-la-letteratura-e-educazione-civica> (18 aprile 2024).
- DEBENEDETTI, G., *Saggi* [1929<sup>1</sup>], Mondadori, Milano 1999.
- GADAMER, H., *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1983.
- HILLMAN, J., *Le storie che curano*, Raffaello Cortina, Milano 2021.
- INNOCENTI, O., *Quando un comparatista muore: ancora sul colloquio (ma non solo) dell'esame di stato*, «Le parole e le cose<sup>2</sup>», 05 settembre 2023, <<https://www.leparoleelecose.it/?p=47527>> (18 aprile 2024).
- JENKINS, H., *Culture partecipative e competenze digitali*, Guerini studio, Milano 2010.
- LUPERINI, R., *Insegnare letteratura oggi*, Manni, Lecce 2000.
- MANGANARO, A., *Per la didattica della letteratura italiana*, Bonanno, Acireale-Roma 2020.
- MIRONE, L., *Perché i Promessi sposi*, «laletteraturaenoi», 16 luglio 2018, <<https://laletteraturaenoi.it/2018/07/16/perche-i-promessi-sposi/>> (18 aprile 2024);
- ID., *L'invasione dei brutti a scuola: saltimbanchi, angeli novi e calzerotti marroni* in Letteratura e Scienze, Atti XXIII Congresso dell'ADI (Associazione degli Italianisti) (Pisa, 12-14 settembre 2019) a cura di A. Casadei, F. Fedi, A. Nacinovich, A. Torre, Adi editore, Roma 2021, <<https://www.italianisti.it/publicazioni/atti-di-congresso/letteratura-e-scienze/Mirone.pdf>> (18 aprile 2024);
- ID., *Cuori in piena. Alessio Torino torna a Pieve Lanterna*, «laletteraturaenoi», 28 aprile 2024, <<https://laletteraturaenoi.it/2023/04/28/cuori-in-piena-alessio-torino-torna-a-pieve-lanterna/>> (18 aprile 2024).
- ID., *Insegnare ad argomentare* in *Il punto sulla prima prova scritta dell'Esame di Stato. Perché è fondamentale insegnare a scrivere nella società complessa*, a cura di P. Rocchi, Loescher, Torino 2024.
- ID., ROSSETTI, S., *Riflessioni critiche sulla prima prova dell'esame di stato*, «laletteraturaenoi», 30 giugno 2022, <<https://laletteraturaenoi.it/2022/06/30/riflessioni-critiche-sulla-prima-prova-dellesame-di-stato/>> (18 aprile 2024).
- PERRENOUD, P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2010.
- PHILLIPS, A. *I no che aiutano a crescere*, trad. di L. Cornalba, Feltrinelli, Milano 1999.
- RECALCATI, M. *Cosa resta del padre?*, Raffaello Cortina, Milano 2011.
- ROSSETTI, S., *Se gli studenti parlano da soli: restituire una dimensione dialogica all'esame di stato*, «laletteraturaenoi», 18 settembre 2023, <<https://laletteraturaenoi.it/2023/09/18/se-gli-studenti-parlano-da-soli-restituire-una-dimensione-dialogica-al-colloquio-dellesame-di-stato/>> (18 aprile 2024).
- SERIANI, L., *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura*, Laterza, Roma-Bari 2015.

STAROBINSKI, J., *Ritratto dell'artista da saltimbanco*, Bollati Boringhieri, Torino 1984.

TONELLI, N. (a cura di), *Per una letteratura delle competenze*, Loescher, Torino 2013.

TORINO, A., *Cuori in piena*, Mondadori, Milano 2023.

TREVISAN, V., *Works*, Einaudi, Torino 2022.

ZINATO, E. (a cura di), *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*, Laterza, Bari- Roma 2022.

# Recuperare la lettura profonda attraverso la lezione di Machiavelli, Verri e Pasolini

Matteo Zenoni

Università di Bergamo

A partire dalle ricerche della neuroscienziata Maryanne Wolf, il contributo propone un percorso di lettura profonda destinato al triennio della scuola superiore, che intercetta opere della letteratura italiana ed editoriali, nell'ottica dell'attualizzazione dei contenuti letterari. La letteratura dialoga con il presente, promuovendo anche competenze di Educazione Civica, riferibili ai nodi concettuali di Costituzione e Sviluppo sostenibile.

*lettura, argomentazione, Machiavelli, Verri, Pasolini, editoriali, saggistica*

## ***Lettura profonda e democrazia***

Nel volume *Lettore, vieni a casa*, la neuroscienziata cognitivista Maryanne Wolf analizza, all'interno del capitolo intitolato *La lettura profonda*, le conseguenze causate dalla proliferazione degli strumenti digitali; qui la studiosa cita un famoso passo della *Lettera a Francesco Vettori* del 10 dicembre 1513:

Venuta la sera, mi ritorno a casa [...]; e in sull'uscio mi spoglio quella veste cotidiana, piena di fango e di loto, e mi metto panni reali e curiali; e rivestito condecientemente, entro nelle antique corti delli antiqui huomini, dove, da loro ricevuto amorevolmente, mi pasco di quel cibo che solum è mio e ch'io nacqui per lui; dove io non mi vergogno parlare con loro e domandarli della ragione delle loro azioni; e quelli per loro humanità mi rispondono; e non sento per quattro hore di tempo alcuna noia, sdimentico ogni affanno, non temo la povertà, non mi sbigottisce la morte: tutto mi transferisco in loro<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> N. MACHIAVELLI, *Tutte le opere. Secondo l'edizione di Mario Martelli* [1971], Bompiani, Firenze

Secondo Wolf, Machiavelli in questa missiva esemplifica perfettamente le potenzialità della lettura profonda, ovvero la «capacità di lasciarsi trasportare da qualsiasi nostra realtà presente a un luogo interiore dove possiamo condividere gli inevitabili fardelli che contraddistinguono la maggior parte dell'esistenza, a ogni età»<sup>2</sup>. D'altra parte, è indubbio che le condizioni di cui poteva godere il segretario fiorentino in esilio all'Albergaccio siano irripetibili: ormai giovani e adulti stanno sperimentando quell'impazienza cognitiva che rende impossibile immergersi nei mondi creati dai libri; nel corso del saggio, l'autrice sottolinea anche le conseguenze nefaste di questo fenomeno sulla vita civile e, ovviamente, sulla democrazia. Infatti, «chi ha letto molto e bene avrà molte risorse da applicare a ciò che legge; chi non ha queste risorse avrà meno da portare con sé, il che a sua volta fornirà meno basi per l'inferenza, la deduzione e il pensiero analogico, e renderà queste persone facile preda delle informazioni non verificate, che siano fake news o invenzioni assolute»<sup>3</sup>.

La stessa lettura digitale sta poi erodendo la capacità di lettura profonda, tanto che ad essa se ne è sostituita una «a stile F o a zig zag, leggendo la prima pagina, qualcosa al centro e poi il finale»<sup>4</sup>; di conseguenza, i contenuti chiave, ma soprattutto l'argomentazione e le prove a sostegno della tesi, che statisticamente si trovano nel corpo centrale del testo, vengono saltate o lette in modo superficiale (in termine tecnico, *skimming*). Questo è evidente negli svolgimenti della tipologia B della prima prova dell'Esame di Stato, riformato nel 2018 da Luca Serianni; l'analisi e produzione di un testo argomentativo mostra la difficoltà di buona parte degli studenti nel distinguere tra esposizione e argomentazione, ma anche la fatica nello strutturare un pensiero con connettivi logici, e a vedere nel paragrafo il veicolo di un'unità informativa in sé conclusa. Lungi dalla mera registrazione di tale fenomeno, il linguista Massimo Palermo ribadisce che la scuola debba continuare a essere il luogo «di tutela e conservazione delle abilità di lettura e comprensione del testo analitico-argomentativo»<sup>5</sup>, perché la «lettura fluida e competente dà modo al cervello di ridurre i tempi e lo sforzo cognitivo necessari per le operazioni di decodifica dei segni grafici (che invece impegnano appieno il semianalfabeta e il lettore alle prime armi) e di concentrarsi su compiti cognitivamente più impegnativi legati all'interpretazione fine del testo»<sup>6</sup>.

2018, pp. 2875-2876.

<sup>2</sup> M. WOLF, *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e Pensiero, Milano 2018, p. 48.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 57.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 89.

<sup>5</sup> M. PALERMO, *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*, Carocci, Roma 2017, p. 108.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 37.

## *Una proposta di lettura profonda su tre classici*

Il percorso che si andrà a dettagliare è stato progettato a partire dalla lettura di una frase inserita nell'ultima riga degli *Obiettivi Specifici di Apprendimento* del quinto anno di Lingua e letteratura italiana in cui si scrive: «raccomandabile infine la lettura di pagine della migliore prosa saggistica, giornalistica e memorialistica»<sup>7</sup>. Credo però che l'approccio con tali generi testuali, vera palestra di lettura profonda, non vada limitato al solo quinto anno, ma proposto già a partire dal terzo, creando una sorta di curriculum verticale.

Si è deciso quindi di progettare un percorso articolato sui tre anni, che mira a proporre attività di lettura profonda a partire da Machiavelli e dal suo *Principe*, testo canonico e ampiamente antologizzato, a cui seguiranno, nel quarto e quinto anno, due opere ai margini del canone: *Osservazioni sulla tortura* di Pietro Verri e alcuni articoli contenuti negli *Scritti corsari* di Pier Paolo Pasolini.

Si tratta di tre proposte che mettono gli studenti a contatto con la complessità dell'agire politico, con la forza argomentativa di chi lottò per eliminare la tortura come pratica diffusa a livello legislativo e con chi prese posizioni forti, anche controverse (ed è in questo la ricchezza e la potenzialità didattica) sui grandi temi dell'Italia del secondo dopoguerra.

### *Machiavelli, le fake news e la Wagner*

La figura di Niccolò Machiavelli, nel pensiero comune, è legata indissolubilmente alla massima, a lui erroneamente attribuita, secondo cui «il fine giustifica i mezzi». L'attualità del pensiero di Machiavelli emerge infatti con ciclicità anche nella cultura di massa: nell'estate del 2023, il tentato colpo di Stato di Prigozhin, capo dell'esercito privato della Wagner, ha portato a rileggere il capitolo XII del *Principe*<sup>8</sup>, che il segretario fiorentino dedica a un tema ricorrente nella sua produzione, quello delle milizie mercenarie, vera rovina dell'Italia. In queste poche pagine si può notare l'impianto argomentativo dell'opera, l'uso

<sup>7</sup> La fonte sono le *Indicazioni Nazionali* per i Licei, contenute nell'Allegato A del DPR del 15 marzo 2010, n. 89. La citazione è inclusa negli *Obiettivi specifici di apprendimento* di Lingua e letteratura italiana di tutti gli indirizzi liceali.

<sup>8</sup> Tra i tanti editoriali usciti nelle ore del tentato colpo di Stato in Russia, si segnala quello di S. Ginzberg, *Le trame nere dei mercenari, ben prima di Prigozhin*, apparso su «il Foglio» il 1 luglio del 2023. Concordo con Serianni nell'idea che «i giornali siano mediamente scritti bene; e ottimamente nelle parti costitutive, come l'editoriale e i commenti degli opinionisti» (L. Serianni, *Leggere, scrivere e argomentare. Prove ragionate di scrittura*, Laterza, Roma-Bari 2020<sup>6</sup>, p. VIII). Su questi testi il docente di italiano potrà costruire, eventualmente, delle prove di scrittura sul modello della struttura della tipologia B della Prima prova dell'Esame di Stato.

dello stile dilemmatico, le concessioni all'antitesi, l'utilizzo degli esempi storici per sostenere la tesi.

L'attacco del decimo paragrafo del capitolo dodicesimo, intitolato *Quot sunt genera militiae et de mercenariis militibus*, è magistrale e si presta a diverse operazioni di lettura: «Io voglio dimostrare meglio la infelicità di queste arme. E' capitani mercennari o e' sono uomini eccellenti, o no; se sono, non te ne puoi fidare perché sempre aspireranno alla grandezza propria o con l'opprimere te, che gli sè patrone, o con l'opprimere altri fuori della tua intenzione; ma se il capitano non è virtuoso, ti rovina per lo ordinario»<sup>9</sup>. Anzitutto gli studenti sono chiamati a notare la scansione della paragrafatura, ma soprattutto l'uso dei connettivi e lo stile dilemmatico, impiegato da Machiavelli in maniera sistematica e pervasiva in molte sue opere<sup>10</sup>, come se la riflessione dell'autore non potesse che realizzarsi attraverso la riduzione della varietà del reale a due ipotesi tra di loro antinomiche. L'esercizio di lettura si può estendere anche all'uso degli esempi e delle parti narrative, che si inseriscono nell'argomentazione rendendola piacevole, ma è interessante indagare, insieme con la classe, quel «vocabolario della necessità»<sup>11</sup>, che si manifesta nell'uso di espressioni come «debbono», «debbe», «sono forzati», «di necessità», «conviene che», «bisogna», ma anche nella sapiente disposizione dei connettivi testuali che introducono una deduzione logica o una sintesi di quanto detto precedentemente. Questi sono elementi da far apprezzare agli studenti della Generazione Z, solitamente avvezza a una articolazione del discorso per blocchi tra di loro giustapposti.

Se il dodicesimo capitolo ci ha riportato alla strettissima attualità, il diciottesimo, inserito tra quelli che Riccardo Brusagli definisce «i capitoli del nondimanco», può far ragionare la classe come comunità ermeneutica sulla nascita di una “fake news”, ma anche sul germe del populismo già presente in un'opera di inizio XVI secolo. Il capitolo si sofferma sul rispetto della parola data da parte dei principi e da qui è derivata la banalizzazione del pensiero di Machiavelli secondo cui “il fine giustifica i mezzi”. Come esplicita però Brusagli, «nessun fine è capace di conferire giustificazione morale ad azioni intrinsecamente malvagie. La metà bestiale del principe rimane tale, senz'appello»<sup>12</sup>, perché il focus va spostato sull'effetto che, all'esterno, il male commesso potrà provocare. Nei paragrafi finali del “cuore nero” del *Principe* si introduce la figura del «volgo»,

<sup>9</sup>N. MACHIAVELLI, *Il Principe*, nuova ed. a cura di G. Inglese, con un saggio di F. Chabot, Einaudi, Torino 2013, p. 87.

<sup>10</sup>Sullo stile di Machiavelli, legato alla strutturazione del ragionamento nel *Principe* e in altre opere, si legga il contributo di G. PATOTA, *Stile*, in *Machiavelli. Enciclopedia Machiavelliana*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 2014, II, pp. 733-743.

<sup>11</sup>La definizione è presente in C. VELA, *Niccolò Machiavelli*, in C. SEGRE, C. MARTIGNONI, *Testi nella storia*, II, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1992, pp. 87-89.

<sup>12</sup>R. BRUSAGLI, commento a *Il Principe*, Loescher, Torino 2013, p. 132.

usata in un'accezione negativa, come suggestionato dalle apparenze e dalla forza del principe. Come sottolinea sempre Brusagli, «in questa sospensione del giudizio critico da parte del popolo, in questa venefica capacità di ottundere le coscienze sta, forse, il vero peccato del principe – e la modernità inquietante dell'opuscolo»<sup>13</sup>.

Il capitolo diciottesimo, intitolato *Quomodo fides a principibus sit servanda*, va letto integralmente, soffermandosi, in particolare, sui due paragrafi finali:

Facci dunque uno principe di vivere e mantenere lo stato; e' mezzi sempre fieno iudicati onorevoli, e da ciascuno saranno laudati; perchè el vulgo ne va preso con quello che pare, e con lo evento della cosa; e nel mondo non è se non vulgo; e e' pochi non ci hanno luogo quando gli assai hanno dove appoggiarsi. Alcuno principe de' presenti tempi, il quale non è bene nominare, non predica mai altro che pace e fede, e dell'una e dell'altra, quando e' l'avessi osservata, gli avrebbe più volte tolto e la riputazione e lo stato<sup>14</sup>.

Il ragionamento di Machiavelli è quindi più complesso e argomentato della massima a lui solitamente ascritta: l'obiettivo del principe nuovo è il mantenimento e la prosperità dello Stato, la vittoria contro i nemici interni ed esterni; egli non si deve preoccupare dei mezzi che userà, perché il popolo guarda soltanto ai risultati. La lettura di Machiavelli porta quindi a far ragionare gli studenti sul concetto di populismo e su diversi partiti politici (per esempio, quelli con a capo Marie Le Pen, Viktor Orbán e Donald Trump) che si rivolgono direttamente al popolo e al suo malcontento per la conquista del potere. Per coltivare un cervello bi-alfabetizzato, suggerito dalla Wolf nell'ottavo capitolo di *Lettore, vieni a casa*, è utile la lettura di articoli in rete sulla diffusione di tendenze populiste, come quello dal titolo *Come riconoscere il populismo*, di Mark Rice-Oxley e Ammar Kalia, apparso il 10 gennaio del 2019 su «Internazionale», ma fornisce un'interpretazione attualizzante del pensiero di Machiavelli anche lo storico americano John P. McCormick, nel pezzo di G. Pedullà, «*Italiani, leggete bene Machiavelli e salverete la vostra democrazia*», uscito su «L'Espresso» il 10 marzo del 2021.

### ***Verri e la chiarezza argomentativa***

Tra gli autori poco presenti nei manuali di scuola superiore c'è sicuramente Pietro Verri, con le sue *Osservazioni sulla tortura*, un testo che andrebbe rivalutato per i legami con i *Promessi sposi* e la famosa appendice intitolata *Storia della colonna infame*. Le *Osservazioni sulla tortura* guardano al secolo precedente alla

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 133.

<sup>14</sup> MACHIAVELLI, *Il Principe*, cit., pp. 127-128.

loro stesura, il Seicento, perché raccontano la storia del processo che portò alla condanna del barbiere Gian Giacomo Mora e dell'ufficiale sanitario, Guglielmo Piazza, ma si proiettano anche all'Ottocento, quando la storia verrà ripresa da Manzoni col romanzo che ha fondato l'italiano moderno.

La tortura è un tema che lega letteratura e attualità e può far dialogare proficuamente diverse discipline scolastiche; com'è noto, il 10 dicembre 1984 l'Assemblea generale ha adottato la Convenzione delle Nazioni Unite contro la tortura, ma in un larghissimo numero di Paesi, in cui i diritti umani non vengono rispettati, il fenomeno è fuori controllo<sup>15</sup> e si presenta con le medesime caratteristiche descritte da Verri nella sua ricognizione sulla storia della tortura.

L'opera va offerta in lettura debitamente selezionata, dal momento che gli snodi narrativi che ricostruiscono la vicenda della colonna infame non hanno un taglio da saggio e l'inserzione di parti in latino e francese frammenta la lettura; l'analisi dell'opera può quindi iniziare dal capitolo 9, dal titolo *Se la tortura sia un mezzo per conoscere la verità*, da cui parte la requisitoria di Verri, volta a dimostrare l'inutilità della tortura, vista non come mezzo per scoprire la verità, ma per allontanarsi da essa, mediante confessioni estorte attraverso dei supplizi di cui l'accusato vuole la fine.

Si legga, come esempio dello stile di Verri, questo passo dal capitolo 9:

Ma i sostenitori della tortura con questo ragionamento peccano con una falsa supposizione. Suppongono che i tormenti sieno un mezzo da sapere la verità: il che è appunto lo stato della questione. Converrebbe loro il dimostrare che questo sia un mezzo di avere la verità e dopo ciò il ragionamento sarebbe appoggiato; ma come lo proveranno? Io credo per lo contrario facile il provare le seguenti proposizioni: Prima, che i tormenti non sono un mezzo di scoprire la verità. Seconda, che la legge e la pratica stessa criminale non considerano i tormenti come un mezzo di scoprire la verità. Terza, che quand'anche poi un tal metodo fosse conducente alla scoperta della verità sarebbe intrinsecamente ingiusto<sup>16</sup>.

Il ragionamento procede per tappe, si snoda tra rigore argomentativo e parti narrative, con inserti in cui si rivolge direttamente al lettore («Quale è il mezzo col quale un uomo torturato può accelerare il termine allo spasimo? Col asserirsi reo del delitto su di cui viene ricercato. Ma è egli la verità che il torturato abbia commesso il delitto?»<sup>17</sup>), per poi chiudere efficacemente così: «Pare con ciò concludentemente dimostrato che la tortura non è un mezzo per iscoprire la

<sup>15</sup> Una veloce, ma precisa, panoramica sul fenomeno è sul sito di Amnesty International Italia, all'url <https://www.amnesty.it/universalmente-proibita-universalmente-praticata-la-tortura-nel-mondo/> (3 settembre 2023).

<sup>16</sup> P. VERRI, *Osservazioni sulla tortura*, a cura di S. Contarini, Rizzoli, Milano 2022<sup>7</sup>, p. 113.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 115.

verità ma è un invito ad accusarsi reo egualmente il reo e l'innocente, onde è un mezzo per confondere la verità non mai per scoprirla»<sup>18</sup>.

Esercizi di lettura proficui possono essere l'analisi (e l'eventuale sistematizzazione grafica su piattaforme online) dell'impianto argomentativo di sezioni dell'opera, che si snoda con paragrafi che veicolano un contenuto informativo unitario; in secondo luogo è opportuno soffermarsi sull'uso sapiente e incisivo dei connettivi testuali («primieramente», «in secondo luogo», «concludo adunque» e altri); come terza operazione, vedere la capacità di Verri di «mettersi nei panni dell'altro», di concedere all'antitesi di poter esprimere le sue ragioni, per poi confutarle perentoriamente in quanto la verità si origina dal confronto. È il caso del capitolo 15, intitolato *Alcune obiezioni che si fanno per sostenere l'uso della tortura*<sup>19</sup>, che si apre con una domanda retorica, seguita da un paragone con la legislazione inglese, per poi dipanarsi attraverso paragrafi che ruotano intorno al verbo «supporre» («supposizione», «si suppone», «supponiamo»), che smonta l'opinione comune della tortura come mezzo per arrivare alla verità.

Per riprendere lezione di Wolf, che nell'VIII lettera insiste sulla necessità di costruire un «cervello bi-alfabetizzato», bisogna mettere gli studenti di fronte a esperienze di lettura su carta e altre di ricerca e selezione online di informazioni; la lettura delle *Osservazioni sulla tortura* si potrà legare quindi a un'indagine, preferibilmente a gruppi, sulla diffusione della tortura nel mondo, avvalendosi della lettura dei dati di Amnesty International e di quelli del Rapporto Antigone, liberamente fruibili in rete<sup>20</sup>. Così come, secondo Wolf, «un bambino che combina la lettura di racconti su bambini rifugiati con l'accesso online a filmati di migranti in attesa di sapere cosa ne sarà della loro vita in Grecia, Turchia o nello Stato di New York, sviluppa più empatia di un bambino che si limita a leggere della situazione»<sup>21</sup>, lo stesso accadrà a un adolescente messo di fronte alle pagine di Verri e poi attivato, insieme ai compagni, ad approfondire in rete la storia di Giulio Regeni, i dati sulla diffusione della tortura nel mondo e le associazioni che si battono contro questa pratica indegna di un Paese civile.

### ***Pasolini saggista: un'esperienza inimitabile***

Tra le opere più ostiche, ma produttive didatticamente in un percorso sulla lettura profonda, c'è sicuramente *Scritti corsari*, che include in un genere letterario nuovo le molte anime del letterato di Casarsa; l'opera viene definita da Al-

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 116.

<sup>19</sup> *Ibid.*, pp. 143-147.

<sup>20</sup> Si veda la pagina <<https://www.rapportoantigone.it/diciannovesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/la-tortura-in-europa-e-nel-mondo/>>.

<sup>21</sup> WOLF, *Letture*, cit., p. 165.

fonso Berardinelli «saggistica d'emergenza»<sup>22</sup>, vera e propria invenzione dello scrittore di Casarsa, in grado di mescolare i toni del lirico, del polemico, su un impianto argomentativo capace di esprimere la sua angoscia per la scomparsa della civiltà contadina e per «la desacralizzazione moderna di tutta la realtà»<sup>23</sup>.

Come rileva Filippo La Porta nella sua monografia intitolata *Pasolini*, nella serie di articoli usciti tra il gennaio del 1973 e il febbraio del 1975 sul «Corriere della Sera» e sul «Mondo», «circolano libertà intellettuale (da dottrine, ideologie, dogmi), gusto del vagabondare con le idee e responsabilità morale di fronte al presente, implacabile rigore logico-argomentativo e ariosa varietà dei nessi»<sup>24</sup>. Pasolini ha infatti un'anima da saggista (che si esplica anche nei romanzi e nelle poesie), ma è estraneo alla tradizione laico-borghese che si attesta su posizioni mediane, risultando, alla fine, un «saggista-predicatore, un pedagogo che svela in pubblico le proprie ferite, lamentandosene»<sup>25</sup>. Come scrive Marco Antonio Bazzocchi in *Alfabeto Pasolini*:

il significato di portare i capelli lunghi, la mentalità desolatamente laica che sta dietro lo slogan dei jeans Jesus [...], l'omologazione dei bisogni voluta dal Potere, la mutazione antropologica che ha reso tutti uguali gli italiani, la scomparsa delle lucciole come segnale della fine del vecchio universo agricolo e paleocapitalistico, il genocidio: sono concetti e immagini entrati nel vocabolario comune, e hanno oggi la stessa intensità di allora, proprio perché si sono caricate di evidenza con la realizzazione di un modello umano che Pasolini descriveva alla sua origine (e che era sintomo della fine di una fase storica)<sup>26</sup>.

La lettura degli *Scritti corsari* in classe non può essere ovviamente integrale, dal momento che in alcuni articoli andrebbero ricostruiti gli antefatti storici, politici e sociali alla base della polemica, riferibili a periodi della storia italiana solitamente affrontati se non in modo tangenziale alla fine del quinto anno. Tuttavia, alcuni articoli-saggi, benché legati alla temperie culturale degli anni Settanta, presentano una serie di tematiche che risultano ancora attuali e con cui si può far dialogare la classe come comunità ermeneutica.

I temi sui cui ruotano gran parte degli articoli sono la critica contro il “miracolo economico”, che consiste solo in un accumulo di beni, l'americanizzazione dell'Italia, il “nuovo fascismo”, l'omologazione dei costumi e la scomparsa di un'Italia contadina. È proprio su questi aspetti che si possono proporre dei percorsi di lettura profonda volti non soltanto a indagare lo stile di Pasolini

<sup>22</sup> La definizione è contenuta nella prefazione all'edizione Garzanti degli *Scritti corsari*: P.P. PASOLINI, *Scritti corsari*, Garzanti, Milano 2008, p. XII.

<sup>23</sup> *Ibid.*

<sup>24</sup> F. LA PORTA, *Pasolini*, il Mulino, Bologna 2012, p. 104.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 105.

<sup>26</sup> M.A. BAZZOCCHI, *Alfabeto Pasolini*, Carocci, Roma 2022, p. 151.

saggista, che si articola nel desiderio di spiegare prima a sé stesso e poi agli altri la sua visione, sempre fortemente soggettiva e personale del tema affrontato, ma soprattutto sul significato che possono avere questi articoli per il “noi lettore”. Come sottolinea Romano Luperini nel volume *Insegnare la letteratura oggi*, «mettere al centro dello studio non più il testo, ma piuttosto la lettura e fare dell’interpretazione il momento decisivo dell’insegnamento significa rendere protagonista il lettore»<sup>27</sup>, con una serie di ricadute positive, come il rapporto vivo che la classe stabilisce con il testo e le domande di senso che pone all’opera. In questo momento, «l’attualizzazione del testo non può essere considerata una indebita forzatura, ma va positivamente valutata come un momento importante dell’esperienza della lettura»<sup>28</sup>, che dall’impressionismo soggettivistico passa alla negoziazione di un significato collettivo.

Compito dell’insegnante è quindi scegliere, nella ricchezza degli *Scritti corsari*, quelli che, a suo avviso, possono “parlare” più esplicitamente ai giovani del XXI secolo; gli articoli con più presa per gli adolescenti possono essere, a mio avviso, *L’analisi linguistica di uno slogan*, *Acculturazione e acculturazione*, *Previsione della vittoria al «referendum»*, *Cuore*, *L’articolo delle lucciole*, *Ampliamento del «bozzetto» sulla rivoluzione antropologica in Italia*. Sono articoli tutt’altro che semplici, specie per il linguaggio e per gli interlocutori impliciti a cui si rivolge però le posizioni forti e soggettive che prende Pasolini su temi come la televisione, la pubblicità, l’aborto, il consumismo, l’erosione dell’influenza della Chiesa e l’omologazione sono ricche di interconnessioni con la modernità.

Si leggano, a titolo di esempio, i paragrafi iniziali dell’articolo del 9 dicembre 1973, intitolato *Sfida ai dirigenti della televisione*: «Per mezzo della televisione, il Centro ha assimilato a sé l’intero paese, [...] storicamente differenziato e ricco di culture originali. Ha cominciato un’opera di omologazione distruttrice di ogni autenticità e concretezza. Ha imposto cioè – come dicevo – i suoi modelli: [...] un edonismo neolaico, ciecamente dimentico di ogni valore umanistico e ciecamente estraneo alle scienze umane»<sup>29</sup>. Pasolini annota poi che il «Giovane Uomo» e la «Giovane Donna» proposti dalla televisione «avvalorano la vita solo attraverso i beni di consumo»<sup>30</sup>, ma se sostituissimo alla televisione i social network, ormai trasformati in canali televisivi h24, potremmo tracciare le medesime considerazioni. L’esperienza della lettura del testo ci fa capire come il Pasolini saggista parli idealmente a tutti noi; negli anni Settanta non si potevano immaginare gli effetti negativi di vite passate sui social (la FOMO,

<sup>27</sup> R. LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*. Quinta edizione ampliata, Manni, Lecce 2013, p. 75.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 76.

<sup>29</sup> PASOLINI, *Scritti corsari*, cit., p. 23, già in «Corriere della Sera», col titolo *Sfida ai dirigenti della televisione*, 9 dicembre 1973.

<sup>30</sup> *Ibid.*

l'isolamento, l'inadeguatezza, il cyberbullismo), ma il pensiero pasoliniano risulta quasi profetico. Come rileva Roberto Carnero nel suo contributo intitolato significativamente *Pasolini e i giovani infelici*, l'analisi non soltanto degli *Scritti corsari*, ma anche delle *Lettere luterane*, evidenzia come «più volte e in più luoghi, nella prima metà degli anni Settanta, Pasolini parla di “ansia”, di “nevrosi”, di “ansia nevrotica” a proposito della condizione psicologica dei giovani, prime vittime di quell’ “omologazione distruttrice di ogni autenticità e concretezza”»<sup>31</sup>.

Le pagine pasoliniane sembrano d'altra parte parlarci di fenomeni che si stanno riproducendo nella società del XXI secolo: il disprezzo nei confronti della cultura, il «rattrappimento delle facoltà intellettuali e morali»<sup>32</sup> sono gli stessi che ha toccato Wolf nelle pagine di *Letto, vieni a casa*, citate in apertura di intervento.

Piuttosto divisivo, ma che tocca tematiche di Educazione Civica, è l'articolo uscito il 19 gennaio 1975 col titolo *Sono contro l'aborto*. In esso Pasolini esordisce subito dimostrandosi «traumatizzato dalla legalizzazione dell'aborto», perché la considera una «legalizzazione dell'omicidio»<sup>33</sup>, ma con la classe è interessante risalire agli argomenti che egli utilizza per scagliarsi contro un progresso che, in realtà, non è altro che una conferma del «nuovo fascismo», un consumismo che, dietro l'apparenza di libertà e di tolleranza, permette alla sola coppia eterosessuale di vivere la propria sessualità senza freni.

Si parla di posizioni forti, ma insieme agli studenti si può ragionare sull'attualità di questi temi, in una società nella quale le minoranze, anche sessuali, stanno lottando negli ultimi anni per diritti che possano cancellare una “condizione di minorità” che se non è sulla carta, lo è ancora nel pensiero comune. Interessante è poi lavorare sull'io prepotente di Pasolini, che sostiene con forza le sue idee, ma ha sempre bisogno di riferirsi anche a un tu, come se l'articolo fosse una requisitoria orale contro i suoi avversari. Come scrive infatti nella *Nota introduttiva* agli *Scritti corsari*, «la ricostruzione di questo libro è affidata al lettore. È lui che deve rimettere insieme i frammenti di un'opera dispersa e incompleta»<sup>34</sup>: si tratta quindi di una scrittura aperta, ben diversa dal rigore argomentativo di Pietro Verri, dal momento che, «quando Pasolini argomenta, lo fa in maniera a prima vista logica e consequenziale. Ma la logica e la consequenzialità sono, di fatto, solo apparenti»<sup>35</sup>. In ciò sta dunque la potenzialità didattica degli articoli confluiti negli *Scritti corsari*.

<sup>31</sup> R. CARNERO, *Pasolini e i giovani infelici*, in *Una disperata vitalità. Pier Paolo Pasolini a cent'anni dalla nascita 1922-2022*, «Sinestesie. Rivista di studi sulle letterature e le arti europee», 2023, XXV, p. 147.

<sup>32</sup> PASOLINI, *Scritti corsari*, cit., p. 24.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 98.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 1.

<sup>35</sup> CARNERO, *Pasolini e i giovani*, cit., p. 143.

## Conclusioni provvisorie

Il percorso qui delineato si caratterizza, ovviamente, più per le assenze che per le presenze; tanto per riferirci ai classici, proposte simili si potevano effettuare sulla prosa saggistica di Beccaria o, per arrivare al Novecento, di Sciascia, Moravia, Zanzotto o Morante. Come sempre accade, è al docente di italiano che spetta una selezione all'interno del canone, che lo porta, specie in questo caso, a un insegnamento che diventa interdisciplinare e dialogico. Come sottolinea sempre Luperini, «grazie all'interdisciplinarietà, l'educazione letteraria abitua lo studente all'elasticità mentale, alla complessità»<sup>36</sup>.

E si torna alle riflessioni preoccupate di Wolf sul futuro della lettura profonda e sui rischi che corre la democrazia; si può dire, usando le parole di Pasolini, che la deriva sia già iniziata negli anni Settanta, per poi acutizzarsi con l'avvento dei device diventati prolungamento degli arti e la proliferazione dei social network. Le lezioni ricavate dalla lettura di Machiavelli e di Verri riguardano invece l'attualità di temi e problemi, quali il legame tra politica e morale o l'oscurantismo della tortura, pratica ancora in vigore in alcuni Paesi, che possono essere produttivi di percorsi interdisciplinari, per fornire allo studente quella capacità di *comprendere*, nel senso etimologico di "racchiudere", "abbracciare con la mente" la realtà che lo circonda, e di dotarsi quindi di anticorpi contro le fake news, il populismo e l'apatia politica che stanno dilagando nel mondo fuori dalla scuola, ultimo presidio contro un imbarbarimento sempre più evidente.

## Bibliografia

- BAZZOCCHI, M.A., *Alfabeto Pasolini*, Carocci, Roma 2022.
- BRUSCAGLI, R., commento a N. Machiavelli, *Il Principe*, Loescher, Torino 2013.
- CARNERO, R., *Pasolini e i giovani infelici*, in *Una disperata vitalità. Pier Paolo Pasolini a cent'anni dalla nascita 1922-2022*, «Sinestesie», 2023, 25, pp. 141-154.
- GINZBERG, S., *Le trame nere dei mercenari, ben prima di Prigozhin*, «Il Foglio», 1 luglio 2013, <<https://www.ilfoglio.it/esteri/2023/07/01/news/le-trame-nere-dei-mercenari-ben-prima-di-prigozhin-5450029>> (9 marzo 2024).
- LA PORTA, F., *Pasolini*, il Mulino, Bologna 2012.
- LUPERINI, R., *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce 2013.
- MACHIAVELLI, N., *Il Principe*, a cura di G. Inglese, Einaudi, Torino 2013.
- ID., *Tutte le opere. Secondo l'edizione di Mario Martelli [1971]*, Bompiani, Firenze 2018.

<sup>36</sup>R. LUPERINI, *Insegnare la letteratura*, cit., p. 86.

- PALERMO, M., *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*, Carocci, Roma 2017.
- PASOLINI, P. P., *Scritti corsari*, prefazione a cura di A. Berardinelli, Garzanti, Milano 2008.
- PATOTA, G., *Stile*, in *Machiavelli. Enciclopedia Machiavelliana*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 2014, II, pp. 733-743.
- PEDULLÀ, G., «*Italiani, leggete bene Machiavelli e salverete la vostra democrazia*», «L'Espresso», 10 marzo 2021, <<https://lespresso.it/c/idee/2021/3/9/italiani-leggete-bene-machiavelli-e-salverete-la-vostra-democrazia/20453>> (28 marzo 2024).
- RICE-OXLEY, M., KALIA, A., *Come riconoscere il populismo*, «Internazionale», 10 marzo 2019, <<https://www.internazionale.it/notizie/mark-rice-oxley/2019/01/10/riconoscere-populismo>> (9 marzo 2024).
- SERIANNI, L., *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura*, Laterza, Roma-Bari 2020, pp. 3-15.
- VELA, C., *Niccolò Machiavelli*, in C. Segre, C. Martignoni, *Testi nella storia*, II, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1992, pp. 21-147.
- VERRI, P., *Osservazioni sulla tortura*, a cura di S. Contarini, Rizzoli, Milano 2022<sup>7</sup>.

## **Sitografia**

- AMNESTY INTERNATIONAL ITALIA, 26 giugno 2018 <<https://www.amnesty.it/universalmente-proibita-universalmente-praticata-la-tortura-nel-mondo/>> (28 marzo 2024).
- ASSOCIAZIONE ANTIGONE, <<https://www.rapportoantigone.it/diciannovesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/>> (27 marzo 2024).

# **Libri, scaffali pensili, racconti: Calvino mette in scena lettura, narrazione e scrittura nell'edizione scolastica del *Barone rampante***

*Daniela Santacroce*

*Sapienza Università di Roma*

Nell'edizione scolastica del *Barone rampante* (1965) Italo Calvino mette in scena l'atto della lettura, confrontando chi legge per piacere e chi legge per studio. Si individua così – con l'ausilio dell'apparato didattico – una trama sottile che percorre il romanzo: la riflessione sul legame profondo tra lettura narrazione e scrittura. Essa lancia ai giovani lettori delle medie una sfida alta e complessa: imparare a leggere i libri significa imparare a leggere e raccontare sé stessi e il mondo.

*Italo Calvino, Il barone rampante, lettura, narrazione, scuola*

## ***L'edizione scolastica del Barone rampante***

Nel 1965 Italo Calvino cura per Einaudi una versione abbreviata, adattata e commentata del *Barone rampante* come quarto titolo della neonata collana «Lecture per la scuola media». È questo lo strumento concreto con cui l'editore torinese prova a penetrare nel mercato scolastico a seguito della riforma della scuola media unica del 1962. Nel DM attuativo del 24 aprile 1963<sup>1</sup> sono presentati i programmi di tutte le discipline: dell'insegnamento dell'italiano si dice che ha come fine quello di «promuovere la maturazione della personalità dell'alunno mediante l'espressione linguistica» percorrendo tre vie. Prima è l'«attenta osservazione della realtà»; terza è «lo studio della grammatica intesa

<sup>1</sup> Il DM è pubblicato sulla GU n. 124 dell'11 maggio 1963.

non come apprendimento di schemi, ma come consapevolezza dei fatti linguistici»; in mezzo si colloca la lettura «quanto più ampia possibile, anche in connessione con le vive esperienze dell'alunno, diretta ad aprire più larghi orizzonti spirituali e culturali». Nessuna ulteriore indicazione: si possono scegliere testi più o meno recenti, italiani o stranieri, le classi in cui assegnare le diverse letture. Tocca infatti «all'insegnante il compito di interpretare i vivi interessi degli alunni, saggiamente conciliandoli con le esigenze della cultura e di quella unità di insegnamento cui si ispira la nuova Scuola». Un'unica precisazione: «Solo si tenga presente che [...] la lettura di opere [...] non deve mirare all'apprendimento contenutistico delle loro trame, ma a saper leggere, a sviluppare cioè la capacità di penetrare nell'intimo significato di quel che si legge». Così, oltre alla tradizionale lettura antologica di brani vari, si richiede quella di «un'opera narrativa moderna» e si chiarisce che «l'insegnante disporrà periodicamente conversazioni in classe, mediante le quali ogni alunno si abituerà a dare ordine ai suoi pensieri e quindi a perfezionare le sue capacità espressive».

La scelta di Einaudi è evidentemente una risposta alle indicazioni ministeriali: l'editore privilegia libri di lettura («sussidiari» sono definiti nei verbali delle riunioni del mercoledì) piuttosto che antologie e attinge al suo catalogo di pubblicazioni recenti che vengono riadattate e annotate; interpreta cioè la generica categoria della «modernità» utilizzata nella riforma come una apertura ai contemporanei da preferire alle ristampe di testi già canonizzati dall'uso scolastico. È un atto di coraggio che la critica apprezza da subito<sup>2</sup> e Italo Calvino sembra l'«uomo giusto» cui rivolgersi: bastino solo espressioni come «attenta osservazione della realtà», porre la lettura in «connessione con le vive esperienze dell'alunno», abituare lo studente a «dare ordine ai suoi pensieri» per immaginare l'apporto che lo scrittore può dare a una simile operazione editoriale. Non a caso egli è l'unico di cui, a distanza di un solo anno, sono pubblicati due testi nella collana scolastica<sup>3</sup>.

Calvino, però, gode anche di un altro «primato»: se si considerano i primi dieci anni di vita di «Lecture per la scuola media», i volumi pubblicati sono poco meno di quaranta e di essi solo una decina presenta prefazione e note curate dall'autore stesso. Calvino è l'unico, nel *Barone rampante* del 1965, che si occupa personalmente dell'apparato peritextuale ma lo attribuisce a un personaggio

<sup>2</sup> Si leggano, a titolo di esempio, le seguenti recensioni: F. GIANNESI, *Quattro narratori italiani spiegano ai ragazzi i segreti del proprio lavoro*, «La Stampa», 14 luglio 1965; C. MARABINI, *I contemporanei «spiegati» ai giovani*, «il Resto del Carlino», 30 agosto 1965; G. MANACORDA, *Lecture moderne per ragazzi moderni*, «Riforma della scuola», dicembre 1965.

<sup>3</sup> Nel 1966 esce, adattato e annotato, anche *Marcovaldo ovvero le stagioni in città*. Il secondo autore che compare nella collana con due testi nel giro di pochi anni è Carlo Cassola: suo è il primo volume, *Il taglio del bosco* (1965), ma bisogna aspettare il 1970 perché, come quindicesimo titolo, venga scelto un altro suo libro, *Tempi memorabili* (pure già uscito nei «Coralli» nel 1966).

fittizio che frappone tra sé e il lettore presentandolo sul retro del frontespizio: Tonio Cavilla, «meticoloso docente e pedagogista» il cui nome è l'anagramma di quello dello scrittore stesso. Non si tratta di una scelta poco significativa: non solo perché gli interventi a fine didattico sono consistenti (circa 500 note a piè di pagina e una a conclusione di ciascuno dei ventiquattro capitoli<sup>4</sup>); ma soprattutto perché la presenza di Cavilla permette allo scrittore di giocare costantemente sulla dinamica di sovrapposizione/divaricazione tra le voci narranti (quella dello scrittore, quella dei narratori di I e II grado, quella dell'annotatore e prefatore), moltiplicando le soglie narrative da varcare. Anzi, è proprio negli spazi che si creano tra i diversi piani di scrittura che il lettore deve inserirsi, maturando una sua interpretazione critica del testo.

Che questo sia un intento calviniano è evidente: appare perfettamente in linea con tante riflessioni precedenti e successive sul rapporto tra autore e lettore<sup>5</sup>; inoltre, all'interno del romanzo stesso permette di cogliere una trama sottile – e, si potrebbe dire, metanarrativa – che accompagna i due destinatari impliciti (lo studente e il docente) a meditare sul contesto in cui essi si confrontano (la scuola) e su una delle attività che più spesso condividono (la lettura di un testo). In particolare, tale trama si evidenzia nei capitoli tra 12 e 16 dell'edizione scolastica e si sviluppa in quattro passaggi.

### ***Il «contrasto tra lettura come evasione e lettura come formazione»***

Il capitolo 12 (intitolato *Il brigante Gian dei Brughi*), come chiarisce Cavilla nella nota finale, è «molto diverso dai precedenti», «quasi un racconto a sé», «un apologo satirico sugli effetti della cultura, una specie di “racconto filosofico” alla maniera settecentesca». In esso sono messi a confronto «l'ex brigante che rimbecillisce a leggere romanzi e il protagonista Cosimo che attraverso la lettura diventa un uomo responsabile e attivo»; viene rappresentato così «il contrasto tra lettura come evasione e lettura come formazione»<sup>6</sup>. La vicenda è

<sup>4</sup> L'edizione pubblicata nei «Coralli» nel 1957 conta trenta capitoli, che due anni dopo sono ridotti a ventisei nella collana «Libri per ragazzi», con il corredo di otto tavole illustrate di Maria Enrica Agostinelli. Ulteriori tagli portano l'edizione scolastica a ventiquattro capitoli.

<sup>5</sup> Per un quadro sintetico della riflessione di Calvino sulla figura del lettore si possono leggere il suo saggio *Per chi si scrive? (Lo scaffale ipotetico)*, pubblicato sul n. 46 di «Rinascita» del 24 novembre 1967 come risposta a un'inchiesta aperta da Gian Carlo Ferretti (oggi in I. CALVINO, *Saggi 1945-1985*, a cura di M. Barenghi, I, Mondadori, «I Meridiani», Milano 1995, pp. 199-204), e il volumetto di G.C. FERRETTI, *Le avventure del lettore: Calvino, Ludmilla e gli altri*, Manni, Lecce 1997.

<sup>6</sup> Le citazioni sono tratte dalla *Nota al dodicesimo capitolo* del volume I. CALVINO, *Il barone rampante*, Einaudi, «Lecture per la scuola media», Torino 1965, p. 149. Da questo momento tutte

nota. Cosimo sente parlare del brigante Gian dei Brughi e un giorno, casualmente, mentre legge, vede venirgli incontro «correndo e ansando un uomo barbuto e malmesso, disarmato» (Lsm 137), inseguito da due sbirri. Il barone gli tira giù una corda a cui appendersi per sparire tra le chiome degli alberi e il ladro gli chiede un libro in prestito come rimedio alla noia che vive nel trascorrere buona parte del suo tempo nascosto. È l'inizio dei «rapporti tra mio fratello e il brigante», annota il narratore Biagio. «Appena Gian dei Brughi aveva finito un libro, correva a restituirlo a Cosimo, ne prendeva in prestito un altro, scappava a rintanarsi nel suo rifugio segreto, e sprofondava nella lettura. [...] In giorni stabiliti Cosimo e Gian dei Brughi si davano convegno su di un certo albero, si scambiavano il libro e via, perché il bosco era sempre battuto dagli sbirri» (Lsm 140).

Gli effetti della nuova passione sono subito visibili: Gian dei Brughi matura il «desiderio di giornate abituarie e casalinghe, di parentele, di sentimenti familiari, di virtù, d'avversione per i malvagi e i viziosi» (Lsm 142). La lettura, quindi, benché originata inizialmente dalla noia e concepita innanzitutto per l'intrattenimento, sembra assolvere subito una funzione pedagogica, educando al bene. Essa poi non è banalmente ispirata da un piacere epidermico e spontaneo: il narratore parla di «furia di letture» che porta Gian dei Brughi a «divora[re] romanzi su romanzi» (Lsm 140); egli però, lettore in formazione, già seleziona – tra quanto gli viene proposto – quello che vuole leggere in base ai suoi gusti<sup>7</sup>, si prepara alla lettura informandosi preventivamente sul testo<sup>8</sup>, si immerge nel libro in solitudine e, se necessario, accetta anche che esso gli sia letto ad alta voce da un altro. Così accade, ad esempio, proprio nell'ultimo colpo cui il ladro è costretto da una coppia di briganti che lo minacciano di sottrargli *Clarissa* di Samuel Richardson: Gian dei Brughi fallisce, è catturato e imprigionato; fino al giorno dell'esecuzione Cosimo gli tiene compagnia leggendogli, da un albero all'altezza della sua cella, prima il finale del romanzo di Richardson e poi *The Life and Death of Jonathan Wild* di Henry Fielding. Si crea così un doppio cortocircuito metanarrativo: il brigante legge la storia di un'impiccagione mentre subisce la stessa condanna; il lettore calviniano legge nel 1965 un libro scritto pochi anni prima all'interno del quale un personaggio del Settecento legge un romanzo a lui contemporaneo. Lo

le citazioni dall'edizione scolastica sono indicate nel testo con l'acronimo Lsm e il numero della pagina.

<sup>7</sup> Gian dei Brughi scarta ad esempio tutti i «romanzetti d'amore» e *Le avventure di Telemaco* di Fénelon, che lui ritiene «noioso» e che Cavilla presenta come «romanzo didascalico scritto [...] per l'educazione del Duca di Borgogna» (Lsm 141, nota 1).

<sup>8</sup> Questo si dice del brigante che costringe Cosimo a dare «almeno una scorsa» ai libri che propone, «perché Gian dei Brughi si faceva sempre più esigente e diffidente, e prima di prendere un libro voleva che lui gli raccontasse un po' la trama, e guai se lo coglieva in fallo» (Lsm 141).

studente e l'insegnante hanno quindi abbondante materiale per riflettere sulla lettura quale strumento di formazione morale e, in un certo senso, addirittura civile perché allontana dal male, ma soprattutto come specchio dell'esistenza e chiave interpretativa di essa.

Più articolata la riflessione stimolata dalla vicenda di Cosimo. Nel dodicesimo capitolo egli legge dal *Gil Blas* di Lesage alle *Vite parallele* di Plutarco, dalle opere di Richardson al romanzo didascalico di Fénelon *Le avventure di Telemaco*: del resto, spiega di nuovo il fratello narratore, è «nell'età in cui si comincia a prendere piacere alle letture più sostanziose» (Lsm 141). Dal confronto con Gian dei Brughi, quindi, si delineano due modi diversi di leggere che si coltivano in due tempi successivi: prima nasce la lettura di intrattenimento, poi quella di formazione che si "struttura" e seleziona i testi in modo consapevole e autonomo. È sicuramente vero infatti quanto afferma Paolo Giovannetti, e cioè che il romanzo calviniano adombra «un paradigma di apprendimento autodidattico [...] che nella prospettiva dell'autore [...] [è] l'unico metodo di studio veramente proficuo, proprio perché si fonda sull'interesse personale dello studente e non su un sistema di costrizioni indotte dall'esterno»<sup>9</sup>. Altrettanto vero, però, è che nemmeno le scelte di lettura di Cosimo sono ingenuo o istintivo ma si fondano sull'esperienza maturata nel tempo. Quando vede per la prima volta il brigante, infatti, il barone sta leggendo e il fratello narratore sente l'esigenza di puntualizzare che «gli era presa da poco la nostalgia di qualche libro» (Lsm 136), quasi a rimarcare che la lettura riemerge nella sua vita in quanto abitudine acquisita nel passato. Inoltre, la capacità di selezione dei testi si affina a mano a mano che Cosimo comprende le diverse finalità di lettura per sé e per Gian dei Brughi e le sue scelte appaiono ispirate a principi "ordinatori" chiari: prima il romanzo di avventura di Lesage e poi quello didascalico di Fénelon; prima – come annota Cavilla – i romanzi di Richardson, che «rappresentano lo spirito sentimentale e moraleggiante della buona società inglese settecentesca»<sup>10</sup>, e poi quello di Fielding, «la cui opera rappresentò un capovolgimento satirico e avventuroso della letteratura educativa e lacrimosa di Richardson»<sup>11</sup>. Proprio come farebbe un insegnante chiamato ad individuare criteri con cui scegliere i libri per il suo allievo.

### ***La rappresentazione del contesto scolastico***

<sup>9</sup> P. GIOVANNETTI, *Calvino, la scuola, l'editoria scolastica: un idillio dimezzato*, in *Calvino & l'editoria*, a cura di L. Clerici, B. Falchetto, Marcos y Marcos, Milano 1993, p. 38.

<sup>10</sup> Lsm 142, nota 3.

<sup>11</sup> Lsm 148, nota 1.

A sottolineare la differenza con l'esperienza del brigante, del resto, è soprattutto il contesto in cui viene calato il piacere di leggere di Cosimo. Il capitolo 13 infatti (metaforicamente intitolato *La foresta dei libri*) si apre con una immagine tanto felice quanto evidente: «L'atteggiamento abituale in cui lo [Cosimo] s'incontrava adesso, era con un libro aperto in mano, seduto a cavalcioni d'un ramo comodo, oppure appoggiato a una forcella come a un banco da scuola, un foglio posato su una tavoletta, il calamaio in un buco dell'albero, scrivendo con una lunga penna d'oca». Si tratta di una vera e propria *mise en scène* della situazione scolastica più tipica, ribadita dai passaggi successivi in cui il giovane barone cerca l'abate Fauchelafleur «perché gli fac[cia] lezione» (Lsm 150). In poche righe, però, la rappresentazione dei ruoli-tipo diventa tragicomica. Da un lato c'è Cosimo, lo studente, che desidera che gli siano spiegati argomenti che, elencati rapidamente, costituiscono già un breve manuale delle discipline scolastiche<sup>12</sup>; egli pone domande e legge una svariata quantità di libri in autonomia<sup>13</sup>. Dall'altro lato c'è l'abate, il docente, che – pur finendo anche lui seduto sugli alberi per ricreare lo schema della lezione – conosce solo «un po' di grammatica e un po' di teologia» e «anneg[a] in un mare di dubbi e di lacune» davanti alle domande del barone; al punto che il narratore ipotizza egli ascolti i racconti del barone «con meravigliata attenzione [...] per il sollievo di non dover essere lui a insegnare» (Lsm 150-151).

Anche nel *Barone rampante*, quindi, come in altre opere calviniane già analizzate da Giovannetti<sup>14</sup>, l'immagine che ricaviamo della scuola non è certo lusinghiera. Non solo perché alla fine i ruoli dei due personaggi – che evidentemente sono sbilanciati – si invertono<sup>15</sup>, ma soprattutto perché sul maestro così tratteggiato si appunta palesemente l'ironia di Calvino. Basti scorrere alcuni dei termini utilizzati per presentare il suo rapporto con la conoscenza: si alternano in lui «passiva accettazione d'ogni cosa» e momenti in cui viene «assalito da un

<sup>12</sup> «Adesso era lui che andava a cercare l'Abate Fauchelafleur perché gli facesse lezione, perché gli spiegasse Tacito e Ovidio e i corpi celesti e le leggi della chimica» (Lsm 150).

<sup>13</sup> Tornano per Cosimo termini simili a quelli usati nel capitolo precedente per Gian dei Bruggi: «Cosimo, che divorava libri d'ogni specie, e metà del suo tempo lo passava a leggere e metà a cacciare per pagare i conti del libraio Orbecche, aveva sempre qualche nuova storia lui da raccontare. Di Rousseau che passeggiava raccogliendo piante rare per le foreste della Svizzera, di Beniamino Franklin che acchiappava i fulmini cogli aquiloni, del Barone de la Hontan che viveva felice tra gli Indiani dell'America» (Lsm 150-151).

<sup>14</sup> Nel suo saggio Giovannetti analizza la presenza di riferimenti alla scuola nell'opera narrativa di Calvino e conclude che «Calvino non amava la scuola. Le istituzioni didattiche o non sono rappresentate nei suoi volumi, o, se lo sono, vengono per lo più umoristicamente straniare, colte in situazioni incongrue e talvolta macchiettistiche» (GIOVANNETTI, *Calvino, la scuola, l'editoria scolastica*, cit., p. 35).

<sup>15</sup> «Così il rapporto di discepolanza tra i due si capovolve: Cosimo faceva da maestro e Fauchelafleur da allievo» (Lsm 151).

accesso d'austerità e d'assolutezza», per cui le idee illuministiche che acquisisce da Cosimo si trasformano in «regole di una disciplina spietata, articoli d'una fede fanatica» (Lsm 152). Purtroppo però, annota il narratore, «Erano tempi in cui le idee nuove cominciavano a circolare per l'Europa, i vecchi Stati scricchiolavano da tutte le parti ed i potenti avevano paura delle persone che leggevano troppi libri» (Lsm 153)<sup>16</sup>: l'abate è arrestato e trascorre il resto dei suoi giorni in carcere.

Oggetto dell'ironia calviniana, quindi, che di nuovo alleggerisce un esito altrimenti decisamente drammatico, non è la scuola in sé, ma quella visione della formazione culturale che essa a volte incarna, che ha per strumento privilegiato la lettura dei libri e che appare completamente rovesciata rispetto a quella di Cosimo; tanto la prima ricerca e si accontenta di acquisire acriticamente poche conoscenze non complesse né interrogative, quanto l'altra è fatta di domande, di contemplazione e di ragionamento<sup>17</sup> e mira a una costruzione del sapere non rigida ma in movimento<sup>18</sup>, che può anche prevedere una fase di inversione dei ruoli tra docente e studente mentre attraversa il processo di autoconsapevolezza. Non per un caso allora, proprio dopo il racconto dell'arresto dell'abate, Calvino descrive le ben note e suggestive «biblioteche pensili» che Cosimo costruisce per conservare i libri a cui cambia «continuamente di posto, secondo gli studi e i gusti del momento, perché egli considerava i libri un po' come degli uccelli e non voleva vederli fermi e ingabbiati, se no diceva che intristivano» (Lsm 154)<sup>19</sup>. Un'immagine quasi paradossale (dato che i primi libri citati dal narratore fra quelli allineati negli «scaffali aerei» sono i tomi dell'enciclopedia di Diderot!) ma molto espressiva.

<sup>16</sup> Ad alcune di queste «idee nuove» il narratore allude esplicitamente, producendo poco prima un breve sommario del pensiero illuministico: «l'uguaglianza degli uomini davanti alle leggi, o l'onestà dei popoli selvaggi, o l'influenza nefasta delle superstizioni» e ancora «i doveri dei cittadini liberi ed eguali o le virtù dell'uomo che segue la religione naturale».

<sup>17</sup> Nel cap. 13 si dice che Cosimo finisce per far passare all'abate «tutt'un pomeriggio con le magre gambe penzoloni da un ramo di castagno d'India, nel giardino dei D'Ondariva, *contemplando* le piante rare, e il tramonto che si rifletteva nella vasca delle ninfee, e *ragionando* delle monarchie e delle repubbliche» (Lsm 151-152. Il corsivo è mio).

<sup>18</sup> La rappresentazione del processo di apprendimento associato al movimento, del resto, era già comparsa nell'ultima pagina del cap. 8, quello in cui la famiglia Piovasco decide che Cosimo riprenda le lezioni con l'abate: dapprima lo studente si trova tra i rami e il maestro a terra; successivamente anche il maestro si arrampica e trova una posizione comoda; infine, annoiato da una lezione fatta di ripetizione in coro di esametri virgiliani e traduzioni (l'espressione utilizzata da Calvino è «compitarono un testo», ovvero lessero il testo lentamente, scandendo la pronuncia delle sillabe di ogni parola), l'allievo scappa e sparisce e il maestro è costretto a cercare aiuto per scendere dall'albero.

<sup>19</sup> Segue un nuovo elenco delle letture di Cosimo: tutti i volumi dell'enciclopedia di Diderot e «manuali d'arti e mestieri, per esempio d'arboricoltura».

Nell'edizione dedicata agli studenti la scuola sembra quindi trovare una collocazione precisa, proprio nel passaggio tra i due approcci diversi alla lettura. A patto però che insegni a conservare librerie «aeree», in continua risistemazione, dove l'abitudine e l'esigenza di ordine non soffochino la maturazione critica.

### *Il risvolto “pratico” della lettura*

Il disegno finale della trama dei due capitoli non si riduce a un ozioso catalogo di libri del Settecento, né delinea un astratto percorso di formazione culturale che va attualizzato per i secoli successivi. Al contrario, esso richiama la funzione più profonda che l'atto di leggere può assumere nella vita di una persona e di una intera società. Lo spiega Cavilla nella nota alla fine del tredicesimo capitolo: «Il romanzo si sposta così su un altro piano: di vagheggiamento e nello stesso tempo di caricatura della nascita della cultura moderna. Vediamo subito che più ancora delle opere di Voltaire, Rousseau, Diderot, quel che interessa l'Autore è il nuovo posto che con essi il lavoro viene prendendo nella cultura» (Lsm 156)<sup>20</sup>. Cosimo, si dice nelle pagine conclusive del capitolo, ha sempre amato osservare la gente lavorare: ora, però, apprezzando la nuova visuale dall'alto sulla vita degli altri, sente anche il bisogno di rendersi utile. Sono proprio queste due condizioni, alimentate dalla lettura assidua dell'*Encyclopédie* che «gli faceva riscoprire tutte le cose intorno come nuove» (Lsm 154), che lo rendono capace di potare gli alberi e gli permettono di cominciare una collaborazione con proprietari e fittavoli di terre per curare frutteti e giardini. Nel capitolo successivo (*Il bosco brucia*), addirittura, oltre a domare il fuoco di un incendio, riesce ad organizzare un vero e proprio sistema di riserve d'acqua e corpi di guardia in caso di nuovo pericolo e Cavilla indica come tema del capitolo «la democrazia, la partecipazione alla vita civica» (Lsm 164). Una conferma del risvolto “pratico” – si direbbe illuministico – della cultura (e della lettura), che offre un beneficio a sé stessi ma anche agli altri e che conferma la «straordinaria pertinenza dell'ambientazione settecentesca della favola calviniana»<sup>21</sup>. Ma non solo.

Proprio il riferimento all'enciclopedia, infatti, se si guarda alla riflessione più tarda di Calvino, non è un anodino omaggio al secolo dei Lumi; esso sembra piuttosto la prima formulazione di quel valore che la letteratura del primo millennio può trasmettere a quella del millennio successivo e che è l'essenza stessa del sapere moderno: la molteplicità. «Ho voluto cominciare con questa citazio-

<sup>20</sup> Già nella nota 2 a p. 154 Cavilla aveva chiarito che l'*Encyclopédie* aveva avuto il merito di «aprire alla cultura del Settecento confini più ampi, nei quali entravano anche tutti gli aspetti del lavoro, le tecniche artigiane, le operazioni dell'agricoltura ecc.».

<sup>21</sup> J.-M. GARDAIR, *Lumi e ombre del Settecento*, in *Italo Calvino. Atti del Convegno internazionale* (Firenze, Palazzo Medici-Riccardi, 25-28 febbraio 1987), Garzanti, Milano 1988, p. 289.

ne – scrive Calvino in apertura del discorso che avrebbe dovuto pronunciare a Harvard – perché mi pare che si presti molto bene a introdurre il tema della mia conferenza, che è il romanzo contemporaneo come enciclopedia, come metodo di conoscenza, e soprattutto come rete di connessione tra i fatti, tra le persone, tra le cose del mondo»<sup>22</sup>. Il romanzo contemporaneo prende le forme di un'enciclopedia «*aperta*», perché l'uomo stesso è «una combinatoria d'esperienze, d'informazioni, di letture, d'immaginazioni» e la vita – sommersa di cose e intrecciata di relazioni – «è un'enciclopedia, una biblioteca, un inventario d'oggetti, un campionario di stili, dove tutto può essere continuamente rimescolato e riordinato in tutti i modi possibili»<sup>23</sup>. Proprio come fa Cosimo con i suoi libri.

Si entra così nel cuore di una riflessione – quella sulla funzione della letteratura (per chi la legge e per chi la fa) – cui Calvino è fedele nel tempo a cominciare dalle affermazioni perentorie del *Midollo del leone* («Noi pure siamo tra quelli che credono in una letteratura che sia presenza attiva nella storia, in una letteratura come educazione, di grado e di qualità insostituibile»<sup>24</sup>). Tra le tappe intermedie si può sicuramente ricordare la trovata del 1977 di far “recensire” l'Enciclopedia Einaudi sul «Corriere della sera»<sup>25</sup> a Palomar, personaggio fittizio che «è sempre stato un ghiotto degustatore d'enciclopedie». Questi si interroga sui possibili approcci di lettura perché vive «l'aspirazione ricorrente e sempre frustrata di passare dalla consultazione alla lettura ininterrotta, alla costruzione d'un discorso globale che scorra attraverso la discontinuità delle singole voci in ordine alfabetico». Una aspirazione, si direbbe, tipicamente scolastica. Alla fine della giornata, però, «il signor Palomar posa il volume al suo capezzale. Si addormenta. Sogna un'enciclopedia da bere come un uovo fresco. Attraverso un buchino fatto con uno spillo, tira fuori tutto il tuorlo. No, al centro del tuorlo c'è lui stesso, come già gli avvenne prima della nascita, che divora dal di dentro il contenuto dell'uovo e del mondo». Un'altra immagine ancora (di suggestione pirandelliana?), per dire che, di fronte alla moltiplicazione delle nozioni tutte catalogate e intrecciate e facilmente reperibili nei volumi di una enciclopedia (le cui forme sembrano oggi assunte e potenziate dalla rete del web), qualsiasi tentazione di ordinare un sapere chiuso e globale è da rifiutare, per chi scrive e per chi legge. Si finisce sempre e solo ad osservare sé stessi nell'atto di osservare il reale. Che non è poco per Calvino, ovviamente, se il punto di vista viene consapevolmente scelto, sistematicamente modificato, preferibilmente collocato in

<sup>22</sup> I. CALVINO, *Lezioni americane*, oggi in ID., *Saggi 1945-1985*, cit., p. 717. La citazione cui si fa riferimento e che apre il saggio è da *Quer pasticciaccio brutto de via Merulana* di Carlo Emilio Gadda.

<sup>23</sup> *Ibid.*, pp. 726 e 733. Il corsivo è nel testo.

<sup>24</sup> ID., *Il midollo del leone*, in *ibid.*, p. 21.

<sup>25</sup> L'articolo, pubblicato sul «Corriere della sera» del 30 luglio 1977 con il titolo *L'uovo enciclopedico*, si può leggere oggi con il titolo *Palomar e l'enciclopedia*, in *ibid.*, II, pp. 1797-1800.

alto e a distanza, perché il modo in cui si guarda sé stessi e il mondo dice anche il modo in cui si sta al mondo<sup>26</sup>. Cosimo sembra averlo compreso.

### *Il nesso tra lettura e narrazione*

L'ultimo atto di questa articolata riflessione metanarrativa sulla lettura (e in particolare sulla lettura di testi letterari) è nel capitolo 16 intitolato *Il Barone contastorie*. Il tema – esplicita Cavilla nella nota conclusiva – è «l'arte del raccontare» e «pare che sia non più Cosimo né Biagio, ma l'Autore vero del libro a parlare del proprio lavoro» (Lsm 184): ci si sposta così sull'altro polo della comunicazione che è la narrazione, prima orale e poi scritta. La passione del barone per il racconto nasce sul campo, si potrebbe dire; Cosimo prende gusto a narrare ciò a cui assiste dal suo punto di vista, a mescolare l'«invenzione di sana pianta» con «relazion[i] quasi del tutto veritier[e] dei fatti», a variare i particolari (facendo «aggiunte, ampliamenti, iperboli») in base al pubblico (Lsm 182). Primo banco di prova è il racconto della morte del Cavalier Avvocato narrata nel capitolo precedente dal titolo *I pirati barbareschi*. Si tratta di uno dei passaggi dal sapore più fiabesco di tutto il romanzo: nel misterioso contesto della Barberia<sup>27</sup>, pur con un'aura tragicomica<sup>28</sup> di fondo, sfilano davanti agli occhi tesori nascosti, assalti di pirati, una figlia schiavizzata, un padre che tenta di salvarla, una congiura punita, ripetuti tentativi di complotti, la speranza e l'attesa del rientro in patria per vivere liberi e felici. Vicende complesse che intrecciano fatti e sospetti, voci narranti che si sovrappongono. Lo esplicita chiaramente il narratore, fratello del protagonista: «La storia che ora riferirò fu narrata da Cosimo in molte versioni differenti: mi terrò a quella più ricca di particolari e meno illogica» (Lsm 166). Lo ripete nella nota di fine capitolo Cavilla: «L'avventura di Cosimo stavolta è più incredibile che mai (tanto che l'Autore – e per lui Biagio – mette le mani avanti dicendo che essa è stata ricostruita da varie versioni, tutte

<sup>26</sup> In una lettera del 1° dicembre 1960 a François Wahl Calvino afferma: «quello cui io tendo, l'unica cosa che vorrei poter insegnare, è un modo di *guardare*, cioè di essere in mezzo al mondo. In fondo la letteratura non può insegnare altro» (Id., *Lettere 1940-1985*, a cura di L. Baranelli, Mondadori, «I Meridiani», Milano 2000, p. 669). Mario Barenghi fa notare che nella frase «l'elemento più importante è quello in apparenza più banale, la congiunzione dichiarativa "cioè". Ad essa è deputato il compito di connettere due verbi, il primo indicante un'azione, il secondo uno stato [...]». Non istituisce, in senso proprio, un'equivalenza, bensì introduce un ritocco, precisa la definizione: la corregge» (M. BARENGHI, «Favoloso Calvino», in Id., *Favoloso Calvino. Il mondo come opera d'arte: Carpaccio, de Chirico, Gnoli, Melotti e gli altri*, Electa, Milano 2023, p. 27).

<sup>27</sup> Nella nota 4 (Lsm 165) Cavilla spiega: «Era detta Barberia (paese dei Bèrberi o Barbareschi) l'insieme dei paesi della costa mediterranea africana (Egitto escluso) [...]. I porti della Barberia furono per più di tre secoli basi navali dei pirati».

<sup>28</sup> Basti citare, a titolo di esempio, il particolare dei tesori che consistono in formaggio e in stoccafisso e quello delle battaglie che si risolvono in sassaiole perché i fucili sono umidi.

poco attendibili) [...]» (Lsm 177-178). Lo si ribadisce ancora una volta all'inizio del capitolo successivo: «La fine del Cavalier Avvocato fu raccontata da Cosimo molte volte, e sempre in versioni differenti» (Lsm 179).

L'autore sembra eclissarsi cedendo focalizzazione e voce ai due narratori interni e al prefatore; eppure, mai come in questi capitoli egli parla di sé e della sua scrittura. Lo ha messo in evidenza di nuovo Giovannetti quando, riflettendo sulle significative modifiche (tagli e spostamenti di sequenze) di questo capitolo nelle tre edizioni del romanzo, parla di «una sorta di *mise en abyme* variantistica, effettuata *in absentia* (cioè nella diacronia delle tre edizioni), in virtù della quale l'autore che modifica la propria opera si fa carico del comportamento narrativo attribuito dal narratore di secondo grado (Biagio) al narratore di primo grado (Cosimo): un comportamento, per l'appunto, variantistico»<sup>29</sup>. Un altro gioco di specchi per rappresentare, questa volta, l'atto della scrittura. Il giovane lettore probabilmente non coglie il complesso espediente narratologico ma sicuramente, e senza eccessive semplificazioni, penetra a fondo nei meccanismi del racconto e capisce che leggere e narrare storie sono due operazioni da svolgere in continuità (logica prima che cronologica): esse infatti si intrecciano – e a tratti si confondono – con la complessità della vita, a partire proprio dall'«età in cui la voglia di raccontare dà voglia di vivere». Se infatti «si crede di non averne vissute abbastanza da raccontarne», si può fare come Cosimo che «partiva a caccia, stava via settimane, poi tornava sugli alberi della piazza reggendo per la coda faine, tassi e volpi, e raccontava agli Ombrosotti nuove storie che da vere, raccontandole, diventavano inventate, e da inventate, vere» (Lsm 184).

La “lezione” che Cosimo apprende e a sua volta trasmette è quindi la “lezione” di Cavilla («per chi vuol trarre una morale dal libro, le vie che restano aperte sono molte, anche se nessuna si può esser certi che sia la giusta», Lsm 11), che è anche la “lezione” di Calvino («[...] quel che c'è scritto nei libri può essere vero fino a un certo punto; non bisogna fidarsi mai completamente dei libri ma cercare di verificare quello che hanno di ragione e quello che hanno di torto»<sup>30</sup>). Leggere narrare e scrivere sono modi per dare forma alla vita nelle sue più svariate declinazioni e, proposti ai giovani studenti delle medie, li spingono verso sfide complesse: scegliere consapevolmente le proprie letture, acquisire conoscenze teoriche e poi tradurle nella vita pratica, osservare il reale e il proprio sguardo su di esso, rifiutare qualsiasi visione chiusa e dogmatica della cultura, dare ordine al proprio sapere concependolo però come provvisorio, mettersi in ascolto dei racconti altrui e narrare a propria volta. Un processo che dura tutta la vita e in cui si inserisce anche la scuola come un passaggio delicato, addirit-

<sup>29</sup> GIOVANNETTI, *Calvino, la scuola, l'editoria scolastica*, cit., pp. 48-49.

<sup>30</sup> Lettera alle alunne della scuola media Coletti di Treviso, 21 novembre 1967, in CALVINO, *Lettere 1940-85*, cit., p. 963.

tura paradossale e tragicomica a volte, ma obbligato nella crescita di ciascuno, da osservare con sguardo lucido ma non scoraggiato. All'inizio del cap. 13, del resto, si legge: «A frequentare il brigante, dunque, Cosimo aveva preso una smisurata passione per la lettura e per lo studio, che gli restò poi per la vita» (Lsm 150). Lettura e studio sono posti sullo stesso piano con una semplice congiunzione coordinante, senza che tra loro si istituisca alcuna relazione causale o gerarchica; a suggellare questo binomio l'ottimistica proiezione nel futuro per cui, una volta maturata, la passione non si spegne.

### ***Bibliografia***

- BARENGHI, M., *Favoloso Calvino. Il mondo come opera d'arte: Carpaccio, de Chirico, Gnoli, Melotti e gli altri*, Electa, Milano 2023.
- CLERICI, L., FALCETTO, B. (a cura di), *Calvino & l'editoria*, Marcos y Marcos, Milano 1993.
- CALVINO, I., *Il barone rampante*, Einaudi, «Lecture per la scuola media», Torino 1965.
- ID., *Lettere 1940-1985*, a cura di L. Baranelli, Mondadori, «I Meridiani», Milano 2000.
- ID., *Saggi 1940-85*, a cura di M. Barengi, Mondadori, «I Meridiani», Milano 1995.
- FALASCHI, G. (a cura di), *Italo Calvino. Atti del Convegno internazionale* (Firenze, Palazzo Medici-Riccardi, 25-28 febbraio 1987), Garzanti, Milano 1988.
- FERRETTI, G.C., *Le avventure del lettore: Calvino, Ludmilla e gli altri*, Manni, Lecce 1997.
- GIANNESI, F., *Quattro narratori italiani spiegano ai ragazzi i segreti del proprio lavoro*, «La Stampa», 14 luglio 1965.
- MANACORDA, G., *Lecture moderne per ragazzi moderni*, «Riforma della scuola», dicembre 1965.
- MARABINI, C., *I contemporanei «spiegati» ai giovani*, «il Resto del Carlino», 30 agosto 1965.

# Metafore digitali della lettura e creatività linguistica a scuola

Anna Guzzi

Università della Calabria / IC di Sellia Marina

Il contributo sviluppa alcuni aspetti di un progetto formativo multidisciplinare (“Piano d’intervento per la riduzione dei divari territoriali in istruzione” – 2021-2023, Indire – Istituto Nazionale di Ricerca Educativa), analizzando il nesso tra lettura e mondo digitale alla luce della teoria dei *blanks* (W. Iser) e del concetto di *transmedia storytelling*. Propone, inoltre, di considerare le tappe dei tour virtuali (costruiti con l’app Thinglink su *Harry Potter e la pietra filosofale* e *Alice nel paese delle meraviglie*), come un segno spaziale dei vuoti ermeneutici che sollecitano la cooperazione del lettore. Per tale via, il digitale, unendo vari codici espressivi ed entrando nella riscrittura dei testi, frastaglia i confini dell’opera originaria, valorizzando in chiave creativa varie competenze espressive.

*creatività linguistico-letteraria, ermeneutica della lettura, riscrittura, strumenti digitali*

## ***Il percorso formativo: parole dense/parole corrette***

Questo contributo rielabora un progetto formativo sulle competenze di base in italiano, rivolto a insegnanti del Primo Ciclo d’Istruzione. Il percorso è stato strutturato secondo un canovaccio a spirale, poiché entro una cornice educativo-didattica iniziale sono state, via via, aperte ulteriori diramazioni che, pur nelle differenze, rivelavano elementi di continuità con il punto di partenza. Uno è l’inquadramento del singolo fenomeno linguistico in una più ampia invenzione narrativa, l’altro la necessità di partire da abilità strumentali fino a favorire trasformazioni più creative del testo originario. L’ambito da sviluppare, infatti, era quello della lettura e della creatività linguistico-letteraria con la ricerca di

strategie comunicativo-espressive che potessero coinvolgere gli studenti. Occorreva trovare un orizzonte condiviso<sup>1</sup>, progettando contesti di apprendimento multisensoriali. Sono stati, così, proposti dei laboratori su *Harry Potter e la pietra filosofale* di J.K. Rowling e su *Alice nel paese delle meraviglie* di L. Carroll. La lettura è stata, poi, ampliata attraverso Thinglink (<https://www.thinglink.com>) che consente di creare dei tour virtuali. Una parte del progetto che, qui, per motivi di spazio, non si presenta, prevedeva anche l'uso di Google Earth. L'idea era, infatti, quella di aggiungere all'esplorazione dei libri quella del territorio e di un'illustrazione significativa, sfruttando la duplice funzionalità di tali strumenti che possono entrare sia nella progettazione/presentazione delle attività, sia nelle modalità di comprensione e riscrittura testuale. Ciò significava evidenziare il fatto che l'aspetto creativo trascende la mera padronanza linguistico-verbale e che lingua e letteratura sono intrecciati, almeno se si intende quest'ultima come un telescopio in grado di potenziare la ricchezza delle parole, facendo emergere punti di vista inediti sul mondo. La lingua stessa, poi, possiede un suo dinamismo che segue la linea mobile delle percezioni e dello sguardo, superando il mero dato grammaticale. La creatività, come viene qui intesa, scorre su due binari: sviluppa le potenzialità linguistiche non ancora attualizzate dai parlanti e costruisce mondi possibili tramite atti di manipolazione/trasformazione<sup>2</sup>. Apprendere l'italiano non significa solo comunicare in modo chiaro, ma educare a finalità espressive più opache che permettano ai ragazzi di dare senso alle esperienze più diverse. È facile sanzionare un errore di ortografia; lo è di meno ricontestualizzarlo, poiché questo presuppone il saper cogliere rapporti impliciti e una stratigrafia semantico-lessicale che, anche all'interno di una singola parola, rivela un *trend* narrativo. È, in effetti, quando il lettore scava, esplicitando significati linguistici che affiorano solo in relazione a precisi nessi co-testuali ed extra-testuali<sup>3</sup>, che le parole mostrano e non dicono<sup>4</sup>. Diventano, così, microstorie al congiuntivo,

<sup>1</sup> G. ARMELLINI, *Chi insegna che cosa a chi? I modelli didattici e il mestiere dell'insegnante*, in *Didattica ed educazione linguistica*, a cura di F. Camponovo, A. Moretti, La Nuova Italia, Firenze 2000, pp. 77-95: 2, <<https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/10/Armellini-Chi-insegna-che-cosa-a-chi-1.pdf>> (20 febbraio 2022): «La capacità di far fronte all'imprevisto che scaturisce tra l'incontro tra diversi presupposti impliciti, la ricerca di contesti comunicativi condivisi e la necessità dell'improvvisazione non sono un optional, una ciliegina sulla torta dell'insegnamento, ma un ingrediente basilare del mestiere dell'insegnante, che ogni giorno entra in relazione con ragazzi e ragazze di cui non può predeterminare, se non altro per la crescente distanza generazionale, i valori, gli orizzonti d'attesa, i modi di ricezione e di decodifica delle informazioni».

<sup>2</sup> C. LAVINIO, *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze 1990, p. 76.

<sup>3</sup> A. FRIGERIO, *Il riferimento singolare. Strumentazioni linguistiche*, Vita e Pensiero, Milano 2003, p. 102.

<sup>4</sup> Kenneth Burke direbbe che le parole brillano, hanno una stratigrafia figurale che richiede di considerare le loro implicazioni. Solo in quest'ultimo caso si produce il significato. Cfr. C. ANDERSON, *Teaching Students What Not to Say: Iser, Didion, and the Rhetoric of Gaps*, in «Journal of Advanced Composition», 1987, 7, 1/2, p. 20. Anderson cita il libro di BURKE, *A Rhetoric of Motives*,

come direbbe Bruner con quel pensiero narrativo<sup>5</sup> legato, non alla leggibilità (polo comunicativo), ma alla *scrivibilità* (all'ampliamento espressivo) del testo. Quest'ultimo fa, così, da limite per ulteriori sviluppi, attivando quei processi cognitivi aperti che, non avendo ancora corrispondenza empirica, innervano l'intelligenza creativa<sup>6</sup>. Ogni narrazione comprende, pertanto, delle "interlinee" sulle quali chi legge compie le sue riscritture, in bilico tra interpretazione compresa nelle strategie autoriali e uso più libero. Ciò vale anche per le rielaborazioni di uno studente che, per esempio, partendo dal nome "parlante" di un fantasma potteriano (Nick-Quasi-Senza-Testa ecc.), ne inventi un altro, sviluppando la storia potenziale implicita in quell'espressione. D'altronde, invenzione narrativa e creatività linguistica, nel processo di letto-scrittura, restano inscindibili. Il percorso virtuale permetteva, poi, di rappresentare in un colpo d'occhio il nesso fra testo scritto e testo ancora-da-scrivere, intendendo per quest'ultimo ciò che il lettore elabora, superando i livelli denotativi della significazione. L'idea-chiave era quella di proiettare nella partitura visiva del tour gli interstizi che consentono di trasformare, e non semplicemente imitare, il passo originario. Ma perché l'enfasi sulla spazialità?

In the same way, two people gazing at the night sky may both be looking at the same collection of stars, but one will see the image of a plough, and the other will make out a dipper. The "stars" in the literary text are fixed; the lines that join them are variable<sup>7</sup>.

In effetti, una delle metafore della lettura ha, in Iser, un respiro spaziale. In questa costellazione le stelle possono restare invariate, ma non lo sono le linee che le uniscono, corrispondenti al ruolo attivo di chi legge colmando i *gaps*:

The text is a whole system of such processes, and, clearly, there must be a place within this system for the person who is to perform the reconstituting. This place is marked by the gaps in the text – it consists in the blanks which the reader is to fill in...Whenever the reader bridges the gaps, communication begins. The gaps function as a kind of pivot on which the whole relationship revolves. Hence the structured blanks of the text stimulate the process of ideation to be performed by the reader on terms set by the text<sup>8</sup>.

University of California, Berkeley 1969.

<sup>5</sup> S.J. BRUNER, *La mente a più dimensioni*. Laterza, Roma-Bari 2003, p. 34.

<sup>6</sup> J.P. GUILFORD, *Creatività*, «Psicologo americano», 1950, 5, 9, pp. 444-454 <<https://doi.org/10.1037/h0063487>> (10 febbraio 2024).

<sup>7</sup> W. ISER, *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Johns Hopkins University Press, Baltimore 1974<sup>1</sup>, 2011, p. 282.

<sup>8</sup> ID., *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 1997, p. 169.

Tuttavia, c'è un'altra immagine letteraria che, pur non essendo una teoria della lettura, ne suggerisce una geografia attraente:

When I was a little chap I had a passion for maps. I would look for hours at South America, or Africa, or Australia, and lose myself in all the glories of exploration. At that time there were many blank spaces on the earth, and when I saw one that looked particularly inviting on a map (but they all look that) I would put my finger on it and say, "When I grow up I will go there." The North Pole was one of these places, I remember. Well, I haven't been there yet, and shall not try now. The glamour's off. Other places were scattered about the Equator, and in every sort of latitude all over the two hemispheres. I have been in some of them, and well, we won't talk about that. But there was one yet—the biggest, the most blank, so to speak—that I had a hankering after. "True, by this time it was not a blank space any more. It had got filled since my childhood with rivers and lakes and names. It had ceased to be a blank space of delightful mystery—a white patch for a boy to dream gloriously over. It had become a place of darkness<sup>9</sup>.

Marlow, il protagonista conradiano di *Heart of Darkness*, prima di viaggiare verso il Congo belga, ricorda il fascino dei vuoti nelle cartine africane antecedenti alla colonizzazione. Quest'ultima non ha solo attribuito un nome a luoghi ignoti, non riportati nelle mappe, ma ha compiuto atrocità difficili da narrare da parte di chi le osservi. La questione della nominazione, cioè, si intreccia alla reticenza culturale o emotiva che, talora, ostacola l'espressione. Il libro meriterebbe altri approfondimenti, ma qui serve solo a cogliere una somiglianza tra la carta geografica "nebulosa" e il processo ermeneutico della lettura creativa a scuola con i non-detti che i ragazzi sviluppano tramite una libera esplorazione dei testi e delle illustrazioni. Proprio come fa Marlow quando mette da parte il sovraccarico informativo dei toponimi coloniali e vede nel fiume africano un serpente con la testa nel mare e la coda nell'entroterra. In questa chiave, allora, la *darkness* del titolo non è solo la violenza coloniale, storicamente determinata, ma anche la verbalità perfetta e tuttavia deformante, poiché inadatta a esprimere ogni aspetto della realtà umana e sociale. Questo, nell'insegnamento, spinge a trovare un equilibrio fra diversi codici e canali, curando progettazioni che sappiano distinguere tra parola formalmente corretta e parola densa, tra polo comunicativo e creatività espressiva. Anche la scelta dei libri su cui lavorare andrebbe fatta con cura, trovando un equilibrio tra lingua, aspettative dei ragazzi e sensibilità pedagogica.

## ***Perché Harry Potter?***

<sup>9</sup>J. CONRAD, *Heart of Darkness*, Giunti, Firenze-Milano 2001<sup>1</sup>, 2022, pp. 21-22. Cfr. M. CEZAIROTHOMPSON, *The Blank Spaces of Heart of Darkness*, «Conradiana», 2016, 48, 2/3, pp. 169-186.

Per i laboratori di lettura, si è scelto, all'inizio, di concentrarsi su *Harry Potter e la pietra filosofale*, considerando alcuni fattori pedagogico-linguistici, riassumibili nelle parole: ricerca e anomalia.

### *Ricerca di sé e nominazione*

Il primo termine del binomio sembra scontato. Nel romanzo, infatti, è tutto ricerca, non tanto di una pietra, quanto della propria e altrui identità. C'è, tuttavia, un passo in cui tale elemento interseca la figura dell'insegnante:

«È un tipo strano, Silente. *Penso che abbia voluto darmi una possibilità* [il corsivo è mio]. Sapete, credo che sappia più o meno tutto quel che accade qui. Perciò doveva essergli abbastanza chiaro che noi ci avremmo provato e invece di fermarci, ci ha insegnato quel tanto che ci poteva servire. Non credo sia un caso, il fatto che mi abbia lasciato scoprire come funzionava lo Specchio: probabilmente ha pensato che era mio diritto affrontare Voldemort, se ce la facevo ...»<sup>10</sup>.

Harry ha già superato qui una serie di ostacoli con l'aiuto dei compagni; è anche entrato nell'ultima stanza dei sotterranei di Hogwarts dove il professor Quirrell rivela la sua doppia personalità di alleato di Voldemort, il signore del male. Nel passo in questione il maghetto parla con Hermione del Preside Silente, evidenziando che ha insegnato solo quanto basta per compiere un tragitto autonomo. Non ha soffocato il desiderio di scoprire, anzi, ha fatto in modo che si traducesse nella costruzione di un io personale. Questo cammino ha, però, un costo ed è una ricerca collettiva che si accompagna al disvelamento di una serie di verità. Sul piano narrativo, lo sciogliersi delle ambiguità su eventi e personaggi è accompagnato da vari segnali linguistici. Aumenta, per esempio, la polivalenza delle parole, spesso rilevata da dettagli sensoriali (vista, udito). Il testo si riempie, allora, di sconosciuti enigmatici o di figure incappucciate che frusciano, come quella della Foresta Proibita<sup>11</sup>. Nei sotterranei di Hogwarts, il fruscio appartiene a quelli che sembrano uccellini e, invece, sono chiavi stregate. I suoni misteriosi sollecitano il ragionamento causale, spingendo il lettore a chiedersi quale sia la loro origine in un universo in cui nulla è come appare e molti caratteri si rivelano opposti rispetto alle attese iniziali. Harry, cioè, impara gradualmente a separare

<sup>10</sup> J.K. ROWLING, *Harry Potter e la pietra filosofale*, Salani, Milano 1998<sup>1</sup>, 2021, p. 295. Com'è noto, il libro racconta l'arrivo di Harry ad Hogwarts dove, con Hermione e Ron, cercherà di sottrarre a Voldemort la pietra filosofale, nascosta nei sotterranei. Durante le loro scorribande, i ragazzi incontrano figure ambigue, corridoi ai quali è proibito l'accesso ed esseri mostruosi, come Fuffy, il cane a tre teste, custode di una botola misteriosa. Quella che conduce, appunto alla Pietra e all'Elisir di lunga vita. Il trio dovrà superare varie prove: il Tranello del Diavolo, una pianta strangolatrice, la chiave volante da recuperare, una partita a scacchi con pezzi giganteschi ecc.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 252.

ciò che è unito, uscendo dall'universo infantile. Che la distinzione sia un fattore essenziale, lo si nota fin dal primo capitolo:

«Mia cara professoressa, una persona di buonsenso come lei potrebbe decidersi a chiamarlo anche per nome! Tutte queste allusioni a Lei-Sa-Chi sono una vera stupidaggine ... Sono undici anni che cerco di convincere la gente a chiamarlo col suo vero nome: Voldemort». La professoressa McGonagall trasalì, ma Silente, che era impegnato a separare due caramelle che si erano incollate, sembrò non farvi caso»<sup>12</sup>.

Silente invita la professoressa McGonagall a nominare Voldemort direttamente senza usare perifrasi che fanno venire in mente *kenningar* semplificate<sup>13</sup>. Come il volto bifronte di Quirrell, infatti, le parole si sdoppiano, si moltiplicano, ingannano. L'accostamento tra il Preside e le caramelle unite è ironico, ma non sarebbe fuorviante pensare a una metaforizzazione di quei processi cognitivi, di sintesi (incollare) e analisi (nominare), fondamentali in ogni apprendimento e nella costruzione identitaria. Si potrebbe perfino ricordare il bisogno etico di separare il bene dal male. In effetti, Harry, per crescere, dovrà scavare fuori e dentro di sé, facendo delle distinzioni. C'è, quindi, un nesso tra la crescita del ragazzo e lo spessore allusivo del linguaggio che chiama in causa il ruolo strategico lettore? Per diventare adulti, è forse necessario nominare le cose, la realtà, distaccandosi da quelle "caramelle incollate" di Silente che rievocano tutto un universo ludico-infantile in cui la conoscenza non è ancora concettuale? È curioso, tuttavia, come sul piano dell'intelligenza creativa, il pensiero razionale separativo corra il rischio di oscurare lo stupore della scoperta. Per intenderci, quella del bambino che racconta storie, sì, ma in modo pratico, staccando un pezzo di foglia, incollandolo su un cartoncino, mettendolo insieme ad altro pezzo in un collage che manifesta, a livello concreto, il rapporto logico-creativo della somiglianza. La creatività linguistica, soprattutto se ludica, richiama, in effetti, lo stadio della manipolazione oggettuale.

In conclusione, le caramelle unite di Silente sono una metafora narrativo-pedagogica della sintesi che resta un processo cognitivo essenziale nel *ludus* linguistico<sup>14</sup> dove sostiene la polisemia, spesso soltanto in una parola. L'apertu-

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 26.

<sup>13</sup> J.L. BORGES, *L'invenzione della poesia. Le lezioni americane*, Mondadori, Milano 2001, pp. 39-40. Si tratta delle metafore nordiche, forme di nominazione ellittica e sintetica.

<sup>14</sup> L'impiego giocoso delle parole può arrivare fino alla lingua immaginaria e al *non-sense* sul modello del *Jabberwocky* (cfr. L. CARROLL, *Attraverso lo specchio*, Garzanti, Milano 2000, pp. 162-163). D'altra parte, i riferimenti a Carroll, anche se impliciti, sono numerosi nel romanzo. Si pensi al cap. 16 *Attraverso la botola* dove compare la scacchiera animata o alla gran bocca del fantasma Peeves che fa pensare al gatto ghignante di Alice (Id., *Alice nel paese delle meraviglie*, Giunti, Firenze 2007, p. 66). I ragazzi sentono uno schiocco e «un omino dai neri occhi maligni e una gran bocca apparve galleggiando nell'aria a gambe incrociate, e afferrò bastoni» (ROWLING, *Harry*

ra di quest'ultima suggerisce un meccanismo testuale più simile ai lego (dove i mattoncini creano forme varie) che non ai kit in cui il prodotto finale rimane uno. Con un esempio: Voldemort è un nome ibrido che riunisce sinteticamente tre frammenti (volo/ladro di morte?), connotando il personaggio e sollecitando la costruzione di una coerenza semantica diversa da quella lineare. È una parola densa, capace di giocare con la lingua francese, non semplicemente precisa. Come Harry dovrà arrivare a riconoscere l'identità del nemico, così il lettore dovrà cogliere lo spessore di quel nome enigmatico. La *quête* esistenziale è, così, il riflesso della ricerca di chi legge che percepisce i sottintesi semantici della lingua solo ricorrendo a una serie di codici e sottocodici culturali, a un'enciclopedia di competenze condivise.

### ***Le tracce sonore dell'anomalia: to dig***

La creatività ludo-linguistica in *Harry Potter e la pietra filosofale* è un caso di anomalia, concetto che, in senso etimologico, esprime la ricchezza degli usi linguistici<sup>15</sup>. A-nomalo è ciò che sfugge alle "sceneggiature" standard e, sul piano tematico, trova un facile riflesso nella diversità di Harry e dell'universo magico, quella che si manifesta, fin dal primo capitolo, con dettagli stranianti (il gatto che legge una mappa), rilevati da un lessico figurato (gli scrosci di gufi ecc.). L'equilibrio tra norma e uso creativo, riportato da De Mauro nelle aule<sup>16</sup>, resta un nodo delicato, dipendente da fattori storico-culturali che modellano i *frames* cognitivo-esperienziali ai quali ciascuno è abituato. Per i Dursleys che ospitano Harry dopo la morte dei genitori, relegandolo in un ripostiglio<sup>17</sup>, tutto ciò che non è convenzionale, va distrutto, perfino nei sogni. I doni del ragazzo sono stravaganze che scatenano la reazione dello zio Vernon il quale urla, «con la faccia che assomigliava a una gigantesca barbabietola con i baffi: LE MOTOCICLETTE NON VOLANO!»<sup>18</sup>. Ma sopprimere ciò che è diverso significa assumere uno sguardo monocoloro sulla realtà dove gli oggetti devono sempre essere quelli. Certo, la sperimentazione linguistica, parte del meccanismo generativo del ro-

*Potter e la pietra filosofale*, cit., p. 133).

<sup>15</sup> T. DE MAURO, *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma 1980, p. 50.

<sup>16</sup> M. VEDOVELLI, *Tullio De Mauro e gli studi linguistici e linguistico-educativi in Italia*, «Italice», 2017, 94, 1, p. 21: «De Mauro riporta, dunque, nella scuola il destino espressivo degli umani: le aule sono il luogo dove si svolge la dialettica sociale che, fra le ragioni della norma e quelle degli usi, fra tradizione conservatrice e apertura creativa, fra spirito di campanile e forza di interscambio, porta alla costruzione dell'identità linguistica e perciò culturale degli individui e degli assetti sociali».

<sup>17</sup> ROWLING, *Harry Potter e la pietra filosofale*, cit., p. 38.

<sup>18</sup> *Ibid.* p. 39.

manzo, concorre non poco allo straniamento creativo. È sufficiente ricordare le allusioni fono-semantiche a distanza che interessano i nomi di luoghi e persone:

«Ecco la Gringott» disse Hagrid a un certo punto. Erano giunti a un edificio bianco come la neve che sveltava sopra le piccole botteghe. Ritto in piedi, dietro un portale di bronzo brunito, con indosso un'uniforme scarlatta e oro, c'era ... «Proprio così, quello è un goblin» disse Hagrid tutto tranquillo [...] (il sottolineato è mio)<sup>19</sup>.

La Gringott (da *grinning*: ghignare) è una banca tortuosa, sotterranea dove, di lì a poco, Harry e Hagrid incontreranno il ghignante goblin Griphook<sup>20</sup>. Un'alitterazione segnala un bivio narrativo e spinge a ipotizzare un universo possibile, tetro e labirintico, sotto la Londra abituale. Ma in questo suono c'è perfino l'eco della violenza storica che identifica Voldemort e Hitler. Affinché il lettore attivi questo livello di intelligenza semantica, cogliendo l'isotopia fonica, dovrà, tuttavia, passare da strutture discorsive superficiali a *fabulae*<sup>21</sup> che espandono le microproposizioni. L'ipotesi del mondo parallelo scavato nella realtà viene, cioè, fuori attraverso una serie di passeggiate inferenziali<sup>22</sup> in cui i *frames*, le sceneggiature che consentono al lettore di cooperare con il romanzo, sono costituiti sia da tracce disperse nei vari capitoli, sia da fattori culturali (con una ipercodifica). Chi legge, nello specifico, dovrà ricordare altre pagine: quelle del viaggio di Harry e Ron in treno (cap. 6)<sup>23</sup> dove gustano le cioccorane (una parola-valigia), dolcetti con figurine che contengono la biografia di alcuni personaggi. Quella di Harry precisa che Silente<sup>24</sup> ha lottato, nel 1945, contro il Mago Oscuro Grindelwald. L'allusione a Hitler è chiara, come anche l'anafora fonica legata a *to grind* (triturare). Il suono *grin* richiama, quindi, vari punti "tetri" del romanzo. Il lettore esperto, e con una certa conoscenza della lingua inglese, traccia una linea tra questi nodi, colmando i *gaps* informativi con la sua memoria e, nello stesso tempo, disegnando una filigrana fonosimbolica che si apre sotto la superficie lessematica esplicita.

Un'altra occorrenza fonica reiterata nel romanzo è la [d] (Privet Drive, Diagon Alley, Draco Malfoy, il mago Dedalus Diggle ecc.). Proprio quest'ultimo

<sup>19</sup> *Ibid.* pp. 81-82.

<sup>20</sup> *Ibid.*, pp. 83-84.

<sup>21</sup> Cfr. U. Eco, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano 1983<sup>2</sup>, pp. 102-103. Le *fabulae* sono macroproposizioni.

<sup>22</sup> Cfr. *Id.*, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani, Milano 1995, p. 112.

<sup>23</sup> *Ibid.*, pp. 108-109.

<sup>24</sup> Peraltro, in inglese, Silente è *Dumbledore* (*dumb*; muto), parola derivante dal termine onomatopeico arcaico *Bumblebee* (calabrone): forse un'allusione al personaggio del vecchio che passeggia facendo borbottii. Il nome "parlante" già racconta una storia, anche se, nell'edizione curata da Bartezzaghi per Salani, con la traduzione di Marina Astrologo, si è preferito puntare su *dumb*, con una perdita forse delle sfumature onomatopeiche.

nome, insieme inglese e latino, contiene l'allusione al labirinto cretese e al verbo *to dig* (scavare), parola con una risonanza metatestuale, perché orienta chi legge verso una specifica proprietà del romanzo e una strategia di lettura: quella che, imitando l'insinuarsi del magico nell'ordine abituale delle cose (a livello di intreccio narrativo), scalfisce l'unità superficiale delle parole sul piano strettamente linguistico. Per questa via, sul campo restano schegge verbali, residui sonori che hanno bisogno di essere reinterpretati per approdare a nuove sintesi.

### *La creatività dello sguardo e gli oggetti nascosti*

Il paragrafo precedente rileva come, a volte, basti un'analogia fonica per aprire nuove prospettive di lettura. Tuttavia, la creatività è, prima di tutto, uno sguardo capace di indugiare e risemantizzare dei dettagli sensoriali. Ciò è evidente nel modo indiretto di presentare oggetti e personaggi. Così il fantasma Peeves viene annunciato dal «pomello di una porta [che] cigolò e qualcosa schizzò come una pallottola fuori da un'aula di fronte a loro»<sup>25</sup>. Il lettore lo vede prima di ascoltarne il nome, seguendo una strategia obliqua che, al suo polo estremo, ricorda i libri "illeggibili"<sup>26</sup> o i *tunnel-books* in cui la forma è già contenuto. Meglio: la scrittura romanzesca, con i suoi procedimenti figurati, ricrea al suo interno la non-verbalità delle percezioni concrete, quelle che, appunto, sono evidenti nei libri che si esprimono già con la materia di cui sono fatti. Inoltre, lo scritto spesso fagocita alcuni aspetti dell'oralità trasformandoli, come avviene con la parola-ombrello "qualcosa", termine generico, tipico del quotidiano. Le parole con minore densità semantica vengono considerate approssimazioni, ma il confine tra lessico generico e precisione espressiva è, a ben vedere, labile, poiché il grado di genericità dipende dal contesto comunicativo di riferimento. L'imprecisione può diventare, così, un effetto stilistico legato alla *suspence*. Ciò avviene nelle opere più eterogenee. Il *GGG* inizia con «qualcosa risaliva la strada. Qualcosa di nero ... qualcosa di grande ... una cosa enorme, magrissima oscura» (il sottolineato è mio)<sup>27</sup>. L'anafora crea il senso di attesa che pervade la bambina protagonista la quale, presto, avrà davanti a sé un gigante dall'idioma sgrammaticato. Ne *La viola al Polo Nord* di Rodari, è la genericità di "essere" a suggerire come gli orsi bianchi vedano questo fiore che diventa, nel deserto ghiacciato, «uno strano "essere" profumato che si regge su una zampa sola»<sup>28</sup>. Gli esempi potrebbero moltiplicarsi. Importa evidenziare come tali parole semanticamente diluite, nella scrittura, richiedano

<sup>25</sup> ROWLING, *Harry Potter e la pietra filosofale*, cit., p. 162.

<sup>26</sup> B. MUNARI, *Da cosa nasce cosa*, Laterza, Bari-Roma 1981, pp. 216-226.

<sup>27</sup> R. DAHL, *GGG*, Salani, Milano 1987<sup>1</sup>, 2018, p. 9.

<sup>28</sup> G. RODARI, *Una viola al Polo Nord*, in Id., *Favole al telefono*, Edizioni EL S.r.l., San Dorligo della Valle (Trieste) 1980<sup>1</sup>, 2021, p. 80.

al lettore di essere completate in base a rapporti anaforici co-testuali che restituiscono loro uno spessore assente nel parlato.

Anche gli oggetti possono diventare inusuali senza eccessivi funambolismi retorici. Basta cambiare funzione, aspetto, colore, dimensioni. Così le moto volano, Silente ha i pianeti nell'orologio ecc. Infinite sono, poi, le stramberie che escono fuori dalle tasche o dal mantello di un personaggio. Hagrid toglie dal suo pastrano una scatola schiacciata con una torta di glassa verde, tazze sbeccate, sal-sicce, un liquido senza nome ecc. I percorsi digitali nascono da qui, dal bisogno di stimolare il pensiero divergente, valorizzando quei "come se" che spingono a superare il livello imitativo dell'apprendimento: cosa accadrebbe, quindi, se la torta non servisse per essere mangiata? Se facesse uno schianto o un fruscio? E, ancora, come cambierebbe con un prefisso arbitrario<sup>29</sup>? Così, la teiera di Hagrid, trasformata dall'onomatopeico "sibilare" e da "iper", diventa un'iperteiera sibilante, pronta per una nuova storia. È chiaro che, in tal caso, non si tratta più soltanto di comprendere il romanzo, ma di impiegare quest'ultimo come "argilla" linguistica per inventare altro. Gli ampliamenti digitali, pertanto, situandosi nella fase finale del processo e associando le trasformazioni ludo-linguistiche delle parole a quelle oggettuali, hanno scandito il passaggio dalla lettura strumentale a quella creativa. L'idea era quella di consentire un avanzamento del lettore tra le tappe del tour solo con una chiave di accesso, coincidente, in genere, con la risposta a un quesito. Questo il punto di partenza per arrivare, via via, verso una maggiore complessità divergente attraverso indovinelli basati sulla descrizione spiazzante di un oggetto, mai nominato, o forme di scrittura ludico-emotiva, secondo la tecnica del ricalco. Nel tour si è scelto di evidenziare un oggetto che esce fuori dalle tasche di un personaggio, cioè l'ombrello<sup>30</sup> rosa di Hagrid che, ora, diventa una spada per minacciare i Dursley, ora una chiave per accedere a Diagon Alley. Di qui la scelta, per lo sfondo, di un'illustrazione di Jim Kay (tratta dall'edizione Salani, 2015) che enfatizza l'istante in cui l'ombrello sta per mutarsi in altro.

Un secondo percorso digitale, ispirato a *Alice nel paese delle meraviglie*, ha introdotto un elemento diverso, intrecciando riciclo delle cose e riciclo linguistico: i ragazzi, infatti, hanno realizzato degli oggetti con materiale povero, "riscrivendoli" attraverso metafore e *greguerías*. In questo caso, il codice materiale è entrato nell'*inventio* o prescrizione, cioè ha sollecitato la raccolta di idee da riunire, poi, in un testo scritto. Invece che da un foglio bianco, gli studenti potevano partire da quanto avevano creato, descrivendolo nell'insieme o nel dettaglio e

<sup>29</sup> Id., *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino 1973, pp. 31-33.

<sup>30</sup> L'ombrello mutante potrebbe, d'altronde, richiamare metaforicamente, su un piano metalinguistico, le parole-ombrello e il rapporto tra precisione e genericità nella lingua.

seguendo una *Thinking Routine* del modello MLTV (*Looking Ten Times Two*)<sup>31</sup>. Gli oggetti, quindi, sono stati digitalizzati e inseriti nel tour in corrispondenza di alcuni dettagli dell'illustrazione, segnalati da icone interattive. Qui, a loro volta, sono diventati uno strumento per riformulare alcuni passi del libro<sup>32</sup>. La convergenza fra manufatto e dettaglio dell'immagine suggeriva, così, un "foro" nel testo originario, un sottofondo che, in parte, poteva corrispondere a un *blank* digitale. Tuttavia, nel modello di Iser, ripreso anche da Eco<sup>33</sup>, il *lector in fabula* resta più vincolato alle strategie testuali previste dall'autore, mentre le rielaborazioni degli studenti, frutto creativo dell'incrocio tra romanzo, oggetti costruiti e illustrazione, hanno avuto una maggiore disinvoltura. D'altronde, le varie tappe servivano a rendere visibili quegli interstizi su cui gli studenti hanno fatto leva per rimodulare la narrazione.



<sup>31</sup> Si veda <<https://pz.harvard.edu/resources/looking-ten-times-two>>. L'acronimo sta per *Making Learning and Thinking Visible* e il modello è elaborato dalla Harvard Graduate School of Education.

<sup>32</sup> Seguendo questa logica ibrida, per esempio, la Lepre-marionetta di una studentessa è divenuta una Lepre Balbettante nascosta nello stivaletto di Alice (dettaglio dell'illustrazione) e da qui si è partiti per creare la ministoria, *La Lepre Balbettante con i cerchi al posto delle zampe*: «Ad Alice prudeva un piede, così guardò e vide che nel suo stivaletto così elegante si era nascosta un'altra lepre che aveva dei fili attaccati alle spalle ... una leprotta marionetta! Ma da quale teatrino era fuggita via? Come aveva fatto ad arrivare qui? Questa leprotta balbettava in una lingua "sgrammaticale", mettendo le o al posto delle a! "Cori ragazzi, come stote? [...]». L'espedito usato per trasformare l'oggetto, legandolo al libro di Carroll, è quello dei partecipi "sensoriali" (balbettante); inoltre, l'ortografia ludica relativizza l'errore, innescando meccanismi di autocorrezione da parte dei ragazzi.

<sup>33</sup> U. Eco, *Lector in fabula*, cit., p. 55.

Immagine 22. Immagine di un oggetto realizzato con materiale da riciclo.

In conclusione, i tour digitali, per la loro architettura spaziale e l'impiego di diversi codici comunicativi, sono diventati una forma di *transmedia storytelling*<sup>34</sup> che, in tal modo, ha influenzato il processo di letto-scrittura, rendendo fragile l'intenzione autoriale, ma potenziando intelligenza divergente e condivisione:

As transmedia stories can be told from different points of view, with shifting narrators and changes in focalization, these narrative universes are typically open-ended. [...] Transmedia narratives, as they move through different media, problematize notions of authorship: these narrative universes do so not only by expanding across multiple media, which necessitates collective authorship, but also by allowing and actively encouraging audience participation<sup>35</sup>.

## Bibliografia

- ANDERSON, C., *Teaching Students What Not to Say: Iser, Didion, and the Rhetoric of Gaps*, «*Journal of Advanced Composition*», 1987, 7, 1/2, pp. 10-22.
- ARMELINI, G., *Chi insegna che cosa a chi? I modelli didattici e il mestiere dell'insegnante*, in *Didattica ed educazione linguistica*, a cura di F. Camponovo, A. Moretti, La Nuova Italia, Firenze 2000, 77-95.
- BALBONI, E.P., *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, UTET, Torino 2004.
- BALBONI, F., TANZINI, S., *Harry Potter e il suo magico mondo. Personaggi, luoghi, oggetti, creature magiche, incantesimi*, Armando Editore, Roma 2003.
- BORGES, J.L., *L'invenzione della poesia. Le lezioni americane*, Mondadori, Milano 2001.
- BRUNER, S.J., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- BURKE, K., *A Rhetoric of Motives*, University of California, Berkeley 1969.
- CALVINO I., *L'anti-lingua*. In *Una pietra sopra*, Einaudi, Torino 1980, pp. 122-126.
- ID., *Esattezza* in ID. *Lezioni americane*, Mondadori, Milano 1993, pp. 63-88.
- CARROLL, L., *Attraverso lo specchio*, Garzanti, Milano 2000.
- ID., *Alice nel paese delle meraviglie*, L'Ippocampo, Milano 2021.
- CEZAIR-THOMPSON, M., *The Blank Spaces of Heart of Darkness*, «*Conradiana*», 2016, 48, 2/3, pp. 169-186.

<sup>34</sup> Quest'ultimo concetto mi sembra più adatto al nostro caso rispetto a quello di crossmedialità che non cambia una storia, ma si limita a riproporla su un canale diverso.

<sup>35</sup> M. SCHILLER, *Transmedia Storytelling: New Practices and Audiences*, «*Stories*», a cura di I. Christie, A. van den Oever, Amsterdam University Press, Amsterdam 2018, pp. 97-108: 102. Il riferimento per la socialità delle storie è a W. BENJAMIN, *The Storyteller* [1936], in *The Novel: An Anthology of Criticism and Theory 1900-2000*, a cura di D.J. Hale, Blackwell Publishing, Malden, MA 2006, pp. 361-378.

- CILENTO, A., *La caffettiera di carta. Inventare, trasfigurare, narrare: un manuale di lettura e scrittura creativa*, Bompiani, Milano 2021.
- COLBERT, D., *I magici mondi di Harry Potter*, Fanucci, Roma 2003.
- CONRAD, J., *Heart of Darkness*, Giunti, Firenze-Milano 2022.
- CONTRI, C., *La macchina ammazzaerrori. Imparare a controllare l'ortografia*. «Cooperazione Educativa», 2018, 67, 2, 35-38.
- CREMINI, S., *Percorsi formativi nella saga di Harry Potter*. Temperino Rosso Edizioni Fortini, Brescia 2019.
- DAHL, R., GGG [1987<sup>1</sup>], Salani, Milano 2018.
- DE BONO, E., *Buona idea! Esercizi per il pensiero creativo*, Erickson, Trento 2008.
- DE MAURO, T., *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma 1980.
- ECO, U., *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano 1983.
- ID., *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani, Milano 1995.
- FRIGERIO, A., *Il riferimento singolare. Strumentazioni linguistiche*, Vita e Pensiero, Milano 2003.
- GRICE, P., *Logica e conversazione* in ID. *Logica e conversazione. Saggi su intenzione, significato e comunicazione*, il Mulino, Bologna 1989, pp. 55-76.
- GUILFORD, J.P., *Creatività*, «Psicologo americano», 1950, 5, 9, pp. 444-454, <<https://doi.org/10.1037/h0063487>> (14 settembre 2024).
- ISER, W., *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett* [1974<sup>1</sup>], Johns Hopkins University Press, Baltimore 2011.
- ID., *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 1997.
- LAVINIO, C., *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
- LEPRI, C., *Poetiche del nonsense: l'esempio del Jabberwocky*. «Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education», 2017, 20, 2, pp. 73-81, <[https://doi.org/10.13128/Studi\\_Formaz-22171](https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-22171)> (14 settembre 2024).
- MINERVA, F.P., VINELLA, M., *La creatività a scuola*. Laterza, Roma-Bari 2013.
- MUNARI, B., *Da cosa nasce cosa*, Laterza, Bari-Roma 1981.
- REGAZZONI, S. *La filosofia di Harry Potter. Vivere e pensare con un classico contemporaneo*. Salani, Milano 2017.
- RODARI, G., *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie* [1976<sup>1</sup>]. Einaudi, Torino 2006.
- ID., *Favole al telefono* [1980<sup>1</sup>], Edizioni EL S.r.l., San Dorligo della Valle (Trieste) 2021.
- ROWLING, J.K., *Harry Potter e la pietra filosofale* [1998<sup>1</sup>], Salani, Milano 2021.
- VEDOVELLI, M., *Tullio De Mauro e gli studi linguistici e linguistico-educativi in Italia*, «Italice», 2017, 94, 1, pp. 5-30.
- ZUCCOLI, F., *Dalle tasche dei bambini ... Gli oggetti, le storie*, Edizioni Junior,

Bergamo, 2010.

## **Supporti materiali e mediazioni editoriali**



## Varianti del contenitore, varianti del contenuto?

Virna Brigatti

Università di Milano

Il contributo intende proporre una riflessione sui metodi di indagine che affrontano le diverse tipologie di contenitori di forme narrative brevi e che ruotano attorno ai concetti di macrotesto e politesto, ponendoli in relazione con lo studio della materialità delle edizioni in cui i testi considerati sono trasmessi, in particolare in relazione al concetto di ermeneutica dell'edizione proposto da Alberto Cadioli in *Le diverse pagine* (il Saggiatore, 2012), ritenendo che l'intersezione di queste prospettive consenta di attivare una efficace sintesi interpretativa. Come casi di studio saranno considerate alcune opere di Italo Calvino, o meglio, alcune prime edizioni di alcune sue raccolte di testi, sulle quali è possibile anche applicare a pieno titolo il concetto di *opera*, secondo la definizione di Franco Brioschi (*La mappa dell'impero*, il Saggiatore, 1983).

*forme narrative brevi, macrotesto, politesto, edizione, materialità*

Per mappare la traiettoria dei libri pubblicati da Italo Calvino nel corso della sua attività di scrittore e editore presso la casa editrice Einaudi e riconoscerne i rapporti di parentela e le successive diramazioni, occorre porre come presupposto il fatto che in molti casi si ha a che fare con libri che raccolgono forme narrative brevi, le quali complessivamente – spesso ostacolando una loro piena ascrizione al genere racconto, a causa di più o meno evidenti tensioni di tipo saggistico o speculativo – confluiscono «all'interno di un più ampio campo narrativo non romanzesco»<sup>1</sup>, come è stato recentemente problematizzato.

<sup>1</sup> M. TORTORA, *Novelle tra Otto e Novecento*, in *Il testo letterario. Generi, forme, questioni*, a cura di E. Russo, Carocci, Roma 2020, pp. 323-336: 324. «Seguendo una dorsale che attraversa già il Novecento [...], quando si oltrepassano gli steccati del genere si deve piuttosto parlare di “testi ibridi”» (*Ibid.*, p. 323).

Nel volume *Le forme brevi della narrativa*, a cura di Elisabetta Menetti<sup>2</sup>, infatti, il saggio di Giulio Iacoli porta l'attenzione sui *Contenitori di forme brevi nel secondo Novecento*, in cui pone una riflessione intorno a una «instabilità categoriale» delle forme narrative brevi e dalla «difficoltà non tanto – o non più – di porre in relazione fra loro un'opzione come la novella, legata alla tradizione nazionale, e quella del moderno, frammentario e minuto racconto breve [...], quanto piuttosto di ragionare in termini contrastivi guardando alla forma-romanzo e a quella della raccolta di testi brevi narrativi»<sup>3</sup>:

In questo senso la contrapposizione fra il romanzo – tendenzialmente lungo, articolato e complesso, genere normativo – e il «controgenere» [...] del racconto breve, limitato, semplice, frammentario e singolativo, ovvero sia riguardante la narrazione singola di un singolo fatto, [...] viene costantemente messa in discussione ed erosa dalle sperimentazioni novecentesche<sup>4</sup>.

Ancora,

questa tendenza a strutturare un affresco narrativo, questo giocare con le lunghezze, con il lavorare sui duttili e modulabili materiali brevi di partenza sino a ricomporli in una forma articolata e molteplice definibile come “romanzo”, si impone come modello persistente fino ai giorni nostri, andando a caratterizzare le forme riconoscibili di svariate opere narrative che rispetto alla consequenzialità dell'intreccio romanzesco, alla vicenda filata di una narrazione organica, orientata da un esordio verso un preciso scioglimento, prediligono la messa in parallelo di unità singole, la produzione “in serie” e l'incorporazione di segmenti brevi in un “tutto” deputato a garantire continuità, da un punto di vista strutturale, tematico, stilistico, ai segmenti stessi<sup>5</sup>.

Iacoli dunque afferma che «i “romanzi di racconti” o i diversi contenitori narrativi del secondo Novecento», su cui si sofferma la sua indagine, «enfaticizzano quest'ultimo intento strategico. Tali strutture della molteplicità paiono avere in comune l'idea di tendere [...] verso il romanzo, verso una esperienza di lettura compatta, gratificante. Oppure, possono condurre all'esatto opposto verso la singolarità irriducibile delle parti»<sup>6</sup>.

Si tratta di riaprire il significato di “forma breve” per mezzo della relazione dinamica che la stessa istituisce, in maniera inedita o comunque sperimentale,

<sup>2</sup> Cfr. E. MENETTI (a cura di), *Le forme brevi della narrativa*, Carocci, Roma 2019.

<sup>3</sup> G. IACOLI, *Contenitori di forme brevi nel secondo Novecento*, in *Le forme brevi della narrativa*, cit., pp. 219-246: 220.

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 221.

<sup>6</sup> *Ibid.*

altamente creativa, con il suo contenitore, lungo il secondo Novecento, recando i segni della ripresa di altri generi o dell'ibridazione con questi<sup>7</sup>.

Interessante e non privo di un significato critico ed ermeneutico è il fatto che in questo quadro di riferimenti, Iacoli scelga di considerare per Calvino – accanto ad altri autori e testi – *Le città invisibili*, un «contenitore letterario la cui efficienza strutturale sopravanza [...] l'autonomia e l'ampiezza dei contenuti»<sup>8</sup>, e questa scelta tiene conto di considerazioni condotte tenendo in conto esclusivamente lo statuto testuale, stilistico o strutturale delle opere, oppure di logica combinatoria e macrotestuale (o politestuale come vedremo poco oltre), senza mettere sotto indagine la materialità delle edizioni in cui i testi considerati sono trasmessi. Si può infatti aggiungere immediatamente una ulteriore ragione che avvalorata la scelta di avere posto al centro del discorso proprio *Le città invisibili*, cioè il fatto che è uno dei pochi contenitori che nel quadro dell'opera calviniana resta stabile nel tempo, dal punto di vista filologico ed editoriale, insieme a *Se una notte d'inverno un viaggiatore* e *Palomar*, a loro volta opere prive di revisioni autoriali successive alla *princeps* e sostanzialmente immobili dal punto di vista della pur breve tradizione. L'analisi delle diverse edizioni dunque restituisce in questi casi sempre lo stesso testo.

Considerando invece opere e testi sottoposti alla continua variazione della volontà autoriale, si può osservare come l'attenzione alla *logica delle sillogi* era già stata proposta già a metà anni Novanta da Guido Bonsaver, il quale si riagiungia immediatamente al celeberrimo lavoro del 1975 di Maria Corti<sup>9</sup> dedicato a *Marcovaldo* (importante in sé, ma anche perché fu commentato da Calvino stesso)<sup>10</sup> e richiamava la definizione di “macrotesto” suggerita da Cesare Segre in *Avviamento all'analisi del testo letterario*, dove si ritrova in modo dichiarato il perimetro di valutazione del dato letterario: si considerano cioè «testi con totale o parziale autonomia raggruppati in un testo più ampio»<sup>11</sup>. *Un testo dentro un testo*.

E in questi termini Bonsaver considera «alcune delle sistemazioni e risistemazioni in sillogi di testi brevi già precedentemente pubblicati» da Calvino:

Di esse sarà interessante seguire il processo attraverso cui Calvino ha “manipolato” le proprie raccolte, creando nuovi rapporti entro l'ordine di

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 223.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 231.

<sup>9</sup> M. CORTI, *Testi o macrotesto? I racconti di Marcovaldo di I. Calvino*, «Strumenti critici», 1975, 27, pp. 36-90, poi con il titolo *Testi o macrotesto? I racconti di Marcovaldo*, in *Il viaggio testuale. Le ideologie e le strutture semiotiche*, Einaudi, Torino 1978, pp. 185-200; da questa ultima sede saranno tratte le citazioni.

<sup>10</sup> Si veda oltre la nota 36 e la relativa citazione a testo.

<sup>11</sup> C. SEGRE, *Avviamento all'analisi del testo letterario* [1985], Einaudi, Torino 1999, p. 40.

successione, alla ricerca, forse, di nuovi significati. Il quesito a monte dell'analisi è il dubbio se tali risistemazioni siano da considerare o meno pregne di significati inscritti nella nuova forma<sup>12</sup>.

Bonsaver individua e analizza quindi i «due “filoni”» più produttivi per questa indagine, «quello relativo ai racconti realistici (iniziato con *Ultimo viene il corvo* del 1949 e proseguito fino agli *Amori difficili* del 1970) e quello dei racconti “cosmicomici” apparsi in formati differenti tra il 1965 e il 1984»<sup>13</sup>, i quali effettivamente rappresentano le due direttrici più significative entro cui collocare il dubbio sopra esposto.

È ad ogni modo chiaro che Bonsaver considera i volumi in cui le diverse raccolte hanno concretamente raggiunto i lettori e individua gli aspetti tipografici che ne definiscono gli indici<sup>14</sup>, ma procede poi considerando ancora sempre *i testi dentro il testo*, chiedendosi «la ragione interna di tale “tematizzazione” delle quattro parti della raccolta»<sup>15</sup>:

Tematizzare, dare cioè un titolo ad ogni sezione, corrisponde in fondo a un'opera di sovra-semantizzazione attraverso la quale l'autore aggiunge qualcosa al contenuto dei singoli racconti, o perlomeno fa un uso “strumentale” di materiale già esistente. Citando altri studiosi che si sono interrogati sulla questione<sup>16</sup>, ancora il concetto operante è quello di macrotesto oppure di ordinamento come «syntacting system»<sup>17</sup>.

L'apertura che viene poi proposta da Bonsaver coinvolge l'attenzione alle lettere editoriali di Calvino<sup>18</sup> – tra le quali una lettera a Pietro Citati (del 2 settembre 1958)<sup>19</sup> dimostra «la fragile omogeneità dell'impianto macrotestuale»<sup>20</sup> – ma non introduce altri elementi legati alla materialità delle edizioni.

Sempre nel lavoro di Bonsaver sono richiamati altri punti di riferimento critico autorevoli, a partire da Claudio Milanini e dalla sua nota e importan-

<sup>12</sup> G. BONSAVER, *Il mondo scritto. Forme e ideologia nella narrativa di Italo Calvino*, Tirrenia Stampatori, Torino 1995, p. 194.

<sup>13</sup> *Ibid.*

<sup>14</sup> Ad esempio: «I diciotto racconti sono infatti separati in tre gruppi (i quali coincidono con la divisione tra racconti “pre-bellici”, “bellici” e “post-bellici”): divisione che questa volta [rispetto all'edizione del 1949 di *Ultimo viene il corvo*, in cui sono stati editi i racconti di cui si sta parlando] è resa esplicita nell'indice da un salto tipografico tra un gruppo e l'altro» (BONSAVER, *Il mondo scritto*, cit., p. 196).

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 196.

<sup>16</sup> Il riferimento è a F. RICCI, *Difficult Games: A Reading of I racconti by Italo Calvino*, Wildfrid Laurier University Press, Waterloo (Ontario) 1990.

<sup>17</sup> BONSAVER, *Il mondo scritto*, cit., p. 197; la citazione interna da RICCI, *Difficult Games*, cit., p. 6.

<sup>18</sup> I. CALVINO, *I libri degli altri. Lettere 1947-1981*, a cura di G. Tesio, Einaudi, Torino 1991; nel 2022 l'epistolario è stato ripubblicato nella collana Oscar Mondadori Moderni Cult.

<sup>19</sup> *Id.*, *I libri degli altri*, ed. 1991, pp. 262-263; ed. 2022, pp. 257-259.

<sup>20</sup> BONSAVER, *Il mondo scritto*, cit., p. 198.

te affermazione secondo cui «sforzarsi di individuare, nelle sequenze sempre provvisorie che contraddistinguono le varie sillogi, dei percorsi di lettura rigidamente orientati è una fatica vana»<sup>21</sup>.

Ciò nonostante, permane la ricerca almeno di alcune «corrispondenze di minor valore»<sup>22</sup>, in merito alle quali si torna ancora alle «caratteristiche generali dei macrotesti», così come teorizzate sempre da Cesare Segre e applicando le sue indicazioni ermeneutiche. E ancora, per quanto sia problematizzato il fatto che Francesca Bernardini Napoletano<sup>23</sup>, spingendosi «fino a considerare le *Cosmicomiche* alla stregua di un macrotesto con una sua propria coesione strutturale [...] sino ad arrivare a parlare dei racconti come veri e propri capitoli», deve, «per essere convincente [...] allargare il discorso alla struttura formale di *Ti con zero*, opera di cui è molto più facile dimostrare la logica della sistemazione dei racconti»<sup>24</sup>, nonostante tutto ciò il presupposto teorico non viene messo in discussione. Il riferimento alle successive raccolte cosmicomiche<sup>25</sup> portato poi avanti da Bonsaver conserva questo impianto metodologico, pur rivelandone una sotterranea fragilità, da lui stesso, per altro, riconosciuta.

Per chiarire la riflessione sull'impostazione critico-interpretativa incentrata sul concetto di macrotesto, non si può però non tornare alle pur celebri pagine di Maria Corti, la quale introduce nell'analisi il concetto di *serie* tanto importanti nella creatività calviniana:

Italo Calvino ha dedicato alla storia del personaggio Marcovaldo due serie di racconti, di cui la prima, costituita da dieci testi, è uscita nella sezione dal titolo *Gli idilli difficili* del "Supercorallo" *I racconti* (Einaudi, Torino, 1958); la seconda serie raddoppiata nel numero dei testi è stata edita a volume nel 1963, sempre da Einaudi, con illustrazioni di Sergio Tofano. Questa seconda raccolta di venti racconti dal titolo *Marcovaldo ovvero le stagioni in città*, ristampata nel 1966 sia nei "Nuovi Coralli" (n. 44) sia in un'edizione per le scuole con Presentazione e note dell'autore, ha eclissato la prima raccolta scesa al ruolo di cenerentola; [...]. Si vorrebbe qui provare che le due raccolte sono opere diverse per genesi e messaggio<sup>26</sup>.

<sup>21</sup> C. MILANINI, *L'utopia discontinua. Saggi su Italo Calvino*, Garzanti, Milano 1991; nuova edizione rivista e accresciuta, Carocci, Roma 2022, da qui la citazione: p. 91.

<sup>22</sup> BONSAVER, *Il mondo scritto*, cit., p. 200.

<sup>23</sup> F. BERNARDINI NAPOLETANO, *I segni nuovi di Italo Calvino. Dalle "Cosmicomiche" alle "Città invisibili"*, Bulzoni, Roma 1977.

<sup>24</sup> BONSAVER, *Il mondo scritto*, cit., p. 200.

<sup>25</sup> CALVINO, *La memoria del mondo e altre storie cosmicomiche*, Milano, Club degli Editori, 1968 (riproposta poi nel 1975 nella collana Einaudi Ragazzi) e *Cosmicomiche vecchie e nuove*, Milano, Garzanti, 1984.

<sup>26</sup> CORTI, *Testi o macrotesto?*, cit., p. 185.

È noto come procede l'argomentazione, assolutamente valida se si considerano – appunto – *i testi dentro il testo*, eppure qualche perplessità sorge in merito all'opportunità di considerare la prima serie di racconti una raccolta a sé, in grado di sostenere la “condizione pragmatica” di *opera*, termine questo usato anche da Corti nella precedente citazione e da intendersi per noi nel senso stabilito da Franco Brioschi<sup>27</sup>. È infatti piuttosto arbitrario, o meglio, conseguenza dell'introduzione di una prospettiva metodologica molto rigida, considerare a sé stanti i testi apparsi nella raccolta del 1958, i quali sono sì isolati all'interno dell'indice dalla presenza di uno stacco tipografico rispetto al racconto precedente e a quello successivo, ma appartengono alla più ampia sezione *Gli idilli difficili* e non hanno una titolazione loro propria (cosa che comunque non basterebbe a farne un'opera, per quanto sia una condizione necessaria, ma – appunto – non sufficiente). Inoltre, quello stacco nell'indice non corrisponde a una pagina bianca nel volume e dunque la lettura del primo episodio di Marcovaldo (*Funghi in città*, in *I racconti*, Einaudi, 1958, pp. 152-155) è del tutto consequenziale a quella del precedente racconto (*Il gatto e il poliziotto*, *ivi*, pp. 146-151), che a sua volta propone una ambientazione urbana e una dimensione percettiva dei dati di realtà alterata dalla confusa e ingenua psicologia del protagonista. Sostanzialmente la cosiddetta «prima raccolta» di cui parla Maria Corti, non esiste come testimone storico, ma è il risultato di una selezione critica.

Che poi questa selezione critica sia assolutamente fondata e pertinente non è in discussione, ma è chiaro che le edizioni del 1963 e le successive del 1966 hanno «eclissato la prima raccolta» del 1958, semplicemente perché questa non è mai esistita come prodotto editoriale e nemmeno come autonoma esperienza di lettura.

Massimiliano Tortora, sulla rivista «Allegoria»<sup>28</sup>, nell'interrogarsi sulle *strategie* delle raccolte, ossia sui «criteri che hanno guidato gli autori [...] nell'allestire le loro raccolte, e il significato che quest'opera di montaggio ha comportato», si rifà alla *short story cycle theory*<sup>29</sup>, rilevando come «i racconti non sono testi autonomi, ma si aggregano in libri, che una volta assemblati acquisiscono un significato che naturalmente investe anche i singoli testi, i quali hanno sì determinato quel senso, senza però possederlo individualmente»<sup>30</sup>:

<sup>27</sup> F. BRIOSCHI, *La mappa dell'impero*, il Saggiatore, Milano 1983, poi con introduzione di A. CADIOLI, il Saggiatore-Net, Milano 2006.

<sup>28</sup> M. TORTORA, *Il racconto italiano del secondo novecento*, «Allegoria», 2014, 69-70, XXVI, terza serie, <<https://www.allegoriaonline.it/776-il-racconto-italiano-del-secondo-novecento>> pp. 9-40.

<sup>29</sup> «Gli studi sulla strategia della raccolta si sono talmente moltiplicati nel tempo da costituire, come bene illustra Mara Santi nel suo intervento, una disciplina a sé» (TORTORA, *Il racconto italiano del secondo Novecento*, cit., p. 24). Per il contributo di Mara Santi si veda la nota 33.

<sup>30</sup> *Ibid.*

In questo modo il volume di racconti si configura come una struttura policentrica, reticolare, composita, ma mai disgregata: l'unione infatti di tutti i suoi elementi (ossia le novelle che lo compongono) costituisce una "totalità creata"<sup>31</sup>, che è esattamente quella perseguita tradizionalmente dal romanzo. L'attacco che la narrativa breve compie per conquistare la supremazia del campo narrativo non è dunque a livello di singolo testo (che rimane ancorato al frammento), quanto sul piano del macrotesto<sup>32</sup>.

Questo insieme di osservazioni viene approfondito dallo studio di Mara Santi, inserito nello stesso numero di «Allegoria»<sup>33</sup> in cui compare il contributo di Tortora:

il termine macrotesto si è molto diffuso e settorializzato [...] mentre come teoria specifica della raccolta, e in particolare di quella narrativa, ha avuto un inconsistente sviluppo [...] né è stato fatto evolvere significativamente dagli anni Settanta ad oggi<sup>34</sup>.

Il concetto, che avrebbe potuto giocare un ruolo rilevante nello studio di quella forma narrativa alternativa al racconto e al romanzo rappresentata dalla raccolta e che avrebbe anche potuto interloquire con le analoghe teorie sviluppatesi in altri contesti critici, è rimasto a lungo e sorprendentemente inerte nella critica letteraria italiana. Di conseguenza il macrotesto non è stato fatto diventare ciò che in potenza era, ovvero uno strumento atto a cogliere le variabili e le problematiche specifiche della forma raccolta, le quali erano pure state segnalate, nuovamente da uno scrittore, stavolta Italo Calvino, sin dalla prima comparsa della teoria macrotestuale<sup>35</sup>.

Qui Santi, trascrive le osservazioni che Calvino aveva mosso al saggio del 1975 di Maria Corti ed è interessante notare come sia proprio lo scrittore a mettere in campo considerazioni che coinvolgono esattamente le strutture ecdotiche in cui i testi sono trasmessi e proposti ai lettori (il riferimento al titolo del volume è apparentemente ovvio, ma risulta fondamentale invece in prospettiva di ermeneutica dell'edizione), mostrando ancora una volta il valore critico non solo della prospettiva editoriale ma anche filologica, laddove più che di «variabili», di cui parla Santi, occorrerebbe parlare propriamente di *varianti*:

Insomma io credo questo: la tua dimostrazione è ineccepibile, la prima serie di 10 racconti è un macrotesto con caratteristiche morfologiche ben definite,

<sup>31</sup> Qui il riferimento è a G. LUKÁCS, *Teoria del romanzo*, Pratiche, Parma, 1994, p. 65.

<sup>32</sup> M. TORTORA, *Il racconto italiano del secondo Novecento*, cit., p. 26.

<sup>33</sup> M. SANTI, *Simul stabunt... Note per una teoria politestuale della raccolta di narrativa breve*, «Allegoria», 2014, 69-70, XXVI, terza serie, <<https://www.allegoriaonline.it/780-simul-stabunt-note-per-una-teoria-politestuale-della-raccolta-di-narrativa-breve>>, pp. 85-104.

<sup>34</sup> Il riferimento è ovviamente innanzitutto al già citato saggio di Maria Corti su *Marcovaldo*.

<sup>35</sup> SANTI, *Simul stabunt...*, cit., p. 86.

mentre il libro dei 20 racconti non lo è più. Ma una volta dimostrato questo, resta aperta la possibilità di studiare il modello di trasformazione dal macrotesto I a un nuovo (possibile, forse non realizzato) macrotesto II, in cui la struttura di calendario stagionale diventa decisiva (a cominciare dal titolo *Le stagioni in città*) e viene sottintesa una dimensione di sviluppo storico<sup>36</sup>.

Per altro l'operazione editoriale del volume di *Marcovaldo* del 1963 è da considerare nella sua complessiva totalità tenendo anche conto del fatto che è un libro illustrato (da Sergio Tofano) e che dunque le ragioni del testo si intrecciano a quelle di una operazione visuale; il tutto inserito nella collana Libri per ragazzi Einaudi, che imposta a sua volta una condizione pragmatica di leggibilità in una direzione del tutto estranea al volume del 1958.

Tutta l'argomentazione di Santi si sviluppa quindi intorno al concetto di *politesto*, diverso dal macrotesto, portando a un interrogativo che se fosse inserito in un orizzonte di prassi ecdotica, comporterebbe la necessità di sostituire – nella citazione successiva – il termine *testo* con quello di *opera*, secondo la già evocata definizione di Franco Brioschi:

quindi ci si chiede se testi autonomi messi in volume producono un testo o se invece producono solo una giustapposizione, cioè se si può leggere l'insieme in termini unitari o no<sup>37</sup>.

La scelta terminologica adottata, invece, conferma come si persista nel ragionare in termini di *testo dentro il testo*, affermando infatti che «la raccolta non è un testo e tanto meno può essere inteso come un testo unitario», il quale dunque, «piuttosto, è un politesto», cioè «un sistema plurimo di testi»<sup>38</sup>. Ciò comporta indubbiamente una importante acquisizione nel modo in cui considerare appunto il «sistema dei testi»<sup>39</sup>, ma ancora una volta non apre nella direzione dell'ermeneutica dell'edizione, introdotta nell'orizzonte interpretativo da Alberto Cadioli<sup>40</sup>. E ciò accade nonostante si faccia anche attenzione a «*Qual libro sullo scaffale...*»<sup>41</sup>, nonostante si faccia riferimento al paratesto e nonostante

<sup>36</sup> Lettera di Italo Calvino a Maria Corti, 16 settembre 1975: un estratto è pubblicato in M. CORTI, *Testi o macrotesto?*, cit., p. 200; è pubblicata integralmente in I. CALVINO, *Lettere 1940-1985*, a cura di L. Baranelli, introduzione di C. Milanini, Mondadori, Milano 2000, pp.1279-1282.

<sup>37</sup> SANTI, *Simul stabunt...*, cit., p. 91.

<sup>38</sup> *Ibid.*

<sup>39</sup> «È molto redditizia la coppia sistema-struttura, in cui la struttura è una delle realizzazioni possibili, e quella realizzatasi di fatto, tra le possibilità offerte da un dato sistema. [...] Questo dinamismo precede l'opera letteraria, è insito nella sua elaborazione; e può anche seguirla, in caso di rifacimenti, nuove redazioni, ecc.» (SEGRE, *Testo letterario, interpretazione, storia*, cit., p. 52).

<sup>40</sup> A. CADIOLI, *Le diverse pagine. Il testo letterario tra scrittore, editore, lettore*, il Saggiatore, Milano 2012, in particolare il capitolo 5, pp. 181-225.

<sup>41</sup> Questo il titolo di uno dei paragrafi del saggio di Mara Santi (p. 93) e si consideri anche più avanti da p. 97.

si tenga conto dell'importanza della «percezione letterale», della «produzione letterale del senso»<sup>42</sup> e della «volontà della raccolta di presentarsi come un corpo unico ai propri lettori», volontà che si verifica «nelle note autoriali nonché editoriali dalle quali emerge che la pubblicazione rientra in una strategia editoriale stratificata in cui si sovrappongono ora la progettualità e l'esigenza estetica dello scrittore, che raccoglie i propri testi in volume per salvarli dall'oblio cui li condannerebbe la pubblicazione sparsa o perché rientrano sin dalla genesi in un progetto unitario, ora la linea di indirizzo della casa editrice»<sup>43</sup>. Ecco, nonostante queste affermazioni, il centro dell'indagine torna a considerare aspetti interni ai testi<sup>44</sup>.

Ma si torni ancora una volta sul già citato saggio di Maria Corti e su *Marcovaldo*, questa volta osservato dalla prospettiva di Giovanni Cappello, e del suo volume *La dimensione macrotestuale*:

La Corti, studiando i racconti del Marcovaldo, ha messo in evidenza l'esistenza di un nucleo della struttura propriamente significativa, poi disperso in un'altra edizione della raccolta con l'immissione "disordinata" di altri testi. Conoscendo l'attenzione metacritica di Calvino per i fatti formali e per il funzionamento della letteratura, questo tipo di comportamento scritto risulta l'esatto contrario della costruzione macrotestuale, decodificato secondo i procedimenti noti, in quanto la ricostruzione della Corti è intertestuale, ma anche contestuale, e verifica, nella linearità dei racconti, la sparizione dell'unità macrotestuale. Come la strutturazione in termini significativamente propri della prima serie dei racconti, così anche la loro dispersione non può essere considerata preterintenzionale. Siamo cioè ritornati a verificare, in fenomeni di *dispositio*, una volontà costruttiva o "decostruttiva", che si colloca esattamente nella linea dell'"enigma"<sup>45</sup>.

I «fenomeni di *dispositio*» sono quanto di più riconoscibile nella prassi ecdotica calviniana e coinvolgono pressoché tutte le sue opere (escludendo forse solo *Il sentiero dei nidi di ragno* e *La giornata di uno scrutatore*, non casualmente a inizio e fine della prima stagione poetica di Calvino), perché perfino quelli che hanno una parte della propria vita editoriale "a testo singolo", riconducibile cioè

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 93.

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 94.

<sup>44</sup> Ad esempio: «la raccolta è una forma narrativa perché è basata su testi narrativi, ma non equivale a una narrazione»; ancora: «per spiegare una raccolta siamo costretti a dare una sintesi concettuale, ovvero interpretativa, della sequenza di testi intesa nel suo insieme. Il che significa che, alla chiusura della serie narrativa, il lettore deve compiere quell'atto interpretativo che per il romanzo e il racconto può seguire alla sintesi, ma è accessorio e ulteriore, che invece per la raccolta è il primo e l'unico possibile» (*Ibid.*, pp. 95-96).

<sup>45</sup> G. CAPPELLO, *La dimensione macrotestuale. Dante, Boccaccio, Petrarca*, Angelo Longo Editore, Ravenna 1998, p. 57.

alla forma romanzo breve (come le storie della trilogia araldica e *La speculazione edilizia*), sono state anche proposte ai lettori all'interno di volumi miscelanei, insieme ad altri testi (*I nostri antenati*, che aggrega le tre storie «inverosimili»<sup>46</sup>; *La speculazione edilizia* inserita nella sezione *La vita difficile* del volume *I racconti* del 1958, accanto a *La formica argentina* e a *La nuvola di smog*)<sup>47</sup>. La riflessione sulla *dispositio* di tessere testuali brevi è poi al centro del meccanismo creativo di Calvino in modo permanente a partire dalle *Cosmicomiche* del 1965.

In questo caso si vede come i problemi di ordine, la *dispositio*, abbiano una portata costitutiva. Quell'unità che non esiste sul piano semantico (si pensi a una raccolta di novelle che di solito fa ricorso alla varietà come ad una delle sue più significative forze di attrazione) si realizza sul piano dell'ordinamento, quasi come un risarcimento della relativa debolezza dell'altra unità<sup>48</sup>.

Aggiungendo dunque a queste considerazioni, l'indagine sulla forma editoriale, il quadro ermeneutico si completa in una prospettiva a un tempo critica e pragmatica, legata al supporto materiale su cui si trasmette il testo e in rapporto all'atto comunicativo (comunicazione letteraria, ma anche mediazione editoriale) con il lettore che è implicato ovviamente fin dall'apporto teorico di Gerard Genette proposto in *Soglie*. Infatti – come sintetizzato da Menetti – quell'«approccio storicistico e pragmatico» ha poi consentito lo sviluppo di una «teoria delle forme narrative come mediazione complessa e tutt'altro che rigida tra l'autore e i suoi lettori»<sup>49</sup>:

La brevità produce molteplicità, accumulo, e, quindi, favorisce la serialità di forme che si possono leggere separatamente: tutte caratteristiche che necessitano di una macrostruttura – libro o raccolta o antologia – che le tenga insieme<sup>50</sup>.

Da notare come siano qui inserite, a esemplificazione del termine «macrostruttura», categorie editoriali, *generi librari*, non generi letterari, «libro, raccolta, antologia», lasciando implicito quel passaggio ermeneutico su cui si sta invece insistendo. E poi ancora:

Le forme narrative brevi vivono di aggregazione e di ibridazione: come unità minime narrative possono aggregarsi ad altre forme simili e possono mescolarsi

<sup>46</sup> I. CALVINO, [Nota 1960] a *I nostri antenati*, Torino, Einaudi, 1960, pp. IX-XIX, ora in I. CALVINO, *Romanzi e racconti*, edizione diretta da C. Milanini, a cura di M. Barenghi, B. Falcetto, prefazione di J. Starobinski, 3 voll., Mondadori, «I Meridiani», Milano 1991-1994, I, pp. 1208-1219: 1208.

<sup>47</sup> Si tralasciano in questo contesto le questioni filologiche connesse con questi passaggi editoriali, rimandando innanzitutto alla *Note ai testi* in I. CALVINO, *Romanzi e racconti*, cit.

<sup>48</sup> CAPPELLO, *La dimensione macrotestuale*, cit., p. 16.

<sup>49</sup> E. MENETTI, *Generi e forme della narrativa breve in Italia*, in *Le forme brevi della narrativa*, cit., p. 17.

<sup>50</sup> *Ibid.*

in modi differenti – raccolta di novelle, di lettere, di fiabe, di favole, di saggi – secondo diverse modalità di raccolta. La ricerca di una coesione narrativa di una singola unità narrativa richiede una riproduzione seriale e una ricomposizione unitaria.

[...]

Una ricognizione sulle forme brevi della narrativa italiana deve prevedere un taglio sincronico (l'analisi delle forme), ma anche un taglio diacronico (la trasformazione storica delle forme): un metodo eclettico, che consente di individuare l'articolazione, la stratificazione e le relazioni fra le diverse forme nel tempo<sup>51</sup>.

È però evidente come anche in questa sequenza di passaggi concettuali, la nozione di *forma* continua ad essere intesa come forma *testuale*, benché proprio in rapporto al lavoro di Gerard Genette<sup>52</sup> si sarebbe potuto notare che c'è un elemento che in quel discorso emerge per la propria assenza: il riferimento alla forma *materiale* attraverso cui i testi sono stati trasmessi nel tempo. E sì che proprio Genette con il concetto di *paratesto*, ha insegnato come sia attraverso di esso che «il testo diventa libro e in quanto tale si propone ai suoi lettori e, in genere, al pubblico»<sup>53</sup>. La questione, come noto, può implicare condizioni di tradizione e quindi il riferimento a tipologie di testimoni molto diverse a seconda delle epoche con cui ci si confronta; ma per quanto riguarda il Novecento è evidente che le caratteristiche e le strutture dell'oggetto libro non solo sono giunte a piena maturazione, ma hanno anche raggiunto una standardizzazione da cui discende una riconoscibilità, nel quadro della quale è possibile indagare le singole specificità per individuarne i significati.

È quindi ancora una volta determinante tenere conto prima dei modi della produzione del testo e delle caratteristiche del libro in cui viene pubblicato e poi dello stato della sua tradizione.

Perché è pur vero che «Una forma o un genere sono determinati dal riconoscimento critico da parte dell'interprete» e che «I principi di base della comunicazione letteraria, individuati nella dinamica della ricezione del testo e dell'orizzonte d'attesa dei lettori, costituiscono, oggi, il punto di partenza per la comprensione dell'evoluzione diacronica delle forme dei generi letterari»<sup>54</sup>, ma appunto queste acquisizioni si misurano concretamente, materialmente, con la forma dell'edizione, dell'oggetto fisico che trasmette il testo.

<sup>51</sup> ID., *Generi e forme della narrativa breve in Italia*, cit., pp. 17-18.

<sup>52</sup> Menetti in quel punto si richiama per altro a G. GENETTE, *Introduzione all'architesto*, Pratiche, Parma 1981.

<sup>53</sup> ID., *Soglie, I dintorni del testo*, a cura di Camilla Cederna, Torino, Einaudi, 1989 (I ed. Édition du Seuil, Paris 1987), p. 4.

<sup>54</sup> MENETTI, *Generi e forme della narrativa breve in Italia*, cit., p. 29.

## Bibliografia

- BERNARDINI NAPOLETANO, F., *I segni nuovi di Italo Calvino. Dalle "Cosmicomiche" alle "Città invisibili"*, Bulzoni, Roma 1977.
- BONSAVER, G., *Il mondo scritto. Forme e ideologia nella narrativa di Italo Calvino*, Tirrenia Stampatori, Torino 1995.
- BRIOSCHI, F., *La mappa dell'impero*, il Saggiatore, Milano 1983, poi con introduzione di A. Cadioli, il Saggiatore-Net, Milano 2006.
- CADIOLI, A., *Le diverse pagine. Il testo letterario tra scrittore, editore, lettore*, il Saggiatore, Milano 2012.
- CALVINO, I., *Romanzi e racconti*, edizione diretta da C. Milanini, a cura di M. Barenghi, B. Falcetto, prefazione di J. Starobinski, III, Mondadori, «I Meridiani», Milano 1991-1994.
- ID., *I libri degli altri. Lettere 1947-1981*, a cura di Giovanni Tesio, Torino, Einaudi, 1991; nel 2022 l'epistolario è stato ripubblicato nella collana Oscar Mondadori Moderni Cult.
- ID., *Lettere 1940-1985*, a cura di L. Baranelli, introduzione di C. Milanini, Mondadori, Milano 2000.
- CAPPELLO, G., *La dimensione macrotestuale. Dante, Boccaccio, Petrarca*, Angelo Longo Editore, Ravenna 1998.
- CORTI, M., *Testi o macrotesto? I racconti di Marcovaldo*, in *Il viaggio testuale. Le ideologie e le strutture semiotiche*, Einaudi, Torino 1978.
- GENETTE, G., *Introduzione all'architesto*, Pratiche, Parma 1981.
- ID., *Soglie, I dintorni del testo*, a cura di Camilla Cederna, Einaudi, Torino 1989.
- IACOLI, G., *Contenitori di forme brevi nel secondo Novecento*, in *Le forme brevi della narrativa*, a cura di E. Menetti, Carocci, Roma 2019, pp. 219-246.
- LUKÁCS, G., *Teoria del romanzo*, Pratiche, Parma 1994.
- MILANINI, C., *L'utopia discontinua. Saggi su Italo Calvino*, Garzanti, Milano 1991; nuova edizione rivista e accresciuta, Carocci, Roma 2022.
- MENETTI, E. (a cura di), *Le forme brevi della narrativa*, Carocci, Roma 2019.
- RICCI, F., *Difficult Games: A Reading of I racconti by Italo Calvino*, Wildfrid Laurier University Press, Waterloo (Ontario), 1990.
- SANTI, M., *Simul stabunt... Note per una teoria politestuale della raccolta di narrativa breve*, «Allegoria», 2014, 69-70, XXVI, 3, pp. 85-104, <<https://www.allegoriaonline.it/780-simul-stabunt-note-per-una-teoria-politestuale-della-raccolta-di-narrativa-breve>> (14 settembre 2024).
- SEGRE, C., *Avviamento all'analisi del testo letterario* [1985], Einaudi, Torino 1999.

TORTORA, M., *Il racconto italiano del secondo novecento*, «Allegoria», 2014, 69-70, XXVI, 3, pp. 9-40, <<https://www.allegoriaonline.it/776-il-racconto-italiano-del-secondo-novecento>> (14 settembre 2024).

ID., *Novelle tra Otto e Novecento*, in *Il testo letterario. Generi, forme, questioni*, a cura di E. Russo, Carocci, Roma 2020, pp. 323-336.



*Auditor in fabula.*  
**Le nuove forme della partecipazione nell'oralità di ritorno**

*Daniela Carmosino*

*Università della Campania L. Vanvitelli*

Il contributo si interroga sulle ragioni del crescente successo della lettura performativa nelle sue varie declinazioni, osservando il fenomeno da prospettive diverse, tra estetica, semiotica, psicologia sociale e neurocognitivism. Emerge così la possibilità di considerare la lettura performativa quale espressione un'oralità di ritorno, che soddisfa, rinnovando antichissimi format, quelle stesse esigenze di appartenenza e partecipazione cui già il Web sta rispondendo da anni: a) appartenenza del singolo a una comunità, ormai interculturale e sovranazionale, capace di narrare e di narrarsi; b) partecipazione del lettore-consumatore non solo ai processi di produzione di senso del testo, di scrittura o riscrittura, di valutazione critica e di promozione, ma anche, come soggetto attivo, agli produzione degli *effetti* del testo, amplificati proprio dalla condivisione dell'evento performativo.

*lettura performativa, oralità, audiolibro, simulazione incarnata*

***La lettura performativa e il ritorno all'oralità come forma di partecipazione alternativa al web***

Piazze allestite con posti a sedere, spazi attrezzati, mobili o fissi, in biblioteca o in caffè letterari: che si tratti di una competizione, come lo *Slam Poetry* o di generici readings, ovvero letture esofasiche performative di testi creativi in presenza di un pubblico, che si tratti di teatro narrativo o di presentazioni letterarie il cui format s'avvicina sempre più all'evento teatrale, ebbene, negli anni del *narrative turn*, chi ha a che fare con questo genere di eventi non può

non accorgersi come questi richiamino un numero sempre crescente di persone, d'ogni età ed estrazione sociale.

Tanto da poter parlare di fenomeno di costume o di tendenza: soprattutto se si include, nella lettura ad alta voce di un testo letterario rivolto a un pubblico, anche quell'*audio entertainment* che richiede l'utilizzo di devices tecnologici e piattaforme digitali: citiamo fra tutti l'esempio più noto, quello degli audiolibri, il cui consumo è in costante crescita e la cui tecnologia in costante evoluzione, tanto da sperimentare una nuova modalità di lettura, quella eseguita dall'A.I.

Ora, se davvero si tratta di un fenomeno così diffuso, è possibile interpretare il ritorno alle letture pubbliche, il successo delle figure di narratori e narratrici orali, aedi e cantastorie, come il sintomo di un ritorno all'oralità quale risposta a una richiesta sociale di partecipazione e appartenenza? L'ipotesi pare plausibile e avvalorata dal generale scollamento dalla politica, dalle istituzioni, dalle ideologie, da tutte quelle forme di aggregazione, insomma, che creano senso della comunità e aiutano a gestire l'ansia sociale ovvero il senso d'esclusione. D'altronde, basterà osservare come quel mondo della nuova o seconda oralità che è il web sembra stia raccogliendo e soddisfacendo, già da anni, le medesime richieste: di appartenenza, con la creazione di una comunità virtuale articolata in microcomunità fortemente identitarie; di partecipazione del pubblico – *collective intelligence* la chiama Pierre Lévy<sup>1</sup> – che genera un'autorialità polimorfica e disseminata nei media in moltissime forme<sup>2</sup> dalla *fanfiction* alla *fix-fic* alla consulenza dei *Beta readers*.

In tale direzione si orienta dunque la nostra indagine.

Il raggio d'azione in cui si muoverà esibisce, anche se non immediatamente, confini assai più sfumati di quanto non si potrebbe sospettare; così come l'oggetto dell'indagine – la lettura performativa indirizzata a un uditorio – mostra articolazioni complesse non appena lo si faccia interagire con le diverse modalità e le sedi della fruizione. Determinanti risultano, infatti, le configurazioni che assume il rapporto fra esecuzione-interpretazione-riscrittura del testo da parte di chi lo legge (performer) e la ricezione-interpretazione dello stesso da parte di chi ascolta (pubblico o singolo *auditor*-spettatore). Rapporto rinegoziato, di

<sup>2</sup> *Fanfiction* e *fix-it-fic*, o semplicemente *fix-it*, sono due fra le più diffuse pratiche di scrittura amatoriale da part dei *fan* di un'opera o di una saga, ai cui personaggi, temi o trame (modificate soprattutto dalla *fix-it*) si ispirano per la produzione di autonome narrazioni. *Beta Reader* è invece detto chi svolge amatorialmente e occasionalmente il ruolo di chi legge un'opera non ancora edita fornendone un feedback in anteprima. Si rivolgono a *beta readers* anche figure autoriali affermate, che presso i *fan* cercano consensi, consigli o nuove idee. Cfr. K. GOLDSMITH, *Uncreative Writing*, Columbia University Press, New York 2011 e M. PERLOFF, *Unoriginal Genius*, Columbia University Press, New York 2010.

volta in volta, secondo una modalità individuale o condivisa e all'interno di sedi esperienziali fisiche o virtuali, private o pubbliche. Eppure, risulta chiaro come il luogo, fisico o virtuale, di attivazione-ricreazione del testo da parte di chi legge, sia solo una variabile, e nemmeno la più importante, a cui ci si possa affidare per descrivere la tipologia di fruizione. Distinguere gli spazi di attivazione del testo in pubblici o privati – una piazza, uno studio di registrazione, una camera d'appartamento – non è sufficiente, infatti, per definire l'esperienza d'ascolto come individuale o collettiva. Prendiamo l'esempio dell'audiolibro: i dati in percentuale<sup>3</sup> ci dicono che viene ascoltato prevalentemente all'interno di una casa privata e, a seguire, all'interno di mezzi di trasporto pubblici. Eppure, si può ascoltare un audiolibro nello spazio privato delle mura domestiche ma condividendone l'ascolto con altre persone; oppure nello spazio pubblico di un treno, ma – auspicabilmente – non in condivisione bensì in modalità privata, attraverso degli auricolari.

A riprova di quanto la modalità di fruizione ci dica di più rispetto alla sede, operiamo subito un'altra distinzione, quella tra la fruizione della lettura in presenza e quella attraverso un medium o dispositivo, che sia in diretta o on demand: quella che emerge, rispetto all'evento performativo in presenza, è una non coincidenza spazio-temporale tra sede di esecuzione-produzione, attivazione-ricreazione del testo da parte di chi legge e il perimetro entro cui avviene la ricezione. Vedremo a breve se e come questo incida su un aspetto per noi centrale, gli effetti, in prima battuta psico-fisici, della lettura performativa. Proprio in quest'ottica, infatti, inizia a emergere il ruolo del corpo che performa quale sede fisica dell'individuale interpretazione del testo, intesa come ri-scrittura e ri-produzione di questo, sede altra rispetto a quella della comunicazione, sede di una condivisione cui lo stesso etimo rimanda.

Questi alcuni spunti teorici su cui ragionare: ma in concreto, quali sono le più diffuse e apprezzate declinazioni della lettura performativa su cui vogliamo ragionare? Ecco allora un preliminare excursus, che muove da quelle performance che prevedono un'esperienza condivisa all'interno di luoghi pubblici.

### ***Successo e declinazioni delle letture performative***

Si sta sempre più diffondendo la consuetudine di organizzare festival o singoli eventi basati sulla lettura-declamazione di versi. Il format può essere di natura competitiva, come nel caso del *Poetry Slam*, che prevede una gara poetica diretta da un *Master of Ceremony (Emcee)*, in cui artisti professionisti o dilettanti

<sup>3</sup>I dati si riferiscono ai risultati della ricerca compiuta dall'Istituto NielsenIQ, commissionata dalla piattaforma Audible.it e presentata il 20 maggio 2023 al Salone del Libro di Torino.

si alternano ogni 3-5 minuti in una lettura-performance di alcuni dei loro versi, davanti a un pubblico riunito in luoghi di ritrovo quali teatri, teatrini off, circoli associativi, bar, pub, caffè letterari etc. Se la performance in sé ha pochi vincoli, il totale protagonismo della parola poetica impone l'assenza di elementi altri, quali il costume di scena, la musica o la scenografia. La composizione della giuria – cinque membri scelti fra il pubblico – potrebbe leggersi, sin dalla nascita del format, quale espressione del ritorno a un'antichissima forma di comparecipazione, che delinea la figura di un pubblico giudice e valutatore capace di andare oltre la mediazione della critica professionista e partecipare attivamente all'evento in tutte le sue fasi. A riprova della felicità della formula che prevede il pubblico parte attiva non solo nel processo di costruzione dell'evento ma anche del processo valutativo della gara, a riprova della sempre crescente fame di partecipazione attiva, la speculare proposta, da parte della televisione generalista, di programmi basati su competizioni che la votazione in diretta del pubblico. Un pubblico sempre meno in possesso d'una cultura stratificata e di competenze maturate nel tempo, eppure sempre più orizzontalmente competente e collaborativo, anche, com'è ormai noto, rispetto all'autorialità.

Ricordiamo brevemente come le origini del *Poetry Slam* siano americane: è infatti in un jazz club di Chicago che il poeta-operaio Marc Kelly Smith, intorno alla metà degli anni Ottanta, ne sperimenta la formula, a cadenza settimanale. Formula che vanta persino un campionato mondiale, ha in pochi anni replicato il successo americano in Canada, Inghilterra, Germania e, seppure con un certo ritardo e maggior fatica, anche in Italia, grazie soprattutto ad artisti del calibro di Lello Voce e Giuliano Logos.

Ancora più diffusa e gradita è la lettura pubblica di testi che non prevede competizione. Facciamo solo un breve accenno alla *Spoken word*, esecuzione orale e improvvisata di versi perché, per quanto interessanti siano i suoi risultati, la rendono poco produttiva ai fini della nostra indagine sia la sua tendenza all'improvvisazione sia la sua spiccata vocazione intermediale: a differenza di quanto avviene nei *Poetry Slam*, qui possiamo trovare, infatti, anche l'utilizzo di musica e danza. Nel panorama italiano, in cui il format non ha mai attecchito del tutto, si è rimasti a un livello di ricerca sperimentale di nicchia, in cui il connubio parola-musica è così predominante da far parlare di *Spoken music*<sup>4</sup>.

Molto più interessanti per noi si rivelano, invece, i generici readings pubblici di testi poetici o narrativi: i *Poetry Readings*. Non è certo questa la sede per ripercorrere la fondativa storia della lettura ad alta voce né delle letture

<sup>4</sup> In Italia produce *Spoken Music* l'etichetta ZPL del *Collettivo Zoopalco*, che inserisce scrittura e voce in un contesto di strumenti e software. Tendono a, e al tempo stesso vanno oltre la *Spoken Music*, le performance di Giuliano Logos, nel 2021 campione del mondo di *Poetry Slam* e poeta performativo tra i più attivi in ambito della sperimentazione multimodale e intermediale.

pubbliche: oggi la tradizione prosegue con nuovo vigore, attraverso eventi che vanno dal Festival di poesia, che per attrarre il pubblico punta su letture costruite in buona parte sui readings, fino ai piccoli e seguitissimi eventi ospitati nelle salette delle librerie di quartiere. Se è impossibile render conto, attraverso una mappatura, dell'incremento della costellazione di manifestazioni locali, possiamo tuttavia verificare l'incremento nel numero di festival attivi e sorti, anche solo in Italia, nel nuovo millennio, evidentemente sulla base di una percepita richiesta da parte del pubblico: dopo il glorioso *hapax* Festival internazionale di Castel Porziano (1979) oggi il pubblico si dà appuntamento, quasi sempre annuale, in occasione del Poesia Festival (2004) in Emilia Romagna o del comasco Europa in versi (2012), o del milanese Festival internazionale di poesia (2016) o del romano Ritratti di poesia (2007), infine a Bologna in Lettere (2013). Insomma, se le indagini statistiche sulle vendite e sul numero di lettori e lettrici riportano numeri ancora molto bassi (22.006 in Italia nel 2022 con una flessione del -5,2, poi recuperata nel 2024) su cifre decisamente più incoraggianti sembra attestarsi il numero di chi ama ascoltare quei testi che non sempre legge.

La nostra indagine non potrà poi ignorare come la lettura d'autore contempli tanto la coincidenza tra autorialità e performance, tanto la performance di attori e attrici professionisti. Se poi alla lettura si aggiunge il commento esplicativo, avremo la prosecuzione di una lunghissima e nobile tradizione, quella della lettura esegetica, di cui gli esempi più antichi risalgono all'esegesi dei testi sacri, mentre l'esempio forse più longevo è quello della *Lectura Dantis*: inaugurata, in effetti, anch'essa, a seguito di un'espressa esigenza del pubblico, ovvero di un gruppo di fiorentini, desiderosi di veder spiegati da un lettore-esegeta quale Boccaccio quei significati che intuivano celarsi sotto il significato letterale dei versi.

Per qualche secolo ancora, lettura e commento esplicativo si alterneranno in modo equilibrato: poi, si assisterà, come spesso accade nella storia delle arti performative, al prevalere dell'elemento ludico e spettacolare – dell'*entertainment* diremmo oggi – a discapito del contenuto: anticipando di poco la decretata morte della critica quale forma di mediazione testuale, già nel secondo dopoguerra la declamazione, enfatizzata nei suoi tratti spettacolari, riduceva al silenzio l'esegesi, quale inutile intermediazione, per riassorbirla, semmai, all'interno di una performance che si poneva essa stessa quale interpretazione critica del testo. Per citare solo due voci italiane: Carmelo Bene e Vittorio Gassmann. Rimane, con Vittorio Sermoni, l'equilibrio fra lettura ed esegesi, performance e commento, fino alle popolari – o nazional-popolari – letture di Roberto Benigni: questi, tuttavia, va a distribuire equamente il tasso di spettacolarità fra lettura e commento, spettacolarizzando, di fatto, quest'ultimo, invece che espungerlo o riassorbirla nella lettura stessa. Dalla seconda metà del Novecento in poi, infine,

le letture pubbliche in luoghi pubblici, intese come performance attoriali o come esecuzione artistica di una partitura testuale si moltiplicheranno, estendendosi anche alla narrativa.

E assomigliano, più che a lettore-interpreti, a degli aedi, gli attori che si formano alla scuola del Teatro di narrazione. Recupero e prosecuzione del teatro di Fo e di Peter Brook, e del loro stretto rapporto col pubblico, questo modo teatrale porta in scena un narratore-performer eterodiegetico ed extradiegetico che, appropriandosi di tecniche di mimesi dell'oralità, presta la voce, come un medium, alle storie letterarie o di cronaca, che presuppongono quasi sempre, quale destinatario, una comunità compatta, informata ai medesimi valori etico-civili.

Nel 1982 il regista e autore Gabriele Vacis fonda insieme ad amici il Laboratorio del Teatro Settimo: con lui ci sono anche Laura Curino, Marco Paolini e Marco Baliani, tra i più attivi e noti artisti del teatro narrativo. Nell'arco di una decina d'anni comincerà a farsi evidente quanto il pubblico gradisca la lettura come performance di un narratore o cantastorie, come pure il suo potere di orientare la programmazione di un'offerta culturale desiderosa di soddisfarlo. È un inatteso e clamoroso successo quello che il pubblico riserva all'orazione civile *Racconto del Vajont*<sup>5</sup>, di cui Paolini è narratore e coautore. Un successo di cui la Rai non tarda ad accorgersi. Siamo nei primi anni novanta quando l'attore e autore Marco Paolini offre al pubblico un monologo in cui ripercorre gli eventi che condussero nel 1963 alla frana del pendio adiacente alla diga del Vajont, disastro che causò la morte di quasi duemila persone: nessun costume, nessuna scenografia, solo un corpo, una voce e un testo che mima l'oralità. Ne sperimenta la tenuta, dapprima, in casa di amici, poi in luoghi di ritrovo come circoli culturali, piazze, scuole, ospedali, centri sociali e fabbriche, raramente in teatri e festival, approdando infine alla radio. Il successo di pubblico è immediato e a breve seguirà quello della critica, che premia testo e performance per il tema politico e per l'originalità; qualche anno, arriva anche il premio per la migliore regia televisiva. Difatti, nel 1997, nel trentaquattresimo anniversario del disastro, RaiDue porta il reading in diretta televisiva, allestendo per l'occasione un teatro proprio nel punto in cui la frana s'era riversata nel bacino idrico della diga. Gli ascolti, anche in questo caso, sono altissimi: la tv verifica, definitivamente, l'*appeal* del racconto orale.

A un anno di distanza, la stessa RaiDue propone in seconda serata un altro programma di successo, *Mistero in Blu*<sup>6</sup>, che nel 2010 si trasforma, significa-

<sup>5</sup> M. PAOLINI, G. VACIS, G. GUCCINI, A. GHIGLIONE, *Il racconto del Vajont* [1993], ora in M. PAOLINI, G. VACIS, *Il racconto del Vajont*, Garzanti, Milano 1997.

<sup>6</sup> *Mistero in blu* (1998) poi *Blu notte - Misteri italiani* (1999) infine *Lucarelli racconta* (2010-2012) è stato un programma televisivo condotto da Carlo Lucarelli, trasmesso in Italia dal 1998 al 2012, prima da Rai 2 e poi da Rai 3. Il tema principale della serie è quello della ricostruzione in forma

tivamente, in *Lucarelli racconta*. Il conduttore, Carlo Lucarelli, si presenta al pubblico come narratore, il cui volto viene proposto preferibilmente nel più emozionale primo piano, capace di condurre il pubblico, con voce calda e gesti lenti e misurati, nei meandri della cronaca criminale. Si sta consolidando sempre più una formula vincente, che verrà poi rimodulata, con immutato se non talvolta accresciuto successo, in ambiti diversi da quelli della cronaca nera. La più felice sperimentazione in questo senso la sia ha nel giornalismo sportivo, quando nasce il nuovo aedo, Federico Buffa, acclamato dal pubblico e definito da un critico come Aldo Grasso «narratore straordinario [...] in possesso di uno stile avvolgente ed evocativo»<sup>7</sup>: nel 2014 aveva già dato prova di tali qualità, interpretando il ruolo di conduttore-narratore nel programma di SkySport *Federico Buffa racconta Storie Mondiali*<sup>8</sup>, che si trasforma, a conclusione dell'evento, in *Federico Buffa racconta*, proponendosi, anche nel titolo, come doppio in ambito sportivo di Lucarelli. Paolini intanto consolida l'alto gradimento sul palco e in televisione anche negli anni Duemila e anche quando propone letture di testi ispirati a opere letterarie: la lettura performativa de *Il Sergente*<sup>9</sup> (2006), riscrittura che guarda a *Il Sergente nella neve di Rigoni Stern*<sup>10</sup>, trasmessa da La7 verrà seguita da 1.200.000 persone. Nel nuovo millennio, teatri off o di maggior rilievo continuano a proporre letture performative, continuando a incontrare i gusti del pubblico: ricorderemo qui solo le memorabili performance di Fabrizio Gifuni, fra le più premiate dal pubblico e dalla critica e realizzate, anch'esse, in spazi pressoché privi di scenografia. Apprezzatissimo il progetto realizzato in collaborazione con Giuseppe Bertolucci, il dittico *Gadda e Pasolini, antibiografia di una nazione*<sup>11</sup>, con cui si dà voce alle voci taglienti di due grandi e scomodi interpreti del Novecento. Gifuni, però, ci interessa anche perché tra 2012 e il 2014 presta la voce a Emons Audiolibri, per una coinvolgente lettura integrale del *Pasticciaccio*<sup>12</sup> gaddiano e del pasoliniano *Ragazzi di vita*: laddove l'extraverbale non può entrare in gioco, è la voce – declinata per altro nel caleidoscopio dialettale e gergale costruito da Gadda – a farsi carico del mandato di suscitare partecipazione emotiva. La stessa RadioRai, d'altronde, nel 2010 aveva iniziato

narrativo-documentaristica di delitti irrisolti più o meno famosi e di vicende ritenute poco chiare.

<sup>7</sup> A. GRASSO, *Buffa e il caso Weisz. Se lo sport è cultura*, «Corriere della Sera», 13 gennaio 2013.

<sup>8</sup> *Federico Buffa racconta Storie Mondiali*, Sky Sport 1 HD, Sky Calcio 1 HD, Sky Arte HD, programma in dieci episodi trasmessi il sabato alle 20.30 dal 3 aprile al 7 giugno 2014.

<sup>9</sup> M. PAOLINI, *Il Sergente* (2006).

<sup>10</sup> M. RIGONI STERN, *Il Sergente nella neve. Ricordi della ritirata in Russia*, Einaudi, Torino 1953.

<sup>11</sup> Il progetto consta di un dittico da composto da *'Na specie de cadavere lunghissimo* (2004) (con e *L'ingegner Gadda va alla guerra, o la tragica istoria di Amleto Pirobutirro* (2010). Ora in, F. GIFUNI, G. BERTOLUCCI *Gadda e Pasolini: antibiografia di una nazione*, Minimum fax, Roma 2012.

<sup>12</sup> C.E. GADDA, *Quer pasticciaccio brutto de via Merulana*, Collana Romanzi moderni, Garzanti, Milano 1957.

a trasmettere un programma dal significativo titoli di *Ad Alta Voce*<sup>13</sup> in cui la lettura a opera di professionisti di un classico letteratura, italiana o straniera, viene proposta a puntate ed è poi recuperabile in forma di audiolibro su Raiplay Sound. Alle letture di professionisti la Rai pensa, tuttavia, di affiancare quelli degli e delle artiste che leggono i propri versi. Sensibile alle variazioni di gusto degli utenti, così verrà descritto sul sito il programma *Poesie alla Radio*<sup>14</sup>:

Ridimensionato, forse semplicemente per un cambiamento del gusto, l'utilizzo della voce di attori per leggere testi poetici, si è privilegiata quella dei poeti che quasi sempre sono i migliori lettori di se stessi. Le potenzialità del linguaggio poetico alla radio, che è pura voce, sono enormi. L'ascolto non distratto, tutto concentrato sul ritmo, l'intonazione, la scansione metrica, è un'esperienza unica che ha pochi possibili confronti.

Che vengano letti dalla voce autoriale o da professionisti della lettura, sta di fatto che gli audiolibri stanno sempre più attestandosi come una gradita alternativa alla lettura individuale e alla fruizione diretta del testo. Vediamone, allora, rapidamente, la nascita e l'evoluzione. Anche qui, la formula è un successo sin dalla sua prima apparizione: il primo audiolibro risale al 1897, fu registrato dapprima su cilindri di cera di Edison e poi nel formato disco da riprodurre attraverso un fonografo: aveva per titolo *What a Young Boy Ought to Know*<sup>15</sup> e proponeva la lettura del testo di un autore americano che illustrava ai giovani i presunti pericoli dell'autoerotismo. Se inizialmente si giova del prodotto soprattutto il pubblico di non vedenti o ipovedenti, in breve questa nuova declinazione dell'oralità comincia ad estendere il perimetro dei suoi utenti. A favorirla, soprattutto la sempre maggiore facilità nel suo utilizzo, dovuta all'evolvere dei supporti tecnologici – dal disco al file digitale – fino alla disponibilità tramite abbonamento o acquisto singolo, grazie all grandi piattaforme di distribuzione come Audible.it: nata nel 2016, questa si attesta ancora come leader nel settore. Il connubio tra l'evolversi dell'offerta e l'evolversi dei dispositivi – pc, tablet, smartphone – attraverso cui ascoltare i testi registrati ha condotto l'ascolto di audiolibri a raggiungere in pochi anni cifre significative. I risultati di una ricerca condotta nel 2023 in Italia ci dicono: che nella prima metà del 2023 stesso questa modalità di fruizione di un testo è stata scelta da tre persone su dieci (il 5% in più rispetto al 2022); che si tratta di una scelta abbastanza trasversale rispetto all'età anagrafica, anche se gli *heavy users*, che ascoltano quotidianamente au-

<sup>13</sup> *Ad alta voce*, programma radiofonico di lettura ad alta voce, a cura di A. ANTONELLI e F. CAROBOLANTE, con L. PAVOLINI e C. VALERIO, in onda dal lunedì al venerdì, in fascia pomeridiana, sulle frequenze di Rai Radio 3, all'interno del pomeriggio di Fahrenheit.

<sup>14</sup> *Poesie alla radio*, in onda sul RaiRadio3, propone dal 2014 testi di poesia letti dalla stessa voce dell'autore o autrice. <<https://www.raiplaysound.it/programmi/poesieallaradio>>.

<sup>15</sup> S. STALL [1897], *What a Young Boy Ought to Know*, John C. Winston Co., Philadelphia 1936.

diolibri, si collocano entro la fascia d'età dei Millennials (il 54% ha tra i 25 e i 34 anni); che le principali sedi di fruizione sono sedi private (l'ambiente domestico e la propria auto), seguite immediatamente da sedi condivise quali i mezzi di trasporto pubblici; che l'ascolto di audiolibri aiuta a superare la noia, il senso di solitudine, lo stress e l'insonnia; che non si pone come mera alternativa alla lettura diretta e personale di un libro cartaceo, perché quasi il 30% degli intervistati ha fruito del medesimo libro in versione dapprima cartacea e poi digitale o viceversa; che chi ascolta audiolibri –venendo definito significativamente audio-lettore – è spesso anche lettore autonomo di libri, in formato ebook e in cartaceo, come pure è consumatore frequente di podcast.

Certo, qualcuno lamenta che, a dispetto dell'ossimorico termine di audio-lettore, l'atto di ascoltare libri non equivalga a quello del leggerli. Vedremo a breve cos'ha da dirci in merito la scienza. Per ora, nel confronto col cartaceo, si può sommariamente concludere che, a differenza della lettura, l'audiolibro non chiede attenzione esclusiva – si può ascoltare il libro simultaneamente ad altre attività che non richiedano impegno cognitivo –; di contro, nell'esperienza audio, più elevata è la possibilità di distrarsi o di non godere appieno di quello che dovrebbe essere un momento di intimo rapporto col testo. Fra gli svantaggi, poi, ci sarebbero anche i costi: quelli dell'utente, legati all'acquisto del supporto elettronico –ad esempio uno smartphone o un tablet che di fatto, però, già utilizza per altro– al consumo delle batterie; e poi ci sono i costi a carico della casa editrice, che deve rivolgersi a tecnici specializzati e altri professionisti per realizzare la versione audio; tra i vantaggi relativi ai costi, il dimezzamento della spesa rispetto al cartaceo, soprattutto grazie alle competitive formule degli abbonamenti *all you can listen*. È vero, infine, che l'esperienza di fruizione individuale attraverso l'audiolibro consente, anche a chi ha poco tempo a disposizione o poca familiarità con la lettura, di incrementare il proprio bagaglio culturale, consentendo, così, di sviluppare il senso di appartenenza a una comunità di lettori e lettrici (i classici sono il genere più richiesto) anche se non produce un'esperienza di immediata, emozionale, fisica condivisione. Quella che stiamo andando a esplorare.

### ***Successo e declinazioni delle letture performative***

Queste fin qui attraversate sono le principali modalità di fruizione di un testo attraverso la mediazione della lettura ad alta voce. Passiamo così alla fase successiva, quella in cui indagheremo le ragioni di tanto successo negli ultimi trent'anni, ragioni differenti a seconda degli approcci critici. In un approccio scientifico – che non potrà, tuttavia, non trovare corrispondenze nell'estetica, nella semiotica e nelle teorie della comunicazione – una prima motivazione ri-

siede in certe dinamiche osservabili nel nostro cervello durante l'ascolto di storie: dall'attivazione di più aree cerebrali simultaneamente a quella dei neuroni specchio, tali dinamiche sono molto gradite al cervello oltre a incidere positivamente sullo sviluppo di alcune facoltà. Entro un'ottica sociologica e culturale, possiamo individuare alcune ragioni nel tasso di analfabetismo di ritorno e nel calo del numero di lettori e lettrici, che vengono attratti da un tipo di fruizione percepita come una sorta di prodotto semi-lavorato, dunque di più facile utilizzo. Infine, entro una prospettiva di psicologia sociale, una ragione si può individuare nel crescente senso di impotenza ed esclusione rispetto alle decisioni prese nei luoghi del potere, sia nella ben attestata ansia sociale ovvero nello spaesante senso di esclusione o marginalità, che condurrebbe gli individui a cercare nuove forme, non solo virtuali – il web – di aggregazione, che creino identità e comunità.

Partiamo dalle evidenze offerteci dagli esperimenti delle scienze neuro-cognitive e dagli studi della neuro-retorica e della neuro-estetica dopo Damasio<sup>16</sup>, che attesta definitivamente l'inscindibilità di mente e corpo, pensiero logico ed emozioni generate da regolatori di natura somatica (marcatori somatici), che, sottoforma di messaggi corporei, arrivano a comunicare con il cognitivo. In quest'ottica, la pratica della lettura è utilissima al cervello soprattutto perché incrementa empatia: quella che l'estetica chiama immedesimazione, la neuroe-teorica, su modello delle neuroscienze, chiama *embodiment* o simulazione incarnata spiegandola tramite la scoperta dei neuroni-specchio<sup>17</sup>, l'effetto *mirroring* e la Theory of Mind (ToM): in sintesi, si può oggi affermare che, tanto la lettura, quanto la visione, quanto l'ascolto di una storia conducono il nostro cervello a fare esperienza virtuale di quanto accade nella storia stessa, attraverso l'attivazione delle medesime aree cerebrali che si attiverebbero se davvero vivessimo quelle esperienze "sulla nostra pelle" e dunque con i medesimi effetti corporei. Un solo esempio: se leggiamo-ascoltiamo-vediamo un thriller in cui la protagonista, di fronte al pericolo, si prepara a combattere, il nostro cervello rilascerà nel corpo una buona dose di adrenalina che ci aiuti a combattere, con tutte le manifestazioni fisiche che ciò comporta, perché convinto che ciò stia realmente accadendo a noi. Ora, nel caso della lettura performativa, il ruolo del corpo entra in gioco assai più prepotentemente: quell'esperienza di immedesimazione ovvero di simulazione incarnata che deriva dall'interazione fra il testo e il corpo (o cervello-corpo) di chi legge per sé (lettura endofasica) nell'ascolto di una lettura esofasica la parola viene mediata dal corpo del o della performer, ancora

<sup>16</sup> Com'è ormai noto, Damasio capovolge il cogito cartesiano affermando l'inscindibilità della mente dal corpo: la coscienza del Sé emergerebbe dalla coscienza-percezione che si ha del proprio corpo.

<sup>17</sup> A. DAMASIO, *L'errore di Cartesio: emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1994.

prima di arrivare a incarnarsi nel corpo di chi ascolta. È evidente l'amplificazione in termini di intensità di tale esperienza, se attraverso i sensi non passano immagini o emozioni prodotte dalle parole, per via di *Enargeia* o ipotiposi, bensì immagini prodotte da un corpo che le in-carna, letteralmente. L'intensità delle sollecitazioni è d'altronde comprensibile se pensiamo che la performance attiva, oltre alla comunicazione linguistica, anche una comunicazione extraverbale o cinesica, – gestualità, mimica facciale, prossemica – e una paraverbale – modulazione della voce –. Quest'ultima, peraltro, è la sola implicata nella fruizione degli audiolibri, la sola, a parte la parola, a cui sia demandato il compito di emozionare e coinvolgere innescando nel cervello quelle dinamiche fin qui descritte. A riprova del suo potere ricordiamo la freddezza con cui il pubblico ha accolto la proposta di audio-letture eseguite dell'intelligenza artificiale (I.A.), perfette nell'esecuzione tecnica quanto necessariamente scisse da ogni forma di intelligenza emotiva.

A fianco e a conforto dei risultati dell'approccio neuroscientifico andranno colti i risultati dell'approccio di tipo semiotico: se infatti assumiamo l'asse semiotico primario, chi svolge, nella lettura performativa, il ruolo di destinatario – quale lo descriveva Eco<sup>18</sup> nel 1979, distinguendolo dalla figura del lettore – è il performer stesso che, di fatto, si-mette-in-mezzo *fisicamente*, fra emittente e auditor in qualità di primo destinatario, ovvero di operatore, dotato di competenze testuali, in grado di attualizzare la catena degli artifici espressivi. L'*auditor* sarà quindi destinatario –ovvero interprete e decodificatore – non solo o non tanto del testo, quanto della performance visiva, che lo media re-interpretandolo secondo gli schemi di classificazione e interpretazione (*frames*) di chi legge, secondo la sua competenza enciclopedica e esprimendolo alla fine, anche attraverso il corpo, in forma di riscrittura. L'*appeal* di questa riscrittura ce lo suggerisce Calabrese, citando Cohn:<sup>19</sup> «il linguaggio visivo rappresenta una dotazione biologica e cognitiva disponibile all'uomo per trasmettere concetti in maniera semplificata o più emozionalmente attraente»<sup>20</sup>. Ora, in questa prospettiva, l'*auditor* appare sia assai limitato nell'autonoma interpretazione del testo, sia quasi esautorato dalla cooperazione alla costruzione del senso del testo: la sua partecipazione sembrerebbe ridotta alla mera ricezione. E invece, proprio perché si tratta di una performance, l'*auditor* ritorna parte attiva nella costruzione di un'altra esperienza, psicologicamente e socialmente, stavolta, coinvolgente e gratificante, ovvero l'esperienza della partecipazione all'ascolto.

<sup>18</sup> U. ECO, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano 1979.

<sup>19</sup> N. COHN, *The Visual Language of Comics: Introduction to the Structure and Cognition of Sequential images*, Bloomsbury, London 2013, p. 3.

<sup>20</sup> S. CALABRESE, *Storie di vita punto come gli individui si raccontano nel mondo*, Mimesis, Milano 2018.

La prossimità fisica e il contatto, seppur involontari, che si verificano quando si partecipa a un evento pubblico provocano un rilascio di ossitocina da parte del cervello, che pervade il corpo diffondendo in esso una sensazione di benessere e serenità<sup>21</sup>. Rimesso in gioco come destinatario, è con la performance, invece che direttamente col testo, che l'*auditor* attiva un rapporto di cooperazione e decodificazione, appellandosi a competenze diverse da quelle strettamente testuali, quali il linguaggio del corpo o le convenzioni teatrali o para-teatrali. Sono, queste, competenze condivise dal pubblico intero, che anche in virtù di ciò si costituisce come comunità. Chi assiste a una lettura performativa pubblica, infatti, partecipa fisicamente a un'esperienza estetica anche, nell'accezione etimologica (*aisthesis*), percettiva, sensoriale, psico-fisica. Percezione a sua volta amplificata nei suoi effetti dalla condivisione degli effetti psico-fisici, con ricadute nel sociale, di tale performance. In sintesi: setting, codici e competenze condivise, da un lato intensificano, moltiplicandola in un gioco di specchi (neuroni specchio, *mirroring*) l'esperienza dell'immedesimazione (*embodiment*) psico-fisica e cognitivo-emotiva; dall'altro, in una prospettiva socioculturale e psicologica, producono la gratificante e rassicurante percezione di appartenenza, stabile od occasionale, a una comunità.

Le ragioni del successo del fenomeno qui descritto hanno finito per tracciare un'idea di appartenenza lontanissima dalle famigerate radici etnico-nazionali, che semmai vira alla partecipazione. Concetto, anche questo, che può risuonare datato: ma se oggi proviamo a ripensarlo depurato di certe incrostazioni ideologiche, poco conta che si tratti di un'appartenenza fondata sulla condivisione di valori irradiati dal testo o sulla temporanea condivisione di convenzioni e codici di un'esperienza estetica o emozionale. La richiesta di queste pratiche, fin qui esplorate e indicate come nuove forme di oralità, può essere davvero interpretato come il segnale di una nuova richiesta di quella *Humanität* per secoli vagheggiata, come pure di una, forse non utopica, co-gestione consapevole e responsabile delle dinamiche culturali: una richiesta di cui le nuove forme di oralità fin qui esplorate, sembrano esser espressione e risposta a un tempo.

## **Bibliografia**

- CALABRESE, S., *Storie di vita. Come gli individui si raccontano nel mondo*, Mimesis, Milano 2018.
- COHN, N., *The Visual Language of Comics: Introduction to the Structure and*

<sup>21</sup> P.J. ZAK, *The Moral Molecule: The Source of Love and Prosperity*, Penguin Books, London 2012.

A. DAMASIO, *L'errore di Cartesio: emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1994.

- Cognition of Sequential Images*, Bloomsbury, London 2013.
- DAMASIO, A., *L'errore di Cartesio: emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1994.
- GADDA, C. E., *Quer pasticciaccio brutto de via Merulana*, Collana Romanzi moderni, Garzanti, Milano, 1957.
- GIFUNI, F., BERTOLUCCI, G., *Gadda e Pasolini: antibiografia di una nazione*, Minimum fax, Roma, 2012.
- GOLDSMITH, K., *Uncreative Writing*, Columbia University Press, New York 2011.
- GRASSO, A., *Buffa e il caso Weisz. Se lo sport è cultura*, «Corriere della Sera», 13 gennaio 2013.
- LÉVY, P., *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano 2002.
- PAOLINI, M., VACIS, G., *Il racconto del Vajont*, Garzanti, Milano 1997.
- PERLOFF, M., *Unoriginal Genius*, Columbia University Press, New York 2010
- RIGONI STERN, M., *Il Sergente nella neve. Ricordi della ritirata in Russia*, Einaudi, Torino 1953.
- STALL, S. *What a Young Boy Ought to Know* [1897], John C. Winston Co., Philadelphia 1936.
- ZAK, P. J., *The Moral Molecule: The Source of Love and Prosperity*, Penguin Books, London 2012.



# Oltre il *testo* poetico. Antipoesia e vocalità nella poesia italiana contemporanea

Germana Dragonieri

Università Ca' Foscari di Venezia

Secondo Culler (1982), dal testo poetico promana un «voicing», una “finzione di vocalità” che materializza la voce con la quale l'autore avrebbe parlato o sussurrato a sé stesso al momento della scrittura, e che al momento della ricezione innesca una «triangolazione enunciativa fantasmatica» (Frye 1957) fra testo, voce e lettore nella quale quest'ultimo viene chiamato a “riattivare” empiricamente un'esecuzione orale ormai scomparsa. La qualità performativa e triangolare della poesia emerge con evidenza di realtà nelle letture orali e collettive, durante le quali si genera quella che Zumthor ha chiamato una «co-autorialità» (1983) dell'atto poetico. Simili esperienze si moltiplicano nell'Italia degli anni Settanta del Novecento, quando ai supporti della voce e del corpo si affida il compito di veicolare un profondo rinnovamento della poesia – in direzione anti-istituzionale, effimera, corporale e collettivizzata – che ben si iscrive nel contesto della “lotta alle istituzioni”, politiche e letterarie, propria del decennio. Piuttosto che come un ritorno alla natura più autentica e originaria della poesia, il regime di «oralità secondaria» (Frasca 2005) avviatosi a partire da questi anni va letto allora come il risultato di un'istanza radicalmente «antipoetica» (Testa 2005), che cerca di svincolare la poesia dalla gabbia tipografica, quindi dalla ricezione seduta e silenziosa delle occasioni istituzionali, portando la co-autorialità tra pubblico e poeti finanche all'estremo dell'«omonimia» (Cordelli 1979; Castelporziano). Tale istanza è destinata a intensificarsi tra gli anni Novanta e gli anni Zero, quando la performatività poetica si allea con i nuovi media e supporti elettrici e digitali (Gruppo 93; Gruppo gamm). Attraverso l'indagine critica di opere composte per la voce su CD-audio (Lo Russo, *Comedia*, 1995; Voce, *Farfalle da combattimento*, 1999) o “performate” a posteriori (Ruggeri, *inferno minore*, 1990; Mesa, *Tiresia*, 2001), la presente proposta si offre di sondare le forme di un'oralità cui la poesia contemporanea affida le proprie istanze più urgenti e contestative.

*poesia, oralità, medialità, performance, performatività*

In questo contributo proverò a calare alcune riflessioni di carattere teorico, estetico ed ermeneutico intorno al rapporto tra poesia e vocalità nel preciso contesto storico-poetico dell'Italia degli anni Settanta, quando alla voce e al corpo, da questo momento in avanti assurti a nuovi e competitivi supporti di trasmissione e fruizione della poesia, vengono affidate istanze radicalmente contestative rispetto al sistema politico e letterario vigente. Cercherò quindi di mostrare come quello che Gabriele Frasca – prendendo in prestito una formula ormai classica di Paul Zumthor e di Walter Ong<sup>1</sup> – ha definito per questi anni un «regime di oralità secondaria»<sup>2</sup> non coincida affatto con un ritorno nostalgico alla natura arcaica e originaria della poesia (appunto orale), quanto al contrario con una spinta profondamente *antipoetica*, se non dichiaratamente *postpoetica*, per dirla con Jean-Marie Gleize<sup>3</sup>, che punta a svincolare la poesia dai codici espressivi tipografici tradizionali, accentuandone i caratteri di multi-, inter- e crossmedialità – e portandola, anche fisicamente, *Fuori dalle gabbie*, come recita il titolo di una performance tenuta dalla poeta femminista Mariella Bettarini nel contesto delle serate romane del Beat 72.

Nel manifesto che introduceva la performance – la quale prevedeva una lettura ad alta voce di testi poetici, autografi e non, a bordo di un autobus in movimento –, l'autrice dichiarava il proprio schieramento «contro il ruolo tradizionale del – significativamente virgolettato – “poeta”», cui si accompagnava, in uno slancio insieme antipoetico e antistituzionale, la battaglia «contro il centro, per la periferia [...] – contro l'esigenza di avere un ruolo, una gabbia, uno schema per tutta la vita – contro l'individualismo per il collettivismo della gestione culturale»<sup>4</sup>. Con quasi direi eccessivo didascalismo, la performance rendeva efficacemente conto della radicale riddiscussione – per molti una vera e propria crisi – dell'autorialità, avviatasi a partire da questi anni nella forma di un depotenziamento dell'immagine sacra del poeta spinto, nel caso del Beat 72 e in quello ormai iconico del Festival dei poeti di Castelporziano del '79, agli estremi di una compromissione talvolta fisica e ridicolizzante del poeta-performer col proprio pubblico e finanche di un'omonimia tra le due parti, come mostrava insieme plasticamente e simbolicamente il crollo finale del palco di Castelporziano.

<sup>1</sup>P. ZUMTHOR, *La presenza della voce. Introduzione alla poesia orale*, traduzione di C. Di Girolamo, il Mulino, Bologna 1984 (ed. or. *Introduction à la poésie orale*, Seuil, Paris, 1983); W. ONG, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, traduzione di A. Calanchi, revisione di R. Loretelli, il Mulino, Bologna 1986 (ed. or. *Orality and Literacy. The Technologizing of the World*, Methuen, London-New York 1982).

<sup>2</sup>G. FRASCA, *La lettera che muore. La letteratura nel reticolo mediale* [2005], Luca Sossella, Bologna 2015, p. 167.

<sup>3</sup>J.M. GLEIZE, *Qualche uscita. Postpoesia e dintorni*, a cura di M. Zaffarano, Tic Toc, Roma 2021.

<sup>4</sup>F. CORDELLI, *Il poeta postumo* [1978], Le Lettere, Firenze 2008, p. 113.

La possibilità di simili «effetti di prossimità»<sup>5</sup> tra pubblico e poeti va inquadrata in quel più ampio processo di de-musealizzazione della poesia innescato, a partire dallo stesso decennio, dalla collettivizzazione della scrittura creativa – quindi dall’ampliamento del suo pubblico – e dal conseguente allargamento semantico della nozione di “poesia”, che andava così perdendo le proprie specificità formali e collocandosi sempre più nettamente in *un al di là* dalla tradizione modernista e novecentesca: ovvero *Dopo la lirica* (2005), per citare l’emblematico titolo di un saggio di Enrico Testa. Con un’operazione che sembrava portare a compimento i propositi, interrotti o traditi, delle avanguardie storiche novecentesche e in particolare della neoavanguardia degli anni Sessanta – che aveva tentato una demistificazione del linguaggio poetico attraverso l’esperimento ideologico di una poesia anti-letteraria, concreta ed esperienziale, recuperando in tal senso anche un rapporto, pure meramente formale, con l’oralità e la sonorità –, i poeti esordienti e attivi negli anni Settanta rispondevano allo scadimento della tradizione lirica e all’afasia creativa post-sessantottesca con una rilegittimazione – in chiave questa volta anti-ideologica – della sfera della esperienzialità, della fisicità e dell’immediatezza, effettuata in particolare attraverso il recupero di un rapporto diretto con la voce e col corpo – sedi di una «certezza sconvolta, in frantumi»<sup>6</sup> e di un’«infinita apertura del senso»<sup>7</sup>, per citare Nancy e Meschonnic – in direzione di una poesia «en personne»<sup>8</sup>, incarnata, in-atto e a contatto, come l’ha definita efficacemente Jerome Meizoz in un saggio recente.

È così che l’oralità e la performatività poetiche – non riducibili a meri sintomi di una pure effettiva spettacolarizzazione mass-mediatica della poesia e dell’arte – si caricano invece, a partire dagli anni Settanta, di rivendicazioni insieme individuali e collettive, in un intreccio di personale e politico che rende peraltro ben conto della natura slogata, «decentrata»<sup>9</sup> e plurale del nuovo “io” lirico di questi anni. Se da un lato, infatti, il ricorso alla voce – che, ci informa la psicanalista lacaniana Laura Pigozzi, è la massima «marca di soggettività», il luogo dove si va depositando «la vita psichica del soggetto, che ne ha modellato

<sup>5</sup> G. SIMONETTI, *Caccia allo Strega. Anatomia di un premio letterario*, Nottetempo, Milano 2023, p. 22.

<sup>6</sup> J.L. NANCY, *Corpus*, traduzione italiana di Antonella Moscati, Cronopio, Napoli 1995, p. 9 (ed. or. *Corpus*, Métailié, Paris, 1992).

<sup>7</sup> H. MESCHONNIC, *La rime et la vie*, Verdier, Lagrasse 1989, p. 68 (traduzione mia).

<sup>8</sup> J. MEIZOZ, *La littérature “en personne”. Scène médiatique et formes d’incarnation*, Slatkine, Genève 2016.

<sup>9</sup> C. VIVIANI, *Il decentramento dell’io*, in N. BALESTRINI (a cura di), *L’arto fantasma. Interventi sul lavoro poetico*, Marsilio, Venezia 1979, pp. 171-175; ancora di decentramento scriverà lo stesso Viviani in *Id.*, *Poesia degli anni Settanta. Il decentramento dell’io*, in *Il movimento della poesia italiana negli anni Settanta*, a cura di T. Kemeny, C. Viviani, Dedalo, Bari 1978, pp. 28-36: 35.

la tessitura vocale»<sup>10</sup> – va di pari passo con l’urgenza di un riscatto dell’individualità poetica dopo e contro la fobia dell’io neoavanguardistica, dall’altro i sempre più frequenti reading, happening e festival fanno della poesia di questi anni un’occasione rituale, impersonale e collettiva che rinsalda quella che Zumthor ha definito la natura «co-autorialità»<sup>11</sup> tra poeta e ascoltatore, generando quindi – rifacendoci invece a McLuhan – un «raffreddamento»<sup>12</sup> del medium poetico: ovvero un abbassamento del livello di definizione del messaggio dell’opera e un parallelo implemento del coinvolgimento, sensoriale, creativo e mediatico del lettore, con conseguenze di rilievo tanto sul piano socio-economico, come ha mostrato tra gli altri Guido Mazzoni<sup>13</sup>, quanto su quello estetico della ricezione della poesia: «l’azione complessa che affianca locutore e destinatario consente» infatti «al messaggio poetico di essere simultaneamente trasmesso e percepito, qui e ora»<sup>14</sup>.

La nuova dimensione fenomenica, corporale, collettivizzata e strutturalmente performativa della poesia (anche in assenza di performance vere e proprie) è dunque l’antipoetico effetto di un esaurimento della forma lirica – di una «vergogna»<sup>15</sup> del verso, avrebbe detto Italo Testa – tale da spingere la poesia sempre più verso l’«eteronomia»<sup>16</sup> e l’ibridazione intermediale: effetti che si intensificheranno, tra gli anni Novanta e gli anni Zero, con l’alleanza della poesia – e sempre più spesso dell’editoria – con le nuove tecnologie elettriche e digitali, limitandoci a quelle applicabili alla voce: registratore, fonografo, amplificatore, sintetizzatore, campionatore, vocoder e sistemi MIDI di registrazione e riproduzione informatica dei suoni.

Tuttavia, pure insistendo sull’aspetto sperimentale e “di rottura” della propria opera rispetto ai codici tradizionali, la maggior parte dei poeti-performer attivi specialmente alla fine del millennio rivendicheranno espressamente un rapporto genealogico con la tradizione letteraria “alta” (dalle origini alla modernità), affrancandosi così almeno in parte dagli esiti più *naïf* e spontaneistici della performatività post-sessantottesca e andando via via precisando le proprie

<sup>10</sup> L. PIGOZZI, *A nuda voce. Vocalità, inconscio, sessualità*, Poiesis, Alberobello 2016, p. 12.

<sup>11</sup> ZUMTHOR, *La presenza della voce*, cit., p. 290.

<sup>12</sup> M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, trad. it. di E. Capriolo, Il Saggiatore, Milano 1967, pp. 15 e sgg. (ed. or. *Understanding Media. The Extensions of Man*, McGraw Hill, New York 1964).

<sup>13</sup> «...le letture pubbliche, i reading, hanno assunto un ruolo di supplenza. Chi le frequenta sa che sempre più spesso gli autori vengono conosciuti e giudicati sulla base della sola lettura pubblica, come se l’originale fosse il reading e non il testo stampato sulla carta, spesso difficile da trovare, col quale la lettura a alta voce intrattiene un rapporto mediato». G. MAZZONI, *Sulla storia sociale della poesia contemporanea in Italia*, «Tricontre. Teoria Testo Traduzione», 2017, 8, pp. 1-21: 13.

<sup>14</sup> N. LORENZINI, *Il presente della poesia. 1960-1990*, il Mulino, Bologna 1991, p. 137.

<sup>15</sup> I. TESTA, *Contro la poesia. La posizione barbara*, in *Contro la poesia* (Monografia), a cura di G. Cavalli, «Kasparhauser», 2020, XVII, pp. 31-38: 32.

<sup>16</sup> SIMONETTI, *Caccia allo Strega*, cit., p. 19.

pratiche performative con esiti sempre più poeticamente eterogenei. È così che il «mito delle origini» – che aveva animato per esempio i Festival di poesia degli anni Settanta prima e gli *slam poetry* di importazione statunitense dopo – si contamina con una «nevrosi della fine»<sup>17</sup> che ha invece il suo sintomo più evidente nell'iper-citazionismo colto e manieristico che caratterizza molta *spoken poetry* e diverse tra le poetiche individuali e di gruppo emerse negli anni Ottanta e Novanta. Lungi dal polarizzarsi, queste due tendenze – nelle quali Gianluigi Simonetti ha visto le due spinte opposte e fondanti della contemporaneità poetica – interagiscono invece tra di loro, riattivando una produttiva dialettica tra tradizione e avanguardia che vede nella prima una «genealogia dell'avanguardia» e nella seconda uno strumento di «dinamizzazione»<sup>18</sup> della tradizione, come ha scritto Lello Voce in uno dei numerosi articoli da lui dedicati al tema.

La stessa dialettica pervade infatti le opere poetiche del napoletano Voce (1957), e in particolare quella che segnerà l'orientamento dell'autore verso una prosodia «orale e corporea»<sup>19</sup> fondata sull'interazione tra testo ed esecuzione, ovvero *Farfalle da combattimento*, edita dalla collana intermediale «InVersi» di Bompiani nel 1999 con un'appendice audio-visuale in CD-ROM. Attraverso l'interazione tra poesia, musica, declamazione teatrale e arte video-visiva, l'opera offre un primo e perfetto esempio di quelle che il poeta definisce *spoken word* e *spoken music*: vale a dire «quei particolare tipi di poesia contemporanea nei quali le caratteristiche dell'esecuzione vocale che ne dà il suo autore» – e, nel caso della *spoken music*, quelle dei suoni e della musica originali accordati ai testi – «sono parte integrante della qualità formali della stessa»<sup>20</sup>. L'effetto cercato è quello di un temperamento profondo e “strutturale” tra il livello semantico del linguaggio e quello sonoro della voce e della musica: ovvero di una perfetta commistione tra *suono* e *sensò* – nella quale il primo si presta a far «ri-suonare» e «riverberare»<sup>21</sup> il secondo –, che trova i suoi fondamenti teorici negli studi linguistici Henri Meschonnic sul «ritmo»<sup>22</sup> inteso come risultante dell'interazione sinergica tra tutti i livelli del discorso (lessicale, sintattico, prosodico, metrico).

<sup>17</sup> Per la formulazione più esaustiva, ID., *Mito delle origini e nevrosi della fine*, in ID., *La letteratura circostante. Narrativa e poesia nell'Italia contemporanea*, il Mulino, Bologna 2018, pp. 159-168. Per le prime bozze dell'ipotesi critica di Simonetti, cfr. ID., *Mito delle origini, nevrosi della fine*, «L'Ulisse», 2009, 11, pp. 51-56; ID., *Negli anni Ottanta. Proposta di collaudo per una ipotesi teorica*, in *Poesia '70-'80: le nuove generazioni. Geografia e storia, opere e percorsi, letture e commento*, a cura di S. Giovannuzzi, B. Manetti, San Marco dei Giustiniani, Genova 2006, pp. 49-63.

<sup>18</sup> L. VOCE, *Un divorzio all'italiana, la poesia con musica*, «L'Ulisse», 2023, n. 26, pp. 343-354: 354.

<sup>19</sup> G. SIMONETTI, *La letteratura circostante*, cit., p. 125.

<sup>20</sup> L. VOCE, *Per una poesia ben temperata*, «LelloVoce», 19 ottobre 2012, <<http://www.lellovoce.it/Per-una-poesia-ben-temperata>> (24 maggio 2024).

<sup>21</sup> *Ibid.*

<sup>22</sup> Cfr. H. MESCHONNIC, *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage*, Verdier, Lagrasse 1982.

Un esempio empirico di questa sinergia semantico-sonora è offerto in particolare dal *Rap di fine secolo [e millennio]* (o di G.M. Hopkins) ospitato nell'appendice in CD al volume: un componimento che affianca al testo scritto – costituito dai versi lunghissimi e abbondantemente ibridati di Voce e da numerosi spezzoni di poesie di Hopkins – musiche (Frank Nemola), immagini (Giacomo Verde) e disegni originali (Robert Rebotti), rendendo così conto della natura collaborativa e plurale del lavoro di Voce (che si è definito in più luoghi un autore collettivo). Voce mette qui la propria poetica della citazione – che dall'intertestualità delle prime prove passa con questa alla multimedialità, sostituendo la citazione con la campionatura – a servizio di un'oralità rabbiosamente militante, in parte ispirata alla cultura rap-hip/hop e alla *spoken poetry* di matrice politico-civile statunitense; la «torsione» e la «moltiplicazione del senso» generate dal *pathtwork* citazionistico – un «aumento massiccio e paradossale dell'informazione trasmessa»<sup>23</sup> dal testo di partenza tale da frantumarlo – danno luogo infatti a una plurivocità e a un plurilinguismo carichi di valenze etico-politiche, tesi a sostituire cioè «il punto di vista unico» con «un “punto d'ascolto” plurimo e dinamico»<sup>24</sup>.

Basta prendere in attenzione l'incipit del componimento per rendersi conto di quel matrimonio tra suono e senso – nel quale il primo si fa «gusto» e «fisica»<sup>25</sup> del secondo, ancora secondo le intuizioni meschonniciane che il poeta napoletano dimostra in più occasione di conoscere – che costituisce il vero *specimen* del dire poetico vociano: «fine finalmente finita fine fissato flusso di flutti feroci a finis-mondo a / finis-terra a finis-tempo fibula finta e fine fetta-fibroma frutta friabile e / frugale filo e fiore fretta fugace fine fra fini fine fra feste fine fra folti / boschi d'inganni...»<sup>26</sup>. Per quanto i limiti della pagina e della parola scritte impediscano di rendere conto in questa sede della loro multi-dimensionalità mediale, i primi versi del componimento di Voce possiedono un'oralità in qualche modo «insita nella struttura logica del suo procedimento compositivo»<sup>27</sup>, tale quindi da sprigionarsi anche a prescindere dall'esecuzione orale; una sorta di «finzione di vocalità», di «brusio» o, con una definizione di Jonathan Culler, di «voicing»<sup>28</sup> che materializza la voce con la quale l'autore avrebbe parlato o

<sup>23</sup> L. VOCE, *Appunti di dinamica dell'ibrido*, «LelloVoce», 22 novembre 2003, <<http://www.lellovoce.it/Appunti-di-dinamica-dell-ibrido>> (24 maggio 2024).

<sup>24</sup> ID., *Scripta volant, verba manent. La poesia tra parola, voce e suono*, «Rossocorpolingua», 1 marzo 2024 (Supplemento), pp. 39-51: 51.

<sup>25</sup> «Le rythme [...] c'est le goût du sens. Sa physique». H. MESCHONNIC, *La rime et la vie*, cit., p. 17.

<sup>26</sup> L. VOCE, *L'esercizio della lingua. Poesie 1991-2008*, Le Lettere, Firenze 2008, p. 55.

<sup>27</sup> I. TRAVI [2000], *L'aspetto orale della poesia*, Moretti&Vitali, Bergamo 2019, pp. 49-50.

<sup>28</sup> J. CULLER, *Theory of the Lyric*, Harvard University Press, Cambridge 2015. Vi si trova un riferimento più puntuale – e relativamente al panorama poetico e critico italiano – in P. GIOVANNETTI, *Dopo il 'testo' poetico. I molti vuoti della teoria*, «il verri», 2016, 61, pp. 9-34: 21.

sussurrato a sé stesso al momento della scrittura, e che al momento della ricezione innesca una «triangolazione enunciativa fantasmatica»<sup>29</sup> fra testo, voce e lettore nella quale quest'ultimo viene chiamato a "riattivare" empiricamente un'esecuzione orale ormai scomparsa.

Ibridazione inter-mediale, polifonia linguistico-stilistica e una vocalità rossellianamente *inscritta*<sup>30</sup> nel linguaggio saranno anche alla base del lavoro della "poettrice" – come le piace auto-definirsi in alternativa al declassante "poetessa" e in riferimento alla sua doppia natura di poeta e performer – Rosaria Lo Russo (1964), specialmente a partire da *Comedia*, edita ancora dalla collana audio-testuale di Bompiani nel 1998. Lo stesso titolo, che gioca con l'assonanza tra il verbo latino *comedere* ("divorare") e il titolo del poema dantesco, esprime il senso profondo della poetica lorussiana, fondata su una «masticazione»<sup>31</sup> e una ri-fagocitazione della tradizione poetica dei padri che passa, metaforicamente e fisicamente, per la bocca: strumento fisiologico dell'assunzione alimentare e dell'emissione vocale, nonché simbolo dell'esperienza di una genitorialità a un tempo biologica e letteraria. In particolare nella *Sequenza orante*, Lo Russo incorporerà numerosi testi di scrittori per lo più visionari e debordanti (da Angela da Foligno a Dino Campana), *rimasticandoli*, appunto, e risignificandoli in chiave polemico-femminista, a saldare così avanguardia e tradizione, sperimentalismo e classicità in un involucro formale volutamente stridente, dissacrante e provocatorio, caratterizzato dalla convivenza di espressioni triviali, citazioni colte e in latino, cantilene e pubblicità, nonché dalle continue frizioni fra lingua e dialetto e dall'uso alternato di versi brevissimi e smisuratamente ipermetri.

La *Sequenza orante* manifesta chiaramente quell'aspetto polifonico e intimamente ritmico della poesia di Lo Russo, dominata da figure di suono quali assonanze, paronomasie e onomatopee («tu l'hai sparata tu io spaurita io sparuta»; «con tutte le stonature delle abbandonate con tutte le striature delle abbandonate con tutte le strinature delle abbandonate»; «o Muso in cui m'infango in cui m'infogno ove m'infoio o mare io affogo»; «Tu stupra stupra sfregia e impregna – tu schizza e strappa e straccia e strazia»<sup>32</sup>). Questa coralità ritmico-polifonica troverà poi piena realizzazione nel poema intramediale e ultratestuale intitolato *Musa a me stessa*, del 1999, che inaugurerà la pratica, da questo momento

<sup>29</sup> G. POLICASTRO, *L'ultima poesia. Scritture anomale e mutazioni di genere dal secondo Novecento a oggi*, Mimesis, Milano 2021, p. 70 (dove la studiosa si riferisce all'articolo di Giovannetti citato nella nota precedente).

<sup>30</sup> A. ROSSELLI, *Spazi metrici*, in EAD., *Variazioni belliche* [1964] in EAD., *L'opera poetica*, a cura di Stefano Giovannuzzi, Mondadori, «I Meridiani», Milano 2012, pp. 181-192.

<sup>31</sup> «All'inizio della mia opera poetica c'è un "peccato di gola", l'abbuffata indigesta delle lingue genitoriali». R. Lo Russo, *Prendere la lingua per la gola*, «Il rosso e il nero», 1998, 13, pp. 87-96: 88.

<sup>32</sup> Le ultime citazioni sono tutte tratte da R. Lo Russo, *Sequenza orante* [1998], in EAD., *Poema. 1990-2000* (autoantologia), Zona, Genova 2013, pp. 103-114.

in poi tipicamente lorussiana, del *melologo* (elettronico): una composizione che prevede cioè, nei suoi esiti performativi, «una declamazione ad alta voce cui si affianchino, in posizione dialogica, la composizione musicale e/o l'utilizzo di stratagemmi stereofonici ed elettronici applicati alla voce»<sup>33</sup>. L'ultratestualità e la polifonia – ottenute attraverso il *cut-up*, il montaggio e il remixaggio di materiale linguistico e musicale eterogeneo (da Leopardi a Kate Bush) – sono qui messe a servizio del tentativo di spezzare la secolare afasia del corpo femminile – ora esposto e messo in scena, in tutta la sua fisicità aggressiva e sensuale, nella Persona-Voce-Corpo della poeta vestita da meretrice – e di opporre alla lingua scritta e codificata dei padri una grammatica trasgressiva, vocale e corporale.

Per concludere, i casi di Voce e Lo Russo mostrano bene come, pur passando per un qualche *ritorno* (alla voce, al corpo e a un'idea di origine), l'oralità poetica contemporanea e le scelte medialità ad essa connesse, mai neutrali, si caricano invece di istanze progressive e contestative orientate per lo più in direzione di una riformulazione dei codici politico-letterari tradizionali<sup>34</sup>. Pure, gli stessi casi dimostrano come, nello stato di postumità in cui versa la poesia contemporanea – la poesia “dopo la lirica”, per dirla ancora con Testa – la scrittura e la tradizione letteraria scritta agiscono come degli spettri che, riaffacciandosi ossessivamente nelle opere di autori e autrici anche solo per mostrare la propria insufficienza, interferiscono con il ritorno a un'oralità pura e primaria, deviando il mito delle origini – il mito cioè di un azzeramento della tradizione poetica – verso una nevrosi della fine che fa invece i conti con una storia e, soprattutto, con la sua inattualità.

Così come l'«oralità di ritorno» del telefono, della radio e della televisione, «dipende», come sostiene Ong, «dalla scrittura e dalla stampa»<sup>35</sup> – non può cioè dimenticarle e anzi ne sfrutta le proprietà e i mezzi –, così il regime di oralità secondaria avviatosi nella poesia contemporanea dagli anni Settanta ad oggi non dimentica la scrittura e la tradizione scritta e anzi, alleandosi con le nuove tecnologie elettriche e digitali di riproduzione informatica del suono e con i nuovi supporti audio-visuali, ne mutua alcune caratteristiche quali, fra tutte, la reversibilità e la permanenza. L'effetto finale è quello di un «mix di arcaico e ultra-tecnologico, pre-orale e post-linguistico»<sup>36</sup>, come lo chiama suggestivamente Voce; ovvero del solo apparente paradosso di una poesia che «si fonda di

<sup>33</sup> M. SIMONELLI, *Rosaria Lo Russo. Appunti per un'agiografia*, «Italies, Revue d'études italiennes (Centre Aixois d'Études Romanes, Université de Provence)», 2010, 13, pp. 1-16: 11.

<sup>34</sup> Un'ipotesi simile si ritrova in G. POLICASTRO, *Corpi e anticorpi dagli anni Settanta agli anni Zero*, in EAD., *L'ultima poesia*, cit., pp. 67-73.

<sup>35</sup> R. LORETELLI, *La galassia della parola* (Introduzione all'edizione italiana), in *Oralità e scrittura*, cit., pp. 6-15: 7.

<sup>36</sup> L. VOCE, *Il poeta parasaurolophus*, in *Akusma. Forme della poesia contemporanea*, a cura di G. Mesa, Metauro, Fossombrone 2000, pp. 192-193: 192.

nuovo»<sup>37</sup> e che, rifondandosi, chiede alla critica stessa di integrare gli strumenti concettuali della lettura con quelli sensoriali dell'ascolto per farsi, con una bella espressione di Cortellessa, esperienza totale di una *Fisica del senso*<sup>38</sup>.

## **Bibliografia**

- AGAMBEN, G., *La voce umana*, Quodlibet, Macerata 2023.
- BALESTRINI, N. (a cura di), *L'arto fantasma. Interventi sul lavoro poetico*, Marsilio, Venezia 1979.
- CORDELLI, F., *Il poeta postumo* [1978], Le Lettere, Firenze 2008.
- CORTELESSA, A., *La fisica del senso. Saggi e interventi su poeti italiani dal 1940 a oggi*, Fazi, Roma 2006.
- CULLER, J., *Theory of the Lyric*, Harvard University Press, Cambridge 2015.
- FRASCA, G., *La lettera che muore. La letteratura nel reticolo mediale* [2005], Luca Sossella, Bologna 2015.
- GLEIZE, J.M., *Qualche uscita. Postpoesia e dintorni*, a cura di M. Zaffarano, Tic Toc, Roma 2021.
- GIOVANNETTI, P., *Dopo il 'testo' poetico. I molti vuoti della teoria*, «il verri», 2016, 61, pp. 9-34.
- GIOVANNUZZI S., MANETTI, B. (a cura di), *Poesia '70-'80: le nuove generazioni. Geografia e storia, opere e percorsi, letture e commento*, San Marco dei Giustiniani, Genova 2006.
- KEMENY, T., VIVIANI, C. (a cura di), *Il movimento della poesia italiana negli anni Settanta*, Dedalo, Bari 1978.
- LORENZINI, N., *Il presente della poesia. 1960-1990*, il Mulino, Bologna 1991.
- LO RUSSO, R., *Comedia*, Bompiani, Milano 1998.
- MCLUHAN, M., *Gli strumenti del comunicare*, trad. it. di E. Capriolo, Il Saggiatore, Milano 1967 [ed. or. *Understanding Media. The Extensions of Manor*, McGraw Hill, New York 1964].
- MEIZOZ, J., *La littérature "en personne". Scène médiatique et formes d'incarnation*, Slatkine, Genève 2016.
- MESA, G. (a cura di), *Akusma. Forme della poesia contemporanea*, Metauro, Fossombrone 2000.
- MESCHONNIC, H., *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage*, Verdier, Lagrasse 1982.
- ID., *La rime et la vie*, Verdier, Lagrasse 1989.

<sup>37</sup> ID., *Per una poesia ben temperata*, cit.

<sup>38</sup> A. CORTELESSA, *La fisica del senso. Saggi e interventi su poeti italiani dal 1940 a oggi*, Fazi, Roma 2006.

- NANCY, J.L., *Corpus*, traduzione italiana di Antonella Moscati, Cronopio, Napoli, 1995 [ed. or. *Corpus*, Métailié, Paris 1992].
- ONG, W., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, traduzione di A. Calanchi, revisione di R. Loretelli, il Mulino, Bologna 1986 [ed. or. *Orality and Literacy. The Technologizing of the World*, Methuen, London-New York, 1982].
- PIGOZZI, L., *A nuda voce. Vocalità, inconscio, sessualità*, Poiesis, Alberobello 2016.
- POLICASTRO, G., *L'ultima poesia. Scritture anomale e mutazioni di genere dal secondo Novecento a oggi*, Mimesis, Milano 2021.
- ROSSELLI, A., *Spazi metrici*, in EAD., *Variazioni belliche* [1964], Garzanti, Milano 2004.
- SIMONELLI, M., *Rosaria Lo Russo. Appunti per un'agiografia*, «Italiés, Revue d'études italiennes (Centre Aixois d'Études Romanes, Université de Provence)», 2010, 13, pp. 1-16.
- SIMONETTI, G., *La letteratura circostante. Narrativa e poesia nell'Italia contemporanea*, il Mulino, Bologna 2018.
- ID., *Caccia allo Strega. Anatomia di un premio letterario*, Nottetempo, Milano 2023.
- TESTA, I., *Contro la poesia. La posizione barbara*, in *Contro la poesia* (Monografia), «Kasparhauser», a cura di G. Cavalli, 2020, XVII, pp. 31-38.
- TRAVI, I., *L'aspetto orale della poesia* [2000], Moretti&Vitali, Bergamo 2019.
- VOCE, L., *L'esercizio della lingua. Poesie 1991-2008*, Le Lettere, Firenze 2008.
- ID., *Un divorzio all'italiana, la poesia con musica*, «L'Ulisse», 2023, 26, pp. 343-354.
- ID., *Scripta volant, verba manent. La poesia tra parola, voce e suono*, «Rossocorpolingua», 1 marzo 2024, Supplemento, pp. 39-51.
- ZUMTHOR, P., *La presenza della voce. Introduzione alla poesia orale*, trad. di C. Di Girolamo, il Mulino, Bologna 1984 [ed. or. *Introduction à la poésie orale*, Seuil, Paris 1983].

# **Come leggevano le italiane. La lettura collettiva del fotoromanzo come momento di alfabetizzazione ed emancipazione delle donne italiane in epoca post-fascista**

*Nike Francesca Del Quercio*

*Università di Bologna*

Lo studio indaga l'impatto che i fotoromanzi italiani ebbero nel processo di alfabetizzazione ed emancipazione femminile in epoca post-fascista. In un contesto caratterizzato da limitate opportunità educative, tale medium emerge per la sua grande fruibilità e accessibilità anche al pubblico meno colto. Per le donne, leggere i fotoromanzi costituisce un'esperienza collettiva in cui svolgono un ruolo anche attivo, come testimoniano le numerosissime lettere spedite alle redazioni delle riviste. Attraverso un'analisi quali-quantitativa delle testimonianze di lettura e di altri materiali d'archivio anche audiovisivi, questo lavoro ricostruisce la pratica di lettura collettiva del fotoromanzo, rivelando il ruolo cruciale svolto dai fotoromanzi nel processo di alfabetizzazione ed emancipazione femminile e offrendo uno sguardo nuovo sui cambiamenti sociali che avvennero nella popolazione femminile italiana in epoca post-fascista.

*fotoromanzo, paralletteratura, emancipazione femminile*

## ***Introduzione***

Il fotoromanzo nasce in Italia nel giugno 1946: il paese ha visto da poco la riapertura dei giornali chiusi o censurati da Mussolini e, da poche settimane, è passato dall'assetto monarchico a quello repubblicano<sup>39</sup>. In questo clima di

<sup>39</sup> Cfr. S. TURZIO, *Il Fotoromanzo. Metamorfosi delle storie lacrimevoli*, Meltemi Editore, Milano

novità e di lenta ripresa dagli orrori della Seconda Guerra mondiale un gruppo di editori coraggiosi, i fratelli Cino e Alceo Del Duca, proprietari della casa editrice Universo con sede a Milano, e il loro collaboratore, Matteo Macciò, lanciano sul mercato un prodotto editoriale totalmente inedito nel panorama internazionale. Come nota Turzio infatti quando il 29 giugno 1946 esce il primo numero di «Grand Hotel» il momento è dei migliori poiché il paese è aperto al cambiamento e pronto a immaginare un futuro più sereno:

Erano trascorsi solo due mesi da quando erano stati reintegrati i giornali censurati o chiusi da Mussolini ed era recentissimo il risultato del referendum del 2 e 3 giugno sulla forma di governo che aveva visto gli italiani optare per la Repubblica. Grand Hotel è un'assoluta novità. Sul mercato non c'è nulla di simile<sup>40</sup>.

Il fotoromanzo, pur riprendendo infatti nelle forme il fumetto e nei contenuti i romanzi rosa e i feuilleton, è una rivista inedita che non entra in competizione con le altre già in commercio, rivolgendosi ad un pubblico nuovo e solitamente poco dedito alla lettura ovvero le donne, in particolare quelle più isolate e meno scolarizzate.

Come ricorda Damiano Damiani, sceneggiatore di fotoromanzi per «Bole-  
ro Film», in un'intervista rilasciata per l'indagine che un gruppo di sociologi condusse sul tema nel 1979:

Per noi la cosa più importante, in quel momento, era fornire a masse sempre più vaste strumenti di lettura, e così contribuire alla loro emancipazione. Venivamo dal fascismo, quando la scelta per la maggior parte della gente era tra l'analfabetismo e la lettura di messaggi predeterminati e conformisti. Con il fotoromanzo [...] ci preoccupavamo di allargare l'area dei lettori, dell'acculturazione, utilizzando storie riconoscibili e comprensibili perché corrispondenti a valori e sentimenti allora assai diffusi<sup>41</sup>.

L'obiettivo di alfabetizzare, e di conseguenza emancipare, i lettori riuscì su questa fetta della popolazione femminile che proprio in quegli anni era coinvolta in una profonda rivoluzione dei valori tradizionali e che, per la prima volta in Italia, si affacciava al mondo del consumismo diventando un "bersaglio" per il capitalismo nonché una vorace consumatrice di riviste e rotocalchi.

2019.

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 27.

<sup>41</sup> R. PIPERNO, M.T. ANELLI, M. MORGAVI, P. GABBRIELLI, *Fotoromanzo: fascino e pregiudizio. Storia, documenti e immagini di un grande fenomeno popolare (1946- 1978)*, Savelli Editore, Roma 1979, p. 82.



Immagine 23. Copertina del primo numero di Grand Hotel, 26 maggio 1946.

### ***Sogni a buon mercato: il boom delle riviste illustrate***

Con la Seconda Guerra Mondiale le donne oltre agli orrori e alla violenza avevano assaggiato la libertà data dal lavoro: laddove i mariti, i fratelli o i padri erano al fronte o addirittura morti, alle donne era toccato il compito di sostenere economicamente la famiglia. Al momento del rientro degli uomini dal fronte, oltre al rammarico per la perdita emancipazione acquisita, esse continuano a lavorare, diventando malate di stanchezza e con un disperato bisogno di riposo e di svago come nota Bravo<sup>42</sup>, citando anche l'Anna Magnani di *Roma città aperta*.

Come sostiene una donna intervistata nel documentario del 2006 di Alina Marazzi, *Vogliamo anche le rose*, le donne negli anni '70 svolgono un doppio lavoro: quello fuori casa e quello dentro casa; finita la giornata lavorativa in fabbrica, al negozio, nei campi, ecc., la donna, rincasata, deve infatti occuparsi della famiglia, accudendola e sfamandola.

<sup>42</sup> A. BRAVO, *Il fotoromanzo*, il Mulino, Bologna 2003, p. 103.

A ciò bisogna aggiungere che l'isolamento è ancora fortissimo e come afferma Rosellina Balbi nella sua indagine sulla stampa femminile per la rivista «Nord e Sud» del 1962:

Le donne come soggetto collettivo sono debolissime, non hanno un passato, una storia, una religione. Sono anche disperse in mezzo agli uomini, e perciò – ed è vero – abituate a considerarsi complementari al maschio e a condividere la dicotomia donna perduta/angelo del focolare.

Ora, dopo una guerra che ha sconvolto i vecchi valori, [le donne] sono in cerca di nuovi punti di riferimento<sup>43</sup>.

Dove non arriva la società, riesce però il capitalismo, così l'acquisto di beni non essenziali che costituiscono a loro modo dei piccoli lussi per i ceti bassi esercita una grande forza attrattiva sulle italiane rappresentando una via di fuga «temporanea e innocente dal grigiore della vita quotidiana»<sup>44</sup>.

Il grande punto di forza del messaggio consumistico trasmesso dalle pubblicità sulle riviste risiedeva nel fatto che essa rispondeva a bisogni profondi e inesauditi che però trovavano conforto in piccoli beni materiali, che erano al contempo ordinari e straordinari e non richiedevano alcuna radicale trasformazione di valori o costumi<sup>45</sup>.

Nel contesto dinamico dei “sogni a buon mercato” i rotocalchi ebbero un ruolo fondamentale nell'emanazione e affermazione di modelli socio-culturali e furono ripagati con una crescita esponenziale delle vendite; il fenomeno ebbe una tale portata che a partire dagli anni Trenta il paese arrivò in cima alle classifiche europee per la circolazione di riviste illustrate.

Il fotoromanzo fu sicuramente tra le più vendute e dalla sua nascita nel '46 in pochissimo tempo il numero degli albi si moltiplicò a dismisura. I più importanti, accanto a «Grand Hotel», furono «Il mio Sogno, settimanale di romanzi d'amore e fotogrammi», prodotto da Rizzoli, nato a metà maggio del 1947 e «Bolero Film», della casa editrice Mondadori, risalente alla fine di maggio del 1947.

Malgrado l'enorme portata della sua diffusione, pochi furono gli studi di mercato effettuati all'epoca sul fotoromanzo; la ricerca più rilevante fu realizzata nel 1958 dall'UPA (Utenti Pubblicità Associati), secondo la quale le lettrici e i lettori di uno o più settimanali femminili erano circa 10 milioni (di cui il 25% era di sesso maschile), di questi 3 milioni leggevano «Grand Hotel» e 2 milioni «Bolero Film»<sup>46</sup>. I dati dell'indagine però riguardano solo le vendite e non

<sup>43</sup> Cfr. R. BALBI, *La magia del fotoromanzo*, «Nord e Sud», 1963, 38, pp. 21-34.

<sup>44</sup> D. FORGACS, S. GUNDLE, *Cultura di massa e società italiana: 1936-1954*, il Mulino, Bologna 2007, p. 397.

<sup>45</sup> Cfr. *ibid.*

<sup>46</sup> PIPERNO *et al.*, *Fotoromanzo: fascino e pregiudizio*, cit., p. 127.

tengono conto del fatto che il numero dei lettori per ogni singola rivista era in media almeno cinque per i fotoromanzi, i numeri raggiungerebbero pertanto cifre esorbitanti.

Un dato interessante è anche quello riportato da Bravo<sup>47</sup> che mostra come, nonostante l'incredibile successo di vendite, negli anni Cinquanta le case editrici Mondadori e Rizzoli non includevano «Bolero Film» e «Sogno» nell'elenco ufficiale delle loro pubblicazioni, anche se erano proprio i guadagni ricavati dalle vendite di queste riviste a consentire la produzione di "opere di qualità".

### *I lettori analfabeti*

I dati delle vendite e del numero di lettori del fotoromanzo in Italia nel secondo dopoguerra pone delle questioni interessanti se confrontati con gli indici di scolarità e di alfabetizzazione di quegli anni, come si può vedere nella tabella 1 proposta da De Mauro<sup>48</sup>, qui riportata, nel 1951 le donne che posseggono una laurea sono lo 0,4%, quelle che hanno un diploma mediosuperiore o una licenza media inferiore non coprono – sommate – neanche l'8%, mentre arrivano al 28% quelle con licenza elementare e a ben il 48,3% le alfabete senza titolo (capaci presumibilmente a stento di compitare qualche parola), mentre ben il 15,2% di donne risulta totalmente analfabeta. Si deduce che più della metà della popolazione femminile italiana degli 1951 riesce a malapena a leggere e scrivere qualche parola.

	1951	1961	1971
<b>Laurea</b>	0,4	0,6	1,1
<b>Diploma mediosup.</b>	2,8	3,7	6,02
<b>Licenza media inf.</b>	4,9	8,1	12,8
<b>Licenza elementare</b>	28,4	40,9	44,1
<b>Alfabete senza titolo</b>	48,3	36,7	29,5
<b>Analfabete</b>	15,2	10	6,3

Tab. 1 - Percentuale dei livelli di scolarità della popolazione italiana femminile adulta tra 1951 e il 1971.

<sup>47</sup> BRAVO, *Fotoromanzo*, cit., p. 125.

<sup>48</sup> T. DE MAURO, *Storia linguistica dell'Italia repubblicana dal 1946 ai giorni nostri*, Laterza, Roma-Bari 2014, p. 78.

Come si spiega la coesistenza di un tasso così alto di analfabetismo che affligge la popolazione femminile post-bellica e di un numero così eccezionale di vendite dei fotoromanzi? Lo stesso De Mauro getta una prima luce sulla questione:

Tra i settimanali un ruolo particolare hanno avuto fumetti e fotoromanzi, a lungo e a torto disprezzati da molta parte del ceto intellettuale, ma di grande rilevanza per la crescita e l'ampliamento della padronanza della lingua comune. [...] Nell'Italia pretelevisiva [...] tali riviste hanno potuto varcare il muro della non-lettura, raggiungendo fin dal 1946 e 1947 un successo straordinario specialmente tra il pubblico<sup>49</sup>.

Ritorna in queste parole del grande linguista l'intento didattico a cui faceva riferimento Damiano Damiani nell'intervista prima citata: l'unione di immagini e parole riferite a situazioni che – per quanto fantasiose e spesso inverosimili – hanno come fulcro centrale storie d'amore che bene o male tutte le donne per vie dirette o indirette conoscono e sognano, nonché situazioni realmente vissute quali la guerra, la povertà, l'emigrazione, fa sì che la lettura dei fotoromanzi diventi uno strumento reale di “apprendimento significativo” della lingua italiana.

Bravo<sup>50</sup> riporta un'informazione curiosa ma interessantissima, ovvero che alcune maestre intraprendenti e all'avanguardia portavano di nascosto i fotoromanzi a scuola e facevano lezione su queste riviste più che sui libri di testo scolastici, cosicché moltissimi cominciano con questo medium a familiarizzare con la lingua nazionale.

Ben presto l'interesse sul “fenomeno-fotoromanzo” arriva anche da uno dei principali attori della scena politica dell'epoca, il Partito comunista italiano. Inizialmente esso si schiera tra le fila dei detrattori del genere, basti citare infatti un articolo apparso sul n. 13 del dicembre del 1951 della rivista femminile del partito, «Noi donne», in cui si definivano, fin dal titolo, i fotoromanzi come narcotici a 30 lire e che iniziava così:

Per trenta lire, ogni settimana, chi vuole dimenticare la realtà, trova da leggere quante storie inverosimili vuole: per far vivere di sola fantasia i pigri e gli incoscienti, ci sono le “anime senza luce”, i “lupi della valle solitaria”, gli “angeli del peccato” ... In una lingua ridicola sgrammaticata, i creatori dei “fumetti” cercano di convincere lettrici e lettori che nella vita, come nel gioco del lotto, tutto è fortuna<sup>51</sup>.

Ad appena un anno di distanza però tra le donne del Partito qualche voce inizia ad alzarsi in favore del fotoromanzo, a prendere la parola è Teresa Noce,

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 87.

<sup>50</sup> BRAVO, *Fotoromanzo*, cit., p. 123.

<sup>51</sup> N. IOTTI, *Narcotici a 30 lire*, «Noi donne», 1951, 13, p. 7.

segretaria generale del sindacato tessili, che in una lettera del 1952 al giornale «Il Lavoro» fa notare che da una rivista le lettrici non si aspettano solo cose utili ma anche:

ciò che permetta loro di evadere dalle miserie della vita quotidiana, che le faccia sperare in un domani più bello, che le faccia sognare magari “il principe azzurro” ... Anche se sono vecchie, sposate, magari mamme! – perché il “principe azzurro” esiste sempre, nei sogni, per tutte le donne. Ma il “principe azzurro” è sovente solo l’aspirazione a qualche cosa di migliore del presente. [...] Il successo dei “fumetti”, della stampa a rotocalco e illustrata e di certi romanzi rosa che hanno milioni di lettrici, anche tra le donne lavoratrici, tra le massaie come tra le impiegate, tra le braccianti come tra le operaie, si spiega soprattutto con questo bisogno di evadere. Alzare le spalle e parlare di “arretratezza” delle donne, come sovente fanno i nostri compagni uomini, è inutile e non risolve il problema<sup>52</sup>.



Immagine 24. Articolo di Nilde Iotti sulla rivista del PCI «Noi Donne», n. 13, dicembre 1951.

Quattro anni dopo, nel 1955, il Segretario di Partito Palmiro Togliatti durante la Seconda Conferenza Nazionale delle donne comuniste lancia un appello affinché si trovino nuove forme di propaganda che raggiungano la donna che «sa appena compitare qualche parola, che non è in grado di leggere un articolo editoriale, che non va ai comizi». A lui risponde la sociologa comunista Giuliana

<sup>52</sup> T. NOCE, *Lettera a «Il Lavoro»*, 1952, in BRAVO, *Fotoromanzo*, cit., p. 147.

Saladino<sup>53</sup> che sul *Quaderno dell'attivista* n. 3, 20 febbraio 1956, nell'articolo della sezione "Questioni dell'emancipazione femminile" dal titolo "I fumetti e la nostra propaganda" scrive:

Per rivolgersi a questo tipo di donna di cui parla il compagno Togliatti [...] la pagina del giovedì dovrebbe essere tutta diversa, avere un carattere manifesto, con una o una serie di fotografie, con grosse didascalie, dedicate a fatti, problemi, lotte che interessano le donne. [...]. Intanto un fatto è certo, ed è che le donne, anche le più arretrate, leggono ed hanno voglia di leggere e qualcosa spendono per leggere; di ciò testimonia in Sicilia la grande diffusione dei fumetti<sup>54</sup>.

Il PCI raccoglie lo spunto e pubblica negli anni una decina di fotoromanzi che utilizzano l'elemento amoroso e fotoromanzesco per trasmettere il messaggio di propaganda comunista, ne sono esempi "La grande speranza" e "Più forte del destino" pubblicati nel 1958, "Cuore di emigranti" e "Frontiera tra gli sposi" nel 1963 e "Diritto di amare" nel 1964. "La vita cambierà" non ha una data, ma dallo stile e dal contenuto è probabile che risalga ai primi anni Sessanta<sup>55</sup>.

Il ruolo nell'alfabetizzazione degli italiani di tale prodotto editoriale tacciato con disprezzo con l'epiteto di "rivista per servette" emerge con chiarezza da queste testimonianze dando ragione ai creatori del fotoromanzo, tra i quali c'era la convinzione di contribuire ad alfabetizzare tanta gente:

Ci si diceva che nei paesi più sperduti la domenica qualcuno leggeva ad alta voce le battute, mentre chi sapeva leggere poco o nulla (le donne più anziane, per esempio) seguiva la storia attraverso la sequenza delle immagini fotografiche<sup>56</sup>.

## *La lettura collettiva del fotoromanzo*

La mancanza di mezzi economici spesso impediva alle voraci lettrici di comprare tutti i fotoromanzi che avrebbero voluto, la produzione era sterminata e gli episodi uscivano a puntate ogni settimana, per stare al passo con le pubblicazioni si ricorreva perciò allo scambio o al prestito di numeri; le riviste illustrate, così come i libri, circolavano passando di mano in mano da un lettore all'altro.

<sup>53</sup> G. SALADINO, *I fumetti e la nostra propaganda*, «Quaderno dell'attivista», 1956, 3, p. 13.

<sup>54</sup> Si noti che con il termine "fumetti" l'autrice intende "fotoromanzi", la confusione terminologica tra i due generi è molto diffusa nel materiale dell'epoca.

<sup>55</sup> P. BONIFAZIO, *The Photoromance: A Feminist Reading of Popular Culture*. MIT Press, Cambridge 2020, p. 119.

<sup>56</sup> PIPERNO *et al.*, *Fotoromanzo: fascino e pregiudizio*, cit., p. 83.

Dalle testimonianze di Rita B. (nata nel 1927) e Adriana A. (nata nel 1929), raccolte sotto forma di intervista da Forgacs e Gundle, si legge che negli ultimi anni Quaranta e nei primi anni Cinquanta non ci si poteva permettere di comprare delle riviste con il proprio stipendio; tuttavia, c'era sempre qualcuno in paese che comprava riviste come «Grand Hotel», «Intimità», «Tipo», «Bolero Film» e poi dopo averle lette le passava ad amici e parenti<sup>57</sup>.

Non è solo la mancanza di potere d'acquisto a spingere la lettura del fotoromanzo verso un'esperienza collettiva e aggregatrice; molte donne, infatti, pur se analfabete riescono a godere della lettura dei romanzi a fumetti, dal momento che «le fortunate che sanno leggere, leggono la sera ad alta voce a quelle che non sanno farlo e che lo stesso fascicolo fa sempre il giro di almeno 30 o 40 ragazze, spontaneamente organizzate per la lettura appassionante»<sup>58</sup>.

Anche Bonifazio<sup>59</sup> riporta il dato che i numeri dei lettori riferiti dalle indagini degli anni '50 su «Grand Hotel», «Bolero Film» e «Sogno» non includono quei lettori che non hanno comprato le riviste in prima persona, e che hanno ascoltato i racconti durante le letture comuni o che hanno condiviso il numero con gli amici, raggiungendo un numero di lettori superiore ai quattro milioni.

Il dubbio che potrebbe sorgere da questi esempi riportati è sulla definizione di lettura, che più che una prassi silenziosa e privata di un testo verbale scritto o stampato diventa col fotoromanzo la decodifica di un prodotto con un alto rapporto immagine-testo. Pertanto, posti di fronte allo stesso dilemma, Forgacs e Gundle<sup>60</sup> sottolineano che per un grande numero di soggetti nel periodo da loro esaminato (1936-1954), leggere ha significato soprattutto analizzare e comprendere buona parte di quello che si guardava, aiutandosi con le immagini a decifrare il testo scritto. Si potrebbero considerare tali soggetti come «lettori limitati» o «lettori deboli», come essi stessi si definiscono in più occasioni, ma sono pur sempre da considerare lettori.

Per l'analisi e la comprensione del testo fotoromanzato si aggiunge però un elemento in più, ovvero che molto spesso la decodifica non è un'operazione del singolo ma del gruppo: oltre a leggere insieme, si comprende insieme e si ricostruisce il messaggio insieme. Ne sono un esempio due documenti, uno testuale e uno visivo, che mostrano la contrattazione collettiva del significato che c'è dietro l'atto di leggere i fotoromanzi.

Il primo è un brano tratto da un'intervista fatta nel 1964 da Piccone Stella e Rossi per l'indagine sulla lettura dal titolo «La fatica di leggere»; le studiose nella loro mappatura dei gusti e delle pratiche ed esperienze di lettura degli

<sup>57</sup> FORGACS, GUNDLE, *Cultura di massa e società italiana*, cit., p. 67.

<sup>58</sup> SALADINO, *I fumetti e la nostra propaganda*, cit., p. 13.

<sup>59</sup> BONIFAZIO, *The Photoromance*, cit., p. 4.

<sup>60</sup> Cfr. FORGACS, GUNDLE, *Cultura di massa e società italiana*, cit.

italiani di diversi ceti sociali si imbattono spesso in “accanite lettrici” di fotoromanzi, tra le tante interviste effettuate una in particolare può essere riletta alla luce di questo discorso, ed è qui riportata:

Intervistatrice: «Quando legge si trova spesso di fronte a parole che non capisce?»

M. D.: «Sì.»

Intervistatrice: «Come fa, ha un vocabolario per andarle a cercare?»

M. D.: «No, delle volte... guarda, domando a qualche amica, non faccio vedere che non capisco, ma giro la frase e domando: ma questa parola è così, o così? Allora, se la dico bene, dico: ah, è così; se non la dico bene, mi dice: no, guarda, vuol significare, mettiamo la pinza.

Ah — faccio — sì, sì, io allora mi confondevo.»

M. D., 21 anni, 5<sup>a</sup> elementare, nubile, Lettrice di «Boloro Film»<sup>61</sup>.

La lettrice M. D. ha la licenza elementare, è mediamente alfabetizzata, tuttavia le capita di incontrare parole di cui non conosce il significato mentre legge «Boloro Film», per scoprire il senso della parola ignota non si rivolge però alla consultazione del vocabolario, oggetto che – come emerge dall’indagine di Piccone e Stella – incute un timore reverenziale nella gente poco colta, ma ad un’amica, lettrice anch’ella di fotoromanzo, con cui condivide la conoscenza di quel mondo paraletterario caratterizzato da uno specifico lessico e da frame testuali riconoscibili e pertanto detentrici di quel sapere comune inferenziale che le permette di sciogliere il dubbio dell’intervistata.

L’altro documento è una clip dalla storica inchiesta «Chi legge?» di Mario Soldati e Cesare Zavattini sul rapporto tra gli italiani e la lettura che andò in onda in Rai nel novembre 1960 e tuttora è disponibile su RaiPlay. Nella seconda puntata dal titolo *Un altro ferry-boat* Soldati, giunto a Messina, intervista una lettrice di Boloro Film e le chiede di spiegarli la trama di una storia letta da poco.

La scena è la seguente: la giovane intervistata inizia a parlare di fronte alla telecamera col regista, è un po’ imbarazzata, premette che parlerà con parole semplici perché non è una ragazza istruita, accanto a Soldati c’è un’altra donna che non sa di essere ripresa da una seconda telecamera e che sta quindi in disparte, tuttavia quest’ultima non riesce a fare a meno di intervenire per correggere l’amica quando sbaglia qualche passaggio o qualche nome nel suo racconto, ad un certo punto la donna davanti alla telecamera dice all’amica di continuare lei il racconto. Le voci per tutta l’intervista si sovrappongono e si mescolano e le due donne ricostruiscono insieme la trama di “Il romanzo di Riri”.

<sup>61</sup> S. PICCONE STELLA, A. ROSSI, *La fatica di leggere*, Editori Riuniti, Roma 1964, p. 182.

I due esempi riportarti, per quanto diversi tra loro, hanno un elemento in comune: entrambi testimoniano che la decifrazione e la decodifica del messaggio fotoromanzesco sono un'esperienza condivisa e non solitaria. Le donne leggono insieme, traducono insieme le parole che non conoscono, si aiutano a vicenda a interpretare e ricostruire le storie a fumetti che tanto le appassionano.

Se all'inizio si è parlato della mancanza di un soggetto collettivo donna qui si vede come, al contrario, la lettura del fotoromanzo e la condivisione di una cultura comune crea collettività tra le donne italiane, confermando le parole di Bonifazio per la quale, dal momento che la lettura è una pratica inserita nel contesto più ampio del "fandom", bisogna riconoscere l'importanza di un'identità comune e di una cultura condivisa rispetto ai testi culturali prodotti in massa.<sup>62</sup>

### *Dalla condivisione all'emancipazione*

La lettura del fotoromanzo produce anche un terzo effetto indiretto e valutabile a posteriori: l'emancipazione della donna italiana in epoca post-fascista.

Larga parte del movimento femminista ha negato per decenni la matrice emancipatoria del fotoromanzo, classificando tale prodotto come uno strumento del patriarcato che ha perpetrato e non interrotto certi modelli e miti. In realtà, si può affermare per il fotoromanzo quanto riscontrato da Radway nel suo studio sulle lettrici di romanzi rosa, ovvero che per la donna ritagliarsi lo spazio per leggere rappresentava una sfida al patriarcato in quanto negava temporaneamente le richieste della famiglia a cui invece contrapponeva i propri bisogni<sup>63</sup>.

Il solo atto di ritagliarsi del tempo per leggere, di sottrarre quel tempo alla cura della casa e della famiglia rende, allo stesso modo, anche la lettura dei fotoromanzi una sfida al patriarcato, una sovversione della morale comune che vuole la donna totalmente devota e votata agli altri.

A ciò va aggiunto che i fotoromanzi – nel contesto dell'Italia degli anni Cinquanta, caratterizzato da una profonda arretratezza e soggetta al rigido controllo della morale cattolica e della censura – trasmettevano messaggi per certi versi "rivoluzionari" e trasgressivi e le sue eroine sono in molti casi donne autonome e fuori dal comune, che pilotano aerei e fanno rodei ("Sinfonia selvaggia", 1950, «Grand Hotel»), nascondono partigiani ("L'eterna canzone", 1947, «Bolero Film»), proteggono rivoltosi ("All'ombra della ghigliottina", 1954,

<sup>62</sup> BONIFAZIO, *The Photoromance*, cit., p. 13.

<sup>63</sup> J. RADWAY, *Women Read Romance: The Interaction of Text and Context*, «Feminist Studies», 1983, 9, 1, p. 55.

«Bolero Film»), fanno lavori a quell'epoca poco diffusi tra le donne come la dottoressa (“L’angelo del dolore”, 1951, «Bolero Film»; “L’isola dell’odio”, 1955, «Bolero Film»; “Olocausto”, 1955, «Sogno»; “Argus il pastore”, 1957, «Sogno») o l’imprenditrice (“Una donna si ribella”, 1956, «Sogno»).

L’amore è inoltre vissuto come forza totalizzante che porta a eludere certi dogmi borghesi a partire dal matrimonio, che non è mai il fine della storia ma anzi spesso costituisce un vincolo che sta stretto, al contrario la convivenza è accettata come un dato di fatto su cui, quando avviene, non viene posta troppo l’attenzione.

Rimangono certo il valore della famiglia, l’amore per i figli, il rispetto per i genitori e per i ruoli, ma la loro accettazione è spesso vissuta con rammarico e angoscia, come nel caso di Cinzia, la promettente stilista di “La grande rinuncia”, «Bolero Film», n. 348, anno 1954, che comunica con mestizia la notizia delle sue nozze all’amica la quale non comprende il perché di quella malinconia negli occhi della protagonista. Cinzia, interrogata, le risponde che è ben felice di sposare Giorgio e che è consapevole di non poter essere sua moglie e di continuare a lavorare eppure anche se è contenta di diventare “la moglie di Giorgio” le sarebbe anche piaciuto “diventare qualcuno”.

La sola aspirazione a qualcosa di più del matrimonio è il sintomo che qualcosa sta cambiando all’interno della società e che la donna, a furia di leggere di donne che non sono mai vittime passive degli eventi ma attrici protagoniste della loro vita, ha voglia di trasformare la propria figura.



Immagine 25. Da «Bolero Film», n. 348, 10 gennaio 1954.

Questa aspirazione al cambiamento trapela anche nelle accorate lettere alle redazioni che le lettrici scrivono o che dettano alle amiche, come in quella di una ragazza di Palermo che scrive:

...Sono una ragazza di sedici anni e somiglio molto a Lorella De Luca. Quattro anni fa ho dovuto lasciare la scuola perché le mie due sorelle si erano sposate e mia madre lavora alla manifattura dei tabacchi. Così ho dovuto starmene per ben quattro anni a badare ai bambini, fare il bucato, rammendare, stirare, ecc. Adesso però che ho sedici anni non voglio affatto marcire qui dentro, voglio imparare anch'io qualcosa. A ballare non ci vado mai, al cinema di rado. Vorrei lavorare soprattutto perché mia madre non vuol comprarmi niente, e nemmeno mio padre, forse non mi vogliono bene. Quando esco per le vie vedo tante ragazze eleganti, sempre in comitiva, che vanno al cinema, a ballare, ecc. e a volte mi metto a piangere tutto il giorno<sup>64</sup>.

O un'altra redatta a quattro mani da due ragazze campane:

...Siamo due ragazze, E. e L., e siamo disposte ad entrare nel mondo del cinema. L. ha studiato fino alla quinta elementare, io invece fino alla quarta elementare, e non ho continuato gli studi perché la mia famiglia è molto povera. La mia maestra diceva: "Hai una testa tanto fina, peccato che non posso fare nulla per te!" Io e L. lavoriamo in campagna e un'ora al giorno abbiamo fatto un compito "Il fiore sotto la neve", è come i romanzi che voi pubblicate. Perciò mandateci a dire, ma, vi raccomandiamo, i nomi puntati, se il compito ve lo dobbiamo mandare. Rimarremo in attesa. Se poi per caso volete le nostre fotografie, noi ve le mandiamo<sup>65</sup>.

Questi sono solo due dei molti esempi che possiamo leggere svogliando il volume di Gabriella Parca "Le italiane si confessano", che raccoglie le lettere inviate a «Bolero Film» e mai pubblicate negli anni in cui la sociologa lavorava nella redazione della rivista.

Il fotoromanzo crea a poco a poco e senza operare una rottura netta e traumatica col passato, modelli moderni e lontani dalla realtà contadina, operaia e periferica in cui vivono le sue fruitrici.

L'impatto che ha su di esse è tale da spingere Volpicelli, nel suo studio del 1964 sulla famiglia italiana, ad affermare che così come nelle città e nei piccoli centri l'introduzione del lavoro femminile ha simboleggiato una rivoluzione tale per la donna da poter essere paragonata «all'eliminazione dell'obbligo velo nei paesi musulmani», nel mondo contadino e sottoproletario, afflitto dall'analfabetismo, ciò che ha rappresentato il segno «di una femminilità che si desta ed acquista coscienza di sé» è stata proprio la diffusione della stampa ricreativa

<sup>64</sup> G. PARCA (a cura di), *Le italiane si confessano* [1964], Nottetempo, Milano 2023, p. 88.

<sup>65</sup> *Ibid.*, p. 105.

femminile, come «i settimanali intimi o i fumetti sul tipo di Bolero o di Grand Hotel»<sup>66</sup>.

E sarà forse per questo che nel romanzo di Pasolini “Il sogno di una cosa”, pubblicato nel 1962 ma abbozzato quasi dieci anni prima, si può leggere questo passo:

«Tu taci, stupidina!» le disse la madre. La ragazza si coprì il viso con un braccio, ridendo, e un'altra, ancora più giovane, la difese: «Abbiamo il diritto di dire anche noi la nostra!» «Pensate prima a trovare un babbeo che vi sposi, e quando sarete padrone di casa potrete dire tutto quello che vi viene in mente!» «Be', forse anche adesso diciamo meno stupidaggini di voi.» «Si danno arie perché leggono il Grand Hotel!» disse Nesto beffardo<sup>67</sup>.

Le ragazze che leggono Grand Hotel si danno delle arie, sono moderne, pensano di avere il diritto di dire la propria, trasgrediscono alle regole della società proprio come Silvana Mangano in “Riso amaro”, che appare così moderna e così spregiudicata mentre è intenta a leggere il suo fotoromanzo.

## Conclusioni

In questo breve lavoro, senza avere la pretesa di esaurire l'argomento quanto piuttosto voler dare l'avvio a un nuovo approccio al genere del fotoromanzo, si è provato a tracciare un percorso che partendo dal bisogno di svago delle donne italiane post-belliche giunge all'espressione dei primi passi del lungo processo di emancipazione femminile, servendosi un prodotto di cultura popolare bassa che nella sua semplicità, nella sua ripetitività e nel suo essere “di massa” arriva agli strati più bassi della società, quelli che non hanno gli strumenti per leggere «l'Unità» o i libri neorealisti di cui sono loro malgrado protagonisti ma non fruitori.

Il fotoromanzo aiuta le donne e gli uomini che vivono lontani dai centri culturali del paese a imparare l'italiano, contemporaneamente crea un dialogo tra i suoi lettori, una comunicazione panitalica che gli uomini avevano vissuto per la prima volta al fronte e che le donne esperiscono con la “piccola posta” dei periodici illustrati.

L'alfabetizzazione è solo uno degli effetti che involontariamente sortisce il genere. Il fotoromanzo, probabilmente senza che ciò fosse negli intenti dei creatori, fornisce alle donne una lingua in cui comunicare da un capo all'altro della penisola, le spinge a ritagliarsi degli spazi propri, le unisce in una cultura condivisa e porta all'inizio di un processo di cambiamento ed emancipazione

<sup>66</sup>L. VOLPICELLI, *La famiglia in Italia*, Armando Editore, Roma 1964, p. 112.

<sup>67</sup>P.P. PASOLINI, *Il sogno di una cosa*, Garzanti, Milano 1962, p. 72.

della donna che travolgerà in modo endemico ed inesorabile la società italiana.

### **Bibliografia**

- BALBI, R., *La magia del fotoromanzo*, «Nord e Sud», 1963, 38, in A. BRAVO, *Il fotoromanzo*, il Mulino, Bologna 2003, p. 169.
- BONIFAZIO, P., *The Photoromance: A Feminist Reading of Popular Culture*, MIT Press, Cambridge 2020.
- BRAVO, A., *Il fotoromanzo*, il Mulino, Bologna 2003.
- DE MAURO, T., *Storia linguistica dell'Italia repubblicana dal 1946 ai giorni nostri*, Laterza, Roma-Bari 2014.
- FORGACS, D., GUNDLE, S., *Cultura di massa e società italiana: 1936-1954*, il Mulino, Bologna 2007.
- IOTTI, N., *Narcotici a 30 lire*, «Noi donne», 1951, 13, p. 7.
- NOCE, T., *Lettera a «Il Lavoro»*, 1952, in A. BRAVO., *Il fotoromanzo*, il Mulino, Bologna 2003, p. 147.
- PASOLINI, P.P., *Il sogno di una cosa*, Garzanti, Milano 1962.
- PARCA, G. (a cura di), *Le italiane si confessano* [1964], Nottetempo, Milano, 2023.
- PIPERNO, R., ANELLI, M.T., MORGAVI, M., GABBRIELLI, P., *Fotoromanzo: fascino e pregiudizio. Storia, documenti e immagini di un grande fenomeno popolare (1946- 1978)*, Savelli Editore, Roma 1979.
- PICCONI STELLA, S., ROSSI, A., *La fatica di leggere*, Editori Riuniti, Roma 1964.
- RADWAY J., *Women Read Romance: The Interaction of Text and Context*, «Feminist Studies», 1983, 9, 1.
- SALADINO, G., *I fumetti e la nostra propaganda*, «Quaderno dell'attivista», 1956, 3.
- TURZIO, S., *Il Fotoromanzo. Metamorfosi delle storie lacrimevoli*, Meltemi Editore, Milano 2019.
- VOLPICELLI, L., *La famiglia in Italia*, Armando Editore, Roma 1964.



# Maxwell Perkins lettore dei moderni

*Valentina Monateri*

*Università di Torino*

Tra un'idea della lettura come scoperta e una come conferma, a confronto con l'immaginario sociale del lettore come "dotto" o "colto", trova posto una figura di *editor* particolarmente affascinante: quella di Maxwell Perkins. Divisa tra il professionalismo e il mecenatismo intellettuale, la figura di Perkins-lettore, nella stagione modernista euro-americana, si differenzia marcatamente dai celebri contraltari di Gertrude Stein: lettrice, direttrice di *salons* e artista lei stessa e di Ezra Pound: lettore, poeta, politico problematico e critico feroce. Nei primi dibattiti sull'*editing* presso la casa editrice Scribner, Perkins si giostra, infatti, tra il personale sistema letterario di autori come Wharton, Hemingway e Fitzgerald e un mondo editoriale a caccia del nuovo, del «vitale» e del «glamour», per ricorrere alla terminologia di Dubose. Tuttavia, al di là della sua attività in quanto «mediatore», la presente proposta intende analizzare l'opera di Perkins nell'ottica della teoria della letteratura e della storia della critica, confrontandosi, sulla scia degli studi di Caldioli, con le tecniche di lettura perkinsiane che hanno comportato una precisa forma di canonizzazione testuale. Il contributo tenta anche di prendere in considerazione l'oggetto-libro in quanto prodotto finito e luogo di incontro della ricezione letteraria, materiale e visuale.

*Perkins, modernismo, After the Great Divide, Francis Cugat, Celestial Eyes*

## ***Tecniche, strategie, politiche***

La figura di Maxwell Perkins è una figura di particolare fascino nella storia delle collaborazioni editoriali del primo Novecento. Teso tra il professionalismo e il mecenatismo intellettuale, il lavoro di Perkins è sempre stato studiato in relazione alla sua attività di mediatore editoriale presso la casa editrice Scribner,

dove, negli anni di collaborazione che vanno dal 1915 al 1930, ha contribuito alla creazione di un canone del modernismo di cui siamo eredi ancora oggi.

Analizzare la figura di Perkins *lettore dei moderni* ci aiuta a ricostruire quell'immagine critica del lettore quale agente «attivo» e «ricettivo» del campo letterario, che dalla stagione modernista al contemporaneo non ha mai smesso di sfidare le tradizioni critiche consolidate e di aprire nuovi percorsi d'interpretazione<sup>1</sup>.

È infatti proprio in relazione alle tecniche, strategie e politiche dell'interpretazione che l'attività di Perkins come *editor* assume una posizione di rilievo nella storia della critica. Quanto andrebbe perso, nell'analisi di un romanzo come *The Great Gatsby*, se non si considerassero le opinioni che Perkins e Scott Fitzgerald si sono scambiati per lettera relativamente alla scelta del titolo del romanzo, così come relativamente alle opere da selezionare per la copertina della prima edizione? O, ancora, quanto è rilevante, agli occhi della critica, sapere che il lavoro di Perkins fosse guidato dall'incrollabile speranza di pubblicare il corrispettivo americano del capolavoro di Tolstoj *Guerra e pace*?<sup>2</sup>

Queste e simili questioni sono al centro della presente ricerca, dedicata ai primi anni di attività di Perkins, nel tentativo di delineare una concezione *modernista* delle sue strategie della lettura e con l'obiettivo di studiare il metodo perkinsiano anche rispetto all'attenzione che ha dedicato alla dimensione materiale e visuale dell'oggetto-libro e della pagina scritta. Scopo di questo lavoro è quello di studiare l'attività di Perkins nell'ottica della teoria della letteratura e della storia della critica, cercando un confronto, sulla base degli studi di Caldioli, con le tecniche di lettura perkinsiane che hanno portato a una precisa forma di canonizzazione testuale<sup>3</sup>.

È infatti possibile inquadrare l'originalità dell'opera di Perkins soprattutto se la si analizza in prospettiva transnazionale, ovvero se si considera il fatto che una simile figura di *editor* professionale e di agente letterario, in altri contesti, potesse essere ricoperta da letterati e da creativi, da altri «attanti del campo letterario»<sup>4</sup>. Se prendiamo l'esempio di altre due figure di spicco del mecenatismo modernista, di due famosi “autori/lettori” del calibro di Gertrude Stein ed

<sup>1</sup> Cfr. M.T. INGE, *Collaboration and Concepts of Authorship*, «PMLA», 2011, 116, 3, pp. 623-630: 630 e L. RODLER, *La ricezione e il pubblico*, in *Teoria della letteratura. Campi, problemi, strumenti*, a cura di L. Neri, G. Carrara, Carocci, Roma 2022, pp. 70-71.

<sup>2</sup> Il riferimento è a M.J. BRUCCOLI (a cura di), *The Only Thing That Counts: The Ernest Hemingway/Maxwell Perkins Correspondence*, Scribner, New York 1996, p. 24. È infatti noto come Perkins fosse solito omaggiare gli autori con cui collaborava di una copia del romanzo.

<sup>3</sup> A. Caldioli, *Letterati editori. Attività editoriale e modelli letterari nel Novecento*, Il Saggiatore, Milano 2017, p. 16.

<sup>4</sup> Il riferimento è a Bourdieu. Qui si sta prendendo in considerazione nello specifico la recente monografia A. BALDINI, *A regola d'arte. Storia e geografia del campo letterario italiano (1902-1936)*, Quodlibet Studio, Macerata 2023, pp. 10-11.

Ezra Pound, è noto come le loro strategie di lettura, unite alle loro personalità autoriali, abbiano profondamente influenzato il dibattito editoriale del campo euroamericano degli anni dieci e venti del Novecento.

Oltre ad aver ricevuto il noto riconoscimento di *miglior fabbro* e di cesellatore di *The Waste Land*, il Pound-lettore e agente letterario di T. S. Eliot è una figura che agisce nel campo seguendo alcune precise leggi e regole dell'arte. Recuperando una recente definizione di Anna Baldini, agli occhi della critica, Pound appartiene a quel «polo di produzione ristretta, dove si fa letteratura accessibile esclusivamente ad altri professionisti della letteratura»<sup>5</sup>. Una verità, questa, senz'altro confermata dall'esperienza della lettura della produzione poetica poundiana, ma se si rivolge invece uno sguardo all'attività del Pound-lettore e, soprattutto, del Pound lettore privilegiato dei versi di Eliot, si scopre un quadro differente. Peter Dale Scott ha dimostrato, infatti, come sia possibile rintracciare Pound in *The Waste Land* e Eliot nei *Cantos*, ma questo perché, secondo il critico, entrambi gli autori sono, ad esempio, attenti *lettori* di Dante. Tuttavia è noto come il Dante “consumato” dalla cultura vittoriana e modernista di lingua inglese sia sì un Dante colto, ma è anche un Dante popolarizzato, diffuso dalla cultura visuale nelle produzioni di consumo<sup>6</sup>, insomma un Dante letto e sfruttato anche, come indica sempre Baldini, «da quel polo di produzione di massa, dove circolano opere fabbricate per avere il massimo successo commerciale»<sup>7</sup>.

Allo stesso modo, l'esempio di Gertrude Stein lettrice/autrice ci porta al confronto con una figura che è custode della tradizione, ma anche innovatrice sperimentale. *The Autobiography of Alice B. Toklas* è il testo paradigmatico di quell'autobiografismo letterario che “legge se stesso” e di un modernismo che riflette in maniera barocca sul rapporto autore-lettore. Nel lavoro *The Story of a Book*, che Stein scrive dopo il trionfale successo dell'*Autobiography*, l'autrice dichiara «I write for myself and strangers, after these years to know that I have a public gives me what the French call a *cœur léger*, it makes me not light-hearted but it leaves me unburdened»<sup>8</sup>. Nell'articolo *Gertrude Stein in the American Marketplace* (1995), Bryce Conrad ha dimostrato come Stein e i suoi editori avessero tentato di rendere popolare la sua arte presso il grande pubblico americano,

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>6</sup> Cfr. il recente numero della rivista «CoSMo» *Dante and Us*. Cfr. B. RIZZARDI, *Traces of Dante in Nineteenth Century English Poetry. An Overview*, in *Dante and Us: The Reception of Dante in Modern Angloamerican Culture*, a cura di D. Looney, D. Fargione, B. Rizzardi, «CoSMo», 2022, 20, pp. 39-53; cfr. anche E. FORTUNATO, *A Divine Graphic Comedy. Notes on the History of Dante's Adaptations in English*, in *ibid.*, pp. 123-133.

<sup>7</sup> A. BALDINI, *A regola d'arte. Storia e geografia del campo letterario italiano (1902-1936)*, Quodlibet Studio, Macerata 2023, pp. 10-11.

<sup>8</sup> B. CONRAD, *Gertrude Stein in the American Marketplace*, «Journal of Modern Literature», 1995, 19, 2, pp. 225-226. Conrad cita da G. STEIN, *The Story of a Book*, «Wings», 1933, VII, p. 11.

riuscendo tuttavia a popolarizzare soltanto la sua “immagine” pubblica come autrice, ovvero quell’immagine di *americana che vive a Parigi* che esercita la sua aurea ancora oggi<sup>9</sup>.

In contrasto, dunque, con la tradizione critica che vede il modernismo come un fenomeno estetico iniziatico ed elitario, il movimento viene letto in questa sede sulla base dell’attenzione peculiare che dedica alla partecipazione interpretativa e ricettiva dei lettori e del “grande pubblico”<sup>10</sup>. Gli autori modernisti rivolgono uno sguardo a quell’insieme di lettori “di consumo” che nasce e si sviluppa dalla metà dell’Ottocento in avanti, ma conosce una spinta propulsiva soprattutto intorno agli anni venti del Novecento, con la nascita di un mercato euro-americano la cui moneta di scambio, per gli autori, è proprio il raggiungimento del prestigio e della diffusione di pubblico sia in America che in Europa<sup>11</sup>. Pertanto, se possiamo considerare Pound uno sperimentatore della concezione “collettivistica” del testo, e Stein una pioniera per aver tentato di rendere di moda e popolare l’arte modernista, possiamo anche considerare Maxwell Perkins l’innovatore dell’*editing* primo novecentesco, di un nascente mercato editoriale che oscilla tra Parigi e New York<sup>12</sup>.

In qualità di intermediario tra l’autore e l’editore, Perkins si trovò soggetto a quello che è stato definito da Rachel Van Hart, come un «paradosso professionale», una mediazione di conflitto tra l’arte intellettuale, elitaria dell’autore, e la redditività editoriale<sup>13</sup>. È stato, infatti, ricostruito come, da un lato, i suoi

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 229.

<sup>10</sup> È la tradizione critica che fa riferimento al saggio A. HUYSEN, *After the Great Divide. Modernism, Mass Culture, Postmodernism*, Indiana University Press, Bloomington-Indianapolis 1986. Cfr. A. Huyssen: «However, modernism’s insistence on the autonomy of the art work, its obsessive hostility to mass culture, its radical separation from the culture of everyday life, and its programmatic distance from political, economic, and social concerns was always challenged as soon as it arose. From Courbet’s appropriation of popular iconography to the collages of cubism, from naturalism’s attach on l’art pour l’art to Brecht’s immersion in the vernacular of popular culture, from Madison Avenue’s conscious exploitation of modernist pictorial strategies to postmodernism’s uninhibited learning from Las Vegas, there has been a plethora of strategic moves tending to destabilize the high/low opposition from within», *After the Great Divide*, cit., p. vii.

<sup>11</sup> «Although modernist fiction violated social and aesthetic conventions and demanded effort to be construed, it was published by the commercial press and purchased by the public. Despite ideological and formal obstacles, it received recognition for its literary value. Modernist writers did not ignore readers; commercial publishers did not ignore modernist writers», J. WEXLER, *Modernist Writers and Publishers*, «Studies in the Novel», 1985, 17, 3, pp. 286-295: 293.

<sup>12</sup> Wexler riprende le teorie di Hugh Ford espresse nella monografia *Published in Paris* in cui si ricostruisce il fortunato mercato editoriale delle «private presses» che proliferavano grazie alla pubblicazione di testi banditi in patria dalla censura americana e inglese. Cfr. H. FORD, *Published in Paris*, Macmillan, New York 1975, p. 352.

<sup>13</sup> Il riferimento è a R. VAN HART, *The Editorial Double Vision of Maxwell Perkins: How the Editor of Fitzgerald, Hemingway and Wolfe Plied His Craft*, tesi discussa presso The University of North Carolina, Chapel Hill 2007. *The Editorial Double Vision of Maxwell Perkins: How the Editor of*

rapporti con gli autori fossero intimi e, dall'altro, come il suo investimento nella Charles Scribner Sons sia stato altrettanto fedele e affettivo. Per tale ragione, è stato scritto che il suo metodo si fonda su una *double vision*, una che tiene conto del punto di vista dell'*autore* – necessario per la costruzione di un rapporto di fiducia *author-editor* – ma anche, e soprattutto, del punto di vista del *lettore*: di quell'attante fondamentale del campo letterario senza il quale il campo stesso non esisterebbe.

È opinione dei critici che riconoscendo e rispettando la natura interdipendente del rapporto autore-lettore, Perkins sia riuscito a preservare entrambi questi poli; ma con quali prospettive? Per rispondere a queste domande può essere utile passare brevemente in rassegna alcuni momenti fondamentali delle esperienze biografiche e del noto scambio epistolare svoltosi tra Perkins e Scott Fitzgerald relativo a tre aspetti essenziali della composizione di *The Great Gatsby*: la descrizione di Gatsby stesso, la scelta del titolo e, soprattutto, la scelta della copertina. Scopo di quest'analisi è proprio quello di dimostrare quanto la stessa esperienza emotiva di Perkins come lettore, nel venticinque, abbia giocato un ruolo fondamentale nella trionfale canonizzazione di questo romanzo.

### «*I've written it into the book*»

Scott Fitzgerald aveva già pubblicato per Scribner, e con l'*editing* di Perkins, *This Side of Paradise* (1920) e *The Beautiful and Damned* (1922). Nel 1921 fa un primo viaggio in Inghilterra, Francia e Italia, ma è solo nel 1924, quando inizia a scrivere il *The Great Gatsby*, che intraprende la sua peregrinazione in giro per l'Europa, incontrando, come è noto, Pound, Stein e, molto più da vicino, Hemingway. Rientrerà in America solo nel 1928, per poi ripartirne nel '29. Perkins è l'uomo di Fitzgerald a New York, è il suo punto di riferimento rispetto al pubblico americano, il collaboratore di cui si fida ciecamente. Prima di partire per i suoi viaggi, Fitzgerald comunica a Perkins di star lavorando a un nuovo romanzo, che avrebbe dovuto chiamarsi *Among Ash Heaps and Millionaries*<sup>14</sup> e nell'agosto del 1924 gli scrive, dalla Costa Azzurra, che il lavoro sarà presto terminato. Il 27 ottobre del 1924, Fitzgerald manda a Perkins il manoscritto con la proposta di alcuni titoli, tra cui *The Great Gatsby* e *Gold-hatted Gatsby*<sup>15</sup> e aspetta trepidante le sue impressioni.

Perkins risponde in data 18 novembre:

Fitzgerald, Hemingway, and Wolfe Plied His Craft (vcu.edu). (06 agosto 2024)

<sup>14</sup> W. BRIGGS, *The Ur-Gatsby*, «International Journal of the Classical Tradition», 2000, 6, 4, pp. 577-584: 579.

<sup>15</sup> M. PERKINS, Lettera del 27 ottobre 1924, *ALS*, 2 pp., Princeton University, in M.J. BRUCCOLI, *F. Scott Fitzgerald. A Life in Letters*, Scribner's Sons, New York 1993.

Dear Scott:

I think the novel is a wonder. I'm taking it home to read again and shall then write my impressions in full;—but it has vitality to an extraordinary degree, and glamour<sup>16</sup>.

E dopo aver riletto il romanzo, Perkins torna a scrivere il 20 di novembre in una lunga lettera:

Dear Scott:

I think you have every kind of right to be proud of this book. [...]. You adopted exactly the right method of telling it, that of employing a narrator who is more of a spectator than an actor: this puts *the reader* upon a point of observation on a higher level than that on which the characters stand and at a distance that gives perspective. In no other way could your irony have been so immensely effective, nor *the reader* have been enabled so strongly to feel at times the strangeness of human circumstance in a vast heedless universe. In the eyes of Dr. Eckleberg *various readers* will see different significances [...]. It's magnificent!<sup>17</sup>

Riferendosi poi in conclusione alla costruzione dei personaggi

I have only two actual criticisms. [...]. I would know Tom Buchanan if I met him on the street and would avoid him—Gatsby is somewhat vague. The reader's eyes can never quite focus upon him, his outlines are dim. Now everything about Gatsby is more or less a mystery i.e. more or less vague, and this may be somewhat of an artistic intention, but I think it is mistaken. Couldn't he be physically described as distinctly as the others, and couldn't you add one or two characteristics like the use of that phrase "old sport",—not verbal, but physical ones, perhaps. I think that for some reason or other a reader—this was true of Mr. Scribner and of Louise—gets an idea that Gatsby is a much older man than he is, although you have the writer say that he is little older than himself. But this would be avoided if on his first appearance he was seen as vividly as Daisy and Tom are, for instance;—and I do not think your scheme would be impaired if you made him so. The other point is also about Gatsby: his career must remain mysterious, of course. [...] It did occur to me though, that you might here and there interpolate some phrases, and possibly incidents, little touches of various kinds, that would suggest that he was in some active way mysteriously engaged<sup>18</sup>.

<sup>16</sup> ID., Lettera del 18 novembre 1924, CC, 2 pp., Princeton University. [Corsivo mio].

<sup>17</sup> ID., Lettera del 20 novembre 1924, CC, 4 pp., Princeton University, in *ibid.*

<sup>18</sup> Continuazione della lettera di ID., Lettera del 20 novembre 1924, CC, 4 pp., Princeton University, in *ibid.* Cfr. anche il volume di lettere selezionate ID., *Editor to Author: the Letters of Maxwell Perkins*, in J. HALL WHEELOCK (selezionate e con un'introduzione), Cherokee Publishing Company, Atlanta, 1991, p. 38.

Da questi scambi risulta chiaro come Perkins noti una serie di elementi fondamentali nella scrittura di Fitzgerald: c'è qualcosa di *nuovo* e di *glamour* nel romanzo, qualcosa che attira il pubblico, che va di moda, ma che nelle mani di Fitzgerald risulta particolarmente pregiato. Il punto di vista dell'*audience* è talmente importante per Perkins che lo pone in una prospettiva privilegiata, costruendo la metafora suggestiva per cui il lettore, leggendo *The Great Gatsby*, si trova immerso in «un universo incurante che sovrasta le circostanze umane», «a vast heedless universe».

Perkins mette in campo la sua esperienza di lettore e consiglia a Fitzgerald di intervenire sulla descrizione di Gatsby e sulla sua biografia. Non si potrebbe descrivere questo personaggio esattamente come si fa con Daisy e Tom Buchanan? Inoltre, la narrazione del suo passato da “gangster” necessita di una rilettura, sempre perché l'audience possa conoscere al meglio il personaggio. Tutti suggerimenti che Fitzgerald accoglierà e integrerà nella sua scrittura, al punto da lasciarsi anche convincere sulla scelta definitiva del titolo. È stato infatti ricostruito come la scelta di *The Great Gatsby*, anche se inizialmente proposta da Fitzgerald stesso, fosse poi stata difesa da Perkins presso la casa editrice e contro la volontà dell'autore di cambiarlo. Fitzgerald scrive nelle lettere che il titolo da lui preferito è *Trimalchio* o, al massimo, *Trimalchio in West Egg*<sup>19</sup>, in quanto *Gatsby* assomiglia troppo a *Babbitt* e *The Great Gatsby* è invece un titolo troppo debole perché non è ironico<sup>20</sup>.

Nonostante Fitzgerald fosse scontento del titolo, Perkins porta avanti la sua missione. Le sue attenzioni, ovviamente, sono rivolte al grande pubblico; nelle lettere, Perkins rivela la propria preoccupazione secondo cui la scarsa conoscenza generale del personaggio di Trimalchione nel *Satyricon* di Petronio avrebbe potuto allontanare i lettori dalla fruizione del testo.

Ma la sua attenzione per l'oggetto-libro è ancora più rilevante soprattutto in relazione alla scelta della copertina. La prima edizione del romanzo esce infatti con un'opera visuale che diventerà tra le più celebri dell'arte applicata americana in stile Art Deco (immagine 26).

<sup>19</sup> Il riferimento è alle lettere dell'autore F. SCOTT FITZGERALD, Lettera del 7 novembre 1924, *ALS*, 1 p., Princeton University; Id., Lettera del 1 dicembre 1924, *ALS*, 3 pp., Princeton University; Sull'intertesto di *Trimalchio*, cfr. M.D. DUBOSE, *From Absolution through Trimalchio to The Great Gatsby: A Study in Reconception*, «The F. Scott Fitzgerald Review», 2012, 10, pp. 73-92: 88-89.

<sup>20</sup> Il riferimento è al *post scriptum* di F. Scott Fitzgerald: «P.S. I'm returning the proof of the title page ect. It's O.K. but my heart tells me I should have named it Trimalchio. However against all the advice I suppose it would have been stupid and stubborn of me. Trimalchio in West Egg was only a compromise. Gatsby is too much like Babbitt and The Great Gatsby is weak because there's no emphasis even ironically on his greatness or lack of it. However let it pass», Lettera del 24 gennaio 2025, *TLS*, 3 pp., Princeton University, in *ibid.*

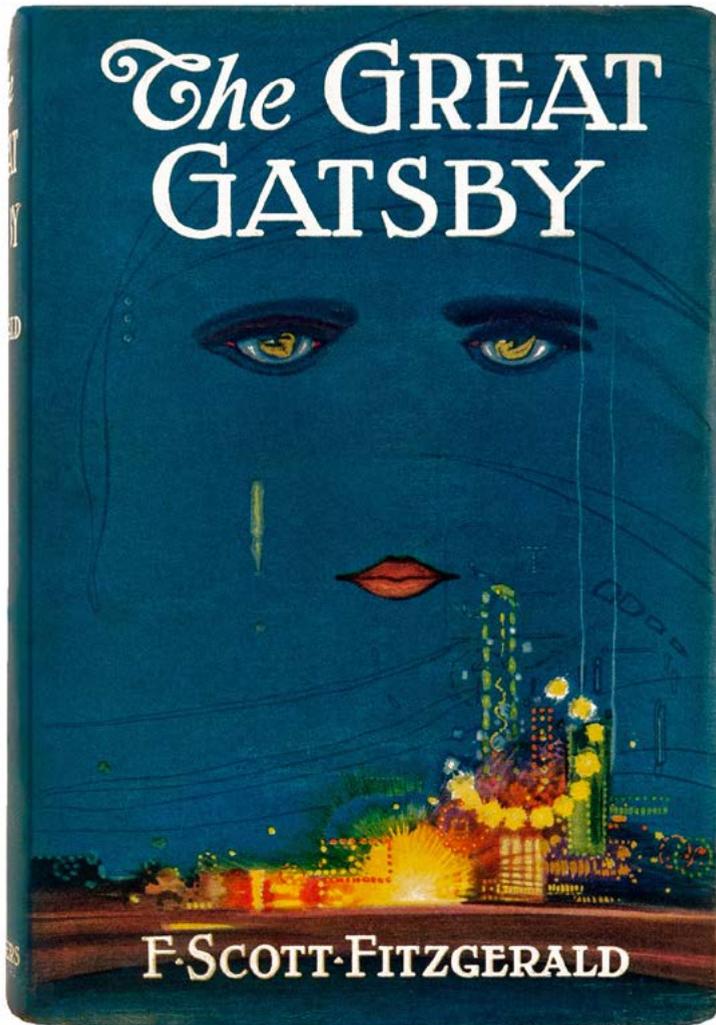


Immagine 26. F. Cugat, *Celestial Eyes*, olio su tela, 1924, Princeton University, Princeton.

L'opera viene commissionata da un non identificato collaboratore della Scribner a un «all'epoca poco conosciuto» pittore di Barcellona, Francis Cugat. È stato ricostruito come prima di partire per l'Europa, Fitzgerald si fosse confrontato con Perkins su alcune idee che avrebbe voluto inserire in un nuovo roman-

zo: la valle delle ceneri, Daisy, gli occhiali del Dr. Eckleberg<sup>21</sup>, e altri elementi e che in quell'occasione sembra sia stata pianificata una copertina.

Già nella lettera del 27 agosto del 1924, quando Fitzgerald sta per consegnare il primo manoscritto del romanzo, l'autore scrive a Perkins: «For Christs sake don't give anyone that jacket you're saving for me. I've written it into the book»<sup>22</sup>.

Sono state ovviamente numerosissime le teorie che hanno cercato di ricostruire cosa questo potesse significare. Sembra infatti che Fitzgerald non avesse visto l'opera di Cugat, ma che gli fosse stata descritta da Perkins stesso. Diversi studi intermediali e intertestuali hanno associato questo commento di Fitzgerald alla descrizione di apertura del romanzo di Daisy come la ragazza dagli occhi fluttuanti sui cornicioni di New York. Altri hanno sostenuto che l'idea degli occhiali del Dr. Eckelberg sia venuta in mente all'autore solo dopo aver considerato la bozza della copertina. Quello che si sa per certo è che quando la copertina venne commissionata, il romanzo si trovava ancora allo stato germinale di *Among Ash Heaps and Millionaries*, per cui con ogni probabilità l'opera rappresenta la valle delle ceneri con in lontananza la skyline di New York. Non è affatto chiaro quando Fitzgerald vide per la prima volta l'opera di Cugat, perché ancora in una lettera del marzo del '25 (il romanzo uscirà in quell'aprile), Fitzgerald chiede a Perkins di vedere una jacket<sup>23</sup>.

La cosa davvero chiara e interessante è che l'unico lettore ad aver avuto insieme in mano per la prima volta questa grande opera Deco e questo romanzo è stato proprio Maxwell Perkins e che la sua attività ha sicuramente giocato un ruolo fondamentale nella realizzazione finale di questo prodotto, che è stato un grande successo di pubblico ed è tutt'oggi un'opera centrale del canone modernista euroamericano. Proprio quell'idea collaborativa e corale del rapporto autore-editore-artista-grafico-impaginatore ha portato Perkins alla produzione di un'opera unica, spingendolo verso una dimensione sociale dell'esperienza della lettura per noi oggi fondamentale. Recenti stimolazioni critiche hanno cercato di stabilire analiticamente come le diverse pratiche di lettura e di attaccamento alla lettura determinino la nostra concezione anche materiale dell'oggetto-libro. Nel saggio *Hooked. Art and Attchment* (2020), Rita Felski tenta di definire criticamente l'esperienza per cui si resta catturati in un'opera d'arte e sfrutta la meta-

<sup>21</sup> C. SCRIBNER III, *Celestial Eyes: From Metamorphosis to Masterpiece*, «The Princeton University Library Chronicle», 1992, 53, 2, pp. 141-155: 142. Cfr. anche D. MESHER, *Covering A Debt: F. Scott Fitzgerald and Francis Cugat*, «Modern Fiction Studies», 1991, 37, 2, pp. 235-239: 236; E. KENNETH, *The Craft of Revision: The Great Gatsby*, «American Literature», 1964, 36, pp. 315-326.

<sup>22</sup> Questa dichiarazione ha risvegliato diversi commenti. Cfr. «Appendix 3: Note on the Dust Jacket», in F. SCOTT FITZGERALD, *The Great Gatsby*, a cura di M.J. Bruccoli, Cambridge University Press, Cambridge-New York 1991, pp. 209-10.

<sup>23</sup> F. SCOTT FITZGERALD, Lettera del 12 marzo 1925, *ALS*, 2 pp., Princeton University.

fora del rimanere impigliati all'amo. Nel rapporto opera-fruitori, Felski indaga i modi, le pratiche e le strategie in cui le persone si legano a film, musiche, libri, a «what matter to them» e aggiunge:

This mattering can be aesthetic, political, emotional, ethical, intellectual, or any combination of these. The issue is not just attachment, in other words, but of attachment to one's attachment— [...]. Not just pleasure but one's assessment of such pleasure: whether it is felt to be warranted, justified, worth reflecting on, deserving of being described and conveyed to others<sup>24</sup>.

In questi termini, il lavoro di Perkins è consistito proprio nel condividere il suo attaccamento con il mondo. Forse il *Grande Gatsby* non è il *Guerra e pace* americano, ma certamente ogni fruitore, guardando e attraversando l'opera come prodotto finito e completo – di cui Perkins ha goduto per primo – si domanderà di chi sono quegli occhi che fluttuano sui tetti e, per farlo, non potrà far altro che cimentarsi con la lettura.

## Bibliografia

- BALDINI, A., *A regola d'arte. Storia e geografia del campo letterario italiano (1902-1936)*, Quodlibet Studio, Macerata 2023.
- BRIGGS, W., *The Ur-Gatsby*, «International Journal of the Classical Tradition», 2000, 6, 4, pp. 577-584.
- BRUCCOLI, M.J., *F. Scott Fitzgerald. A Life in Letters*, Scribner's Sons, New York 1993.
- ID., *The Only Thing That Counts: The Ernest Hemingway/Maxwell Perkins Correspondence*, Scribner, New York 1996.
- CALDIOLI, A., *Letterati editori. Attività editoriale e modelli letterari nel Novecento*, Il Saggiatore, Milano 2017.
- CONRAD, B., *Gertrude Stein in the American Marketplace*, «Journal of Modern Literature», 1995, 19, 2, pp. 225-226.
- DUBOSE, M.D., *From Absolution through Trimalchio to The Great Gatsby: A Study in Reconception*, «The F. Scott Fitzgerald Review», 2012, 10, pp. 73-92.
- FELSKI, R., *Hooked. Art and Attachment*, The University of Chicago Press, Chicago-London 2020.
- FORD, H., *Published in Paris*, Macmillan, New York 1975.
- FORTUNATO, E., *A Divine Graphic Comedy. Notes on the History of Dante's Adaptations in English*, in *Dante and Us: The Reception of Dante in Modern*

<sup>24</sup> R. FELSKI, *Hooked. Art and Attachment*, The University of Chicago Press, Chicago & London 2020, p. 35.

- Angloamerican Culture*, a cura di D. Looney, D. Fargione, B. Rizzardi, «CoSMo», 2022, 20, pp. 123-133.
- HUYSEN, A., *After the Great Divide. Modernism, Mass Culture, Postmodernism*, Indiana University Press, Bloomington-Indianapolis 1986.
- INGE, M. T., *Collaboration and Concepts of Authorship*, «PMLA», 2011, 116, 3, pp. 623-630.
- KENNETH, E., *The Craft of Revision: The Great Gatsby*, «American Literature», 1964, 36, pp. 315-326.
- MESHER, D., *Covering A Debt: F. Scott Fitzgerald and Francis Cugat*, «Modern Fiction Studies», 1991, 37, 2, pp. 235-239, p. 236.
- STEIN, G., *The Story of a Book*, «Wings», 1933, VII.
- PERKINS, M. E., *Editor to author: the letters of Maxwell Perkins*, secondo la selezione e con un'introduzione di J. Hall Wheelock, Cherokee Publishing Company, Atlanta 1991.
- RODLER, L., *La ricezione e il pubblico*, in *Teoria della letteratura. Campi, problemi, strumenti*, a cura di L. Neri, G. Carrara, Carocci, Roma 2022.
- RIZZARDI, B. *Traces of Dante in Nineteenth Century English Poetry. An Overview*, in *Dante and Us: The Reception of Dante in Modern Angloamerican Culture*, a cura di D. Looney, D. Fargione, B. Rizzardi, «CoSMo», 2022, 20, pp. 39-53
- SCOTT FITZGERALD, F., *The Great Gatsby*, a cura di M. J. Brucoli, Cambridge University Press, Cambridge-New York 1991.
- SCRIBNER III, C., *Celestial Eyes: From Metamorphosis to Masterpiece*, «The Princeton University Library Chronicle», 1992, 53, 2, pp. 141-155.
- VAN HART, R. F., *The Editorial Double Vision of Maxwell Perkins: How the Editor of Fitzgerald, Hemingway and Wolfe Plied His Craft*, The University of North Carolina, Chapel Hill, 2007.
- WEXLER, J., *Modernist Writers and Publishers*, «Studies in the Novel», 1985, 17, 3, pp. 286-295.



# **Leggere con uno scopo. Franco Antonicelli e la pratica della lettura come pratica della libertà**

*Claudio Panella*

*Università di Torino*

Franco Antonicelli (1902-1974), che negli anni Trenta lanciò le edizioni Frassinelli, fu poi presidente del Cln piemontese e primo editore di *Se questo è un uomo* (1947) con la sua De Silva, è stato per due decenni lettore di testi e presentatore di programmi Rai, convinto che «la libreria non fa l'uomo letterato» ma che «chi legge deve leggere con uno scopo» (*Le letture tendenziose*) per prendere coscienza di sé e del mondo. L'articolo ricostruisce come Antonicelli si fece anche teorico della lettura.

*Franco Antonicelli, letture tendenziose, classi sociali, Rai*

## ***Perché Antonicelli?***

Non potendo dare per scontata la conoscenza di Franco Antonicelli (1902-1974), è doveroso ricordare sinteticamente le traiettorie, plurali, lungo cui si mosse nel campo culturale italiano nei decenni centrali del secolo scorso. Da una parte, egli fu un fine letterato e bibliofilo; spinto però, dall'altra, all'azione e alla lotta clandestina dall'incancrenirsi del regime fascista. Infatti, all'inizio degli anni Trenta aveva debuttato nel mondo editoriale come direttore della storica collana d'esordio della Frassinelli – la «Biblioteca Europea» – ma dovette lasciarla a causa del suo secondo arresto (dopo quello del 1929 per aver firmato la nota lettera di solidarietà a Croce) e del confino comminatogli tra il 1935 e il 1936. Nel 1945 lo ritroviamo presidente del Cln piemontese e quel 28 di aprile la sua voce fu la

prima a risuonare dai microfoni della Radio di Torino, occupata armi in pugno, annunciando la Liberazione della città<sup>1</sup>.

Da tali circostanze si dipanarono i successivi percorsi esistenziali di Antonicelli in politica e nel mondo culturale. Nel primo ambito, dopo vari e vani tentativi di creare una cosiddetta “terza forza”, egli trovò soltanto nel 1968 una collocazione parlamentare in qualche modo stabile nell’alveo della Sinistra Indipendente, nelle cui liste fu eletto Senatore per due legislature. Nel secondo, egli tentò di farsi editore ideale con la sua De Silva, passata tra l’altro alla storia per avere accolto *Se questo è un uomo* (1947) di Primo Levi rifiutato da Einaudi e da altre case, senza però riuscire a conquistare porzioni di mercato tali da sopravvivere oltre la fine degli anni Quaranta, finendo ceduta alla Nuova Italia. A quell’altezza, Antonicelli operava già quale conferenziere antifascista militante e raccoglitore di memorie della Liberazione per l’Istituto Storico della Resistenza da lui fondato a Torino e avviava quindi due lunghe collaborazioni quale critico ed elzevirista con «La Stampa» e con la Rai. Tra politica, politica della cultura e divulgazione<sup>2</sup>, Antonicelli ha dunque incarnato compiutamente la figura di un «letterato in prima linea»<sup>3</sup>, com’è stato definito, mettendo sempre al centro della sua azione e della sua arte oratoria una fede sconfinata nel potere emancipatorio della lettura. Su questa è possibile ragionare rievocando in particolare alcuni suoi discorsi significativi: storico della Einaudi e prefatore del suo primo *Catalogo generale* (Einaudi, 1955), Antonicelli fu spesso invitato a suggerire quali volumi potevano costituire il primo patrimonio di nuove biblioteche e a inaugurarle pronunciando discorsi poi pubblicati come nel caso di quelli dai titoli anepigrafi *Le letture tendenziose* (pronunciato il 15 ottobre 1967 all’inaugurazione della Biblioteca della Casa del Portuale di Livorno) e *Per una biblioteca* (pronunciato il 21 maggio 1972 all’inaugurazione della Biblioteca Civica di Ovada)<sup>4</sup>.

### *Antonicelli lettore ideale*

<sup>1</sup> Cfr. F. ANTONICELLI, *Il diritto di risorgere*, «L’Opinione», 29 aprile 1945 poi in ID., *La pratica della libertà*, a cura di C. Stajano, Einaudi, Torino 1976, pp. 26-29.

<sup>2</sup> Secondo G. ISOLA, *La penna e il microfono. Antonicelli alla RAI (1949-1968)*, in *Il coraggio delle parole. Franco Antonicelli, la cultura e la comunicazione nell’Italia del secondo dopoguerra*, a cura di E. Mannari, Belforte, Livorno 1996, p. 83: l’«opera di alta divulgazione culturale di Antonicelli [...] fu contemporaneamente la testimonianza di un mai dismesso impegno civile e di quella fede laica, che avevano come obiettivo l’allargamento della libertà e della democrazia nel nostro paese».

<sup>3</sup> N. AJELLO, *Un letterato in prima linea*, «La Repubblica», 18 novembre 2002.

<sup>4</sup> Cfr. F. ANTONICELLI, *Le letture tendenziose*, a cura di F. Contorbia, Giardini, Pisa 1984 (poi edizioni e/o, Roma 2021) e ID., *Per una biblioteca*, Edizioni della Biblioteca Civica, Ovada 1977.

Pare che il segretario del Pci Palmiro Togliatti si sia congratulato per l'arte oratoria di Antonicelli dicendogli: «Parli come un bulino, incidi»<sup>5</sup>. Ma l'oratore abituatosi in gioventù a circoli di cultura ed aule universitarie ebbe un battesimo tutt'altro che facile da affrontare. Vi sono diverse foto di quel suo primo importante discorso pubblico pronunciato, il 6 maggio 1945, in una gremita piazza Vittorio Veneto al termine della sfilata che sanciva l'inizio di una nuova era per Torino e per l'Italia. In piedi su un tavolino di legno, con accanto un piccolo sgabello utilizzato per salirvi sopra, circondato dalle autorità civili e militari, Antonicelli deve indirizzarsi a una folla enorme ma ordinata, perché composta in buona parte di formazioni partigiane. Come documenta il testo<sup>6</sup> edito l'indomani sul quotidiano liberale «L'Opinione», da lui diretto, l'oratore vi fa riferimento a una tipologia particolare di scritti cui si dedicò a lungo tra gli anni Quaranta (presentando una selezione di epistole<sup>7</sup> collazionate dal sacerdote che assisteva i detenuti delle carceri torinesi durante la guerra) e l'apparizione successiva dei due volumi delle *Lettere dei condannati a morte della Resistenza* curati da Malvezzi e Pirelli per l'Einaudi tra il 1952 e il 1954: «Potrei leggere le lettere dei vostri fratelli condannati e farvi stupire e piangere di fronte alla bellezza morale di chi le vergò nell'ora della morte»<sup>8</sup>. Ecco una prima funzione, empatica e foriera della condivisione di valori umani e civili, della lettura. Nella chiosa del discorso, Antonicelli torna poi su tali aspetti prefigurando un processo già in atto: «L'anima del popolo, così spontaneamente poetica, creerà senza dubbio, nella sua bella immaginosa verità, una leggenda da confidare ad altre generazioni / Non fu così dei Mille? Una voce di poeta non si è ancora levata per voi»<sup>9</sup> ma è già il tempo che dalla ri-lettura della storia recente nasca una letteratura che ne tramandi la memoria e l'afflato.

Nella parte centrale del discorso, Antonicelli usa invece una metafora "libreria" per rivolgersi al suo uditorio di quel momento così particolare: «voi siete un capitolo troppo denso e importante del nostro nuovo libro di storia», in cui «uomini di tutte le età e di tutti i gradi sociali hanno saputo obbedire e comandare senza fare delle armi una professione»; e chiosando: «il nuovo popolo italiano, la nuova Italia democratica [...] sorgono da questa semplice realtà del contadino che combatte a fianco del generale, del professore accanto al ferroviere, del

<sup>5</sup> L'aneddoto è riportato anche in C. STAJANO, *Ritratto critico*, in ID., *La pratica della libertà*, Einaudi, Torino 1976, p. XXXIX.

<sup>6</sup> Cfr. ID., *Vent'anni di vergogna. Venti mesi di riscatto*, «L'Opinione», 7 maggio 1945 poi in ID., *La pratica della libertà*, cit., pp. 30-33.

<sup>7</sup> Cfr. ID., *Prefazione*, in PADRE RUGGERO, *I miei condannati a morte: lettere e testimonianze*, SATET, Torino 1945, pp. 6-7.

<sup>8</sup> ANTONICELLI, *Vent'anni di vergogna*, cit., p. 31.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 33

merciaio accanto al magistrato»<sup>10</sup>. In tali parole sembra di scorgere qualche eco deamicisiana e certamente Antonicelli, che molto si occupò di De Amicis, aveva ben presente il motto riassunto nella lettera del 20 aprile, dal titolo *Gli amici operai*, del libro *Cuore*: «L'uomo che pratica una sola classe sociale, è come lo studioso che non legge altro che un libro».

Una continuità nell'azione politica e pubblicistica di Antonicelli sta per l'appunto nell'osservanza tributata a una simile dottrina manifestatasi, ad esempio, fin dalle prime stagioni di attività dell'Unione culturale, associazione che da statuto si riprometteva di offrire «alle masse la possibilità di avvicinarsi al mondo della cultura»<sup>11</sup> e per la quale nel dicembre 1946, a pochi mesi dalla sua nomina a presidente, illustrò la poesia di Dante in un ciclo di conferenze organizzate presso i circoli operai delle barriere torinesi; creando poi una vastissima emeroteca<sup>12</sup>, collaborando con il Centro del Libro Popolare, promosso dal Pci e presieduto a lungo dal suo amico Bobbio<sup>13</sup>, producendosi tra il 1949 e il 1962 in una lunga serie di conversazioni intitolate *Una pagina di...* in cui presentava le ultime uscite editoriali leggendone e commentandone brani.

L'annunciatore della Liberazione di Torino realizzò qualcosa di simile anche alla radio a partire proprio dal 1949, data della sua prima prova di trasmissione individuata da Gianni Isola<sup>14</sup>: come il titolo dell'articolo coevo, assente in tutte le bibliografie antonicelliane ma che si è ritrovato sulla rivista «Minerva»<sup>15</sup> di-

<sup>10</sup> *Ibid.*, pp. 31-32.

<sup>11</sup> Cfr. M. QUIRICO, *L'Unione culturale di Torino. Antifascismo, utopia e avanguardie nella città-laboratorio (1945-2005)*, Donzelli, Roma 2010, p. 10. Nel volume si trova anche il discorso inaugurale della presidenza Antonicelli in cui egli individuava tra gli obiettivi dell'associazione «quello di allargare il concetto di cultura, includendovi la scienza, la tecnica, l'organizzazione, e quello di accostare gli intellettuali a masse sempre più vaste di lavoratori, a quelli cioè che vivono ai limiti della cultura, in uno stato come di difficoltà e di incomprendimento, di disagio e di riluttanza» (*Ibid.* pp. 123-124). Sul contributo, alla vita dell'associazione, del suo più longevo presidente cfr. anche C. PANELLA, *Franco Antonicelli o del lavoro culturale*, in *Id.*, *In sintonia con il presente. Franco Antonicelli tra politica e cultura*, a cura di D. Guzzi, Seb27, Torino 2019, pp. 57-74.

<sup>12</sup> Cfr. l'informativa dell'associazione datata marzo 1949 e firmata insieme da Antonicelli, Bobbio e Felice Casorati su cui è scritto: «Ci siamo preoccupati di assicurare ai nostri soci la possibilità di leggere il più largo numero di riviste scelte di ogni ramo culturale, dal letterario al tecnico. Volevamo risolvere il non facile problema di mettere il pubblico colto di Torino a contatto con le più serie voci dell'arte, del pensiero filosofico, politico e scientifico, dell'economia e della tecnica, nazionali e internazionali: problema di gran peso per l'alto costo dei periodici e per le difficoltà di procurarli con garanzia di continuità. [...] Stiamo anche studiando l'opportunità di una "biblioteca circolante"» (Programma V Anno Sociale stagione 1949/50, Archivio storico Unione culturale Franco Antonicelli di Torino).

<sup>13</sup> Cfr. almeno G. LEVI, *Cultura e associazioni operaie in Piemonte: 1890-1975*, F. Angeli, Milano 1985, pp. 98-108 e D. GUZZI, *Il compito dell'intellettuale. Impegno e cultura in Norberto Bobbio*, «Nuova Antologia», 2016, pp. 284-306.

<sup>14</sup> Cfr. ISOLA, *La penna e il microfono*, cit., p. 67.

<sup>15</sup> F. ANTONICELLI, *Leggere i Vangeli*, «Minerva», aprile 1949, pp. 109-111. La recensione servirà poi da base per un'altra trasmissione dell'autore, andata in onda il 7 giugno 1953, dal titolo *Bellezza*

retta da Massimo Mila, l'intervento che secondo Isola venne ospitato sulla Rete Rossa poteva forse intitolarsi non *Leggete i Vangeli*, com'egli sosteneva, bensì *Leggere i Vangeli* all'infinito. Della trasmissione non è sopravvissuta documentazione certa, ma l'articolo è una presentazione del volume *I Vangeli* appena uscito nell'Universale Einaudi, dove l'autore incoraggia a leggere quei testi nella "volgata" del Tommaseo precisando che non contengono solo precetti ma anche bellezze poetiche: «nonché l'anima, anche la fantasia è agitata dalla più semplice delle letture, e gode, quasi si meraviglia, di scoprire in un breviario di leggi etiche (così talora lo crediamo, ma l'espressione è tanto inadeguata) quelle suggestioni che sono idonee alle opere d'arte»<sup>16</sup>. Ecco quindi l'altra irrinunciabile funzione della lettura, quella di lasciarsi andare alla fantasia, che ha sempre animato Antonicelli il quale si ritrasse in *Il generale Gyulai* fanciullo nel «gran letto dove avevo il permesso di dormire l'estate, e dove, sprofondato e seminato dalle lenzuola, avevo letto col batticuore, in quei tempi, le *Memorie di Giuda* di Petruccelli della Gattina, *Il piacere* di D'Annunzio, e *La figlia* o *Le figlie del Cardinale*, o qualcosa del genere, forse di Carolina Invernizio»<sup>17</sup>.

Per almeno tre lustri, Antonicelli condivise con passione le sue letture eclettiche in alcune serie di rubriche radiofoniche i cui testi sono in parte raccolti nei volumi *Il soldato di Lambessa* (Eri, 1956)<sup>18</sup>, *Piccolo libro di lettura* (Eri, 1957), *La vita di D'Annunzio raccontata da Franco Antonicelli* (Eri, 1964), *Calendario di letture* (Eri, 1966) e nell'antologia illustrata di fiabe radiofoniche *Le parole turchine* (Einaudi, 1973). Durante la lunga frequentazione della Rai, egli scrisse e intervenne a più riprese sulla funzione delle trasmissioni culturali e del Terzo Programma, nato alla fine del 1950 e che contribuì a progettare. Non è possibile in questa sede riepilogare tutte le sue riflessioni sul medium radiofonico che per lui richiedeva «un tono particolare a cui dare il nome di confidenza: e uno ce l'ha, o non ce l'ha»<sup>19</sup>; ma è opportuno citare almeno un suo testo dedicato alle letture di versi alla radio dove sosteneva con fervore che bisogna abituare «sempre e comunque, gli uomini alla poesia» che «persino quando è ridotta ai più dissanguati aspetti, è sempre coscienza»<sup>20</sup>. Per Antonicelli, sulla scorta di Parini, la poesia non solo «consola l'umana vita» ma anche ci aiuta a «scegliere, tra

*dei Vangeli*, il cui testo è raccolto in ID., *Il soldato di Lambessa*, Eri, Torino 1956, pp. 18-23.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 18.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>18</sup> Cfr. anche ID., *Il soldato di Lambessa - La vaniglia e altre memorie e invenzioni*, a cura di C. Panella, Aragno, Torino 2024, raccolta comprensiva di alcuni inediti. Per un esame di questo genere di interventi radiofonici cfr. inoltre M. CASTELLOZZI, *Tra prosa d'arte e impegno civile. Franco Antonicelli ed altri elzeviristi radiofonici (1950-1957)*, «Strumenti critici, Rivista quadrimestrale di cultura e critica letteraria», 2024, I, pp. 207-222.

<sup>19</sup> F. ANTONICELLI, *Il Signor Melafumo*, «Radiocorriere», 3-9 dicembre 1950, p. 5.

<sup>20</sup> ID., *La poesia alla radio*, in *Annuario Rai*, Eri, Torino 1952, p. 87.

una città e l'altra, tra un genere di società e uno diverso. [...] Ma scegliere è fare: uno dei tanti possibili "fare" non sarà anche – strumento la radio – l'educazione degli uomini alla poesia»<sup>21</sup>?

All'Antonicelli operante nella Rai che aveva ereditato dalla Bbc il motto triplice dell'"informare, educare e divertire"<sup>22</sup>, si può poi associare l'Antonicelli firma del «Radiocorriere» e della terza pagina de «La Stampa». Analogamente a quanto espresso poc'anzi, infatti, anche riguardo allo "strumento" dell'elzeviro egli era convinto che nella sua epoca questo dovesse «sollecitare le discussioni intorno a ciò che attualmente e collettivamente facciamo, pensiamo, viviamo, in cerca di nuove istituzioni civili» per «far del lettore il corresponsabile di un piano di azione degno di esser definito civile»<sup>23</sup>.

L'idea che ogni presa di coscienza di sé e del mondo tramite la lettura passi anche dalla fantasia, dalla poesia, dall'arte (per riassumere i termini sin qui citati), indusse Antonicelli a coinvolgersi pure nelle fasi sperimentali della televisione italiana testando il nuovo mezzo già nel 1952, con due trasmissioni in cui recitava e commentava versi di Gozzano, e poi avviando nel dicembre 1953 la prima trasmissione televisiva di novità librerie della nascente Rai-Tv, da lui intitolata *Il commesso di libreria*. A ridosso della chiusura anticipata per ragioni di natura eminentemente politica, pare per imposizione del Presidente del Consiglio Scelba<sup>24</sup>, egli rievocava così la cornice che presentava il programma, purtroppo perduto:

trovai opportuno farmi precedere da un frontespizio, una vecchia stampa settecentesca con uno dei "proverbi" del Piattoli: *La libreria non fa l'uomo letterato*. Con quel titolo e quel frontispizio era come mettere le mani avanti, esprimere un limite, una cautela, un umile riserbo. I libri ordinati e numerosi negli scaffali sono meno di niente; saperne il nome, leggerne le costole, averne a dovizia, anche sfogliarli, poterne parlare, è appena un modesto *introibo*, è come avere carta, penna e calamaio, che non è ancora scrivere.<sup>25</sup>

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 88.

<sup>22</sup> Motto coniato da John Reith negli anni Venti, quando lanciò le prime trasmissioni radiofoniche della British Broadcasting Company, poi Corporation, e ripreso esplicitamente da più di un presidente Rai nel secondo dopoguerra.

<sup>23</sup> *Id.*, *Storia e destino dell'elzeviro*, «Radiocorriere», 21-27 febbraio 1965, p. 20.

<sup>24</sup> Una minuta dell'aprile 1954 testimonia che Antonicelli scrisse personalmente a Scelba protestando per un'«arbitraria discriminazione di esclusivo ordine politico» (Corrispondenza, Fondo Antonicelli, Centro Manoscritti dell'Università di Pavia). In altri suoi appunti datati 28 aprile 1954 si legge: «Ricevuto espresso da V.[inca?] con la notizia che Scelba ha preteso la sospensione delle mie trasmissioni» (Agenda 1954, *ibid.*). A motivare tale diktat le sue prese di posizioni pubbliche sempre coerentemente antifasciste, dopo la lunga campagna dell'anno precedente contro la "legge truffa", e alcune trasmissioni non gradite ai vertici Rai quali una conversazione sulla Casa editrice Einaudi.

<sup>25</sup> F. ANTONICELLI, *Il commesso di libreria. Il "commesso" parla della sua rubrica*, «Radiocorriere», 4-10 aprile 1954, p. 15.

Al di là della professione di modestia formulata allora, negli appunti del citato discorso pronunciato a Ovada nel 1972 Antonicelli riprese l'idea che «la libreria non fa l'uomo letterato» completandola con una seconda parte, «ma l'uomo si fa letterato creando la sua libreria»<sup>26</sup>; e pronunciando poi parole ancora più apodittiche, quali «nessun libro è inutile, nessuno»<sup>27</sup>, il cui significato va però inteso sotto la condizione che fondava il messaggio portante dell'altro discorso già menzionato, quello ai portuali di Livorno, dove aveva dichiarato: «chi legge deve leggere con uno scopo»<sup>28</sup>. Vediamo in che senso.

### ***Antonicelli lettore tendenzioso***

I discorsi tenuti da Antonicelli a Livorno e a Ovada possono essere considerati i punti di arrivo di un'insistita riflessione pubblica sul valore della lettura intesa come esercizio attivo, critico o, per usare i termini chiave dei due discorsi, “tendenzioso” e “parziale”. Entrambi condividono (anche con quello coevo d'inaugurazione della Biblioteca civica di Orbassano<sup>29</sup> di cui però non si ha il testo) una traccia comune, su cui poi egli aggiungeva di volta in volta citazioni e commenti nuovi, e si possono pertanto analizzare insieme quasi come un testo unico.

Con tutta evidenza, Antonicelli parlava a braccio e tali interventi, come scriveva Nancy commentando un passo del poeta Ponge comportano «la propria dizione»<sup>30</sup> fin dagli appunti preparatori; ciò vale tanto più nell'esito finale calibrato al fine di farsi meglio intendere dal pubblico composto in quelle due occasioni prevalentemente dalle classi lavoratrici delle due città. La loro linea argomentativa è però sempre salda, pur prevedendo una continua dialettica tra poli coerente all'idea e alla prassi antonicelliane di non chiudere mai il dialogo in modo impositivo.

Da un lato, Antonicelli dichiarava ad Ovada, lodando l'iniziativa comunale di dotarsi di una biblioteca: «Ci vuole sempre chi prende per mano e guida attraverso i libri»<sup>31</sup>. Tuttavia, oltre a tale funzione di lettore/mediatore che lui stesso

<sup>26</sup> Così nel sesto di dieci punti di Id., *Per l'inaugurazione della Bibl. Comunale di Ovada*, foglietto manoscritto datato 21 maggio 1972, recto e verso, che servì verosimilmente da traccia all'oratore conservato in Fondo Antonicelli, Appunti 1972, Centro Manoscritti dell'Università di Pavia.

<sup>27</sup> Id., *Per una biblioteca*, cit., p. 9.

<sup>28</sup> Id., *Le letture tendenziose*, edizioni e/o, Roma 2021, p. 81.

<sup>29</sup> Gli appunti del discorso sono datati 3 dicembre 1967 (Fondo Antonicelli, Appunti 1967, Centro Manoscritti dell'Università di Pavia).

<sup>30</sup> Cfr. J.-L. NANCY, *A l'écoute*, Galilée, Paris 2002, p. 67 che cita F. PONGE, *Réponse à une enquête radiophonique sur la diction poétique*, in Id., *Le Grand Recueil. Méthodes*, Gallimard, Paris 1988, p. 221.

<sup>31</sup> F. ANTONICELLI, *Per una biblioteca*, cit., p. 9.

ha incarnato e ben sapendo (già prima della diffusione delle teorie della ricezione<sup>32</sup>) che chi legge lo fa sempre sulla base di una propria esperienza del mondo, in quella stessa occasione Antonicelli aggiungeva: «Io penso che la biblioteca diventi veramente popolare quando viene creata, come si usa dire, dal basso [...]. La / biblioteca popolare, veramente popolare, nasce dalle esigenze di chi viene e viene per sé. [...] Le biblioteche devono nascere dalla richiesta esigente di chi le deve frequentare per sé»<sup>33</sup>.

Parafrasando in qualche modo ancora la citazione del Piattoli, Antonicelli precisava quindi che la cultura non è solo conoscere Manzoni (o averlo in libreria) ma avere «coscienza critica di ciò che si fa». Pertanto, un operaio che di mestiere produca bulloni può trovare un libro che gli dia utili consigli per farli ancora meglio ma dovrebbe poi chiedersi: «questo bullone appartiene a una macchina e che cos'è questa macchina, e la macchina dov'è? Dentro la fabbrica e che cos'è la mia fabbrica? La fabbrica è un rapporto sociale tra padrone ed operaio lavoratore. E allora questo rapporto sociale è quello che mi interessa. [...] Questa è la coscienza critica del lavoro, e questa è la cultura, che poi non sappia il Manzoni. [...] non è quello che fa la cultura»<sup>34</sup>. Negli appunti del discorso di Ovada figura un'altra citazione che esprime concetti simili, ridotta infine a un breve cenno, prelevata dal ricordo di un incontro tra il Presidente Luigi Einaudi e papà Cervi, che gli aveva detto: «Sì i miei figli leggevano molto, erano abbonati a riviste e cercavano di imparare. Se leggevano qualcosa che pareva buono per la nostra terra, si sforzavano di fare come era scritto»<sup>35</sup>.

Il nodo su cui Antonicelli mira a ragionare ad alta voce in questo discorso è quello della “parzialità” (e si potrebbe ben dire partigianeria) o “imparzialità” della lettura. E lo fa portando a esempio proprio il sempre emblematico *Promessi sposi* nell'esperienza che ne fece durante la sua detenzione in carcere il sindacalista Giuseppe Di Vittorio per invitare l'uditorio a leggere anche con “parzialità”: «E allora dico che il più bello dei libri è il libro che si legge parzialmente,

<sup>32</sup> Tra i primi testi della Scuola di Costanza a uscire in Italia è H. R. JAUSS, *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1967, trad. it. *Perché la storia della letteratura?*, Guanda, Napoli 1969; cfr. poi W. ISER, *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*, John Hopkins UP, Baltimore and London 1978, trad. it. *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*, Il Mulino, Bologna 1987. Antonicelli possedeva comunque la prima edizione di *Opera aperta* (1962) di Eco (Fondo Antonicelli, Biblioteca Labronica F. D. Guerrazzi di Livorno, con note d'uso), citata anche in un suo foglietto dell'agosto 1967, pochi mesi prima del discorso ai portuali (Fondo Antonicelli, Appunti 1967, Centro Manoscritti dell'Università di Pavia).

<sup>33</sup> ANTONICELLI, *Per una biblioteca*, cit., pp. 9-10.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>35</sup> *Id.*, *Per l'inaugurazione della Bibl. Comunale di Ovada*, cit., dov'è riportata una frase tratta da L. EINAUDI, *Il vecchio Cervi*, «Il Mondo», 16 marzo 1954 poi in *Id.*, *Scritti economici, storici e civili*, a cura di R. Romano, Mondadori, Milano 2001, p. 770.

dove scegli tu quello che ti piace, tu quello che vuoi. Vorrei anche [...] che il libro parziale avesse la cosiddetta parzialità di essere un libro antifascista e se dico antifascista, non è per oppormi storicamente ad una certa cosa, ma antifascista nell'animo, antifascista nella scoperta di cos'è una democrazia»<sup>36</sup>. Nell'ultima parte del discorso («perché non pensiate che io sia parziale, sebbene voglia essere parziale, come Di Vittorio, come i fratelli Cervi, che leggono soltanto quello che a loro serve e a loro piace»<sup>37</sup>) egli consiglia alcuni titoli che dovettero in parte sorprendere chi aveva ascoltato le premesse sin qui riassunte: il primo è infatti *I vangeli*, di cui raccomanda la medesima edizione curata dal Tommaseo e presentata da Don Angelini che aveva recensito nel 1949, per la loro «altezza morale universale»<sup>38</sup>; seguono le *Lettere di condannati a morte della Resistenza europea*, «la cosa più alta che si possa leggere»<sup>39</sup>, e *La veglia a Benicarló* di Manuel Azaña uscito per Einaudi nel 1967, citato proprio per mostrare come i coraggiosi combattenti per la libertà protagonisti del testo «si sono battuti anche per quella dei loro attuali nemici»<sup>40</sup>. Infine, e non mancava di chiudere così anche alcuni comizi politici, Antonicelli recitò come inno alla pace una lunga parte di *Si svegli il tagliaboschi* dal *Canto general* di Pablo Neruda.

Tranne i *Vangeli*, tutti questi testi sono citati anche nel discorso intitolato *Le letture tendenziose* in cui, chiarito che la qualità di una biblioteca si va a creare in modo sempre libero e aperto, Antonicelli pone come nevralgico lo “scopo” con cui si legge. Quanto alla libertà delle letture, che portano libertà, egli è ancora più esplicito di quanto non sarà a Ovada su come dovrà incrementarsi la neonata biblioteca: «Vorrei augurare agli amici portuali di portare lo scompiglio in questa biblioteca, di portare lo scompiglio delle loro ricerche; direi di portare anche i loro suggerimenti, anche i più strani, perché ciascuno deve cominciare da dove gli viene spontaneo. Perciò suggerite i vostri libri»<sup>41</sup>. La forma stessa del discorso dà voce a tale concetto e a quella che è stata definita «un'idea di letteratura piuttosto 'impura' che strenuamente autonoma e separata»<sup>42</sup> dell'autore, apparentabile a quanto si è scritto a proposito della «pratica costante e incessante della lettura, intesa come attraversamento di testi e passaggi laterali da un testo all'altro» con cui una figura in apparenza distante da lui come quella di Liana Borghi praticava «il principio della biblioteca disseminante in azione, dove le pagine di un libro si aprono su un altro, poiché la lettura e la memoria

<sup>36</sup> F. ANTONICELLI, *Per una biblioteca*, cit., p. 12.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>38</sup> *Ibid.*

<sup>39</sup> *Ibid.*

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>41</sup> *Id.*, *Le letture tendenziose*, cit., p. 49.

<sup>42</sup> F. CONTORBIA, *Avvertenza* in F. ANTONICELLI, *Scritti letterari 1934-1974*, Giardini, Pisa 1985, p. XXIX.

– in tutta la loro imprecisione umana – sono prima di tutto *dispositivi di impurità*»<sup>43</sup>.

Infatti, Antonicelli inanella citazioni da una serie comprendente molti «libri non di fede accertata ma di fede incerta»<sup>44</sup>, in buona parte usciti in Italia e da lui recensiti in quel 1967<sup>45</sup> o che gli servivano per esemplificare le varie tipologie di lettura da incoraggiare nel suo uditorio: nell'ordine, alcune lettere della figlia di Stalin (su cui il discorso si apre e si chiude), due citazioni da *Le parole* di Sartre e da *Una biblioteca della letteratura universale* di Hesse, un cenno alle *Lettere di condannati a morte* e alle *Lettere dal carcere* di Gramsci, *La veglia a Benicarló* (per ribadire l'importanza dell'indipendenza di giudizio), *Vietnam, la pace proibita* di Thích Nhất Hạnh, *Dove va la Cina?* di Guillaín e *L'ultima riva del fiume* di Snow, *Lettere dall'America* di Salvemini, *Lettera a una professoressa* di Don Milani (per cui la cultura vera è «appartenere alla massa e possedere la parola»<sup>46</sup>), *Il Gattopardo* di Tomasi (per conoscere i problemi di sempre e cambiare il futuro del paese), alcuni testi sul Meridione... per arrivare alla chiusa poetica con Neruda, passando da una breve citazione del poeta livornese Caproni, e chiudere nuovamente su *Venti lettere a un amico* di Svetlana Alliluieva, figlia di Stalin.

Nel carosello di citazioni, quest'ultimo testo porta i concetti decisivi del discorso. Una lettera del 1917 della madre di Alliluieva consente ad Antonicelli di raccontare in apertura come «nel primo momento di libertà del popolo russo il primo momento di libertà è il pensiero di costruire una biblioteca e di trovare immediatamente uno scopo: lo scopo di tenere unita la classe in una sola massa compatta»<sup>47</sup>. E dunque egli si rivolge al suo uditorio come a un «popolo che non rimane popolo, che non rimane massa e che si costruisce i suoi strumenti per diventare come tutti desideriamo: la classe dirigente di un paese [...] la classe responsabile dell'avvenire di un paese»<sup>48</sup>.

Negli anni Cinquanta, sempre in Toscana, Antonicelli aveva visitato le cave di marmo delle Apuane e nella trasmissione radiofonica *L'emme di Michelangelo* aveva dato voce a uno scalpellino ritraendo con tristezza anche la sua «insufficiente cultura» associandola proprio alla solitudine del suo lavoro in alta quota: «Lavora alle cave da trentasei-trentasette anni e già suo padre ci lavorò per

<sup>43</sup> C. BARBARULLI, F. FRABETTI, M. PUSTIANAZ, *Introduzione: tracce per un percorso non lineare nel libro di Liana*, in L. BORGHI, *Fare mondo*, ETS, Pisa 2023, pp. 10 e 15.

<sup>44</sup> ID., *Le letture tendenziose*, cit., p. 55.

<sup>45</sup> Cfr. almeno, sul «Radiocorriere», ID., *Lei Feng, nuovo eroe della Cina*, 6-12 agosto 1967, p. 29; *Una soluzione per il Vietnam*, 24-30 settembre 1967, p. 41; *Lettere di Gaetano Salvemini*, 1-7 ottobre 1967, p. 37; *La figlia di Stalin racconta*, 15-21 ottobre 1967, p. 44; *Una sofferta confessione della tragedia spagnola*, 22-28 ottobre 1967, p. 67.

<sup>46</sup> ID., *Le letture tendenziose*, cit., p. 71.

<sup>47</sup> *Ibid.*, pp. 47-48.

<sup>48</sup> *Ibid.*, p. 45.

quaranta. Ha moglie e sei figlioli. Giornali, libri non ne ha mai letti. Comprarli! E poi chi li porta lassù? Sì, ricorda di aver letto un tempo la *Pia dei Tolomei*, la *Genoveffa*: e di leggere ne avrebbe voglia, per tenersi compagnia le sere d'inverno»<sup>49</sup>. Alla vigilia del 1968, congedandosi dai portuali che vollero crearsi una biblioteca e che a differenza di quel lavoratore del marmo si muovevano collettivamente, l'oratore chiosa: «È vero, vi ho suggerito delle letture tendenziose [...] perché chi legge deve leggere con uno scopo, anche se deve nel suo animo accettare e assorbire tutto. Deve leggere con uno scopo [...] e mi tornano in mente ancora di più le parole della mamma di Svetlana: "il nostro scopo è che la nostra classe vada d'accordo e sia unita in una sola massa compatta"»<sup>50</sup>. Poi, con una nuova torsione, le sue ultimissime parole tornano a evocare Manuel Azaña, campione di quelle letture che allargano e consolidano «il senso, il valore, l'ammonimento e l'amore di tutta quanta l'umanità»<sup>51</sup>. Analogamente, l'orazione di Ovada termina con la lettura di Neruda, caso esemplare di «libro disutile» in apparenza: ma la grande poesia «accresce l'umanità, la fa crescere, arricchisce il mondo»<sup>52</sup>.

È proprio con questo tener vivo il carattere indisciplinato, rispetto ai canoni delle scuole di partito e dell'editoria di sinistra dell'epoca, e al contempo universale delle letture che consigliava, che Antonicelli perseguì sempre la pratica della lettura come pratica della libertà: in primis quale lettore onnivoro poi nel raccomandare a pubblici vari e diversi, attraverso tutti i media disponibili, testi notevolmente eterogenei nella convinzione più generale delle potenzialità emancipatorie della letteratura, non soltanto per la formazione di un soggetto politico ma anche per quella di un consesso umano e civile; e antifascista.

## Bibliografia

- AJELLO, N., *Un letterato in prima linea*, «La Repubblica», 18 novembre 2002
- ANTONICELLI, F., *Prefazione*, in PADRE RUGGERO, *I miei condannati a morte: lettere e testimonianze*, SATET, Torino 1945, pp. 6-7.
- ID., *Leggere i Vangeli*, «Minerva», aprile 1949, pp. 109-111.
- ID., *Il Signor Melafumo*, «Radiocorriere», 3-9 dicembre 1950, p. 5.
- ID., *La poesia alla radio*, in *Annuario Rai*, Eri, Torino 1952, pp. 85-88.
- ID., *Il commesso di libreria. Il "commesso" parla della sua rubrica*, «Radiocorriere», 4-10 aprile 1954, p. 15.

<sup>49</sup> ID., *L'emme di Michelangelo* in ID., *Il soldato di Lambessa - La vaniglia*, cit., p. 246.

<sup>50</sup> ID., *Le letture tendenziose*, cit., p. 81.

<sup>51</sup> *Ibid.*, p. 82.

<sup>52</sup> F. ANTONICELLI, *Per una biblioteca*, cit., p. 16.

- ID., *Il soldato di Lambessa*, Eri, Torino 1956.
- ID., *Storia e destino dell'elzeviro*, «Radiocorriere», 21-27 febbraio 1965, p. 20.
- ID., *Lei Feng, nuovo eroe della Cina*, «Radiocorriere», 6-12 agosto 1967, p. 29.
- ID., *Una soluzione per il Vietnam*, «Radiocorriere», 24-30 settembre 1967, p. 41.
- ID., *Lettere di Gaetano Salvemini*, «Radiocorriere», 1-7 ottobre, p. 37.
- ID., *La figlia di Stalin racconta*, «Radiocorriere», 15-21 ottobre 1967, p. 44.
- ID., *Una sofferta confessione della tragedia spagnola*, «Radiocorriere», 22-28 ottobre 1967, p. 67.
- ID., *La pratica della libertà*, a cura di C. Stajano, Einaudi, Torino 1976.
- ID., *Per una biblioteca*, Edizioni della Biblioteca Civica, Ovada 1977.
- ID., *Le letture tendenziose*, a cura di F. Contorbia, *Giardini*, Pisa 1984 (poi edizioni e/o, Roma 2021).
- ID., *Scritti letterari 1934-1974*, a cura di F. Contorbia, *Giardini*, Pisa 1985.
- ID., *Il soldato di Lambessa - La vaniglia e altre memorie e invenzioni*, a cura di C. Panella, Aragno, Torino 2024.
- BORGHI, L., *Fare mondo*, a cura di C. Barbarulli, F. Frabetti e M. Pustianaz, ETS, Pisa 2023.
- CASTELLOZZI, M., *Tra prosa d'arte e impegno civile. Franco Antonicelli ed altri elzeviristi radiofonici (1950-1957)*, «Strumenti critici, Rivista quadrimestrale di cultura e critica letteraria», 2024, I, pp. 207-222.
- EINAUDI, L., *Il vecchio Cervi*, «Il Mondo», 16 marzo 1954 poi in ID., *Scritti economici, storici e civili*, a cura di R. Romano, Mondadori, Milano 2001, pp. 770-775.
- GUZZI, D., *Il compito dell'intellettuale. Impegno e cultura in Norberto Bobbio*, «Nuova Antologia», gennaio-marzo, 2016, pp. 284-306.
- ID. (a cura di), *In sintonia con il presente. Franco Antonicelli tra politica e cultura*, Seb27, Torino 2019.
- ISER, W., *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*, John Hopkins UP, Baltimore and London 1978, trad. it. *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*, il Mulino, Bologna 1987.
- JAUSS, H.R., *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1967, trad. it. *Perché la storia della letteratura?*, Guanda, Napoli 1969.
- LEVI, G., *Cultura e associazioni operaie in Piemonte: 1890-1975*, F. Angeli, Milano 1985.
- MANNARI, E. (a cura di), *Il coraggio delle parole. Franco Antonicelli, la cultura e la comunicazione nell'Italia del secondo dopoguerra*, Belforte, Livorno 1996.
- NANCY J.-L., *A l'écoute*, Galilée, Paris 2002, trad. it. *All'ascolto*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004.

QUIRICO M., *L'Unione culturale di Torino. Antifascismo, utopia e avanguardie nella città-laboratorio (1945-2005)*, Donzelli, Roma 2010.

### ***Archivi consultati***

Archivio storico Unione culturale Franco Antonicelli di Torino.

Fondo Antonicelli, Centro Manoscritti dell'Università di Pavia.

Fondo Antonicelli, Biblioteca Labronica F. D. Guerrazzi di Livorno.



## **Il presente del patto autobiografico tra strategie editoriali e soglie del testo**

*Mariarosa Loddo*

*Studiosa indipendente*

Le scritture autobiografiche, nelle loro varianti, risultano ormai sufficientemente codificate e identificabili all'interno del panorama letterario contemporaneo. Tra i tratti formali caratteristici che segnalano la presenza di un patto autobiografico all'interno di dati testi, le spie riconducibili alla veste editoriale e al paratesto, spesso poste in secondo piano in sede d'analisi, sono invece al centro del presente contributo, che punta, in particolare, a riflettere sul loro uso nell'età attuale. Adottando una prospettiva comparata, concentreremo pertanto la nostra attenzione su come il patto autobiografico, identificato e teorizzato da Philippe Lejeune, continui ad agire, oggi, predisponendo la ricezione dell'opera attraverso l'azione congiunta di autori, editori e critica. Ci soffermeremo, pertanto, sui differenti impieghi di titoli, etichette di genere e immagini fotografiche che compaiono in copertina e svolgono un ruolo significativo nell'orientamento della lettura. Esaminando i racconti di sé in quanto oggetti editoriali, giungeremo inoltre a interrogarci sulle conseguenze delle infrazioni al patto autobiografico, considerando esiti drastici quali il ritiro del libro dal mercato in casi di controversie legate alla natura non finzionale di un'opera.

*autobiografia, paratesto, autofinzione, mediazione editoriale*

Inflazionata, sdoganata, riconosciuta (essendo oggetto di studio e, al contempo, un prodotto editoriale familiare ai lettori), la scrittura autobiografica, nelle sue varianti e sfumature, è oggi come non mai scelta, da autori e pubblico, discussa, ma anche, come ogni fenomeno divenuto popolare, soggetta a reazioni di rifiuto, tentativi di ridefinizione, elevazione, quando non di nuova legittimazione. Certamente il panorama letterario non è rimasto immutato dal 1975, quando Philippe Lejeune con il suo *Patto autobiografico* segnava una pietra miliare della teoria dell'autobiografia, fornendo la definizione canonica del

genere da cui ogni riflessione successiva negli studi letterari prenderà le mosse – o le distanze, perché se il critico francese ha fatto scuola, non è stato senza obiezioni, una su tutte quella di aver ingabbiato una forma narrativa vista come indomabile, la cui natura proteiforme farebbe impallidire quella notoriamente attribuita al romanzo.

Senza voler ripercorrere e rinfocolare questo dibattito, ci proponiamo semmai di richiamare alcuni capisaldi della fondativa teoria di Lejeune, il quale, attualmente ancora attivo, ha proseguito nei decenni le sue ricerche sull'autobiografia, della cui evoluzione non ha smesso di dar conto. In questa sede, l'intento è però di tentare un esperimento: verificare quanto del *Patto autobiografico* si preservi ad oggi e, dunque, tralasciando le sue successive formulazioni, se è possibile che, a dispetto della tendenza a sfrangiare e diluire, rendendoli pervasivi, l'io e il vissuto autoriali all'interno del testo, le primarie intuizioni lejeuniane risultino rivelatrici nel confermare, in testi attuali, presupposti invariati.

Ad essere prese in esame nel sondaggio sono opere referenziali, cioè accomunate dalla pretesa di fornire un'informazione su una realtà esterna al testo, accettando di essere potenzialmente sottoposte a una verifica. La scrittura autobiografica è sorretta, di conseguenza, da un ulteriore patto, ossia quello referenziale che definisce la porzione di realtà contemplata e presuppone almeno una tensione all'adesione al vero. In quest'ottica, ci focalizziamo sulla narrativa contemporanea, adottando una prospettiva comparata che riserva un posto di riguardo al contesto italiano, che soprattutto negli anni più recenti ha registrato un interesse crescente da parte dell'editoria per le scritture personali. Proprio la mediazione editoriale ricorrerà nella nostra analisi, che tralascia il versante compositivo in favore di un'attenzione alle poetiche autoriali espresse anche al di fuori del testo. Presteremo attenzione, pertanto, a come si realizza, oggi, il patto autobiografico, che è un accordo di lettura, attraverso la costruzione e l'intercettazione della ricezione dell'opera messe in atto, in particolare, a livello di paratesto, il quale comprende elementi collocati entro il perimetro del libro (peritesto) e altri al di fuori di esso (epitesto, tra cui vanno annoverate le interviste all'autore). Ci basiamo, evidentemente, sulla terminologia coniata da Gérard Genette nel suo studio fondamentale sul paratesto, che ci porta a soffermarci sulla materialità del libro, a partire dalla sua veste grafica, in quanto niente affatto estranea alle implicazioni, anche problematiche, sul piano etico e della ricezione, associabili al patto autobiografico. Genette apre infatti il suo *Soglie* (1987) osservando che raramente il testo si presenta “nudo”, ovvero privo dell'accompagnamento di produzioni verbali e visuali quali il titolo, il nome dell'autore, le illustrazioni, la prefazione, che lo circondano e prolungano, com-

ponendo il paratesto. Il suo scopo è assicurare la presenza, la fruizione e ricezione dell'opera nel mondo, sotto forma di libro, rendendola tale<sup>1</sup>.

Prima di concentrarci sul presente, è imprescindibile compiere un passo teorico all'indietro in riferimento a Lejeune, del cui *Patto autobiografico* si ha la tendenza a citare l'esatta definizione di autobiografia, riducendolo a quell'unica formulazione<sup>2</sup>. Prendiamo le mosse, invece, dal patto che dà il titolo al saggio ed è costituito dall'identità tra autore, narratore ed eroe, a sua volta deducibile dall'interazione tra esterno e interno del testo. Infatti, se per Lejeune vi sono elementi formali che concorrono a contraddistinguere l'autobiografia (come l'uso della prima persona singolare e la narrazione a ritroso), decisiva è la presenza di un caratteristico patto di lettura, che passa innanzitutto da quella soglia abitualmente trascurata che è la copertina del libro. Lì ci imbattiamo nel nome proprio che si fa carico dell'intera enunciazione e rimanda a una persona reale, collocata al di fuori del testo, e all'esistenza di quello che chiamiamo autore, a cui per primo va attribuita la responsabilità di quanto è scritto nell'opera.

Dunque, questo nome proprio, in cui spesso è confinata la presenza dell'autore nel testo, ha un'importanza cruciale, poiché è legato, per convenzione sociale, all'impegno di responsabilità, rispetto all'opera, di un individuo in carne e ossa. Si comprende allora perché Lejeune sottolinei che l'autore non è semplicemente una persona, ma una persona che scrive e pubblica, collocandosi a cavallo tra fuori e dentro del testo e fungendo da punto di contatto tra le due dimensioni<sup>3</sup>. Il paratesto, del resto, è concepito come zona intermedia, di transizione e al contempo transazione, luogo d'elezione per una strategia d'azione sul pubblico finalizzata a far sì che quanto viene narrato sia accolto nel modo più pertinente<sup>4</sup>. Per il funzionamento della scrittura autobiografica il paratesto appare dunque a maggior ragione determinante: come osserva Lejeune, se ci atteniamo al mero testo, confrontando un romanzo e un'autobiografia non potremmo dire cosa è uno e cosa è l'altra, anche perché tutti i procedimenti volti a convincerci dell'autenticità della scrittura sono perfettamente utilizzabili e replicabili dalla narrativa finzionale. A innescare un diverso funzionamento del testo, ponendo in essere il patto autobiografico, sono semmai titoli o sottotitoli

<sup>1</sup> Cfr. G. GENETTE, *Seuils*, Seuil, Paris 1987, p. 7.

<sup>2</sup> La perimetrazione del genere non è la questione su cui verte il presente contributo, ma per completezza riportiamo che l'autobiografia corrisponde al racconto retrospettivo in prosa composto da una persona reale, incentrato sulla propria esistenza e in particolare sullo sviluppo della propria personalità (cfr. P. LEJEUNE, *Le pacte autobiographique*, Nouvelle édition augmentée, Seuil, Paris 1996, p. 14). Sebbene Lejeune distingua, e a ragione, questa forma da quelle contigue quali il memoir e il diario, assumiamo l'espressione ampia di "scrittura autobiografica" come macrocontenitore che allude a un comune funzionamento testuale, ossia il patto di lettura caratteristico delle narrazioni fattuali.

<sup>3</sup> Cfr. *ibid.*, p. 23.

<sup>4</sup> Cfr. GENETTE, *Seuils*, cit., p. 8.

che rimandano alla natura referenziale della narrazione o alla letteratura intima, rafforzati dall'uso della prima persona o dai relativi possessivi: ad esempio, *Memoria di ragazza* di Annie Ernaux, *Questo buio feroce. Storia della mia morte* di Harold Brodkey, *Patrimonio. Una storia vera* di Philip Roth.

Un'ulteriore accentuazione di questo preliminare orientamento si ottiene attraverso l'immagine di copertina, elemento difficilmente preso in considerazione dall'analisi letteraria, ma il cui ruolo non va sottostimato: i tre memoir sopra citati condividono il ricorso, stabile per Roth (mantenuto nell'edizione italiana), alla fotografia, preferibilmente in bianco e nero, in cui si è invitati a riconoscere l'autore, in giovane età o adulto (per Ernaux e Brodkey vale in riferimento alle edizioni in lingua originale, e per l'autrice francese limitatamente al formato tascabile). La rievocazione di un passato privato, familiare, da associare a quello autoriale viene suggerita agevolmente da questo tipo di immagini, che non a caso campeggiano anche sulla copertina di testi dai titoli criptici, come se si volesse affidare alla fotografia il richiamo al genere autobiografico: accade per *Splendi come vita* di Maria Grazia Calandrone e per *Le voile noir* di Anny Duperey, che segue questo procedimento, con scatti diversi, in tutte le edizioni francesi. Chiaramente, tuttavia, non si tratta di corrispondenze consolidate e incontrovertibili, essendo appurato che il patto autobiografico è dato dal concorrere di più accorgimenti e che anche sul piano paratestuale la narrativa di finzione imita accuratamente l'apparato dell'autentico racconto di sé. Pensiamo a un titolo "ingannevole" come *Il mio anno di riposo e oblio*, romanzo di Ottessa Moshfegh che però fa a meno del supporto fotografico documentario, o ad *Austerlitz* di W.G. Sebald, che invece suscita aspettative autobiografiche, smentite poi dal testo, tramite il ritratto in bianco e nero di un bambino. Varcato l'ingresso dell'opera, risultano allora dirimenti, per il riconoscimento del patto autobiografico, i tratti testuali repertoriati da Lejeune quali la comparsa nel racconto del nome di chi narra, che risulta identico a quello in copertina, la menzione di titoli associabili alla produzione dell'autore e gli inserti metanarrativi che offrono dichiarazioni di intenti e istruzioni di lettura, spesso racchiuse, quando in posizione liminare, in prefazioni o sezioni affini, in cui l'autore si qualifica in maniera inequivocabile come tale.

Ciononostante, in virtù della capacità imitativa del romanzo e della necessità della compresenza di più elementi che provino l'autonomia della scrittura autobiografica, persiste lo scetticismo che in quest'ultima non vede una forma narrativa caratteristica, ma unicamente una modalità di lettura (mentre per Lejeune si tratta di entrambe). Questa posizione, che trascura però la centralità peculiare del paratesto per le scritture referenziali, seduce gli stessi autori che scrivono di sé e per i quali, sul piano delle tecniche narrative e dunque del farsi dell'opera, non ci sarebbe differenza tra il creare qualcosa di inventato o rico-

struire il proprio vissuto. In questo caso, tuttavia, ad essere messa da parte è la libertà immaginativa, assai ristretta quando si parte dal reale che si aspira a far riconoscere senza filtri, mentre esulano dalla dimensione strettamente compositiva le conseguenze, gli effetti di lettura sorti da un certo tipo di atto narrativo, ricadute che pure non sono verosimilmente assenti (percepibili magari solo allo stadio di paure, ipotesi, desideri) nella mente di chi scrive. Tra gli autori che non fanno differenza tra inventare e restituire ciò che è stato, c'è Andrea Pomella – a cui si deve il memoir *L'uomo che trema*, racconto della depressione dello scrittore – che si esprime a riguardo senza mezzi termini:

Pronunciando la parola “io”, non importiamo la realtà. La rifondiamo. La scrittura letteraria lo fa da millenni: istituisce universi ispirati alla realtà ma governati da forze e leggi del tutto autonome dalle originali. Questo rende il procedimento della scrittura autobiografica fondamentalmente identico a quello della scrittura di pura fiction<sup>5</sup>.

Parola d'autore che, essendo concepibile in modo diverso dal lettore, la veste editoriale interviene a mediare, ipotizzando un ponte tra ciò a cui aspira chi scrive e ciò che è disposto a ricevere il pubblico.

In tal senso possiamo intendere la dicitura “romanzo” inserita nella copertina di *La casa del mago* di Emanuele Trevi, che rievoca la figura del padre scomparso, senza celare in alcun modo il carattere esplicitamente autobiografico della materia narrata, che è, per giunta, una costante di tutta la sua opera. Trevi, tuttavia, è un autore che, al pari di Pomella, sostiene una visione della scrittura che non fissa distinguo basati sul soggetto trattato, lasciando intuire una corrispondenza dell'indicazione del genere a questo tipo di concezione, vagamente riconoscibile in un commento espresso in occasione della precedente uscita di *Due vite*, in cui Trevi riporta in vita gli amici Pia Pera e Rocco Carbone. L'autore lascia intendere, in un'intervista in cui gli si chiede a quale genere appartenga l'opera, una prossimità con l'autofinzione e con una certa libertà del dire “io”:

Io credo che la categoria dell'autofiction è stata molto sopravvalutata, però è anche vero che quello che hanno fatto molti scrittori della mia generazione in tutto il mondo ha un senso, è diventata una piccola tradizione. Capisco bene quello che scrivono Emmanuel Carrère o Karl Ove Knausgaard o, per citare uno scrittore italiano, il tipo di narrazione sviluppato da Edoardo Albinati in un libro come *La scuola cattolica*. Credo che il capostipite sia *L'invenzione della solitudine* di Paul Auster, che risale ai primi anni Ottanta, perché lì c'è proprio quello che Walter Siti ha definito un «Io sperimentale», un soggetto che non

<sup>5</sup> A. POMELLA, *La lingua salvata di Tommaso Giartosio*, «Doppiozero», 4 marzo 2024, <[https://www.doppiozero.com/la-lingua-salvata-di-tommaso-giartosio?utm\\_source=pocket\\_saves](https://www.doppiozero.com/la-lingua-salvata-di-tommaso-giartosio?utm_source=pocket_saves)> (5 marzo 2024).

è esattamente, anche se gli assomiglia, quello della classica autobiografia. Nel senso che è un Io che si commisura alle esigenze della sua storia, e ne viene plasmato<sup>6</sup>.

Diffondendosi, l'autofinzione si è posta come sorta di aggiornamento della scrittura autobiografica, facendo apparire quest'ultima, tradizionalmente intesa, una forma in parte superata e meno sofisticata. Così la sopravvalutazione dell'autofinzione individuata da Trevi può rimandare alla disinvoltura con cui si è preso a rintracciarla in ogni racconto di sé, confondendola con l'autobiografia da cui si distinguerebbe semplicemente per una resa meno lineare della corrispondenza tra l'identità dell'autore e quella di chi narra ed è narrato. In realtà, si tratta di due forme narrative sorrette da due patti di lettura non sovrapponibili, poiché nell'autofinzione l'autore non pretende di essere creduto, non dissimula le invenzioni di cui si rende protagonista e rende note al lettore le regole del proprio gioco tra realtà e finzione: *Niente di vero* di Veronica Raimo, partendo dal titolo programmatico e finendo con un epilogo dedicato a un compiaciuto svelamento delle carte, è un esempio cristallino di questo procedimento. Tuttavia, le distinzioni perdono peso se l'obiettivo è dar conto di una tendenza contemporanea della narrativa a ricondurre tutto a un io che ugualmente si vuole riconoscibile come quello reale dell'autore. Così, nello sguardo d'insieme di cui si dota Alexandre Gefen nel saggio *Réparer le monde* (2017), una classificazione che separa autofinzione e autobiografia viene giudicata piuttosto una questione di moda e di collane editoriali, ininfluente perché al fondo di entrambe le categorie permane l'intenzione comune di affermazione di un soggetto caratteristico: finzionalizzato o meno, si tratta di proiezioni nello spazio pubblico di un io assegnabile all'autore il cui diritto di esprimere una sua verità non conosce limiti<sup>7</sup>.

Se la prospettiva della critica e quella dell'autore si avvicinano nelle parole di Trevi, la discrepanza di visione, di presupposti e finalità tra chi si limita a interpretare l'opera e chi la compone emerge con chiarezza in una intervista a Annie Ernaux. Alla richiesta di precisare in cosa il suo testo *Gli anni* si differenzia dall'autofinzione, l'autrice prende immediatamente le distanze dal genere, identificandolo come un misto di vero e falso, senza che sia uno o l'altro<sup>8</sup>. Si sorprende, Ernaux, che si sia ipotizzato un collegamento con l'autofinzione, dal

<sup>6</sup> C. MARRUCCI, "Due vite". *Intervista a Emanuele Trevi*, «minima&moralia», 10 novembre 2020, <[https://www.minimaetmoralia.it/wp/altro/due-vite-intervista-emanuele-trevi/?utm\\_source=pocket\\_saves](https://www.minimaetmoralia.it/wp/altro/due-vite-intervista-emanuele-trevi/?utm_source=pocket_saves)> (10 marzo 2024).

<sup>7</sup> Cfr. A. GEFEN, *Réparer le monde. La littérature française face au XXIe siècle*, Corti, Paris 2017, pp. 38-39.

<sup>8</sup> Cfr. D. BAJOMÉE, J. DOR, *Annie Ernaux. Se perdre dans l'écriture de soi*, Klincksieck, Paris 2011, pp. 151-152.

momento che la sua scrittura è da sempre ancorata al documento, alla prova, a una realtà che tenta di esplorare senza fuoriuscire dalla stessa. Semmai, in rapporto a *Gli anni*, Ernaux è disposta a parlare di autobiografia collettiva o impersonale, in cui il richiamo a una categoria più tradizionale e indubbiamente referenziale è evidente e, francamente, non potrebbe essere altrimenti, dato che l'intero progetto letterario di Ernaux è palesemente quanto di più lontano ci possa essere dall'autofinzione. Eppure.

Claudia Durastanti riflette su questioni analoghe, concentrandosi sulle conseguenze per il romanzo contemporaneo, in un articolo per la «Berlin Review» in cui esordisce individuando nell'autofinzione la principale rappresentante della cosiddetta *literary nonfiction* e gettando luce sulle resistenze, da parte sua, a concepire il proprio memoir *La straniera* come tale. Autobiografia del sentire, romanzo di vita, finzione ibrida sono tra le denominazioni di cui si è servita per quello che risulta essere apertamente un memoir, sebbene l'autrice si rifiuti di definire così il suo testo e al contempo ammetta la pertinenza tecnica del termine, nonché l'imbarazzo nell'accettare di usarlo, perché chi scrive di sé verrebbe ancora considerato un autore dedito a un'impresa minore. Si percepisce, tuttavia, nel suo cercare di districarsi tra giudizi e giustificazioni, l'ormai consueta confusione, in particolare quando Durastanti giunge a spiegare con l'avvento della pandemia di Covid-19, che ha avuto per effetto la svalutazione dei singoli io in favore di una uniformità di esperienze collettive, il cedimento dell'autofinzione, la quale si intuisce essere intesa qui come la versione letteraria del racconto di sé, opposta a una scrittura privata, come quella diaristica, a portata di chiunque e indicata come "autobiografica"<sup>9</sup>.

Se gli esempi finora riportati fanno pensare che non ci si sia allontanati dalla familiare, persino stanca, discussione intorno all'autofinzione e alla sua definizione rispetto a forme apparentate, in realtà si è puntato a far affiorare una dinamica più attinente ai nostri scopi, ovvero come la negoziazione del patto autobiografico si attui attraverso un'incessante interazione tra critica, editoria e autori, ugualmente impegnati a far pervenire al lettore l'interpretazione più consona delle pagine che ha tra le mani. Quest'opera di mediazione ha luogo e prosegue, come mostrato, oltre i confini del libro in quanto oggetto, estendendosi all'epitesto: Trevi, Ernaux e Durastanti forniscono infatti ulteriori perimetrazioni di loro scritti specifici attraverso spazi di verbalizzazione aggiuntivi (interviste e articoli). I presupposti di chi scrive, lo si è osservato, non sono i medesimi di chi analizza e sistematizza, ma nelle variazioni e precisazioni rela-

<sup>9</sup> Per contrasto, risultano ingenui o al contrario assai lucide e oneste, le parole di Vitaliano Trevisan in *Works*, opera che in una nota l'autore stesso definisce senza indugio "memoir", dopo aver affermato di non saper identificare romanzi o racconti se non sulla base del loro numero di pagine (cfr. V. TREVISAN, *Works*, Einaudi, Torino 2016, p. 422).

tive al delineamento del patto autobiografico, l'attore rappresentato dall'editore necessita di essere lasciato meno in ombra, avendo, infatti, un ruolo decisivo non solo nella produzione materiale del libro e nell'impostazione grafica che ne facilita l'orientamento; ma anche nel garantire la parola dell'autore e nella sussistenza, o nella soppressione, dell'intera opera o di sue parti. Autore ed editore sono, pure giuridicamente, i responsabili del testo e del paratesto<sup>10</sup>, un impegno dato per scontato fino a quando non viene disatteso, come avviene, non casualmente in maniera più eclatante, nell'ambito della scrittura autobiografica, che è "contrattuale". La posta in gioco, riteniamo, è differente rispetto a un testo tecnicamente analogo come si pretende che sia un romanzo in rapporto a un memoir. Due esempi, per quanto estremi, sono funzionali a darcene la misura.

Il primo richiede di retrocedere rispetto alla stretta contemporaneità, conducendoci al 1995, l'anno in cui viene pubblicato *Frantumi* di Binjamin Wilkomirski (pseudonimo di Bruno Dössekker), entrato a far parte dei "classici" delle truffe letterarie. Nel libro l'autore, cresciuto nella Svizzera tedesca, racconta il periodo – indicato nel sottotitolo *Un'infanzia 1939-1948* – trascorso in vari campi di concentramento in cui Wilkomirski si trova ad essere imprigionato dall'età di tre anni, mentre la sua famiglia viene sterminata. Il memoir, contraddistinto da un'esasperata crudezza e da una memoria in grado di ricordare solo a sprazzi, viene accolto con considerevole favore da pubblico e critica a livello internazionale, ottenendo diversi riconoscimenti nell'ambito della cultura ebraica. Tradotto in numerose lingue, *Frantumi* presenta in copertina fotografie di bambini in bianco e nero per l'edizione statunitense e per quella italiana, nella cui quarta di copertina per Mondadori si sancisce la grandezza e la straordinarietà del testo, all'interno del vasto corpus sull'Olocausto: «Tra i moltissimi – forse troppi – libri sulla persecuzione nazista degli ebrei, questo di Wilkomirski è assolutamente unico e merita di stare accanto a quelli di Anne Frank, Primo Levi ed Elie Wiesel».

L'insistenza sui natali sconosciuti, sul nome presunto e sulla vaghezza dei dettagli di quanto ha visto il testimone bambino deve tuttavia aver indotto qualcuno a mettere in dubbio il racconto di Wilkomirski, che nel 1998 viene smascherato da un'inchiesta giornalistica da cui emerge che l'autore, oltre a non essere ebreo, non è mai stato in un campo di concentramento. Come risultato di questo ribaltamento, Suhrkamp, l'editore tedesco che ha originariamente pubblicato *Frantumi*, decide di ritirare il libro dal mercato. Questa misura drastica e, da un certo punto di vista, anacronistica, poiché coincide con la messa al bando, la censura completa di un'opera, corrisponde a una decisione che certamente viene subita dall'autore e che si interpone, sovrastandolo, tra il suo testo e il

<sup>10</sup> Cfr. GENETTE, *Seuils*, cit., p. 14.

pubblico: idealmente per tutelare quest'ultimo, pragmaticamente per preservare la reputazione dell'editore e, dunque, il proseguimento della propria attività commerciale. È prioritario far notare, inoltre, che il provvedimento estremo è motivato dal tradimento del patto autobiografico, premessa su cui si basava la natura dell'opera e del suo funzionamento, come si evince anche da un'ulteriore conseguenza dello smascheramento di Wilkomirski, ossia il rovesciamento del giudizio estetico nel momento in cui il testo muta (pur restando *tecnicamente* lo stesso) di genere letterario passando dalla testimonianza alla finzione. Insieme all'autenticità dell'esperienza, a *Frantumi* viene disconosciuta la qualità letteraria accordatagli precedentemente dalla critica, la quale dove prima scorgeva una scrittura di alto livello ora vede unicamente kitsch<sup>11</sup>. Appurato che è pressoché inevitabile, ed eticamente raccomandabile, frenare la valutazione critica, quando non l'incredulità, di fronte a narrazioni testimoniali di traumi e sofferenze, specie se legate alla Shoah, il caso Wilkomirski pone di fronte a quesiti di non facile soluzione. Uno di questi rimanda all'influenza del patto autobiografico, sminuita fino a quando l'accordo con il lettore non viene spezzato: può, allora, il contratto disatteso giustificare effettivamente un abbassamento del valore estetico di un'opera?

Il secondo memoir su cui ci preme soffermarci perché ugualmente oggetto di una controversia tardiva, seppure di diverso tipo, è *Lucky* di Alice Sebold. L'autrice raggiunge la fama nel 2002 con il romanzo *Amabili resti*, il cui spunto di trama si lega alla vicenda al centro dell'esordio *Lucky* del 1999, in cui Sebold rievoca lo stupro subito a 18 anni. A seguito del successo di *Amabili resti*, da cui è stato tratto un film, *Lucky* recupera attenzione, con rinnovate ristampe ed edizioni che contribuiscono a consolidare l'affermazione dell'autrice. Assistiamo ad un romanzo che fa da traino, sebbene uscito successivamente al memoir, alla visibilità della scrittura autobiografica, come evidenziato dalle edizioni in lingua inglese del 2003 per Picador, con in copertina la menzione del romanzo precedentemente pubblicato, nel 2017 per Scribner, che in aggiunta inserisce il rinvio alla nuova postfazione dell'autrice, come avviene anche per la ristampa italiana per E/O del 2018, la quale sotto il titolo annuncia: «Con un testo recente dell'autrice di *Amabili resti* sulla violenza contro le donne», esempio, per altro, di attualizzazione e adattamento al contesto di pubblicazione tramite procedimenti paratestuali (essendo in Italia il tema degli abusi di genere particolarmente sentito negli ultimi anni). La "riscoperta" di *Lucky* prosegue nel 2021, con l'avvio della realizzazione di un film basato sull'opera, progetto tuttavia interrotto quando uno dei produttori esecutivi, leggendo il memoir, si accorge di

<sup>11</sup> Per un approfondimento della questione *Frantumi*, si veda il saggio di A. COSTAZZA, *Ladri di identità. Dalla falsa testimonianza alla testimonianza come finzione nella letteratura tedesca della Shoah*, Mimesis, Milano 2019.

alcune incongruenze nella parte dedicata al processo, conclusosi con la condanna di un uomo di colore per lo stupro ai danni di Sebold. Il produttore esecutivo incoraggia dunque una revisione del caso, la quale, una volta intrapresa, porta l'accusato ad essere infine scagionato per non aver commesso il fatto, ponendo fine a 16 anni di ingiusta reclusione. Sebbene sull'indebita colpevolizzazione pesino le indagini non condotte a dovere e lo stato di profondo trauma in cui Sebold fornì la sua testimonianza, subendo ingenti condizionamenti da parte degli investigatori, in questa sede poniamo l'accento non solo sull'annullamento della produzione cinematografica, ma anche, come conseguenza degli sviluppi giudiziari, sul ritiro dal mercato di *Lucky* negli Stati Uniti e in Regno Unito, per iniziativa delle case editrici. Si tratta, tuttavia, di una sospensione: il memoir non verrà ristampato per permettere all'autrice di lavorare nel frattempo a una versione rivista del testo. Eppure, da allora Sebold si è detta incapace di leggere e scrivere per il dolore che ha contribuito a causare e da cui è ugualmente tormentata<sup>12</sup>.

Il caso di *Lucky* si deve a motivazioni e circostanze diverse da quanto accaduto con *Frantumi* di Benjamin Wilkomirski, ma l'esito non è dissimile: l'intervento editoriale scavalca la decisione autoriale attuando la soppressione fisica e integrale dell'opera, sulla base di una verità storica degli avvenimenti raccontati che smentisce l'autenticità professata dai narratori attraverso l'adozione di un patto autobiografico. Malgrado le premesse e l'entità della menzogna siano differenti nelle due situazioni esaminate, in anni recenti osserviamo scelte editoriali categoriche e identiche nei risultati, che pretendono di intercettare le reazioni del lettore all'infrazione del patto autobiografico, frapponendosi in realtà tra il testo – l'autore – e il pubblico, senza permettere a quest'ultimo di produrre una risposta all'opera, a cui gli si impedisce l'accesso. Resta, dunque, un interrogativo senza risposta quello di Emmanuel Carrère in veste di ipotetico lettore tradito: «Mi sono chiesto spesso come reagirei se si venisse a sapere che uno di quei libri la cui prerogativa è di essere una testimonianza autentica – dai racconti sui campi di concentramento alle descrizioni della propria agonia di Fritz Zorn o di Hervé Guibert –, se si venisse a sapere, dicevo, che uno di quei libri è un falso, costruito da un abile romanziere»<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Per la ricostruzione dell'intera vicenda cfr. A. FLOOD, *Alice Sebold Publisher Pulls Memoir after Overturned Rape Conviction*, «The Guardian», 1 dicembre 2021, <<https://www.theguardian.com/books/2021/dec/01/alice-sebold-publisher-pulls-memoir-overturned-conviction-lucky-anthony-broadwater>> (10 marzo 2024); R. AVIV, *The Tortured Bond of Alice Sebold and the Man Wrongfully Convicted of Her Rape*, «The New Yorker», 23 maggio 2022, <<https://www.newyorker.com/magazine/2023/05/29/the-tortured-bond-of-alice-sebold-and-the-man-wrongfully-convicted-of-her-rape>> (10 marzo 2024).

<sup>13</sup> E. CARRÈRE, *Propizio è avere ove recarsi*, trad. it. di F. Bergamasco, Adelphi, Milano 2017, p. 63.

Muovendoci nelle zone di espansione del testo, considerando la sua materialità e i diversi attori che se ne fanno carico, giungiamo a un approdo né certo né definitivo, ma che tende a rinforzare l'idea che, a dispetto delle sue variazioni, dei tentativi di delegittimazione e dell'evoluzione del mercato libraio, il patto autobiografico non ha perso, nel tempo, la sua validità e la sua ragion d'essere. Semmai, l'impressione è che oggi il terreno su cui gli autori possono dar sfogo alle più creative inclinazioni al racconto di sé sia soggetto a uno scrutinio tale da renderlo più impervio e meno ap problematico di quanto lo si presume, investendolo di pretese non sempre adeguate. A tal proposito, risulta difficile immaginare per quale modalità opererà Sebold, di concerto con l'editore, nel mettere a punto la revisione di *Lucky* che gli consentirà di essere nuovamente pubblicato. Gli interventi a posteriori su un testo autobiografico appaiono infatti una contraddizione e uno snaturamento dell'opera in sé (laddove non si può dire altrettanto del romanzo), mentre sarebbe verosimilmente sufficiente ed efficace provvedere a un'apposita introduzione, senza che quanto segue venga alterato. D'altronde, *Lucky* ha già goduto di una postfazione aggiunta successivamente, come si conviene alla mobilità propria degli elementi paratestuali, che possono comparire o svanire in qualsiasi momento, permanentemente o non, su decisione dell'autore o d'altri, o perché compromessi dal passaggio del tempo<sup>14</sup>. Così, anche per *Frantumi* di Wilkomirski basterebbe, forse, indicare in copertina "romanzo" e inserire il testo in una opportuna cornice critica, in modo da non privare a priori il pubblico, come deliberato per *Lucky*, della possibilità di fruire dell'opera e giudicarla autonomamente, tenendo conto che la mediazione ci sarebbe comunque. Infine, congedandoci all'insegna del periodo ipotetico, è doveroso rimarcare che se da principio Wilkomirski si fosse limitato a scrivere un romanzo sulla Shoah, identificandolo e presentandolo come tale, non sarebbe andato incontro alle conseguenze clamorose, da cui la narrazione di finzione è al riparo, di un patto autobiografico falsificato. Ma è altrettanto arduo non riconoscere che evidentemente la fascinazione per la vittima da parte di Wilkomirski non avrebbe potuto realizzarsi senza far coincidere autore, narratore e personaggio nel racconto dell'orrore.

## ***Bibliografia***

AVIV, R., *The Tortured Bond of Alice Sebold and the Man Wrongfully Convicted of Her Rape*, «The New Yorker», 23 maggio 2022, < <https://www.newyorker.com/magazine/2023/05/29/the-tortured-bond-of-alice-sebold-and-the-man-wrongfully-convicted-of-her-rape> > (10 marzo 2024).

<sup>14</sup> Cfr. GENETTE, *Seuils*, cit., p. 12.

- BAJOMÉ, D., DOR, J., *Annie Ernaux. Se perdre dans l'écriture de soi*, Klincksieck, Paris 2011.
- BRODKEY, H., *This Wild Darkness. The Story of My Death*, Henry Holt and Company, New York 1996.
- CALANDRONE, M.G., *Splendi come vita*, Ponte alle Grazie, Milano 2021.
- CARRÈRE, E., *Propizio è avere ove recarsi*, trad. it. di F. Bergamasco, Adelphi, Milano 2017.
- COSTAZZA, A., *Ladri di identità. Dalla falsa testimonianza alla testimonianza come finzione nella letteratura tedesca della Shoah*, Mimesis, Milano 2019.
- DUPEREY, A., *Le voile noir*, Seuil, Paris 1992.
- DURASTANTI, C., *La straniera*, La nave di Teseo, Milano 2019.
- ID., *Stealing, Borrowing, Gifting*, «Berlin Review», 19 marzo 2024, <[https://blnreview.de/en/ausgaben/04-2024/claudia-durastanti-diaz-labatut-lacey-nonfiction-novel?utm\\_source=pocket\\_saves](https://blnreview.de/en/ausgaben/04-2024/claudia-durastanti-diaz-labatut-lacey-nonfiction-novel?utm_source=pocket_saves)> (20 marzo 2024).
- ERNAUX, A., *Les années*, Gallimard, Paris 2008.
- ID., *Mémoire de fille*, Gallimard, Paris 2016.
- FLOOD, A., *Alice Sebold Publisher Pulls Memoir after Overtaken Rape Conviction*, «The Guardian», 1 dicembre 2021, <<https://www.theguardian.com/books/2021/dec/01/alice-sebold-publisher-pulls-memoir-overtaken-conviction-lucky-anthony-broadwater>> (10 marzo 2024).
- GEFEN, A., *Réparer le monde. La littérature française face au XXIe siècle*, Corti, Paris 2017.
- GENETTE, G., *Seuils*, Seuil, Paris 1987.
- LEJEUNE, P., *Le pacte autobiographique*, Nouvelle édition augmentée, Seuil, Paris 1996.
- MARRUCCI, C., *Due vite. Intervista a Emanuele Trevi*, «minima&moralia», 10 novembre 2020, <[https://www.minimaetmoralia.it/wp/altro/due-vite-intervista-emanuele-trevi/?utm\\_source=pocket\\_saves](https://www.minimaetmoralia.it/wp/altro/due-vite-intervista-emanuele-trevi/?utm_source=pocket_saves)> (10 marzo 2024).
- MOSHFEGH, O., *My Year of Rest and Relaxation*, Penguin Press, London 2018.
- POMELLA, A., *L'uomo che trema*, Einaudi, Torino 2018.
- ID., *La lingua salvata di Tommaso Giartosio*, «Doppiozero», 4 marzo 2024, <[https://www.doppiozero.com/la-lingua-salvata-di-tommaso-giartosio?utm\\_source=pocket\\_saves](https://www.doppiozero.com/la-lingua-salvata-di-tommaso-giartosio?utm_source=pocket_saves)> (5 marzo 2024).
- RAIMO, V., *Niente di vero*, Einaudi, Torino 2022.
- ROTH, P., *Patrimony. A True Story*, Simon & Schuster, New York 1991.
- SEBALD, W.G., *Austerlitz*, Hanser, München 2001.
- SEBOLD, A., *Lucky*, Scribner, New York 1999.
- ID., *The Lovely Bones*, Little, Brown and Company, Boston 2002.
- TREVI, E., *Due vite*, Neri Pozza, Milano 2021.
- ID., *La casa del mago*, Ponte alle Grazie, Milano 2023.

TREVISAN, V., *Works*, Einaudi, Torino 2016.

WILKOMIRSKI, B., *Bruchstücke. Aus einer Kindheit 1939–1948*, Suhrkamp, Berlin ù





L'atto della lettura, a lungo al centro del dibattito critico, è stato in anni recenti occasione di nuove riflessioni, davanti alla necessità di ridefinire i modi e le forme dell'incontro con il testo. Quali sono oggi gli spazi della lettura e a quali dinamiche sociali rispondono? Che reazioni emotive e cognitive si producono quando leggiamo? Che forme ha assunto la mediazione editoriale? Come interpretare in questa luce i concetti di intertestualità e di rimediazione? Il volume prende in esame la lettura sia sul piano storico, riflettendo sulla cultura del libro e le sue trasformazioni, sia in una prospettiva teorica, delineando il dialogo ermeneutico tra il testo e i lettori, con riferimento alle prospettive aperte dalle neuroscienze. Particolare rilievo è dato alle convergenze tra la letteratura e le altre arti, per ripensare la lettura anche in termini di intermedialità. Sono inoltre esplorati gli aspetti che coinvolgono la lettura nella pratica didattica, a scuola e in università, e quelli che riguardano la materialità del libro e i suoi supporti mediali, dall'oggetto-libro fino al digitale.

ISBN 978-88-6938-433-2



9 788869 384332

€ 20,00