

# CONSAPEVOLEZZE LINGUISTICHE E TESTUALI PER CAPIRE I TESTI LETTERARI

*Cristina Lavinio*<sup>1</sup>

## 1. PREMESSA

Può essere interessante non solo per i docenti di italiano affrontare questioni relative alla comprensione dei testi letterari e degli usi linguistici che li caratterizzano, in una specificità che si coglie sullo sfondo di consapevolezze più generali che riguardano la lingua e la testualità, a partire dalle quali si possono attivare quelle supplementari che permettano di apprezzare e insegnare ad apprezzare anche nel loro valore estetico i testi letterari<sup>2</sup>.

Del resto, sappiamo da tempo che una buona educazione linguistica fonda anche una buona educazione letteraria. E l'attenzione alla testualità, centrale nell'educazione linguistica, permette di sviluppare al meglio la capacità di lettura e comprensione dei testi di ogni tipo, compresi quelli letterari. Contrariamente a quanto ancora si pensa diffusamente, l'educazione letteraria non si identifica con l'insegnamento storico-letterario; semmai, può includerlo a tempo debito, quando si è maturi per poter cogliere il rapporto tra i testi e il contesto storico-culturale da cui essi promanano. Tale contesto è quello che anche altre discipline, nella scuola secondaria di secondo grado, contribuiscono del resto a descrivere e a far conoscere (si pensi alla storia e alle varie "storie", tra cui quella della filosofia o quella dell'arte). L'educazione letteraria inizia invece da molto prima, non appena i bambini siano esposti a testi che abbiano un grado, benché minimo, di letterarietà. E si dovrebbero, anche nella scuola secondaria, far leggere direttamente il più possibile i testi, badando primariamente alla loro forma oltre che ai loro contenuti, senza mai dimenticare non solo che la materia costitutiva dei testi letterari è la lingua verbale usata nei modi più diversi (e da non ignorare per parlare subito del contenuto, del contesto storico, della biografia degli autori ecc.), ma che non c'è una frattura netta tra usi linguistici non letterari e letterari.

## 2. USI LINGUISTICI E TESTI LETTERARI ALL'ESTREMITÀ DI UN CONTINUUM

Uno dei caratteri fondamentali di ogni lingua è quello che, per iniziare, possiamo chiamare genericamente *ambiguità*. L'ambiguità attraversa gli stessi usi linguistici quotidiani, tanto da poter compromettere in misura maggiore o minore la comprensione di quanto ci viene detto, il cui senso non siamo mai sicuri che sia stato colto in modo da corrispondere perfettamente al senso attribuitogli da chi ha parlato<sup>3</sup>. In particolare,

<sup>1</sup> Università degli Studi di Cagliari.

<sup>2</sup> Vengono parzialmente ripresi in questa sede temi già trattati in Lavinio (2021a), cui si rinvia anche per ulteriore bibliografia.

<sup>3</sup> Fondamentale è sempre il rinvio a De Mauro (1994), il cui primo capitolo, "La comprensione del linguaggio come problema", è ora leggibile anche in De Mauro (2018), antologia postuma di suoi scritti.

guardando da vicino le parole, se ne scopre facilmente l'*indeterminatezza semantica*, che investe il "carattere sporco" dei confini del loro significato<sup>4</sup>, tanto che il loro senso è spesso indecidibile fuori contesto (si pensi alla polisemia della parola *operazione*, che può essere un'operazione *bancaria, chirurgica* o... *matematica*).

In certi tipi di comunicazione, prima fra tutte quella scientifica, si cerca di arginare tale ambiguità, e i possibili fraintendimenti che ne scaturiscono, ricorrendo a messaggi chiari (almeno per gli addetti ai lavori) e prediligendo segni, o meglio *termini* il cui significato sia in un rapporto biunivoco con la forma significante: le parole, anche le più comuni (da *punto* a *piano*, da *angolo* a *esponente*, tanto per fare esempi relativi alla matematica) vengono ridefinite come termini, vengono dotate di un significato specialistico e univoco<sup>5</sup>; oppure vengono coniatati termini nuovi, lontanissimi dalla lingua comune e caratterizzati da cumuli di prefissi e suffissi (come avviene nel linguaggio della chimica: *acido acetilsalicidico*). Entro testi scientifici in cui possono annidarsi difficoltà di comprensione più subdole perché meno evidenti (è meglio non dimenticarlo), quelle più appariscenti nascono proprio dall'addensarsi di termini, che però, se provengono dalla lingua comune, non riescono a liberarsi mai del tutto dell'alone di significato che si portano dietro dalla lingua di tutti i giorni; oppure sono parole nuove, magari molto lunghe, di cui non si conosca bene il significato e che si potrebbe insegnare a governare/analizzare scomponendone le parti e scoprendo (nei singoli linguaggi scientifici) la replicabilità con significati costanti di parti di parola come suffissi e prefissi. Nella lingua comune, poi, possono penetrare parole che, uscendo dagli ambiti specialistici, a loro volta perdono in precisione, e sono innumerevoli gli usi generici delle stesse denominazioni dei numeri, come quando diciamo che abbiamo scambiato *due* parole con qualcuno o che gli abbiamo ripetuto qualcosa *cento* volte<sup>6</sup>: emerge così l'uso genericamente paucale o multale che si può fare dei numeri a seconda del loro posto nella numerazione (De Mauro, 2016: 33).

Più in generale, si tratta di ricordare, con Tullio De Mauro, il complessivo carattere di *vaghezza* che investe i segni linguistici nella loro interezza: mentre l'*indeterminatezza semantica* riguarda il significato, la *vaghezza* investe i segni anche nella loro forma significante<sup>7</sup> ed è la lingua letteraria a cercare di sfruttare intenzionalmente o programmaticamente le ambiguità di ogni tipo che caratterizzano il sistema lingua e che possono tradursi in usi linguistici concreti, passando dalla *langue* alla *parole*. Lungi dall'essere un limite, la *vaghezza* garantisce la flessibilità della lingua stessa.

Tuttavia, senza negare che ci possa essere un che di estetico anche nell'eleganza di una formula scientifica, di un'equazione o della dimostrazione di un teorema<sup>8</sup>, si tratta di

<sup>4</sup> Cfr. De Mauro (2016: 30-31), che poi ricorda il suo vecchio maestro: «Antonino Pagliaro, professore di linguistica e filosofia del linguaggio dagli anni venti agli anni sessanta [...] parlava di "carattere generico del significato". Il significato delle parole si determina in direzioni varie [...C'è insomma] una plurideterminabilità del significato delle unità lessicali e quindi delle frasi che sono costruite con le unità lessicali»

<sup>5</sup> Anche se l'ambita univocità è più tendenziale che totale, dal momento che, benché in casi limitati, uno stesso termine, entro una stessa disciplina, può essere usato con accezioni diverse da esponenti di correnti teoriche differenti. Oppure può avere anche dei sinonimi, usati preferenzialmente da gruppi diversi di studiosi, pur sempre del medesimo ambito disciplinare.

<sup>6</sup> Per un ampio inventario di esempi simili cfr. il delizioso libretto di Bazzanella (2011).

<sup>7</sup> «La vaghezza è una condizione segnica, non soltanto semantica: dove essa è presente, investe del pari significante e significato. Il segno, più che circoscrivere con precisione una classe di segnali capaci di indicare i sensi di una classe circoscritta con altrettanta precisione, è lo strumento di un'attività allusiva» (De Mauro, 1982: 100)

<sup>8</sup> Cfr. quanto sostiene un matematico come Bruno D'Amore (2009: 268) oppure un fisico come Carlo Bernardini, che, discutendo con De Mauro, parlava spesso della bellezza delle formule e del loro potere evocativo, spesso più ampio di quello di tanta poesia (Bernardini, De Mauro, 2003: 21). Ma bellezza ed

considerare che, in ambito scientifico, il linguaggio viene usato con un rigore che rifugge dalla vaghezza (o più genericamente dall'ambiguità), mentre in letteratura il valore estetico scaturisce, al contrario, da un uso linguistico spesso intenzionalmente ambiguo (e occorre sottolineare *intenzionalmente*), che apre la strada a interpretazioni dei testi più o meno ricche e la cui ricchezza si rivela se si ha la capacità di capire, e dunque grazie alle competenze dell'interprete/lettore.

Ed è la lingua poetica, in particolare, a preferire la vaghezza. Giacomo Leopardi scriveva: «Allo scienziato le parole più convenienti sono le più precise, ed esprimenti un'idea più nuda [cioè i termini]. Al poeta e al letterato per lo contrario le parole più vaghe, ed esprimenti idee più incerte, o un maggior numero d'idee ec.»<sup>9</sup>.

Anche sulla scorta di quanto sopra accennato, possiamo dunque istituire un'opposizione tra i due estremi di un *continuum* in cui stanno da una parte gli usi linguistici scientifici, dall'altra quelli letterari (e della poesia in particolare). Inoltre, guardando alla testualità, si può dire che quelli scientifici sono testi molto vincolanti, che pongono limiti forti alla libera interpretazione dei destinatari, mentre affatto vincolanti sono i testi letterari (Sabatini, 1999).

Si può aggiungere che nei testi poetici anche le parole apparentemente più precise diventano vaghe al massimo grado e suggeriscono mille sensi ai lettori, compresi quelli che un poeta o autore non ha previsto e che possono scaturire da un'ambiguità testuale più ampia. In altre parole, in letteratura l'ambiguità può investire non solo il lessico, ma tutti i livelli di analisi linguistica, può investire gli usi interpuntivi, se si tratta di testi scritti, e può colpire l'intera organizzazione o architettura testuale, arrivando a infrangere, per esempio, i confini tra un genere e l'altro, fino a creare generi nuovi, agli estremi di un gioco intertestuale di contaminazioni, ricreazioni ecc.

Perciò si dice che i testi letterari sono anche testi programmaticamente "aperti" ai molti sensi che i lettori possano intravedervi o scoprirvi. Si pensi a *Opera aperta*, titolo di un famoso lavoro (Eco, 1962) relativo ai testi letterari, che sono in grado di "sopportare" i molti sensi dati loro nelle tante letture di lettori diversi nello spazio e nel tempo. Ma, insieme, occorre anche tener presente che tali letture trovano, nei testi e con i testi, *i limiti dell'interpretazione*, per citare un altro titolo dello stesso studioso (Eco, 1990).

Proprio per il suo essere fatta di opere "aperte", la letteratura sfrutta la possibilità di giocare con la lingua. E, a partire dai giochi linguistici che tanto piacciono ai bambini molto piccoli, si può fare iniziare, fin dalla scuola dell'infanzia, quell'educazione linguistico-letteraria che è presente, in verticale, in tutto il curriculum scolastico; badando, ovviamente, a proporre agli alunni attività e testi che siano adatti alla loro età e dunque al loro sviluppo cognitivo, motivanti, attenti a innestarsi sui loro interessi per suscitare degli altri, e in grado di suscitare anche curiosità cui rispondere in percorsi attivi, collaborativi e partecipati di riflessione sulla lingua (Lavinio, 2021b).

Tutti i testi peraltro, pur condividendo alcuni caratteri basilari, si distinguono gli uni dagli altri a seconda della funzione in essi dominante. In quelli letterari, autoriflessivamente attenti a se stessi e alla propria forma, è dominante, per definizione, la jakobsoniana *funzione poetica* (o estetica), che ne fonda la letterarietà. Ma la letterarietà di un testo è anche graduabile: la funzione poetica, cioè, può essere presente, per quanto subordinata a funzioni differenti, in testi di altro tipo. Sono notissimi gli esempi, fatti dello stesso Jakobson (1966): il crescendo sillabico che, nel parlare comune, fa preferire,

eleganza nascono in questi casi dal rigore con cui i rispettivi linguaggi della matematica o della fisica procedono, e non certo dalla vaghezza..

<sup>9</sup> Le parole vaghe leopardiane (*Zibaldone*, V: 1234. capoverso 1. e 1312. capoverso 2) sembrano dunque possedere al massimo grado quella indeterminatezza semantica di cui si è detto, mentre la vaghezza di cui parla De Mauro è qualcosa di ancora più ampio.

perché suona meglio, la sequenza Gianna e Margherita anziché Margherita e Gianna o lo slogan elettorale della campagna presidenziale per Eisenhower (*I like Ike*), testo regolativo dominato dalla funzione conativa, ma abilmente costruito in modo da sfruttare anche quel *parallelismo*, fatto di ritmo e di ripetizioni, di rime e allitterazioni, assonanze e consonanze ecc., che è tipico della poesia.

Al di là di questa attenzione alla forma che può dunque essere disseminata ampiamente in testi di vario tipo, è però imprescindibile il fatto che, per capire la poesia, occorre gustarne anche tutte le componenti foniche e ritmiche. Nella lettura silenziosa si perde molto se non le si fa risuonare almeno endofonicamente, rallentando la lettura per “sentire” la loro sonorità. E c’è chi, come Jurij Lotman (1972-76: 172-173), è arrivato a sostenere che, a differenza di quanto accade nella lingua comune, in poesia i fonemi si semantizzano<sup>10</sup>, cioè si dotano di un significato che è in stretto rapporto con quello delle parole di cui fanno parte (non è dunque questione di quel fonosimbolismo ampiamente sfruttato da tanti e che qui si può solo ricordare). Da tutto ciò deriva anche la particolare non parafrasabilità di qualunque testo poetico, la cui scolastica versione in prosa (per esempio) è lontanissima dall’essere semanticamente equivalente al testo di partenza, un testo che non può essere reso con altre parole (e altri suoni e ritmi). La sua parafrasi scolastica può servire solo per verificarne la comprensione letterale di superficie, ma anche qualunque ricca spiegazione/ interpretazione non può comunque sostituire la lettura diretta e possibilmente integrale del testo cui si riferisce.

Si possono rileggere, anche per ribadire quanto la testualità letteraria spesso possa scartare rispetto alla stessa continuità di senso, basilare per la coerenza, e alle più normali connessioni logiche che ci aspettiamo in testi di altro tipo<sup>11</sup>, queste parole di Andrea Zanzotto (1981: 93):

Nella poesia contemporanea accade spesso che un autore cominci con un discorso limpido e comprensibile e poi, improvvisamente, non si afferrino più i nessi logici e tutto diventi oscuro. Ciò può avvenire quando il poeta asseconda l’attrazione che i suoni esercitano sui suoni, i significanti sui significati, realizzando (come nelle filastrocche) accostamenti di campi semantici altrimenti molto lontani tra loro; oppure quando avvicina idee e immagini che di solito non si richiamano e che, in una determinata occasione, rivelano affinità e contiguità insospettite».

Naturalmente, quando parla di accostamenti inconsueti, Zanzotto allude ai procedimenti metaforici, di cui la poesia è particolarmente ricca ma che – occorre ricordarlo – non sono, ancora una volta, esclusivi della poesia, benché molta manualistica scolastica spesso sembri suggerirlo. Le metafore, anzi, oltre che reperibili pure negli usi linguistici comuni, possono essere talvolta alla base anche delle scoperte scientifiche.

La potenza della letteratura consiste comunque nel farci “vedere” la stessa lingua in modo spesso inedito e straniato, in uno straniamento da tenere ben presente prima di mettere in discussione le scelte consapevoli di un autore perché scriverebbe testi in rotta di collisione con una norma linguistica e scolastica monoliticamente e rigidamente

<sup>10</sup> Si tratta del resto di una estensione fino ai livelli minimi delle unità fonologiche di quanto già i formalisti russi avevano sostenuto: in letteratura la forma è essa stessa già contenuto. Per una illustrazione più ampia di quanto, ai diversi livelli di analisi del testo, può definire la specificità dei testi letterari cfr. Chines, Varotti (2015<sup>2</sup>).

<sup>11</sup> Si può ricordare, con Segre (1982: 38-39) che «le esigenze di coerenza, evidenti nel discorso comune, sono diverse, più sottili e meno rigide nel testo letterario [...che] può essere apparentemente incoerente (una prosa futurista, una poesia surrealista, uno *stream of consciousness*) [...]». Insomma un testo letterario «è spesso una somma coerente di coerenze diverse».

intesa<sup>12</sup>. Il fatto è che in letteratura la creatività, parola chiave su cui non mi soffermo, può spingere a giocare con le regole (o con quelle che a certa grammaticetta scolastica sembrano tali) infrangendole o creandone di nuove.

### 3. TESTI NARRATIVI

Entro un discorso che non dimentica quanto sia importante che, nei processi di comprensione, si costruiscano e si attivino via via le competenze giuste, limitiamoci qui a considerare i testi narrativi. Sono testi su cui, a scuola, si potrebbe lavorare di più e meglio, senza pensare che siano quelli più semplici da capire. Quelli narrativi, orali o scritti, sono testi presenti ovunque e dappertutto, sia nella vita di tutti i giorni (c'è una 'narrativa naturale' che produciamo non appena raccontiamo anche un semplice fatterello accadutoci) sia in ogni ordine di scuola.

Dal contatto con questi testi, senza che ci se ne accorga, si costruiscono e depositano via via, nella memoria a lungo termine, gli schemi cognitivi che servono a capire le storie e a colmare inferenzialmente quanto i testi non dicono. Si tratta di *scripts*, in cui ci sono le azioni tipiche che ci si aspetta si verifichino in successione in situazioni date (e ben note in una data cultura), e di *plans*, in cui ci sono anche gli scopi legati a tali azioni tipiche. Ma anche schemi cognitivi dal contenuto più 'statico' come *frames* e *schemata* possono servire, dato che essi sovrintendono alla possibilità di capire le parti descrittive di cui, in misura più o meno ampia, i testi narrativi possono essere disseminati. Sullo sfondo di questi schemi, rispetto a quanto di stereotipico essi prevedono, si riesce poi a cogliere ciò che in un racconto accade (e che merita, in genere perché nuovo, inatteso o inedito, di essere raccontato). Un esempio: se il testo parla di un'operazione da fare, occorre attivare il *frame* corretto (la rappresentazione mentale dell'ambiente in cui l'operazione si svolge) e se il racconto ci porta in banca di fronte a uno sportello e un personaggio che è lì sente un che di freddo puntatogli all'improvviso alla tempia, scatta lo *script* "rapina" e inferiamo (anche se il testo non ce lo dice), che quell'oggetto possa essere una rivoltella.

I testi della narrativa letteraria sono testi di finzione, in versi (si pensi ai poemi epici o cavallereschi) o più spesso in prosa; creano mondi da capire attivando le conoscenze enciclopediche che abbiamo a proposito del mondo reale, se non altro per commisurare le eventuali distanze da questo reperibili nei mondi creati da alcuni testi, per esempio quelli fantastici o fantascientifici.

Sono però considerabili finzionali anche i testi narrativi usati spesso per creare il contesto di problemi matematici da risolvere. E, aprendo una piccola parentesi, si può ricordare ai docenti di matematica quanto gli esperti di didattica della matematica discutano sull'opportunità o meno di calare tali problemi in un tessuto narrativo. Sembra infatti che si finisca così per rendere il compito più difficile per gli alunni – è di questa opinione Rosetta Zan (2016a e 2016b) – mentre altri pensano che si tratti invece di una facilitazione, almeno in alcuni casi. Per esempio ci sarebbero conferme sperimentali sul fatto che sia utile, in particolare, creare contesti narrativi se si tratta di operazioni da fare con il denaro oppure se vengono coinvolti i numeri decimali (Paoli, 2014). In realtà, questi risultati controversi possono nascere dal fatto che spesso

<sup>12</sup> Per esempio, nel convegno nazionale Giscel di Locarno, Bruno Tognolini (in c.s.), nella sua relazione, ha parlato tra l'altro delle obiezioni di editor o di editori rispetto alle sue scelte di iniziare, in una filastrocca, quattro periodi in successione con una *E* congiunzione oppure di abolire la punteggiatura a fine verso. Obiezioni fatte senza tener conto delle sue scelte consapevoli, al fine di dare maggiore fluidità e continuità di 'respiro' ai propri testi.

manca, più in generale, la capacità di capire un testo narrativo in bambini che però, in fondo, non si aspettano di trovare un racconto facendo matematica e che vengono distratti facilmente da curiosità (e da particolari irrilevanti rispetto al problema posto) che impediscono loro di mettere a fuoco la questione matematica sottostante. Ne possono nascere così risposte peregrine. A chi tenti di mettersi nei panni di un bambino, per esempio, può venire in mente qualunque numero inferiore a 26 (0 compreso) come risposta possibile al seguente quesito:

Giovanni ha 15 caramelle. La mamma torna a casa e gliene porta 11.  
Quante caramelle ha Giovanni **adesso**?<sup>13</sup>

Infatti, se ci si lascia trascinare o distrarre dalla microstoria organizzata con i tempi di un presente (*ha, torna, porta*) interpretabile come ‘storico’, si può immaginare che Giovanni sia particolarmente goloso e che mangi subito un certo numero di caramelle, dato che quell’*adesso* finale può riferirsi a un momento non coincidente con quello in cui la mamma torna a casa, ma a uno successivo in cui la domanda viene formulata. E del resto anche i primi due presenti: *ha* del primo enunciato, *torna* e *porta* del secondo, si riferiscono a momenti non concomitanti ma successivi l’uno all’altro sull’asse della ‘storia’, in cui, rispetto alla situazione iniziale (*Giovanni ha 15 caramelle*), il ritorno della mamma con 11 caramelle costituisce quello che in un racconto è l’avvenimento (qui centrale e unico). Il testo, insomma, non esclude che possa intercorrere del tempo tra il ritorno della mamma e l’*adesso* in cui la domanda viene posta. Ci può dunque essere un’ellissi temporale. E le ellissi temporali sono tra l’altro frequenti nei testi narrativi, dove spesso ci accorgiamo solo da vari indizi, senza che venga detto esplicitamente, che mesi, giorni o anni possono essere trascorsi nella storia rispetto a quanto detto/narrato poco prima.

Nell’esempio di problema appena commentato, c’è dunque una formulazione ambigua oltre che ‘distraente’; ma anche in molti altri casi può insorgere una miscomprensione dovuta a una insufficiente capacità di capire la narrazione e di rappresentarsela mentalmente, attivando gli schemi cognitivi giusti e facendo le inferenze giuste<sup>14</sup>.

È uno schema cognitivo, oltre a quelli già citati, anche quello che “disegna” l’architettura del tipo testuale narrativo, costruito tenendo presenti alcuni parametri fondamentali: la scelta del genere (es.: fiaba, leggenda, romanzo) e dello scopo per cui si narra, il che cosa narrare relativamente a quali personaggi che si muovano in quale spazio, quando e come o perché, l’ordine da dare nel testo ai fatti narrati e così via, fino alle scelte linguistiche più minute e locali da effettuare.

Nei testi narrativi è comunque centrale lo sviluppo temporale di eventi e dunque, per capirli, occorre avere già maturato la capacità di percepire/concettualizzare il tempo e il suo svolgersi. Per rappresentarlo e organizzarlo testualmente, ci si serve di tempi e modi verbali che permettono di cogliere (Weinrich, 2004):

<sup>13</sup> È il terzo dei quattro problemi citati inizialmente in Cirina, Usai, Paoli (2006: 141), disposti secondo una scalarità esemplificativa che va da un minimo a un massimo di narratività.

<sup>14</sup> Non è dunque sufficiente evocare solo le eventuali difficoltà linguistiche (lessicali e/o sintattiche) dei problemi presenti nei manuali scolastici, dovute a enunciati lunghi e complessi, con subordinate e verbi infinitivi (la cui forma implicita comporta occultamento di chi compie l’azione) oppure a riprese pronominali a distanza o non perspicue, tra cui quelle con *ne* pronomi. Il valore di questo *ne* sembra ormai difficile da cogliere, se molti dicono e scrivono per esempio: «*ne* vede la *sua* bellezza», usandolo come una sorta di particella che pensano possa servire ad elevare il tono del discorso, senza accorgersi che il *sua* successivo è una zeppa. Per non parlare della possibile presenza di parole che non si capiscono e che non sono nel Vocabolario di Base dell’italiano (De Mauro, 2019), come le *caraffe* d’acqua o i *vespi* d’insalata che spuntano nel testo di alcuni problemi.

- differenze di piani temporali e alternanze tra sfondi e primi piani, cioè tra quanto, in italiano, si esprime con l'imperfetto, tempo continuativo e di sfondo e il passato remoto o il presente, tempi puntuali di primo piano. In questo caso si tratta del presente detto 'storico', ma che sarebbe meglio chiamare 'scenico' (Lavinio, 2022), perché, soprattutto nel parlato, il presente è il tempo usato più spesso per far procedere il racconto degli eventi, quasi attualizzandoli sotto i nostri occhi in vere e proprie scene in senso narratologico<sup>15</sup>. Ma tale presente scenico subentra spesso anche nella scrittura<sup>16</sup>, specie all'altezza delle scene dialogate, nelle porzioni di un testo che si fa 'scenico', piuttosto che narrativo;
- alternanze tra tempi narrativi e tempi commentativi, che permettono di distinguere gli eventuali commenti del narratore rispetto a quanto sta narrando e i fatti (e i personaggi) narrati (cioè tra tempi del passato per far procedere il racconto e il presente dell'enunciazione narrativa in cui il narratore si colloca);
- alternanze tra tempi della retrospezione (es.: trapassati che rinviano a fatti antecedenti a quanto viene narrato oppure che rimandano, a un certo punto del testo, a quanto è stato già narrato) o della prospezione (es.: futuri che anticipano quanto accadrà nel prosieguo della storia).

Come già detto, si dà troppo per scontato che tutti capiscano facilmente le storie<sup>17</sup>, con i loro andirivieni temporali e l'intrecciarsi di eventi che, oltre a non essere sempre disposti nei testi con una linearità che corrisponde alla successione logica e cronologica con cui si sono verificati, avvengono contemporaneamente in luoghi diversi. Sono fatti che le costrizioni della catena linguistica obbligano a porre nel testo (o *discorso*) in successione, ma che possono non essere in successione nella *storia*: è, in altre parole, il ben noto e quasi inevitabile scarto tra *intreccio* (corrispondente all'ordine dato dal testo ai fatti narrati) e *fabula* (da ricostruire ponendo in ordine tali fatti lungo un asse logico-cronologico).

Né è detto che sia così semplice conferire il corretto significato a un connettivo come *mentre*, che tipicamente, nelle narrazioni, introduce un fatto che si svolge contemporaneamente ad un altro (equivale a *intanto*, *nel frattempo* o simili), mentre in altri casi – come nel *mentre* qui appena usato – si tratta di un connettivo che istituisce una opposizione logica rispetto a quanto si è appena detto. Sono cose che sappiamo ma, mettendoci dalla parte di bambini e ragazzi, siamo davvero sicuri che tutti le sappiano o che colgano immediatamente differenze di questo tipo?

Inoltre, aldilà del disordine cronologico che possono avere nel testo, non si può dimenticare che i medesimi fatti possono anche essere ripetuti più volte: il racconto si fa *ripetitivo*<sup>18</sup> e così, con lo stesso fatto o avvenimento che torna ed è "narrato" o ripreso in punti differenti del testo, si ha una sottolineatura che corrisponde, probabilmente, alla centralità o rilevanza di quel fatto; una rilevanza che non può sfuggire e che la

<sup>15</sup> Per questa e alcune altre delle nozioni qui rapidamente evocate, cfr. almeno il 'classico' Genette (1976).

<sup>16</sup> Occorre ricordarlo perché in genere si citano come tempi per far procedere una storia solo quelli del passato, che per di più – come si raccomandava a partire dai primi anni di scuola – sarebbero da mantenere sempre uguali, senza "salti". Sembra cadere in questo equivoco anche il pur buono Ujcich (2020).

<sup>17</sup> Per non parlare di quanto si sottovaluti l'importanza di far produrre storie ai ragazzi. Dall'indagine di alcune docenti del Giscel Campania, presentata a Locarno (Belardini, Ianuario, Piantadosi, in c.s.), risulta che solo il 10% dei docenti intervistati (docenti di diversi ordini scolastici, ma soprattutto delle superiori) vede la scrittura creativa come una risorsa per potenziare la capacità di manipolare la lingua e solo il 4,5% vede nella scrittura e strutturazione di testi narrativi un'occasione per potenziare capacità logiche e di coerenza testuale.

<sup>18</sup> Nell'accezione tecnico-narratologica, un racconto è ripetitivo quando racconta *n* volte quanto, sull'asse della *fabula*, è successo una sola volta.

ripetizione contribuisce a radicare meglio, ancora una volta, nella memoria di chi legge e/o a mettere quanto è ripetuto più in alto nella gerarchia dei fatti che un autore può elevare a più significativi anche se apparentemente sembrano non esserlo. Ma, attenzione, talvolta anche un fatto solo accennato rapidamente, quasi un hapax, può poi rivelarsi centrale per l'interpretazione. Del resto, ogni testo ha in sé le chiavi dell'interpretazione più convincente e dunque non ci sono regole assolute da seguire: è sconsigliata un'osservazione meccanica fatta sulla base di un medesimo schema.

Anche il *ritmo*, inteso come lo spazio maggiore o minore dedicato dal testo a determinati eventi, è o può essere significativo. Tale spazio testuale può non essere proporzionale al tempo impiegato da quegli stessi fatti per svolgersi: può farsi un racconto molto dettagliato di quanto è accaduto in un solo anno o giorno, si può saltare a piè pari, omettendone la narrazione, oppure liquidare con poche battute, quanto è accaduto in interi decenni.

Si può aggiungere che l'analisi del racconto (o narratologia) ci ha ormai abituato a considerare come molto importante la distinzione tra chi vede e chi parla in un testo, cioè tra punto di vista e voce, con una pluralità di punti di vista e/o voci che possono intrecciarsi e sovrapporsi, e non semplicemente alternarsi. Le voci si alternano quando il narratore cede la parola ai suoi personaggi e si aprono le virgolette dei discorsi diretti; ma il narratore può anche incorporarle nelle proprie nel caso dei discorsi riportati indirettamente, mentre nell'indiretto libero e in altre forme di discorso ibridato si ha una sovrapposizione tra più voci che si fondono o i cui confini reciproci si dissolvono. Inoltre, sempre più di frequente, nella narrativa contemporanea, più lingue e varietà di lingua possono essere compresenti, mescolandosi o alternandosi nelle pagine di uno stesso testo, sia esso racconto o romanzo.

È inutile dire che le spie linguistiche di tutto ciò esigono competenze linguistiche fini. La comprensione, insomma, si realizza in un andirivieni continuo tra aspetti linguistici che non possono essere trascurati e aspetti più squisitamente letterari che permettano di apprezzare sempre meglio anche le scelte di stile e le peculiarità dei singoli autori che si leggano, compresi quelli in cui ci si imbatte fuori dalla scuola e, soprattutto, in cui ci si imbatte in futuro. La scuola, insomma, dovrebbe creare stabilmente quelle competenze che, terminati gli studi, permettono a un lettore avveduto di giudicare e apprezzare in totale autonomia la narrativa letteraria. C'è chi sostiene che curare a scuola lo sviluppo di tali competenze, che passano attraverso consapevolezze 'tecniche', relative alle questioni sopra ricordate, ostacolerebbe lo sviluppo del gusto per la lettura. Ma si può ribattere che, senza possedere tali consapevolezze di base, si rischia di non capire quanto si legge e dunque, con testi che non si capiscono o che si fa molta fatica a capire, perché dovrebbe maturare spontaneamente il gusto di leggerli? Non sarà che ai tanti non lettori esistenti in Italia non si sia insegnato davvero a leggere e a inforcare le lenti giuste (e parzialmente diverse da un tipo di testo all'altro) per capire?

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bazzanella C. (2011), *Numeri per parlare. Da 'quattro chiacchiere' a 'grazie mille'*, Laterza, Roma-Bari.
- Belardini R., Ianuario G., Piantadosi A. (in c.s.), "Didattica della scrittura: punti di vista e orientamenti. Un questionario-intervista", in Cignetti L., Fornara S., Manetti E. (a



- cura di), *La scrittura nel terzo millennio*, Atti del XXI convegno nazionale Giscel, Locarno, 18-20 novembre 2021, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Bernardini C., De Mauro T. (2003), *Contare e raccontare. Dialogo sulle due culture*, Laterza, Roma-Bari.
- Chines L., Varotti C. (2015<sup>2</sup>), *Che cos'è un testo letterario*, Carocci, Roma.
- Cirina L., Usai C., Paoli F. (2006), "La risoluzione di problemi aritmetici in un contesto narrativo", *Annali della Facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Cagliari*, vol. XXIX, pp. 141-149.
- D'Amore B. (2009)., "Matematica, stupore e poesia", in D'Amore B., Sbaragli S. (a cura di), *Pratiche matematiche e didattiche in aula*. Atti del Convegno Nazionale "Incontri con la matematica" n. 23 (Castel San Pietro Terme, 6-7-8 novembre 2009), Pitagora, Bologna.
- De Mauro T. (1994), *Capire le parole*, Laterza, Roma-Bari.
- De Mauro T. (2016), "«Non solo parole, non senza parole». La conquista dei significati scientifici", in De Renzo F., Piemontese M. E. (a cura di), *Educazione linguistica e apprendimento/insegnamento delle discipline matematico-scientifiche*, Aracne, Roma, pp. 27-35.
- De Mauro T. (2018), *L'educazione linguistica democratica*, a cura di Loiero S., Marchese A., Laterza, Roma-Bari.
- De Mauro T. (2019 [1980]), *Guida all'uso delle parole. Parlare e scrivere semplice e preciso per capire e farsi capire*, Laterza, Bari-Roma.
- Eco U. (1962), *Opera aperta*, Bompiani, Milano.
- Eco U. (1990), *I limiti dell'interpretazione*, Bompiani, Milano.
- Genette G. (1976), *Figure III. Discorso del racconto*, Einaudi, Torino.
- Jakobson R. (1966), "Linguistica e poetica", in Id., *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano, pp. 181-218.
- Lavinio C. (2021a), *Testi a scuola. Tra lingua e letteratura*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Lavinio (2021b), "Biglietto di andata e ritorno tra lingua e letteratura", in Setti R., De Santis C., Cella R. (a cura di), *Per una didattica della parola. Ascoltare, parlare, leggere e scrivere nella scuola primaria*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 23-40.
- Lavinio C. (2022 [2004]), *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*. Nuova edizione, Carocci, Roma.
- Lotman J. M. (1972-76), *La struttura del testo poetico*, Mursia, Milano.
- Paoli F. (2014), *Didattica della matematica: dai tre agli undici anni*, Carocci, Roma.
- Sabatini F. (1999), "Rigidità-esplicitzza vs. elasticità-implicitzza: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi", in Skytte G., Sabatini F. (a cura di), *Linguistica testuale comparativa*, "Etudes romanes 42", Museum Tusulanum Forlag, Copenhagen, pp. 141-172.
- Tognolini B. (in c.s.), "Lingua Pinocchio. Le peripezie della lingua italiana fra scuola e mercato, viste da uno scrittore per ragazzi", in Cignetti L., Fornara S., Manetti E. (a cura di), *La scrittura nel terzo millennio*, Atti del XXI convegno nazionale Giscel, Locarno, 18-20 novembre 2021, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Ujcich V. (2020), *Grammatica e fantasia. Percorsi didattici per l'uso dei verbi nella scuola primaria*, Carocci, Roma.
- Weinrich H. (2004 [1978]), *Tempus. Le funzioni dei tempi nel testo*, il Mulino, Bologna.
- Zan R. (2016a), *I problemi di matematica. Difficoltà di comprensione e formulazione del testo*, Carocci, Roma.
- Zan R. (2016b), "Dimensione narrativa e dimensione logica nei problemi di matematica", in De Renzo F., Piemontese M. E. (a cura di), *Educazione linguistica e apprendimento/insegnamento delle discipline matematico-scientifiche*, Aracne, Roma, pp. 37-55.

Zanzotto A. (1981), [intervento senza titolo], in Bertolucci A., Sereni V., Zanzotto A., Porta A., Conte G., Cucchi M., *Sulla poesia. Conversazioni nelle scuole*, Pratiche editrice, Parma, pp. 63-107.