LA SCRITTURA DI SAGGI INTERPRETATIVI

Tipologia A all'Esame di Stato

Maurizio Della Casa

Sommario

Verso un nuovo paradigma di scrittura
La tipologia A come saggio breve di interpretazione letteraria
Il problema retorico e l'analisi della consegna
Osservazioni e correttivi possibili
Strumenti per la pianificazione educativa
Costituenti del genere
Caratteristiche e struttura dei saggi interpretativi
Percorsi didattici
Esercitazioni di lettura interpretativa
Analizzare poesie, analizzare racconti
Il testo poetico
Il testo narrativo
Scrittura a partire da modelli
Dalla scrittura guidata alla lettura indipendente
Gestire il processo e applicare le strategie

Verso un nuovo paradigma di scrittura

La pratica dei diversi tipi[1] o, come oggi si preferisce dire, dei diversi generi testuali è uno dei capisaldi della attuale pedagogia della scrittura. Si ritiene necessario, in altre parole, che le attività compositive che si svolgono nella scuola si differenzino per scopi, forme e contesti, non diversamente da quanto avviene nell'universo della comunicazione sociale.

Questo orientamento, come è noto, è stato recepito anche nelle nuove disposizioni per gli esami di stato. Nella prima prova scritta, difatti, il candidato effettua la propria scelta in una gamma di proposte che non hanno più i connotati generici del tema tradizionale, ma si configurano – almeno in buona parte – come compiti di scrittura calibrati sulle pratiche testuali del mondo extrascolastico. Le opzioni proposte riguardano, così, l'analisi di opere letterarie (la tipologia A di cui qui ci occuperemo), il saggio breve, l'articolo di giornale, e via dicendo. Ciò implica che gli alunni, alla fine della scuola media superiore, siano in possesso di una adeguata competenza tipologica, che hanno progressivamente maturato nel susseguirsi dei cicli scolastici attraverso opportuni percorsi di insegnamento.

Tutto ciò sembra dare per scontato, tuttavia, che esista una comune consapevolezza dei vari tipi di testo, e che si possa fare riferimento a un quadro di conoscenze consolidate circa le loro caratteristiche e le loro funzioni.

Le cose, purtroppo, non stanno in questo modo. Non esistono difatti classificazioni sulle quali vi sia un accordo generalizzato, e le proposte circolanti sono tutte, per qualche verso, lacunose e approssimate, quando non patentemente artificiose. Negli ultimi anni, poi, il dibattito sui generi si è fatto particolarmente complesso, con l'emergere e il confliggere di nuovi approcci che ci sollecitano a un ripensamento di fondo. Qualche considerazione introduttiva su tale questione, pertanto, mi sembra essenziale per delineare un quadro minimo di coordinate entro le quali collocare quanto andremo successivamente dicendo.

Poiché i generi rappresentano eventi comunicativi complessi, costituiti di una pluralità di fattori (forma, contenuti, funzioni, partecipanti, canale di trasmissione, contesto socio-culturale, ecc.), i parametri in base ai quali definirli possono essere della natura più diversa. Non stupisce, pertanto, che l'analisi della letteratura (sempre più estesa) sull'argomento ci metta di fronte una pluralità di proposte. Con qualche semplificazione, possiamo tuttavia riportare i criteri utilizzati ai seguenti quattro: formale (strutture e linguaggio del testo), semantico (contenuti), cognitivo (operazioni mentali del soggetto scrivente), retorico-pragmatico (uso del testo nel contesto, con particolare attenzione, a seconda dei casi, allo scopo, alla funzione, ai destinatari, alla situazione socio-comunicativa). In alcuni casi si utilizza un solo criterio o una coppia di criteri, in altri si

[1] Negli scritti di linguistica testuale si parla preferibilmente di tipi testuali , lasciando il termine genere all'ambito letterario in cui tradizionalmente è stato usato. Quest'ultima etichetta ha perso oggi, però, la sua aura settoriale e prestigiosa, ed è impiegata da studiosi di varia appartenenza (specie nell'ambito della cosiddetta «nuova retorica») per riferirsi a categorie distintive di discorsi scritti e parlati di qualsiasi tipo. Si considerano generi, così, la lettera commerciale come l'intervista, il sonetto non meno della cronaca sportiva

© 2006 Nuova Secondaria EDITRICE LA SCUOLA

ricorre a più criteri, di cui uno appare però solitamente prevalente.
Tradizionalmente, si privilegiano i primi due approcci (formale e semantico). Ma ciò è considerato da molti limitante, dal momento che i testi non possono essere visti soltanto come prodotti caratterizzati da tratti «interni», ossia da certe forme e da certi contenuti. Essi costituiscono anche delle azioni che hanno luogo in un contesto, sono dirette a determinati destinatari e si propongono degli obiettivi. Sono più precisamente – come oggi, nel clima di un rinnovato interesse per la retorica, si va spesso dicendo – delle azioni retoriche, intendendo per azione retorica l'uso di uno scritto (o di un messaggio orale) per raggiungere uno scopo in una situazione.
Di qui lo spostamento della attenzione sulle caratteristiche «esterne», come lo scopo e gli elementi del contesto (in particolare i destinatari), che hanno un ruolo essenziale nella costruzione del testo in quanto si riflettono sulle sue caratteristiche costitutive, come la scelta dei contenuti, la sintassi, il lessico e l'organizzazione, che debbono risultare adeguati alla azione da realizzare.
Alla concezione formale del genere si è andata dunque sostituendo una concezione retorico-pragmatica, che ha assunto un rilievo crescente soprattutto sul terreno dell'insegnamento della scrittura. Come scrive Carolyn Miller[2], il genere è una azione sociale che si esercita in una situazione, ossia un complesso di persone, eventi, oggetti e relazioni che presentano una esigenza che può essere soddisfatta attraverso la mediazione di un discorso. Ma giorno per giorno occorrono situazioni comparabili che sollecitano risposte comparabili, ossia discorsi con caratteristiche formali e sostanziali simili. Queste forme ricorrenti divengono una tradizione che tende a funzionare come un vincolo su ogni nuova risposta. Concetto cruciale della teoria è dunque che il genere è una strategia sociale standardizzata, che si esprime attraverso una forma di discorso che si è andata evolvendo storicamente per rispondere a tipi ricorrenti di situazione retorica.

Non dobbiamo pensare, tuttavia, che tale forma di discorso sia costrittiva, e che l'identità dei generi si fondi su un numero fisso di caratteristiche essenziali. Nei testi concretamente realizzati (gli esemplari del genere) tali caratteristiche possono difatti presentarsi solo in parte, risultare sfocate, sovrapporsi a quelle di altri tipi testuali, e alla fine ciò che ci fa dire che un testo appartiene a un certo genere non è l'aderenza a schemi rigidi, quando una ponderata e flessibile valutazione delle «somiglianze di famiglia».
Possiamo comprendere meglio questa dinamica ripensando a come si vanno costituendo gli schemi di genere. Essi sono il risultato storico (quindi mai definitivo e sempre aperto a modificazioni) del rinvenimento di somiglianze fra i testi prodotti nella comunità: somiglianze di scopo, contesto e strutture, che ci fanno vedere tali testi come appartenenti, appunto, a una medesima famiglia. Nello schema si vanno così ad inscrivere gli elementi comuni, che presentano però diversi gradi di importanza, a seconda che siano stati ritrovati più o meno spesso nelle istanze comunicative (risultando dunque più o meno probabili) e che siano considerati più «tipici» dagli utenti. Una volta che lo schema ha assunto una certa stabilità, ed è entrato a far parte del patrimonio culturale del collettivo, i testi prodotti verranno considerati esemplari del genere non perché realizzano tutte le caratteristiche in esso previste, ma in quanto ne presentano almeno una parte, con una prominenza sufficiente a far percepire una «somiglianza di famiglia» con altri testi della stessa classe. Vi saranno testi, peraltro, che appariranno più rappresentativi del genere (più prototipici) in quanto soddisfano in modo esteso ed evidente le sue proprietà «centrali», ed altri che risulteranno meno rappresentativi, in quanto ne soddisfano solo alcune, o soddisfano soprattutto proprietà marginali.
Il genere, dunque, non deve essere visto come un insieme di proprietà che sono singolarmente necessarie e cumulativamente sufficienti per identificare gli esemplari, ma come un aggregato elastico di caratteristiche che possono occorrere con diversi gradi di probabilità. Dal punto di vista dell'insegnamento della scrittura ciò significa che esso non può essere presentato come una formula statica, ma piuttosto come un campo aperto e dinamico di potenzialità.

La «tipologia A» come saggio breve di interpretazione letteraria

La tipologia A della prova scritta viene definita, nel D. M. n. 356 relativo alle modalità di svolgimento degli esami, come «Analisi e commento, anche arricchito da note personali, di un testo letterario o non letterario, in prosa o poesia». Più sinteticamente, nelle tracce proposte in questi primi anni, si parla di Analisi del testo. Su questa etichetta, non felicissima, è necessaria qualche riflessione, così da delimitare con più chiarezza l'ambito tipologico al quale, pur se di sghembo, si fa riferimento, e dunque il genere (o i generi) di scrittura con cui ci si dovrà misurare nella elaborazione di un percorso didattico che possa abilitare gli allievi ad

[2] C. Miller, *Genre as Social Action*, in: Freedman A. e Medway P. (a cura di), *Genre and the New Rhetoric*, Taylor & Francis, London 1994, pp. 23-42.

© 2006 Nuova Secondaria EDITRICE LA SCUOLA

affrontare la prova con un adeguato equipaggiamento.
Nella consegna definita come analisi del testo, in effetti, si richiede non soltanto di analizzare, ma di esporre una comprensione complessiva, di interpretare, di spiegare, di commentare, di approfondire. Un insieme complesso, dunque, di azioni discorsive che ci riportano, a me pare, a quella classe di scritti che sono generalmente etichettati come Saggio letterario (*literary essay*, nella tipologia corrente della manualistica anglosassone). Si potrebbe obiettare che nel citato D. M. si parla di «testo letterario o non letterario». Ma la prova è strutturata in modo tale da doversi proporre necessariamente, o quantomeno preferenzialmente, un oggetto d'indagine «a interpretazione aperta» e dunque di natura letteraria o ad essa assimilabile, prova ne sia che nelle tracce sinora proposte figurava, come testo da esaminare, una poesia (preferita ai testi narrativi anche per l'ovvia esigenza di contenere le dimensioni). L'eventualità che possa essere proposto un testo non letterario (come una dimostrazione scientifica, una argomentazione filosofica o un rapporto informativo) appare perciò remota, perché in questo caso verrebbe a cadere o a ridimensionarsi fortemente la possibilità di quella interpretazione personale alla quale gli estensori della traccia ministeriale sembrano attribuire un ruolo cruciale. Si richiederebbero inoltre, per ciascun tipo di testo, competenze ad hoc e strategie di lettura e di scrittura specifiche, così da rendere impossibile una previsione ragionevole del tipo di compito da affrontare e da impedire in pratica all'insegnante di predisporre un itinerario di lavoro propedeutico che abbia una qualche efficacia.
Il saggio letterario, come si sa, è uno scritto su un tema delimitato dell'universo della letteratura, che si rivolge a un pubblico di esperti o semi-esperti, e in cui si espone il frutto della osservazione e dell'approfondimento personale, con l'eventuale sostegno di riferimenti culturali. Il taglio è generalmente specialistico o comunque sostenuto, con la presenza, in vari casi, di apparati critici (note e bibliografia), pur se essenziali. Vi sono tuttavia vari modi, o generi più specifici, in cui il saggio letterario si può realizzare. Ne considererò qui soltanto tre:

1. Saggio-ricerca. È un testo in cui si affronta un problema letterario (ad es., *Funzioni del mito classico nella letteratura arcadica*) utilizzando quanto hanno scritto, sull'argomento, studiosi e ricercatori accreditati. Si tratta dunque di consultare delle fonti, di cercarvi informazioni e riflessioni utili, di confrontarle, di elaborare un proprio pensiero e di organizzare il tutto in modo unitario in base alla questione affrontata e alle idee-chiave elaborate durante il processo. Questo tipo di scritto è spesso praticato nella scuola, anche se in forme spesso più riproduttive che critiche e trasformative.

2. Saggio interpretativo a dominante argomentativa. Il soggetto è qui un singolo testo-sorgente, rispetto al quale si formula una tesi interpretativa o una valutazione critica di carattere generale che viene sostenuta con argomenti che si appoggiano agli elementi del testo stesso o a dati del contesto. Per esempio, *La casa dei doganieri,* di Eugenio Montale, è una amara meditazione sulla impossibilità di comprendersi e di comunicare. Scopo dello scritto è dunque persuadere della validità dell'ipotesi interpretativa, che costituisce il filtro in base al quale si selezionano le cose da osservare, e il nodo centrale su cui vanno a convergere via via i diversi riscontri. È in funzione di tale ipotesi, difatti, che si cercano nel testo elementi di contenuto o tratti linguistici e formali che possano costituirne delle evidenze giustificative.

3. Saggio interpretativo a dominante espositiva/esplicativa. Anche qui il soggetto è una singola opera. Chi scrive, peraltro, non si propone di focalizzare una ipotesi interpretativa portante, in relazione alla quale scandagliare il testo. Piuttosto, esplora e discute liberamente i diversi aspetti, ai vari livelli costitutivi, allo scopo di evidenziare e spiegare tutto quanto possa rivelare, ai suoi occhi, il significato e la specificità del romanzo, della poesia o del racconto affrontati. Lo scritto che ne risulta è l'esposizione di quanto si è saputo vedere e capire, sui piani delle idee esplicite e implicite, delle scelte lessicali, dei costrutti, dei sensi da questi suggeriti e delle loro relazioni reciproche. Potremmo dire che esso è la «messa in forma» dei risultati di una lettura critica e concentrata: di come si è compreso, in altre parole, il testo, e del perché lo si è così compreso. Un saggio di questo genere, come si vede, non si limita ad elencare e descrivere tratti, ma intende interpretarli, spiegarli e, il più possibile, porli in rapporto. Vi sono anche qui, pertanto, elementi di argomentazione, dal momento che ogni proposta esplicativa dovrebbe essere seguita dalle evidenze che la supportano. Si tratta però di elementi parziali e localizzati, che non si compongono in un arco argomentativo continuo e gerarchizzato, retto da una tesi unitaria di testa (come avveniva nel caso precedente).
Dal modo in cui sono formulate le tracce ministeriali, mi pare evidente che il genere di scrittura a cui si pensa è quello illustrato al punto 3. Si tratta dunque di realizzare un saggio letterario (breve) di tipo interpretativo, a dominante espositivo/esplicativa. Ho aggiunto fra parentesi l'aggettivo breve, perché è difficile pensare che uno studente di scuola media superiore, nel contesto specifico dell'esame, possa proporsi di realizzare uno scritto di ampie dimensioni. Questa osservazione, nella sua banale ovvietà, ci potrebbe indurre ad avanzare qualche

© 2006 Nuova Secondaria EDITRICE LA SCUOLA

domanda impertinente: che cosa differenzia alla fine, da un punto di vista tipologico generale, la prova della categoria A, di cui qui ci occupiamo, da quella della categoria B, e che cosa ha potuto indurre gli estensori a parlare di «saggio breve» solo nel secondo caso, evitando accuratamente una simile etichetta nel primo, che pure non si saprebbe come classificare altrimenti? Non intendo addentrarmi, in questa sede, in simili discussioni: ma non posso non rilevare la vaghezza di contorni, l'approssimazione e le intersezioni di aree che caratterizzano la geografia «tipologica» che è alla base delle consegne redatte dagli esperti ministeriali[3].
Ho detto sopra che il genere di scrittura a cui plausibilmente rinvia la prova A è il saggio interpretativo a dominante espositivo/esplicativa. Non vorrei escludere del tutto, però, la seconda opzione, quella cioè del saggio a tesi, che potrebbe costituire una più significativa testimonianza della capacità dello studente di affrontare criticamente un testo e di pianificare uno scritto personale e organicamente strutturato. La presenza, nelle tracce, di una griglia pre-confezionata di domande costituisce, indubbiamente, un ostacolo in questa direzione (e, più in generale, come si avrà modo di elucidare più avanti, l'inutile ingabbiamento di un processo interpretativo che dovrebbe essere gestito liberamente dal candidato, sulla base delle strategie acquisite nel percorso formativo). Tuttavia, è forse possibile «orientare» i quesiti in funzione di una tesi centrale, che diventerebbe così l'elemento aggregante e giustificativo dei diversi riscontri. Deve essere chiaro comunque che scegliendo questa seconda opzione si ristruttura, in qualche misura, la consegna, forzandone le chiusure e scompaginandone le implicite indicazioni di svolgimento. Non tutti i commissari d'esame potrebbero apprezzare tanto coraggio.

Il problema retorico e l'analisi della consegna

La scrittura di un testo costituisce un problema retorico complesso, in cui lo scrivente deve darsi innanzitutto una chiara rappresentazione del compito. Questo include essenzialmente gli scopi dello scritto, gli argomenti da trattare, il modo in cui elaborarli, i lettori e le loro aspettative, il formato testuale. Nella prova d'esame, come d'altra parte assai spesso nella scuola, si parte da una consegna che fornisce, in modo esplicito, una parte degli elementi necessari a tale rappresentazione, mentre altri restano inespressi, e debbono perciò essere costruiti per inferenza. Saper analizzare la consegna cogliendone le assunzioni, spiegandone i termini-chiave, portandone in luce i criteri non detti è dunque di importanza essenziale per avviarsi costruttivamente all'atto compositivo, ossia per definire quello che gli psicologi chiamano «lo spazio del problema».
Facendo riferimento alle tracce ministeriali proposte in questi anni, vediamo di esaminarne alcune delle richieste ricorrenti, così da comprenderne la logica e da preparare gli studenti ad affrontare con consapevolezza le prove che verranno.

Comprensione complessiva. Una richiesta di lavoro che possiamo aspettarci è quella di riassumere il contenuto del testo, dopo averne effettuato una prima lettura. Sono in gioco qui due elementi chiave: la comprensione «complessiva» e il riassunto. Un testo, come è noto, viene compreso quando si elabora una rappresentazione mentale soddisfacente dei suoi significati. La rappresentazione può essere più o meno ricca e articolata, e nel caso di un'opera letteraria, che presenta come sappiamo una pluralità di livelli, si viene costruendo attraverso letture successive che si propongono di penetrare il testo, via via, da diverse angolature. La comprensione «complessiva» cui qui si allude è evidentemente quella comprensione globale di base che si propone di cogliere i contenuti informativi più immediati: ciò che si racconta, si descrive, si esprime al livello referenziale del discorso. Non si tratta, tuttavia, di una operazione banale, che possa essere attuata attraverso una rapida e singola lettura del testo.
Di fronte a un brano letterario dal linguaggio non agevole, scritto in un'epoca e in una situazione spesso distanti dal mondo del lettore, quest'ultimo deve mettere in atto difatti un processo elaborativo che richiede più di una lettura. E' necessario che assuma anzitutto un orientamento, rendendosi conto del tema trattato e del contesto (storico, biografico o culturale) in cui lo scritto si colloca. Esamina, a questo scopo, il titolo, dà una prima scorsa al testo, considera, se sono presenti, materiali introduttivi o note che possano agevolargli il compito. Dopo di che può ripercorrere più lentamente il testo, cercando di cogliere, parte dopo parte, i sensi che vi sono svolti, e di distinguere gli elementi principali (il nocciolo) da quelli secondari.
Una volta realizzata tale comprensione, occorre tradurla in un riassunto scritto, ossia in un sommario che riproduca in breve, e quindi a un livello più alto di astrazione, i contenuti individuati. Operazione, anche questa, non semplice, perchè occorre dar forma linguistica alla rappresentazione che abbiamo elaborato, condensare i nuclei salvaguardandone la chiarezza, bilanciare reciprocamente gli elementi in modo che

[3] 3. Ho discusso questi aspetti nell'articolo «Alla ricerca di una bussola», sul n. 6, 2000 di «Nuova Secondaria».

© 2006 Nuova Secondaria EDITRICE LA SCUOLA

riflettano l'importanza relativa che essi hanno nel testo sorgente (non si possono dedicare otto righe a un'idea sviluppata in tre versi, e due all'idea sviluppata nei successivi dieci), connetterli in una esposizione continua e unitaria.

Analisi e interpretazione. Secondo le correnti definizioni dei dizionari, l'analisi è la scomposizione di un oggetto nelle sue parti, allo scopo di condurne un esame accurato. Nello studio dei testi letterari, il termine viene usato tuttavia in una accezione assai ampia, così da comprendere tutti quegli interventi che mirano a identificare, descrivere, spiegare sia le caratteristiche d'insieme (come il metro) sia le componenti del testo ai diversi livelli (segmenti di discorso, temi, personaggi, costrutti sintattici, figure retoriche, ecc.). Si tratta dunque di un tipico termine-ombrello, dai contorni sfumati, che ricopre l'intera gamma di riscontri che si riferiscono a elementi materialmente individuabili del testo.
E' importante notare che l'analisi raramente si esaurisce in una pura ricognizione anatomica o formale (come potrebbe essere l'osservazione che una poesia è costituita di quattro strofe di endecasillabi, con rima ABBA), ma è quasi sempre coniugata alla interpretazione, ossia al processo mediante il quale si assegnano significati agli elementi osservati. Questa stretta interdipendenza fra analisi e interpretazione è stata tenuta presente sin qui nella griglia di domande che figurano nelle tracce ministeriali, e che invitano lo studente, in gran parte dei casi, a portare l'attenzione su tratti linguistici e formali, spiegandone il senso o illustrandone la funzione.
Commento. In stretta associazione con la analisi può comparire la richiesta di esporre osservazioni sul testo in un commento personale. *Commento*, come si sa, è una espressione tipicamente ambigua che si può prestare a diverse interpretazioni. Cesare Segre lo definisce come «un apparato di illustrazioni verbali destinato a rendere più comprensibile un testo», che «costituisce sempre l'esplicitazione di tutto ciò che nel testo resta implicito»[4]. La funzione del commento è dunque quella della *explanatio*, che può investire molteplici livelli: linguistico, retorico, stilistico, metrico, e via dicendo. In ogni caso, esso è tenuto a seguire rigorosamente l'andamento lineare del testo dall'inizio alla fine, così da accompagnarne «passo dopo passo il respiro». In questa accezione, dunque, il commento si configura come un vero e proprio genere, che si differenzia dal saggio critico sia nello scopo (esplicare, più che proporre prospettive interpretative personali) e nella sua stretta aderenza alla sequenzialità dell'originale. Non è questo, evidentemente, il tipo di commento che le tracce ministeriali ci invitano a realizzare, visto che deve trattarsi soltanto di un segmento che si inserisce all'interno di uno scritto più ampio e che è successivo alla analisi. Piuttosto, si fa implicito riferimento a quella accezione più diffusa, e se vogliamo più aperta e flessibile, che vede nel commento una riflessione personale e relativamente libera su un oggetto (un testo, ma anche un avvenimento o una situazione). Riflessione che può svilupparsi in più direzioni: l'interpretazione d'insieme (con l'enucleazione dei temi e dei motivi portanti), la valutazione (estetica, etica, culturale), la risposta affettiva, ossia l'espressione di ciò *che il testo muove in noi* (reazioni emotive, associazioni, collegamenti con la nostra esperienza). Qualcosa di molto simile, dunque, a ciò che qualcuno ha chiamato «lettura creativa»[5].

Contestualizzazione. Si chiede qui di riflettere sulle relazioni fra il testo e il contesto, o meglio uno o più dei possibili contesti ai quali l'opera si può rapportare. In particolare, si potrebbe fare esplicito riferimento a:

a) *altre opere dello stesso autore*, dunque il contesto intertestuale. Un testo, come è ovvio, è in connessione con altri testi del medesimo autore, così che temi e tratti stilistici presenti in un'opera possono trovare riscontri e chiarificazioni in altre opere. Il testo in esame si inserisce dunque nella cornice di una sorta di testo più esteso (l'insieme degli scritti del medesimo autore) in cui occupa una certa posizione e da cui per più aspetti è illuminato e condizionato. Lo studente, ovviamente, non potrà andare oltre confronti limitati e circoscritti con qualche testo conosciuto. Ma già questo può essere sufficiente ad aprire prospettive più articolate di indagine e a identificare costanti di contenuto, di pensiero e di stile o, se si vuole, a cogliere alcune linee della «poetica» dello scrittore.
b) *Altri testi di autori contemporanei*. La riflessione intertestuale si allarga a considerare testi di altri scrittori che hanno operato nello stesso periodo, e quindi hanno vissuto e interpretato, con voce affine o divergente, la stessa temperie culturale, storica, sociale. Si possono qui evidenziare omologie tematiche e formali, oppure contrasti che permettono di meglio caratterizzare - attraverso il confronto - le caratteristiche del testo esaminato. Pensiamo, per fare un esempio, a un raffronto fra Saba e

[4] **4.** C. Segre, *Notizie dalla crisi. Dove va la critica letteraria*, Einaudi, Torino 1993, p. 263.

[5] **5.** E. L: Roughton, *Creativity as a factor in reading achievement,* in F. Boschi, Psicologia della lettura, Giunti-Barbera, Firenze1977

© 2006 Nuova Secondaria EDITRICE LA SCUOLA

D'Annunzio: da un lato, la poetica della vita quotidiana, dell'antiretorica, del significato delle piccole cose, del linguaggio umile e dimesso, dall'altra (si vedano *La pioggia nel pineto* o *La sera fiesolana*, che dovrebbero far parte del repertorio di conoscenze letterarie dagli studenti) la predilezione per le esperienze insolite e preziose, il sensualismo, il raffinato virtuosismo verbale che attinge a una pluralità di registri e che sconfina talora con l'artificio.
c) *Correnti artistico-letterarie* coeve, con le quali l'autore può essere in consonanza o dissonanza. Una riflessione su simili aspetti richiede evidentemente che lo studente possieda un adeguato retroterra conoscitivo, relativamente sia all'orientamento estetico e letterario dell'autore, sia alle tendenze più generali della vicenda letteraria e artistica del tempo. Richiede, inoltre, che sappia far interagire questi due insiemi di conoscenze, così da produrre idee e osservazioni significative circa le loro relazioni. Non so in quanti casi ci si possa aspettare che un alunno del triennio possa produrre, su questo piano, un pensiero elaborato e personale, che vada oltre le reminiscenze manualistiche.
d) *La situazione socio-economica e politica del tempo.* Ogni testo nasce in una situazione storica, di cui riflette e interpreta in qualche modo i problemi, gli eventi, gli orientamenti. Da una parte, dunque, attraverso il testo possiamo cogliere più a fondo, attraverso il filtro di un protagonista acuto e sensibile, alcuni aspetti della realtà; da un'altra parte la conoscenza di questa realtà ci permette di mettere meglio a fuoco, e di capire nelle loro motivazioni, fatti, riferimenti e situazioni presenti nel testo o da esso implicati. Sono due, pertanto, le domande che possiamo porci: che cosa il testo ci permette di comprendere del suo tempo, e che cosa quanto sappiamo di questo tempo ci permette di comprendere del testo.

Osservazioni e correttivi possibili

Stando alle indicazioni delle consegne ministeriali sin qui proposte, dunque, lo studente dovrebbe stendere uno scritto che, in linea di massima si apre con un sommario dei contenuti informativi del testo, prosegue con una analisi che consiste, in realtà, nella risposta disciplinata alle domande di un questionario, si conclude con osservazioni sul contesto culturale e storico. Un percorso, dunque, che può sembrare rigidamente prestrutturato, e che presta il fianco a varie osservazioni, di alcune delle quali pare opportuno tenere conto, in vista di una utilizzazione non meramente compilatoria e scolastica della traccia. Mi limiterò qui a a qualche riflessione su due punti.

1. Per quanto riguarda la redazione iniziale di un «riassunto», nascono fondate perplessità per ciò che riguarda, quantomeno, i testi di natura poetica. Se la scrittura di un testo, nel suo insieme, è guidata da uno scopo, e se ciascuna delle sue parti intende realizzare un sotto-scopo funzionale al primo, quale può essere lo scopo di un riassunto nella economia di un saggio interpretativo che ha per oggetto una poesia? In generale, si redigono sommari in tutti i casi in cui vi è l'esigenza di disporre di testi abbreviati, sia per ridurre il carico informativo degli originali, e quindi l'impegno per la elaborazione cognitiva e la memorizzazione, sia per guadagnare tempo nell'apprendimento o nella consultazione successivi. Bisogno che non avvertiamo certo di fronte a testi da cui sappiamo che non ricaveremo tanto informazioni sul mondo o pacchetti di conoscenze, quanto una esperienza di senso diffusa e profonda, nell'ottica di quello che Barthes chiamava «il piacere del testo». E' il caso, come è ovvio, delle opere letterarie. Si può pensare che rivesta ancora una qualche utilità la sintesi del *plot* di un testo narrativo (sia esso in prosa, come un racconto, o in versi, come un poema epico o una ballata romantica). Assai meno giustificato, invece, è il sommario - inteso in senso stretto - di una lirica, il cui significato si affida essenzialmente alla elaborazione linguistica e strutturale, alla significanza dei dettagli, alla interrelazione dei livelli costitutivi.
Non si può non sottolineare, poi, che invitando a redigere, come prima operazione compositiva, il riassunto, si dà luogo a una perniciosa confusione fra la logica del processo di comprensione e quella della stesura e della organizzazione testuale della comprensione raggiunta. Secondo le indicazioni delle ultime tracce ministeriali, si dovrebbe effettuare una prima lettura del testo, ricavarne una comprensione di base, stendere di qui un riassunto e piazzarlo all'inizio dello scritto. Si passerebbe, quindi, a una seconda fase, in cui si risponde alle domande della griglia, e via di seguito. Ma ciò è in contraddizione sia con le procedure che qualsiasi lettore competente utilizza nell'accostarsi a una poesia, sia con le strategie di una buona scrittura. È indubbio che proponendosi di capire un testo letterario (e specie una poesia) se ne effettua all'inizio una lettura orientativa, così da percepirne l'orizzonte di senso, il tema trattato, gli eventi o le cose investiti, la forma. Ma la comprensione così realizzata è approssimata, lacunosa, costellata di vuoti e di interrogativi. La sua funzione è quella di permetterci di delineare una prima immagine globale del testo, per quanto

© 2006 Nuova Secondaria EDITRICE LA SCUOLA

provvisoria e sfocata, a partire dalla quale sarà possibile, in una seconda lettura, cercare di rispondere alle domande lasciate aperte, colmare le lacune, approfondire le congetture, realizzare «il significato non ancora compiuto, rifacendo il percorso dalla fine al principio, dalla totalità al singolo elemento»[6]. La prima lettura, dunque, non ci permette di comprendere, ma solo di avviarci a comprendere, è dunque uno stadio preliminare che può dar luogo a note ed appunti, ma che è poco sensato formalizzare da subito in un paragrafo «finito» da piazzare in testa al saggio. Quest'ultimo, infatti, non può essere il resoconto di un itinerario di lettura, ma l'esposizione dei risultati ai quali, alla fine del percorso, siamo pervenuti. E non è un caso che tutte le ricerche sulla composizione e i manuali operativi circolanti concordino nel rilevare che l'introduzione, prima parte dello scritto, è in realtà l'ultima che dovrebbe essere stesa: solo quando lo scrittore ha maturato e chiarito le proprie idee può pensare di stenderne il biglietto di presentazione.
Tirando le somme, il «riassunto del contenuto informativo«, costituisce, di per sè, un incipit discutibile e di sapore scolastico, che non può essere comunque redatto dopo una prima scorsa del testo. Molto più opportuno mi sembra un inizio in cui si inquadra brevemente l'opera (specie se poetica) nel suo contesto e si anticipano le principali risultanze della sua interpretazione, ossia quei nuclei tematici e quelle peculiarità stilistiche che si è stati in grado di cogliervi. A ciò si potrà far seguire un sommario essenziale dei contenuti (visto che della traccia si deve pur tenere conto) che acquisterà comunque, in questa impostazione, legittimità e senso. Un commissario d'esame intelligente non potrà che apprezzare una simile soluzione.

2. **Non posso esimermi, per concludere, dal mettere in discussione la centralità**, nelle consegne ministeriali sin qui proposte, di un questionario che dovrebbe guidare l'allievo nella analisi e interpretazione del testo. I questionari, lo sappiamo bene, possono essere utili in fase di esercitazione, quando sono usati come «facilitatori» per agevolare l'apprendimento di certe procedure di smontaggio e di analisi ravvicinata delle diverse proprietà di un testo. Ma l'obiettivo di queste esperienze didattiche è l'acquisizione graduale, da parte degli studenti, di un repertorio di strategie di lettura e interpretazione che essi debbono essere poi in grado di applicare in modo autonomo, attivando la competenza acquisita. Ora, si sa leggere e analizzare un testo letterario (e non solo) quando si è capaci di esplorarlo, di porsi domande, di formulare e verificare ipotesi, di sostenere un dialogo attivo con il discorso dell'autore. E' questo che gli allievi avrebbero dovuto imparare attraverso anni di scuola, e che alla fine del ciclo formativo la prova del tipo A dovrebbe testare.
Dando una griglia serrata da seguire, ci si impedisce, di fatto, di accertare se essi sono in grado di scegliere e mobilitare strategie d'indagine adeguate, assumendosi la responsabilità di rispondere alla sfida del testo. Oltre a ciò, se ne limita e imbriglia l'iniziativa critica, dal momento che mentre li si costringe a portare l'attenzione su una gamma predeterminata di tratti, se ne distoglie l'attenzione da altri, forse non meno significativi, che avrebbero potuto individuare. E, ancora, vi è il pericolo che l'ordine delle domande, che toccano via via punti successivi del testo, suggeriscano che sia questa la corretta sequenza alla quale attenersi nella analisi (e quindi da seguire nella messa in forma scritta delle risposte), mentre un percorso analitico può svilupparsi in vari altri modi, altrettanto legittimi. Molto meglio sarebbe dunque se si tralasciasse nel futuro il questionario, limitandosi a fornire qualche strumento di supporto contestuale un po' più esteso. O quantomeno, se proprio si vuole agevolare il compito allo studente, fornendogli suggerimenti sui tratti da porre sotto osservazione, andrebbe comunque evidenziato che si tratta soltanto di un campione orientativo delle «cose interessanti» su cui riflettere, privo di qualsiasi carattere costrittivo e da utilizzare pertanto in modo elastico e aperto.
Se le cose rimarranno così, peraltro, è giocoforza trovare una mediazione fra l'impostazione della traccia, da cui non si può prescindere, e le esigenze di una buona scrittura, che l'insegnante - dati gli obiettivi formativi che si propone - non può trascurare. Credo che una soluzione ragionevole possa consistere nell'educare i ragazzi a un uso intelligente e flessibile del questionario. Il che vuol dire, in primo luogo, che esso va considerato come un'utile risorsa, che però non esaurisce, e non intende esaurire, gli spazi d'indagine, ma prospetta soltanto alcune piste di lavoro che è sempre possibile integrare con ulteriori rilevazioni. In secondo luogo, si deve tenere ben presente che l'ordine in cui si susseguono le domande non comporta alcun vincolo per quanto riguarda la successione delle operazioni di analisi-interpretazione, e, a maggior ragione, l'organizzazione delle parti del testo.

[6] **6.** H. R. Jauss, *Estetica e interpretazione letteraria*, Marietti, Genova 1990, p. 160.

© 2006 Nuova Secondaria EDITRICE LA SCUOLA

Strumenti per la pianificazione educativa

Il tipo di testo che gli allievi debbono imparare a padroneggiare è dunque il *saggio interpretativo a dominante espositiva/esplicativa,* di cui cercherò di illustrare, di seguito, le caratteristiche salienti. Vedremo, poi, come si possa pensare a uno «schema» testuale di riferimento sia per le esercitazioni che per la stesura della prova d'esame.
Il genere va considerato come una azione retorica complessa utilizzata dai membri di una comunità discorsiva per rispondere a scopi e situazioni ricorrenti. Possiamo capire, apprendere e usare un genere, pertanto, se non ci limitiamo a considerare la forma testuale, ma prendiamo in considerazione vari altri fattori. Qui di seguito rileviamo e descriviamo le peculiarità dei diversi generi (dunque non solo quello di cui ci stiamo occupando). Vedremo di seguito come partendo di qui possiamo delineare il "profilo" di massima del nostro saggio.

Costituenti del genere

1. Scopo. Ogni genere si propone di soddisfare esigenze di un certo tipo, dunque di realizzare scopi che, in linea di principio, si ritrovano nelle diverse occorrenze di quel genere. Per esempio, le cronache giornalistiche si propongono di tener aggiornati i lettori sugli eventi del mondo, le ricette di fornire delle procedure per la realizzazione di un certo piatto, e così via. Può avvenire peraltro, che il medesimo testo presenti più scopi, fra i quali è difficile stabilire quale sia quello principale. Per esempio, un resoconto parlamentare può proporsi non solo e non tanto di informare, quanto di influenzare la pubblica opinione, o di presentare in una luce favorevole o sfavorevole le diverse parti in gioco. Parlando di scopo caratteristico di un genere non possiamo che riferirci, pertanto, a quello che vorrei chiamare scopo istituzionale, ossia lo scopo che si presume sia esercitato in via primaria.

2. Udienza. Ciascun genere tende a indirizzarsi a una particolare udienza: un lettore individuale, un pubblico generico, un pubblico appartenente a una specifica comunità discorsiva (i critici letterari, gli scienziati, gli sportivi...), e così via. Chi scrive, pertanto, deve richiamare alla mente tale udienza e crearsene una rappresentazione interiore, considerandone interessi, conoscenze, atteggiamenti e bisogni, e immaginando dentro di sè le loro reazioni ai suoi atti di parola.

3. Dominio discorsivo/culturale. I generi sono strumenti di espressione, elaborazione conoscitiva e comunicazione che vengono utilizzati, preferenzialmente, in certi ambiti della vita sociale, professionale, culturale. Ad esempio, la cronaca si colloca nell'ambito dell'informazione giornalistica, l'ordinanza in quello giurisdizionale, il saggio critico in quello della ricerca letteraria. Ciascuno di questi domini è contraddistinto da un certo background culturale e da un insieme di convenzioni, di attese, di pratiche, di modi linguistici di cui occorre essere consapevoli per praticare il genere con successo.

4. Prospettiva cognitiva. È la maniera di guardare alle cose e di trattarle, che è alla base del genere. Per esempio, nel caso della cronaca, ricostruire cronologicamente lo sviluppo di un evento, in quello della argomentazione, affrontare una questione controversa ipotizzando soluzioni e supportandole con evidenze e giustificazioni.

5. Soggetti ricorrenti. Sono i tipi di contenuto che più frequentemente si affrontano. Per esempio, nel caso della cronaca, eventi reali accaduti di recente e ritenuti di interesse sociale; nel caso del genere argomentativo, problemi culturali, politici, giudiziari, di vita pratica.

6. Mosse discorsive tipiche. Per mossa intendo una specifica azione linguistica, che si traduce in un segmento di testo[9]. Per esempio: esprimere un'opinione; riferire un fatto; effettuare una sintesi. A ciascun genere è associato un repertorio di mosse caratteristiche, attraverso le quali si realizzano le sue funzioni cognitive e retoriche. Conoscere e saper applicare tali mosse è dunque una condizione per raggiungere la padronanza del genere, non diversamente da quanto avviene nel tennis, nella scherma o nel gioco degli scacchi.

7. Aspetti enunciativi. Si considerano qui alcune caratteristiche discorsive che ricorrono con una certa frequenza:
– la voce, ossia la persona usata per l'enunciazione. Si distingue qui, in linea generale, fra voce personale e impersonale.
– la chiave tonale, intesa come filtro attraverso il quale si guarda alle cose di cui si tratta, e se ne modella

© 2006 Nuova Secondaria EDITRICE LA SCUOLA

l'espressione[7]. La chiave tonale può essere neutra, quando lo scrivente affronta l'argomento in modo distaccato, evitando di manifestare la propria posizione soggettiva; marcata, quando le cose dette sono invece segnate dagli atteggiamenti, dalle emozioni, dalle credenze, dal sentire dello scrivente. Si hanno qui numerose varianti tonali: umoristica, satirica, passionale, ironica, esortativa, satirica, pomposa, sprezzante, e così via.

8. Tratti linguistici preferenziali. Si presta qui attenzione:
– alle forme e ai tempi verbali (i passati, ad esempio, sono frequenti nelle narrazioni, mentre il presente è tipico dei commenti e delle interpretazioni);
– ai tipi di frase maggiormente usati e alle caratteristiche sintattiche, che vanno dalla relativa semplicità delle costruzioni prevalentemente coordinative o giustappositive (e comunque con scarse dipendenze), alla complessità delle costruzioni spiccatamente ipotattiche;
– agli elementi di coesione;
– al lessico e al registro. Quest'ultimo potrà presentare un grado di formalità alto, medio o basso, e - per quanto riguarda la coloritura affettiva e stilistica - potrà risultare preferenzialmente oggettivo o soggettivo.

9. Schema organizzativo, ossia le parti di cui il testo risulta generalmente costituito e il loro ordine preferenziale.

Caratteristiche e struttura dei saggi interpretativi

Possiamo ora cercare di descrivere i diversi aspetti che caratterizzano il genere specifico che qui ci interessa, ossia – come l'abbiamo definito – il *saggio letterario di tipo interpretativo a dominante espositiva*.

1. Scopo. In linea generale, ci si propone di esporre i risultati della propria lettura interpretativa di un'opera, così da offrire al lettore – se è un esperto – chiavi d'accesso nuove (o comunque degne d'interesse) al testo in questione, e – se non è un esperto –una mediazione critica che lo aiuti a realizzare una migliore comprensione. Occorre però tenere conto, nel nostro caso, della particolare situazione in cui lo scritto viene prodotto e recepito, ossia il contesto scolastico e più precisamente la prova d'esame. In questa cornice passano in primo piano altri scopi: dimostrare che si è in grado di confrontarsi con un testo letterario e di leggerlo in modo critico, che si possiedono adeguate conoscenze di sfondo, che si è capaci di organizzare e di stendere lo scritto in modo efficace, tenendo conto delle convenzioni del genere.

2. Udienza. Un saggio interpretativo può rivolgersi a un pubblico di studiosi, oppure a un pubblico più ampio di persone non addette ai lavori, ma comunque informate ed interessate al mondo della letteratura. Nel primo caso, assumerà quei connotati «accademici» che corrispondono alle attese e agli interessi degli specialisti. Nel secondo, si proporrà in termini più semplici e divulgativi, così da risultare accessibile e da soddisfare le aspettative di lettori che vogliono soprattutto essere aiutati a capire. Quando è realizzato nella scuola, il saggio interpretativo si colloca tuttavia, per quanto riguarda l'udienza, su un terreno ambivalente. Assumendo che lo scritto non debba replicare le esercitazioni tradizionali, ma vada conformato alla logica dei generi che sono praticati nel mondo della comunicazione reale, lo scrivente deve immaginare di rivolgersi a un pubblico – per quanto «virtuale» – di lettori autentici. Nello stesso tempo, non può prescindere dal fatto che i destinatari effettivi sono degli esaminatori, che leggeranno il saggio non per ampliare i propri orizzonti conoscitivi o per soddisfare esigenze e curiosità interpretative, ma per darne una valutazione. Se tuttavia si avrà a che fare con commissari intelligenti, che hanno compreso e accettato lo spirito del nuovo tipo di prova, è ragionevole aspettarsi che essi guarderanno all'elaborato come a un possibile «esemplare» del genere, considerandone l'efficacia in funzione di un ipotetico scambio comunicativo e non di un mero consumo scolastico. Sapendo di essere letti «come se» si rivolgessero a lettori reali, gli studenti (pur non dimenticando che saranno valutati) potranno così scrivere figurandosi di rivolgersi a un pubblico. Che dovrebbe essere pensato, a mio parere, non come un pubblico di specialisti quanto di persone che possiedono una conoscenza dei base dei fatti letterari, quali sono ad esempio i compagni di studi.

[7] **7.** Mi sembra che il concetto di chiave tonale renda meglio di altri termini più consueti, come stile o modalità, l'idea di filtro retorico attraverso cui ci si relaziona al proprio oggetto. Il primo ha difatti un significato troppo esteso. Il secondo troppo ristretto, dal momento che viene riferito, negli studi di logica e di linguistica, alla espressione dell'opinione del parlante circa il grado di verità (modalità epistemica) o circa il grado di obbligazione (modalità deontica) dei contenuti espressi; opinione che si manifesta attraverso un ristretto numero di elementi, come certe clausole (è certo, è possibile, dubito che , è vietato, si deve ...), avverbi (forse, sicuramente, probabilmente, obbligatoriamente...), forme della frase (dichiarativa, interrogativa, negativa...).

© 2006 Nuova Secondaria EDITRICE LA SCUOLA

3. Dominio discorsivo/culturale. Il saggio interpretativo si situa, evidentemente, nell'ambito degli studi e della riflessione critica sulla letteratura. Sono presupposti, perciò, un certo background di conoscenze, il possesso di una terminologia settoriale e la capacità di servirsi di particolari procedure d'indagine, anche se nel caso specifico ci si colloca comunque in un orizzonte che è decisamente distante da quello professionale (e che potrebbe essere definito come l'orizzonte del «buon» lettore).

4. Prospettiva cognitiva. Si costruiscono ipotesi di significato relative al soggetto nel suo insieme, nelle sue componenti e nelle relazioni fra le componenti, tenendo presente la loro possibile polivalenza.

5. Soggetti ricorrenti. Il saggio interpretativo, inteso in senso lato, porta l'attenzione su opere letterarie, artistiche, musicali, oppure su comportamenti, mode, riti, eventi sociali. Specificandolo come letterario, è ovvio che i soggetti potranno essere, a seconda dei casi, poesie, racconti, novelle, romanzi, opere teatrali, e comunque testi a dominante verbale appartenenti all'ambito della letteratura.

6. Mosse discorsive tipiche. Elaborando un saggio interpretativo, si compiono azioni cognitive e discorsive di cui si presenta, nella tabella di questa pagina, un campionario. Pur non pretendendo di esaurire tutte le mosse che possono essere implicate nella costruzione del saggio, il quadro appare sufficientemente indicativo, e può rappresentare un utile punto di riferimento nella conduzione di esperienze didattiche. Per ogni mossa, si fornisce non solo una definizione in forma di frase infinitiva (ad es.: *Spiegare il rapporto fra gli elementi*), ma anche la domanda o le domande euristiche che lo scrivente dovrebbe porsi (*Quali rapporti vi sono fra gli elementi? che cosa ne ricavo sul piano del senso, degli effetti o dello stile?)* per attivare la mossa stessa. Nella terza colonna della tabella figurano infine esempi specifici di passi testuali. Si è utilizzato il termine opera, invece di testo, per evidenziare che le mosse descritte non si ritrovano soltanto nei saggi interpretativi che hanno per soggetto un testo letterario, ma ricorrono anche in quelli che si occupano di prodotti artistici, musicali, filmici.

7. Aspetti enunciativi. L'interpretazione, come la spiegazione, si propone di rendere più chiaro il suo oggetto. Vi sono tuttavia differenze non trascurabili. La spiegazione, difatti, si applica di solito a fenomeni naturali, a eventi o a concetti che si collocano nei domini delle scienze o del sapere pratico; si fonda su conoscenze e metodologie condivise e verificabili; adotta un punto di vista neutro e tende alla oggettività dei risultati. L'interpretazione, invece, guarda soprattutto a prodotti della cultura, in particolare artistici, che sono costituzionalmente ambigui o polivalenti, ed è marcata dalla soggettività dell'approccio e delle conclusioni. Procedimento tipico di questo genere, come si è visto, è l'attribuzione, a strutture o aspetti dell'oggetto, di significati a più livelli, sulla base di inferenze, correlazioni, risposte associative. Ne discende, sul piano enunciativo, che anche se la voce è non di rado impersonale (si evita la prima persona), il punto di vista rimane comunque personalizzato, così che la chiave tonale risulta spesso marcata, rivelando gli atteggiamenti, le reazioni, il sentire di chi scrive. Da sottolineare l'uso frequente di parafrasi e citazioni.

8. Tratti linguistici preferenziali. Le frasi presentano spesso una costruzione elaborata di tipo subordinativo. I verbi sono in larga misura al presente (che è il tempo tipico del discorso riflessivo e analitico). Diffuse le connessioni logiche (poiché, quindi, dal momento che, se, infatti...). Il lessico è in linea di principio formale e sostenuto, con termini sia settoriali (si pensi a strofa, tema, allitterazione), sia connotati in senso affettivo e valoriale. Ciò soprattutto nelle componenti valutative del testo, ove un ruolo essenziale hanno gli aggettivi marcati positivamente o negativamente (come avvincente, involuto, apprezzabile, ricco, pretestuoso...), ma anche certi verbi (vivifica, trascina, sorprende...), sostantivi spesso deaggettivali (complessità, pesantezza, autorevolezza, smalto...) e gruppi nominali (libertà, inventiva, vivezza dei dialoghi, equilibrio tonale...). Il grado della qualità attribuita può essere quantificato e precisato, anche se in modo relativo, attraverso avverbi (poco, molto, meno, troppo, incredibilmente, magistralmente...). Gli avverbi servono spesso anche a manifestare una risposta affettiva (gradevolmente, curiosamente, suggestivamente...).

9. Schema organizzativo. Il saggio interpretativo, come qualsiasi altro testo, comprende un certo numero di componenti (in ciascuna delle quali si attuano di preferenza particolari «mosse»). Non sempre esse sono presenti nella stessa quantità e misura. Tuttavia, credo che si possa riconoscere che le componenti principali sotto elencate hanno di solito un'alta probabilità di occorrenza:
a*) Inquadramento del testo*. Si registrano alcune coordinate orientative relative al genere, all'autore, all'epoca, all'argomento.

© 2006 Nuova Secondaria EDITRICE LA SCUOLA

b) Descrizione formale. Si rilevano le caratteristiche generali della forma in cui il testo si presenta (metro, articolazione in parti).
c) Sommario dei contenuti. Si propone una sintesi dei contenuti di primo piano svolti nel testo, specie quando questo ha natura narrativa o descrittiva.
d) Analisi e interpretazione diffusa. Si individuano ed esaminano i principali tratti costitutivi, ai diversi livelli e nelle loro relazioni, ipotizzandone i possibili significati e gli effetti.
e) Interpretazione globale. Si propongono significati d'insieme (tematici, ideologici, simbolici...) che sono alla base dei significati locali e che permettono di afferrare il testo nella sua unità.
f) Contestualizzazione. Si spiegano le relazioni del testo con il contesto (principalmente, con altre opere dello stesso autore o di autori coevi, con la cornice culturale, con l'ambiente storico).
g) Valutazione. Si esprimono giudizi e reazioni personale al testo, considerandone in particolare il linguaggio e le forme, la tematica, l'importanza culturale e sociale.

Per quanto riguarda l'ordine in cui le componenti sopra indicate si susseguono nel testo, non vi sono regole prescrittive. L'interpretazione globale, ad esempio, potrebbe figurare come incipit del saggio; la valutazione precedere o seguire la contestualizzazione; la descrizione formale mescolarsi alla analisi e interpretazione, e quest'ultima fondersi con l'interpretazione globale. Basterebbe esaminare un campione sufficientemente esteso di saggi «professionali», per rendersi conto della varietà delle soluzioni organizzative e del diverso grado di estensione e di autonomia assunto, di volta in volta, dalle singole componenti. Tuttavia, tenuto conto del modo in cui è conformata la consegna ministeriale e della opportunità, in sede educativa, di potersi riferire a un tracciato-guida (anche se andrà in ogni caso evitata qualsiasi rigidità nella sua applicazione), penso che un valido schema di massima per l'organizzazione sequenziale delle parti possa essere quello riportato a fianco. Come si può vedere, esso permette di soddisfare le diverse richieste della traccia ministeriale (a destra), senza però appiattirsi sull'ordine in cui sono enunciate e integrandole con parti che possono conferire più completezza ed efficacia allo scritto.

mosse	**domande euristiche**	**esempi**
Contestualizzare	In quale contesto (storico, culturale, sociale, biografico...) si situa l'opera?	L'arco temporale che va dalla "conquista" normanna al tramonto della dinastia sveva è stato, per il Mezzogiorno italiano, un periodo nodale. Di questo periodo, il libro illumina il momento centrale.
Inferire scopi e intenzioni dell'autore	Quali scopi può essersi proposto l'autore?	Il nome di Vittorio Sereni è al centro di questo studio critico, inteso a valutarne l'originalità della posizione intellettuale nel panorama novecentesco
Individuare e descrivere aspetti e elementi costitutivi dell'opera	a) Come è fatta l'opera (dal punto di vista del metro, della struttura, ecc.)? b) Come si presenta l'elemento posto sotto osservazione?	Il periodo appare frantumato in elementi bravi, giustapposti per asindeto.
Attribuire significati a elementi (anche formali) dell'opera	a)Che cosa significa? b)Quali sensi può suggerire? c)Quali effetti suscita nel lettore?	Nella partitura di Prokofiev, il canto corale isoritmico, chiaramente scandito, ossessivo e melodicamente statico esprime il fanatismo mistico e la sete di potenza dei cavalieri teutonici.
Spiegare il rapporto fra gli elementi	a) Quali rapporti vi sono fra gli elementi? b)Che cosa ne ricavo sul piano del senso, degli effetti o dello stile?	I due personaggi impersonano valori opposti: vi è dunque fra essi una relazione di contrasto, come fra le diverse tonalità cromatiche di un quadro.

© 2006 Nuova Secondaria EDITRICE LA SCUOLA

Inferire significati intenzionali o comunque indiretti, di tipo profondo e simbolico	Che cosa intende significare (o può significare), al di là dei sensi o degli effetti immediati?	La figura del toro, in Guernica di Picasso, sta a significare la violenza, la forza bruta della dittatura. Ma, allo stesso tempo, può rappresentare la Spagna, l'energia e la vitalità del suo popolo.
Proporre significati unificanti (relativi all'insieme o alle singole parti)	a) Posso identificare dei tempi centrali? a) Posso ipotizzare un significato globale che è alla base dei significati particolari dell'opera (o di questa parte dell'opera)? c)Posso identificare un tono dominante?	La poesia esprime la condizione di estraneità e di solitudine in cui spesso si trova l'uomo contemporaneo.
Spiegare perché si dice una certa cosa o si fa uso di una certa tecnica o modalità discorsiva	a)Perché dice questo? b)Perché usa questo procedimento?	Una lunga serie di versi, che descrivono l'origine della cicatrice di Ulisse, rompono a mezzo il racconto. La ragione di questo ritardare non sta nell'intento di aumentare la tensione, ma nella necessità dello stile omerico di non lasciare nell'ombra o nel non finito nulla di quello che è stato accennato.
Ricostruire le operazioni e le strategie elaborative impiegate	Quali operazioni e strategie mette in atto?	Robbe-Grillet, nelle sue descrizioni, resta alla superficie dell'oggetto e la percorre uniformemente, senza privilegiare l'una o l'altra delle sue qualità, e usando come unico tramite la vista.
Mettere in relazione sensi dell'opera con sistemi di concetti esterni (filosofie, ideologie, ecc.)	Quali relazioni vi sono fra i contenuti dell'opera e sistemi di concetti esterni?	La vicenda narrata nel racconto esemplifica un tema centrale della "filosofia" di vita americana: quello cioè del viaggio, proiezione metafisica di un popolo che non ama la memoria e si muove incessantemente alla ricerca di nuove frontiere da valicare.
Mettere in relazione l'opera con altre opere dello stesso tipo (o di diverso tipo)	Quali relazioni vi sono fra l'opera ed altre opere dello stesso tipo, o di tipo diverso?	Il gusto per le deformazioni grottesche e l'atmosfera surreale accomunano le storie brevi di Doderer con quelle, di poco posteriori, di Bernhard.
Inferire presupposizioni, valori, atteggiamenti dell'autore	Quali sono le idee, le concezioni, i punti di vista dell'autore?	*Le tre ghinee* ci consegna uno dei volti meno conosciuti di Virginia Woolf: il suo coinvolgimento con gli eventi del tempo, l'odio per la guerra, la convinzione della superiorità morale della donna.
Valutare l'opera in relazione a criteri (originalità, qualità formale, interesse dei contenuti, capacità di suscitare risonanze affettive, ecc.)	a)In base a quali criteri posso valutare l'opera? b)Che giudizi ne dò?	Nella canzone nuziale l'idea di una poesia tutta affidata alle risorse dello stile si realizza poco persuasivamente, scoprendo l'intenzione dell'artificio, soprattutto nella sintassi spesso involuta e contorta e nel gusto dell'accessorio.

© 2006 Nuova Secondaria EDITRICE LA SCUOLA

Relativizzare un giudizio, in rapporto ad altre opere dello stesso tipo	Quali valore attribuisco all'opera, relativamente ad altre?	Lo scritto – pure attento ai cambiamenti sociali in corso – è certo meno incisivo e brillante dei saggi di alcuni contemporanei più illustri
Manifestare risposte affettive	Quali emozioni e pensieri è in grado di suscitare?	Una tristezza nera ci avvolge dinanzi alla vita eroica di con Gesualdo che finisce miseramente come quella di un ozioso, una sfiducia sorda si impadronisce di noi e ci fa assistere con amaro stupore allo spettacolo straziante di quella rovina.

Percorsi didattici

1.Esercitazioni di lettura interpretativa

Un saggio interpretativo può essere considerato come il punto di arrivo di una esperienza intensiva di lettura, i cui risultati vengono elaborati e organizzati in forma scritta. Vi è una stretta correlazione, dunque, fra gli interventi didattici mirati a fare acquisire la capacità di esaminare e comprendere i testi, e quelli che si propongono di esercitare la capacità di redigere saggi di natura interpretativa. Si può imparare a realizzare con successo scritti di questo genere, se si è imparato a confrontarsi costruttivamente con le opere letterarie e a dialogare con esse criticamente.

Una prima e imprescindibile esigenza educativa è dunque quella di promuovere attività intese a sviluppare le capacità di comprensione e interpretazione, attività che debbono essere condotte secondo quei principi di significatività e coinvolgimento attivo degli alunni su cui oggi concorda la maggior parte della ricerca pedagogica. Va superato, pertanto, l'approccio puramente ricettivo, in cui l'allievo acquisisce i significati di un testo dalle spiegazioni dell'insegnante o dai commenti e dalle note del manuale, per valorizzare invece l'incontro diretto fra l'opera e il lettore/studente, che assume un ruolo dinamico e centrale nell'esperienza di lettura. Ciò comporta che lo si solleciti ad osservare, a porsi problemi, ad avanzare ipotesi solutive, a verificarle, a confrontare e discutere le diverse opinioni. L'insegnante dunque, deve trattenersi dal trasmettere l'interpretazione «che ha nella testa», cercando piuttosto di mettere in grado gli alunni di costruire le proprie rappresentazioni, aiutandoli ad elaborare le operazioni e a gestire i processi che permettono di capire. Fornirà dunque, quando necessario, informazioni orientative e elementi di inquadramento, richiamerà o illustrerà possibili procedure, ma, soprattutto, solleciterà un dialogo sui problemi sollevati dal testo, ai suoi diversi livelli costitutivi.

Queste esperienze potranno essere condotte, in linea generale, in base ai seguenti criteri:

1. Ogni esperienza si pone degli obiettivi circoscritti, relativi a certe dimensioni del testo o a certe strategie di approccio. Ciò sia per ovvie esigenze di gradualità, sia per non sovraccaricare un compito che non può superare determinate soglie di complessità e di durata (un paio d'ore dovrebbe essere il limite massimo). Di volta in volta, pertanto, si focalizzano determinati aspetti: ora il plot narrativo, ora il livello figurale, ora le forme lessicali e sintattiche, e così via.

2. La scelta dei testi di lavoro, così come gli strumenti e le procedure che si utilizzano, sono calibrati sullo sviluppo cognitivo degli studenti e sui prerequisiti posseduti.

3. L'esperienza viene introdotta ed avviata dall'insegnante, allo scopo sia di orientare che di motivare gli allievi. Si può ad esempio tracciare uno schizzo essenziale di coordinate che servano ad inquadrare l'opera, anticipare temi e contenuti del testo o alcune espressioni-chiave, spiegare che cosa gli studenti dovranno fare e potranno imparare. Può essere utile, inoltre, attivare le conoscenze possedute dagli alunni in merito agli argomenti trattati, al tipo di testo o all'autore, tramite domande, brainstorming e simili. Si può pensare di fornire, infine, materiali di supporto, come schede critiche e biografiche.

4. Si realizza una prima lettura orientativa del testo, sia collettivamente, sia a piccoli gruppi o individualmente (con l'ausilio, in questo caso, di una guida predisposta o di un questionario).

5. Si avvia quindi, in forma dialogica e cooperativa, l'analisi vera e propria del testo. L'insegnante non

© 2006 Nuova Secondaria EDITRICE LA SCUOLA

impone il proprio punto di vista, ma esercita un ruolo di guida e stimolatore. Per esempio, porta l'attenzione su una certa struttura, pone domande, sollecita gli alunni a porre a loro volta domande, invita a formulare ipotesi interpretative circa elementi del testo e a motivarle mediante riscontri contestuali, fornisce quando è necessario informazioni che possano meglio indirizzare la comprensione, propone interpretazioni «ufficiali» da discutere e confrontare con quelle degli studenti, approfitta dell'andamento della discussione per introdurre osservazioni sulle caratteristiche semantiche e formali dei testi letterari, sulla poetica dell'autore, ecc.

6. Ad integrazione della discussione collettiva, e in qualche caso in alternativa, si possono utilizzare altre procedure, come il lavoro a piccoli gruppi. A questi si affidano compiti di varia natura: per esempio, esaminare un testo prima di una discussione collettiva, stendere una lista di interrogativi da chiarire, formulare ipotesi interpretative generali da confrontare, poi, con quelle dei compagni.

7. Parallelamente all'analisi, o in appositi spazi di ripensamento e organizzazione fra le «tappe» in cui essa viene distribuita, gli allievi svolgono attività di vario tipo: prendono appunti sui risultati della analisi, costruiscono mappe e schemi, compilano matrici, ecc.

8. Al termine della lettura, si attiva una fase di ripensamento e di elaborazione del lavoro sin qui svolto. Ad esempio, si riprendono e approfondiscono i punti rimasti oscuri o sui quali vi è disaccordo; si avvia una riflessione intertestuale e contestuale, ponendo in relazione il testo letto con altri di cui gli studenti siano a conoscenza o con l'ambiente storico e culturale; si redigono schede di sintesi; si mettono per iscritto i risultati della analisi e della interpretazione.

Condizione preliminare perché la lettura del testo letterario (e dei testi estetici in genere) dia luogo a esiti positivi è il riconoscimento della sua apertura semantica. Lo studente deve maturare la consapevolezza, in altre parole, che il testo letterario richiede una interpretazione in quanto, costituzionalmente, presenta una forte indeterminazione, ossia un senso fluido ed incerto, che può sfaccettarsi in una pluralità di valenze complementari. Più precisamente:

– sfugge alla regola di monovalenza che caratterizza i testi di natura pratica, proponendosi come un discorso polisemo, a cui è possibile attribuire più livelli di significato (da un senso primario a sensi più profondi, di natura allusiva e simbolica);

– presenta spesso espressioni ambigue (pensiamo alle figure metaforiche) che richiedono di essere sciolte attraverso l'elaborazione di soluzioni interpretive;

– suggerisce significati non solo per mezzo del lessico e della organizzazione sintattica, ma, più estesamente, attraverso tutti gli elementi di cui risulta costituito (dalle forme grammaticali ai suoni, dal ritmo alla disposizione grafica);

– tende ad assumere un carattere fortemente ellittico, con vuoti, non-detti, reticenze che paiono contrastare i principi testuali di completezza e di buona continuazione, così da richiedere al lettore il riempimento delle lacune e la ricostruzione della continuità significativa;

– presenta in vari casi una pluralità di elementi e di punti di vista la cui correlazione non è immediatamente evidente (pensiamo alle prospettive di azione e di pensiero dei diversi personaggi che agiscono in un romanzo). Di qui la necessità che il lettore cerchi dei principi di coerentizzazione che ricostituiscano la unità del significato.

L'interpretazione del testo, in secondo luogo, deve avvenire in base a alcuni principi-guida, che consentano di stabilire qual è il campo in cui è lecito muoversi.

Si sa che in proposito sono state avanzate diverse tesi. Vi è chi ha sostenuto che l'interpretazione deve ricercare i significati «veri» dell'opera, che sarebbero quelli originariamente intesi dall'autore, anche se non immediatamente accessibili. È questa la posizione dell'ermeneutica tradizionale (pensiamo a Dilthey o Schleiermacher) e di studiosi come Hirsch, che ha insistito sulla differenziazione fra un significato «autorale» insito nell'opera (ciò che è rappresentato dai segni) e una significanza infinitamente mutevole che consiste nel chiedersi quale senso e valore particolare viene ad avere il testo per noi, nella nostra particolare situazione[8].

Non lontana da queste concezioni è quella dello strutturalismo classico, secondo il quale il testo ha una propria autonomia, ed è possibile pertanto esercitare una analisi scientificamente oggettiva delle sue caratteristiche, attribuendo significati alle strutture così identificate. Ma l'idea che sia possibile una osservazione del tutto neutrale presta il fianco a critiche sostanziali. Sappiamo, difatti, che vedere è sempre «vedere come», ossia vedere nella prospettiva di un sistema di attese che è determinato dalle nostre conoscenze e dai nostri valori.

[8] E. D. Hirsch jr., *Teoria dell'interpretazione e critica letteraria*, trad. it., Il Mulino, Bologna 1967; *Come si interpreta un testo*, trad. it., Armando, Roma 1978

© 2006 Nuova Secondaria EDITRICE LA SCUOLA

Altri (come Roland Barthes o Derrida) hanno sostenuto, all'opposto, il più completo relativismo, affermando che la indeterminazione del testo letterario autorizza le più svariate letture, nessuna delle quali può essere contestata. I significati, in definitiva, vengono proiettati nel testo dal lettore, così che ogni critica è fondamentalmente soggettiva e l'interpretazione si riduce a un gioco inverificabile e infinito.
Le tendenze più attuali della ricerca e della riflessione ermeneutica ridimensionano sia la prima che la seconda posizione. Da un lato, si riconosce che non si può parlare di un significato «autentico» insito nel testo, perchè il senso si realizza solo nel dialogo con l'interprete, e la situazione culturale in cui quest'ultimo si trova è un elemento essenziale della comprensione. Tanto meno si può parlare di significato voluto dall'autore, in quanto le intenzioni di chi ha realizzato il testo rimangono in genere inaccessibili e possono essere solo supposte. Anche nel caso in cui si disponga di scritti in cui egli commenta le proprie opere, essi vanno considerati come una delle letture possibili, e non come la sola veridica e autorizzata. Da un altro lato non risulta accettabile l'idea che il testo possa essere assunto come mero «pretesto» o come schermo sul quale proiettare liberamente i propri capricciosi miraggi, perché con ciò si viene a negare uno dei presupposti fondamentali (specie in un'ottica educativa) della lettura: che nell'incontro con l'opera, cioè, si realizzi un effettivo arricchimento dell'orizzonte del fruitore. L'interpretazione consiste invece in una interazione fra testo e lettore, in cui quest'ultimo è guidato dalla attesa che si dica qualcosa di significativo e si propone di seguire ciò che il testo dice, pur se nel quadro delle proprie categorie storico-culturali. Come afferma Gadamer (in Verità e metodo), l'orizzonte del lettore e quello del testo si muovono l'uno verso l'altro, così da tendere a un incontro produttivo e a una fusione.
Una simile impostazione comporta che il testo possa essere interpretato in diversi modi. Il fatto che si possano avere più interpretazioni, tuttavia, non significa che esse si equivalgano, nè che siano tutte egualmente ammissibili. Vi sono difatti alcuni criteri, condivisi dalla comunità culturale, per controllare la accettabilità di una interpretazione. In particolare, una interpretazione può essere riconosciuta valida:
– quando i diversi elementi di cui è costituita risultano reciprocamente coerenti;
– quando poggia su evidenze del testo e del contesto;
– quando non constrasta con l'orizzonte culturale in cui l'opera si situa (la poetica dell'autore, i quadri ideologici a cui si ispira, la situazione storica, ecc.);
– quando non è in palese contraddizione con le acquisizioni fondamentali della ricerca letteraria, relativamente a quell'autore e a quel testo (se si verifica un dissidio del genere, l'interpretazione dovrà essere giustificata attraverso una ragionata argomentazione).
Principi come questi consentono a più di una interpretazione di ritenersi legittima. Ma interpretazioni diverse non sono, necessariamente, contrastanti: spesso, invece, si tratta di interpretazioni compatibili, in quanto realizzano, ciascuna, particolari potenzialità del testo.
Le esperienze di lettura collettiva costituiscono lo spazio più favorevole in cui mettere a fuoco e discutere le particolari caratteristiche dei testi letterari e della loro significazione, così da promuovere negli studenti quella consapevolezza della natura dell'oggetto e dell'azione interpretativa che deve far parte del loro corredo strumentale. Grazie a tale consapevolezza, essi potranno liberarsi dal timore di sbagliare, accettando di confrontarsi direttamente con la poesia (o il racconto) e di elaborarne una lettura personale.

2.Analizzare poesie, analizzare racconti

Visti i principi operativi generali e l'orizzonte teorico in base ai quali impostare le esperienze di lettura, resta da chiedere come condurre l'analisi, quali componenti ed aspetti mettere a fuoco, quali metodi utilizzare per effettuare la descrizione e l'interpretazione dei testi che costituiscono il nostro oggetto di indagine.
Non posso naturalmente esplicitare nel dettaglio, in questa sede, le diverse modalità e le varie fasi in cui si attua il processo di analisi di una poesia o di un racconto, sul quale esistono peraltro numerosi contributi orientati specificamente al lavoro didattico[9]. Mi limiterò, pertanto, a tracciare un quadro molto sommario di aspetti sui quali può essere opportuno dirigere l'attenzione, per quanto riguarda sia il testo poetico che il testo narrativo (che potrebbe essere proposto in una delle prossime edizioni della maturità).

[9] Mi limito a segnalare, per il racconto: H. Grosser, *Narrativa*, Principato, Milano 1985; G. Genette, *Nuovo discorso del racconto*, Einaudi, Torino 1987; per la poesia: L. Renzi, *Come leggere la poesia*, Il Mulino, Bologna 1985. Per una riflessione sull'insegnamento letterario (con il resoconto di esperienze nella secondaria superiore), G. Armellini, *Come e perchè insegnare letteratura*, Zanichelli, Bologna 1992. Un orientamento didattico hanno D. Bertocchi e E. Lugarini, *Guida alla poesia*, Editori Riuniti, Roma 1986 e M. Della Casa, *Leggere e scrivere poesia nella scuola*, La Scuola, Brescia 1989. Molti strumenti operativi si trovano nel manuale per il biennio: M. Della Casa, *Italiano oggi e domani*, La Scuola, Brescia 1998 (in particolare, da pag. 581 per il racconto, e da pag. 641 per la poesia).

© 2006 Nuova Secondaria EDITRICE LA SCUOLA

Il testo poetico

Si sa che il testo poetico, assai più di quanto avvenga nella prosa, è aperto e polisignificante e si presta a una lettura a più livelli. I sensi secondi, qui, sono difatti in molti casi la componente più importante (per quanto enigmatica) della comunicazione, e tutte le componenti del testo, comprese quelle fisiche e formali, si semantizzano, contribuendo alla immagine complessiva del senso che ne andiamo elaborando. Nella analisi, si potrà tener conto dei punti che seguono.

14

A) significati di base[10]

• *Esplicazione iniziale*. Un primo livello della analisi è quello che si propone di ricostruire i significati più evidenti e immediati del testo, comunicati da parole e frasi. Viene effettuata perciò una ricognizione attenta del testo, verso dopo verso, così da realizzarne una comprensione di base. Le difficoltà da affrontare non sono poche. Esse dipendono da fattori come l'uso di termini e espressioni inconsueti; le lacune e gli impliciti di cui il testo è disseminato; l'uso deviante o «agrammaticale»[11] del lessico e della sintassi, che presentano frequentemente degli scarti rispetto alle norme linguistiche comuni e alle attese del lettore. Nasce così una fitta rete di domande, alle quali si cercherà di dare risposta attraverso il dialogo euristico e il confronto delle ipotesi solutive. Nella scuola, questa fase della lettura è indispensabile per ridurre la distanza, spesso notevole, fra lo studente e il linguaggio del testo, e dar luogo a quella prima rappresentazione semantica (per quanto approssimata e lacunosa) che rappresenta il punto di partenza per gli approfondimenti successivi.

15

• *Struttura concettuale*. Si ricostruiscono, qui, i nuclei concettuali principali, prestando attenzione anche ai loro rapporti.

• *Individui, luoghi, tempi*. Se la poesia ha natura narrativa o descrittiva, si possono esaminare le persone, le cose e i luoghi di cui si parla, cogliendone le caratteristiche e osservandone le relazioni. Si possono scoprire, in questo modo, somiglianze, contrasti, rapporti analogici in vari casi illuminanti. Si pensi, per fare un esempio, alla contrapposizione fra l'orto e il mare in *Meriggiare pallido e assorto* di Montale, o, nella poesia di Saba *La ritirata in piazza Aldrovandi a Bologna*, alla affinità analogica fra la piazza e l'Italia. Anche i tempi e la loro scansione possono rivestire talvolta un certo interesse.

• *Sensi indiretti*. Si tratta di quei significati secondi, di natura simbolica, allusiva e profonda, che si possono ipotizzare oltre lo strato primario del significato, e che hanno una estensione locale o globale. Mentre il senso di primo piano si riferisce a fatti, cose, situazioni, luoghi, individui, il senso secondo, che è legato al precedente da un rapporto di corrispondenza analogica, ha a che fare di solito con realtà di carattere psicologico (stati d'animo, idee) o di natura comunque più generale ed astratta (la vita, la morte, il senso dell'esistenza...). I sensi indiretti costituiscono quindi delle congetture interpretative, che possono essere formulate solo se si sa interrogare il testo e se si colgono e problematizzano le «spie» rivelatrici che emergono nel suo tessuto e le relazioni, anche a distanza, fra le parti. Pensiamo, per fare un solo esempio, al verso nascondimi quello ch'è morto, detto della nebbia nella nota poesia pascoliana, che lascia trasparire sensi interiori ed esistenziali che vanno oltre la realtà atmosferica di cui apparentemente si parla. Fonti importanti di sensi indiretti sono le figure di significato, e in particolare le metafore, alle quali converrà dedicare una particolare attenzione.

• *Sensi associati* che si fanno scaturire dalle forme, dal linguaggio, dalla sostanza fisica e sonora del testo. Si possono qui prendere in considerazione vari livelli, che non posso che limitarmi in questa sede ad elencare: il lessico, la morfologia, la sintassi, la punteggiatura, i suoni, la prosodia e il metro, la grafica.

Per cogliere i significati associati è necessario saper andare alla ricerca, in ciascun livello, di indizi (o connotatori) che possano essere portatori di senso. In linea di massima, assumono valore indiziale gli elementi che deviano dallo standard, le formazioni relazionali (per es. i parallelismi sintattici o le ripetizioni), la presenza diffusa di certe forme (per es. si riscontrano numerosi verbi all'infinito). Ci si chiederà quindi se tali elementi possono assumere valori iconici, suggestivi, rafforzativi, emotivi, in relazione agli altri strati di significato e al contesto d'insieme.

Naturalmente, si prenderanno in considerazione solo quei livelli in cui si rinvengano aspetti di un certo

---

[10] Nella analisi/interpretazione del racconto come della poesia distinguiamo uno strato di significati di primo grado , che sono quelli più immediatamente manifestati dal testo, e uno strato di significati di secondo grado , che non sono direttamente esplicitati e che cogliamo attraverso operazioni inferenziali o associative. Ritengo utile, specie agli effetti didattici, distinguere i significati di secondo grado in due categorie: i sensi indiretti , che si ricavano a partire dai sensi di primo grado, e che consistono in impliciti, cause, conseguenze, motivazioni, valori simbolici, ecc.: tutto ciò, insomma, che tradizionalmente si fa rientrare nel concetto di «connotazione»; i sensi associati , che elaboriamo invece a partire dalla osservazione delle forme e del linguaggio del testo (si pensi, per esempio, alle suggestioni iconiche e imitative di certe configurazioni foniche nella poesia). Di questo approccio si parla estesamente nel già citato *Leggere e scrivere poesia nella scuola* e in M. Della Casa, *La comprensione dei testi*, Angeli, Milano 1987.

[11] Il termine è di M. Riffaterre, *Semiotica della poesia*, Il Mulino, Bologna 1983.

© 2006 Nuova Secondaria EDITRICE LA SCUOLA

interesse. E non è inutile sottolineare che nelle esperienze scolastiche di interpretazione, in tutti i casi, non si dovrebbe andare oltre i limiti della misura e del buon senso, evitando quegli eccessi analitici che finiscono con lo spegnere l'interesse.

• *Uso del linguaggio (stile).* Si esaminano le scelte lessicali e le costruzioni sintattiche, così da rilevare quali sono le caratteristiche linguistiche dominanti e i loro effetti. Possiamo così trovarci di fronte, di volta in volta, a un linguaggio quotidiano e familiare, oppure a un linguaggio sostenuto, sensoriale, arcaico, tecnicistico, aulico, esotico, sperimentale, e così via.

• *Tono*. Si considerano qui gli atteggiamenti e le emozioni dello scrittore nei confronti delle cose di cui parla.

Il testo narrativo

A) Significati di base

Nel racconto troviamo un insieme intrecciato di elementi che possiamo chiamare rete dei contenuti. Si tratta, più precisamente, di unità dinamiche, che riferiscono azioni o eventi; di unità descrittive, che presentano le caratteristiche di persone, luoghi o cose; di unità riflessive, che consistono in commenti, pensieri, giudizi del narratore. Operando via via diverse focalizzazioni su tale rete, potremo estrarre i costituenti sotto riportati, esaminarli e commentarli.

• *Intreccio (o trama, o plot).* È costituito come si sa dagli eventi, reciprocamente collegati, nell'ordine in cui sono esposti nel testo. L'intreccio potrà essere descritto nella forma di un sommario discorsivo o di una scaletta, raggruppando gli eventi in sequenze relative alle fasi fondamentali della storia (esordio, complicazione, peripezia, epilogo)[12] o a loro sotto-partizioni. Nella scuola, è spesso utile proporre agli studenti, o far loro costruire, organizzatori grafici in forma di mappe o schemi. Una volta descritto l'intreccio, potremo esercitare la riflessione interpretativa: osserveremo dunque la dinamica e gli effetti che scaturiscono dal tipo di storia e dal modo in cui è strutturata, ci chiederemo perchè avvengono questi fatti dopo questi altri fatti, vedremo se ci troviamo di fronte a una parabola di riconciliazione o di sconfitta, di trasformazione o di regressione, e così via.

• *Personaggi*. Ne individueremo gerarchia e funzioni (protagonista, antagonista, adiuvante, comparsa...) e, per quanto riguarda almeno i personaggi principali, ricostituiremo – nell'insieme dei suoi tratti – la loro fisionomia d'insieme. A questo scopo, aggregheremo le informazioni dirette e indirette che li riguardano, e che risultano sparse nel testo (e spesso da inferire). Nella scuola, è utile impiegare griglie o tabelle che consentono l'organizzazione dei tratti attorno a categorie come: figura fisica; abbigliamento; carattere; abitudini e interessi; mentalità e idee; scopi (che cosa vuole ottenere e perché); status (condizioni sociali e economiche); modo di esprimersi, tic, ecc. Partendo da simili rilevazioni possiamo poi riflettere sulla densità dei personaggi (piatti o a tutto tondo), sulle concordanze o discordanze fra i tratti che li caratterizzano, sulle relazioni fra carattere e azioni, ecc.

• *Ambienti*. Oltre a prestare attenzione alle indicazioni descrittive che li riguardano, rifletteremo sulle relazioni funzionali fra luoghi, eventi e personaggi (dei cui sentimenti, carattere e idee i luoghi sono spesso un correlato).

• *Cornice spazio-temporale* in cui la vicenda si situa. Per esempio, la Lombardia del XVII secolo ne *I promessi sposi*, con tutto ciò che questo comporta per la comprensione della storia e delle sue problematiche.

B) Modalità della narrazione

• *Ordine espositivo*. Una storia, nella realtà, si svolge secondo un ordine cronologico. Ma nel racconto, assai spesso, questo ordine è alterato. Di qui la distinzione ben nota fra intreccio (i fatti così come sono presentati nel racconto) e fabula (i fatti nell'ordine cronologico naturale, anteriore all'arrangiamento narrativo). L'intreccio, rispetto alla fabula, può introdurre delle retrospettive (si risale nel tempo, come avviene nel flash-back cinematografico) e, talvolta, delle prospettive (si anticipano fatti futuri). È evidente che se l'intreccio rispetta l'ordine cronologico, si avrà una impressione di naturalezza e obiettività, mentre, se quest'ordine è alterato, la vicenda ci apparirà filtrata attraverso la mente di qualcuno che la ricostruisce, e ne potranno deriverare, in vari casi, effetti di suspence, tensione, mistero.

• *Tempi della storia e della scrittura*. Nella realtà, i diversi avvenimenti hanno una durata «naturale» (coprono pochi minuti, un giorno, alcuni anni). Nel racconto, invece, fatti assai brevi possono essere sviluppati con

[12] Eviterei il ricorso alle funzioni di Propp, di cui si è fatto uno sconsiderato abuso nella scuola. Questo approccio, per non dire altro, risulta difatti del tutto inadeguato per i racconti di natura non fiabesca.
Il testo è tratto da M. Della Casa, *Italiano oggi e domani*, La Scuola, Brescia 1998, pp. 698-700.

© 2006 Nuova Secondaria EDITRICE LA SCUOLA

ampiezza, mentre eventi di lunga durata possono essere risolti in poche frasi. Nel racconto, dunque, si allungano o accorciano i tempi dell'avventura, in quanto il narratore seleziona e sviluppa gli eventi a suo parere significativi, tacendo o riassumendo gli altri. Di qui la distinzione introdotta dai narratologi fra *sommario* (ampi periodi trattati in poche righe), *ellissi* (periodi su cui si sorvola, senza dirne nulla), *scene* (il racconto svolge punto per punto una situazione, come avviene nei dialoghi), *rallentamento analitico* (un breve evento è svolto con particolare ampiezza), *pausa* (lo scorrere del tempo viene per così dire fermato, lasciando spazio a estese descrizioni o riflessioni). Esaminando l'uso che si fa nel racconto di queste tecniche temporali, si possono svolgere interessanti osservazioni sul *ritmo del racconto*: verificando, ad esempio, che esso procede lentamente, con pause e rallentamenti; che prevale una rappresentazione «in tempo reale»; che si alternano rapide accelerazioni (sommari e ellissi) a fasi di narrazione scenica, e così via.

• *«Voce» narrante e punto di vista*. Si osserverà se il narratore è personale o impersonale, interno od esterno alla storia. Si identificherà, anche, il punto di vista da cui si immagina che gli avvenimenti e le cose siano visti, pensati e giudicati (onnisciente, puramente osservativo, fisso, variabile...). L'adozione di questa o quella modalità narrativa influenza la rappresentazione degli avvenimenti narrati ma anche i modi della nostra lettura. È evidente, ad esempio, che un un punto di vista onnisciente ci presenta una ricostruzione «piena» e dettagliata dei fatti, che limita e incanala la nostra interpretazione, mentre un punto di vista puramente osservativo rende più enigmatico il racconto, sollecitandoci a immaginare i sentimenti dei personaggi e il significato delle loro azioni.

• *Discorso dei personaggi.* Il testo narrativo, per sua natura, è dialogico o «polifonico», perché fonde in sé molte voci e stili diversi di discorso. In linea generale, si potrà osservare quanta parte ha il discorso del narratore (diegesi) e quanta ne ha, invece, la voce dei personaggi (mimesi). In particolare, si presterà attenzione a dialoghi e monologhi riportati nella forma di discorso diretto e discorso indiretto libero, che ci offrono uno spaccato sul mondo dei parlanti (appartenenza sociale, origine geografica, tic, cultura, emozioni...) e possono dar luogo, nella loro alternanza, a vari effetti (tensione, umorismo, parodia, pastiche...).

C) Significati secondari e stile

• Sensi indiretti. Possono essere locali o globali, e si ricavano per inferenza dai contenuti di primo grado, chiedendosi se questi ultimi possono rinviare a qualcos'altro, tenuto conto di ciò che sappiamo del testo e delle intenzioni dell'autore. Il senso indiretto locale consiste, molto spesso, nel valore simbolico che siamo in grado di assegnare a certi oggetti, situazioni, luoghi o eventi. Per esempio, un cavallo – in un determinato contesto – potrebbe simboleggiare la natura libera e selvaggia; una campagna abbandonata, lo sconforto e la desolazione di un paese in guerra. I sensi indiretti globali, a loro volta, possono essere di vario tipo. Per ricordarne qualcuno: la «morale» del racconto; una particolare visione di un problema umano e sociale, di cui la vicenda rappresenta un campione significativo (si parla spesso, a questo proposito, di tema generale del racconto); un'altra realtà di cui la storia narrata costituisce un «modello» allegorico; l'ideologia dell'autore, ossia il sistema di credenze che è a fondamento del testo, ecc.

• sensi «associati» che si ricavano, come si è visto parlando della poesia, dalle forme e dal linguaggio del testo. Essi possono essere tratti da singoli elementi, oppure dalla diffusione dello stesso elemento o di elementi dello stesso genere nell'insieme del testo: possono essere perciò – come i precedenti – locali o globali. Potremo tener conto qui in particolare: delle modalità del discorso (umoristico, ironico, patetico...); delle scelte lessicali e dei «registri» linguistici utilizzati; dei termini che si ripetono più volte, e che possono assumere il ruolo di parole-chiave, rivelatrici di idee, valori, atteggiamenti; delle figure (come similitudini e metafore) che animano e umanizzano ciò che è inanimato o introducono simbolismi; di particolarità morfologiche come il tempo dei verbi, l'uso limitato o sovrabbondante di aggettivi e avverbi, la prevalenza di nomi concreti o astratti; di particolarità sintattiche come la prevalenza di frasi brevi e giustapposte o lunghe e complesse; dell'uso di espedienti retorici come la ripetizione di elementi, le accumulazioni, i parallelismi; della punteggiatura. Ognuna delle caratteristiche citate si presta a rilevazioni interpretative, permettendoci di vedere in una luce particolare eventi, cose, situazioni. A differenza di quanto avviene con la poesia, peraltro, l'analisi di questo strato del senso non potrà andare oltre un numero circoscritto di rilevazioni che appaiono particolarmente significative e che risultano coerenti con la rappresentazione d'insieme dei significati sin qui elaborata.

3.Scrittura a partire da modelli

© 2006 Nuova Secondaria EDITRICE LA SCUOLA

Costruire il testo in collaborazione con gli studenti, così da evidenziare e discutere passo per passo il processo elaborativo, è una strategia fondamentale nell'insegnamento della scrittura e, in particolare, di un genere specifico. Dunque, il docente illustrerà dal vivo la procedura per la realizzazione del testo, percorrendone con gli allievi (che saranno stimolati a collaborare attivamente) le varie fasi. Imposterà dapprima le coordinate del compito (argomento, genere testuale, scopi, destinatari). Raccoglierà poi idee e informazioni sull'argomento attraverso la discussione. Mostrerà quindi quali domande porsi e quali operazioni eseguire per affrontare i vari stadi della composizione, nella prospettiva del genere prescelto e del contesto: in particolare, l'organizzazione dei blocchi di contenuto e la strutturazione d'insieme del testo. I risultati verranno riportati, in forma di appunti o di schemi, sulla lavagna. Per quanto riguarda la stesura, potrebbe essere opportuno limitarsi a svolgere insieme solo uno o due paragrafi, lasciando poi ai ragazzi il compito di completare il lavoro, sia singolarmente che a gruppi.
La scrittura a partire da un modello è una strategia antica ma tuttora valida, anche se oggi non è più richiesta - come in passato - una imitazione stretta. In pratica, si associa l'analisi di un testo-modello alla costruzione di un testo parallelo, in cui – pur affrontando un soggetto diverso (nel nostro caso un altro testo letterario, preferibilmente di natura affine) – si farà riferimento all'impianto e alle soluzioni retoriche del primo. Il modello utilizzato dovrebbe presentare caratteristiche che lo rendano didatticamente funzionale. In particolare, deve trattarsi di un testo prototipico del genere, con dimensioni contenute e un grado di difficoltà non elevato. Possono egregiamente servire allo scopo, pertanto, anche scritti di buon livello qualitativo realizzati da studenti, che possono bene esemplificare le strategie retoriche che ci aspettiamo di trovare nei testi dei ragazzi e rappresentano quindi modelli realistici e adeguati.
All'inizio, il modello deve essere esaminato con attenzione, così da coglierne le caratteristiche fondamentali e da verificare in quale modo lo scrittore ha risolto i principali problemi di scrittura. Si potrebbero considerare, in particolare: i blocchi ideativi in cui è sviluppato l'argomento, l'organizzazione testuale, la strutturazione dei paragrafi, la «voce» utilizzata, il registro linguistico, nonchè elementi significativi dell'espressione.
Seguirà la composizione del testo, in cui gli studenti cercheranno di servirsi delle soluzioni individuate nel modello, seguendone anche in linea di massima (dunque senza rigidi rispecchiamenti) la struttura.
Si propone di seguito, a titolo di esempio e di orientamento, un semplice saggio interpretativo di cui si potrà far uso nelle esercitazioni[13]. Va osservato che manca, qui, un «sommario dei contenuti informativi» distinto dalla analisi (come vorrebbe la traccia ministeriale): le due componenti risultano invece fuse reciprocamente, come avviene in gran parte dei saggi correnti. La contestualizzazione, inoltre, non figura alla fine ma è spostata nel paragrafo introduttivo, ove risulta più efficace.

Il testo da analizzare

Domenica al crepuscolo

In fondo al pozzo delle case
sola la voce d'un bambino che pedala
nel suo grigio universo sotto l'ala
del mantello che vola.

È musica di stanze tra le vuote
specchiere delle porte la partita
che s'ascolta alla radio, è già finita.
Restano voci immote.

(A. Gatto, *La forza degli occhi*, in *Poesie*, Mondadori, Milano 1961)

Il saggio interpretativo

introduzione inquadramento contestuale,	Una breve esperienza intrisa di tenerezza e di languore è al centro di questa poesia di Alfonso Gatto, un poeta salernitano che è considerato, assieme a Salvatore Quasimodo, uno degli interpreti più significativi di quella stagione ermetica in cui si

[13] Il testo è tratto da M. Della Casa, Italiano oggi e domani, La Scuola, Brescia 1998, pp.698-700

© 2006 Nuova Secondaria EDITRICE LA SCUOLA

anticipazione dei temi salienti e poetica dell'autore	esalta la forza evocativa della parola, alla ricerca dei nessi segreti fra le cose. Nelle opere di Gatto ricorrono spesso i temi della vita personale e dell'infanzia, che è rievocata in un alone mitico di paradiso perduto. Il gusto per le immagini fantasiose e la spontanea musicalità dei versi concorrono a creare, attorno a questo mondo, un clima di affettuosa e malinconica leggerezza.
corpo aspetti formali analisi e interpretazione dei contenuti	La poesia ha una forma metrica regolare, che ne accentua la morbida scorrevolezza. È costituita, difatti, di due quartine, ognuna delle quali comprende tre endecasillabi e un settenario che rimano secondo lo schema ABBA. Quando Gatto scrisse questa poesia, che fa parte della raccolta La forza degli occhi, abitava con la famiglia nel centro di Milano, al terzo piano di una vecchia casa. Era un appartamento vasto, dalle stanze semivuote e con porte a vetri (le specchiere delle porte). È domenica pomeriggio, dunque, e il poeta se ne sta seduto accanto alla radio, intento ad ascoltare la cronaca d'una partita di calcio, quando dalle finestre gli giunge la voce di un bambino che corre, colla sua bicicletta, in fondo al pozzo delle case, ossia nelle vie e nei cortili, simili a pozzi scuri, che si trovano tra i palazzi alti e cupi di quella zona della città. Quello in cui pedala il bambino, è un universo grigio per il colore delle case incombenti e il diffondersi delle prime ombre della sera. Ma è pur sempre tutto il suo mondo, sconfinato e pieno di fantasie. Un mondo in cui la sua voce si staglia, limpida e viva, nel silenzio domenicale della grande città. Questa voce solitaria e la figura – da essa evocata – del bambino che col suo svolazzante mantello pedala tra i caseggiati della vecchia Milano portano l'immagine del crepuscolo cittadino nelle stanze in cui si trova il poeta, intento a seguire la trasmissione radiofonica. Le parole del radiocronista e i rumori della partita diffondono nella casa l'aria e la festa di un lontano campo di gioco, aiutandolo ad allontanare la malinconia del pomeriggio domenicale: e sono come una musica che colma il vuoto e la solitudine che paiono riflettersi nei vetri delle porte. Ed ecco, la partita è già finita, restano solo voci immote. Con quest'ultimo verso si vuole suggerire, probabilmente, che ogni suono è cessato, tutto si è fatto silenzio, e anche la voce festante del bambino si è perduta in lontananza. Fra le pareti della casa, par di capire, è tornata la malinconia.
analisi e interpretazione delle forme	Le parole e le forme con cui questi significati sono espressi concorrono, in misura rilevante, a rafforzarne la suggestione. Esaminando il lessico, ad esempio, si possono rilevare due gruppi distinti di parole che suggeriscono uno stesso motivo di fondo: da un lato, voce, ala, vola, musica, che ci fanno pensare a una leggerezza animata e festosa, da un altro lato pozzo, grigio, vuota, finita, che richiamano invece idee di chiusura, silenzio e solitudine. Per quanto riguarda la sintassi, si nota la mancanza del verbo principale nel primo periodo (in fondo al pozzo delle case sola la voce) che pare isolare, nella cornice del crepuscolo, l'allegro vociare del ragazzo, facendolo percepire in modo più netto e rilevato. Da registrare, anche, le arditezze costruttive della seconda strofa (È musica di stanze ...la partita, ... è già finita), che rafforzano l'effetto evocativo della scena.
interpretazione globale (con cenni intertestuali)	Sono le componenti sonore, però, a caratterizzare maggiormente la poesia. La corrispondenza metrica e ritmica fra le due quartine, il gioco delle rime, le consonanze (ola-ala, ote-ita) che si aggiungono alle rime legando ancor più strettamente i versi, sono alla base della musicalità affettuosa e leggiadra che si sprigiona dal testo. Si possono notare, ancora, le frequenti iterazioni di suoni (in fOndO al pOzzO... sOla la vOce; muSicA di StAnze; sPecchieRe delle PoRTe la PaRTiTa). Ma pare importante osservare, in particolare, che la parola ala, nella prima strofa, è incorporata in pedala e echeggiata in sola e vola: con l'impressione che lo slancio e la gioia da essa evocate si dilatino sino a riempire lo spazio. Effetto

© 2006 Nuova Secondaria EDITRICE LA SCUOLA

conclusione valutazione	che è rafforzato dal forte addensamento, in tutta la prima strofa, della consonante l, naturalmente associata a sensazioni di mobile fluidità. Nella seconda strofa, invece, risulta predominante la t, più statica e dura, che ci riporta alla malinconia della casa vuota e ormai silenziosa. La poesia ci propone dunque un momento di vita ambivalente, in cui si succedono rapidamente slancio e stasi, gioia e tristezza. E in questo crepuscolo domenicale è forse racchiusa, in chiave simbolica, una riflessione più generale dell'esistenza. La voce del bambino, che presto scompare, ci fa pensare alla felicità di un'infanzia che si consuma rapidamente e svanisce nel ricordo, mentre la condizione dell'adulto è rappresentata dalla solitudine malinconica della casa, rimasta vuota e silenziosa nelle ombre della sera incombente. Una visione nostalgica e malinconica in cui cui ritrovano echi della poetica leopardiana. Nel giro di questi pochi versi si concentrano una spontanea vivacità di immagini, una eleganza costruttiva e una scioltezza melodica della espressione che coinvolgono persuasivamente il lettore.

4.Dalla scrittura guidata alla scrittura indipendente

Oltre alla scrittura a partire da modelli, sarà utile promuovere esperienze di composizione supportate da questionari, schemi o altri materiali, come avviene d'altra parte (almeno al momento attuale) per le prove d'esame. Il lavoro degli studenti, qui, è orientato per mezzo di tracce corredate di supporti di vario tipo. Oltre a questionari che suggeriscono i nodi problematici da elaborare, si possono fornire:
– schemi organizzativi generali in base ai quali strutturare il testo;
– materiali scritti o grafici dai quali ricavare dati e idee. Nelle consegne ministeriali ci si limita a una nota biografica: ma non meno opportuno sarebbe qualche passo tratto da studi critici e riguardante il testo da analizzare, la raccolta di cui fa parte o la poetica dell'autore. L'allievo potrebbe esaminare e confrontare questi materiali, così da trarne spunti orientativi e da discutere anche le posizioni che vi sono espresse.
Va in proposito evidenziato che il contesto situazionale in cui si realizza la prova d'esame non consente all'allievo di consultare fonti secondarie – scritti, cioè, relativi al testo e all'autore esaminati –, a differenza di quanto avviene di norma nella elaborazione "professionale" di un saggio. Fornire qualche risorsa che supplisca a questo limite consentirebbe pertanto di conferire un maggior realismo alla esperienza compositiva, riducendo il divario dalle pratiche dell'universo extra-scolastico. È augurabile che ciò possa avvenire nelle prossime edizioni dell'esame;
– suggerimenti sul modo di affrontare e svolgere il compito, nelle sue varie fasi.
In linea generale, le tracce di lavoro dovrebbero in ogni caso specificare in modo non ambiguo il genere da realizzare, oltre ad aspetti come lo scopo, i destinatari, il registro linguistico, le dimensioni.

La scrittura guidata, di cui cui si sono presentate sopra alcune forme, consente agli studenti di acquisire le strumentazioni e la pratica che sono indispensabili per affrontare più impegnative esperienze di composizione non assistita. Esperienze attraverso le quali – ancor più che nelle precedenti – gli alunni debbono maturare la consapevolezza che la scrittura non è un mero esercizio formale, ma una azione comunicativa che risponde a certe esigenze contestuali, e che in rapporto a tali esigenze deve presentare determinate caratteristiche, appunto, «di genere». Di qui la necessità che si creino nella scuola occasioni tali da assicurare la motivazione e l'intenzionalità della scrittura. Ciò significa, da un lato, che i compiti di scrittura dovrebbero evolvere naturalmente dal lavoro disciplinare e dagli interrogativi che ne emergono, dalle letture, dalla discussione. Comporta inoltre, da un altro lato, che si faccia chiarezza di volta in volta sul testo che si intende realizzare, sugli scopi da perseguire, sui formati cui attenersi. La scrittura indipendente può essere esercitata individualmente, ma può essere assai utile, almeno per certi stadi del processo (come la lettura del testo e la conseguente elaborazione delle idee), prevedere il lavoro a piccoli gruppi.

© 2006 Nuova Secondaria EDITRICE LA SCUOLA

La consegna per la scrittura indipendente di un saggio interpretativo non dovrebbe comprendere questionari-guida, lasciando allo studente il compito di interrogare il testo, di individuarne le peculiarità, di decidere quali strategie di analisi utilizzare. È questo il modo migliore per rafforzarne le capacità di indagine e l'autonomia ideativa e per indurlo a vincere la dipendenza dalla spiegazioni pre-confezionate, così che possa assumere quel «coraggio di interpretare», nel dialogo diretto col testo, che si rivelerà prezioso anche quando dovrà fronteggiare la traccia d'esame.
Una consegna efficace non può limitarsi, peraltro, a presentare un una poesia o un breve racconto da analizzare. Dovrebbe invece indicare, sia pure sommariamente, le variabili principali del compito, come:
– lo scopo della composizione, che potrebbe proporsi a seconda dei casi di esporre i risultati di una lettura personale; di sostenere una tesi interpretativa in chiave argomentativa; di chiarire forma e significati del testo a un ipotetico lettore in difficoltà, ecc.;
– l'udienza di riferimento, che potrebbe essere identificata nei compagni di studio, nei lettori di una rivista, negli studenti di classi inferiori;
– il registro linguistico da adottare, che, in relazione a scopo e udienza, potrà essere piuttosto sostenuto, con l'uso anche di terminologia settoriale, oppure più piano;
– le dimensioni, in numero di pagine;
– le convenzioni relative al formato di presentazione, come titoli e sottotitoli.
Non sarebbe certo male, specie quando lo scritto è in funzione di una verifica, specificare pure i criteri in base ai quali esso verrà valutato: per esempio, l'accuratezza della analisi in relazione a determinati livelli testuali, la qualità delle proposte interpretative globali e la persuasività dei riscontri che le supportano, la organizzazione delle parti, la coerenza, ecc. Ciò è importante per più ragioni: perchè aiuta a stabilire in anticipo gli aspetti più significativi che ci si aspetta di trovare nelle risposte degli studenti; perchè chiarisce a questi ultimi le nostre aspettative; perchè su questi aspetti potranno svilupparsi eventuali discussioni di classe o di gruppo e incoraggiare, altresì, l'auto-valutazione.

5.Gestire il processo e applicare strategie

Per scrivere un saggio in modo indipendente, l'allievo deve possedere una sufficiente padronanza del processo di scrittura, delle fasi in cui questo si articola e delle strategie che di volta in volta possono essere utilizzate: ove per strategie si intendono schemi di azioni e comportamenti da mettere in atto per il raggiungimento di determinati obiettivi.
La scrittura di un testo, difatti, va vista come un caso di problem solving, che può essere risolto con successo solo a condizione che si possieda una adeguata strumentazione, se ne abbia la consapevolezza meta-cognitiva e si sia in grado di scegliere e utilizzare, di volta in volta, le risorse più opportune. Questa padronanza del processo (dalla ricerca delle idee alla loro organizzazione, dalla stesura del testo alla revisione) dovrebbe essere stata acquisita già a partire dal ciclo biennale della media superiore. Non è il caso pertanto di soffermarsi, in questa sede, sull'insieme di operazioni e di procedure e che l'allievo deve conoscere, mettere in atto e controllare nei loro effetti per gestire con efficacia l'attività compositiva. Basterà limitarsi a indicare, a titolo orientativo, alcune strategie che possono esercitare un ruolo significativo nella elaborazione del saggio.

• *Elabora un piano di massima (in forma si scaletta o di schema) che possa funzionare come una mappa del percorso compositivo, ma non vincolarti alla sua prima formulazione*. Il piano (ciò che vuoi fare, i problemi che intendi affrontare, i punti che ti proponi di sviluppare) va modificato, e se del caso abbandonato, ogni volta che l'intuizione ti suggerisce che esso non funziona come pensavi o che scopri nuove idee.
• *Attiva una breve fase di pensiero libero* (brainstorming) quando ti trovi in difficoltà nel produrre idee relativamente a un certo problema (ad es., i possibili significati globali del testo). Prendi nota di tutto quanto ti viene alla mente circa il problema. Alla fine, potrai riflettere su quanto hai generato e elaborare gli spunti che ti sembrano promettenti.
• *Approfondisci e sviluppa le idee, ponendoti domande a partire da quanto hai già acquisito*. Per esempio, se hai realizzato che le pianure «ove nell'aria è il male» sono le terre paludose (nella poesia di Saba *La ritirata in Piazza Aldrovandi a Bologna*), puoi chiederti: a quali regioni italiane si allude? quali condizioni economiche e di vita le caratterizzano[14]?
• *Nella analisi, interpreta i singoli elementi tenendo conto del contesto in cui sono immersi*, dunque dell'insieme dei

[14] Questa strategia euristica è ampiamente illustrata in M. Della Casa, *Scrivere testi*, La Nuova Italia, Firenze 1994, p. 223 e sgg.

© 2006 Nuova Secondaria EDITRICE LA SCUOLA

significati che ne costituiscono l'ambiente. Per esempio, puoi ipotizzare che «ragazzaglia», nella poesia di Saba, non ha valore spregiativo ma affettuoso, solo se tieni conto dell'atteggiamento di simpatia e partecipazione con cui è descritta tutta la scena.

• *Adegua la scrittura ai bisogni del lettore, immaginando le sue reazioni e domande e cercando di soddisfarle* mediante i dati, le precisazioni, i chiarimenti necessari. Puoi pensare, per esempio, che il lettore ti chieda: che cosa intendi con questa parola? su quali evidenze ti basi per affermare questo? potresti spiegarti meglio?, e così via.

• *Nella prima stesura, non preoccuparti di scrivere frasi perfettamente rifinite*: ben pochi scritti escono dalla testa del loro autore in modo del tutto pulito e definitivo, e una eccessiva preoccupazione rischia di provocare ansia e di rallentare, se non di bloccare, il processo di scrittura. Ci sarà tempo, in fase di revisione, per formulare meglio il pensiero, colmare le lacune e migliorare lessico e forma.

• *Non preoccuparti di stendere il testo nell'ordine di successione previsto dal tuo piano*. Puoi avviare la stesura, invece, dal punto su cui al momento ti senti più sicuro, passando via via agli altri. La ricomposizione dell'ordine giusto avverrà al termine, col passaggio dalla «brutta» alla «bella». Evita, in particolare, di iniziare la stesura dal paragrafo introduttivo, che scriverai solo alla fine, quando ti sarà del tutto chiaro il percorso delle idee.

• *Fornisci al lettore dei segnali che gli permettano di cogliere la coerenza del testo e di apprezzarne l'organizzazione.* Ad esempio: una introduzione efficace che gli consenta di prevedere correttamente quanto gli dirai in seguito, paragrafi ben strutturati con una chiara indicazione – all'inizio – dell'argomento affrontato (topic-sentence), elementi di transizione fra i paragrafi e fra le frasi, eventuali sotto-titoli che scandiscano le varie parti.

• *Rivedi il testo in almeno due fasi*. Nella prima, cerca di scoprire e risolvere problemi al livello dei contenuti e della organizzazione; nella seconda, al livello del lessico e delle forme. Individuati i problemi (qualcosa che non va), cerca di diagnosticarne le cause (che cos'è che mi fa percepire che non va? manca qualcosa? è ambiguo? è impreciso? non si lega a quanto precede?...), e vedi infine di trovare le soluzioni correttive.

Nell'ultimo scorcio della Media Superiore gli studenti, come si è detto sopra, dovrebbero possedere una buona dimestichezza con le procedure di base del processo di scrittura (come l'elaborazione di appunti di lavoro nella fase ideativa, la organizzazione delle idee e la formulazione di piani o scalette, la strutturazione del paragrafo, ecc.). Può avvenire, peraltro, che alcuni di loro manifestino carenze anche su questi piani, la cui padronanza dovrebbe costituire un prerequisito. In questi casi, non resta che promuovere attività di recupero e consolidamento, centrate su quelle componenti del processo in cui si riscontrano le incertezze. Dunque: esercitazioni sulle tecniche per prendere appunti, sulla messa a punto di piani e schemi, sulla costruzione del paragrafo, e così via[15]. Esercitazioni, in ogni caso, che potranno avere successo solo se si eviterà di proporle come esperienze chiuse e autoriflessive, ma ci si preoccuperà di raccordarle al quadro più ampio del percorso compositivo del testo così da assicurarne la motivazione e il significato.

Maurizio Della Casa - Linguista

[15] Proposte operative in tale direzione figurano in M. Della Casa, *Italiano oggi e domani*, op. cit. *e Scrivere Testi*, op. cit.

© 2006 Nuova Secondaria EDITRICE LA SCUOLA